INHALTSVERZEICHNIS

sutorial
Beiträge
Lutz R. Reuter Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht
Christian Rudelt Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review
Christoph Wulf Die Deutsche UNESCO-Kommission
Beiträge der Tagung Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen
Lothar Wigger Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme
Lutz R. Reuter Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge
Nosef Keuffer Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung 51
Eva Arnold Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung 69

Inhaltsverzeichnis

Wilfried Schubarth Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung	79
Alexander Gröschner, Cordula Schmitt Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung	89
Andreas Keller Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess	99
Norbert Ricken Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen	.09
Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik	25
Alexa Tegeler Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht	35
Mitteilungen des Vorstands	
Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen	.45
Berichte aus den Sektionen	
Sektion 1 Historische Bildungsforschung	49
Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft	54
Sektion 4 Empirische Bildungsforschung	70

Sektion 5	Schulpädagogik 172		
Sektion 6	Sonderpädagogik		
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik		
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik 180		
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung		
Sektion 12	Medienpädagogik		
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung		
Notizen Aus der For	schung		
	senschafts- und Bildungspolitik		
Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking			
Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking 203			
Psychothera Stellungnah zur Ausbild	aussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen upeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. me zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens ung zum Psychologischen Psychotherapeuten und - und Jugendlichenpsychotherapeuten		
	stag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz er- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution 212		
World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet 213			

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise	
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung	215
Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen der Sektion Historische Bildungsforschung	216
Tagungskalender	217
Personalia	229

Impressum

Editorial

Über eintausend Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben seit Ende November 2009 die Kölner Erklärung Zum Selbstverständnis der Universität unterzeichnet. Darin heißt es: "Der Sog der Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche macht auch vor der Universität nicht Halt. Im Vollzug der aktuellen Reformen ist die Idee und der gesellschaftliche Auftrag der Hochschule in hohem Maße bedroht: Die Unterscheidung zwischen Universität, Fachhochschule und Studienangeboten von Discountern (Aldi) oder Elektromärkten (Saturn) ist nivelliert. Ein Vergleich fällt möglicherweise sogar zu Ungunsten der Universität aus, da die anderen Anbieter das Versprechen der Berufsqualifizierungen tatsächlich einlösen können. Dies ist Anlass genug, an das ursprüngliche Selbstverständnis der Universität zu erinnern: Sie gründet auf den Prinzipien der Universalität, Autonomie sowie einem unbestechlichen Willen zur Wahrheit. Wenngleich es in ihrer Geschichte immer auch Verfehlungen und ein Unterschreiten dieses Anspruches gab, konnte sie doch gerade durch ihre Unabhängigkeit in einem wesentlichen Sinne kulturelle und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Erschütternd ist, dass die Universität heute scheinbar dazu bereit ist, diesen Anspruch widerstandslos preiszugeben und sogar dienstfertig dessen Demontage voranzutreiben" (http://www.bildungsstreik-koeln.de/koelner-erklaerung).

Auch im vorliegenden Heft der Erziehungswissenschaft geht es um die aktuelle Hochschulentwicklung. Wenn in der Summe auch weniger grundsätzlich kritisch, so bemühen sich die hier versammelten Beiträge doch ebenfalls um die Eröffnung von Perspektiven zur Behebung von Fehlentwicklungen, um mögliche Korrekturen und um genaue Einschätzungen des gegenwärtigen Stands der Dinge, besonders hinsichtlich der Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen (vgl. die Beiträge der gleichnamigen DGfE-Vorstandstagung, die am 20. und 21. Februar 2009 in Jena stattfand).

Lutz Reuter macht in seinem Bericht über die Akkreditierungspraxis auf Fehler bei der Ausgestaltung der gestuften Studiengänge aufmerksam, die nicht schlicht dem Bologna-Prozess, sondern den Hochschulen selbst zuzuschreiben seien:

- zu geringe Modulgrößen mit der Folge einer hohen Zahl an Modulprüfungen.
- Einführung von Modulteilprüfungen anstelle von Modulabschlussprüfungen,

- zu umfangreiche Stoffkataloge im Verhältnis zu den mit Arbeitsstunden hinterlegten Leistungspunkten,
- Module aus zu vielen Lehrveranstaltungen (mit den Folgen einer falschen Verhältnisbestimmung von Präsenzzeit und Selbststudienzeit sowie der Erzeugung von Engpässen im Lehrangebot),
- M\u00e4ngel hinsichtlich der Beschreibung der Ziele, Inhalte und angestrebten Kompetenzen der vorgesehenen Studienbestandteile,
- Mängel bei der Angabe der Modullehrveranstaltungsthemen und der Prüfungsformen,
- thematisch zu eng beschriebene Lehrveranstaltungen (mit Folgen wie Inflexibilität, Verschulung, Entwissenschaftlichung),
- wenig innovative Formen der Modulpr\u00fcfung,
- Beharren auf der Benotung von Pr
 üfungsleistungen (obwohl die Feststellung bestanden ausreiche, da es keine Regelung gebe, wonach alle Modulleistungen zu benoten w
 ären),
- Reglementierung des Zugangs zu den MA-Studiengängen über die "unstreitig verfassungswidrige" Vorgabe von Quoten (vgl. Reuter, in diesem Heft).

Stattdessen sollten die Hochschulen auf ihre chronische Unterfinanzierung und somit auf unzureichende Ressourcen als Grund dafür aufmerksam machen, dass sie Notenschwellen für den Übergang in Masterprogramme ansetzen. Und sie sollten "sich im Akkreditierungsprozess von den Gutachtern keine Vorgaben machen lassen, es sei denn, dass diese mit der sonst nicht gegebenen Studierbarkeit begründet werden" (ebd.).

Zugegeben – es ist nicht übermäßig originell, dieses Editorial großenteils mit Passagen aus einem Beitrag zu bestreiten, den die Leser/innen zur Gänze in dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft nachlesen können. Bloß: Doppelt genäht hält besser, und da apodiktische Äußerungen über eine vermeintliche Unabänderlichkeit einmal eingeführter Studienstrukturen fehl am Platz sind – schließlich ist die Geschichte nicht zu Ende –, erscheint es uns in den gegenwärtigen Debatten um die Hochschulen, gerade auch angesichts der Bemühungen der Studierenden um die Studierbarkeit der neuen Studienstrukturen, angebracht, auf Vorschläge aufmerksam zu machen, die besonders hilfreich erscheinen. Am Ende mögen die – verbesserten – Studienstrukturen dann doch ruhig "Bachelor" und "Master" heißen. Wir wünschen anregende Lektüren!

Ingrid Lohmann, Susanne Spieker

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht

Lutz R. Reuter

Alle in Deutschland akkreditierten Studiengänge werden in der Datenbank des Akkreditierungsrats (AR) nachgewiesen. Die Hochschulen sind berechtigt, für diese Studiengänge das Qualitätssiegel des AR zu führen. Die Recherche führt zu einem überraschenden Ergebnis: Unter den Kennzeichnungen Erziehungswissenschaft, Pädagogik bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaft sind derzeit nur 14 Bachelor-Studiengänge (BA) sowie 7 Master-Studiengänge (MA), und unter Sozialpädagogik/Soziale Arbeit werden drei BA-Studiengänge und ein MA-Studiengang nachgewiesen. Im Bereich der Lehrerbildung sind 88 BA-Studiengänge und 179 MA-(Teil-)Studiengänge, unter Sonderpädagogik ein BA-Studiengang und 16 MA-Studiengänge dokumentiert (Stand: Dezember 2009).

Zur Interpretation der Zahlen zu den Lehramtsstudiengängen ist wichtig zu wissen, dass zwar nur Studiengänge, nicht einzelne Fächer akkreditiert werden können. Dies hat aber dazu geführt, dass manche Hochschulen (z.B. in Bayern) nur bestimmte ausgewählte Fächerkombinationen als Studiengänge haben akkreditieren lassen. Dies wird bis heute praktiziert und hat Gründe, die auch in der Systemakkreditierung liegen (z.B. Lehramt Gymnasium Biologie/Chemie an der TUM). Nach anfänglichen formalen Problemen bei der Akkreditierung der Gesamtheit aller Fächer in den lehrerbildenden Studiengängen (zB. U Erfurt) erfolgt heute eine Begutachtung der einzelnen Fächer (Teilstudiengänge) durch Feststellung ihrer Akkreditierungsfähigkeit. Die Akkreditierung der jeweiligen Lehramtsstudiengänge erfolgt dann durch Begutachtung der Studienkonzepte und der Studierbarkeit (z.B. Überschneidungsfreiheit) am Beispiel der großen Fächer und häufigsten Fachkombinationen. Bei der Zulassung zur Systemakkreditierung ist die (Programm-)Akkreditierung einer Mindestzahl von Studiengängen vorgeschrieben. Unter diesen müssen - wenn sie in der Universität angeboten werden - auch reglementierte Studiengänge wie beispielweise Lehramtsstudiengänge sein. Insbesondere für größere Hochschulen, welche die Systemakkreditierung anstreben, ist es aufgrund der damit verbundenen Kosten und des Arbeitsaufwands deshalb durchaus von Interesse, die Akkreditierung auf einen Lehramtsstudiengang mit wenigen Fachkombinationen zu beschränken.

Die oben angegebenen Zahlen akkreditierter Studiengänge im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung dürften nicht vollständig sein, zumal angesichts der Beobachtung, dass zum Teil sehr spezialisierte, mit anderen Fächern kombinierte Programme – und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit ungewohnten Denominationen – entwickelt und akkreditiert wurden (z. B. Klinische Pädagogik, Abenteuerpädagogik). Gleichwohl lässt die Zahl der bislang akkreditierten Studiengänge erkennen, dass in der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung noch eine Reihe von Erstakkreditierungen anstehen, für die in Deutschland inzwischen zehn Agenturen – aus fachlichen Gründen allerdings vor allem ACQUIN, AQUAS und ZEVA, aber auch FIBAA (Handelslehrkräfte), AHPGS (Heilpädagogik, soziale Arbeit) und AKAST (Katholische Religion) – in Betracht kommen. Der vorliegende Kurzbericht aus der Akkreditierungspraxis ist vor diesem Hintergrund verfasst.¹

Grundlagen f ür die Akkreditierung

Grundlagen für die Akkreditierung der gestuften Studiengänge sind die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (aktuelle Fassung 18.09.2008) sowie zahlreiche Beschlüsse des AR, u.a. Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen (AR 85/2007), Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (AR 15/2008), Landesspezifische Strukturvorgaben (AR 47/2009), zu Master-Abschluss und Leistungspunkten (8.10.09), zu Folgen negativer Akkreditierungsentscheidungen (AR 69/2008). Für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen sind darüber hinaus die folgenden Beschlüsse von Bedeutung: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK 16.12. 2004), Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss, KMK 02.06.2005), Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss (KMK 28.02.2007), Empfehlung zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (KMK 12.06.2008/HRK 08.07.2008), Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KMK 08.12.2008) sowie Akkreditie-

In der Agentur ACQUIN ist die Erziehungswissenschaft im zuständigen Fachausschuss durch Marianne Krüger-Potratz und in der Akkreditierungskommission durch Lutz R. Reuter vertreten. Die DGfE ist Mitglied bei ACQUIN. Vgl. den Vorläuferbericht in: Erziehungswissenschaft, Jg. 18 (2007), H. 35, 116-125.

rung von Masterstudiengängen, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (AR 08.10.2008).

Der Akkreditierungsrat hat 2009 den Agenturen Entwürfe zur Zusammenfassung seiner Beschlüsse (AR 89-100/2009) vorgelegt, welche allerdings eine wirkliche Straffung und Vereinfachung des Regelwerks nicht erkennen lassen. Die verbreitete Kritik an den Akkreditierungsverfahren in Deutschland (Regelungsfülle, Detaillierungsgrad, Verfahrensaufwand, Kosten, Geltungsdauer der Akkreditierungen) müsste sich mit der KMK und dem AR sowie deren Vorgaben und Regeln befassen. Die selbst der regelmäßigen (Re-)Akkreditierung unterworfenen Agenturen durch den AR müssen diese Regeln anwenden; sie werden stichprobenmäßig daraufhin kontrolliert und bei Missachtung im Einzelfall zur nachträglichen Festlegung von Auflagen verpflichtet.

Länderweise unterschiedlich ist die Eröffnung eines neuen Studiengangs vor der Akkreditierung zulässig oder untersagt. Ebenso unterschiedlich ist die Frage der staatlichen Genehmigung eines Studiengangs vor oder neben einer Akkreditierung oder der Verzicht auf eine solche Genehmigung geregelt. Die zugelassenen Entscheidungen der Agenturen in der Programmakkreditierung erfolgen 1. ohne Auflagen (in der Praxis ist dies die Ausnahme) oder 2. mit Auflagen, die innerhalb einer Frist von höchstens 18 Monaten erfüllt werden müssen (der Regelfall) oder 3. als Versagung der Akkreditierung, wenn wesentliche Qualitätsanforderungen nicht erfüllt sind (die äußerst seltene Ausnahme). Die Agenturen können im Falle wesentlicher Mängel anstelle der Festlegung von Auflagen das Verfahren einmalig für maximal 18 Monate aussetzen. Diese Möglichkeit eröffnet den betroffenen Hochschulen, auch wenn sie diese Entscheidung oft als hartes Negativurteil wahrnehmen, mehr Planungs- und Entscheidungsspielräume als im Falle der in den Auflagen enthaltenen konkretisierten Verpflichtungen. Denn im Falle der Aussetzung beschränkt sich die Agentur auf die Darstellung der kritischen Aspekte (Konzept, Modularisierung, Studierbarkeit) und überlässt den Hochschulen die Wahl der Lösungen.

Die fünfjährige Akkreditierungsfrist beginnt – wenn nicht anders festgelegt – am Tag der Eröffnung des Studiengangs, spätestens aber mit Beginn des übernächsten auf die Akkreditierungsentscheidung folgenden Studienjahres. Im Falle einer Reakkreditierung kann die Geltungsfrist bis zu sieben Jahre dauern. Unter bestimmten Voraussetzungen kann die Akkreditierungsfrist verlängert werden; dies ist beispielsweise bei der Beantragung einer Reakkreditierung oder im Falle der gewünschten Anpassung der Akkreditierungsfristen für konsekutive BA/MA-Studiengänge für zwölf Monate möglich, wenn der Antrag vor Fristablauf gestellt wird. Viele Hochschulen wählen englischsprachige Studiengangsbezeichnungen. Diese sind zulässig, wenn sie den deutschsprachigen Bezeichnungen als offizielle Übersetzung in Klammern beigegeben werden. Im Übrigen sollen sie nur gewählt werden, wenn es sich um an internationale Studierende gerichtete und zumindest überwiegend in englischer Sprache durchgeführte Studiengänge handelt.

2 Probleme und Mängel

Probleme wirft immer wieder die Frage nach der Einstufung eines Studiengangs als anwendungs- oder forschungsorientiert auf; tatsächlich spielt die Unterscheidung nur eine geringe Rolle (vgl. Deskriptoren für die Zuordnung der Profile "forschungsorientiert" und "anwendungsorientiert" für Masterstudiengänge AR 2/2004). Verbreitet ist die irrtümliche Vorstellung, dass die Begriffe der Differenzierung zwischen den Hochschularten dienten. Tatsächlich haben sie weder Bedeutung für die Zulassungskriterien, die Dauer, die Zahl der Leistungspunkte (LP), die Wissenschaftlichkeit und die Promotionsberechtigung beider Profile noch für die vorgegebene Berufsqualifizierung oder die Wertigkeit der Abschlüsse. Beide Profile können hochschulübergreifend angeboten werden. Die Unterscheidung dient ausschließlich der Profilverdeutlichung sowie der Information von Studierenden und Abnehmern. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Deskriptoren des AR nur relative Unterschiede.

Im Zusammenhang mit den studentischen Protesten seit dem Sommer 2009 werden in der politischen, medial vermittelten Öffentlichkeit Probleme und Mängel des deutschen Studiensystems undifferenziert dem Bologna-Prozess zugeschrieben, ohne dabei zwischen den Ursachen oder Gründen und jeweils Verantwortlichen genauer zu differenzieren. Zu den meines Erachtens außerordentlich begrüßenswerten Effekten der Einführung der gestuften Studiengänge gehört die durch das Akkreditierungssystem im Rahmen der Prüfung ihrer Studierbarkeit sichtbar gemachte, seit Jahrzehnten bestehende Unterfinanzierung der Hochschulen. Nicht zu den Bologna-Vorgaben gehört die Reglementierung des Zugangs zu den MA-Studiengängen, was einige Kultusminister zunächst über die (unstreitig verfassungswidrige) Vorgabe von Quoten (30-50% der BA-Absolventen) versucht haben und seither über die Festlegung von BA-Mindestnoten unter aktiver Beteiligung der Hochschulen geschieht. Dies mag in einzelnen Fällen sachlich begründet sein, in der Regel ist es Ausdruck der unzureichenden Ressourcen der Hochschulen. Sie sollten deshalb stets ihre Gründe für Notenschwellen öffentlich machen und sich im Akkreditierungsprozess von den Gutachtern keine Vorgaben

machen lassen, es sei denn, dass diese mit der sonst nicht gegebenen Studierbarkeit begründet werden.

Zu den öffentlich diskutierten Fehlern bei der Ausgestaltung der gestuften Studiengänge, die sich die Hochschulen zurechnen lassen müssen, gehören zu geringe Modulgrößen mit der Folge einer hohen Zahl an Modulprüfungen und die Einführung von Modulteilprüfungen anstelle von Modulabschlussprüfungen - potenziert, wenn kleine Module mit Teilprüfungen verbunden werden - sowie zu umfangreiche Stoffkataloge im Verhältnis zu den mit Arbeitsstunden hinterlegten Leistungspunkten. Nicht selten bestehen Module aus zu vielen Lehrveranstaltungen mit der Folge, dass das Verhältnis von Präsenz- zu Eigenstudienzeit falsch bestimmt wird und zugleich unnötig Lehrengpässe erzeugt werden. Dies gilt schon für die zweite Hälfte des BAund verstärkt für das MA-Studium, in welchem die Studierenden selbstverantwortete Studienfreiräume benötigen. Auch bei der Modularisierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge sind immer wieder Mängel hinsichtlich der Beschreibung der Ziele, Inhalte und angestrebten Kompetenzen sowie bei der Angabe der Modul-Lehrveranstaltungsthemen und Prüfungsformen festzustellen. Ziele, Inhalte und Kompetenzen werden nicht sorgfältig differenziert; Lehrveranstaltungen werden thematisch viel zu eng beschrieben mit der Folge der viel beklagten Inflexibilität, Verschulung und Entwissenschaftlichung. Die Modulprüfungsformen schließlich sind nicht selten erstaunlich wenig innovativ. Auch wird kaum einmal auf eine Benotung der Leistungen verzichtet, obwohl die Feststellung bestanden ausreicht, da es keine Regelung gibt, wonach alle Modulleistungen zu benoten wären.

Die Empfehlungen zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Strukturmodelle für die gestuften Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunktrichtungen, die der Vorstand der DGfE (2008, 2009) vorgelegt hat, zeigen bislang wenig Wirkung. Sie sind in aufwändigen Verfahren von der Strukturkommission des Vorstands in Abstimmung mit den Sektionen sowie dem Vorstand der DGfE entwickelt und fortgeschrieben worden. Es sei erinnert, dass ihr Zweck in der Sicherung eines Kernbestandes an Gemeinsamkeit erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit dem Ziel der Erleichterung der inländischen Mobilität der Studierenden, der Gewährleistung der erziehungswissenschaftlichen Professionalität der Absolventen und der Bewahrung der Identität des Faches besteht.

Die Akkreditierungsagenturen haben diese DGE-Empfehlungen zur Berücksichtigung im Rahmen der Akkreditierungsverfahren erhalten; sie sind unverbindlich, allerdings sollten sie zumindest als Grundlage für die Einforderung überzeugender Begründungen in Fällen von Nichtbeachtung oder nur

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. 2., erweiterte Auflage. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Jg. 21 (2010), Sonderband.

teilweiser Beachtung dienen. Die praktische Bedeutung der Empfehlungen hängt jedoch von denjenigen ab, die in den Hochschulen erziehungswissenschaftliche Studiengänge konzipieren und diese als Externe und ehrenamtliche Mitglieder der Gutachtergruppen begutachten. In der Hand der Gutachter die praktisch ausnahmslos alle Mitglieder der DGfE sind, und die, das muss leider festgestellt werden, ihre in der Tat zeitaufwändige Arbeit nicht immer hinreichend sachkundig und sorgfältig verrichten - liegt der wichtigste Anteil der Akkreditierungsentscheidung, denn Fachausschüsse und Akkreditierungskommissionen können nur auf formale Fehler und die Stimmigkeit des Verhältnisses zwischen Befunden und Bewertungen hin überprüfen. Vollends wirkungslos bleiben die Empfehlungen zum Kerncurriculum bei den nicht wenigen fachübergreifenden Studiengängen, die neue Bindestrich-pädagogische Denominationen tragen, zu denen Erziehungswissenschaft oder Pädagogik nur wenig, manchmal sogar nur den Namen beitragen und an deren Akkreditierung zum Teil keine erziehungswissenschaftlichen Gutachter beteiligt sind. Bedauerlich ist schließlich auch, dass Kolleginnen und Kollegen, die sich gegenüber DGfE und EWFT als Gutachter/innen für Akkreditierungsverfahren verpflichtet haben, sich ohne Begründung der Mitwirkung entziehen

Die Quedlinburger Beschlüsse zur Lehrerbildung sehen vor, dass mit der Einbeziehung von Teilen des Vorbereitungsdienstes und dessen Anrechnung auf das MA-Studium die Vergabe des MA-Grades für die Lehrämter der Primar- und unteren Sekundarstufe auf der Grundlage von 300 LP sichergestellt wird. Dass sie trotzdem dem gehobenen Dienst zugeordnet bleiben und nicht dem höheren Dienst zugeordnet werden, sollte der DGfE-Vorstand nicht dauerhaft hinnehmen.

Einige Bundesländer beanspruchen Sonderregeln, wonach ein MAAbschluss in den "niederen" Lehrämtern – den Bologna-Regeln widersprechend – mit 240 LP (z.B. Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) oder
270 LP (z.B. Baden-Württemberg) vergeben werden kann. Die Befristung
dieser Sonderregelungen ist inzwischen bis 2013 verlängert worden. Ob Absolventen/innen solcher MA-Studiengänge promovieren können, ist unklar.
Zu den Besonderheiten der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen gehört die vor dem Hintergrund der alten Staatsexamina von der KMK verlangte
obligatorische Teilnahme von Staatsvertretern am Gutachterverfahren, wiewohl ja ohnehin die Teilnahme von Vertretern der Berufspraxis vorgeschrieben ist. Die DGfE hat hiergegen vergeblich protestiert. Diese Staatsvertreter
haben die Aufgabe, für den Staat ihre Zustimmung zu dem Studiengang zu
geben oder zu verweigern. Die praktischen Erfahrungen sind sehr unterschiedlich und reichen von argumentativer Mitwirkung bis zur Drohung mit
der Veto-Macht. Nicht eindeutig geklärt ist ihre offizielle Rolle; formal sind

sie nicht Mitglied der Gutachtergruppe. Ihre Einbindung in den Begutachtungsprozess kann allerdings sinnvoll sein, um ein Veto nach der Begutachtung zu vermeiden.

Größtes Problem der Lehrerbildungsstudiengänge ist zur Zeit die Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, welche die Mobilität der Studierenden über die Bundesländergrenzen, aber ebenso oft auch innerhalb desselben Bundeslandes extrem erschweren, wenn die Anerkennung von an einer anderen Hochschule erbrachten Modulleistungen nicht außerordentlich großzügig erfolgt. Manche BA-Konzepte bestehen aus zwei gleichberechtigten Fächern oder aus einem Haupt- und einem Nebenfach mit jeweils einem kleineren oder größeren Anteil bildungswissenschaftlicher und schulpraktischer Anteile; andere versuchen über die beiden Fächer und ergänzende wissenschaftliche und praktische Angebote die Berufsbefähigung für Tätigkeiten auch außerhalb des Bildungswesens zu ermöglichen. Wieder andere Konzepte stützen sich auf ein breites multidisziplinäres vermittlungswissenschaftliches Angebot und versuchen, Polyvalenz über weitere, nicht nur lehramtsbezogene MA-Programme zu gewährleisten.

Als Trend lässt sich feststellen, dass viele Studiengänge - sehr viel stärker als im o.g. DGfE-Strukturmodell vorgeschlagen - bereits in der BA-Phase stark auf den Lehrberuf ausgerichtet sind. Dies beeinträchtigt die Polyvalenz nicht nur im Sinne der Beschränkung möglicher beruflicher Tätigkeitsfelder nach dem BA-Abschluss, sondern auch die Wahl nicht-lehramtsbezogener MA-Studiengänge. Doch auch das erst rudimentär auf den Lehrerberuf ausgerichtete Zweifach-Studium im BA wirft insbesondere in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften ungelöste Probleme auf, da in diesen kaum Anschlussmöglichkeiten im konsekutiven MA-Fachstudium bestehen bzw. erhebliche Nachstudien gefordert werden. Die Vor- und Nachbereitung sowie Einbindung der Praktika in die BA- und MA-Studiengänge ist vielfach ungenügend. Schließlich: Notengestützte Zugangsregelungen in den Lehramtsstudiengängen mögen den Interessen der für die Lehrereinstellung zuständigen Schulverwaltung dienen, sind aber angesichts der Lehramtsorientierung vieler BA-Studiengänge und der geschilderten Polyvalenzprobleme besonders fragwürdig.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses im Bereich der Lehrerbildung ist bislang nicht als gelungen zu bezeichnen. Viele Fragen sind offen. Die Rechtfertigung der Zweistufigkeit verschwindet stets dann, wenn der BA-Studiengang bereits signifikant lehramtsorientiert ist. Wenn aber dies angestrebt wird, sollte mit Blick auf die Sache – die wissenschaftliche Qualifizierung der Lehrkräfte wie die Interessen der Studierenden – besser ein durchgängiges Studium angeboten werden; dies wäre ehrlicher als ein der Wirklichkeit nicht standhaltender Verweis auf anderweitige Berufsfelder. Ob bei der Suche nach einem länderübergreifenden Rahmenkonzept für die Lehramtsstudiengänge die Vorstände der DGfE und aller anderen Fachvereinigungen, die für die Lehrerbildung Verantwortung tragen, eine Rolle spielen könnten, ist schwer zu beantworten. Nach den bisherigen erfolglosen Bemühungen spricht nicht viel dafür; einen Versuch wäre es vielleicht dennoch wert.

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review

Christian Rudelt

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel gibt einen kurzen Überblick über einen Ausschnitt des aktuellen Forschungsstandes zur methodologischen Qualität des Peer Review-Verfahrens, der Begutachtung durch unabhängige FachkollegInnen, in diesem Bericht bezogen auf das Peer Review-Verfahren, das im Bereich des wissenschaftlichen Publizierens Anwendung findet. Die Kriterien Reliabilität und Validität werden als zentrale Merkmale von Qualität in diesem Peer Review-Verfahren genauer untersucht. Es zeigt sich, dass (fehlende) Validität nicht das Problem ist, da die Übereinstimmung der Begutachter im Verfahren oftmals gegeben ist und durch genaue Anleitungen für die Durchführung des Begutachtungsprozesses erhöht wird. Geringere Reliabilität ist schon eher ein Defizit, dem jedoch durch Standardisierung in den Verfahren entgegenzuwirken versucht wird. Ein Dilemma bei der Verwendung von Peer Review wird sichtbar, das auch in anderen Verfahren zur Qualitätsmessung von wissenschaftlichem Output generell auftritt: Standardisierung ist ein ständiges Begleitprodukt. Trotz vorhandener methodischer Schwächen wird Peer Review sicherlich auch weiterhin als Werkzeug zur wissenschaftlichen Qualitätsmessung und Selektion von zu veröffentlichenden Artikeln in Zeitschriften verwendet werden. Mit dem Aufkommen von anderen, weniger reglementierten Publikationsplattformen (wie z.B. denen der Open-Access-Bewegung) erhöht sich allerdings der Legitimationsdruck auf das Peer Review-Verfahren, weshalb sicherlich eine weiterführende und vertiefende Betrachtung der Reliabilität und Validität dieses Verfahrens unerlässlich ist.

1 Introduction

"The good ones in the crock, the bad ones in the craw."

Science has organized the selection process regarding the quality of scientific output with respect to this verdict - taken from "Cinderella" - for over 300 years now. The name for this procedure is called peer review. It basically means that all scientific activities and results are evaluated by a third party, in most cases other scientists from the same discipline, the so called "peer" (Hornborstel 1997). The basic assumption is that peers with knowledge of the respective discipline/field are more likely able to evaluate the quality of its scientific output than anyone else and with more precision. Peer review can be used to evaluate all different kinds of scientific output: the evaluation of submitted drafts which are supposed to be published in an academic journal, the competence of academic staff applying for a professorship, the assessment of an application for a research project - just to mention a few. The main aim of peer review is to assess the quality of the entity to be reviewed. Quality is difficult to assess and can mean different things in different disciplines. This is why the procedure and the criteria for evaluation can vary widely between fields in which peer review is used and cannot be explicitly defined. The same holds true for the selection of the reviewers who are requested to carry out the review. So - almost self-explanatory to say - since peer review is the most commonly used procedure in the assessment of academic performance, it is the most criticized and disputed method as well (Hornborstel 1997, Mueller 2008).

What makes things even more complicated is the fact that competition in the scientific community increased tremendously on the national and also the international level. International rankings and the attraction of third party funds (for example EU research grants) play an important role not only for the scientific reputation of a faculty, but merely decide who gets which (financial) resource and who does not. Peer review is very much used as a tool to decide on ranking positions and funding decisions, although it has inherent methodological flaws. As a matter of fact, these flaws are subject of scrutiny for many recent research reports as the visibility of the importance of peer review has increased but the method as such is still disputed. With the advent of alterations or possible alternatives to peer review, for example the new requirements regarding transparency and traceability of the open-access movement, the method of peer review has been assessed critically again, which is reflected in the current research status on the subject itself. (Hornborstel/Simon 2006).

2 Current criticism against peer review

Mueller subdivides the criticism against peer review into the following seven categories:

- 1) Time delay;
- Costs and efficiency;
- 3) Inconsistency and randomness of results (reliability);
- Lack of competence of the peer review system to detect errors in the reviewed manuscripts;
- Systematic bias (i.e. against authors, gender, ideas, etc.);
- Possible fraud and misuse;
- Missing validity (cf. Mueller 2008).

In the following overview on the current research status regarding peer review, I will mainly focus on what scholars have written regarding the criteria of validity and reliability of peer review procedures as these elements very much comprise the quality of peer review processes. To insure validity is mainly a managerial problem, as a suitable research design must be found which a very complex task in itself is. For our case this means that peer review is ideally performed along the lines of standardized criteria which are hard to find even within the same scientific discipline. Reliability means consistency of the peer review procedure in itself. In our case, peer review has a high reliability if the different reviewers conclude at merely the same reviews, no matter when and where the review is being undertaken, as long as the review criteria are not being modified (Bridges 2009; Meier, Brudney, Bohte 2006).

3 Peer review and validity

Missing or reduced validity is one of the most serious problems for peer review, as the main task of peer review – the assessment of the quality of the reviewed article – is seriously limited by it. Different research approaches and traditions make interdisciplinary peer reviews difficult, at least reducing its validity significantly. This fact is even enlarged by the ongoing internationalization and pluralisation of the scientific world. But even if one sticks to the same research field, the discrepancies due to the use of different criteria might be huge. David Bridges argues that this is not an intrinsic problem in peer review as such, but more a managerial problem relating to the design of the review process (Bridges 2009). However, it remains truly difficult to design the "right" peer review for each discipline.

Despite these arguments, there is no reason to give up on peer review. According to Hornborstel, empirical evidence of various studies does show kappa coefficients¹ between 0.20 and 0.40 which respond to a relatively fair level of reviewer agreement (cf. Cicchetti 1991, 1997; Weller 2001, in Hornborstel/Siekermann 2006) for peer reviews in general. Furthermore, Hornborstel argues that reviewer disagreement (and thus reduced validity) is not merely a negative factor, but furthermore a positive one in evaluating a manuscript from a number of different perspectives (Daniel 2005, in Hornborstel/Siekermann 2006). This indication is underpinned by various other studies on the validity and fairness of peer review (for example in Bornmann/Daniel 2004 and Weingart 2005).

There is also a visible tendency in current research to improve validity of peer review by giving guidelines and explicit help for the persons responsible for the design of the review (in most cases the editors). In order to standardize review criteria, books giving best practices on "peer review management" such as Irene Hames' "Peer review manuscript management in scientific journals" (Hames 2007) and titles like "How to survive peer review" (Wager et al. 2002) were written, trying to help reviewers and editors alike by suggesting standards of peer review. The relevance of these books in improving validity of peer review has not been picked up by research so far.

4 Peer review and reliability

Reliability describes the probability that peer review for two submitted manuscripts with the same content would yield the same results regarding a decision relating to publication. Actually, each individual case is influenced by several factors such as for example the selection of reviewers by the publisher. This is subject of scrutiny in many research articles on peer review, such as in Watkins 1979, Godlee & Dickersin 1999 or Rothwell & Martyn 2000 (in Mueller 2008). An empirical study in brain science analysed the consistency of the reviews for the same submitted manuscript and found out that the degree of congruence was only slightly higher than it would have been by random assignment (in this case by throwing a coin) (Rothwell & Martyn 2000, in Mueller 2008).

A revealing statement regarding the influence of other factors was made by Richard Smith who has been the publisher of the famous British Medical Journey (BMJ) for quite some time. He stated that placing an article in a

¹ Kappa or Cohen's kappa is a statistical measurement for inter-rater agreement for qualitative items and categories. It ranges from 0-1, whereas the range from 0.2-0.4 could be interpreted as a fair amount of agreement.

journal like Nature or Cell would be like winning the jackpot in the lottery because getting the submitted document through the peer review process is very much influenced by chance (Mueller 2008).

This inconsistency with respect to the quality of the review is very much due to the inherent subjectivity of the individual assessments of each reviewer. It is difficult to minimize it, as "the ideal reviewer should be totally objective, in other words, supernatural" (Ingelfinder 1974, in Mueller 2008).

The above mentioned idea to give reviewers guidance and teach them best practices "how to do the review" makes sense to some degree, also by spelling out the criteria in detail and explain what the criteria mean (Bridges 2009). According to Day & Peters and Curtis & Shattock these criteria which could be used to assess a manuscript could be "originality and innovativeness, relevance to previous work, building on and relevance to body of knowledge, evidence and objectivity; clarity of writing, quality of argument; theoretical and practical implications and meets editorial objectives" (Day & Peters 1994). All in all, these criteria very much go in line with the commonly used list of criteria for the assessment of scientific quality (Mueller 2008).

However, the problem of subjectivity will prevail regardless of how well instructed the reviewers may be. This holds especially true due to the fact that normally only two to three reviews are obtained per submitted manuscript. Finally, the decision on which article is published and which is not is in the hands of the reviewer, and the governance and decision-making by the editor/publisher mostly takes place in secrecy and not in an open and transparent manner. The above mentioned criteria and best practices list do not seem to be able to change much of this (Mueller 2008).

5 Quo vadis, peer review?

It is not a new phenomenon that peer review as means of scientific quality assurance and its fundamental utility is frequently being criticized. Research has discussed this for decades now. The most serious allegation is that peer review in form of a quality assessment for pre-published manuscripts is another form of censorship (Fröhlich 2003, Mueller 2008, Casadevall & Fang 2009). Beside this viewpoint alluding to an ethical objection against the use of peer review, research displays various nuances of how effective peer review is or is not.

The attitudes range from fundamental opposition to an understanding of peer review as being necessary and irreplaceable. The first attitude is for example articulated by the opinion of Richard Smith of the British Medical Journal who comments on peer review as being "slow, expensive, profligate of academic time, highly subjective, prone to bias, easily abused, poor at detecting gross defects, and almost useless in detecting fraud" (Smith 1999, in Mueller 2008). Hornborstel thus states that "altogether and despite the numerous problems associated with peer review, this system is nevertheless irreplaceable: no one but peers will be able to judge the originality or the degree of innovation of a research proposal" (Hornborstel/Siekermann 2007). Drummond Rennie, deputy editor of the Journal of American Medical Association JAMA assumes that the fact that popularity of peer review in scientific quality assessment is even growing, despite the numerous problems mentioned above, is also due to the fact that investigators and research institutions see peer review as a convenient quality control mechanism, as they usually do not have to pay for it. Finally, he uses a historical quotation from Churchill, stating that "peer review is like democracy, which is [...] the worst form of government except all those other forms that have been tried from time to time" (Rennie 1993). Mueller goes in line with this argumentation that peer review is far from being perfect and states that another quality assurance system in science would generally be possible, however it would require very much time for the moment. Furthermore, he argues that peer review nowadays has a very important filter function in order to be able to ensure scientific quality of the manifold publications which are published online. According to him, this also holds true for open-access journals and he cites Stevan Harnad, one of the pioneers of the open access movement: "The refereed journal literature needs to be freed from both paper and its costs, but not from peer review whose 'invisible hand' is what maintains its quality" (Harnad 2000, in Mueller 2008.).

Benos et al. close on a more critical note by stating that subsequent research on peer review should not so much examine the methodological flaws of the review process as such, but they mainly take the purpose of peer review and its basic assumptions into account. One question which arises is if the reviewing peer must necessarily be an expert in the field of the submitted article. Furthermore, they provocatively ask if "unfettered publishing [in the web, for example, C.R.] of findings leads to more efficient or faster progress in science" (Benos et al. 2007).

6 Peer review and the EERQI-project

The EERQI-project uses peer review as a testing method to validate its created set of quality assessment indicators. EERQI stands for European Educational Research Quality Indicators and is funded by the EU Commission within the FP7 programme. The main aim of the project is to develop new, adequate indicators for the quality assessment of European research

publications and thus to enhance the visibility and competitiveness of European scientists and scientific research. This competitiveness is so far being limited by the still prevailing dominance of the bibliometric Social Science Citation Index (SSCI) as quality assessment tool, which concentrates mainly on Anglophone research.

Currently, there are quite a growing number of European projects and initiatives which are dealing with making especially European Research particularly in the Educational Sciences, the Humanities and the Social Sciences - more visible on a global level. The project "Towards a Bibliometric Database for the Social Sciences and Humanities - a European Scoping Project" is an example. The main aim of the project is to explore the possibility of developing a bibliometric database for capturing the full range of research outputs from the Social Sciences and Humanities and to help to assess their impact. The underlying ratio is similar to the EERQI-project: in times of growing pressure from policy-makers and research funders for accountability and transparency in the scientific "output" process, performance measurement is one of the key topics, especially in areas such as the Humanities, in which established quality indicators to measure research output barely exist. With respect to the operationalization of such a database, the project initiators are discussing various strategies, for example a topdown approach which would involve creating a database at the European (or other international) level with established standardized rules and set of criteria to ensure full comparability of nationally provided data. An essential but difficult step would be the establishment of a basic threshold criterion (or criteria) to evaluate which research output is "worth" including into the database. Here peer review as a method comes back into play. It is envisaged that "a basic or minimum threshold criterion could focus initially on scholarly articles in peer-reviewed national and international journals, and on scholarly books that have been subject to a peer-review process."2 This project has been mentioned here to explain the context and the recent debates that surround the EERQI-project as well as the central position peer review still occupies as a quality assessment tool also in projects which are looking for new quality assessment strategies.3

As stated before, EERQI aims at combing bibliometric analysis and reference linking, semantic and linguistic analysis of full texts and citations, text strings and metadata correlations. These methodologies combined will determine new indicators for the evaluation of quality in research publications.

² Martin, Ben et al.: "Towards a Bibliometric Database for the Social Sciences and Humanities", Sussex, England, June 2009.

³ For more detailed information on the SSH – European Scoping Project compare: ibid.

Additionally, a content base consisting of research publications in four European languages (English, French, German and Swedish) is created and included into the project. The soon to start verification process of the project will be carried out by the EERQI team in close collaboration with experts in the field – with peer review being one of the central testing methods. Experts from Educational Science are invited to use the developed indicators in a peer review process to test their reliability and validity. Thus, the procedure of peer review as such is an important part of the heuristic process of evaluation and calibration of the EERQI set of quality indicators.

With regard to the EERQI-project, the project team seems to be well aware of both constraints and the value of the method of peer review as such. The positive as well as the negative aspects of using peer review – as described above – were taken into account when the testing procedure has been designed. The main concerns with peer review mainly revolve around the question of limited reliability of the method as such. However, there is no other viable alternative than the peer review procedure to test the quality (understood as having both reliability and validity) and the utility of the EERQI set of quality indicators.⁴

Literature

Benos, D. (2007): The ups and downs of peer review. In: Advances in Physiology Education, Vol. 31, pp. 145–152.

Bornmann, L/Daniel, H.-D (2004): Reliability, fairness and predictive validity of committee peer review. In: B.I.F. Futura, Vol. 19, pp. 7–9.

Bridges, D. (2009): A note on peer review of academic papers (not published essay).

Casadevall, A/Fang, F. (2009): Is Peer Review Censorship? In: Infection and Immunity, American Society for Microbiology (Eds.), edition Apr. 2009, New York: Blackwell, pp 1273–1274.

Cicchetti, D.V. (1991): The reliability of peer review for manuscript and grant submissions: A cross-disciplinary investigation. In: Behavioral and Brain Sciences, Vol. 14, Nr. 1, pp. 119–135.

Cicchetti, D. V. (1997): Referees, editors, and publication practices: improving the reliability and usefulness of the peer review system. In: Science and Engineering Ethics, Vol. 3, pp. 51–62.

Curtis, M.J./Shattock, M.J. (1998): Die Rolle des Gutachters. In: Hall, G.M. (Ed.): Publish or perish: wie man einen wissenschaftlichen Beitrag schreibt, ohne die Leser zu langweilen oder die Daten zu verfälschen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, pp. 111–119.

⁴ For further information on EERQI and project updates cf. http://www.eerqi.eu.

- Daniel, H.-D. (2005): Publications as a measure of scientific advancement and of scientists' productivity. In: Learned Publishing, Vol. 18, pp. 143–148.
- Day, A./Peters, J. (1994): Quality Indicators in Academic Publishing. In: Library Review, Vol. 43 (7), pp. 4–72.
- Fröhlich, G. (2003): Anonyme Kritik: Peer Review auf dem Prüfstand der Wissenschaftsforschung. In: medizin -bibliothek –information, Vol. 3 (2), pp. 33–39.
- Godlee, F./Dickersin, K. (1999): Bias, subjectivity, chance, and conflict of interest in editorial decisions. In: F. Godlee/T. Jefferson (Eds.): Peer Review in Health Sciences. London: BMJ Publishing Group, pp. 57–78.
- Hames, I. (2007): Peer Review and Manuscript Management in Scientific Journals. Guidelines for Good Practice. London: Blackwell Publishing.
- Harnad, S. (2000): The invisible hand of peer review. In: Exploit interactive, Vol. 5.
- Hornborstel, S./Simon, D. (2006): Wie viel (In)-Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited. In: iFQ-Working paper No. 1, Bonn.
- Homborstel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meier, K./Brudney, J./Bohte, J. (2006): Applied Statistics for Public and Non-profit Administration. Richmond (USA): Wadsworth Publishing, 6 edition.
- Mueller, U. T. (2008): Peer-Review-Verfahren zur Qualitätssicherung von Open-Access-Zeitschriften – Systematische Klassifikation und empirische Untersuchung, (Dissertation). Berlin: Humboldt-Universität.
- Rennie, D. (1993): Editorial peer review: its development and rationale. In: http://resources.bmj.com/bmj/pdfs/rennie.pdf.
- Rothwell, P. M./Martyn, C. N. (2000): Reproducibility of peer review in clinical neuroscience: Is agreement between reviewers any greater than would be expected by chance alone? In: Brain, 123 (9), pp. 1964–1969.
- Smith, R. (1999): Opening up BMJ peer review: A beginning that should lead to complete transparency. In: British Medical Journal, 318, pp. 4–5.
- Wager, E./Godlee, F./Jefferson, T. (2007): Erfolg im Peer Review. Wissenschaftliche Begutachtungen durchführen und überstehen. Bern: Huber.
- Watkins, M.W. (1979): Chance and Interrater Agreement on Manuscripts. In: American Psychologist, Vol. 34 (19), pp. 796–797.
- Weingart, P. (2005): Das Ritual der Evaluierung und die Verführbarkeit der Zahlen. In: Die Wissenschaft der Öffentlichkeit (P. Weingart Ed.). Weilerswist: Velbrück, pp. 102–122.
- Weller, A.C. (2001): Editorial Peer Review. Its Strengths and Weaknesses. New Jersey: Information Today.

The author is Research Assistant of EERA (European Educational Research Association).

Die Deutsche UNESCO-Kommission

Christoph Wulf

Seit 20 Jahren gehört die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den Mitgliedern der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK). Die DUK ist eine der 196 Nationalkommissionen der UNESCO, die ein weltweit einzigartiges Netzwerk im UN-System bilden. Ihre Aufgabe ist es, die Regierung bei der Mitwirkung in der UNESCO zu unterstützen und an der Realisierung von deren Zielen in den Mitgliedsstaaten mitzuwirken. Die DUK gehört zu den Mittlerorganisationen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und wurde vom Auswärtigen Amt 2008 mit ca. 1,8 Millionen Euro gefördert. Sie berät die Bundesregierung, das Parlament und alle anderen zuständigen Stellen in UNESCO-Angelegenheiten sowie in ausgewählten Fragen des Europarats. Sie koordiniert die Mitarbeit deutscher Expertinnen und Experten sowie der deutschen Zivilgesellschaft an der Ausarbeitung von Programmen und Zielen der UNESCO.

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat einhundert Mitglieder. Zu diesen gehören neben den Vertretern des Bundestags, der Ministerien, der Kultusministerkonferenz auch die DFG, das Max-Planck-Institut, die Fraunhofer Gesellschaft, die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, das Goethe-Institut, die Stiftungen der Parteien, die Kirchen, das öffentlich-rechtliche Fernsehen sowie viele ad personam gewählte Mitglieder. Die DUK umfasst vier Fachausschüsse, den "Fachausschuss Bildung", den "Fachausschuss Kultur", den "Fachausschuss Kommunikation" und den "Fachausschuss Wissenschaft". Daneben sind wichtig: das auf einen einstimmigen Beschluss des Deutschen Bundestags hin eingerichtete Nationalkomitee "Bildung für nachhaltige Entwicklung", die UNESCO-Projektschulen, die UNESCO-Lehrstühle, die UNESCO-Clubs und das Nominierungskomitee "Memory of the World". Darüber hinaus gibt es viele Ad-hoc-Ausschüsse und Projektgruppen zu wichtigen Themen und Zielen der UNESCO.

Fachausschuss Bildung

Nach wie vor stehen im Zentrum der Arbeit der UNESCO Bildung und Bildungsprogramme, in die im Haushaltsjahr 2008-2009 108,5 Millionen US-

Christoph Wulf, FU Berlin, ist Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission.

Young, Michael/Whitty, Geoff (eds.) (1977): Society, State and Schooling. Readings on the Possibilities for Radical Education. Barcombe.

Zimmer, Gerhard (2007): Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Perspektiven und Widersprüche. In: Das Argument, Jg. 49, H. 272.4, 546–559. den Tisches, an dem sich die Vertreter vieler Projekte zur wechselseitigen Beratung und Kooperation zweimal jährlich treffen. In der Zwischenzeit hat das Nationalkomitee mehr als 700 Projekte als Dekadeprojekte anerkannt. Um über die Aktivitäten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu informieren, wurde ein Internet-Portal eingerichtet.

Fachausschuss Kultur

Ein Zentrum der Arbeit der UNESCO (90 Millionen US-Dollar 2008-2009) und der DUK liegt im Bereich internationaler Kulturpolitik, in dem der Fachausschuss seinen Schwerpunkt hat. Hier wurden in den letzten Jahren zwei wichtige Konventionen verabschiedet: 2003 war es die "Konvention zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes" (vgl. http://www.unesco.de/ikekonvention.html?&L=0). Ihr Gegenstand sind mündliche Traditionen und Überlieferungen, Sprachen als Träger des kulturellen Erbes, die darstellenden Künste, kulturelle Praktiken, Rituale, Festzeremonien und traditionelle Handwerkstechniken. 2005 kam die "Magna Charta" der internationalen Kulturpolitik hinzu: die "Übereinkunft über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen" (vgl. http://www.unesco.de/konvention kulturelle vielfalt.html?&L=0). Darin wird das Recht auf kulturelle Diversität zur Entwicklung kultureller Identität festgeschrieben. In der Folge hat eine intensive Arbeit an der Verbreitung dieser Gedanken begonnen. Sie fand ihren Ausdruck im "Europäischen Jahr zum interkulturellen Dialog", im Programm "Kulturelle Bildung für Alle", im "Nachwuchsförderungsprogramm Kulturelle Vielfalt 2030", im "Interregionalen Dialog Europa-Asien", in der "Bundesweiten Koalition Kulturelle Vielfalt 2007-2011", um nur einige Aktivitäten aus dem dichten Arbeitsprogramm zu nennen. Zu nennen ist hier auch die Arbeit am Weltdokumentenerbe "Memory of the World" und die intensive Arbeit am Schutz des "Welterbes".

Fachausschuss Kommunikation und Information

Unter anderem befasst sich dieser Ausschuss mit der Bedeutung der Neuen Medien für Bildungs- und Informationsprozesse. Daher wird z.B. im Herbst 2010 in Zusammenarbeit mit dem Fachausschuss Bildung eine internationale Konferenz zum Thema "Bildung im elektronischen Zeitalter" durchgeführt werden. In den letzten Jahren wurde eine vielbeachtete Publikation "Open Access. Opportunities and Challenges" (vgl. http://www.unesco.de/openaccess.html?&L=0) erarbeitet, in der die Situation der im internationalen Kon-

text immer drängender werdenden Frage des "open access" zu Wissens- und Bildungsgütern untersucht wurde.

Fachausschuss Wissenschaft

Das Internationale Jahr des Planeten Erde 2008 (vgl. http://www.unesco. de/iype2008.html?&L=0) führte zu einer intensiven Diskussion über die Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung, die eine Intensivierung der Kooperation zwischen deutschen Wissenschaftsorganisationen und der UNESCO bewirkte. Hervorzuheben sind darüber hinaus die Mitarbeit am "Internationalen Hydrologischen Programm" (IHP), an der "Zwischenstaatlichen Ozeanographischen Kommission" (IOC) sowie an dem 530 Bioreservate umfassenden UNESCO-Programm "Der Mensch und die Biosphäre" (MAB). Hinzu kommt die Mitwirkung an zahlreichen internationalen Tagungen in diesem Bereich.

Weitere Arbeitsschwerpunkte

Die Menschenrechte bilden seit dem Bestehen der UNESCO einen weiteren Schwerpunkt der UNESCO-Arbeit, an dem zahlreiche Vertreter der Geistesund Sozialwissenschaften beteiligt sind. Zu nennen ist hier der jährlich weltweit stattfindende Tag der Philosophie, die Arbeit an der Bio- und Wissenschaftsethik und das UNESCO-Programm "Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels" (MOST). Eng damit verbunden ist die Arbeit an einer Erziehung zum Frieden, die seit langem zu den zentralen Aufgaben der UNESCO gehört.

Seit 2009 führt die DUK mit Geldern des Auswärtigen Amts den Freiwilligendienst "kulturweit" (vgl. http://www.kulturweit.de/) durch, in dem mit dem Fokus "Kultur- und Bildungspolitik" Freiwillige an Institutionen der Partnerorganisationen des Auswärtigen Amts ins Ausland vermittelt werden. Hier können sie Erfahrungen mit der Arbeit in fremden Kulturen machen und ihren geistigen Horizont im Rahmen praktischer Arbeit in Institutionen erweitern.

Viel Beachtung innerhalb der UNESCO fand auch das Afrika-Programm der DUK, in dessen Rahmen Fortbildungsprogramme in den UNESCO-Nationalkommissionen in Afrika stattfanden und eine Intensivierung der Kooperation mit den dortigen Nationalkommissionen erfolgte.

Sodann seien noch die verstärkten Bemühungen um "Public Private Partnerships" genannt, bei denen es um die Initiierung und Förderung von Partnerschaften zwischen Privatwirtschaft und UN-Organisationen geht und die sich in vielen Wirkungsbereichen der UNESCO als äußerst fruchtbar erwiesen haben.

Schließlich sei noch die systematische Öffentlichkeitsarbeit erwähnt, mit deren Hilfe die DUK versucht, die Öffentlichkeit in Deutschland für die Ziele, Werte und Aktivitäten der UNESCO zu gewinnen, woran die DUK seit vielen Jahren mit großem Erfolg arbeitet.

Ein weiteres Projekt der DUK fördert den interkulturellen Dialog mit den muslimischen Ländern. Unter Leitung von Christoph Wulf (Freie Universität Berlin) wurden in Ägypten, Tunesien und Marokko vier internationale Colloquien zu den Themen "Gewalt, Religion und interkulturelle Verständigung", "Die Künste im Dialog der Kulturen", "Erziehung und Demokratie", "Globalisierung, Gemeinschaft, Individuum" durchgeführt. Ihre Ergebnisse werden arabisch und deutsch publiziert (die ersten drei deutschen Bände sind im Akademie-Verlag Berlin 2006, 2007 und 2009 erschienen). Eine fünfte internationale Tagung soll zum Thema "Globalisierung der Gefühle" im Herbst 2010 durchgeführt werden.

Bei der Arbeit der Deutschen UNESCO-Kommission geht es immer wieder um Fragen der Bildung, der Gerechtigkeit, der Demokratie. Die enge Verbindung zwischen diesen Zielen und der Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist offensichtlich. Deshalb soll nach einer Verabredung zwischen dem Vorstand der DGfE und dem Präsidium der DUK von 2012 an auf den Kongressen der DGfE jeweils ein Forschungsforum zu Themen der UNESCO durchgeführt werden.

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme

Lothar Wigger

Ausgangspunkte

Vor über 10 Jahren begannen – zunächst in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft,1 später in der ganzen Disziplin - intensive Diskussionen um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, die in Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in verschiedenen Bachelor- und Master-Studiengängen mündeten (vgl. DGfE 2004, 2005, 2006, 2008/2010). Die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um ein Kerncurriculum reagierten auf Defizite von Lehre und Studium sowohl in der Hauptfach- als auch in der Lehrerausbildung. Zu den Mängeln der Lehrerausbildung wurden die von Studierenden oftmals beklagten Orientierungsprobleme, die Unübersichtlichkeit des Lehrangebots sowie die fehlende oder unzureichende Beratung gezählt. Kritisiert wurde vor allem die Beliebigkeit des Lehrangebots und die Zusammenhanglosigkeit der Lehrveranstaltungen, da eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrenden in der Regel nicht stattfindet, weder innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums noch zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und praktischen Teilen, auch nicht zwischen der 1. und 2. Phase.

Ein weiterer Kritikpunkt war die Randständigkeit der Erziehungswissenschaft im Studium und auch im Selbstverständnis der Studierenden, denn
obwohl die Erziehungswissenschaft leitende Disziplin zu sein beansprucht,
wird sie weder als solche wahrgenommen und akzeptiert noch gelingt ihr
eine anerkannte Grundlegung für ein professionelles pädagogisches Selbstbewusstsein. Schließlich wurde auch die unzureichende Einlösung des Anspruchs der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung als eine Folge der genannten Mängel der universitären Ausbildung angesehen. Die Thematisierung
eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft und die Diskussion unterschiedlicher Modelle zur Reform des erziehungswissenschaftlichen Studiums
erfolgten vor diesem Hintergrund dann schließlich unter der Frage, ob und
wie es Reformkonzepten gelingt, in unterschiedlichen Studiengängen und

Die Diskussionen wurden hauptsächlich geführt in der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE (vgl. Wigger 2000; 2002; Austermann et.al. 2004).

unter den Voraussetzungen der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium, der Offenheit von Erkenntnis- und Forschungsprozessen sowie der theoretischen und methodischen Pluralität ein hohes Niveau wissenschaftlicher Ausbildung zu sichern, die Ausbildung einer erziehungswissenschaftlichen Identität zu ermöglichen und zugleich ein eigenes Profil der Disziplin zu verdeutlichen und weiterzuentwickeln (vgl. Wigger/Horn 2001; Wigger 2004; 2005).

Inzwischen liegen erste Beobachtungen und Erfahrungen bei der Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in modularisierten und konsekutiven Studiengängen sowie bei der Umstellung der Lehrerbildung im Zeichen von Bologna vor, so dass über das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft nicht mehr nur programmatisch gestritten werden muss, sondern seine Leistungen und Effekte, seine Probleme und Grenzen in Hinblick auf seine Realität in Lehre und Studium diskutiert werden können.

An der TU Dortmund wurde bereits zum WS 2001/02 der Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft curricular neu strukturiert, modularisiert und auf das ECTS-System sowie studienbegleitende Prüfungen umgestellt. Seit dem WS 2005/06 läuft der Dortmunder Modellversuch in der Lehrerbildung, der ein sechssemestriges BA-Studium mit zwei Fächern (einem Hauptund einem Nebenfach), einem erziehungswissenschaftlichen Modul und einem daran anschließenden ein- oder zweijährigen MA-Studium mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt vorsieht. Im fachwissenschaftlichen BA wird ein Modul "Bildung und Wissen" studiert, dass erziehungswissenschaftliche Anteile, insbesondere eine "Einführung in die Erziehungswissenschaft" aufweist. Von der Polyvalenz dieser BA-Studiengänge soll hier nicht die Rede sein, u. a. deswegen nicht, weil es innerhalb des Modellversuchs keine Zugangsbeschränkung für Lehramtsstudierende gibt.

Thema der folgenden Ausführungen sind vielmehr die MA-Studiengänge und das darin enthaltene Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Die Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und vergleichbaren Jahrgangsstufen der Gesamtschulen (Lehramt GHRGe) studieren den einjährigen Master, die mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasium und Gesamtschule (Lehramt GyGe) den zweijährigen Master, da sie auch noch Semesterwochenstunden (SWS) und Credits (cp) für das zweite Fach nachholend studieren müssen. Der erziehungswissenschaftliche Schwerpunkt umfasst 4 Module mit 24 SWS und 30 cp (für das Lehramt GHRGe) bzw. 36 cp (für das Lehramt GyGe). Zwei Unterrichtspraktika sind eingebunden in Module mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorieseminaren, in denen die Erziehungswissenschaft mit den verschiedenen Fachdidaktiken und den Schulen unter dem Gesichtspunkt des forschenden Lernens der Studierenden praktisch kooperiert.

Der spezifische Reiz des Dortmunder Modells besteht darin, dass in der Masterphase nicht mehr die Fächer, sondern die Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt steht, d.h. aus dem früheren erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, das gering geschätzt und zweitrangig neben den Fachstudien studiert wurde, ist nun für die angehenden Lehrer und Lehrerinnen eine eigene Studienphase gemacht.

Hintergrund der folgenden Ausführungen sind Beobachtungen und Erfahrungen mit der Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft und den Reformen der Lehrerbildung im Zeichen von Bologna. Verlässliche Daten und empirisch bestätigte Befunde liegen zurzeit noch nicht vor, da in Dortmund für die Lehramtsstudierenden die Masterphase erst im WS 2008/2009 begonnen hat, ferner das Studienverhalten unklar und die vorhandene Datenlage schwer zu interpretieren ist. Das verweist zum anderen aber bereits auf ein zentrales Problem von Studienreform und Lehrerbildung, nämlich dass die Universitäten als Orte der Forschung wenig, zu wenig wissen und forschen über den Erfolg und die Wirkungen ihrer Lehrtätigkeit, d.h. das ganze Universitäts- und Studiensystem wird grundlegend umgebaut, ohne die Effekte begleitend zu erforschen, vergleichend zu analysieren und gezielt zu kontrollieren.

2 Erfahrungen und Probleme

2.1 Verschulung

Die neuen Studiengänge unterscheiden sich von der früheren Offenheit und Beliebigkeit durch einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Verpflichtung. Da alle Lehrveranstaltungen und alle Leistungen der Studierenden prüfungsrelevant sind, überzieht ein Netz von Regelungen und Kontrollen das universitäre Lehren und Lernen, angefangen von der Überprüfung der Anwesenheit in Veranstaltungen und der tolerierten Fehlzeiten über den Mindestumfang von Hausarbeiten und die Mindestanzahl von zu lesenden Büchern für Prüfungen bis zur Festlegung von Anspruchsniveau und Benotungskriterien. Da bestimmte, dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zuzurechnende Themenbereiche und Lehrveranstaltungen verbindlich sind, werden sie von den Studierenden oft ohne eigenes thematisches Interesse besucht und z.T. als sinnlos oder bloße Pflicht erlebt, so dass offenkundiges Desinteresse und störende Disziplinlosigkeit das universitäre Leben beeinträchtigen. Ermöglicht und verstärkt werden diese Phänomene durch die überfüllten Lehrveranstaltungen und die damit einhergehende Anonymität. Kritiker sprechen von Verschulung des Studiums in Hinblick auf die curricularen Verbindlichkeiten. Gleichzeitig sind für bestimmte Fächer die Bedingungen des Studierens aufgrund der Lerngruppengrößen, aber auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden schlechter als an vielen Schulen.

Positive Erfahrungen mit der Modularisierung sind demgegenüber die intensivierte Auseinandersetzung der Kolleginnen und Kollegen untereinander über inhaltliche und hochschuldidaktische Fragen sowie die nun notwendige Abstimmung und Optimierung in der Lehre. Dies ist nicht hoch genug zu schätzen, da die Kritik an der Beliebigkeit, Heterogenität und Zusammenhanglosigkeit des alten Studiums durchaus berechtigt war. Die Verpflichtung zu einer begründeten Erneuerung des Curriculums sowie zu einer kontinuierlichen curricularen Abstimmung und Verständigung der Lehrenden innerhalb eines Moduls war und ist also folgenreich in einem positiven Sinne. Meine Beobachtung ist, dass diese inhaltliche Auseinandersetzung in den Instituten als produktiv, lehrreich und weiterführend erfahren wird. Ein anderer positiver Effekt ist die – von vielen Prüfern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch anderer Teildisziplinen bestätigte – Steigerung des durchschnittlichen fachlichen Kenntnisstandes und Niveaus in Prüfungen.

Die Kehrseite der neuen Verbindlichkeit, die mit einer Verrechtlichung und Verregelung einhergeht, sind vermehrte Prüfungsbelastungen sowie überbordende organisatorische Probleme und administrative Aufgaben. Sicherlich muss man in Rechnung stellen, dass die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen teils durch die Unerfahrenheit der Akteure der Reform, teils durch nicht absehbare Konsequenzen neuer Entscheidungen, teils durch die Gleichgültigkeit oder den Widerstand der Reformgegner, vor allem aber durch die Komplexität der Materie eine Vielzahl von zu bewältigenden Aufgaben und Problemen mit sich brachte. Man kann von Anlaufschwierigkeiten sprechen und auf entlastende Gewohnheiten und Routinen hoffen. Trotzdem werden die Mehrbelastungen durch Prüfungen und Administration bleiben, die nur durch größere personelle Ressourcen bei dem Lehrpersonal und bei der akademischen Verwaltung aufzufangen wären. Denn so geraten Lehre und Forschung ins Hintertreffen, und alles Reden von Exzellenz und Qualität ist unter diesen Bedingungen Gerede und Schaumschlägerei. Eine Aufgabe wird es also zukünftig sein, die neuen Studien- und Prüfungsordnungen zu durchforsten, radikal zu vereinfachen und die Anzahl der Regeln wie der Ausnahmeregelungen zu reduzieren.

2.2 Verplante Zeit

Ein problematischer Effekt der neuen Studienstruktur ist die sehr weitreichende Verplanung der Lehr- und Studienzeiten und damit der Lebenszeit von Lehrenden und Studierenden. Da nun alle Studienteile prüfungsrelevant sind und das Curriculum in Teilen gestuft aufgebaut ist, sind nun vielerlei Fristen, wie z.B. Prüfungsanmeldungen, einzuhalten oder Bedingungen der Zulassung zu Modulen oder Prüfungen zu erfüllen. Diese werden zu beherrschenden Themen das universitären Alltags. Ein Beispiel soll die Problematik verdeutlichen.

Im Dortmunder Modellversuch wird versucht, den einjährigen Master-Studiengang für das Lehramt GHRGe so zu organisieren, dass er, unter Einhaltung aller prüfungsrechtlichen Anforderungen, auch innerhalb eines Jahres erfolgreich studiert werden kann. Dazu wurde ein Zeitplan entwickelt und den Studierenden wie den Lehrenden an die Hand gegeben, der die einzuhaltenden Fristen, Termine und Prüfungskorridore des Studienjahres enthält. Dieser dichte und eng getaktete Zeitplan ist nicht nur für die Studierenden bindend, sofern sie in der Regelstudienzeit bleiben wollen, sondern auch für die Verwaltung und die Lehrenden, die zur Abnahme von Prüfungen und Begutachtung von Leistungen bzw. deren Dokumentation sich ebenfalls an die gesetzten Termine und engen Fristen halten müssen. Ein solcher Plan lässt sich selbst im Ideal nicht ohne Friktionen konstruieren, realisieren lässt er sich nur mit großen Anstrengungen aller Beteiligten und im Konfliktfall mit Improvisationskunst und gegenseitigem Verständnis. Begeistert ist niemand von den Beteiligten, selbst unter den Reformern macht sich Ernüchterung und Resignation breit. Dabei wären Engagement und Begeisterung für die Sache, d.h. für die Inhalte des Studiums und deren Vermittlung, so sehr vonnöten, um ein gutes Studium zu ermöglichen und die Lehrerbildung zu verbessern. Durch das Prüfungsreglement verschieben sich aber auf Kosten sachlicher, theoretischer und didaktischer Fragen die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Arbeitszeit auf organisatorische, verwaltungstechnische und prüfungsrechtliche Angelegenheiten.

2.3 Instrumentelle Haltung

Die Effekte einer solchen Studienorganisation entsprechen nicht den Hoffnungen und Zielvorstellungen der Konstrukteure, ergeben sich aber unmittelbar aus der Organisation des Studiums. Die Studierenden wollen erfolgreich
studieren, und sie richten sich nach den Vorgaben. Alle Ungenauigkeiten und
Mehrdeutigkeiten der Ordnungen, alle Planungsmängel oder Strukturprobleme werden binnen kürzester Zeit offenkundig. Und da alles geregelt und berechnet wird, rechnen und kalkulieren die Studierenden auch: "Was ist notwendig?", "wie viele Punkte gibt das?", "welcher Aufwand ist nötig?", "reicht es
nicht auch aus, wenn …?". Es ist keine Besonderheit der heutigen Generation,
die im Zeichen von Bologna studiert, dass sie Aufwand und Ertrag des Studiums in Relation zu den eigenen Zielen kalkuliert. Das werden die meisten
Studierenden auch früher gemacht haben – trotz Bildungsideal. Neu ist die

Dominanz des instrumentellen Denkmusters. Das, was Bildung traditionell meinte, erscheint den heutigen Studierenden als Luxus. Offenbar blockiert oder erschwert die neue Studienorganisation andere Studienhaltungen, wie z.B. Bildungsambitionen oder Theorieinteressen. Selbstverantwortete Bildung oder intensive Auseinandersetzung mit Theorien oder mit praktischen Fragen unter Theorieaspekten, die früher in den wenig geregelten Studiengängen ihre Anlässe und Gelegenheiten fanden, finden kaum noch freien Raum. (Zur Auseinandersetzung um die Hochschulreform vgl. vor allem Frost 2006.)

3 Schluss

Die Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft erfolgt im Kontext der Umstellung auf konsekutive universitäre Studiengänge, so dass beides scheinbar unauflöslich miteinander verwoben ist und die Probleme der neuen Studiengänge auch die Akzeptanz des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft belasten. So leiden die Veranstaltungen, die inhaltlich dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind, nicht nur unter dem Problem der knappen Personalausstattung, sondern auch unter der Verrechtlichung und Verregelung, der Verplanung und dem Termindruck sowie der instrumentellen Haltung gegenüber den Themen und Problemstellungen. Ob unter diesen Bedingungen die mit dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verknüpften Hoffnungen einer verbesserten Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, einer angemessenen Vermittlung und Aneignung des gemeinsamen Kerns von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Methodologie und einer dadurch ermöglichten disziplinären Identität der professionellen Pädagogen sich realisieren wird, scheint zunehmend fraglich zu sein

Wir wissen nicht genau, wie die Studierenden studieren und wie sie mit den Belastungen umgehen, wir wissen auch nicht, warum sie z.B. ihr Studium abbrechen und wo sie bleiben, wenn sie sich exmatrikulieren. Aber wir wissen, dass sie oft anders studieren, als wir ihnen mit unseren Studienverlaufsplänen raten. Wir kennen ihre Beweggründe nicht, und wir können nicht abschätzen, ob und inwieweit dieses Studienverhalten nicht auch besser für diese Studierenden ist als unsere Planungen. Vielleicht sollten wir Lehrende uns trotz der damit verbundenen Planungs- und Organisationsprobleme nicht beklagen, sondern diese Subversion akzeptieren und darin die Selbstverantwortung der Studierenden für ihr Studium, für ihre Bildung sehen, deren Fehlen wir sonst beklagen. Bildung ist nicht nur die individuelle Aneignung von Welt und die Integration in die gegebene Kultur und Gesellschaft, sondern

hat immer auch dieses subversive Moment eines freien individuellen Umgangs mit Angeboten und Zumutungen.

Literatur

- Austermann, S./Freitag, J./Vogel, P./Wigger, L. (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen. In: Erziehungswissenschaft, 15. Jg., H. 28, 37–48.
- DGfE (2004): Kerncurriculum f
 ür das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft . In: Erziehungswissenschaft, 15. Jg., H. 28, 84–88.
- DGfE (2005): Strukturmodell f
 ür die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 29, 27–34.
- DGfE (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus-Master/Magister-System. In: Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 32, 25–32.
- DGfE (2008/2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: Erziehungswissenschaft, 19. Jg., Sonderband, sowie 2., erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2000): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Dokumentation der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung an der Hochschule Vechta, 21.-22.06.1999 (Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft, Heft 2). Vechta.
- Wigger, L. (2002): Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin. In: Wigger, L. et al. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Beiheft 1. Opladen: Leske+Budrich, 213–220.
- Wigger, L. (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Reform der Lehrerbildung. In: Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–77.
- Wigger, L. (2005): Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Beiheft 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–118.
- Wigger, L./Horn, K.-P. (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Band 2). Opladen: Leske+Budrich, 185–200.

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Lutz R. Reuter

Polyvalenz ist eine im Zuge der Entwicklung und Einführung der gestuften Bachelor- und Master-Studiengänge erhobene Forderung, deren Realisierung im Zusammenhang mit den erwarteten Qualifikationen der Absolventinnen und Absolventen für akademische Berufe oder Tätigkeiten gerade den erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fachbereichen Schwierigkeiten bereitet. Die Polyvalenzforderung, die auch für die Lehrerbildungsstudiengänge erhoben wird, obwohl die einschlägigen KMK-Beschlüsse (10.10.03 i.d.F. vom 18.09.08) bereits für den Bachelor-Studiengang ein auf das Berufsfeld Schule ausgerichtetes Profil vorsehen, wird nicht durch den Zugang der Absolventen zu verschiedenen Lehrämtern, sondern nur durch ihre Vorbereitung auch auf andere Tätigkeitsfelder erfüllt (vgl. Bologna-Reader 2004; Bologna-Reader II 2007). Da die grundständigen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge vielerorts aus den (schul-)pädagogischen Lehrangeboten der Lehrerbildung hervorgegangen sind, genießt die Lehrversorgung der letzteren seither Vorrang.

Die Einführung des akademischen Grades eines Diplom-Pädagogen an den Pädagogischen Hochschulen nach Abschluss eines erziehungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiums erlaubte an diesen, im Zuge ihrer Umwandlung in wissenschaftliche Hochschulen, den Erwerb des Doktortitels in der Pädagogik, ermöglichte aber auch eine begrenzte fachliche Diversifizierung. Der Ausbau der sich in verschiedenen Studienrichtungen profilierenden Erziehungswissenschaft an den Universitäten seit den 1960er Jahren und die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten und Gesamthochschulen vor allem in den 1970er Jahren bedingte die Erfolgsgeschichte des Faches, das, gemessen an den Studierendenzahlen, zum viertgrößten Fach an den deutschen Hochschulen wurde. Gleichwohl ist es der Erziehungswissenschaft - trotz ihrer Doppelaufgabe für das pädagogische Studium innerhalb der Lehrerbildung sowie die grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengänge - in der Regel nicht gelungen, die erforderliche Mindestausstattung für beide Bereiche zu erhalten (vgl. Kraul/Reuter 2006, 8-17; Rauschenbach u.a. 2008, 80). Dies gilt etwa im Vergleich mit anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen wie Psychologie, Soziologie oder Politikwissenschaft. In einem anderen als dem heutigen Begriffsverständnis prägte deshalb Polyvalenz vielerorts die Lehrpraxis

in den lehrerbildenden und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung wurden und werden bis heute – mit oder ohne fachliche Binnendifferenzierung – auch zur Abdeckung des Lehrbedarfs in den Hauptfachstudiengängen genutzt, weil die Lehrerbildung stets Vorrang beansprucht und die Vertreter der Erziehungswissenschaft auf das die fachliche Eigenständigkeit und den wissenschaftlichen Nachwuchs sichernde grundständige Studienangebot – auch um den Preis eines geminderten inneruniversitären Ansehens – nicht verzichten wollen. Anders etwa als in der Psychologie werden daher auch bei unzureichender Stellenausstattung erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge angeboten.

Einige der neueren Entwicklungen erschweren diese Option. Studiengänge werden modularisiert, d.h. inhaltlich durchgestaltet, und im Akkreditierungsprozess sind Nachweise über die fachlich differenzierten Profile der Studiengänge, ihre jeweilige Studierbarkeit und die angestrebten Berufs- oder Tätigkeitsfelder zu erbringen. Parallel hierzu, allerdings entstehungsgeschichtlich davon unabhängig, gibt es innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Diskussion über Hochschulstandort unabhängig in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu vermittelnde verbindliche Kernbestandteile. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend zunächst ein Blick auf die Polyvalenzoptionen in den von der Strukturkommission des DGfE-Vorstands entwickelten erziehungswissenschaftlichen Studienmodellen geworfen. Im Anschluss daran wird der studienpraktisch nicht ganz unerheblichen Frage nachgegangen, ob und in welchem Umfang Schnittmengen zwischen den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bestehen, die an vielen Hochschulen conditio sine qua non eines selbständigen Angebots erziehungswissenschaftlicher BA- und MA-Studiengänge neben den Lehramtsstudiengängen sind (vgl. DGfE 2008/2010).

Zum Stand der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Kerncurricula

Schon vor der DGfE gab es in dem kleinen und illustren Kreis der Mitglieder der Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen Diskussionen über die Frage eines verbindlichen Minimalkatalogs in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Mit dem Vorschlag für ein verbindliches Kernstudium nahm die DGfE im Jahre 1968 in einer Entschließung diese Forderung auf (vgl. DGfE 1968); sie blieb allerdings ohne nennenswerte Wirkung. Erst ab Ende der 1990er Jahre befasste sich die Strukturkommission auf Wunsch des damaligen DGfE-Vorstands mit der Frage nach bestimmten verbindlichen Inhalten des Faches; sie legte 1999 die ersten Empfehlungen für ein Kemcurriculum Erziehungswissenschaft zunächst in den Diplom- und

danach auch in den verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen (BA, MA) vor. Diesen seither mehrfach überarbeiteten - und in diesem Jahrzehnt mit Blick auf die verschiedenen Studienrichtungen weiter ausdifferenzierten - Empfehlungen sind jeweils eingehende Diskussionen und Abstimmungsprozesse zwischen der Strukturkommission, den jeweiligen Sektionsleitungen und dem DGfE-Vorstand vorausgegangen. Sie sind inzwischen publiziert und allgemein zugänglich (vgl. DGfE 2008/2010). Zwei der Modelle beziehen sich auf die BA/MA-Studiengänge für die Lehrerbildung und das Schulfach Pädagogik. Für die konsekutiven BA/MA-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft liegen Strukturmodelle für fünf Studienrichtungen vor: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik. Für nichtkonsekutive MA-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft liegen Kerncurricula in drei Studienrichtungen vor: Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Sozialpädagogik. Eine Modellvariante ist das Kerncurriculum für den BA-Studiengang im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit Einführung in mehrere Studienrichtungen, die kleinen Standorten, aber auch den Interessen der Studierenden Rechnung tragen soll. Schließlich wurden Kerncurricula für Erziehungswissenschaft als Zweitfach in konsekutiven und nicht-konsekutiven BA- und MA-Studiengängen entwickelt. Die jüngste Empfehlung zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft betrifft den konsekutiven BA/MA-Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik.

2 Zur Bedeutung des Kerncurriculums

Der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Kerncurricula liegen verschiedene Absichten und Ziele zugrunde, die kurz in Erinnerung gerufen werden sollen: Kerncurricula dienen der Sicherung einer gemeinsamen fachlichen Identität der, inzwischen in zum Teil zentrifugale Teildisziplinen ausdifferenzierten, Erziehungswissenschaft und der Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb des Faches. Sie definieren gemeinsame, disziplinorientierte und verbindliche Studieninhalte (Minimalkonsens über Inhalte bzw. Grundlagenwissen) sowohl im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als auch in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (Studienrichtungen). Dabei ist die jeweilige Umsetzung vor Ort durch hochschul- und standortspezifische Schwerpunkte mit dem Ziel einer Profilbildung der jeweiligen Einrichtung zu ergänzen und auszudifferenzieren. Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum ermöglicht die Vergleichbarkeit der Studienangebote der verschiedenen Hochschulstandorte und verbessert die Mobilitätsbedingungen der Studierenden. Schließlich trägt es zur Defini-

tion und Sicherung der erziehungswissenschaftlichen Berufsprofile und der Professionalität bei.

3 Zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher BA/MA-Studiengänge

Mit Polyvalenz wird die Qualifizierung für verschiedene Berufs- oder Tätigkeitsfelder angesprochen, mit anderen Worten die Berufs- bzw. Tätigkeitsbefähigung für mehrere Arbeitsmarktbereiche. Ausschließlich dieser Ausdruck
sollte verwendet werden. Hingegen sollte der im Kontext des deutschen Bologna-Prozesses oft benutzte, indes fragwürdige Begriff der Employability
vermieden werden, denn dieser wurde in Großbritannien während der 1990er
Jahre für Programme eingeführt, die auf die Herstellung der Beschäftigungsmöglichkeit von Unqualifizierten gerichtet sind.

Mit der Aufgabe der Berufs- bzw. Tätigkeitsqualifizierung werden die Hochschulen, die gestufte Studiengänge anbieten wollen, gefordert, beruflich verwertbare Kompetenzen zu vermitteln; die Forderung nach Polyvalenz soll dabei berufliche Sackgassen vermeiden. In den Akkreditierungsverfahren werden von den Hochschulen, die Studiengänge anbieten, modular-konzeptionelle (und im Reakkreditierungsprozess empirisch gesicherte) Antworten in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen von BA-und MA-Absolventen erwartet. Dabei wird im Falle der BA-Abschlüsse auch der Zugang zu unterschiedlichen MA-Studiengängen als Beitrag zur Polyvalenz akzeptiert. Unerlässlich sind allerdings benennbare Tätigkeitsfelder auf dem Arbeitsmarkt.

Nachfolgend werden die Polyvalenzoptionen für die BA-Studiengänge Lehrerbildung und Hauptfach Erziehungswissenschaft aufgeführt; sie haben bei den Polyvalenzüberlegungen der Strukturkommission der DGfE zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und den unterschiedlichen Studiengangmodellen eine Rolle gespielt.

3.1 Polyvalenzoptionen in den BA-Studiengängen Lehrerbildung

Auf dem Arbeitsmarkt:

- Lehrerassistenztätigkeiten,
- unterstützende erziehungswissenschaftlich orientierte T\u00e4tigkeiten im au\u00dberschulischen Bereich,
- Tätigkeiten in Bereichen, die durch eines oder beide Studienfächer erschlossen werden.

Im Rahmen eines Master-Studiums:

- MA-Studiengang Lehrerbildung,
- MA-Hauptfachstudiengänge Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen Studienrichtungen,
- MA-Studiengang in einem oder in beiden BA-Fächern,
- nicht-konsekutive anwendungsorientierte MA-Studiengänge.

3.2 Polyvalenzoptionen in den BA-Hauptfachstudiengängen Erziehungswissenschaft

Auf dem Arbeitsmarkt:

- Erziehungswissenschaftlich orientierte T\u00e4tigkeiten im au\u00dferschulischen Bereich,
- berufliche T\u00e4tigkeiten im Bereich des Wahlpflichtfachs.

Im Rahmen eines Master-Studiums:

- MA-Hauptfachstudiengänge Erziehungswissenschaft,
- MA-Studiengänge Lehrerbildung mit Unterrichtsfach P\u00e4dagogik (ggf. m\u00fcssen fehlende Module f\u00fcr das andere Unterrichtsfach nachgeholt werden),
- MA-Studiengänge Lehrerbildung (das Zweitfach muss nachgeholt werden),
- MA-Studiengänge im BA-Nebenfach oder Erziehungswissenschaft als Zweitfach,
- nicht-konsekutive MA-Studiengänge.

4 Zu den Schnittmengen

Bei der Frage nach möglichen Schnittmengen zwischen den Kerncurricula Erziehungswissenschaft der Hauptfach- und der Lehramtsstudiengänge geht es, wie erwähnt, um die für die erziehungswissenschaftlichen Institute und Fachbereiche kapazitär höchst relevante Frage, in welchem Umfang sie den Studierenden der beiden Studiengänge dieselben Module anbieten können. Die vom DGfE-Vorstand beschlossenen Studiengangmodelle und Kerncurricula enthalten wohlweislich nur Studieneinheiten. Die darin beschriebenen Aufgaben und Inhalte sind von der jeweiligen Hochschule in Module zu übersetzen.

4.1 Zur Schnittmenge zwischen den Kerncurricula Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung und im Hauptfachstudiengang

Bei den DGfE-Modellen für die BA-Studiengänge Lehrerbildung sowie Hauptfach Erziehungswissenschaft stimmen die Studieneinheiten 1 und 2 überein. Diese lauten wie folgt:

"Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft

Aufgaben: Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen; Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren und einen ersten Einblick in ihre spezifischen Methoden zu gewinnen.

- 1.1 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen [...]
- 1.2 Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
- 1.3 Wissenschaftstheoretische und methodische Ansätze der Erziehungswissenschaft" (DGfE 2008, 25; vgl. ebd., 44, 52, 60, 68, 77).

Die Studieneinheit 1.4 (Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft) des BA-Studiengangs Erziehungswissenschaft fehlt im BA-Studiengang Lehrerbildung; eine grundlegende Methodenausbildung ist allerdings im MA-Studiengang Lehrerbildung vorgesehen.

"Studieneinheit 2: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte

Aufgaben: Einführung in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive; Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen; Befähigung zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten.

- 2.1 Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeinstitutionen sowie von Sozialisationsinstanzen
- 2.2 Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
- 2.3 Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale und sprachliche Heterogenität" (DGfE 2008, 25f.; vgl. ebd., 45, 53, 61, 69, 77f.).

Die Schnittmenge zwischen dem jeweiligen Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der beiden Studiengänge beträgt zwei Drittel bzw. 14 von 20 Leistungspunkten.

Zwischen den MA-Studiengängen Lehrerbildung und Hauptfach Erziehungswissenschaft stimmen die Studieneinheiten 5 (MA-Studiengang Lehrerbildung) bzw. 6 (MA-Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft) weitgehend überein. Allerdings unterscheidet sich das Anforderungsniveau zwischen den beiden Studiengängen, da in den Hauptfachstudiengängen bereits
in der BA-Phase die oben erwähnte Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden stattgefunden hat. Bei Lehrveranstaltungen, die beiden MA-Studierendengruppen gerecht werden sollen, ist dies durch binnendifferenzierende Maßnahmen zu berücksichtigen. Die Beschreibung der Aufgaben und Inhalte der beiden Studieneinheiten lautet wie folgt:

"Studieneinheit 5 [bzw. 6]: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen

Aufgaben: Einführung in erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden; Befähigung zur Unterscheidung und Anwendung von Forschungswerfahren". (Die Aufgabenbeschreibung der Studieneinheit 6 im MA-Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft lautet dagegen: "Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden; Befähigung zu grundlegenden forschungsmethodischen Unterscheidungen; Einübung in den Gebrauch mindestens eines Forschungsverfahrens"; die Beschreibung der Inhalte stimmt weitgehend überein (vgl. DGfE 2008, 47).

- 5.1 Qualitative und quantitative Methoden
- 5.2 Erziehungswissenschaftlich besonders relevante methodische Ansätze (z.B. p\u00e4dagogisches Fallverstehen, Hermeneutik, Ph\u00e4nomenologie, Diagnostik, Evaluation, Bildungsstatistik)
- 5.3 Bildungsforschung (z.B. Minderheiten- und Benachteiligtenforschung, Lehr-Lernforschung; Forschung zu Schulentwicklung und Qualitätssicherung; Forschung zu Schulentwicklung und Qualitätssicherung" (DGfE 2008, 27; vgl. ebd., 47 mit der nachfolgenden Abweichung in 6.3 "Forschung zu Organisations- und Qualitätsentwicklung").

Bei entsprechender Modularisierung der Studieneinheit 6 (Professionsspezifische Vertiefung) im MA-Studiengang Lehrerbildung und der Studieneinheit 8 (Professionelle Handlungskompetenzen) im MA-Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft mit der jeweiligen Studienrichtung ließen sich in begrenztem Maße Schnittmengen herstellen. Die maximale Schnittmenge beträgt neun Leistungspunkte; aus dem Blickwinkel des MA-Studiengangs Lehrerbildung wäre dies ein Drittel der Leistungspunkte für das Kerncurricu-

lum; aus dem Blickwinkel des MA-Hauptfachstudiengangs Erziehungswissenschaft wären es 100 Prozent. Dies wäre mit einem gewissen Profilverlust der Studiengänge verbunden, dem durch binnendifferenzierende Studienangebote entgegengetreten werden könnte.

4.2 Zur Schnittmenge zwischen den erziehungswissenschaftlichen Wahlpflichtbereichen in den BA/MA-Studiengängen Lehrerbildung und Hauptfach Erziehungswissenschaft

Die maximal mögliche Schnittmenge zwischen den beiden BA-Studiengängen beträgt sechs Leistungspunkte, zwischen den beiden MA-Studiengängen neun Leistungspunkte. Voraussetzung ist eine entsprechende studienstandortspezifische inhaltliche Ausgestaltung, die in den Studiengangmodellen der DGfE offen bleiben musste.

4.3 Zur minimalen bzw. maximalen Schnittmenge der erziehungswissenschaftlichen Kerncurricula der beiden BA/MA-Studiengänge

Die Bandbreite der minimal bzw. maximal möglichen Schnittmenge des Kerncurriculums in den BA-Studiengängen liegt zwischen 14 und 20 Leistungspunkten, die jeweils in Modulen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu
erwerben sind. In den MA-Studiengängen beträgt diese Bandbreite neun bis
18 Leistungspunkte; weitere maximal fünf Leistungspunkte könnten hinzu
kommen, wenn in den Studieneinheiten zum Erwerb professioneller Handlungskompetenzen mögliche Synergien genutzt werden (Studieneinheit 6,
Lehrerbildung, bzw. Studieneinheit 8, Hauptfach Erziehungswissenschaft;
vgl. DGfE 2008, 27 bzw. 48, 57, 64, 72 oder 80). Mit einer solchen VergröBerung der Schnittmenge ist allerdings stets die Gefahr des Profilverlustes der
Studiengänge verbunden.

5 Abschließend nochmals zur Polyvalenz in den BA/MA-Studiengängen

Vor dem Hintergrund der auf kerncurriculare Studieneinheiten (die nicht mit Modulen gleichzusetzen sind) gestützten Studienmodelle der DGfE für die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge und die Lehramtsstudiengänge lassen sich die folgenden beruflichen Optionen für die Absolventinnen und Absolventen von Bachelor-Studiengängen unterscheiden:

BA-Studienabschlüsse in der Lehrerbildung vermitteln eine grundlegende Arbeitsmarktbefähigung durch die in den zwei Studienfächern einschließlich des Industriepraktikums erworbenen Kompetenzen; dafür werden 132 Leistungspunkte vergeben. Die Arbeitsmarktbefähigung im erziehungswissenschaftlichen Bereich ist hingegen nur sehr schwach ausgeprägt; sie stützt sich auf ein Studienpensum von 38 bzw. 48 Leistungspunkten, wenn weitere zehn Leistungspunkte für eine erziehungswissenschaftlich ausgewiesene BA-Arbeit erworben werden.

Regeloption ist der Übergang in einen MA-Studiengang für ein bestimmtes Lehrant. Hingegen ist der Übergang von Absolventen des BA-Studiengangs Lehrerbildung in einen MA-Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft ohne Zeitverlust nur dann möglich, wenn das Modell des nicht-konsekutiven MA-Studiengangs Erziehungswissenschaft mit einer Studienrichtung angeboten und gewählt wird; die im BA-Studiengang Lehrerbildung erworbenen erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen bleiben weit hinter denen des BA-Hauptfachstudiengangs zurück. Unproblematisch ist hingegen der Übergang in einen MA-Studiengang mit Erziehungswissenschaft als Zweitfach.

BA-Abschlüsse im Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft vermitteln eine grundlegende Arbeitsmarktbefähigung in pädagogischen Tätigkeitsfeldern auf der Grundlage von insgesamt 113 bzw. 123 Leistungspunkten Arbeitspensum, wenn die BA-Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Bereich geschrieben wird. Eine eingeschränkte Arbeitsmarktbefähigung wird auf dem Gebiet des Nebenfachs mit 67 Leistungspunkten erreicht (77 Lp, wenn die BA-Arbeit im Nebenfach geschrieben wird).

Ein Übergang von BA-Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in MA-Lehrerbildungsstudiengänge ist nicht ohne erhebliche zusätzliche Studienzeit möglich, da nur ein Nebenfach (mit 42 Lp) anstelle von zwei Unterrichtsfächern im erforderlichen Gesamtumfang von 120 Leistungspunkten studiert wurde. Er ist praktisch ausgeschlossen, wenn das Nebenfach nicht als Unterrichtsfach in Betracht kommt.

Hingegen dürfte der Übergang in einen MA-Studiengang Lehrerbildung mit dem Unterrichtsfach Pädagogik bei Anrechnung der erziehungswissenschaftlichen Leistungspunkte für dieses Unterrichtsfach möglich sein. Neben der Regeloption einer Einschreibung in den konsekutiven MA-Studiengang Erziehungswissenschaft besteht schließlich die Möglichkeit eines Wechsels in nicht-konsekutive MA-Studiengänge mit einem oder zwei Hauptfächern.

Selbstverständlich können die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen der MA-Studiengänge im Einzelfall für Quereinsteiger großzügigere Zulassungsregeln vorsehen; diese dürften bei gleicher Studiendauer indes in der Regel zu einer entsprechend geringer ausgebildeten Professionalität führen.

Literatur

- Bologna-Reader (2004): Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn (HRK-Beiträge zur Hochschulpolitik, 8).
- Bologna-Reader II (2007): Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn (HRK-Beiträge zur Hochschulpolitik, 5).
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1968): Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die p\u00e4dagogischen Ausbildungsg\u00e4nge. Entschlie\u00dbung der Deutschen Gesellschaft f\u00fcr Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift f\u00fcr P\u00e4dagogik, Jg. 14, 386–390.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008/2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 19, Sonderband; 2., erweiterte Aufl., ebd., Jg. 21.
- Kraul, M./Reuter, L. R. (2006): Personelle Mindestausstattung in der Erziehungswissenschaft, In: Erziehungswissenschaft, Jg. 17, H. 32, 8–17.
- Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 15.09.2008).
- Rauschenbach, Th. u.a. (2008): Datenreport 2008. Die Lage der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Statistik. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 19, H. 36, 77–86.

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung

Josef Keuffer

Zum Stand der Reformdebatten: Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA

Die Lehrerbildung in Deutschland erweist sich in den letzten Jahren immer mehr als ein Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche. Ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen. Während die Institutionen der Lehrerausbildung sich weiterhin in der Krise befinden, sehen sich die Lehrerbildungsforschung und die Bildungsberichterstattung im Aufwind. Die Fragestellungen dieses Beitrags lauten:

- Wo stehen Reformen in der Lehrerbildung heute?
- Welche Ergebnisse sind erzielt worden?
- Welche Entscheidungen stehen an?

Die Kritik an der Lehrerbildung hält weiterhin an. Dies galt schon vor PISA, in besonderer Weise aber nach PISA, da seitdem auch die Lehrerbildung für die enttäuschenden Ergebnisse im Schulleistungsbereich mit verantwortlich gemacht wird. Verschiedene Publikationen mit dem Titel Nach PISA (vgl. Terhart 2002, Frederking u. a. 2005) weisen darauf hin, dass das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Einzelschulen schneller wächst als das Wissen, wie mit den Daten umgegangen werden soll. An dieser Stelle sind Universitäten, Schulinspektionen und Institute für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung inzwischen tätig geworden.

Mit PISA und weiteren Studien des Large-Scale-Assessment sind Fragen der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme verbunden. Zugleich werden damit auch Fragen der jeweiligen LehrerInnenbildung in den Ländern verknüpft. Es liegt in der allgemeinen Tendenz zur Evaluation, dass die Beteiligten zunehmend für die Ergebnisse ihrer Intervention verantwortlich gemacht werden. Die Überprüfung wird an extern festgelegte Indikatoren gebunden (vgl. Hopmann 2008). Nicht mehr das kollegiale Urteil und auch nicht mehr der sogenannte gute oder schlechte Ruf einer Schule sollen ausschlaggebend für die Bewertung sein; vielmehr sollen die vorgegebenen Erwartungen an der professionellen Leistung von Schulen gemessen und der

Grad der Zielerreichung auf der Basis von Daten bewertet werden. Ob dabei die vorgegebenen Erwartungen immer adaquat formuliert sind, sei dahingestellt.

Das Problematische an einer indikatorengestützten Evaluation im Schulbereich ist die Tatsache, dass die jeweiligen Professionellen nur begrenzten Einfluss auf die erwünschten Ergebnisse haben. So ist bislang empirisch nicht hinreichend gesichert, welche Bedeutung die Qualität des schulischen Unterrichts für die Lernergebnisse von SchülerInnen hat und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Beispielsweise erklärt der Faktor Lehrqualität bei Schülerleistungsmessungen erfahrungsgemäß drei bis 15 Prozent der gemessenen Varianz, bei lehrplannahen Testungen bis zu einem Viertel, so jedenfalls Hopmann (vgl. 2008, 8f.). Ob die erwarteten Testergebnisse erzielt werden, liegt aus dieser Perspektive somit nur bedingt in der Hand der einzelnen Lehrkraft. Eine gerechte Beurteilung der Lehrerleistung muss deshalb andere Faktoren angemessen mit berücksichtigen (sozialer Hintergrund der Schülerschaft, Einzugsgebiet, Lernbedingungen, Rahmenbedingungen wie Gebäude, Ausstattung, Schulkultur etc.).

Einen deutlich größeren Einfluss der Lehrqualität in Hinblick auf die Schülerleistung stellt eine Studie aus Neuseeland fest, in der zwischen a) Expert Teachers und b) Experienced Teachers unterschieden wird (vgl. Hattie 2003). In einer Metaanalyse gelangt Hattie zu dem Schluss, dass ca. 30% des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrenden, seinen Kompetenzen und seinem unterrichtlichen Handeln zu tun haben. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie lautet, dass die Lehrqualität sehr wohl den entscheidenden Unterschied macht: "Expert Teachers make the Difference. They challenge, have deeper representations of classrooms, have excellent monitoring and provide good feedback" (Hattie 2003). Auf die Lehrerin oder den Lehrer kommt es an! - so das Fazit. Das Verhāltnis von Lehrerkompetenz und Schülerleistung ist seitdem wieder ein aktuelles Thema. Auch die Befunde der COACTIV-Studie (vgl. Brunner u.a. 2006) unterstreichen die besondere Bedeutung der professionellen Lehrerkompetenz: "Lehrkräfte als Experten für die Unterrichtsgestaltung rücken zu Recht wieder in den Mittelpunkt der Unterrichtsforschung" (ebd., 76), so die Autoren dieser Studie zu Mathematiklehrkräften.

Die europäische Union und die OECD haben in den letzten Jahren ihre Anstrengungen verstärkt, Merkmale in Bezug auf die Lehrerausbildung international-vergleichend zu erfassen. Das Bildungsnetz der Europäischen Union, Euridyce, hat zentrale Strukturdaten zum Lehrerarbeitsmarkt und zur Lehrerausbildung zusammengetragen. Die parallele OECD-Initative Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (vgl. Halász u.a. 2004) liefert vergleichbare Strukturinformationen für 25 Länder, von denen aller-

dings nur sieben nicht aus dem europäischen Raum stammen (vgl. Blömeke u. a. 2008). Diese Arbeiten zeigen, dass

- es eine erhebliche Variation der Lehrerausbildungssysteme gibt,
- das absolute Einkommen von Lehrkräften große Spannweiten aufweist,
- die Merkmale des Schulsystems auch erheblichen Einfluss auf die Lehrausbildung haben,
- zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung im internationalen Kontext erste Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd. zur TEDS-M-Studie Mathematics Teaching in the 21st Century).

Die Kompetenzorientierung wird dabei nach Weinert in folgende Bereiche differenziert: 1. die bei "Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen", sowie 2. die damit verbundenen "motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, 27f.).

Die professionelle Kompetenz von angehenden Lehrpersonen lässt sich demnach ebenfalls in kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Professionswissen einerseits sowie persönliche Überzeugungen, Wertvorstellungen (beliefs) und motivationale Orientierungen andererseits differenzieren. Bislang haben aber sowohl die Lehrerausbildung als auch die Lehrerausbildungsforschung insbesondere die erste Hälfte dieser Kompetenzdefinition in Betracht gezogen. Der zweite Teil der Definition ist weitaus schwieriger zu verankern, sowohl in der LehrerInnenausbildung als auch in empirischen Forschungsprojekten.

Es war ein Fazit der Debatte um PISA und die Folgen für die Lehrerbildung, dass sich das Schulsystem und die Institutionen der Lehrerausbildung einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen können. Empirische Wende und pädagogische Entwicklungsarbeit sind jedoch keine Gegensätze, wie vielfach unterstellt wird; sie können vielmehr zusammengeführt werden (vgl. Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Praxisnahe Forschung, Evaluation und Grundlagenforschung bieten dazu je spezifisches Wissen; die Ergebnisse dieser verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsansätze sollen dabei anschlussfähig gehalten werden (vgl. Keuffer 2008). Beispielsweise bezieht das Fallstudienmodul im Nebenfach Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld die Praxisforschung in die LehrerInnenausbildung mit ein. Dieser Ansatz ist für den schulischen Kontext im Projekt Training Deutsch am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld realisiert worden (vgl. Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden am Eingang der Oberstufe sowie anschlie-

ßend jeweils einmal im Schuljahr mit Instrumenten der Lernausgangslagenstudie (LAU) gemessen. Die Studie ist längsschnittlich angelegt, die Ergebnisse können somit der Leistung der Schule zugerechnet werden. Auf der Basis dieser Daten können Lernentwicklungen beschrieben werden. Forschung und Entwicklung sind hierbei eng verknüpft; die dabei gewonnenen Ergebnisse werden von den Lehrenden der Schule genutzt, und darüber hinaus gehen sie in die universitäre Lehre ein.

Auch wenn es zunehmend besser gelingt, die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschung in die Ausbildung einzubeziehen, so können doch die vielfältigen Problemlagen des deutschen Schulsystems nicht sämtlich im Rahmen der Lehrerausbildung bearbeitet werden. So gibt es gelegentlich allzu hohe Erwartungen an die Lehrerbildung, und zwar dann, wenn Probleme des Schulsystems mittels einer veränderten Lehrerbildung als behebbar dargestellt werden. Realistisch ist vielmehr, Studierende mit Grundfragen und Grundproblemen des Schulbereichs im Studium bekannt zum machen. Studierende sollen Forschungsmethoden kennenlernen und diese im Rahmen fallorientierter Lehrerbildung anwenden lernen.

2 Bologna: Bachelor-Master-Studiengänge und kompetenzorientierte Lehrerausbildung

Mit Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verabredeten 29 europäische Bildungsminister am 19. Juni 1999, dass bis 2010 ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden soll. Dieser Raum soll charakterisiert sein durch eine gemeinsame Form, nämlich eine dreistufige Studienstruktur mit den einheitlichen Abschlüssen Bachelor, Master und Promotion. Der Bachelor soll der erste berufsqualifizierende Abschlüss sein. Studienzeiten, Lehrelemente, Module und studienbegleitende Prüfungen sollen nach vergleichbaren Standards aufgebaut sein. Die Studiengänge sollen sich an einer gemeinsamen "Währung" orientieren, mit der man Studien-Leistungen vergleichend bewerten und von einem Land ins andere transferieren kann (European Credit Transfer System, ECTS). In Akkreditierungs-Verfahren, von Fachleuten verbürgten Anerkennungsverfahren, werden sie auf die Qualität hin geprüft. Inzwischen ist der Prozess weit fortgeschritten; dennoch ist unklar, wo wir zurzeit stehen.

Während einerseits das Ausmaß der Reformresistenz in Deutschland seit Jahren beklagt wird, ist andererseits deutlich, dass die Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge von den Universitätsspitzen, den Wissenschaftsorganisationen und der Politik betrieben wird (vgl. Frühwald 2008). Die Reform kommt von oben, und der Graben zwischen denjenigen, die die Reform konzipieren, und den Betroffenen ist groß. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Reform irreversibel ist. Der langjährige Generalsekretär des Wissenschaftsrates, Wedig von Heiden, hält die neue Studienstruktur insbesondere deshalb für richtig, weil sie die Universitäten zur notwendigen Studienreform zwinge (vgl. in: Die Zeit vom 05.02.2009).

Die Lehrerbildung befindet sich mitten in einer Umbruchsituation. Vor einigen Jahren wurde schon vermutet, dass die neuen Studiengangstrukturen eine wesentlich stärkere Diversifizierung der Lehrerausbildung hervorbringen würden, als dies zuvor der Fall war (vgl. Helsper/Kolbe 2002). Dies hat sich bestätigt. Nicht nur hat jedes Bundesland seine eigenen Strukturen, vielmehr gestaltet sogar jede Universität die Lehrerbildung auf ihre Weise (vgl. Arnold/Reh 2005). Die neuen Studiengänge sind vielfach so spezialisiert, dass ein Studienortwechsel während des Bachelor-Studiums bereits zur Nachbaruniversität kaum möglich ist. Falls dies dennoch stattfindet, muss vielfach kräftig nachgearbeitet werden. So müssen beispielsweise Noten nachträglich erteilt und Erklärungen zu Modulen abgegeben werden. Auch mit den Anrechnungen der Studienleistungen im Ausland gibt es unterschiedliche Erfahrungen.

Mit dieser Entwicklung wird das Ziel eines europäischen Hochschulraums eher konterkariert. Die geforderte Mobilität konnte bislang nicht erzielt werden. "Das eigentliche Mobilitätshindernis ist paradoxerweise genau
das, was eigentlich Mobilität fördern sollte: die inhaltliche Transparenz.
Durch die neuen Instrumente wird etwas sichtbar, was bislang hinter der unterstellten Gleichheit von gleich bezeichneten Studiengängen verborgen blieb:
die unterschiedlichen Schwerpunkte an den Standorten, das jeweils unterschiedliche Fachverständnis. Die Rahmenprüfungsordnungen der KMK haben früher etwas normiert, dessen Ungleichheit unsichtbar blieb. Die Sichtbarkeit der Vielfalt heute geht dagegen derzeit zu Lasten der Studienabbrecher in
einigen Studiengängen eher erhöht statt verringert hat. Dies gilt allerdings
nicht für alle Fächer und auch nicht für alle Hochschulen.

Ein kurzer Blick auf die Studienstrukturen in den Bundesländern genügt, um festzustellen, dass die Reform ganz unterschiedlich umgesetzt wird. Die Bundesländer haben vielfältige Rahmensetzungen; darüber hinaus arbeitet jeder Standort der Lehrerbildung mit eigenen Modulhandbüchern und einer eigens für den Standort entwickelten Struktur. So hat sich ein Flickenteppich verschiedenster Modelle der Lehrerbildung herausgebildet. Einige Standorte arbeiten in der neuen Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen, andere führen die Staatsexamensstudiengänge weiter.

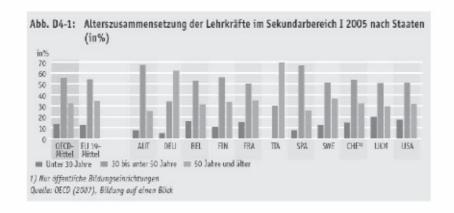
Die Studiengangstrukturen der Lehrerbildung in den Bundesländern sind vielfältig. Unabhängig von der je spezifischen Umsetzung können sie in drei Kategorien eingeteilt werden (Angaben nach KMK und eigene Recherchen):

- Bachelor-Master-Studiengänge (BA/MA): Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein;
- Staatsexamensstudiengänge: Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt;
- Mischmodelle (BAMA- und Staatsexamensstudiengänge): Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen.

Neben diesen drei Kategorien von Studiengangstrukturen gibt es Major-Minor-Strukturen (Haupt- und Nebenfächer), Equal-Modelle (zwei gleich große Fächer), unterschiedliche Konzepte der überfachlichen Qualifizierung (Optionalbereich, Professionalisierungsbereich, General Studies, studium fundamentale), darüber hinaus den Mono-Bachelor (nur ein Fach) und Mehr-Fächer-Bachelor, nicht zu vergessen die Differenz der Studiengänge für die verschiedenen Lehrämter. "Die Hochschulautonomie scheint sich hier in einer vollkommenen Zersplitterung auszuleben" (Nakamura 2008).

Während die Strukturen für die Studiengänge erprobt und weiterentwickelt werden, zeigt die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte in Deutschland, dass in den nächsten zehn Jahren ein entscheidender Wechsel im Personal der Schulen stattfinden wird. Die im Bologna-Umstellungsprozess auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer werden im Generationenwechsel der Lehrkräfte einen erheblichen Anteil des Ersatzbedarfs stellen. 50% der Lehrerinnen und Lehrer sind 50 Jahre und älter. Die Nachfrage nach Lehrkräften ist in den nächsten Jahren entsprechend hoch, danach schwächt er sich aufgrund der rückgehenden Schülerzahlen wieder ab. Wenn man auf die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich schaut, dann zeigt sich, dass Deutschland mit der Überalterung nur von Italien übertroffen wird. In anderen Ländern ist die Situation deutlich entspannter (vgl. Abb.).

Bei der Reformierung der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses ist leicht zu erkennen, dass viele der neuen Bestrebungen ursprünglich nicht in erster Linie auf das Lehramtsstudium ausgerichtet waren (vgl. Terhart 2008, 34). Dennoch wurde die Lehrerbildung genau wie andere Studiengänge auf das Bachelor-Master-System umgestellt. In Nordrhein-Westfalen hat man die Ergebnisse der Modellhochschulen gar nicht erst abgewartet oder ausgewertet. Im Gegenteil müssen sich die Universitäten Bochum und Bielefeld, die sehr früh und ambitioniert gestartet sind, vermutlich bald wieder auf andere Wege als die von ihnen erprobten begeben.



Eckpfeiler der Reform der Lehrerbildung sind die mit den Begriffen Qualität, Modularisierung, Standards und Kompetenzorientierung verbundenen Konzepte. Welche Rolle spielt dabei die Qualität in der Lehrerbildung? Jacques Delores hat die Frage 1998 so beantwortet: "The importance of the quality of teaching, and therefore of teachers, cannot be overemphasized" (Delores 1998, zit. n. Kraler/Schratz 2008, 152). In der Realität hat der Lehrerberuf in Deutschland jedoch keine Berufsorganisation, die diesen Anspruch erhebt und die Qualitätssicherung in die eigenen Hände nimmt. Ein Teaching Council, wie in Irland, Kanada oder Australien eingeführt, könnte jedoch auch in Deutschland für den Lehrerberuf jene Kombination aus professioneller Autonomie, beruflicher Selbstregulation und öffentlicher Rechenschaftspflicht erzeugen (vgl. Sliwka 2008, 45), die Grundlage für eine breite Anerkennung von Lehrqualität und Lehrerleistung werden kann. Bislang weisen in Deutschland Gewerkschaften, Berufsverbände, Elternverbände, KMK, IQB, MPIB, Schulinspektionen und die Ministerien der Bundesländer eine zu große Fragmentierung auf, um Kommunikationsprozesse anzuregen. Hingegen ist beispielsweise das Teaching Council for Ireland (TCI) seit 2006 eine erste selbstregulierende Standesorganisation, die gute Standards im Lehrerberuf sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung gewährleistet. Beteiligt sind 37 Vertreter verschiedener Gruppen, darunter 22 eingetragene Lehrkräfte und 15 Vertreter von p\u00e4dagogischen Fakult\u00e4ten, Schulleiterverb\u00e4nden, Elternverbänden, Unternehmerverbänden und aus dem Bildungsministerium. Deutschland ist noch nicht so weit, denn die ideologischen Differenzen in der Schulstrukturfrage und die divergierenden Interessen von Gewerkschaften und Lehrerverbänden in Fragen der Standesvertretung verhindern eine übergreifende Zusammenarbeit. Es geht eher um tarifpolitische, besoldungsrechtliche oder statusbezogene Orientierungen, die professionelle Orientierung steht demgegenüber oft zurück. Die Bremer Erklärung (2000) Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrem heute – Fachleute für das Lemen war ein erster Schritt in Richtung eines solchen Teaching Council; es ist jedoch bei einer eher formalen Erklärung geblieben.

Zurzeit setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass guter Unterricht evidenzbasiert sein soll, das heißt, dass seine Leistungsfähigkeit an vordefinierten Erwartungen gemessen wird. Die Qualität der professionellen Lehrerarbeit wird von Baumert/Kunter (2006) mit pädagogischem Wissen und professioneller Handlungskompetenz beschrieben. Dazu gehören allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Hinzu kommen Organisationswissen und Beratungswissen. Wie dieses Wissen und Können in Bachelor-Master-Studiengängen und in einer modularisierten Lehrangebotsstruktur aufgebaut wird, ist zurzeit noch nicht evaluiert. Verlässliche Aussagen dazu sind deshalb noch nicht möglich.

Die Modularisierung verändert die Hochschulen mehr, als man auf den ersten Blick erkennen kann, sie verändert den Arbeitsalltag aller Lehrenden in gravierender Weise. Dabei fällt auf, dass sich die Inhalte der Lehre stark von den Forschungsthemen ablösen. Die Vorabschichtung von Prüfungsleistungen führt zu erhöhtem Prüfungsaufwand. Die Vorstellung, dass Modularisierung die Differenz von Polyvalenz und Professionalisierung auflösen könnte, hat sich nicht realisieren lassen. Die Rückkehr von Großvorlesungen und Klausuren weist auf die quantitativen Grenzen der Modularisierung hin (vgl. Tillmann 2007). Die "Modularisierung und ihre Folgen werden die deutsche Hochschullandschaft stärker verändern als "1968" (vgl. Terhart 2007).

Neben der Modularisierung ist das zweite hervorstechende Thema Kompetenzen. Die Umstellung auf Kompetenzerwerb fordert das Selbstverständnis der Universitäten im Verhältnis von Wissenschaft und Berufsvorbereitung heraus. Welche Kompetenzen im Lehramtsstudium erworben werden sollen, ist keineswegs geklärt. Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen sollen weitgehend im Studium, die eher unterrichtspraktischen Kompetenzen im Vorbereitungsdienst aufgebaut werden. Schließlich ist die weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der Fort- und Weiterbildung und darin eingeschlossen der Berufseingangsphase (vgl. KMK 2008; Beschluss vom 16.10.2008). Die Studiengänge in der BA/MA-Struktur sollen den Kompetenzaufbau eher breit anlegen. Dabei ist eine Tendenz zur Entproblematisierung des Wissens zu erkennen. Die Verlage haben sich bereits darauf eingestellt, stärker auf Lehrbücher zu setzen.

Große Unzufriedenheit mit der Lehrerbildung wird von 1970 bis heute geäußert, da gibt es ein durchgehendes Lamento über Jahrzehnte. Beklagt wird ein Mangel an Studien zur Lehrerbildung und an Erkenntnissen über ihre Wirksamkeit. Die Krise aufgrund fehlender Daten in der Lehrerbildung und der Vereinzelung der Lehrerbildungsforschung wird in den letzten Jahren durch den Aufbau systematisch abgestimmter Vorhaben in Forschungsverbünden und durch internationale Vernetzung der Lehrerbildungsforschung zunehmend angegangen. Ob aber die Krise der Daten einem Ende entgegengeht, bleibt offen, auch wenn in der Lehrerbildungsforschung deutlich Aufbruchstimmung herrscht.

Bislang liegen als Marksteine einer Reform der Lehrerbildung in Deutschland folgende Texte und Beschlüsse vor:

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland/und die anschließende Expertise zur Lehrerbildung
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute

 Fachleute für das Lernen Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion
- ab 2003: Kerncurricula und Ausbildungsstandards f
 ür die Zweite Phase der Lehrerausbildung (bundeslandspezifisch)
- KMK (2004): Standards f
 ür die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften
- Gesellschaft f
 ür Fachdidaktik (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik
- KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- KMK (2008): L\u00e4ndergemeinsame inhaltliche Anforderungen f\u00fcr die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom Oktober 2008).

Diese Texte und Beschlüsse lassen erkennen, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten und Verbindlichkeiten zu Ergebnissen geführt hat. Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten inhaltlichen Anforderungen für die Bildungswissenschaften (KMK 2004), die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften (KMK 2008) schreiben verbindliche Kompetenzen vor, die in der Lehrerausbildung vermittelt werden sollen. Die Standards zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken enthalten inhaltliche Festlegungen. Wie diese letztlich wirken – ob im Sinne von Dominanzsetzungen, von Beschränkungen oder im Anschluss an den Neoinstitutionalismus als Re-Formulierungen und Anpassung des Neuen an das Alte – bleibt abzuwarten.

Kompetenzen für den Lehrberuf bezeichnen nicht nur disziplinär geordnete Wissensbestände bzw. normative Orientierungen, sondern umfassen darüber hinaus auch operative Routinen (vgl. Tenorth 2006, 589). Diese werden jedoch nicht primär an der Universität erworben, vielmehr entstehen sie in einem lang andauernden Prozess der Konstruktion und Reflexion des Berufs im Handlungsfeld. Ein professionsspezifischer Kompetenzerwerb erfordert demnach nicht nur solches Fachwissen, das zur Planung von thematisch gebundenen Lehrgängen benötigt wird, sondern auch eine systematische Einführung in unterrichtliche Praxis sowie in die Reflexion eigenen und fremden Unterrichts. Dies impliziert eine stärker auf das Selbststudium und auf die Person hin ausgerichtete Organisation von Lernprozessen im Studium und im Referendariat. Hier bietet eine stärkere Vernetzung der ersten mit der zweiten Ausbildungsphase durch den Ansatz des forschenden Lernens erheblich mehr Möglichkeiten, als bislang erprobt wurden.

3 Forschendes Lernen: Studium und Referendariat

Im Zuge der Diskussionen um Professionalisierung, um Reformen und Standards der Lehrerbildung erhalten Fallarbeit und forschendes Lernen verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Beck u. a. 2000; Terhart 2000; Terhart 2002; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007). Beim hochschuldidaktischen Konzept Forschendes Lernen handelt es sich um einen bewährten Ansatz mit langer Tradition (vgl. Huber 2004a; Wildt 2005). Er ist in den letzten Jahren auch im Bereich der Zweiten Phase der Lehrerbildung erprobt worden (vgl. Sjuts 2007). Für die Lehrerausbildung insgesamt ist zwar eine große Spanne an Angeboten vorhanden (vgl. Obolenski/Meyer 2006; Roters u.a. 2009), als ausbildungsleitendes Prinzip ist Forschendes Lernen jedoch in Kooperation von Hochschulen und Studienseminaren bislang nur wenig genutzt worden. Trotz der Unterschiedlichkeit der konkreten Praxis forschenden Lernens ist allen Ansätzen gemeinsam, dass die Reflexion explizit an eine forschungsmethodische Kontrolle gebunden wird (vgl. Feindt 2007, 64).

Anhand von Kompetenzstufen forschenden Lernens lassen sich unterschiedliche Gütekriterien und Stufen forschenden Lernens beschreiben: naive Einstellungen, Fokus eigenen Handelns, Absicht der Verbesserung konkreter Praxis, Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren können (vgl. Schneider/Wildt 2009). Die Tätigkeit der Studierenden und der Referendare ist dabei vergleichbar der von LehrerInnen, die im Rahmen von Praxisforschung bzw. LehrerInnenforschung tätig werden (vgl. Terhart/Tillmann 2007; Hollenbach/Tillmann 2009; Keuffer/Klewin 2009; Altrichter/ Posch 2007).

Forschendes Lernen ist ein Konzept, mit dem hohe Erwartungen an die dadurch entwickelten Kompetenzen der Studierenden verbunden werden. So sollen die Studierenden das Theorie-Praxis-Problem in besonderem Maße reflektieren, und die angestrebte forschend-reflektierende Haltung soll über das Studium hinaus auch im Referendariat und in der späteren Berufspraxis Bestand haben. Eine Spanne möglicher Kompetenzen zeigt das von Berkemeyer u. a. (2007) entwickelte Kompetenzraster. Als Stichworte für die hier im Zentrum stehenden Lehramtsstudierenden sind der "reflektierte Praktiker" (vgl. Altrichter/Posch 2007) oder der "Lehrerforscher" (vgl. v. Hentig 2004; Huber 2004b; Hollenbach u.a. 2007) zu nennen. Im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Bielefeld kommt Forschendes Lernen maßgeblich im Fallstudienmodul zum Tragen. Die große Bedeutung dieses Angebots wird nicht zuletzt an der Anzahl der dafür vergebenen Leistungspunkte (insgesamt 18 LP im Modul) und dem Stellenwert der Modulnote deutlich (50% der Abschlussnote im Nebenfach Erziehungswissenschaft). Es liegt zwar eine Reihe von Veröffentlichungen zu einzelnen Angeboten oder Konzepten Forschenden Lernens vor (vgl. Obolenski/Meyer 2003; Bastian u. a. 2003; Fichten u.a. 2003; Schneider/Wildt 2003), empirische Untersuchungen oder Evaluationen gibt es dazu jedoch bislang kaum (vgl. als Ausnahmen Stein 2005, Feindt 2007).

Warum soll nun das Studienseminar mit der Aufgabe der Einübung berufspraktischer Fähigkeiten auch noch forschen? Das forschend-lernende Studienseminar - das eigenverantwortliche Studienseminar? lautet der Titel einer Publikation des Studienseminars Leer. Dort geht man davon aus: "Berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung sollte zum charakteristischen Kennzeichen einer lehramtsspezifischen Professionalisierung werden, das in der neuen Struktur besonders während der Master-Phase zum Ausdruck kommt, gleichwohl aber auch die Zeit davor und die Zeit danach bestimmen könnte" (Sjuts/Ehrig 2007). Auch wenn man dies in Rechnung stellt, bleibt die Frage offen, wie berufsfeldbezogene Forschung im Studienseminar realisiert werden kann und wie die Kooperation zwischen Hochschule und Zweiter Phase beim forschenden Lernen gestärkt wird. Das Referendariat ist zwischen dem modularisierten Studium und dem Berufseinstieg in seiner Funktion und Wirkungsweise ständiger Kritik ausgesetzt. Von den Referendaren wird die Zeit im Vorbereitungsdienst dabei durchweg als sehr belastend erlebt, so bilanziert Terhart (2007, 50). Zugleich stellt er klar, dass der berufsqualifizierende Wert des Referendariats von im Dienst befindlichen Lehrern im Nachhinein als sehr viel höher bewertet wird als derjenige der Ersten Phase. Diese Beurteilung ist auch in anderen Berufen anzutreffen.

Die Entwicklung der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist in Walke (2007) eingehend beschrieben. In diesem Bericht wird deutlich, dass sich die Studienseminare sehr viel früher erfolgreich auf den Weg gemacht haben, Kerncurricula zu entwickeln und Standards festzulegen als die Hochschulen. Die Reform der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist zurzeit insbesondere bezogen auf

- · die Verkürzung des Referendariats
- die Begleitung und Beratung beim Kompetenzerwerb
- · den Lernort Schule
- die Kooperation mit Hochschulen in der schulpraktischen Ausbildung in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen
- Ressourcen f
 ür Kooperation und Betreuung von Praktika
- sowie die Unterstützung der Personalentwicklung bei schulischen Auswahlverfahren.

Die Bedeutung des deutschen Sonderwegs einer Zweiten Phase hat die OECD als "einzigartige Gelegenheit zum "Lernen im Beruf" (Halász u. a. 2004, 32) bezeichnet. Zugleich hat sie hervorgehoben, dass es der Zweiten Phase "trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen" (ebd., 204). Die Konzepte der einzelnen Bundesländer für die Weiterentwicklung der Zweiten Phase der Lehrerbildung sind heterogen, eine einheitliche Linie ist nicht zu beobachten.

4 Chancen und Risiken der Lehrerbildung im Bildungsföderalismus

Am 1. September 2006 traten die als Föderalismusreform bekannten, umfangreichsten Grundgesetzänderungen seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Am 5. September 2006 wurde im Bundesgesetzblatt ferner das Föderalismusreform-Begleitgesetz verkündet. Mit ihm werden Details geregelt, die sich aus der Grundgesetzänderung ergeben. "Die Föderalismusreform, die "Mutter aller Reformen", wie es der bayerische Ministerpräsident Stoiber formulierte, ist damit jedenfalls gesetzgeberisch unter Dach und Fach" (Lange 2007, 159). Es bleibt "der Grundwiderspruch, welcher sich durch die politische Diskussion in Deutschland wie ein roter Faden zieht, nämlich der Wunsch, Bundesländer als Strukturelement der Verfassung zu haben, gleichzeitig aber die nationale Geschlossenheit mit möglichst einheitlichen Regelungen in allen Lebensbereichen nicht zu gefährden. Auch in der Bildungspolitik bleibt vieles beim Alten. Die Begründung einer Bundeskompetenz für die Bildungspolitik (Schul- und Hochschulwesen), die fraglos Bei-

fall von mancher Seite gefunden hätte, stand nicht auf der Agenda. Sie wird auch auf absehbare Zeit nicht dort stehen" (ebd.).

Was bedeutet dieser Befund für die Lehrerbildung? Einerseits nichts Gutes, da die komplexe Lehrerbildungsdiskussion auch weiterhin kaum bundesweit geltende Rahmensetzungen erfahren wird. Es bleibt eher den Ländern überlassen, jeweils eigene Lösungen zu finden und sie wieder zu verwerfen. Es ist schon ein erstaunlicher Befund, dass es die vorhandenen länderübergreifenden Standards und Kerncurricula überhaupt gibt. Gemeinsame Regeln zur Länge und Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes darf man allerdings nicht erwarten. Andererseits können Länder – wenn man von einem experimentellen Bundesstaat ausgeht – Lösungen finden, die zwischen mehreren Ländern abgestimmt sind und nicht von einem Einstimmigkeitsprinzip in der KMK torpediert werden.

Die Reform der Lehrerbildung steht auf schwankendem Boden, und manchmal führt die Komplexität der Sachlage die Beteiligten, je nach Gemütsverfassung, zu Distanz, Ironie oder Sarkasmus. Für Bernd Zymek (2008) ist sogar die Tektonik des deutschen Bildungssystems in Bewegung geraten. Schulstrukturveränderungen, vorschulische Bildung, die Verkürzung der Schulzeit (G 8), die Lernstandserhebungen und die Umsetzung des Bologna-Prozesses werden aus seiner Perspektive weitreichendere Konsequenzen für alle Beteiligten mit sich bringen, als dies zurzeit ersichtlich ist. Zymek erkennt darin nicht nur eine Anpassung von Oberflächenstrukturen im Bildungsbereich, vielmehr sieht er darin eine historische Zäsur.

Für die Reform der Lehrerbildung in Deutschland lässt sich für die letzten zehn Jahre bilanzieren, dass die Strukturreformen einen erheblichen Veränderungsdruck erzeugt haben. Die Belege für eine historische Zäsur scheinen mir allerdings nicht auszureichen: Die Strukturreformen sind noch keineswegs überall umgesetzt, die Widersprüche zwischen Polyvalenzpostulat und Professionalisierungsanspruch sind tiefgreifend. Die Tendenz zur Exzellenzuniversität bietet für die Lehrerausbildung neue Hürden, denn die Disziplinen und Fakultäten werden auf die Ziele Drittmitteleinwerbung und Grundlagenforschung ausgerichtet und haben somit für die Bedarfe der Lehrerbildung (Aus- und Fortbildung) nur wenig Spielraum. Auch wenn eine deutliche Nachsteuerung des Bologna-Prozesses unausweichlich erfolgen wird, so ist nicht erkennbar, dass die Lehrerbildung dabei eine entscheidende Rolle spielen wird. Auch die langfristige Wirksamkeit der inhaltlichen Reformen der Lehrerbildung ist noch nicht absehbar. Von einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung mit dem Anspruch einer Qualitätsverbesserung lässt sich nur als Zielperspektive reden, erreicht ist sie bislang wohl an keinem Standort. Ein weitreichendes Fazit ist deshalb zurzeit nicht möglich, die Zwischenbilanz fällt eher zwiespältig aus.

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2004): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, E./Reh, S. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? In: Die Hochschule. Heft 1/2005, S. 143–156. (zugleich: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1252.pdf)
- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Hellmer, M./Merziger, P. (2003): Forschungswerk
 - statt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 151–164.
- Bastian, J/Keuffer, J./Lehberger, R. (Hrsg.) (2005): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Erfahrungen – Kritische Hinweise. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9. Jg., Heft 4, S. 469–520.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N./Schneider, R./Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis. In: Popp, U./Tischler, K. (2007): Fördern und Fordern an Schulen. München, Wien: Profil Verlag. S. 298–317.
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ quantiativ, induktiv deduktiv, Prozess Produkt, national international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Wachsmann.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Zugleich Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf.
- Brunner, M./Kunter, M./Kraus, S. u. a. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 54–82.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Fichten, W./Gebken, U./Obolenski, A. (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 133–150.
- Frühwald, Wolfgang (2008): "Wir sind zu kleinmütig." Interview. In: Die Zeit, 17.01., http://www.zeit.de/2008/04/C-Interview-Fruehwald.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss vom 12.11.2004. http://gtd.physik. uni-bochum.de/ (Aufruf vom 13.11.2008).
- Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M./Matthews, P./McKenzie, P. (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. Paris: OECD.
 (http://www.lenk.org/aktwell/Commons/6/20/Country/6/20Note. Endfaggung. deutsch.
 - (http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf).
- Hattie, J. (2003): Teachers Make a Difference What is the research evidence? University of Auckland, Australian Council for Educational Research, October 2003.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 384–401.
- Hentig, H. v. (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: StudienVerlag, S.21–34.
- Hollenbach, N./Keuffer, J./Klewin, G./Tillmann, K.-J. (2007): Das Lehrer-Forscher-Modell in Bielefeld: Hartmut von Hentigs Konzept und seine heutige Realisierung an Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In: Landesinstitut f
 ür Schule Bremen (Hrsg.): Jahrbuch Schulbegleitforschung, Nr. 8. Bremen: Landesinstitut f
 ür Schule, S. 35–41.
- Hopmann, S. T. (2008): Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. In: journal für lehrerInnenbildung, Heft 3, S. 6–13.
- Huber, L. (2004a): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, Jg. 13, Nr. 2, S. 29–50.
- Huber, L. (2004b): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studien-Verlag, S. 35–57.
- Keuffer, J. (2008): Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel der Schulforschung. In: Frost, U./Mertens, G./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 109–121.
- Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, F\u00f6rderung und selbst\u00e4ndiges Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- KMK (2005): Eckpunkte f\u00fcr die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschl\u00fcssen in Studieng\u00e4ngen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen f\u00fcr ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss).

- KMK (2008): L\u00e4ndergemeinsame inhaltliche Anforderungen f\u00fcr die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
- Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Lange, H. (2007): Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik. In: Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 2. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137–164.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase. Online verfügbar unter: www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere. pdf.
- Nakamura, Y. (2008): Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna. http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4093; Aufruf vom 30.10. 2008.
- Obolenski, A/Meyer, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Roters, B./Schneider, R./Wildt, J./Koch-Priewe, B./Thiele, J. (Hrsg.) (2009): For-schendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. u.a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Sjuts, J./Ehrig, D. (2007): Das forschend-lernende Studienseminar das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung: Schriftenreihe des Studienseminars Leer.
- Sliwka, A. (2008): Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Counsils in Irland, Kanada und Australien. In: journal für lehrerInnenbildung, Heft 3, S. 45-51.
- Stein, S. (2005): Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. P\u00e4dagogische Hochschule Freiburg. Online: http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2007/3/pdf/Stein.pdf.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 580–597.
- Terhart, E. (2002): Standards f\u00fcr die Lehrerbildung. Eine Expertise f\u00fcr die Kultusministerkonferenz. Institut f\u00fcr Schulp\u00e4dagogik und Allgemeine Didaktik, Westf. Wilhelms-Universit\u00e4t M\u00fcnster. Online verf\u00fcgbar unter:
 - http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards fuer die Lehrerbildung Eine Expertise fuer die Kultusministerkonferenz.pdf.
- Terhart, E. (2007): Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Öhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektive der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terhart, E. (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 745–773.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2007): Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2007): Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, Heft 35, 18. Jg., S. 17–24.
- Walke, J. (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms "Neue Wege in der Lehrerbildung" des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator. Edition Stifterverband, Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III. Essen.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung. Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Themenheft zum Jahreskongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 183–190.
- Zymek, B. (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den Bologna-Prozess. In: Helsper, W./ Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): P\u00e4dagogische Professionalit\u00e4t in Organisationen. Neue Verh\u00e4ltnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag f\u00fcr Sozialwissenschaften.

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung

Eva Arnold

1 Warum kooperieren?

Warum sollten in den neuen Studienstrukturen die beiden Phasen der Lehrerbildung miteinander kooperieren? Die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung erscheint so selbstverständlich, dass es mich reizt, diese Frage an den Beginn meiner Ausführungen zu stellen. Die Forderung nach Zusammenarbeit ist jedoch begründungsbedürftig, denn es wird zwar wird für alle Bachelorstudiengänge gefordert, dass sie für Berufstätigkeiten qualifizieren, aber eine vergleichbar nachdrückliche Forderung nach Verzahnung mit nachfolgenden beruflichen Qualifikationsphasen gibt es in kaum einem anderen Berufsfeld. Drei Antworten auf die Frage nach Kooperationsnotwendigkeiten erscheinen naheliegend:

1.1 Kooperation ist möglich

Anders als in anderen akademischen Berufsgruppen ist die Verknüpfung zwischen dem Studium und der nachfolgenden Ausbildungsphase in der Lehrerbildung vergleichsweise leicht möglich. Das Berufsfeld wird bekanntlich durch einen Arbeitgeber dominiert, der sich zu Wort meldet, wenn es um die Ausbildung geht (bis hin zum Vetorecht der Schuladministrationen im Akkreditierungsverfahren). Er bietet auch den Hochschulen zudem die Möglichkeit zur Kooperation.

Im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das gestufte Studiensystem sah es zunächst so aus, als würden berufsfeldbezogene Kooperationen erschwert, wenn Studiengänge polyvalent angelegt werden. Inzwischen hat sich herausgestellt, dass in allen Bundesländern zumindest die Masterstudiengänge (M. Ed.) lehramtsspezifisch angeboten werden. Hinsichtlich der Bachelorstudiengänge gibt es derzeit unterschiedliche Lösungen, die zum Teil den Studierenden erlauben, die Entscheidung für das Lehramt zu einem späteren Zeitpunkt ihres Studiums zu fällen. Um den Vorgaben der KMK zu entsprechen, sind die Studienangebote allerdings fast überall so angelegt, dass Studierende mit dem Ziel des Lehramts berufsspezifische Studienelemente (z.B. schulpraktische Studien) absolvieren. Kooperation zwi-

schen der ersten und zweiten Phase (resp. zwischen deren Anbietern) ist demnach in beiden Studienabschnitten möglich. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, unter welchen Bedingungen sich die damit verbundenen Anstrengungen lohnen.

1.2 Stakeholder fordern Praxisbezug

Ein zweiter Anlass für Kooperationen sind Forderungen verschiedener Interessengruppen nach (mehr) Praxisbezug im Studium. Empirische Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende, Referendare und erfahrene Lehrkräfte das Studium als zu wenig praxisbezogen bewerten und fordern, längere Praxisphasen einzubinden (vgl. Fried 1997, Bohnsack 2000). Auch Bildungsadministrationen und Bildungspolitiker beklagen die Praxisferne der Lehrerbildung. In mehreren Bundesländern wurden daher im Zuge der Umstellung auf das gestufte Studiensystem längere Schulpraktika eingeführt.

Schulpädagogen halten dagegen, dass die Verlängerung der Praxiszeiten keinen entscheidenden Erkenntnisgewinn garantiert, solange nicht die Ziele und Funktionen von Praktika klar definiert werden (vgl. z.B. Keuffer/Oelkers 2001, 58). Welche Ziele von Seiten einer Hochschule mit Schulpraktika verbunden werden können, zeigt das Beispiel einer Modulbeschreibung aus dem Teilstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Für das Integrierte Schulpraktikum (ISP) – ein vierwöchiges Blockpraktikum, das zwischen dem fünften und sechsten Semester des Bachelorstudiengangs absolviert werden soll und in eine Sequenz aus einem vor- und einem nachbereitenden Seminar eingebunden ist – wurden folgende Qualifikationsziele formuliert:

- "Orientierung im beruflichen Feld: Kontakte mit dem Berufsfeld dienen den Studierenden zur Entscheidung der Frage, ob ihr Interesse am Lehrerberuf mit den beobachtbaren schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Lehrerarbeit in Einklang zu bringen ist. [...]
- Beobachtungskompetenz: Das Schulpraktikum vermittelt die F\u00e4higkeit, Sch\u00fclerinnen und Sch\u00fcler sowie Unterricht und Schule theoretisch angeleitet zu beobachten. [...]
- Didaktische Reflexionskompetenz: Das Schulpraktikum dient der Erarbeitung didaktisch begründeter Reflexionskriterien für die Beurteilung von Lehr-Lern-Situationen. [...]
- Gestaltungskompetenz: Das Schulpraktikum bereitet darauf vor, Lehr-Lern-Situationen selbst zu gestalten und zu verändern. Ziel ist, im Studium entwickelte Vorstellungen zu erproben und zu evaluieren, um im An-

- schluss daran Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen theoriegeleitet weiter zu bearbeiten.
- Interaktionskompetenz: Das Schulpraktikum hilft, lernfördernde Interaktionsformen zu erproben und die eigenen Fertigkeiten in der Kommunikation und Pr\u00e4sentation auszubauen" (Auszug aus den Fachspezifischen Bestimmungen f\u00fcr den Teilstudiengang Erziehungswissenschaft, Universit\u00e4t Hamburg).

Hochschullehrende und betreuende Lehrkräfte in den Schulen sollen Lernprozesse fördern, die zur Erreichung dieser Ziele und zur Entwicklung der
genannten Kompetenzen beitragen. Praktische Erfahrungen sind vorhanden,
denn ein solches Praktikum gibt es an der Universität Hamburg (und anderen
Hochschulorten) seit mehr als zehn Jahren. Wissenschaftliche Erkenntnisse
über die Bedingungen, die sich förderlich oder hinderlich auf den Erwerb
dieser Kompetenzen auswirken, sind jedoch erst in Ansätzen vorhanden.
Weitgehend ungeklärt ist nicht zuletzt die Frage nach den Folgen einer frühzeitigen Konfrontation mit den Inhalten und Arbeitsweisen, die für die zweite
Phase der Lehrerbildung charakteristisch sind.

1.3 Notwendigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis

Eng verbunden mit der Forderung nach mehr Praxisbezug im Studium ist der Wunsch nach einer engeren Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Lehramtsstudierende kritisieren nicht selten, dass sie mit den Inhalten ihres Studiums in der Praxis wenig anfangen können, und auch erfahrene Lehrkräfte orientieren sich in der Regel wenig an erziehungswissenschaftlichen Theorien und Befunden. Charakteristisch ist der Befund von Terhart et al. (1994), dass berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer bei der Lösung von Praxisproblemen kaum auf Studieninhalte zurückgreifen – schon gar nicht auf komplexe theoretische Gedankengebäude –, sondern sich auf ihre eigenen Praxiserfahrungen stützen.

Solche Befunde werfen die grundsätzliche Frage auf, wie wissenschaftliches Wissen in der (pädagogischen) Praxis genutzt wird. Die bisherigen Bemühungen um Klärung dieser Frage (vgl. die Übersicht bei Kolbe 2004) sprechen dafür, dass Modelle eines direkten Transfers wissenschaftlichen Wissens in praktisches Handeln die Verhältnisse nur unzureichend beschreiben (vgl. Dewe et al. 1992). Einschlägige Studien legen vielmehr den Schluss nahe, dass die Praxis Wissen hervorbringt, das gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen eine eigenständige Wissensform darstellt. Vertreter dieser Differenzhypothese betonen, dass Theoriewissen und Handlungswissen in keinem direkten Verhältnis stehen, sodass Profession und Disziplin nicht unmit-

telbar voneinander lernen können. Wissenschaftliches Wissen, so diese Position, kann Praxishandeln allenfalls indirekt anregen, indem es zu Hypothesen über lokale Zusammenhänge Anlass gibt (vgl. Altrichter/Mayr 2004).

Auch wenn die Differenzhypothese zumindest in ihrer strengen Variante nicht von allen prominenten Autoren geteilt wird (Gegenargumente finden sich z.B. bei Baumert/Kunter 2006), gibt sie interessante Anregungen für Überlegungen, die Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase betreffen. Sie bietet u.a. Hinweise auf Faktoren, die die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden (d.h. Personen mit Expertise auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Wissens) und Seminarleitungen (d.h. Personen mit Expertise im Bereich des Handlungswissens) erschweren. Wenn Theoriewissen und Handlungswissen unterschiedliche Wissensformen sind, dann ist es nicht verwunderlich, dass diese Gruppen nicht ohne Weiteres eine gemeinsame Sprache finden oder sich in Konkurrenz um die "richtige" Sichtweise auf Schule und Unterricht begeben.

Auch aus dieser Perspektive heraus ist es interessant zu fragen, was es für Studierende bedeutet, wenn die erste und die zweite Phase der Lehrerausbildung kooperieren. Unter welchen Bedingungen löst die enge zeitliche Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen ertragreiche Lernprozesse aus? Welche Störungen können auftreten, und mit welchen unerwünschten Folgen muss ggf. gerechnet werden? Eine Untersuchung (vgl. Nölle 2002, 65) unterstützt die Annahme, dass sich Theorie-Praxis-Verknüpfungen günstig auf die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden auswirken können. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Studierende Unterrichtssituationen besonders differenziert beschreiben und in ihren Argumentationen vielfältig und systematisch vernetztes theoretisches Wissen mit episodischen Elementen verbinden, wenn sie einen Studiengang mit abgestimmtem Theorieprogramm und darauf bezogenen praktischen Erfahrungsmöglichkeiten besuchen. Die Studierenden eines vergleichbaren Studiengangs ohne gezielte Angebote für Praxiserfahrungen zeigten diese Kompetenzen in geringerer Ausprägung.

Dieser Befund spricht dafür, dass Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase günstige Lernvoraussetzungen bieten, sofern es gelingt, Inhalte aufeinander abzustimmen. Für eine abschließende Bewertung der Chancen und Risiken solcher Verknüpfungen ist es aber eindeutig zu früh.

Hiermit schließe ich meinen Versuch, die Frage nach den Anlässen und Gründen für Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase zu klären. Im zweiten Teil meines Beitrags geht es um das Ziel, die Anschlussfähigkeit des Referendariats an das Studium zu erreichen. Dazu gebe ich einige Eindrücke wieder, die ich im Zuge der Reform der Lehrerbildung in Hamburg sammeln konnte.

2 Anschlussfähigkeit als Ziel der Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase – Das Beispiel der Lehrerbildung in Hamburg

Im Jahr 2001 wurde in Hamburg ein umfassendes Projekt zur Reform die Lehrerbildung begonnen, das neben der Weiterentwicklung des Studiums auch das Referendariat und die Berufseingangsphase umfasst. Basierend auf dem Gutachten einer Expertenkommission wurde die inhaltliche und organisatorische Verzahnung der Anbieter und der Phasen als eines der zentralen Ziele der Neuorganisation formuliert. Als Prämissen des Reformprozesses wurde u.a. festgelegt, dass Phasen und Anbieter gemeinsame, übergreifende Zielsetzungen verfolgen sollten und zu einer engen und folgenreichen Kooperation verpflichtet seien (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, 22).

Da sich die Kommission eindeutig dafür aussprach, an der Gliederung der Lehrerbildung in zwei (resp. drei) Phasen festzuhalten, erhielt die Sicherung von Anschlussfähigkeit des Referendariats an das Studium im Gutachten einen zentralen Stellenwert. Dieser zunächst recht offene Begriff wird von den Autoren folgendermaßen konkretisiert: "Anschlussfähigkeit kann Verschiedenes bedeuten:

- Fortsetzung von Themen aus der ersten Phase
- Anknüpfen an eine gemeinsame Wissensbasis
- Nutzung der spezifischen Qualifikation von Studierenden f
 ür Projekte
- Weiterverwendung von Reflexionsformen oder methodischen Kompetenzen
- Anbindung neuer Erfahrungen an bekannte Theorien" (ebd., 50).

Das Gutachten geht also davon aus, dass es verschiedene Wege geben kann, wie im Referendariat an das Wissen angeknüpft werden kann, das die Referendarinnen und Referendare während ihres Studiums gesammelt haben. Dabei wird auch in Betracht gezogen, dass Anschlüsse themen- und fachspezifisch gesucht und gefunden werden müssen.

Das Anknüpfen an das Vorwissen von Referendarinnen und Referendaren ist allerdings keine triviale Aufgabe. Sie wird nicht nur durch die bereits
angesprochene Differenz der Wissensformen erschwert, sondern auch durch
erhebliche individuelle Unterschiede hinsichtlich der Wissensbasis, mit der
Personen in die zweite Ausbildungsphase eintreten. Für das letztere Problem
machte die Kommission nicht zuletzt die Unverbindlichkeit der Inhalte des
Lehramtsstudiums verantwortlich – und empfahl die Erarbeitung von abgestimmten Kerncurricula für alle Fächer und alle Phasen.

Diese Empfehlung wurde in den Jahren 2001 und 2002 umgesetzt. Insgesamt 28 fachbezogene Arbeitsgruppen (Sozietäten) erhielten die Aufgabe, in der Universität entwickelte Kerncurricula für das Studium auf die im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung für das Referendariat erarbeiteten Curricula abzustimmen. Diese Arbeit war in den meisten Fällen erfolgreich, so dass die Erstellung von Modulbeschreibungen, die für die im Jahr 2004 beschlossene Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das gestufte Studiensystem benötigt wurden, auf dieser Grundlage aufbauen konnten. Auch die Modulbeschreibungen wurden in den Sozietäten diskutiert, so dass die Vertreterinnen und Vertreter des Landesinstituts über die Struktur der neuen Studiengänge nicht nur informiert sind, sondern auch die Gelegenheit hatten, curriculare Entscheidungen argumentativ zu beeinflussen. Die Chancen, im Referendariat an das Studium anzuknüpfen, dürften damit deutlich gestiegen sein.

Wie notwendig es ist, gezielte Aktivitäten zur Erhöhung der Anschlussfähigkeit zu unternehmen, soll abschließend anhand einiger empirischer Daten gezeigt werden. Ein Auftrag des Hamburger Landesinstituts, die Umsetzung der umgestalteten Ausbildungscurricula zu evaluieren, bot mir die Gelegenheit für eine Baseline-Erhebung zu diesem Thema. Zwölf Statements zur Verknüpfung des Referendariats mit dem Studium wurden in einen umfangreichen Fragebogen integriert, der Referendarinnen und Referendaren kurz vor ihrem zweiten Staatsexamen vorgelegt wurde. Befragt wurden insgesamt 592 Referendarinnen und Referendare, die in den Jahren 2004 bis 2006 das zweite Staatsexamen ablegten. 50% der Befragten bereiteten sich auf die Arbeit an GHR- und Sonderschulen vor, 27% auf das Lehramt an Gymnasien und 23% auf das Lehramt an Beruflichen Schulen. Fast drei Viertel der Befragten hatten an der Universität Hamburg studiert. Sie hatten ihr Studium abgeschlossen, bevor die universitären Kerncurricula im Fach Erziehungswissenschaft, in den Fachdidaktiken und den Unterrichtsfächern eingeführt wurden (vgl. Tabelle).

Wie zu erwarten war, erlebten die Befragten mehrheitlich keine enge Verknüpfung zwischen der ersten und der zweiten Phase. Die Aussagen zur Anschlussfähigkeit, die aus den Ausführungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung ableitet wurden (Item 1 bis 6) wurden mehrheitlich (eher) abgelehnt. Die stärkste Zustimmung erhielt dabei die Aussage, dass neue Erfahrungen auf Theorien bezogen werden konnten, die aus dem Studium bekannt waren. Dieser Aussage stimmte fast die Hälfte der Befragten zu. Nur etwa ein Drittel äußerte den Eindruck, dass das Referendariat auf der Wissensbasis aufbaute, die im Studium erworben wurde bzw. dass im Referendariat Themen aus dem Studium vertieft wurden. Gemessen an den Formulierungen der Kommission ist es einer deutlichen Mehrheit der Referendarinnen und Referendare der genannten Jahrgänge nur schwer gelungen, Verknüpfungen zum Studium herzustellen.

Tabelle: Einschätzung von Referendarinnen und Referendaren zur Verknüpfung der ersten und zweiten Ausbildungsphase (N = 592, in Prozent)

Verknüpfung der Ausbildungsphasen	stimme nicht zu	stimme ehernicht zu	stimme eher zu	stimme Zu
Das Referendariat baute auf der Wis- sensbasis auf, die ich mir im Studium angeeignet habe.	27,6	38,2	25,0	9,2
 Im Referendariat wurden Themen ver- tieft, mit denen ich mich im Studium be- schäftigt habe. 	26,0	42,5	24,5	6,9
 Ich habe im Studium Kompetenzen erworben, die ich w\u00e4hrend des Referenda- riats in Projekte einbringen konnte. 	20,1	39,2	26,6	14,2
 Ich habe im Studium Formen der Refle- xion kennen gelernt, die ich im Referenda- riat nutzen konnte. 	43,1	36,1	13,8	7,0
 Ich habe im Studium unterrichtsmetho- dische Kompetenzen erworben, die ich im Referendariat nutzen konnte. 	44,2	37,3	14,8	3,7
 Während des Referendariats konnte ich neue Erfahrungen auf Theorien beziehen, die ich im Studium kennen gelernt habe. 	17,8	29,8	39,1	13,3
 In den Fachseminaren konnte ich auf fachwissenschaftliches Wissen aus dem Studium aufbauen. 	11,5	20,9	41,7	25,9
In den Fachseminaren konnte ich auf fachdidaktisches Wissen aus dem Studium aufbauen.	21,5	31,4	34,5	12,5
9. Im Hauptseminar konnte ich auf erzie- hungswissenschaftliches Wissen aus dem Studium aufbauen.	17,4	34,5	37,6	10,5
 Im Studium sollte stärker auf Inhalte eingegangen werden, die im Lehrerberuf relevant sind. 	4,3	4,6	13,4	77,7
 Im Referendariat sollten wissenschaft- liche Erkenntnisse eine größere Rolle spielen. 	33,7	42,3	15,5	8,5
12. Es ist sinnvoll, dass Studium und Refe- rendariat zwei getrennte Ausbildungspha- sen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sind.	41,4	27,1	14,8	16,8

Bei Betrachtung der verschiedenen Studienelemente (Item 7 bis 9) fällt auf, dass die Anschlussfähigkeit der Fachseminare als höher eingeschätzt wird als die der Hauptseminare. Vergleichsweise häufig trifft die Aussage auf Zustimmung, dass an fachwissenschaftliches Wissen angeknüpft wurde. Zwischen der Beurteilung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft besteht hingegen kein nennenswerter Unterschied. Die positivere Bewertung der fachwissenschaftlichen Basis geht im Übrigen ausschließlich auf die zukünf-

tigen Gymnasiallehrkräfte zurück, die dieses Item zu 78% positiv beantworten. Die beiden übrigen Gruppen machen keine Unterschiede in der Bewertung der drei Aussagen.

Schließlich wird deutlich, dass die große Mehrheit der Befragten eine Veränderung der Studieninhalte in Richtung auf mehr Praxisrelevanz wünscht (Item 10). Eine Verwissenschaftlichung des Referendariats wird nur von etwa einem Viertel der Befragten befürwortet (Item 11). Bemerkenswert ist, dass zwei Drittel der Befragten die Aufteilung der Ausbildung auf zwei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten nicht als sinnvoll empfinden (Item 12). 69% der Befragten sehen diese Unterscheidung als (eher) nicht sinnvoll an. Allerdings tritt auch in dieser Frage ein Effekt des Ausbildungsziels auf: Es sind wiederum die zukünftigen Gymnasiallehrkräfte, die die Phasengliederung zu einem höheren Prozentsatz (47% Zustimmung) als sinnvoll erachten als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Soweit Ergebnisse aus einer Befragung von Referendarinnen und Referendaren, die das Argument stützt, dass sich noch Einiges verändern muss, wenn erreicht werden soll, dass die zweite Phase aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die erste anschließt. Da die Rückmeldungen von Personen stammen, die ihr Studium abgeschlossen haben, bevor die Reform wirksam werden konnte, ist zu hoffen, dass entsprechende Befragungen in einigen Jahren ein verändertes Bild zeigen.

Literatur

- Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blörneke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 164-184.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkr\u00e4ften. In: Zeitschrift f\u00fcr Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dewe, B./Ferchhoff, W/Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in p\u00e4dagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer, U. Carle, J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–54.
- Keuffer, J/Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim & Basel: Beltz.

- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 206–232.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten p\u00e4dagogischen Wissens. In: Zeitschrift f\u00fcr P\u00e4dagogik, 48. Jg., H. 1, S. 48-67.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung

Wilfried Schubarth

Etwas trivialisiert gesagt: Mit der Lehrerbildung ist es offenbar wie im normalen Leben: Kooperation ist zwar schön und gut – im Alltag jedoch erweist sie sich als höchst fragiles Gebilde. Falsche Erwartungen, Missverständnisse und Frustrationen sind an der Tagesordnung. Mit anderen Worten: Wir machen beinahe täglich die Erfahrung, dass der Aufwand, mit anderen zu interagieren, zu kooperieren, sich nicht immer auszahlt, im Gegenteil. Folglich wägen Menschen ab, ob es sich lohnt zu kooperieren oder nicht.

Auch für die an der Lehrerbildung beteiligten Akteure hat dieser sog. Rational Choice-Ansatz eine gewisse Erklärungskraft - zumal dann, wenn es sich um Akteure in unterschiedlichen kulturellen Welten (Universität vs. Studienseminar/Ausbildungsschule) handelt. Erklärungsbedürftig ist demnach weniger, warum die beteiligten Seiten nicht kooperieren, sondern vielmehr. warum sie kooperieren sollten. Das schließt nicht aus, dass es auch gute Einzelbeispiele für gelingende Kooperationen gibt; diese verdecken jedoch meist eher die Strukturprobleme, als dass sie grundsätzliche Kooperationsstrukturen aufzeigten. Unsere These ist daher, dass es auch nach Jahren der Reformdebatte noch immer kaum Kooperation zwischen erster und zweiter Phase gibt und dass dies offenbar den Eigeninteressen der beteiligten Akteure und Institutionen am ehesten entspricht. Zur Begründung der These wird in drei Schritten vorgegangen: Erstens werden empirische Untersuchungsergebnisse zur zweiten Phase der Lehrerbildung mit Blick auf die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase vorgestellt. Nach der empirischen Analyse erfolgt zweitens eine theoretische Reflexion über Strukturprobleme dieser Kooperation, bevor abschließend ein Ausblick gegeben wird.

Kooperation zwischen erster und zweiter Phase – eine Studie zum Vorbereitungsdienst

Seit es die zweiphasige Lehrerbildung als typisch deutsches Problem gibt (Ausnahmen: einige Modellversuche sowie die Lehrerbildung in der DDR), wird nach der Kooperation von erster und zweiter Phase gerufen. Mit einer stärkeren Kooperation ist die Hoffnung verbunden, die Lehrerbildung stärker an das Berufsfeld des Lehrers zu koppeln und damit auch der Kritik an der

Praxisferne der Ausbildung entgegen zu wirken. Bei der Kooperation von erster und zweiter Phase wird somit gemeinhin eine stärkere Praxisorientierung sowie eine bessere Theorie-Praxis-Vermittlung als in der universitären Lehrerbildung unterstellt. Da das Phasenmodell auch in der Reformdebatte der letzten Jahre nicht in Frage gestellt wurde, bleiben auch die Forderungen nach mehr Kooperation, Verzahnung und Praxisorientierung erhalten.

Hericks (2004, 301) definiert Verzahnung als "organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen". Zugleich erteilt er naiven Modellen der TheoriePraxis-Vermittlung unter Verweis auf die Wissensverwendungsforschung
und die Professionsdebatte aber auch eine klare Absage. Durch die Differenz
der Wissensformen und die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft
und Praxis sei eine Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichem Wissen und
Praxiswissen nicht gegeben, so dass die Universität letztlich nicht auf Handlungspraxis vorbereiten könne. Theoretische Reflexivität und erfahrungswissenschaftliches Begründungswissen – so Hericks unter Bezugnahme auf
Helsper und Kolbe – bleibe die originäre Aufgabe der ersten Phase; die praktische Einsozialisation in professionelles Handeln sei der zweiten Phase vorbehalten (vgl. ebd., 303f.).

Trotz dieser theoretisch begründeten kritischen Einwände avanciert auf einer eher normativen Ebene die Forderung nach Verzahnung, Koordination und Abstimmung der Phasen zu einer der wichtigsten Forderung der aktuellen Reformdebatte (vgl. z.B. Terhart 2000, 15; Expertenkommission 2007, 6ff.). Offenbar besteht hier ein größerer Bedarf.

Wie groß dieser Bedarf tatsächlich ist und wie es um die Leistungsfähigkeit der ersten und vor allem der zweiten Phase bestellt ist – darauf geben unsere Potsdamer Studien zum Referendariat eine erste Antwort. Diese von 2004 bis 2006 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg geförderten Studien stellen repräsentative Erhebungen unter Lehramtskandidaten, Seminarleitern, Ausbildungslehrern und Schulleitern im Land Brandenburg dar (vgl. ausführlich Schubarth/Speck/Seidel 2007). Unter dem Aspekt der Kooperation sind insbesondere folgende vier Fragen von

- Gibt es in den Curricula der ersten und zweiten Phase Überschneidungen?
- Wie schätzt die zweite Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare ein?
- Wie wird die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase beurteilt?
- 4. Welche Reformvorschläge zur Lehrerbildung werden unterstützt?

1.1 Gibt es in den Curricula der ersten und zweiten Phase Überschneidungen?

Im Rahmen unserer Studien wurde eine Dokumentenanalyse zu den Rahmenrichtlinien und Plänen der zweiten Phase durchgeführt. Hier zeigt sich, dass
es sowohl bei den Hauptseminaren als auch bei den Fachseminaren gleiche
bzw. ähnliche Inhalte im Vergleich mit der ersten Phase gibt. Bei den Hauptseminaren stehen z.B. Themen auf dem Plan wie Theorien und Modelle der
Didaktik, Entwicklungspsychologie, Lerntheorien, Unterrichtskonzepte, Pädagogische Diagnostik, Unterrichtsplanung, -methodik, -störungen, Lehrerverhalten, Schulrecht, Methodentraining, Kommunikationstraining. Ergo: Es
gibt offenbar viele Überschneidungen, die eine Abstimmung erforderlich machen.

1.2 Wie schätzt die zweite Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare ein?

Tabelle 1: Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten aus Sicht der zweiten Phase

Wie bewerten Sie die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten in folgenden Bereichen anhand von Schulnoten?

	MW AL	MW SchL	MW SemL
Lern- und Leistungsbereitschaft	1,9	2,1	2,1
Zuverlässigkeit	1,9	2,1	2,2
Teamfähigkeit	2,0	2,2	2,2
Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion	2,2	2,5	2,7
fachwissenschaftliche Kenntnisse	2,3	2,2	2,5
fachdidaktische Kenntnisse	2,8	2,7	3,6
erziehungswissenschaftliche Kenntnisse	2,9	3,0	3,4
schulpraktische Erfahrungen	3,6	3,8	4,2

Schulnoten 1-6; MW: Mittelwerte; AL: Ausbildungslehrer, SchL: Schulleiter; SemL: Seminarleiter

Alle drei Befragtengruppen (Ausbildungslehrer, Schulleiter und Seminarleiter) bewerten die Persönlichkeitsmerkmale und die sozialen Kompetenzen der Lehramtskandidaten besser als deren berufsbezogene Kenntnisse. "Lernund Leistungsbereitschaft", "Zuverlässigkeit" und "Teamfähigkeit" werden von den Ausbildern mehrheitlich mit "gut" bis "sehr gut" eingeschätzt. Auch die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehramtskandidaten werden von der Mehrheit der Seminarleiter, der Ausbildungslehrkräfte und der Schullei-

ter noch mit einem "gut" beurteilt. Für die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse erhalten die Lehramtskandidaten dagegen überwiegend ein "befriedigend" bzw. nur ein "ausreichend". Das Schlusslicht bilden die schulpraktischen Erfahrungen, die 71 Prozent der Seminarleiter bzw. 57 Prozent der Ausbildungslehrkräfte (SchulleiterInnen 60%) mit den Noten "ausreichend" und "mangelhaft" bewerten. Ergo: Aus Sicht der zweiten Phase wäre eine bessere universitäre erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung wünschenswert. Mehr Abstimmung und Kooperation wären folglich angezeigt.

1.3 Wie wird die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase beurteilt?

Tabelle 2: Rahmenbedingungen an der Ausbildungsschule aus Sicht der Befragtengruppen

Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen?				
	MW AL	MW SchL	MW SemL	MW
Abstimmung: Studienseminar und Universität	-	-	1,8	1,8
Abstimmung: Studienseminar und Ausbildungs- schule	3,0	3,6	3,1	2,7

Skala von 1-5; MW: Mittelwerte, hohe Werte = hohe Zufriedenheit; AL: Ausbildungslehrer, SchL: Schulleiter; SemL: Seminarleiter, LAK: Lehramtskandidaten

Die Befunde zum Stand der Kooperation bzw. Abstimmung sind übereinstimmend sehr kritisch: Drei Viertel der Lehramtskandidaten und vier Fünftel der Seminarleiter sind mit der Abstimmung zwischen Universität und Studienseminar unzufrieden. Unzufriedenheit herrscht allerdings auch hinsichtlich der Abstimmung zwischen dem Studienseminar und der Ausbildungsschule, wobei die Lehramtskandidaten als die eigentlichen Leidtragenden besonders kritisch urteilen. Ergo: Referendare und Seminarleiter sehen einen großen Bedarf an Abstimmung bzw. Kooperation zwischen erster und zweiter Phase.

1.4 Welche Reformvorschläge zur Lehrerbildung werden unterstützt?

Tabelle 3: Bewertung von Reformvorschlägen aus Sicht der Befragtengruppen

Inwiefern stimmen Sie folgenden Veränderungsvorschlägen zur Lehrerausbildung zu?

	MW LAK	MW SemL	MW AL	MW SchL
Im Lehramtsstudium an der Universität sollte ein sechsmonatiges betreutes Praktikum eingeführt wer- den.	4,2	4,6	4,6	4,5
An der Universität sollte die Ausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet werden.	4,7	4,4	4,5	4,7
Die Ausbildungslehrkräfte der Schulen sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet wer- den.	4,1	4,5	4,1	3,9
Die Lehramtskandidaten sollten in einer Berufsein- gangsphase begleitet werden.		3,8	3,5	3,8
Die Hauptverantwortung im Vorbereitungsdienst sollte an die Ausbildungsschulen verlagert werden.		1,6	2,9	2,5
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten noch inten- siver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	3,4	4,0		-

Skala von 1-5; hohe Werte = hohe Zustimmung; AL: Ausbildungslehrer; SchL: Schulleiter; SemL: Seminarleiter; LAK: Lehramtskandidaten

Die Bewertung der Reformvorschläge lässt sich wie folgt zusammenfassen: Alle Befragtengruppen fordern einen stärkeren Berufsfeldbezug an der Universität. So unterstützt eine große Mehrheit eine stärker an der Schul- und Berufspraxis ausgerichtete universitäre Lehrerausbildung. Hier liegen die Werte jeweils zwischen 80 und 90 Prozent. Das schließt die Befürwortung eines Praxissemesters ein. Des Weiteren sprechen sich die Befragtengruppen für mehr Fortbildung der Ausbilder sowohl an den Schulen als auch an den Studienseminaren aus. Konsens besteht auch, wenn es um die Beibehaltung des Status quo der zweiten Phase und gegen mögliche Strukturveränderungen geht. Auf mehrheitliche Zustimmung stößt schließlich auch der Vorschlag einer begleiteten Berufseingangsphase. Ergo: Alle Akteure der zweiten Phase, einschließlich der Referendare, wünschen sich eine berufsfeldnähere universitäre Ausbildung, was Konsequenzen für die Abstimmung und die Kooperation hätte. Ingesamt belegen die Befunde einen erheblichen Bedarf an Abstimmung und Kooperation. Von Verzahnung als organisatorische, curriculare und personelle Kooperation kann bisher aber offenbar kaum die Rede sein.

2 Strukturprobleme der Kooperation von erster und zweiter Phase

Wenn der Stand der Kooperation, wie eben gezeigt, sehr unbefriedigend ist, so stellt sich die Frage, warum – trotz jahrelang erhobener Forderungen – kaum Fortschritte zu beobachten sind. Ein Blick auf Theorien, die erklären, wie und wann Akteure bzw. Institutionen sich verändern und mit anderen kooperieren, kann dabei möglicherweise gewissen Aufschluss erbringen. Auf folgende Erklärungsmodelle soll verwiesen werden:

Da ist z.B. die Systemtheorie, die besagt, dass Systeme auf Anstöße von außen nur mit ihrem systemimmanenten Operationsvorrat reagieren können. Systeme lassen sich von außen nicht instruieren, sondern nur zu etwas anregen, das ihnen sowieso liegt und möglich ist. Missionierungsversuche führen eher zur Eskalation oder werden unterlaufen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass keine der beiden Phasen auf Entgegenkommen der anderen bauen und dass Veränderungen nur als Selbstveränderung verstanden werden kann. Doch warum sollte sich eine Phase verändern, wenn Kooperation gerade das Entgegenkommen des anderen voraussetzt?

Die Organisationssoziologie verweist darauf, dass sich Institutionen vor allem dann verändern, wenn sie sich in einer Not- oder Krisensituation befinden, ganz nach dem Motto no pain no change. Überträgt man diesen aus der Schulentwicklung bekannten Ansatz auf die Lehrerbildung, so ist gegenwärtig keine Krise auszumachen, es sei denn (analog zu den Schulschließungen), den Universitäten wird gedroht, ihnen die Lehrerbildung zu entziehen, wenn sie nicht kooperieren. Das würden wahrscheinlich etliche (auch Erziehungswissenschaftler) begrüßen – der Einbruch der Studierendenzahlen würde die Universitäten jedoch vor neue, große Probleme stellen.

Ein weiterer, eher normativ-wertebasierter Ansatz geht davon aus, dass sich Institutionen durch die Orientierung an gemeinsamen Werten und Visionen entwickeln. Nun ist die Zeit größerer gesellschaftlicher Visionen seit einiger Zeit vorbei, und auch für eine Vision einer phasenübergreifenden Lehrerbildung, gestützt auf ein gemeinsames Lehrerleitbild, fehlt der rechte Glaube – trotz einiger yes, we can!-Enthusiasten.

Schließlich soll auf den bereits eingangs erwähnten Rational choice-Ansatz verwiesen werden, wonach Akteure und Institutionen vor allem nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül handeln. Danach ist zu fragen, welchen Gewinn, welche Vorteile erste und zweite Phase von einer Kooperation haben? In einer Gesellschaft, die das Marktmodell, den Eigennutz und die individuelle Gewinnmaximierung zu einer ihrer Strukturmaxime erhebt, ist dies eine legitime Frage. Und eine Antwort darauf fällt nicht leicht, da das von allen Beteiligten offiziell verkündete Ausbildungsziel "gute Lehramtsabsolventen" von jeweiligen Eigeninteressen konterkariert wird.

Aus den angeführten Erklärungsmodellen lässt sich schlussfolgern, dass Kooperation nicht einfach vorausgesetzt werden kann, weil dies vielleicht aus irgendeiner Perspektive wünschenswert erscheint. Vielmehr ist nach den jeweiligen Interessenlagen, dem jeweiligen Nutzen sowie nach den zugrunde liegenden Strukturen zu fragen, z.B. für wen, wann und warum eine Kooperation sinnvoll oder nicht sinnvoll ist. Die Tatsache, dass es zwischen erster und zweiter Phase bisher kaum zu ernsthaften, systematischen Kooperationen gekommen ist, führt zu der Frage, inwieweit die Interessenlagen der beiden Phasen an der Lehrerbildung divergieren und welche Strukturprobleme damit verbunden sein könnten. Im Folgenden soll deshalb der Versuch unternommen werden, Strukturprobleme der Kooperation von erster und zweiter Phase - stark vereinfacht - zu beschreiben (vgl. Tab. 4). Auf die zum Teil brisante Differenzierung innerhalb der ersten Phase muss hier verzichtet werden (So könnte man beispielsweise zwischen "Idealisten", denen die Lehrerbildung am Herzen liegt, 'Taktikern', 'Desinteressierten' und 'Gegnern' der Lehrerbildung unterscheiden. Aufgrund fehlender Lobby haben die "Idealisten" strukturell einen schweren Stand.)

Der Strukturvergleich zwischen erster und zweiter Phase bestätigt die Annahme, dass ein gemeinsames Interesse an einer Kooperation nicht per se vorausgesetzt werden kann. Vielmehr handelt es sich um eine schwierige, insgesamt eher divergierende Interessenlage und um deutliche Strukturunterschiede, die den bisherigen Mangel an Kooperation zumindest teilweise erklären können. Insofern gewinnt unsere These, dass die fehlende Kooperation den Interessen und Strukturen beider Phasen, insbesondere der ersten Phase, entgegenkommt, weiter an Plausibilität. Daran wird auch der gegenwärtige Trend der Transformation der Erziehungswissenschaft in (empirische) Bildungsforschung wenig ändern – im Gegenteil.

Tabelle 4: Strukturprobleme der Kooperation von 1. und 2. Phase der Lehrerbildung

Merkmale	1. Phase (Universität)	Phase (Studienseminare und Ausbildungsschule)
Allgemeine Strukturmerkma	ale	
gesellschaftlicher Auftrag	Forschung und Lehre	Lehrerausbildung
Anreizsysteme der Institution	forschungsdominiert (Drittmittel etc.)	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Organisationsstruktur	eher liberal	eher hierarchisch
Habitus	Forscherhabitus	Ausbilderhabitus
Status der Institution	relativ hoch	vergleichsweise niedriger
Lehrerbildungsbezogene S	trukturmerkmale	
Zuständigkeit für Lehrerbildung	diffuse Verantwortungs- strukturen (Hochschullei- tung, Fakultäten, Zentren für Lehrerbildung)	zentrale Leitungsstruktur (Kultusministerien)
Anreizsysteme für Lehrerbildung	i.d.R. keine	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Nutzen von Lehrerbildung	Sicherung von Studierendenzahlen	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Status der Lehrerbildung	niedrig, ungeliebte Dienstleistung	hoch
Inhaltliche Merkmale	X6	
Ziele der Lehrerbildung	Berufsfähigkeit: Vermittlung berufsrelevanter wissen- schaftlicher Grundlagen	Berufsfertigkeit: Einübung beruflicher Handlungskom- petenzen und Routinen
Fokus	Theoretische Reflexivität	Praktische Einsozialisation
Auswahl der Inhalte	an der Wissenschaft orientiert	am Berufsfeld orientiert
Selbstverständnis	Distanz zu Berufsfeld bzw. Praxis	Nähe zu Berufsfeld bzw. Praxis

3 Ausblick

Im Ergebnis unserer Analysen ergibt sich ein paradoxes Bild: Vertreter der ersten Phase betonen die Differenz zwischen erster und zweiter Phase; Vertreter der zweiten Phase und vor allem die Referendare wünschen sich mehr Abstimmung und Kooperation im Sinne einer berufsfeldnäheren Ausbildung. Wo lässt sich hier ein Ausweg finden?

Ungeachtet solcher Strukturprobleme sind bundesweit mittlerweile vielfältige Reformbemühungen im Gange, die Kooperation zu verbessern und den Berufsfeldbezug der ersten Phase zu erhöhen. Dennoch zeigen sich auch hierbei wieder strukturelle Probleme. So führte das Land Brandenburg als eines der ersten Bundesländer im Sommersemester 2008 ein Praxissemester ein. Die Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten, Finanzierungs- und Verfahrensfragen zwischen der Universität und den zuständigen Ministerien (bzw. zwischen den Ministerien) überdeckten lange Zeit die inhaltliche Diskussion und beeinträchtigten die Chancen, die für eine verbesserte Kooperation, insbesondere durch die Bildung von Ausbildungsteams¹ aus Vertretern der ersten und zweiten Phase, gegeben waren. Erste Erfahrungen aus den gemeinsamen Ausbildungsteams zeigen, dass Kooperation ein durchaus lohnenswerter Versuch ist, wenngleich Konflikte und länger andauernde Lernerfahrungen eingeplant werden müssen. Zudem heißt Kooperation von erster und zweiter Phase im Praxissemester, z.B. in Form gemeinsamer Hospitationen, zugleich auch einen Mehraufwand an Betreuung, Koordination, Logistik, Dienstreisen usw., so dass sich wiederum die Frage stellt: Wie viel Kooperation kann und will sich ein Land leisten? Und vor allem: Rechtfertigt der personelle, zeitliche und finanzielle Aufwand den erzielten Nutzen, d.h. kommen am Ende tatsächlich bessere Lehramtsabsolventen heraus? Eine empirisch noch offene Frage.

Eine Teilantwort auf diese Frage will unser BMBF-gefördertes Forschungsprojekt zur Professionalisierung der Praxisphasen (ProPrax) geben, indem es - parallel zu den Praxisphasen in anderen Studiengängen - die Wirksamkeit und Effekte des Praxissemesters auch im Verbund mit anderen Standorten untersuchen und entsprechende Interventionsstrategien erarbeiten will. Möglicherweise ist das Praxissemester für die Universität auch die letzte Chance, ihren Beitrag zur Lehrerbildung zu bekräftigen, denn sonst sieht es, Terhart zufolge, für die universitäre Lehrerbildung insgesamt nicht allzu rosig aus: "Falls es nicht gelingt, deren berufsqualifizierenden Nutzen deutlicher als bislang zu beweisen, werden in zehn Jahren womöglich die bildungswissenschaftlichen Teile der universitären Erstausbildung unter hohem Druck stehen und ggf. deutlich verkleinert werden. "Schulpädagogik" im herkömmlichen Sinne wird dann womöglich in einer sehr berufsnahen Weise nur noch in den Studienseminaren betrieben; dort wird es sie auch weiterhin geben müssen, da die empirischen Bildungswissenschaften im universitären Kontext nur noch als hoch spezialisierte Forschung ihre Existenzberechti-

Das Konzept der Bildung gemeinsamer Ausbildungsteams, das von der AG Praxisstudien des Zentrums f
ür Lehrerbildung der Universit
ät Potsdam entwickelt wurde, stellt einen innovativen Versuch der personellen organisatorischen, curricularen und personellen Kooperation dar.

gung behalten" (Terhart 2008, 24). Mit diesem Szenarium hätte sich dann allerdings auch die Frage nach der Kooperation quasi von selbst erledigt.

Literatur

- Expertenkommission Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Hericks, U. (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 301–311.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2008): Wo wird die Lehrerbildung in zehn Jahren stehen? In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz, 14–26.

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Die Bologna-Reform mit der daraufhin erfolgten Einführung von BA- und MA-Studiengängen hat ein sehr heterogenes Bild in der deutschen Hochschullandschaft verursacht. Im Hinblick der Lehrerausbildung ist ein "Flickenteppich" (Keuffer 2009) entstanden, der sich nicht zuletzt auf die Gestaltung der Schulpraktischen Studien auswirkt. Der Beitrag skizziert aktuelle Ansätze, vornehmlich im Bereich der Erziehungswissenschaft, zur Überprüfung der Wirksamkeit von universitären Praxisphasen in Deutschland und stellt vertiefend den Ansatz der empirischen Begleitforschung im neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung vor.

1 Struktur von universitären Praxisphasen

Der Aufbau und die Organisationsformen universitärer Praxisphasen sind sehr vielfältig (vgl. Reinhoffer/Dörr, 2008). Die Praktikumsformen unterscheiden sich beispielsweise in der Dauer, in der zeitlichen Einbindung in das Lehramtsstudium sowie in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Eine strukturelle Einordnung der unterschiedlichen Praktikumsarten nach dem jeweiligen Lehrerbildungsmodell der verschiedenen Universitäten hat Schaeper vorgenommen. Unabhängig von einer konsekutiven oder grundständigen Studienstruktur skizziert sie für den Zeitraum bis 2006 vier Modelle von universitären Praxisphasen (vgl. Schaeper 2008, 32):

- An den meisten Universitäten werden Kurzpraktika durchgeführt, die von unterschiedlicher zeitlicher Dauer sind und bei denen die wissenschaftliche Einbettung verschieden stark ausgebaut ist.
- Daneben gibt es Praktika im polyvalenten Professionalisierungsbereich des BA-Studiums, die der Forderung nach Polyvalenz der Studiengänge in besonderem Maße nachkommen. Beispiele für diese Art der Studienorganisation sind an den Universitäten Bremen und Osnabrück zu finden.
- In der Parallelstruktur von theoretischen und praktischen Anteilen wie in Rheinland-Pfalz (dem sog. Dualen System) werden Praktika in der Leh-

- rerausbildung über das gesamte BA- und MA-Studium verteilt angeboten und durch theoretische Veranstaltungen begleitet.
- Schließlich existieren Modelle mit einem Praxissemester (an den Universitäten Jena und Potsdam, geplant in Nordrhein-Westfalen), die ein mehrere Monate dauerndes Praktikum mit universitären Begleitveranstaltungen vorsehen. Dieser Struktur können nach einer ersten Dokumentenanalyse Ansätze zur Überprüfung der Wirksamkeit zugeordnet werden (Abb. 1).¹

Dabei fällt auf, dass – bislang – vor allem Evaluationen zu Kurzpraktika vorliegen. Empirische Befunde zu Schulpraktischen Studien, die in einem polyvalenten Professionalisierungsbereich eingebettet sind, konnten für die vorliegenden deskriptiven Analysen nicht ermittelt werden. Wenngleich diese strukturelle Zuordnung von bisherigen Befunden einen ersten Überblick vermittelt, ist zugleich darauf hinzuweisen, dass in der inhaltlichen Dimension der Ansätze zur Überprüfung der Wirkungen universitärer Praxisphasen in den Studien Überschneidungen auftreten.

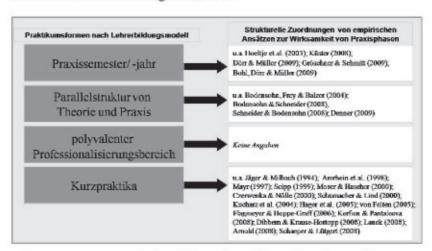


Abb. 1: Formen von Schulpraktika und Zuordnung aktueller Studien

¹ Hierzu ist anzumerken, dass ein Großteil der vorhandenen empirischen Befunde der Rückmeldung an die Akteure in Schule und Universität dient. Die dieser Analyse zugrunde liegenden Dokumente bilden daher eine Auswahl an zugänglichen Daten, die teilweise persönlich angefragt und zur Verfügung gestellt wurden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung der Wirksamkeitsstudien wird nicht erhoben.

2 Ansätze zur empirischen Überprüfung von universitären Praxisphasen

Die vorliegenden Ansätze verdeutlichen, dass schriftliche Befragungen von Studierenden vor und/oder nach dem absolvierten Praktikum die häufigsten Verfahren darstellen, um Erkenntnisse über die Wirkungen universitärer Praxisphasen zu erhalten. Selten werden Interviews durchgeführt oder Praktikumsberichte analysiert. Inhaltliche Dimensionen der Befragungen sind zum Beispiel Selbsteinschätzungen bezüglich der Erwartungen an das Praktikum bzw. der Kompetenzentwicklung sowie der allgemeinen (schulischen und unterrichtlichen) Lernerfahrungen während des Praktikums. Außerdem werden Einschätzungen der Studierenden zur Betreuung des Praktikums seitens der Universität und der Schule erbeten. Insgesamt liegen nur wenige Studien vor, die über die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinaus andere Instrumente zur Bestimmung der Wirksamkeit von Praxisphasen verwenden. Mehrperspektivische Ansätze in der Untersuchung von Praxisphasen sind bisher eher selten. Diesbezügliche Ansätze beziehen zumeist Fremdeinschätzungen der Studierenden durch Mentoren und Mentorinnen an den Schulen ein. Weitere Verfahren wie Videotests, Vignetten oder Unterrichtsvideografien werden zum Aufzeigen der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden bisher kaum eingesetzt.

In den zur Verfügung stehenden Studien werden die Wirkungen der Praktika kaum mittel- bis langfristig untersucht. Damit bleibt offen, ob und wie sich das Praktikum beispielsweise auf das weitere Studium auswirkt und ob sich ein kumulativer Kompetenzaufbau nachweisen lässt, der nicht zuletzt eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes sinnvoll rechtfertigt.

3 Ausgewählte empirische Befunde

Wie Reinhoffer und Dörr (2008) darlegen, lassen sich bezogen auf Schulpraktika drei grundlegende Zielvorstellungen identifizieren, die in Konzeptionen und Praktikumsordnungen strukturell verankert sind und die in den von
uns gesichteten Untersuchungen überprüft wurden. Das Praktikum an einer
Schule dient den Lehramtsstudierenden dazu, a) aufgrund des Einblicks in
das Berufsfeld den eigenen Berufswunsch kritisch zu hinterfragen. Außerdem
soll das Praktikum b) die Anbahnung von Kompetenzen für zentrale Handlungsbereiche des Lehrerberufes unterstützen. Das Schulpraktikum dient
schließlich c) der Theorie-Praxis-Verschränkung, indem wissenschaftliche
Theorien und Konzepte an der Schulwirklichkeit überprüft werden und Impulse für das weitere Studium entstehen sollen.

Die uns vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass diese Ziele in ihrer Gesamtheit durch universitäre Praxisphasen erreicht werden können (Abb. 2). Zur individuellen Eignung für den Lehrerberuf werden die Lehramtsstudierenden in einem Großteil der empirischen Studien befragt - mit dem mehrheitlichen Ergebnis, dass sich die Studierenden in ihrer Berufswahl sicherer fühlen. Außerdem kann in universitären Praxisphasen ein Kompetenzzuwachs beobachtet werden. Moser und Hascher (2000) verdeutlichen dies vor allem für den Bereich des Unterrichtens, während Bodensohn und Schneider (2008) über die Entwicklung der Lehramtsstudierenden in den Dimensionen der Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz berichten. Die Landauer Studien zeigen auch, dass die Fremdbewertung der Kompetenzen der Studierenden durch die schulischen Mentorinnen und Mentoren häufig besser ausfällt als die Selbsteinschätzungen (vgl. Schneider/Bodensohn 2008). Zu beobachten ist damit nicht einfach ein bloßer Zuwachs an Kompetenzen, sondern eine differenziertere Wahrnehmung beruflicher Anforderungen (vgl. Hascher 2006).

Überprüfung des Berufswunsches

u. a. Amrhein et al.(1998); Moser & Hascher (2000); Hoeltje et al. (2003); Flagmeyer & Hoppe-Graff (2006); Englisch et al. (2007); Dibbern & Krause-Hotopp (2008); Lauck (2008); Bohl, Dörr & Müller (2009); Denner (2009)

Entwicklung und Erprobung von Kompetenzen für zentrale Handlungsbereiche des Lehrerberufes

u. a. Moser & Hascher (2000); Hoeltje et al. (2003); Bodensohn & Schneider (2008); Bohl, Dörr & Müller (2009)

Theorie-Praxis -Verknüpfung

u. a. Kerfin & Pantaleeva (2008); Bohl, Dörr & Müller (2009); Denner (2009)

Abb. 2: Zielstellungen und Zuordnung empirischer Befunde

In den Studien wird die Güte der Verknüpfung von Theorie und Praxis selten direkt erfragt (eine Ausnahme bildet Denner 2009). In Interviews mit Studierenden im Anschluss an das Praktikum an der PH Weingarten konnten Bohl et al. kennzeichnen, dass Dozenten und Dozentinnen eine strukturierte Verbindung von Theorie und Praxis nur eingeschränkt gelingt. Es bleibt für die Studierenden häufig unklar, wie bedeutsam die theoretischen Inhalte des

schen Kultur- und Sozialwissenschaften auf neue Weise überwindbar sind.

Es ist die explizite Intention dieses pädagogischen Diskurses, die Vereinseitigung und Reduktion der Komplexität des Lehrerhandelns auf das durch Psychologisierung und Technisierung sowie managerialistische Steuerung Machbare in Frage zu stellen und die Perspektive eines genuin auf Wissenschaftlichkeit bezogenen Lehrerhandelns (wieder) zu gewinnen:

"In a world-class educational workforce – Finland might be used as an example – teachers are the ones who initiate discussions about pedagogy, and then evaluate and critique the ideas they develop. This ,pedagogic discourse' aspires to be explicitly grounded in the scrutiny of ideas, theories, ethical values and empirical evidence. It goes well beyond simplified prescription, for instance of ,what works', and supersedes reliance on centrally-imposed performance targets. In their place is greater trust in teachers' capacity for self-improvement as an inherent element of their professional identity" (GTCE 2010, 4).

4.2 Gesellschaftstheorie und Bildungsforschung

Diese neue Positionierung im Kontext der Lehrerbildung ist jedoch nicht unabhängig von den Analysen, Forschungsergebnissen und Diskursen einer im angelsächsischen Sprachraum (insbesondere in Großbritannien und den USA) seit längerem schon bestehenden interdisziplinären Bildungsforschung zu sehen, die aus den Bereichen sociology and politics of education, curriculum theory and development sowie critical pedagogy gespeist wird. Dieser Forschungsrichtung ist es gelungen, kritische Analysen der vorherrschenden Formen institutionalisierter Bildungsprozesse und Lehrerbildung vorzulegen, die auch für vergleichbare Verhältnisse hierzulande Relevanz beanspruchen können. Gleichwohl werden die Ergebnisse dieser Ansätze von Bildungsforschung (mit wenigen Ausnahmen, wie etwa die Arbeiten von L. von Friedeburg oder M. Vester) von der den Mainstream repräsentierenden Bildungsforschung des deutschen Sprachraums – bislang – kaum rezipiert.

Eingeleitet wurde diese gesellschaftstheoretisch begründete und zugleich empirisch arbeitende Tradition von Bildungsforschung,⁴ in deren Zentrum die Kritik der Instrumentalisierung des Bildungssystems und einer entsprechenden Ausbildung der LehrerInnen für die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse steht, mit Society, State and Schooling von Young und Whitty (1977)⁵ sowie Ideology and Curriculum von Apple (1979).⁶ Im Zen-

⁴ Dass dieser Ansatz, von dem die deutsche Bildungsforschung überwiegend so gut wie keine Notiz nimmt, sich paradigmatisch durchgesetzt hat, zeigen inzwischen erschienene Handbücher (Apple et al. 2009; Apple et al. 2010). Eine erste umfassende Darstellung zu historischen Wurzeln und Systematik hat Wexler bereits 1987 vorgelegt.

⁵ Dieser Linie folgte ein von Apple (1982) edierter Band Cultural and Economic Reproduction in Education.

⁶ Apples ideologiekritische Interessen in der Analyse von "Wissen", seine Destruktion von

- Mit welchen Vorerfahrungen, Einstellungen und Kompetenzerwartungen nehmen Studierende ein Lehramtsstudium auf?
- Inwieweit und in welchen Dimensionen findet in einer fünfmonatigen Praxisphase eine Kompetenzentwicklung statt?
- 3. Wie verändern sich berufsbezogene Einstellungen und Motive durch die Einflüsse des Studiums und eines Praxissemesters?
- 4. Welche Lernerfahrungen im Praktikum haben als Kontextfaktoren Einfluss auf die Kompetenzen der Studierenden?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Studierenden sowie den fachbegleitenden Lehrerinnen und Lehrern?

Um das Wissen auf dem Gebiet universitärer Praxisphasen anzureichern und verlässliche Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen zu liefern, wird im Projekt die Verzahnung von länderübergreifenden Forschungsvorhaben mit unterschiedlicher Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen (wie an den Universitäten Koblenz-Landau bzw. Potsdam) unter anderem durch den Abgleich empirischer Instrumente angestrebt. Die bisherigen Befunde zum Studienbeginn (Messzeitpunkt 1) liefern ein differenziertes Bild auf die untersuchte Kohorte z.B. in den Relevanzurteilen der Kompetenzen (vgl. Gröschner/Schmitt 2008). Die Befunde verdeutlichen, dass die Studienanfänger eine wenig homogene Lerngruppe darstellen, von der man erwarten darf, dass das Praxissemester ebenso unterschiedliche Wirkungen entfaltet.

Derzeit werden die selbst entwickelten Skalen zur Erfassung der Kompetenzen, die auf den bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2005) basieren und die gute interne Konsistenzen zwischen α =.83 bis α =.89 aufweisen (vgl. Gröschner/Schmitt 2010), einer weiteren Überprüfung unterzogen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die zahlreichen Aktivitäten zur Überprüfung der Wirksamkeit universitärer Praxisphasen in der Lehrerausbildung ebenso vielschichtig sind wie die Reformen der Lehrerbildungsstudiengänge in Deutschland. Aus Sicht der Forschung sollten daher weiter Systematisierungsversuche unternommen werden, um den bisherigen Erkenntnisstand auch im Hinblick auf die Wirksamkeit von Praxisphasen weiter auszubauen.

Literatur

Amrhein, O./Nonnenmacher, F./Scharlau, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten: Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt a.M.: Didaktik der Sozialwissenschaften.

Arnold, E. (2008): Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In: Rotermund, M., Dörr, G., Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna

trum stehen dabei Fragen nach den Relationierungen von Staat(stheorie), Klasseninteressen und Ideologieproduktion, um die Produktion wie Reproduktion von sozialer Ungleichheit mit Hilfe des Bildungssystems bestimmen zu können. Deutlich wird bereits hier - wie dann auch in Bourdieus Spätwerk Der Staatsadel (2004) - die strategisch relevante Bedeutung des Bildungssystems für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die damit verbundenen Formen von Macht und Herrschaft. Gestützt und vervollständigt werden diese Analysen des Zusammenhangs von Gesellschaftsstruktur und Bildungsinstitutionen durch eine Vielzahl ethnographischer Schulstudien, mit deren Hilfe es möglich ist, ein empirisch gesättigtes Bild dieses Zusammenhangs einschließlich seiner Konsequenzen für die konkreten Beteiligten zu zeichnen.7 Vor dem Hintergrund der intensiven Rekonstruktion der Prozesse der Aufrechterhaltung und kontinuierlichen Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse durch und in Bildungsinstitutionen wird deutlich, dass der Beitrag der in diesen Institutionen Handelnden nicht unthematisiert bleiben kann. Der Frage nach der Bedeutung von Lehrerhandeln sowie nach der vorbereitenden Lehrer(aus)bildung kommt damit ein systematischer Stellenwert

Die oben referierten, aktuell diskutierten integrativen Konzeptualisierungen von Lehrerhandeln können ihrerseits auf Konzepte der Lehrerbildung bezogen werden, die bereits in einer frühen Phase der Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Konzeptionen entwickelt wurden. Als exemplarisch in dieser Hinsicht kann die Positionierung von Kincheloe (1993, 195) gelten, in der die vier Paradigmen von teacher education diskutiert werden, wie sie auch im deutschsprachigen Kontext bekannt sind: "(1) behavioristic, (2) personalistic, (3) traditional-craft, and (4) inquiry-oriented". Kincheloes Darstellung der letztgenannten Position impliziert zugleich eine grundsätzliche Kritik der zuvor genannten Ansätze, da allein mit einer forschungsorientierten Lehrerbildung die notwendige Entwicklung von Forschungsfähigkeiten im Bereich des Lehrens und seiner multidimensionalen Kontexte betrieben werden kann.

Unter diesem Blickwinkel wird Lehrerbildung zum Versuch, Professio-

common sense, finden eine wichtige Fortsetzung in seiner Schrift Official Knowledge (1993); in diese Linie lässt sich auch Chomsky mit seiner Schrift On MisEducation (2000) einfügen.

Exemplarisch sind hier zu nennen: P.Willis: Learning to labour. How working class kids get working class jobs (1977); P. McLaren: Schooling as a ritual performance (1986); St. Ball: Beachside Comprehensive (1981); Ph. Wexler: Becoming Somebody (1992); H. Mehan et al.: Constructing School Success (1996); G. Whitty: Making Sense of Education Policy (2002), und bezüglich der Entzifferung von klassenbasierten familialen Bildungsentscheidungen: St. Ball: Class Strategies and the Education Market (2003); C. Vincent/St. Ball: Childcare, Choice and Class Practises (2006).

- Gröschner A./Schmitt C. (2008): "Fit für das Studium?" Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 1 (2), 605–624.
- Gröschner, A./Schmitt, C. (2010): Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Jena: ZLD.
- Hager, G./Hager, C./Hanisch, G./Hofmann, R./Jäggle, M./Kowarsch, A./Teiner, M. (2005): Evaluierung der Schulpraktischen Studien. In: Kowarsch, A., Pollheimer, K. M. (Hrsg.): Professionalisierung in P\u00e4dagogischen Berufen. Purkersdorf: Br\u00fcder Hollinek, 133–134.
- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 130–148.
- Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2003): Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen: Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen.
- Jäger, R. S./Milbach, B. (1994): Studierende im Lehramt als Praktikanten eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: Empirische Pädagogik, 8 (2), 199–234.
- Kerfin, S./Pantaleeva, A. (2008): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation im Zentralinstitut f
 ür Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universit
 ät M
 ünchen. In: Rotermund, M., D
 örr, G., Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna ver
 ändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Univ.-Verlag, 91–110.
- Keuffer, J. (2009): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? eine Standortbestimmung. Vortrag auf der DGfE-Vorstandstagung "Lehrerbildung in den neuen Studiengängen" am 20. Februar in Jena (in diesem Band).
- KMK (2005): Standards f
 ür die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Zeitschrift f
 ür P
 ädagogik, 52, 275–279.
- Kucharz, D./Liebsch, K./Lehmann, S./Müller, K./Segmehl, S. (2004): "FUWISS Funktion und Wirkung schulpraktischer Studien". Abschussbericht. PH Weingarten
- Küster, O. (2008): Praktika und ihre Lempotentiale in der Lehrerbildung Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. Dissertation. PH Weingarten.
- Lauk, G. (2008): Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. In: Rotermund, M., Dörr, G., Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Univ.-Verlag, 132–146.
- Mayr, J. (1997): Die Qualität der Studienveranstaltungen an den P\u00e4dagogischen Akademien im Urteil der Studierenden: Zwischenergebnisse aus dem Projekt: Evaluierung des Beratungsmaterials "Lehrer/in werden?". Linz: P\u00e4dagogische Akademie.
- Moser, P./Hascher T. (2000): Lernen im Praktikum: Projektbericht. Bern: Forschungsstelle f
 ür Schulp
 ädagogik und Fachdidaktik.
- Reinhoffer, B./Barthold, R./Küster, O. (2007): Modellversuch Praxisjahr Biberach (GHS). Eine neue Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerausbil-

- dung. In: Flagmeyer, D., Rotermund, M. (Hrsg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Univ.-Verlag, 77–94.
- Reinhoffer, B./Dörr, G. (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: Rotermund, M., Dörr, G., Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Univ.-Verlag, 10–31.
- Schaeper, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. In Lütgert, W., Gröschner, A., Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele. Weinheim: Beltz, 27–35.
- Schaeper, K./Lütgert, W. (2008): Das Blockpraktikum erste Schritte der Realisierung des Jenaer Praxissemesters. In: Lütgert, W., Gröschner, A., Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien Rahmenbedingungen Forschungsbeispiele. Weinheim: Beltz, 183–197.
- Schneider, C./Bodensohn, R. (2008): Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung – Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Rotermund, M., Dörr, G., Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Univ.-Verlag, 32–63.
- Schumacher, K./Lind, G. (2000): Praxisbezug im Lehramtsstudium: Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden. Universität Konstanz.
- Seipp, B. (1999): Schulpraktische Studien aus der Sicht von Absolvent(inn)en des Lehramtes für die Primarstufe. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung; Aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung. Bochum: Projekt-Verlag, 53–67.
- Shkedi, A./Laron, D. (2004): Between Idealism and Pragmatism: A Case Study of Student Teachers' Pedagogical Development. In: Teaching and Teacher Education, 20 (7), 693–711.

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess

Andreas Keller

In die festgefahrene Debatte um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland hatte der Bologna-Prozess zunächst wieder neuen Schwung gebracht. Doch die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerbildung gilt vielen heute als worst practice-Beispiel der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Die berufsbefähigende Qualität eines lehrerbildenden Bachelorstudiengangs ist nach wie vor ungeklärt; gleichzeitig besteht die Kultusministerkonferenz auf "besonderen Zulassungsvoraussetzungen" beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Statt Mobilität im Europäischen Hochschulraum zu fördern, führt die divergierende Umstrukturierung der Lehrerbildung in den Bundesländern zu neuen Mobilitätshindernissen bereits im nationalen Hochschulraum.

Als der Bologna-Prozess vor zehn Jahren startete, war die Debatte um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland relativ weit gediehen. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland lautete der Titel des im Oktober 1999 vorgelegten Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten und von Ewald Terhart geleiteten Kommission, die eine konsequente Ausrichtung der Lehrerbildung an den am Arbeitsplatz Schule benötigten Kompetenzen "Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren - Beurteilen sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln" forderte (Terhart 2000). Die Orientierung der Lehrerbildung an Kompetenzen forderte auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihren Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung, die der Hauptvorstand der GEW im Juni 2001 verabschiedete (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2001). Die Bildungsgewerkschaft hob in ihren Eckpunkten die wachsende Bedeutung der Kompetenz hervor, Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern sehen und produktiv damit umgehen zu können. Ausgehend von den inhaltlichen Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung formulierte die GEW ihre Anforderungen an eine Veränderung der Strukturen der Lehrerbildung. Diese sollten gegenseitige Abschottung der für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zuständigen Institutionen ebenso überwinden wie die frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf bestimmte Schularten und Schulstufen.

Das hohe Maß an Übereinstimmung im Hinblick auf eine qualitative Reform der Lehrerbildung, das in den Empfehlungen der KMK-Kommission und des GEW-Hauptvorstands zum Ausdruck kam, führte gleichwohl noch nicht zu politischen Konsequenzen. Erst die Einführung neuer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat wieder Bewegung in die Reformdebatte gebracht. War im Bericht der Terhart-Kommission vom Oktober 1999 die wenige Monate zuvor in Bologna unterzeichnete Erklärung zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 noch mit keinem Wort erwähnt worden, wurde den Kultusministerien bald klar, dass das in der – auch von der damaligen KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave unterzeichneten – Bologna-Erklärung verankerte Ziel der Schaffung eines europaweiten Systems zweigliedriger Studienstrukturen ausnahmslos, also auch für die Lehrerbildung, galt.

Anfängliche Übereinstimmungen

Insbesondere in zweierlei Hinsicht waren die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses zunächst Wasser auf die Mühlen der 1999/2001 geführten Reformdebatte in KMK und GEW. Zum einen gilt die Orientierung an Lernergebnissen (learning outcomes) als zentrales Instrument zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Dieses wiederum setzt die Kompetenzorientierung von Studium und Lehre voraus (vgl. Adam 2006), deren Bedeutung für die Reform der Lehrerbildung von KMK und GEW unisono hervorgehoben worden war. Besonders deutlich spiegelt sich dies im Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum wider, den die dritte Bologna-Folgekonferenz im norwegischen Bergen verabschiedete (vgl. European Ministers Responsible for Higher Education 2005) und auf dessen Grundlage die KMK im selben Jahr im Zusammenwirken mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz 2005) beschloss.

In ihrem im Juni 2008 verabschiedeten Positionspapier Die Lehre in den Mittelpunkt! hat sich die Bildungsgewerkschaft GEW daher für eine "studierendenzentrierte Lehre" ausgesprochen, in deren Mittelpunkt die Kompetenzen stehen, die die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Praxis benötigen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissen-

Dieser auf den Bologna-Prozess bezogene Qualifikationsrahmen für die Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Promotion darf nicht verwechselt werden mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), den die KMK erarbeitet – als Referenz zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der auf den EU-Raum und das gesamte Bildungssystem bezogen ist.

schaft, Hauptvorstand 2008a): "Die Struktur von Studiengängen und die Didaktik der Hochschullehre haben sich nicht am Stoff, den die Lehrenden in
den Lernprozess einspeisen, sondern an den Lernergebnissen, die Studierende
hervorbringen, zu orientieren", heißt es in dem GEW-Positionspapier, das der
Hauptvorstand der Bildungsgewerkschaft unmittelbar vor den Empfehlungen
des Wissenschaftsrats zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium
(vgl. Wissenschaftsrat 2008) beschloss.

Der Bologna-Prozess eröffnete also die Chance, die teilweise verselbständigte strukturelle Debatte um Studienabschlüsse, Module und ECTS-Punkte zur qualitativen Reformdebatte weiterzuentwickeln: zu einer Debatte um eine inhaltliche Studienreform, welche die Studierenden und die von ihnen als künftige Lehrerinnen und Lehrer benötigten Kompetenzen für den Arbeitsplatz Schule im 21. Jahrhundert in den Mittelpunkt stellt und die Frage beantwortet, wie Lehrerinnen und Lehrer als "Fachleute für das Lernen, für die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation" (KMK 2000) in Zukunft qualifiziert werden sollten.

Zum anderen hätte es die von der Bologna-Erklärung geforderte Struktur zweistufiger Studiengänge ermöglicht, die frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf Schularten und Schulstufen, wie sie in Deutschland heute besteht, zu vermeiden, und zwar durch ein Bachelorstudium für alle Lehrerinnen und Lehrer, darüber hinaus perspektivisch auch für in anderen Bildungseinrichtungen tätige Pädagoginnen und Pädagogen, an das ein Masterstudium anschließt, das die für bestimmte Altersstufen oder Bildungseinrichtungen erforderliche Vertiefung und Spezialisierung ermöglicht. Auch wenn der Begriff Polyvalenz in der Reformdebatte für das Konzept eines fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudiums besetzt ist, das den Weg sowohl in ein lehrerbildendes Masterstudium als auch in ein nicht erziehungswissenschaftliches Masterstudium eröffnet, so liegt es doch nahe, gerade bei einem integrativen Ausbildungsmodell, bei dem von Anfang an fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile miteinander verbunden sind, von einem polyvalenten lehrerbildenden Bachelorstudiengang zu sprechen: Der Bachelor kann dann die Grundlage für die spezialisierte Mastersausbildung für die unterschiedliche Lehrämter bilden - und in diesem Sinne vielwertig sein.

2 Misslungene Umsetzung

Bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wurden diese Impulse für die Reform der Lehrerbildung bisher jedoch nicht genutzt. Zum einen steht inhaltlich die systematische Orientierung des lehrerbildenden Studiums an den von den Absolventinnen und Absolventen benötigten Kompetenzen noch aus. Erst im September 2008 - also fast ein Jahrzehnt nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und nach Vorlage des Abschlussberichts der Terhart-Kommission - hat die KMK Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung beschlossen (vgl. KMK 2008b). Damit liegen nun zwar für endlich für alle drei Säulen des Lehramtsstudiums länderübergreifende Standards vor, die Anforderungen für Bildungswissenschaften wurden bereits 2004 vorgelegt (vgl. Kultusministerkonferenz 2004). Kritisch zu sehen ist indes, dass die KMK-Standards für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auf die von der KMK bereits 2004 vorgelegten Standards für die Bildungswissenschaft nicht mehr Bezug nehmen, die berufliche Bildung ausklammern und sowohl die Grundschulen als auch die Förderschulen vernachlässigen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2008b). Vor allem aber hat es die KMK versäumt, im Zuge des Bologna-Prozesses die Erarbeitung der Standards mit den Herausforderungen an eine studierendenund kompetenzorientierte Studienstrukturreform zu verknüpfen. Im Kern bleiben die KMK-Standards Wissenskataloge, die sich streng an den schulischen Curricula orientieren.

Zum anderen hat die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung die strikte Trennung der Lehrerbildung nach Schularten und Schulstufen nicht gelockert, sondern vertieft. Mit ihrem Quedlinburger Beschluss von 2005 hatte die KMK zwar den Weg für Bachelor und Master in der Lehrerbildung frei gemacht, aber eben gerade nicht die Kraft für ein gemeinsames Konzept zur Reform der Lehrerbildung aufgebracht. Ein bunter Flickenteppich unterschiedlicher Varianten der Einführung oder auch Nichteinführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung bestimmt daher heute das Bild: Während einige Länder nach wie vor vollständig auf die neuen gestuften Abschlüsse verzichten, sehen die anderen Länder Studienstrukturen mit unterschiedlichen Ausbildungskonzepten und Studiendauern vor, die teilweise auf universitärer Ebene auf Basis von Modellversuchen noch weiter ausdifferenziert sind (vgl. Bellenberg 2009). Mit Ausnahme von Sachsen und - künftig - Nordrhein-Westfalen sehen alle Bundesländer für das Lehramt an Grundschulen und in der Sekundarstufe I eine kürzere Studiendauer als in der Sekundarstufe II bzw. an Gymnasien vor.

Unter diesem föderalen Flickenteppich leidet nicht nur die Mobilität der Lehramtsstudierenden, deren Förderung im Europäischen Hochschulraum ein originäres Ziel des Bologna-Prozesses war, die nun aber bereits im bildungsföderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland buchstäblich an ihre Grenzen stößt. Vor allem aber hat der Quedlinburger Beschluss dafür

gesorgt, dass fast alle Länder an der überkommenen Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern festhielten – denn eine Verlängerung der bisherigen Studienzeiten wurde explizit ausgeschlossen. Hinzu kommt: Obwohl sich in der gestuften Studienstruktur der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium als Drehscheibe für eine anschließende Spezialisierung eignet, muss in der Regel "von Studienbeginn an oder aber sehr früh im Studienverlauf nicht nur die Entscheidung für ein Lehramtsstudium, sondern bereits für ein bestimmtes Lehramt bzw. für eine bestimmte Schulform gefällt werden, ein Wechsel ist dann nur noch begrenzt möglich" (Bellenberg 2009, 24).

Dass sich die KMK mit ihrem Quedlinburger Beschluss in Widerspruch zu ihren eigenen Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2003 begeben hat, die für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge verbindlich einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten (entspricht 10 Semestern) vorsehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), konnte sie auf Dauer nicht einfach ignorieren. Warum soll für ein konsekutives Bachelor- und Masterstudium in der Lehrerbildung nicht der Grundsatz gelten, der für das Studium in allen anderen Fächern bundesweit Voraussetzung für eine erfolgreiche Akkreditierung ist? Dementsprechend verständigte sich die KMK auf ihrer Plenarsitzung im Februar 2007 darauf, in der Lehrerbildung den so genannten "kleinen Master", d.h. ein Masterstudium im Umfang von 60 ECTS-Punkten (zwei Semester) im Anschluss an ein sechssemestriges Bachelorstudium (180 ECTS-Punkte), nur noch dann anzuerkennen, wenn das konsekutive Studium durch Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten (zehn Semester) erreicht (vgl. Kultusministerkonferenz 2007). Im Sommer 2008 einigten sich KMK und HRK auf Grundlage dieser Beschlüsse auf einen "gemeinsamen Rahmen für die Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes auf das Masterstudium" (vgl. Kultusministerkonferenz 2008a).

Ergebnis dieser KMK/HRK-Empfehlung, der schwierige Verhandlungen vorausgegangen waren, war die Anerkennung der gemeinsamen Verantwortung von Ländern und Hochschulen für die anzurechnenden Teile des Referendariats, und zwar nach Maßgabe "landesspezifischer Qualifikationsrahmen", die zwischen den Hochschulen und den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase ausgehandelt werden sollen. Ein Jahr nach Zustandekommen der Empfehlung ist nicht bekannt, dass in irgendeinem Bundesland Studienseminare und Hochschulen bereits Verhandlungen über derartige Qualifikationsrahmen aufgenommen hätten. Soeben erst hat der Thüringer Landtag ein neues Lehrerbildungsgesetz verabschiedet, das für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen ein Studium im Umfang von 240 ECTS-Punkten (acht Semes-

ter) und an Regelschulen im Umfang von 270 ECTS-Punkten (neun Semester) vorsieht² – abweichend von den in den KMK-Strukturvorgaben verlangten 300 ECTS-Punkten und ohne dass die Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes, geschweige denn entsprechende Qualifikationsrahmen geregelt würden.

Der HRK ist es zwar erfolgreich gelungen, ihren Anspruch auf Mitgestaltung des zum Hochschulstudium umetikettierten Abschnitts des Vorbereitungsdienstes durchzusetzen, aber im Ergebnis hat somit die bundesweite "Stimme der Hochschulen" die politische Mitverantwortung für die konzeptionslose Lehrerbildungspolitik der KMK übernommen. Diese ging übrigens noch weiter: Im KMK-Beschluss vom Februar 2007 ist auch vorgesehen, dass die Länder für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen akkreditierte Bachelorstudiengänge mit mindestens 210 ECTS-Punkten (entspricht sieben Semestern) als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst anzuerkennen haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2007). Zwar hat sich bislang kein Land aus der Deckung gewagt und den direkten Eintritt von Bachelorabsolventinnen und -absolventen zum Vorbereitungsdienst zugelassen, aber auch dies scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein.

3 Kritikpunkte

Bereits im März 2007 kritisierte der Hauptvorstand der GEW die KMK-Beschlusslage scharf (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2007). Die Bildungsgewerkschaft wirft der KMK vor, den föderalen Flickenteppich unterschiedlichster Lehrerbildungsmodelle weiterzuweben und dabei die hierarchische Abschottung der verschiedenen Schulformen und Lehrämter noch zu vertiefen. Dabei hätte gerade die zweistufige Struktur des Studiums die Perspektive eröffnet, die frühe Festlegung der Studierenden auf ein bestimmtes Lehramt wenigstens auf einen späteren Zeitpunkt der Ausbildung - ins Masterstudium - zu verlagern. Darüber hinaus nimmt die KMK in Kauf, dass Lehramtsstudierende künftig mit einem halbfertigen Studium die Hochschule verlassen müssen, da angehende Lehrerinnen und Lehrer beim Übergang von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst bekanntlich mit zum Teil sehr langen Wartezeiten rechnen müssen. Die Betroffenen stehen künftig möglicherweise nicht nur ohne Referendariatsplatz, sondern auch ohne abgeschlossenes Studium da, da die Masterprüfung erst nach Abschluss des auf das Masterstudium anzurechnenden Referendariatsabschnitts absolviert werden kann. Absolventinnen und Absolventen, die sich bewusst gegen

Vgl. Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Thüringen 2009, S. 45 ff., http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/content.html.

den Lehrerberuf und gegen den Vorbereitungsdienst entscheiden und beispielsweise eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen, erhalten ebenfalls kein Masterzeugnis. Auf diese Weise trägt die KMK – mit Billigung der HRK – dazu bei, junge Menschen von einer Ausbildung zum Lehrerberuf abzuschrecken und so den immer deutlicher drohenden Pädagogenmangel zu verschärfen.

Für die GEW steht dagegen fest: Eine gute Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern setzt angemessene Ausbildungszeiten voraus - das gilt für Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen ebenso wie für ihre Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien. In ihrem neuen wissenschaftspolitischen Programm, das der 26. Gewerkschaftstag der Bildungsgewerkschaft im April 2009 in Nürnberg verabschiedet hat, fordert die GEW "eine gleichermaßen hochwertige und einheitlich lange Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer - unabhängig von Schulform und Schulstufe" (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2009). Das bedeutet: Die Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen muss für alle Lehrerinnen und Lehrer zum "großen Master" mit 300 ECTS-Punkten (bzw. zehn Semestern) führen. Und: Alle Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiengangs müssen das Recht bekommen, ihr Studium in einem Masterstudiengang fortzusetzen. Dagegen verlangen die KMK-Strukturvorgaben, dass "das Studium im Masterstudiengang von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden" muss (vgl. Kultusministerkonferenz 2003). Die GEW fordert jedoch eine uneingeschränkte Durchlässigkeit der neuen Studienstrukturen: "Weder Quote noch Note dürfen die Zulassung zum Masterstudium beschränken" (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2009).

Literatur

Adam, St. (2006): An introduction to learning outcomes, A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In: Eric Froment u. a. (Hrsg.): EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work. Stuttgart (Loseblattwerk), B 2.3-1.

Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008, Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa, Frankfurt am Main,

http://www.gew.de/Binaries/Binary44314/090327_GEW-Bologna_FINALexport.pdf, S. 15ff.

European Ministers Responsible for Higher Education (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué, Bergen, 19-20 May,

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520 Bergen Communique1.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2001): Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung. Beschluss, 23. Juni, Frankfurt a. M., GEW Dok-LeBi-2001/10, http://www.gew.de/Binaries/Binary37776/Dok-LeBi-2001-10.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2007): Stellungnahme zum KMK-Beschluss zur Lehrerbildung vom 28. Februar 2007, Beschluss vom 10.03., Frankfurt a. M., GEW-Dok-LeBi-2007/02,

http://www.gew.de/Binaries/Binary37772/Dok-LeBi-2007-02.pdf.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2008a): Die Lehre in den Mittelpunkt, Bildungsgewerkschaft GEW fordert Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre, Frankfurt a. M.,
 - http://www.gew.de/Binaries/Binary39385/FB_Hochschule_08.09.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2008b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung, Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M., GEW-Dok-LeBi-2008/04,

http://www.gew.de/Binaries/Binary43208/Dok-LeBi-2008-04.pdf.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2009): Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. Wissenschaftspolitisches Programm der GEW, Frankfurt a. M., GEW-Dok-Huf-2009/07, http://www.gewgewerkschaftstag.de/Binaries/Binary47126/3_01_010_3_26_gew.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss vom 05.10., Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 18.09.2008, Bonn,

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_ 10-Strukturvorgaben-Bachelor-Master.pdf.

- Kultusministerkonferenz (2004): Standards f\u00fcr die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss vom 16.12., Bonn,
 - http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_ 16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen f\u00fcr deutsche Hochschulabschl\u00fcsse. Beschluss vom 21.04., Bonn,
 - http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_ 21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2007): Lösung von Änwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 – Beschluss vom 28.02., Bonn,
 - http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_ 28-Loesungen-von-Anwendungsprobleme-Quedlinburger.pdf.

- Kultusministerkonferenz (2008a): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss vom 12.06., Bonn,
 - http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2008b): L\u00e4ndergemeinsame inhaltliche Anforderungen f\u00fcr die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10. i. d. F. vom 08.12.2008, Bonn,
 - http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_ 16-Fachprofile.pdf.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08, 04.07.2008, Köln,

http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf.

Dr. Andreas Keller ist Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW und leitet den Vorstandsbereich Hochschule und Forschung.

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Norbert Ricken

So sehr die bisweilen harsche Kritik an den bisher praktizierten Bachelorund Master-Studiengängen berechtigt ist, so wenig wird sie diesen doch insgesamt gerecht (vgl. Baumgart 2009).1 Zum einen gehen viele Formen der Überlastung, Verschulung und Regulierung von Studieninteressen und -intensitäten einher mit zahlreichen, durchaus positiven Effekten - z.B. der stärkeren Fokussierung der Studiengänge auf das jeweilige Professionsfeld, der daraus resultierenden Etablierung eines verbindlichen, in sich sinnvoll, d.h. auch an studienbiographischen Fragen entlang aufgebauten Curriculums und des damit verbundenen Zwangs zur kollegialen Abstimmung der Inhalte, Methoden und Anforderungen. Zum anderen aber lassen sich die mannigfaltigen Schwächen der Studiengänge nicht immer umstandslos auf die allgemeinen Strukturbedingungen zurückführen, sondern müssen angesichts der vielfältigen eigenen Gestaltungsmöglichkeiten wohl auch als Resultat problematischer kollegialer Abstimmung und eigensinniger curricularer Selbstbehauptungsstrategien verstanden werden. Denn so wenig auch die Modularisierung und Neustrukturierung der Studiengänge automatisch dazu beiträgt, die Defizite, die seit Jahrzehnten bekannt sind, ohne dass sich etwas geändert hätte (vgl. Oelkers 2003, 58), zu beseitigen, so sehr bieten sie doch die neuerliche Chance, die Sollbruchstellen der LehrerInnenbildung zu problematisieren und sinnvoll zu konzeptualisieren: Nicht nur, weil sie weit schonungsloser mit den Folgen der eigenen Planung und Gestaltung konfrontieren, als das in den bisherigen - überwiegend durch Willkür und Verantwortungsdelegation gekennzeichneten - Lehramtsstudiengängen möglich und nötig war; sondern auch, weil nun sicherlich nicht immer einfache kollegiale Verständigungsund inhaltliche Abstimmungsprozesse erforderlich werden, in denen die Frage nach der Gesamtgestalt der LehrerInnenbildung überhaupt erst zu einer gesamtuniversitären Aufgabe wird.

Besonders habe ich Dietlinde H. Heckt nicht nur f\u00fcr viele Anregungen zu danken, sondern auch daf\u00fcr, dass sie wegen meiner Erkrankung sehr kurzfristig die Pr\u00e4sentation des bereits ausgearbeiteten Beitrags auf der DGf\u00dar-Vorstandstagung zur Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen in Jena \u00fcbernommen hat.

Mit Blick auf die Bremer LehrerInnenbildung werde ich zunächst einen knappen Überblick über deren universitäre Strukturen geben, um dann den erziehungswissenschaftlichen Anteil – den sogenannten Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaft – in den Studiengängen zu erläutern. Da seit wenigen Monaten aus guten Gründen eine neuerliche Reform der Struktur der LehrerInnenbildung ansteht, sollen anschließend die gemachten guten Erfahrungen ebenso wie die Schwierigkeiten und Fehler skizziert und durch bisher diskutierte Reformperspektiven ergänzt werden, bevor ein kurzer bilanzierender Ausblick die Überlegungen beschließt.

Zur Struktur der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Zum Wintersemester 2005/6 wurden an der Universität Bremen die bisherigen grundständig konzipierten und mit dem Staatsexamen abschließenden Lehramtstudiengänge sowohl in die neue Bachelor- und Master-Struktur überführt als auch vollständig modularisiert. Für die inhaltliche wie formale Neuausgestaltung dieser Studiengänge erwies sich eine bloße Übernahme bisheriger Studienkonzepte aufgrund vielfältiger struktureller Vorgaben als weitgehend unmöglich und – mit Blick auf die geforderte Kompetenzausrichtung – untauglich, so dass universitätsweit ein erheblicher Aufwand an struktureller Arbeit, curricularer Beratung und Reflexion sowie an disziplinärer wie interdisziplinärer Diskussion erforderlich wurde.

Im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung werden seitdem zwei unterschiedliche Bachelor-Studiengänge im Umfang von 180 Credits – Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften (BA FBW) mit dem Ziel Lehramt an Grund- und Sekundarschulen sowie Bachelor of Arts oder Science mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen – und fünf darauf aufbauende Master-Studiengänge angeboten, die zwar durchgängig mit dem Master of Education (M. Ed.) abgeschlossen werden, sich aber mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen in Länge und Aufbau unterscheiden. Wählbar sind:

- M. Ed. f
 ür das Lehramt an Grundschulen (60 Credits);
- M. Ed. f
 ür das Lehramt an Sekundarschulen (60 Credits);
- M. Ed. f
 ür das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (120 Credits);
- M. Ed. f
 ür das Lehramt an Berufsbildenden Schulen (120 Credits);
- M. Ed. Inklusive P\u00e4dagogik f\u00fcr das Lehramt in Integrationsklassen bzw. F\u00f6rderzentren (120 Credits).

Als Besonderheiten können gelten, dass der BA FBW mit einem Schwerpunkt Elementar- und Frühpädagogik (vgl. Daiber/Carle 2008) und der seit dem Wintersemester 2008/9 neu eingeführte M.Ed. Inklusive Pädagogik nur in Kombination mit dem M.Ed. Grundschule, d.h. als Doppelabschluss für die Grundschulen und Sonder- bzw. Förderschulen studiert werden kann (vgl. Seitz/Carle 2008). Alle Studiengänge sind sowohl hinsichtlich der jeweils möglichen bzw. erforderlichen Unterrichtsfächer als auch hinsichtlich des Professionalisierungsbereichs erfolgreich akkreditiert und per Landesverordnung auch etabliert. Mit Ende des Sommersemesters 2009 haben die ersten AbsolventInnen des M.Ed. Grundschule bzw. Sekundarschule die Universität Bremen erfolgreich verlassen.

Eingebettet sind diese auf ein Lehramt an öffentlichen Schulen ausgerichteten Master-Studiengänge in ein breites Angebot anderer Master-Studiengänge, das von disziplinären Voll- und Hauptfachstudiengängen bis hin zu eigens konzipierten neuen, interdisziplinären Studiengängen reicht. Innerhalb dieses Angebots ist es seit dem Wintersemester 2009/10 auch möglich, das im Bachelor begonnene erziehungswissenschaftliche Studium mit einem forschungsorientierten Master of Arts Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität oder einem (derzeit geplanten) Master of Arts Frühkindliche Pädagogik/Frühkindliche Bildungsforschung fortzusetzen. Insofern kann für beide Bachelor-Studiengänge, die auf ein Lehramt an öffentlichen Schulen vorbereiten, von einer - sicherlich jedoch eingegrenzten - Polyvalenz gesprochen werden. Das Erfordernis, mit dem Bachelor auch einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben, ist hingegen nur sehr bedingt erfüllt und muss mit Blick auf die jeweils studierten Schwerpunkte - z.B. die jeweiligen Fachwissenschaften - beantwortet werden. In keinem Fall ist jedoch beabsichtigt, Bachelor-AbsolventInnen für schulische Assistenz- und Betreuungsarbeiten auszubilden. Inwieweit der BA Fachbezogene Bildungswissenschaften aufgrund seiner möglichen Erweiterung um den Bereich der Elementarpädagogik inzwischen für den Elementarbereich anschlussfähig ist, ist gegenwärtig noch unklar.

Neben den fixierten formalen Vorgaben wurden bei der Konzeption der lehrerInnenbildenden Bachelor- und Master-Studiengänge folgende allgemeine Strukturprinzipien berücksichtigt:

 Alle Studiengänge umfassen sowohl fachwissenschaftliche als auch professionsorientierte Studienanteile, die sich aus den jeweiligen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen sowie aus allgemeinen Schlüsselqualifikationen zusammensetzen. Die Kombinationsmöglichkeiten der Unterrichtsfächer sind in allen Studiengängen je nach Schulart durch landespolitische Vorgaben eingeschränkt. Im neu eingeführten Bereich der Schlüsselqualifikationen werden insbesondere Veranstaltungen zur Entwicklung sozialer, medialer und sprachlicher Kompetenzen angeboten. Die Größe der jeweiligen Anteile und deren zeitliche Lage variieren je nach Schulformbezug (s. Abbildungen 1-5). Sie sind aber – mit Blick auf den Professionalisierungsbereich (als Zusammenhang der Fachdidaktiken der beiden Unterrichtsfächer, der Erziehungswissenschaft und der Schlüsselqualifikationen) – überdurchschnittlich groß angelegt und umfassen 135 von 240 Credits im Lehramt für die Grund- und Sekundarschule bzw. 135 von 300 Credits im Lehramt für das Gymnasium und die Gesamtschule.

- 2. Wie schon in der bisherigen Studiengangstradition sind auch die neuen Lehramtsstudiengänge in Bremen durchgängig von einer starken Praxisorientierung gekennzeichnet: So gibt es gegenwärtig fünf ca. sechswöchige Praktika, deren Anzahl wie Reihung nicht unproblematisch ist. Unterschieden wird dabei zwischen einem Orientierungspraktikum, einem erziehungswissenschaftlichen Praktikum als Beobachtungspraktikum, zwei fachdidaktischen Unterrichtspraktika und einem schulbezogenen Forschungspraktikum, das der Vorbereitung der Master-Thesis dient und Bestandteil des Master-Abschlussmoduls ist.
- Schließlich konnte das avisierte Prinzip der Einheit der LehrerInnenbildung nicht bzw. nur in sehr begrenzter Weise realisiert werden, weil der Umfang der Master-Studiengänge bei den Studiengängen für das Grundund Sekundarschullehramt aus finanzpolitischen Gründen auf zwei Semester begrenzt wurde.

Aus dieser Setzung resultiert nicht nur eine unterschiedliche zeitliche Verteilung der jeweiligen Studienanteile, sondern auch - ob professionstheoretisch triftig oder nicht - eine grundsätzliche Differenz innerhalb der Lehramtsstudiengänge: Während diejenigen für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen (wenn auch nicht konsequent) gestaffelt konsekutiv konzipiert sind, so dass der Schwerpunkt der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien im Master of Education liegt, sind die Studiengänge für das Lehramt an Grund- und Sekundarschulen quasi grundständig angelegt, so dass der Schwerpunkt der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien in der Bachelor-Phase liegt. Zudem sind dort die fachwissenschaftlichen Studienanteile auf das Maß eines Nebenfachs (mit jeweils 45 Credits pro Unterrichtsfach bzw. 73 Credits mit Fachdidaktik) reduziert, während die fachwissenschaftlichen Anteile im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen sich auf 75 Credits pro Unterrichtsfach (bzw. 103 Credits mit Fachdidaktik) belaufen. Bedeutsam ist zugleich, dass in den Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen die jeweiligen Fachwissenschaften zeitlich gesehen nicht gleich gewichtet studiert werden können; vielmehr hat sich die Universität Bremen für ein

Hauptfach-Nebenfach-Modell (Major-Minor-Modell) entschieden, in dem das eine Fach in der Bachelor-Phase als Hauptfach abgeschlossen wird und das andere als Nebenfach studiert werden muss, so dass dann in der Master-Phase das vormalige Nebenfach zum neuen Hauptfach wird und als Schwerpunkt des Master of Education studiert werden kann.

Diese Differenz der beiden Studiengangstypen und die damit verbundenen unterschiedlichen Einstellungsbedingungen sind nicht nur standespolitisch ärgerlich und studienorganisatorisch von besonderer Komplexität, sondern auch disziplinär und professionstheoretisch problematisch, weil sie auch
universitär eine durchaus verbreitete Hierarchisierung zwischen Grundschule
und weiterführenden Schulen fortschreiben und den Eindruck der Halbwissenschaftlichkeit der Grundschulausbildung befördern. Seit wenigen Monaten zeichnet sich hier jedoch eine politische Korrektur verbindlich ab. Daraus
ergibt sich gegenwärtig folgender Gesamtüberblick der Lehramtsstudiengänge an der Universität Bremen (die Varianten des Master of Education Inklusive Pädagogik sowie des Master of Education für berufsbildende Schulen
werden nicht gesondert aufgeführt; vgl. dazu www.fb12.uni-bremen.de):

(A) Für die Bachelor-Phase im Grund- und Sekundarschulbereich (Abb. 1) und Gymnasial- und Gesamtschulbereich (Abb. 2):

	Studienaufba	u Grundschule / S	ekundarschule			
3. Studien- jahr	Abschlussmodul incl. Bachelorarbeit in einem der Unterrichtsfächer (einschl. Fachdidaktik) oder in Erziehungswissenschaft 15 CP (8 %)					
2. Studien- jahr			tik Fach A tik Fach B praktika	Erziehungswissenschaft incl. Schulpraktikum	Schlüsselqualifikationen (incl Orientierungspraktikum)	
1. Studien- jahr	Fach A	Fach B	Fachdidaktik Fach A Fachdidaktik Fach B incl. Schulpraktika	Erziehungs incl. Schul	Schlüsse	
Summe CP (Credit Points)	45	45	30	30	15	
Anteil am Studium	25 %	25 %	17 %	17 %	8 %	

Abb. 1: Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften, Grund- und Sekundarschule

	Studienaufbau Gym	nasium			
	Hauptfach	Nebenfach			
Studien- jahr Studien- jahr	Abschlussmodul incl. Bachelor- arbeit 15 CP (= 8 %) 75 CP (= 42 %)	Fachdidaktik Hauptfach incl. Schulpraktikum	45 CP (= 25 %)	Erziehungswissenschaft incl. Schulpraktikum	Schlüsselqualifikationen incl. Orientierungspraktikum
1. Studien- jahr		Fachdi incl. 3		Erziehu incl. 3	Schlüssel
Summe CP (Credit Points)	90 (75 + 15)	15	45	15	15
Anteil am Studium	50 %	8 %	25 %	8 %	8 %

Abb. 2: Bachelor of Arts/Science, Gymnasial- und Gesamtschulbereich

(B) Für den Master of Education im Grundschulbereich (Abb. 3), im Sekundarschulbereich (Abb. 4) und im Gymnasial- und Gesamtschulbereich (Abb. 5):

1. Studien jahr	der Unterricht wissense	Fachdidakti sfächer ode chaft in Verl	er in Erziehungs- bindung mit dem chungspraktikum	Didaktik des im BA nicht gewählten Faches Germanistik/ Deutsch oder Elementarmathematik	Didaktik des im BA nicht gewählten Faches Germanistik/ Deutsch oder	
jani	Fach- didaktik Fach 1	Fach- didaktik Fach 2	Erziehungs- wissenschaft		praktikum	
Summe	6 CP	6 CP	13 CP	14 CP	6 CP	

Abb. 3: Master of Education, Grundschule

1. Studien	in Unterrichtsfäd	Abschlussmodul incl. Masterarbeit in der Fachdidaktik einer der ichtsfächer oder in Erziehungswissenschaft ng mit dem schulbezogenen Forschungspraktikum 15 CP			
jahr			Forschungs praktikum		
Summe	13 CP	13 CP	13 CP	6 CP	

Abb. 4: Master of Education, Sekundarschule

2. Studien jahr	Fachwissen- schaft	Abschlussmodul incl. Masterarbeit in der Fachdidaktik einer der Unterrichtsfächer oder in Erziehungswissenschaft in Verbindung mit dem schulbezogenen Forschungspraktikum 15 CP			Schul- bezoge- nes For-
1. Studien jahr	Fach 1 Früheres NF	Fachdidaktik inkl. Praktikum Fach 1 Früheres NF	Praktikum didaktik Erziehungs- rach 1 Fach 2 wissenschaft		
Summe	30 CP	28 CP	13 CP	28 CP	6 CP

Abb. 5: Master of Education, Gymnasium/Gesamtschule

2 Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaft

Konzentriert man sich nun auf den erziehungswissenschaftlichen Anteil des Professionalisierungsbereichs in allen Lehramtsstudiengängen, dann fällt zunächst auf, dass dieser Bereich im bundesweiten Vergleich mit insgesamt 43 Credits zu Recht überdurchschnittlich groß ausfällt (vgl. Bellenberg 2009). Zudem ist es durch die für alle Lehramtsstudiengänge gleiche Größe des erziehungswissenschaftlichen Curriculums gelungen, dieses – wenn auch mit unterschiedlicher interner Differenzierung gemäß den Schulformen – weitgehend identisch zu strukturieren, so dass die Problematik der Einheit der LehrerInnenbildung mindestens auf erziehungswissenschaftlicher Ebene sehr weitreichend gelöst werden konnte. Schließlich bietet diese Einheitlichkeit auch die Möglichkeit, nicht nur Kernelemente eines erziehungswissenschaftlichen Studiums festzuschreiben, sondern durch die zeitliche Reihung der Module auch einen systematisch angelegten Bildungsgang zu konzipieren, der einer unterlegten Professions- und Kompetenzorientierung folgt und

sich durch die Bildung jeweiliger Jahrgangskohorten zunächst positiv verstärkt. Gegenüber der zwar oberflächlich durch verbindliche Themen- und Stoffgebiete regulierten, aber faktisch kaum beschränkten inhaltlichen wie auch zeitlichen Beliebigkeit der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile in den traditionellen Lehramtsstudiengängen ist damit - wohl erstmalig - ein deutlicher Fortschritt erreicht, der das Anknüpfen an zumindest erwartbare und einforderbare Voraussetzungen ermöglicht und die Befassung mit voraussetzungsreicheren Fragestellungen ermöglicht. Das aber setzt voraus, was im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Bremen (hauptsächlich durch den nahezu vollständigen Generationenwechsel sehr situativ bedingt) relativ gut gelungen ist, nämlich dass Module nicht als subdisziplinäres Besitztum und kapazitäre Legitimation der jeweiligen Arbeitsbereiche und Professuren verstanden werden und mit allen Mitteln gegen vermeintlich feindliche Übernahmen aus anderen Teildisziplinen verteidigt werden müssen, sondern inhaltlich und curricular aufeinander bezogen werden können und auch - je nach Passung der Arbeitsschwerpunkte - zwischen den Lehrenden rotieren können. Das verhindert nicht nur die - durch den Veranstaltungswiederholungszwang der Modularisierung bedingte - drohende Langeweile in der Lehre, sondern erhöht auch den inhaltlichen wie didaktischen Austausch unter den Lehrenden. Es kostet aber erheblich mehr Zeit, die in den neuen, auch für Lehrende drastisch intensivierten Studiengängen zunehmend weniger bleibt.

Ohne nun im Einzelnen auf die inhaltliche Ausgestaltung und die jeweils unterschiedliche zeitliche Lagerung der Module eingehen zu können, sei die verbindliche Modulreihung des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsbereichs wenigstens schematisch skizziert:

- Während Modul EW L1 "Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: eine Einführung in die Erziehungswissenschaft" unter professionstheoretischer Perspektive und mit besonderem Blick auf jeweilige Motivationen, Biographien und Vorverständnisse sowohl in die Erziehungswissenschaft als auch in das Studium derselben einführt,
- geht es in Modul EW L2 "Schule und Unterricht gestalten: Lehrlerntheoretische Grundlagen und didaktische Grundfragen" um den Zusammenhang von Lehren und Lernen und dessen Gestaltung in institutionalisierten Kontexten.
- Modul EW L3 "Lernen verstehen und anregen: Grundlagen der Lern-Entwicklungs- und Sozialisationstheorie" vertieft die begonnene lehrlerntheoretische Auseinandersetzung und problematisiert sowohl jeweilige soziale als auch entwicklungstheoretische Kontexte – u. a. unter p\u00e4dagogisch-diagnostischer Perspektive.

- Unter dem Titel "Erziehungswissenschaftlich argumentieren und urteilen: Über den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft" führt Modul EW L4 schließlich in den genannten Zusammenhang ein und thematisiert dabei ausdrücklich die gesellschaftliche Problematik von Heterogenität und Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems.
- Modul EW L5 "Schule entwickeln und evaluieren: Grundlagen schulischer Profilbildung und Qualitätssicherung" fokussiert sodann sowohl institutionentheoretische als auch schulentwicklungstheoretische Fragen und bereitet so
- Modul EW L6 vor, in dem es abschließend sowohl um "Grundfragen p\u00e4dagogischer Professionalit\u00e4t" als auch um die "Vielfalt bereichsspezifischer p\u00e4dagogischer Kompetenzen" geht.
- Das Abschlussmodul EW L7 (optional) eröffnet die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Master-Thesis in allen Master-Studiengängen; sie kann alternativ auch in den Fachdidaktiken angefertigt werden.

Ergänzt wird dieser in sich zusammenhängende Durchgang durch die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundfragen mit einem Erweiterungsmodul EW L1E im Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, das – an die Einführung in den Bachelor anknüpfend – unter dem Titel "Erziehungswissenschaftlich denken und forschen: Konzepte und Methoden der Erziehungswissenschaft" Grundfragen erziehungswissenschaftlicher Reflexivität thematisiert und in systematisch-theoretischer und historischer Perspektive problematisiert sowie in Forschungsmethoden und Methodologie der Bildungsforschung exemplarisch einführt; aufgrund der geschilderten ungleichen Struktur der Studiengänge wird dieses Modul gegenwärtig leider nur für den M.Ed. Gymnasium/Gesamtschule angeboten.

Aufgrund der besonderen Bedeutung pädagogisch-diagnostischer und interkultureller Kompetenzen in der LehrerInnenbildung ist zudem eine quer zu den Modulen liegende Struktur eingeführt worden, die die Möglichkeit eines Zusatzzertifikats für eines dieser Felder durch die Verknüpfung von thematisch entsprechend justierten Lehrveranstaltungen aus den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Modulen bietet. Demnach kann modulübergreifend ein jeweils individuell gewählter roter Faden verfolgt werden, der auch zertifiziert wird (vgl. exemplarisch www.interkulturelle-bildung.unibremen.de). Ziel ist es dabei, diese Kompetenzen wenigstens stellvertretend, d.h. nicht für jeden und jede Studierende verpflichtend, sondern auf ein Kollegium bezogen, vertiefend anzubieten.

Alle Module sind weitgehend gleich gewichtet und überwiegend durch eine obligatorische Überblicksveranstaltung – aufgrund der Studierendenzahlen zumeist als Vorlesung konzipiert – und eine thematisch wählbare Vertiefungsveranstaltung im Themengebiet des Moduls strukturiert. Dadurch ist es relativ unproblematisch möglich, unterschiedliche, schulformspezifische Vertiefungsveranstaltungen anzubieten und so intern für die verschiedenen Studiengänge bzw. Schulstufen und -arten zu differenzieren. Wegen der großen Zahl der Studierenden finden Modulprüfungen nicht als gesonderte Prüfungen statt; vielmehr werden die Module nach Maßgabe der (nach Arbeitsaufwand gewichteten) Summe der in den Einzelveranstaltungen zu erbringenden Leistungen – seien es nun Klausuren, Referate mit schriftlicher Ausarbeitung, Hausarbeiten oder auch mündliche Prüfungen – testiert und bewertet.

3 Bisherige Erfahrungen

Seit Sommer 2009 zeichnet sich ab, dass die bisherige Konzeption der auf zwei Semester verkürzten Master-Studiengänge für das Lehramt an Grundund Sekundarschulen vermutlich zum Wintersemester 2010/11 revidiert wird. Diese grundsätzliche Reform bietet zugleich einen willkommenen Anlass, auch andere Mängel und Fehler, die bei der bisherigen Planung aufgrund mangelnder Erfahrung entweder noch nicht erkannt waren oder nicht verhindert werden konnten, zu beheben. So wird seit Frühjahr 2009 ein umfassender Prozess der Evaluation, Diskussion und Neuplanung durchgeführt, der zugleich auch eine erste Gesamtbilanz der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen ermöglicht.

Insgesamt ergibt sich dabei ein sicherlich ambivalentes, in weiten Zügen aber doch positives Bild, so dass an der (bildungspolitisch allerdings wohl alternativlosen) Strukturierung der Lehramtsstudiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge auch begründet festgehalten werden kann. Insbesondere die gestaffelte konsekutive Form der Lehramtsstudiengänge für das Gymnasium und die Gesamtschule, in der die erziehungswissenschaftlichen Studienangebote überwiegend im Master ihren Platz haben, hat sich mit Blick auf Reflexionsbereitschaft, Motivation und Engagement der Studierenden – mindestens aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – bewährt: Sei es, weil die Studierenden im Übergang zum Master sich neu (und überhaupt noch einmal) entscheiden müssen; oder sei es, dass die längere, überwiegend fachwissenschaftliche Universitätssozialisation auch andere Einstellungen begünstigt, so dass LehrerInnenbildung nicht zwangsläufig und ausschließlich als rezeptologisch ausgerichtete Ausbildung verstanden werden muss.

Bei aller realen Gefahr der zum Teil drastischen und von den Studierenden vehement kritisierten Verschulung und Einengung von studentischer Wahl- und Interessensfreiheit: Zu den positiven Erfahrungen rechne ich, neben der guten Erfahrung mit den Master-Studierenden, auch den Abbau der Willkür und weitgehenden Beliebigkeit in den Studienbiographien, der ein enormer Gewinn für die LehrerInnenbildung ist und nun klug, d.h. mit Verständnis für die bisweilen scharf formulierte Kritik an der Verschulung und mit offenem Blick für andere Lernformen, andere Studienstrategien und erheblich gesteigerte Wahlmöglichkeiten gestaltet werden muss.

Damit geht auch einher, dass eher in den Fachwissenschaften übliche Praktiken, Lehramtsstudierende in Veranstaltungen des Hauptfachs zu integrieren und dann nicht weiter zu beachten, kaum noch legitimierbar sind (was nicht unbedingt heißt, dass sie dort nicht mehr vorzufinden sind).

Insgesamt aber hat all dies – in Bremen vielleicht nicht bloß ausnahmsweise – zu einer universitätsweiten und ausgesprochen kontrovers geführten
Grundsatzdebatte über die Gesamtbedeutung der LehrerInnenbildung für die
Universität und ihre Entwicklung als einer Forschungsuniversität geführt.
Man mag in den diskutierten Gegensätzen und Bestreitungen der LehrerInnenbildung nun einen weiteren Affront und die Bestätigung vielfacher Abwertungen von pädagogisch justierten Studiengängen überhaupt sehen. Der
Konflikt bietet jedoch auch Entwicklungsmöglichkeiten – sowohl für eine
sich explizit wissenschaftlich verstehende und auf feldbezogene Forschung
setzende LehrerInnenbildung als auch für die Universität insgesamt.

Zu den im Detail oft gravierend störenden Mängeln gehören sicherlich zunächst vielfältige handwerkliche Fehler, die sich weitgehend leicht beheben lassen: Probleme der Überlastung, Überfrachtung und Überbeanspruchung von Studierenden wie Lehrenden sowie der Überformung von Interessen durch umfassende Pflichtprogramme, sei es durch eine zu hohe Prüfungsdichte, die aus der Notwendigkeit der Überprüfung aller einzelnen Studienleistungen entsteht; sei es durch eine zu geizige Vergabe von Leistungspunkten, die aus der von allen Beteiligten empfundenen zu geringen Größe einzelner Module resultiert, in die hinein alle wichtigen Themen und Arbeitsschwerpunkte gepresst werden müssen - was die Studierenden unausweichlich in eine Sackgasse führt, aus der nur die Verlängerung der Studienzeiten oder erneuerte Als-ob-Praktiken herauszuführen scheinen; oder sei es schließlich durch die häufig genug umfassende oder gar vollständige Regulierung der Pflichtstudienanteile, so dass sowohl Wahlmöglichkeiten als auch notwendige Spielräume für eigene Fragen und Interessen zu kurz oder gar nicht mehr vorkommen.

Der Ausweg aus diesen M\u00e4ngeln besteht aber nicht nur in der Entschlackung und Verschlankung der Programme, Ordnungen und Leistungsanforderungen, sondern verlangt auch einen von allen Lehrenden zu leistenden Schritt neben sich. Wie wichtig auch immer die jeweiligen Fachgebiete und Teilgebiete zu sein scheinen. F\u00fcr die Lehrenden ist es keinesfalls m\u00f6glich, alle Themen, Arbeitsschwerpunkte und Lieblingsfragen in der Lehre abzubilden. Insofern spiegeln die Probleme der Überlastung und der Überdehnung der Studienprogramme oft genug nur Probleme kollegialer Kooperation – und sind in der Tat behebbar.

Bereits erheblich schwieriger gestalten sich organisatorische Probleme, die sich z.B. aus der bisherigen Praxis der Festlegung von Pflichtmodulen ergeben. Allein das Bemühen um die Sicherstellung der Studierbarkeit aller Pflichtveranstaltungen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften hat in Bremen zu einer insgesamt zwar nachvollziehbaren, aber im Detail auch problematischen zentralen Regelung von Veranstaltungsfenstern geführt. Diese kann aber letztlich doch nicht das garantieren, was sie zu ermöglichen beabsichtigt, und trägt ihrerseits zur Verlängerung der Studienzeit bei.

Erheblich leichter zu gestalten sind demgegenüber konzeptionelle Korrekturen, wie sie insbesondere mit der Strukturierung der Praktika verbunden sind. So besteht weitgehend Konsens, dass die bisherige Staffelung der Praktika in fünf voneinander unterschiedene Praktika aus organisatorischen wie inhaltlichen Gründen nicht beibehalten werden kann und zugunsten eines integrierten Praxissemesters abgeschafft werden soll. Bedeutsam daran ist vor allem, dass damit von Seiten der Fächer wie der Erziehungswissenschaft ausdrücklich sowohl einer Verlängerung der Gesamtzeit des Praktikums über den bisherigen Rahmen hinaus als auch der Integration von Vorbereitungszeiten und Elementen der zweiten Ausbildungsphase in die universitäre LehrerInnenbildung widersprochen wird. Auch wenn wechselseitige Abstimmung und Bezugnahme überaus wünschenswert wären, eine solche - oft eher beschönigend als Koordination von erster und zweiter Phase etikettierte -Strategie würde die Reduktion bisheriger fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Studienanteile implizieren und die Vorstellung nähren, der LehrerInnenberuf sei am besten sozialisatorisch zu erlernen.

Schließlich bietet die bildungspolitisch initiierte Reform der LehrerInnenbildung auch die Möglichkeit, ausgewählte Strukturprobleme zu diskutieren und in ein anderes Modell zu transformieren – was pragmatisch gesehen nicht unbedingt schwierig ist, sondern vielmehr einen weitreichenden und nur diskursiv zu erreichenden Konsens möglichst vieler Beteiligter verlangt. Dazu gehören in Bremen zunächst zwei grundsätzliche Weichenstellungen:

Erstens geht es um die Frage nach der Schneidung und Differenzierung der Lehrämter, deren bisherige Beantwortung sich weder inhaltlich noch bildungspolitisch als sinnvoll erwies; sie soll nun einer Differenzierung in ein Lehramt an Grundschulen auf der einen und ein Lehramt an Oberschulen, Gymnasien und Gesamtschulen auf der anderen Seite weichen. Will man sich aber nicht immer wieder neu von zum Teil kurzfristig änderbaren politischen

Vorgaben abhängig machen, so empfiehlt sich – auch ohne klassenkämpferische Geste – die Konzeption einer einheitlichen Struktur der LehrerInnenbildung über alle Schulformen und Stufen hinweg – was die Notwendigkeit einer Differenzierung in unterschiedliche Inhalte und Anteile gerade nicht ausschließt

Zweitens hat sich das in Bremen praktizierte Haupt- und Nebenfachmodell im Gymnasialbereich (Major-Minor-Struktur) als nicht anschlussfähig an andere Studienorte erwiesen, so dass Schwierigkeiten des Wechsels von und nach Bremen vorprogrammiert sind. Der daraus resultierende Einstieg in eine Equal-Struktur, in der dann beide Unterrichtsfächer gleichzeitig und gleichgewichtig studiert werden können, führt aber nur zurück in die verschärfte Problematik einer quasi grundständigen oder konsekutiv-gestaffelten LehrerInnenbildung. Will man dabei zugleich auch die interne Anschlussfähigkeit an fachwissenschaftliche Master-Programme nicht gänzlich aufs Spiel setzen und zugleich die Differenzierungszwänge der Fachwissenschaften, gleichzeitig ein Nebenfach-, Haupt- und Vollfachangebot bedienen sowie unterschiedliche Lehramtsstudiengänge bereitstellen zu müssen, nicht unnötig verkomplizieren, wäre es lohnenswert, über Möglichkeiten einer strengeren konsekutiven Ausgestaltung auch der Studiengänge für das Grundschullehramt nachzudenken - was bundesweit allerdings weder üblich noch vorstellbar erscheint. Maßgabe einer solchen Alternative wäre die Einführung einer strengen fachdidaktischen Rahmung der fachwissenschaftlichen Studieninhalte, in der das nach Einführungs-, Vertiefungs- und Forschungscharakter differenzierte fachwissenschaftliche Lehrangebot sortiert und begründet ausgewählt werden könnte. So könnte die Modularisierung produktiv genutzt werden und zur Etablierung einer inhaltlich einheitlichen Struktur beitragen, in der sich dann - je nach fachdidaktischer Maßgabe und Schulartbezug - unterschiedliche Parcours durch die fachwissenschaftlichen Module und Studienangebote als Differenzierungsweg abzeichneten. Zugleich wäre damit aber auch die fachwissenschaftliche Schwierigkeit berücksichtigt, nicht zeitgleich zum Teil sehr unterschiedliche Studiengänge organisieren zu müssen.

4 Bilanz

Blickt man auf die Neustrukturierung der (Bremer) LehrerInnenbildung zurück, dann zeigt sich nicht nur, wie anstrengend der zurückgelegte Weg gewesen ist und wie viel Anstrengungsbereitschaft er von allen Beteiligten verlangt hat, sondern auch, dass die erreichten Verabredungen und etablierten
Strukturen immer nur Etappen und Teilstücke einer Studienreform sind. Der
damit initiierte und vermutlich auf Dauer gestellte Prozess birgt aber auch

Chancen, die die Anstrengungen lohnenswert erscheinen lassen könnten: Zum einen, weil die inhaltliche Abstimmung und Kohärenz der Studienangebote nur kommunikativ zu leisten ist, da ein übergeordneter und alle(s) regulierender Gesichtspunkt weder insgesamt noch von einzelnen einnehmbar ist, so dass eine sowohl kollegial als auch mit den Studierenden offen kommunizierte Prozessualität selbst zum Bestandteil pädagogischer Professionalität werden kann. Zum anderen, weil die gemeinschaftliche Überprüfung bestehender Kerncurricula und deren individuelle Ausgestaltung auch einen Prozess in Gang zu setzen vermögen, in dem die oft nur implizit leitenden Selbstverständnisse von Lehre und pädagogischer Professionalität in explizite Selbstverständnisse überführt werden können und damit – auch für Studierende – diskutierbar und problematisierbar werden.

Zudem ereignet sich in den inhaltlichen Diskussionen um die Neustrukturierung der Bremer LehrerInnenbildung eine eigentümliche Ungleichzeitigkeit. Denn Gestaltungsvorschläge für bislang nicht zufriedenstellend gestaltete Aspekte im organisatorisch-technischen Bereich (Verschulung, Studienbelastung, Verteilung von Pflichtanteilen und Wahlmöglichkeiten, Prüfungsmodalitäten) ebenso wie im konzeptionell-inhaltlichen Bereich (Professionsbezug, Theorie-Praxis-Verhältnis, Kompetenzbegriff, Studieninteresse und Studienverantwortung der Studierenden) führen, wenn auch in modifizierter Form, durchaus zurück in tradierte Elemente der Bremer Reformtradition der LehrerInnenbildung. Kernprinzipien der als Lehrerbildungsuniversität konzipierten Bremer Reformuniversität wie Praxisorientierung, Projektstudium und Interdisziplinarität (vgl. Berndt et al. 1972) erweisen sich auch heute noch als wichtige Gestaltungsorientierungen einer professionstheoretisch ausgerichteten LehrerInnenbildung, die produktiv neu angeeignet werden können, z.B. die Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung (IEL), das interdisziplinäre Projektstudium, Selbstorganisation sowie durchgängige Praxis- bzw. Feld- und Kompetenzorientierung. Anders gesagt: Der nicht immer frei gewählte Weg von Bremen nach Bologna führt eben doch auch nach Bremen zurück - und das nicht als schlechter Umweg: Nicht nur, weil man nie als derselbe zurückkehrt, sondern immer ein Anderer (geworden) ist, sondern auch, weil es bisweilen doch nötig ist, das Rad neu zu erfinden, um die Logik des Fahrens nicht aus dem Auge zu verlieren.

Literatur

Baumgart, F. (2009): "Keine Rose ohne Domen!" – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen BA-MA-Studienstrukturen. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich, 81–94.

- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt/M.: GEW, 15–30.
- Berndt, E.-B./Brentzel, R./Loewe, W. et al. (1972): Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell: ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek: Rowohlt.
- Daiber, B./Carle, U. (2008): Der Bachelor of Arts ,Fachbezogene Bildungswissenschaften' an der Universität Bremen. In: dies. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 56–83.
- Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.) (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft.
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft, 54–82.
- Seitz, S./Carle, U. (2008): Professionalisierung für Inklusive Frühkindliche Bildung und Erziehung. In: Daiber, B./Carle, U. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 106–123.

Praxisferne der Ausbildung entgegen zu wirken. Bei der Kooperation von erster und zweiter Phase wird somit gemeinhin eine stärkere Praxisorientierung sowie eine bessere Theorie-Praxis-Vermittlung als in der universitären Lehrerbildung unterstellt. Da das Phasenmodell auch in der Reformdebatte der letzten Jahre nicht in Frage gestellt wurde, bleiben auch die Forderungen nach mehr Kooperation, Verzahnung und Praxisorientierung erhalten.

Hericks (2004, 301) definiert Verzahnung als "organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen". Zugleich erteilt er naiven Modellen der TheoriePraxis-Vermittlung unter Verweis auf die Wissensverwendungsforschung
und die Professionsdebatte aber auch eine klare Absage. Durch die Differenz
der Wissensformen und die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft
und Praxis sei eine Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichem Wissen und
Praxiswissen nicht gegeben, so dass die Universität letztlich nicht auf Handlungspraxis vorbereiten könne. Theoretische Reflexivität und erfahrungswissenschaftliches Begründungswissen – so Hericks unter Bezugnahme auf
Helsper und Kolbe – bleibe die originäre Aufgabe der ersten Phase; die praktische Einsozialisation in professionelles Handeln sei der zweiten Phase vorbehalten (vgl. ebd., 303f.).

Trotz dieser theoretisch begründeten kritischen Einwände avanciert auf einer eher normativen Ebene die Forderung nach Verzahnung, Koordination und Abstimmung der Phasen zu einer der wichtigsten Forderung der aktuellen Reformdebatte (vgl. z.B. Terhart 2000, 15; Expertenkommission 2007, 6ff.). Offenbar besteht hier ein größerer Bedarf.

Wie groß dieser Bedarf tatsächlich ist und wie es um die Leistungsfähigkeit der ersten und vor allem der zweiten Phase bestellt ist – darauf geben unsere Potsdamer Studien zum Referendariat eine erste Antwort. Diese von 2004 bis 2006 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg geförderten Studien stellen repräsentative Erhebungen unter Lehramtskandidaten, Seminarleitern, Ausbildungslehrern und Schulleitern im Land Brandenburg dar (vgl. ausführlich Schubarth/Speck/Seidel 2007). Unter dem Aspekt der Kooperation sind insbesondere folgende vier Fragen von

- Gibt es in den Curricula der ersten und zweiten Phase Überschneidungen?
- Wie schätzt die zweite Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare ein?
- Wie wird die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase beurteilt?
- 4. Welche Reformvorschläge zur Lehrerbildung werden unterstützt?

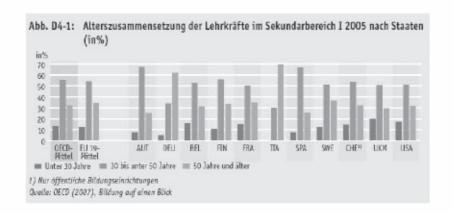
lom-Handelslehrer. Das erklärte Ziel für diese neuen Studiengänge ist die strukturelle Sicherung und zukunftsorientierte Weiterentwicklung der regional und überregional anerkannten Qualität der Fachausbildung von Wirtschaftspädagogen im Rahmen eines eigenständigen Studienganges. Hierin eingeschlossen ist die Entwicklung eines herausragenden, im nationalen und internationalen Wettbewerb sichtbaren Qualitäts- und Qualifikationsprofils für das wirtschaftspädagogische Studium und somit die Sicherung seiner nationalen und internationalen Wettbewerbsfähigkeit im Wandel der strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen in der beruflichen Bildung, der Wissenschaft und der Wirtschaft.

Das Studium soll den Studierenden fundierte fachliche Kompetenzen im Bereich der Planung, Initiierung, (Weiter-)Entwicklung, Evaluation und Steuerung (wirtschafts-)beruflicher Bildung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen sowie überfachliche Kompetenzen und Forschungskompetenzen im Feld der (empirischen) Berufbildungsforschung vermitteln. Es soll die Absolventen dafür qualifizieren, verantwortliche Aufgaben in Institutionen der außerschulischen und schulischen beruflichen Bildung sowie in Forschungsinstitutionen übernehmen und unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse zur Lösung (wirtschafts-)beruflicher Problemstellungen beitragen zu können. Der neue wirtschaftspädagogische Studiengang stellt somit die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten analytischen und methodischen Fähigkeiten in den Vordergrund, welche anspruchsvolle Führungs- und Fachaufgaben begründen. Insbesondere der Einbezug von Methoden- und Forschungskompetenzen in den Masterstudiengang soll den Absolventen ein herausragendes, im nationalen und internationalen Wettbewerb sichtbares Qualifikations- und Qualitätsprofil vermitteln.

Leitideen der Mainzer Wirtschaftspädagogik

Zu den zentralen Qualitätsmerkmalen des wirtschaftspädagogischen Studiengangs Bachelor und Master of Science gehören

- der unmittelbare Bezug auf das bundesweit etablierte Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- (2) die Integrativität und Konsekutivität des Studienaufbaus sowie
- eine forschungsbasierte anwendungsorientierte Ausrichtung mit internationalem Bezug,
- (4) ein ausgebautes System der Qualitätssicherung,
- (5) die studienbezogene und arbeitsmarktbezogene Polyvalenz der Abschlüsse sowie.
- (6) der Lehramtsbezug.



Eckpfeiler der Reform der Lehrerbildung sind die mit den Begriffen Qualität, Modularisierung, Standards und Kompetenzorientierung verbundenen Konzepte. Welche Rolle spielt dabei die Qualität in der Lehrerbildung? Jacques Delores hat die Frage 1998 so beantwortet: "The importance of the quality of teaching, and therefore of teachers, cannot be overemphasized" (Delores 1998, zit. n. Kraler/Schratz 2008, 152). In der Realität hat der Lehrerberuf in Deutschland jedoch keine Berufsorganisation, die diesen Anspruch erhebt und die Qualitätssicherung in die eigenen Hände nimmt. Ein Teaching Council, wie in Irland, Kanada oder Australien eingeführt, könnte jedoch auch in Deutschland für den Lehrerberuf jene Kombination aus professioneller Autonomie, beruflicher Selbstregulation und öffentlicher Rechenschaftspflicht erzeugen (vgl. Sliwka 2008, 45), die Grundlage für eine breite Anerkennung von Lehrqualität und Lehrerleistung werden kann. Bislang weisen in Deutschland Gewerkschaften, Berufsverbände, Elternverbände, KMK, IQB, MPIB, Schulinspektionen und die Ministerien der Bundesländer eine zu große Fragmentierung auf, um Kommunikationsprozesse anzuregen. Hingegen ist beispielsweise das Teaching Council for Ireland (TCI) seit 2006 eine erste selbstregulierende Standesorganisation, die gute Standards im Lehrerberuf sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung gewährleistet. Beteiligt sind 37 Vertreter verschiedener Gruppen, darunter 22 eingetragene Lehrkräfte und 15 Vertreter von p\u00e4dagogischen Fakult\u00e4ten, Schulleiterverb\u00e4nden, Elternverbänden, Unternehmerverbänden und aus dem Bildungsministerium. Deutschland ist noch nicht so weit, denn die ideologischen Differenzen in der Schulstrukturfrage und die divergierenden Interessen von Gewerkschaften und Lehrerverbänden in Fragen der Standesvertretung verhindern eine übergreifende Zusammenarbeit. Es geht eher um tarifpolitische, besoldungsrechtliche oder statusbezogene Orientierungen, die professionelle Orientierung steht Berschulischen Berufsbildungsinstitutionen, Unternehmen, Kammern, Verbänden etc. Der Abschluss als Master of Science qualifiziert seine Absolventen für den Übergang ins Referendariat, für die Übernahme von komplexen Tätigkeitsfeldern im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung wie auch für Tätigkeiten in Forschungsinstitutionen. Neben der Arbeitsmarktpolyvalenz ermöglicht die studienbezogene Polyvalenz der Modulstruktur des neuen Studiengangs den Übergang in die Bachelor- bzw. Masterstudiengänge des Fachs Wirtschaftswissenschaften ebenso wie des jeweils gewählten nichtaffinen Schwerpunktfachs. Weiterhin liefert der Studiengang eine inhaltlich solide Grundlage für den Übergang in weiterführende Studiengänge im bildungs- sowie im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich und eröffnet den Zugang zu interdisziplinär orientierten Studienprogrammen im Bereich der empirischen Wirtschafts-, Sozial- und Berufsbildungsforschung.

Struktur der neuen wirtschaftpädagogischen Studiengänge

Das eigenständige wirtschaftspädagogische Studium umfasst insgesamt fünf Jahre und besteht aus einem dreijährigen Bachelor-Programm sowie einem zweijährigen Master-Programm. Das Studium im Bachelor- und im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik besteht jeweils aus drei zentralen Elementen: 1.) fachwissenschaftliche Anteile der Wirtschaftswissenschaften sowie des gewählten Studienschwerpunktes, 2.) berufswissenschaftliche Anteile, welche auch Berufspraktika und die Fachdidaktik der Wirtschaftswissenschaften umfassen, 3.) Bachelor- und Masterarbeit. Als integrativer Studiengang verknüpft die Wirtschaftspädagogik wirtschaftswissenschaftliche, wirtschaftspädagogische und frei wählbare nicht-affine Fächer zu einem Gesamtprofil. Die inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs erfolgt unter Zugrundelegung des von der DGfE-Sektion formulierten Basiscurriculums Berufs- und Wirtschaftspädagogik und bezieht insbesondere die Fachdidaktik als einen bedeutenden Teil ein.

Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik

Zur Anlage und Ausrichtung der Module ergibt sich aus dem Studienplan für den Bachelor in Wirtschaftspädagogik das folgende Bild:

Pflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften (75 LP):

- a) Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre,
- b) Grundlagen der Volkswirtschaftslehre,
- c) Methodische Grundlagen;

Studieninhalte des gewählten Schwerpunktes (55 LP):

- a) fachwissenschaftliche Pflicht- und Wahlpflichtmodule,
- Fachdidaktik des gewählten Studienschwerpunktes (10 LP);

Studieninhalte in Berufswissenschaften (30 LP):

- a) Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- b) Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien,
- Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (10 LP),
- d) Grundlagen empirischer wirtschaftspädagogischer Forschung,
- e) Qualifikationsarbeit.

Für einen erfolgreichen Abschluss des Studiengangs zum Bachelor müssen insgesamt 180 Leistungspunkte (LP) nachgewiesen werden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Studienstruktur des wirtschaftspädagogischen Bachelor of Science

Wirtschaftswissenschaften	wählbarer Studienschwer- punkt	Berufswissenschaft
Pflichtmodule (75 LP)	Pflichtmodule (55 LP)	Grundlagen der WP I (10 LP)
Fachdidaktik WiWi (10 LP)	Fachdidaktik des gewähl- ten Studienschwerpunkts (10 LP)	Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien I (8 LP)
		Wirtschaftspädagogische Empirische Forschung (6 LP)

Das wirtschaftspädagogische Bachelorstudium ist in drei Phasen angelegt, in denen die Anteile der Wirtschaftswissenschaften, des gewählten Studienschwerpunktes sowie der Berufswissenschaft jeweils aufeinander aufbauen:

Orientierungsphase (1.-2. Semester)

- Vermittlung von allgemeinen und methodischen Grundlagen in den wirtschaftswissenschaftlichen und den wirtschaftspädagogischen Bereichen sowie im gewählten Studienschwerpunkt
- · Ggf. orientierendes Praktikum

Vertiefungsphase (3.-4. Semester)

 weitere Pflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften und im gewählten Studienschwerpunkt

- vierwöchiges Berufspraktikum sowie unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien
- Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften
- Skills & Tools: Vermittlung von Präsentations- und Arbeitstechniken

Spezialisierungsphase (5.-6. Semester)

- zwei Wahlpflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften
- Fachdidaktik des Schwerpunktfaches
- Tutoriumsmodul
- Bachelormodul mit daran anschließender Qualifikationsarbeit.

Der berufswissenschaftliche Anteil besteht aus drei erziehungswissenschaftlich-wirtschaftspädagogischen sowie schulpraktischen Pflichtmodulen (vgl. Tab. 1): Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (10 LP), Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien (8 LP), Grundlagen empirischer wirtschaftspädagogischer Forschung (Bachelormodul) (6 LP). Im Grundlagenmodul erfolgt eine umfassende Einführung in die Begriffe und Theorien der Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sowie in die zentralen Modelle und ausgewählten Befunde der empirischen Berufsbildungsforschung. Das Modul umfasst neben einer einführenden Vorlesung mehrere Übungseinheiten und Lektürekurse sowie eine Veranstaltung zu den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens.

Das schulpraktische Modul dient in erster Linie der Vor- und Nachbereitung des Unterweisungs- bzw. Schulpraktikums. In der Praktikumsvorbereitung erfolgt eine systematische Betrachtung der institutionellen und rechtlichen Strukturen des Berufsbildungssystems sowie insbesondere seiner Institutionen in der schulischen und außerschulischen Berufsbildung. Im Rahmen dieses Moduls erfolgt eine Hospitation in einer Lehr-Lern- bzw. einer Unterweisungsinstitution in der beruflichen Bildung, welche auch erste propädeutische Lehr- bzw. Unterweisungserfahrungen vermittelt (Berufspraktika). Dieses Modul wird gegenwärtig von Fachleitern des Studienseminars Mainz in Lehraufträgen ausgestaltet; dies kann die angestrebte systematische Verzahnung der schulpraktischen und der universitären Ausbildungsphasen in Zukunft wesentlich begünstigen.

Das Bachelormodul dient der gezielten Vorbereitung auf die Qualifikationsarbeit. Es verknüpft die zentralen, in der Bacherlorphase vermittelten
(fach)didaktischen und wirtschaftspädagogischen Inhalte. Darauf basierend
werden in dem Modul die zentralen Analysemodelle und Methoden der empirischen Berufsbildungs- und der (fachdidaktischen) Lehr-Lern-Forschung
angewandt. Das führt die Studierenden dahin, empirische Forschungsvorhaben planen, durchführen und auswerten zu können. Die Förderung der zuge-

hörigen Problemlöse- und Methodenkompetenz erfolgt an konkreten Beispielen aus der empirischen Berufsbildungsforschung.

Master of Science in Wirtschaftspädagogik

Die Struktur des Programms zum Master of Science ist analog zum Bachelor aufgebaut (vgl. Tab. 2). Für den Master ist besonders ein breites Angebot an Wahlmodulen in dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich sowie an Wahlpflichtmodulen im gewählten Studienschwerpunkt kennzeichnend. Zudem kann die Masterarbeit sowohl in der Berufswissenschaft (Wirtschaftspädagogik) als auch in den Wirtschaftwissenschaften oder im gewählten Studienschwerpunkt verankert werden. Als Voraussetzung für die Zulassung in den Masterstudiengang in Wirtschaftspädagogik gilt, neben dem erfolgreichen Abschluss des Bachelorstudiums, eine abgeschlossene Berufsausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich oder ein mindestens sechsmonatiges, zusammenhängendes, einschlägiges Berufspraktikum. Die Modulstruktur im wirtschaftspädagogischen Anteil ist der des Bachelors vergleichbar und beinhaltet ebenfalls drei Module: Berufs- und Wirtschaftspädagogik II (10 LP), Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien II (10 LP), Empirische Berufsbildungsforschung II (5 LP).

Tabelle 2: Studienstruktur des wirtschaftspädagogischen Masters of Science

shipflichtmodule (8 LP) 3 Wahlmodule (24 LP)	Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien II (10 LP) Empirische BB II (5 LP)
	(0 2.7)
Fachdidaktik (8 LP)	BWP II (10 LP)

Die Masterprüfung stellt den berufsqualifizierenden Abschluss für das weite und sich ständig wandelnde Feld der schulischen und außerschulischen beruflichen Bildung. Das gilt, jenseits der schulischen Handlungsfelder, z.B. für das Bildungsmanagement und die Personalentwicklung in profit- oder nonprofit-Organisationen, nicht zuletzt auch im staatlichen Bereich. Einen weiteren anwendungsorientierten Qualifizierungsschwerpunkt stellt die Vorbereitung der Studierenden auf die Tätigkeit in den Bereichen der systemischen Steuerung und institutionellen Entwicklung beruflicher Bildung mit ihren vielfältigen Schwerpunkten und Entwicklungsparametern im nationalen wie europäischen Rahmen dar. Der spezifisch forschungsorientierte Schwerpunkt umfasst vor allem die Qualifizierung für die Tätigkeit in der (empirischen) Berufsbildungsforschung, und zwar nicht nur im universitären Bereich, sondern auch in den zahlreichen Institutionen der wirtschaftsnahen bzw. -eigenen Verbände, des Berufsbildungsinstituts sowie für eine weitere akademische Qualifikation. Für das außerschulische Segment der beruflichen Bildung und der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung befähigt dieses Studium seine Absolventen dazu, eine ganze Reihe von Tätigkeitsschwerpunkten, die teilweise auch in unternehmerischer Selbständigkeit ausgeübt werden können, qualifiziert wahrnehmen zu können. Dazu gehören nicht zuletzt: Berufsorientierung und Berufsberatung; betriebliche und überbetriebliche Berufsvorbereitung; betriebliche und überbetriebliche Berufsausbildung; Fort- und Weiterbildung; Personalrekrutierung/Assessment, Personalberatung; Personalmanagement; Bildungscontrolling; Qualitätsmanagement/Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflicher Bildungsarbeit; Bildungsberatung; Entwicklungshilfe; Bildungsverwaltung/Bildungspolitik (Kammern, Verbände, Ministerien). Darüber hinaus können Absolventen in den großen Institutionen für die systemische Steuerung bzw. für das Monitoring und für die institutionelle Entwicklung der beruflichen Bildung, wie z.B. im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Institut für Arbeitmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Institut der Deutschen Wirtschaft sowie in Forschungsinstitutionen tätig werden. Neben der Vorbereitung und Qualifizierung für gehobenes berufspraktisches Handeln erfüllt dieser eigenständige Studiengang nicht zuletzt auch die Funktion der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Abschließend ist mit Blick auf den Studienort Mainz besonders zu erwähnen, dass es hier zwei Professuren für das Fach Wirtschaftspädagogik gibt, die zusammen ein breit gefächertes Studienangebot zur Entwicklung professioneller Kompetenzen anbieten und eine umfassende Betreuung und Beratung für die Studierenden bereitstellen (weitere Informationen zu den neuen Studiengängen unter http://wiwi.uni-mainz.de/studg.html).

Literatur

- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2000/2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09. 2000 in der Fassung vom 22.10.2004.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung . Beschluss der KMK vom 16.12.2004.
- MBWJK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur) (2005): Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz: Zur Konzeption, Gestaltung und Organisation der Schulpraktika. Mainz.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (o. J.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. http://www.bwp-dgfe.de/sektion/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf (15.05.2007).

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht

Alexa Tegeler

"Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung" war der Titel einer Arbeitsgruppe der DGfE-Tagung zur Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen. Diese drei Themen werde ich in Bezug auf die BA- und MA-Struktur an der Universität Bremen beleuchten. Dabei nehme ich als Studentin der ersten Kohorte in der neuen Studienstruktur eine durch praktische Erfahrungen geprägte Perspektive ein.

Leistungsbewertung

Mit dem Bereich Leistungsbewertung assoziiere ich zuerst die große Anzahl von benoteten Prüfungen, die am Ende nahezu jeder Veranstaltung absolviert werden müssen. Vier bis fünf Hausarbeiten oder sogar mehr in einem Semester sind an der Universität Bremen keine Seltenheit, und es kommen weitere Prüfungsformen sowie Prüfungsvorleistungen dazu. Studierende sind dadurch einer beinahe ständigen Leistungsbewertung ausgesetzt, die mit entsprechendem Leistungsdruck einhergeht. Volker Koscielny, psychologischer Berater der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster, bezeichnet das Abprüfen jeder einzelnen Leistung als "fatal" und hält die große Anzahl an Prüfungen für "extrem übertrieben" (Spiegel Online 2009).

Der Leistungsdruck wird (an der Universität Bremen) noch verstärkt, weil die Abschlussnote des Bachelor-Studiums mitentscheidend bei der Vergabe der Masterstudienplätze ist, sofern die Anzahl der Bewerber und Bewerberinnen größer ist als die Anzahl der vorhandenen Studienplätze. Bessere Noten in den Einzelprüfungen bedeuten infolgedessen auch größere Chancen auf einen Masterstudienplatz. Dies führt zu einer Konkurrenzsituation unter den Studierenden. Nach jeder Prüfung stellt sich für sie die Frage: Wo stehe ich? Wie viele Personen haben besser, wie viele haben schlechter abgeschnitten als ich?

Einen größeren Druck in bewerteten Modulen haben auch die Gießener Lehramtstudierenden in einer Befragung zu positiven und negativen Aspekten des modularisierten Studiensystems angegeben (vgl. Caputa-Wiessner 2008, 61). Bestätigt wird eine insgesamt große Belastung der Studierenden in den Bachelor- und Master-Studiengängen, die sich u. a. an der Zunahme des Leistungsdrucks zeige (vgl. Spiegel Online 2009). Da die Ausübung des Lehrer(innen)berufs ohne den Masterabschluss jedoch nicht möglich ist, strebt der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiums den Übergang in das Masterstudium an, und es ist schwer, sich der Konkurrenzsituation als Einzelperson zu entziehen.

Die geschilderte Situation steht im Widerspruch mit den im Lehrer(innen)beruf erforderlichen Kompetenzen. Die dargestellten Tendenzen, die eine
egozentrische, auf das eigene Wohl bedachte Einstellung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer fördern, können nicht das sein, was von Seiten der Universitäten, den Bildungsbehörden, der Politik und von allen übrigen an der Lehramtsausbildung Beteiligten gewollt ist. Wie soll z.B. die Vermittlung von
Teamfähigkeit und einem sozialem Miteinander durch Lehrerinnen und Lehrer umgesetzt werden, die diese in ihrer eigenen Ausbildung nicht oder nur
wenig erlebt haben? Das Lehramtsstudium darf sich nicht zu einem Ellenbogenstudium entwickeln, das Lehrkräfte zu Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern macht, weil sie die Erfahrung gemacht haben, sich gegenüber ihren
Kommilitonen profilieren zu müssen.

Ein aus meiner Sicht unerlässlicher Schritt auf dem Weg zur Verringerung des Leistungsdrucks und zur Vermeidung der Konkurrenzsituation ist die Gewähr eines Studienplatzes für alle Absolventinnen und Absolventen, mindestens für die Studierenden der eigenen Universität, möglichst jedoch einschließlich der Bewerberinnen und Bewerber anderer Universitäten. Eine weitere Möglichkeit, den Druck auf die Studierenden beim Ablegen von Prüfungen zu vermindern, sehe ich in der Förderung von solidarischen Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden. Die angehenden Lehrkräfte sollten angeleitet werden, trotz der Relevanz eines guten Studienabschlusses einen größtmöglichen Lernzuwachs für alle in den Blick zu nehmen, statt ihren Fokus auf die Bewertung zu legen und dadurch, wie dies häufig der Fall ist, das Lernen zu vernachlässigen.

Auf der Tagung Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland wurde in einer Arbeitsgruppe zum Thema
"Lernen, Beurteilen und Prüfen" diskutiert, Prüfungen nur noch mit 'bestanden' und 'nicht bestanden' zu bewerten (was nicht unumstritten ist) oder nur
noch ganze Noten zu vergeben. Dies wurde zwar vor dem Hintergrund einer
Verringerung von Subjektivität und Notenzufälligkeit bei der Bewertung in
Erwägung gezogen, könnte jedoch auch zu einer Verminderung des Leistungsdrucks beitragen (vgl. Ebert 2007, 144).

2 Prüfungen

Über die Gewähr von Masterstudienplätzen für alle Bewerberinnen und Bewerber hinaus sollten zur Verbesserung der Studiensituation die Prüfungsund Bewertungsformen verändert werden. Prüfungen in Form von Klausuren halte ich im Fach Erziehungswissenschaft nicht für sinnvoll. Sie stellen eine bloße Wissensabfrage dar und führen somit zu einer schlichten Reproduktion von Wissen auf Seiten der Studierenden. Auswendiglernen von Veranstaltungsinhalten hat ein temporäres, jedoch kein langfristig verfügbares und anwendbares Wissen zur Folge. Es stellt eine Art Wissensbulimie dar: Die Studierenden lernen die Veranstaltungsinhalte für eine Klausur auswendig, schreiben sie in der Klausur nieder, und anschließend wird das Erlernte direkt wieder aus ihrem Gedächtnis gelöscht. Die fehlende Nachhaltigkeit des Gelernten ist außerdem durch weitere, sich unmittelbar anschließende Prüfungen bedingt. Die geschilderte Situation steht in Widerspruch zum angestrebten Wissens- und Kompetenzzuwachs der Studierenden, der spätestens im Zuge der Prüfungen sichtbar werden soll (vgl. Fleckenstein 2008, 39). Hausarbeiten sind eine Lösung für das Problem, da sie zur Vertiefung einer bestimmten Thematik dienen. Die vertiefte Auseinandersetzung darf jedoch nicht durch eine zu hohe Anzahl an schriftlichen Ausarbeitungen verhindert werden. Neben der Vertiefung wird die Verknüpfung von Wissen nicht genügend berücksichtigt. Diese könnte zum einen innerhalb der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Module verbessert werden, zum anderen würde aber auch eine stärkere Verbindung mit den fachdidaktischen Inhalten des Studiums die Qualität des Lehramtsstudiums verbessern.

Die Folgen der dargestellten Situation sind, dass die einzelnen Studierenden an mehreren Baustellen gleichzeitig arbeiten müssen. Am Ende des Semesters bzw. in der vorlesungsfreien Zeit entsteht eine Ballung von Klausuren und Hausarbeiten, die es zu bewältigen gilt und die jedes Semester erneut auftritt. Jedoch kann kein Haus entstehen, dessen Konstruktion ohne Abstimmung mit dem Bau des restlichen Hauses vorgenommen wurde. Ein solches Haus würde auf wackeligem Fundament stehen und eventuell irgendwann zusammenbrechen oder gar nicht erst fertiggestellt werden. Die Gefahr, dass die universitäre Ausbildung von angehenden Lehrkräften in einigen Bereichen einem instabilen oder nicht fertiggestellten Haus gleicht, besteht auch im Bachelor- und Masterstudium. Bei dieser Kritik soll nicht der Vorbereitungsdienst als zweite Ausbildungsphase außer acht gelassen werden, jedoch entsteht während des Studiums die Problematik, dass die Studierenden Wissen anhäufen, das nur partial verknüpft ist und somit aus vielen Einzelteilen besteht, die untereinander nicht zu einem großen Ganzen verbunden und somit für den späteren Beruf nicht optimal verfügbar sind. Die

am Ende des Studiums erlangten Kompetenzen sind vom Möglichen dadurch ein großes Stück entfernt. Es gilt also, Verknüpfungen zwischen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungsinhalten, aber auch mit fachdidaktischen Studienanteilen herzustellen.

Eine Prüfungsform, die dies gewährleistet und bloßer Reproduktion von Wissen entgegenwirkt sowie zu der für den Lehrer(innen)beruf so wichtigen Meinungsbildung hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen und eines pädagogischen Konzepts führen kann, ist die mündliche Prüfung. Studierende werden alleine oder in Gruppen dazu aufgefordert, sich vorab intensiv mit einem Thema zu beschäftigen und ihre Meinung dazu in der Prüfung darzulegen, zu diskutieren und zu reflektieren. In der Vorbereitung können die Studierenden sich mit ihrer pädagogischen Einstellung bzw. einem für sie geeigneten pädagogischen Konzept auseinandersetzen und dies im Gespräch mit dem Prüfer oder der Prüferin darlegen, reflektieren und modifizieren. Die Form der mündlichen Prüfung habe ich hier herausgegriffen, weil sie an der Universität Bremen nur selten praktiziert wird. Dies soll jedoch keineswegs nahelegen, dass Hausarbeiten mit geeigneter Fragestellung, die zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung und Diskussion der Thematik führen, nicht eine ähnliche Wirkung haben können. Jedoch sieht die Realität häufig anders aus, da die Studierenden bei der Erstellung von Hausarbeiten unter großem Zeitdruck stehen und somit eine intensive Auseinandersetzung auch bei dieser Prüfungsform nicht möglich ist.

Besonders gravierend ist die Situation während des Verfassens der Bachelor- und der Master-Arbeit. Die Studierenden haben währenddessen bis zu sechs reguläre Veranstaltungen, die zum Ende des Studiums alle mit einer Modulprüfung abschließen. So ist eine vertiefte Auseinandersetzung, genauso wie bei anderen Prüfungen auch, nur begrenzt möglich. Während der Arbeit an der BA- bzw. MA-Arbeit sollten daher im optimalen Fall keine Veranstaltungen stattfinden. Das bedeutet: Alle Veranstaltungen sollten in den vorherigen Semestern belegt werden oder in begrenztem Umfang als Blockveranstaltungen zu Beginn des Abschlusssemesters stattfinden.

Folgendes soll an dieser Stelle jedoch positiv angemerkt werden: Im Vergleich zu der vorherigen Studienstruktur, die eine Ballung der für die Endnote relevanten Prüfungen am Ende des Studiums beinhaltet, können die Studierenden nun in mehreren Prüfungen ihr Wissen zeigen bzw. anwenden (je nach Art und Form der Prüfung).

Einen weiteren Widerspruch zwischen den Aufgaben von Lehrkräften und den von Lehramtsstudierenden erlebten Strukturen, mit dem ich zum Bereich Verschulung überleite, sehe ich im Umgang mit Vorwissen sowie Vorerfahrungen, welche im Studium und den dazugehörigen Prüfungsformen häufig keine oder nur wenig Berücksichtigung finden. Nur in wenigen Veranstaltungen wird zu Beginn des Semesters einbezogen, was die Studierenden zu dem Thema bereits an Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen vorweisen können. Gleichzeitig wird immer wieder die Relevanz von Vorwissen bzw. Vorerfahrungen und deren Erhebung bei der zukünftigen Arbeit in der Schule thematisiert. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen dies in der Berufspraxis umsetzen, haben es aber nicht ausreichend selbst in ihrer Ausbildung erlebt.

3 Verschulung

Die Frage nach der Verschulung des Bachelor- und Masterstudiums ist durchaus berechtigt, zumal kritische Stimmen z.B. aufgrund der starren Studienstrukturen bereits von einer "Sekundarstufe 3" sprechen. Es stellt sich die Frage, ob das, was wir unter Verschulung verstehen, überhaupt in Schule gewollt ist. Diese Frage kann ich mit einem klaren Nein beantworten, denn Verschulung bedeutet für mich starre Strukturen, vorgegebene Inhalte und Lernmethoden und damit einhergehend wenig Freiheiten und wenig Mitbestimmung für die Lernenden, und das entspricht nicht meiner Vorstellung davon, unter welchen Rahmenbedingungen Lernen in der Schule stattfinden soll. Verschulung in diesem negativen Sinn findet sich im Studium in Form von wenigen Wahlmöglichkeiten bei der Belegung von Lehrveranstaltungen wieder. Man kann provokant davon sprechen, dass (in vielen Bereichen) eine Gleichschaltung der Studierenden stattfindet: Alle sollen sich gleich bewegen, gleichzeitig die gleichen Veranstaltungen besuchen, dasselbe lernen, dieselben Prüfungen absolvieren, Noten dafür bekommen, und im nächsten Semester das gleiche wieder von vorne.

Dabei ist die Situation an der Universität Bremen im erziehungswissenschaftlichen Bereich im Vergleich zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium jedoch recht positiv. In allen Modulen gibt es zu der verpflichtenden Vorlesung ein oder zwei Vertiefungsseminare, die aus einem Pool von Veranstaltungen gewählt werden können. Inhaltliche Wahlmöglichkeiten innerhalb einer Veranstaltung gibt es dennoch nur sehr wenige. Die neue Rolle der Lernenden, die Fleckenstein (2008, 38) als Entwicklung "[v]on konsumierenden Empfängern vorgefertigter "Lernhappen" (die manchmal recht unverdaulich verabreicht werden) [...] zu Akteuren und Mitgestaltern der Lernarrangements" beschreibt, können die Studierenden nur in geringem Maße erleben, oder sie müssen bei der Gestaltung an den Rahmenbedingungen einer Veranstaltung ansetzen. Die oben bereits erwähnte Arbeitsgruppe "Lernen, Beurteilen und Prüfen" hält einen Perspektivenwechsel an den Hochschulen, der mit einem Methodenausbau einhergeht, für notwendig. Sie fordert dafür auch eine aktive Einbindung der Studierenden und ein Abwenden

von einer ausschließlichen Wissensaufnahme. Die Unterstützung durch die Hochschulleitung ist dabei von großer Bedeutung (vgl. Ebert 2007, 145). Dies bei zukünftigen Umstrukturierungen der Lehramtsstudiengänge, aber auch in jeder einzelnen Veranstaltung zu berücksichtigen und umzusetzen, würde einen wichtigen Beitrag zur Qualität der Lehramtsausbildung leisten.

In einem Seminar zum Thema Kinderrechte als Grundlage vorschulischer und schulischer Profilbildung und Qualitätssicherung wurde in einem
der vergangenen Semester im Rahmen einer Projektinitiative selbstgesteuertes Lernen mit Zielvereinbarungen an der Universität Bremen ermöglicht.
Dabei haben die Studierenden selbstorganisiert in Projektgruppen zu je drei
bis vier Personen gearbeitet und sich eigene Ziele hinsichtlich der genannten
Thematik gesetzt. Daneben fanden vier Seminarsitzungen mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt, die für gemeinsame Absprachen, den Austausch über die Arbeitsergebnisse, Modifizierung der Projektziele etc. genutzt
wurden. Das Seminar wurde mit einer schriftlichen Ausarbeitung in Form
eines Readerbeitrags abgeschlossen. Alle Ergebnisse wurden zu einem Reader zusammengefügt, und die Bewertung erfolgte durch die Projektgruppen
mithilfe eines Ringverfahrens. Das bedeutet, dass jede Gruppe eine andere bewertet, ihre eigene Note jedoch von einer anderen Gruppe bekommt (Gruppe A bewertet Gruppe B, welche wiederum Gruppe C bewertet usw.).

Initiiert wurde das Seminar in der geschilderten Form von einem studentisch selbstorganisierten Arbeitskreis und nicht von universitärer Seite. Es ist wünschenswert, auch im modularisierten Studienablauf größere Gestaltungsmöglichkeiten für die Studierenden einzuplanen bzw. vorzusehen. Um dies zu erreichen, sollte sich die Rolle des Lehrenden, so wie Fleckenstein es beschreibt, vom Wissensvermittler bzw. der Wissensvermittlerin hin zu einem Moderator, einer Moderatorin wandeln. Der bzw. die Lehrende würde den Lernprozess begleiten und wäre für die Ausgangsposition (Modulbeschreibung) und den Abschluss des Seminars (Prüfung) verantwortlich (vgl. Fleckenstein 2008, 39) bzw. würde diese mit den Studierenden gemeinsam entwickeln (wie es in dem beschriebenen Seminar der Fall war).

Verschulung im Studium ist auch, wenn offener Unterricht in einer Vorlesung mit 200 Studierenden thematisiert wird und eines der Ziele darin besteht, bei den Studierenden Interesse an dieser Unterrichtsmethode zu wecken. Die Studierenden werden in vielen Veranstaltungen mit didaktischen
Theorien und Modellen konfrontiert, die Hilfen zu deren Umsetzung fehlen
aber. Es entsteht ein Widerspruch zwischen dem Erlernten und dem Erlebten.
Konfuzius hat schon vor 2500 Jahren formuliert, welche Erfahrungen wichtig
sind, um einen optimalen Lernerfolg zu erreichen: "Erkläre es mir, und ich
vergesse. Zeige es mir, und ich erinnere. Lass es mich tun, und ich verstehe."

Ich sehe den Grund für das Problem der Verschulung darin, dass der Übergang aus der Schule in die Universität für viele Studierende fließend ist. Ihre schulischen Erfahrungen übertragen sie daher häufig auf das Lernen in der universitären Ausbildung. Die Studienstruktur trägt nicht dazu bei bzw. verhindert, dass die bekannten Strukturen aufgebrochen werden, sondern setzt das Bekannte fort. Es bedarf daher Anregungen für die Studierenden in Form eines methodisch vielfältigen Seminarangebots, so dass eine Reflexion über unterschiedliche Lernformen initiiert werden kann und zukünftige Lehrerinnen und Lehrer möglichst viele Unterrichtsmethoden auch selbst erlebt haben, bevor sie diese selbst in der Schule durchführen. Es soll hier jedoch angemerkt werden, dass nicht nur die universitären Strukturen dazu beitragen, dass die Studierenden wenig Initiative ergreifen, um den verschulten Strukturen entgegenzuwirken. Auch außeruniversitäre Erfahrungen, die bei einem direkten Übergang von der Schule in die Universität häufig nicht vorhanden sind (außerschulische Praktika, Freiwilliges Soziales Jahr etc.), können bereichernd für die Kompetenzen angehender Pädagoginnen und Pädagogen sein und ihre Eigeninitiative stärken.

Sonst verläuft das Studium wie in einer Schulklasse. Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Seminars variiert nur wenig, so dass die sozialen Kontakte häufig die gleichen sind. Das bedeutet, dass eine Verzögerung im Studienablauf auch zu einem weitgehenden Verlust der sozialen Kontakte führt. Die Studierenden reagieren darauf, indem sie mit enormem Einsatz versuchen, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu beenden, was wiederum zu einem Abarbeiten der verpflichtenden Prüfungen und einem weitgehenden Verlust des interessegeleiteten Studierens führt.

Caputa-Wiessner (vgl. 2008, 62) bestätigt, dass für diejenigen, die nicht systemkonform studieren wollen, u.a. aufgrund des Jahresrhythmus (nur jährliches Belegen von Modulen möglich) verschiedenartige Probleme entstehen. Die oben erwähnten Gießener Studierenden gaben an, dass die Wahl der Veranstaltungen nicht nach Interesse, sondern im Hinblick auf den Studienverlaufsplan und dessen Realisierung vonstatten gehe. Zusätzliche und interessegeleitete Studieninhalte sind danach kaum möglich (vgl. ebd.). Eine Veränderung der Studienstruktur hinsichtlich der Reihenfolge der zu studierenden Module, sofern dies inhaltlich sinnvoll ist, würde zu einer Mischung der Kohorten führen und so einen Beitrag dazu leisten, den Druck, das Studium in der Regelstudienzeit zu beenden, zu vermindern.

Die Überforderung der Studierenden als Folge der Umstrukturierung der Studiengänge wird auch von psychotherapeutischen Beratungsstellen bestätigt. Sie geben an, dass immer mehr Studierende Beratungsbedarf haben, weil sie bereits im Studium unter Überbelastung, Stress, Überforderung, Depressionen oder einer Angst, nicht lernen zu können, leiden. Dabei ist unter den Bachelor-Studierenden der Anteil der Beratungsbedürftigen aus den Geisteswissenschaften deutlich höher als früher, und bei jedem fünften ist eine professionelle Psychotherapie erforderlich (vgl. Spiegel Online 2009). Diese Angaben sind alarmierend und zeigen, dass eine Veränderung der Studienstruktur hin zu weniger Leistungsdruck, einer geringeren Anzahl an Prüfungen und mehr Wahlmöglichkeiten im Studium unbedingt notwendig ist.

4 Fazit

Hinsichtlich der drei Themen Leistungsbewertung, Prüfungen und Verschulung des BA- und MA-Studiums besteht viel Handlungsbedarf, soll das Studium tatsächlich die Basis für eine spätere Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer legen. Es besteht aber die Hoffnung, dass die Lehrenden durch die entstandenen Missstände sensibilisiert wurden und Veränderungen in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer mit der Umstrukturierung der Studienstruktur hin zu einem Studium von insgesamt 300 ECTS-Punkten (für alle Lehramtsstudierenden) gelingen. Das neue Studienangebot soll ab dem Wintersemester 2010/11 an der Universität Bremen beginnen. Festzuhalten ist ebenfalls, dass auch aus Sicht vieler Lehrender Verbesserungsbedarf besteht, der in die Umstrukturierungsprozesse mit einfließen kann (vgl. Carle 1996/Daiber 2005), was hier aufgrund des Schwerpunkts auf die studentische Sicht nicht weiter thematisiert werden kann.

Das Projektstudium, das an der Universität Bremen in der vorherigen Studienstruktur eine stärkere Rolle gespielt hat (vgl. Bolland 2007), könnte in vielerlei Hinsicht Verbesserungen für das Studium schaffen: Studierende könnten ihr Studium in Form von forschendem Lernen stärker selbst in die Hand nehmen, Wissen würde verknüpft und im optimalen Fall über mehrere Semester hinweg erweitert. Es bestünde die Möglichkeit, die bestehende Konkurrenzsituation zwischen den Studierenden zu entzerren, da Bewertungssituationen seltener würden. Sowohl Berufspraxis als auch gesellschaftliche Prozesse könnten durch Verknüpfung einzelner Module und Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken, die im Zuge dessen möglich würde, stärker miteinbezogen und der Erwerb eines stärker anwendungsbezogenen Wissens könnte ermöglicht werden. Meiner Ansicht nach kann eine Stärkung des Projektstudiums einen wesentlichen Beitrag zur Qualität der Lehrer(innen)bildung leisten und dazu beitragen, dass zukünftige Lehrkräfte für ihren Beruf grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten in größerem als dem derzeitigen Umfang erwerben und kompetenter mit Kindern umgehen können. Das Projektstudium sollte im Zuge der bevorstehenden Umstrukturierung berücksichtigt werden und in der neuen Struktur einen festen Bestandteil darstellen.

Hamburg

Universität Hamburg

Projekt: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Franziska Bonna; studentische Hilfskraft: Christoph Sondag

Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Laufzeit: 01.11.2009 – 31.10.2012

Kurzbeschreibung: Das Forschungsprojekt "leo. – Level-One Studie" untersucht den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung in Deutschland und fokussiert dabei auf den unteren Level, d.h. auf Personen, die auf den unteren Kompetenzniveaus lesen und schreiben. Die Studie wurde als ein Zusatzmodul zum Adult Education Survey (AES) konzipiert und hat das Ziel, ein Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus für die deutsch sprechende Bevölkerung zu erzielen. Für die Erhebungen zeichnet das Institut TNS Infratest Sozialforschung verantwortlich.

Für die erfolgreiche Durchführung dieser Studie mussten zum einen Testaufgaben entwickelt werden, die ein differenziertes Bild der Lese- und Schreibkompetenzen abbilden. Zum anderen muss die Zielgruppe zur Teilnahme an einer face to face-Kompetenzdiagnostik im Haushalt motiviert werden, denn gerade jene Personen, die eher geringe Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, können aufgrund ihrer Ängste und Sorgen, dass dadurch eventuell ihre Schwachstellen aufgedeckt werden könnten, die freiwillige Teilnahme an einem solchen Test verweigern. Die Herausforderung bei der Konzeption der Studie bestand also darin, auf Seite der Teilnehmenden Barrieren durch witzige und kurzweilige Testaufgaben abzubauen und gleichzeitig verwertbare Ergebnisse zu erzielen.

Kontakt: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Tel.: 040-42838-3761, E-Mail: anke. grotlueschen@uni-hamburg.de; Wibke Riekmann, Tel.: 040-43838-6770, E-Mail: wibke.riekmann@uni-hamburg.de, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Binderstraße 34, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verfolgt mit Interesse die gegenwärtige Diskussion bezüglich einer Veränderung der psychotherapeutischen Ausbildungsinhalte und -strukturen. Ein überschaubarer, aber nicht unerheblicher Teil der AbsolventInnen von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen und Studiengängen der Sozialen Arbeit strebt nach Studienabschluss eine kinder- und jugendpsychotherapeutische Qualifizierung an, und ein erheblicher Anteil der praktizierenden Kinder- und JugendpsychotherapeutInnen kann auf ein pädagogisches oder genuin sozialpädagogisches Studium verweisen. Aktuell blicken cirka 80% der Kinder- und JugendpsychotherapeutInnen auf ein entsprechendes Studium zurück.

Um die Reform der PsychotherapeutInnenausbildung grundlegend und fundiert realisieren zu können, beauftragte das Bundesgesundheitsministerium eine ExpertInnengruppe mit der Erstellung eines Forschungsgutachtens zur Zukunft der Psychotherapeutenausbildung. Die GutachterInnen stellen in ihrer Expertise als zentrales Ziel der zukünftigen Psychotherapieausbildung die Schaffung eines "einheitlichen Psychotherapeutenberufes" mit einer Schwerpunktsetzung entweder auf die Behandlung von Erwachsenen oder auf die Behandlung von Kindern und Jugendlichen vor. Damit wird die Herstellung einer Gleichwertigkeit der PsychotherapeutInnen- (PP) und der Kinder- und JugendpychotherapeutInnenausbildung (KJP) intendiert. Für beide Qualifizierungen wird als Eingangsvoraussetzung ein Masterabschluss vorgesehen.

^{1 (}Anmerkung der Redaktion:) Vgl. dazu auch Michael Borg-Laufs, Silke Birgitta Gahleitner, Mark Helle, Günter Zurhorst: Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten (in diesem Heft) sowie Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution (in diesem Heft).

Um eine Gleichwertigkeit zwischen PP und KJP sicherzustellen, sollen zukünftig diejenigen Ausbildungsteile, die beiden Berufen gemeinsam sind, in einer gemeinsamen Ausbildung (common trunk) absolviert werden. Zudem soll die Durchlässigkeit zwischen beiden psychotherapeutischen Berufen gewährleistet werden. Die anvisierte Herstellung von Durchlässigkeit erfordert, so die Argumentation in dem Forschungsgutachten zur Zukunft der Psychotherapeutenausbildung, eine weitgehend einheitliche, zumindest aufeinander abgestimmte Grundqualifizierung in den beiden psychotherapeutischen Ausbildungsbereichen und die Definition von formal und inhaltlich identischen Zugangsvoraussetzungen. Diese sollen sowohl für die PP- wie auch für die KJP-Ausbildung über das Studium von psychologischen und klinisch-psychologischen Modulen im Bachelor- oder Masterstudium nachgewiesen werden. Die Empfehlung der GutachterInnen sieht das Absolvieren von psychologischen und klinischen Inhalten in einem Gesamtumfang von mindestens 150 ECTS-Punkten als Eingangsvoraussetzung für die PP- und KJP-Ausbildungen vor. BewerberInnen für die entsprechenden Ausbildungen müssten demnach während ihres Studiums zusammen etwa die Hälfte ihrer Studienleistungen in allgemeinen psychologischen und klinisch-psychologischen Bereichen absolviert haben, um eine psychotherapeutische Zusatzausbildung beginnen zu können. Allenfalls 35 ECTS-Punkte könnten, falls ein Studiengang das Studium von 150 ECTS-Punkten nicht ermöglicht, parallel zur psychotherapeutischen Ausbildung in sogenannten Brückenkursen nachstudiert werden.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) begrüßt im Grundsatz die Intentionen der ExpertInnengruppe, psychotherapeutische Ausbildungen in Zukunft nur noch denjenigen zu ermöglichen, die über einen qualifizierten Masterabschluss verfügen. Begrüßt wird auch die Zielsetzung der Empfehlungen, eine Vereinheitlichung, zumindest jedoch die Durchlässigkeit zwischen den beiden psychotherapeutischen Ausbildungen anzustreben. Und auch die seit langem angestrebte Realisierung einer Gleichwertigkeit der beiden Psychotherapeutenberufe findet bei der DGfE im Kern Unterstützung.

Zugleich wird jedoch auch gesehen, dass eine Umsetzung der Empfehlungen der GutachterInnen den AbsolventInnen von erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Hauptfachstudiengängen den Zugang zu den kinder- und jugendpsychotherapeutischen Qualifizierungen erschweren, wenn nicht sogar verunmöglichen würde. Schon rein formal ist das Studium von 150 ECTS-Punkten in Psychologie und klinischer Psychologie in keinem allgemein pädagogischen, sozial- oder heilpädagogischen Studienprogramm zu gewährleisten, ohne die Akkreditierung der jeweiligen Studiengänge zu gefährden. Der Vorschlag der GutachterInnen würde erfordern, dass in fünf von zehn Semestern der entsprechenden konsekutiven Studiengänge ausschließlich psychologische Inhalte gelehrt werden müssten. Diese Vorgabe kann von den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an den Universitäten und von den Fachbereichen für Soziale Arbeit an den Fachhochschulen in der Regel nicht umgesetzt werden, ohne die genuine disziplinäre Struktur der Studienprogramme zu gefährden.

Keineswegs wird bestritten, dass psychotherapeutische Ausbildungen von ihren zukünftigen AbsolventInnen psychologisches und insbesondere klinisch-psychologisches Wissen erwarten können. Die psychotherapeutische, insbesondere die kinder- und jugendpsychotherapeutische Praxis erfordert immer noch und in zunehmendem Maße jedoch auch erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen, um die lebenspraktischen Fragen und Unsicherheiten der KlientInnen mit alltagsnahen Lösungen zu bedienen. PsychotherapeutInnen werden in ihren Praxen, in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, in den schulpsychologischen Diensten und in den psychologischen Diensten der Gesundheits-, Sozial- und tertiären Bildungssysteme mit Irritationen der Selbstwirksamkeit konfrontiert, zu deren Aufarbeitung zwar auch klinisch-psychologisches, wesentlich jedoch auch sozialtherapeutisch aufgearbeitetes, pädagogisches und sozialwissenschaftliches Wissen herangezogenen werden kann und wird.

Mit der besonderen Gewichtigung von psychologischen und klinisch-psychologischen Wissensanteilen in den Empfehlungen der ExpertInnengruppe werden erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissensbestände implizit abgewertet, zumindest in ihrer Relevanz als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung zum Psychotherapeuten als nicht unbedingt erforderlich klassifiziert. Damit widerspricht die Empfehlung grundlegenden internationalen gesundheitswissenschaftlichen Forschungen, die auf die Bedeutung von sozialwissenschaftlichen, sozialisationstheoretischen und biographieorientierten Wissensbeständen in psychotherapeutischen Praxen verweisen und deren stärkere Berücksichtigung in der Ausbildung empfehlen, um der Komplexität gesundheitlicher Schädigungen in modernen Gesellschaften gerecht zu werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis wäre sogar zu überlegen, ob nicht von AbsolventInnen eines Medizinstudiums neben dem Nachweis von psychologischen auch pädagogische und sozialwissenschaftliche Wissensbestände als Voraussetzung für einen Zugang zu psychotherapeutischen Ausbildungen zu erwarten wären. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist daran zu erinnern, dass ein multidimensionales Verständnis von Gesundheit von der bio-psycho-sozialen Konstitution von Gesundheit und Krankheit ausgeht und die Realisation von psychotherapeutischen Interventionen beispielsweise auf

- sozialisations- und biographietheoretisches Wissen,
- pädagogisch-didaktische Kompetenzen,

- auf Wissen über die strukturelle Genese von psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen, Selbstwirksamkeitsverunsicherungen und Instabilitäten,
- auf Wissen über die Entstehung von verlässlichen, professionellen Arbeitsbündnissen,
- auf Kenntnisse über das Sozial- und Bildungssystem,
- auf Wissen über die Dynamiken in Schule, Familie, außerschulischen Sozial- und Arbeitswelten,
- auf Wissen über die Phasen des Aufwachsens, der Erwachsenenzeit und des Alters.
- auf verstehensorientierte, diagnostische Qualifikationen,
- forschungsmethodologisches und forschungsbezogenes Wissen
- und auf Wissen über Praxen der Evaluation, Reflexion, Dokumentation und Präsentation

nicht verzichten kann. Das Wissen aus den genannten Domänen kann nicht nur, aber auch und zum Teil sogar exklusiv in erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen erworben werden.

Die Bundes-Psychotherapeuten-Kammer sieht die Bedeutung pädagogischen Wissens für die psychotherapeutische Praxis ebenfalls und empfiehlt, für die Aufnahme einer psychotherapeutischen Ausbildung weiterhin unterschiedliche "psychologische und pädagogische" Studiengänge als qualifizierend anzuerkennen. Die Relevanz pädagogischen Wissens für psychotherapeutische Berufstätigkeiten findet zwar implizit auch in den Ausführungen der GutachterInnen Beachtung, explizite Erwähnung jedoch lediglich in der Empfehlung, Rehabilitation in die Legaldefinition von Psychotherapie und Prävention in das Tätigkeitsfeld der Psychotherapie aufzunehmen.

Die Idee, einer Vereinheitlichung der psychotherapeutischen sowie kinder- und jugendpsychotherapeutischen Berufe über eine Fokussierung der Zugangsvoraussetzungen auf psychologische Inhalte zu steuern, würde zu einer Eindämmung der Vielfalt psychotherapeutischer Praxis führen. Die ausgewiesene und anerkannte Qualität pädagogischen und sozialen Wissens und Könnens würde aus der Praxis der Psychotherapie, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen, langfristig verschwinden.

Der Gewinn, der mit einer vereinheitlichten Ausbildung durchaus zu erzielen wäre, hätte den Verlust zu kompensieren, der mit dem Verschwinden von erziehungswissenschaftlichen, sozialpädagogischen und sozialen Wissensbeständen aus den psychotherapeutischen Praxen verbunden wäre. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) plädiert nachdrücklich dafür, bei der Änderung der Struktur und Verortung der KJP- und PP-Ausbildung dafür Sorge zu tragen, dass AbsolventInnen von pädagogischen Studienprogrammen weiterhin ein Zugang zu den psychotherapeutischen Ausbildungen möglich bleibt.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 Historische Bildungsforschung

Tagungen

Jahrestagung 2009

Die letzte Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung fand vom 19.9.–21.9.2009 im Deutschen Literaturarchiv (Marbach) zum Thema "Die Materialität der Erziehung" statt. Die Tagung wurde aus Mitteln der DFG gefördert.

Veröffentlichungen

- Zum Thema der Jahrestagung 2007 "Der Ort der Bildungsgeschichte" ist ein Tagungsband erschienen: Caruso, M./Kemnitz, H./Link, J.-W. (Hg.) (2009): Orte der Bildungsgeschichte. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Band 15 des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (Bad Heilbrunn 2009) widmet sich dem Schwerpunktthema "P\u00e4dagogische Wissensformen".
- Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE berichtet, weitere Informationen über die Aktivitäten der Sektion werden auf der Website "Historische Bildungsforschung Online (HBO)" (http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/) veröffentlicht.

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

Jörg-W. Link, Karin Priem

Nachwuchsförderung

Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker am 19. und
 September 2010 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung,
 Berlin

Der verstärkten Förderung und Integration des wissenschaftlichen Nachwuchses dient das "Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker", die Nachwuchstagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE, die erstmals im März 1997 durchgeführt wurde. Hier erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, laufende bildungshistorische Forschungsvorhaben – in der Regel laufende Dissertationsprojekte – mit einem Fachpublikum kritisch-konstruktiv zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Eine thematische Eingrenzung gibt es nicht. Das nächste, nunmehr 8. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker findet im September 2010 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin statt. Interessenten wenden sich bitte bis zum 31. Mai 2010 an die Organisatoren des 8. Forums junger Bildungshistoriker:

Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm; Tel. (0331) 977-2063, E-Mail: link@uni-potsdam.de oder Dr. Petra Götte, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg; E-Mail: petra.goette@phil.uni-augsburg.de

Jörg Link

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung

Reisestipendien

(s. unter Ausschreibungen, Preise, in diesem Heft)

Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF)

Tagungen

Bericht über das Arbeitstreffen des AHFF vom 30.–31. Januar 2009

Das jährliche Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung hat diesmal am 30. und 31. Januar 2009 an der Universität Düsseldorf als internes Arbeitstreffen der Mitglieder stattgefunden. Das Arbeitsthema lautete: "Familienkulturen – (und) Familientraditionen". Das Mitgliedertreffen diente zugleich der Vorbereitung einer größeren öffentlichen Tagung des Arbeits-

kreises zu diesem Thema im Jahr 2010.

Auf dem Arbeitstreffen wurden sowohl Vorträge gehalten als auch gemeinsam Texte diskutiert, die einen theoretisch reflektierten Zugang zum Arbeitsthema eröffneten. Den Eröffnungsvortrag hielt Reinhold Göring (Düsseldorf), der aus kultur- und medienwissenschaftlicher Sicht Familienkulturen und -traditionen im Zusammenhang von und im Widerspruch zu Mediensozialisation darstellte und die Frage der Verwendbarkeit literarischer Texte für das Thema des Arbeitstreffens behandelte. Im Anschluss stellte Kristen Nawrotzki (London) einen Textauszug aus Shannon Jackson: Lines of Activity. Performance, Historiography, Hull-House Domesticity (Ann Arbor 2001), vor, anhand dessen der Theorieansatz der Performativität in seiner Brauchbarkeit für das Arbeitsthema - besonders im Zusammenhang der Quellenproblematik historischer Analysen - diskutiert wurde. Miriam Gebhardt (Konstanz) analysierte dann, vor dem Hintergrund der jüngst von Hans-Ulrich Wehler vorgenommenen Verurteilung der "68er" als Hedonisten und Leistungsverweigerer, Wandlungsprozesse der familialen frühkindlichen Erziehung und Sozialisation im 20. Jahrhundert und diskutierte diese im Zusammenhang von historischen Epochalisierungen sowie von Historikergenerationen und ihren Deutungsmustern. Sabine Andresen (Bielefeld) stellte eine Projektkonzeption zu Verantwortung und Verantwortungskonzepten in Familien vor, die empirisch untersucht werden sollen. Dabei geht es sowohl um die Anrufung als auch um die Selbstzuschreibung von Verantwortung in Familien. Im Vortrag wurde deutlich, dass mit dem Verantwortungskonzept zugleich Familientraditionen und -kulturen tangiert bzw. geformt werden und zudem - mit Blick auf sozialwissenschaftliche Studien der 1920er Jahre -Kontinuitätslinien familialer Belastung und Verantwortungsübernahmen aufgezeigt werden können. Juliane Lamprecht (Trier) entwickelte anschließend anhand von Interviews mit Paaren deren aktuelle Imaginationen von Geburt und analysierte das sich dort offenbarende tradierte Familienwissen sowie die unterschiedliche Wahrnehmung von Geburtsvorgängen und Familienwissen bei Männern und Frauen. Abschließend stellte Katrin Ullmann (Düsseldorf) anhand von Interviews in international-vergleichender Perspektive die Bedeutung der Familie für die Selbstkonzepte junger Männer und Frauen in der Gegenwart vor. Hervor ging aus den Interviews, dass die Familie, auch über die Elterngeneration hinaus, nach wie vor eine zentrale Bedeutung für die Identitätsbildung und die gewählte Lebensführung besitzt.

Tagungsankündigung des AHFF

Das nächste Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung wird wieder als größere öffentliche Tagung stattfinden. Ort: Universität Hildesheim, Zeit: 29.–30.01.2010, Thema: "Familienkulturen – (und) Familientraditionen".

Familienkulturen und Familientraditionen finden in inner- und außerwissenschaftlichen Debatten zunehmend Aufmerksamkeit; nicht zuletzt werden sie im Gefolge von internationalen Schulleistungsvergleichen für den schulischen Erfolg oder Misserfolg von Kindern und Jugendlichen mitverantwortlich gemacht. Dabei werden Familienkulturen und -traditionen auch in den Zusammenhang der sozialen Lage von Familien, der Veränderung von Lebensstilen sowie allgemeiner gesellschaftlicher Normen- und Werteentwicklungen gestellt. In historischer Perspektive ist das Interesse an der Fami-

lie zunächst vor allem aus den neueren Theoriedebatten um die Möglichkeiten und Grenzen sozial- und kulturhistorischer Zugänge erwachsen. In diesem Zusammenhang sind durch die stärkere Beachtung der historischen Akteure mikrohistorische Familienbiographien entstanden; dezidierte historische Forschungen zu Familienkulturen und -traditionen sind jedoch selten.

Die Tagung fragt daher aus historischer Perspektive nach der innerfamiliären und der gesellschaftlichen Bedeutung von Familienkulturen und -traditionen und ihrer Entwicklung. Im Zentrum der Betrachtung steht die Familie als erziehende und sozialisierende Instanz, die neben weiteren gesellschaftlichen Institutionen die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder durch Generationsbeziehungen, Erziehung/Erziehungsstile und sozialisatorische Arrangements entscheidend prägt. Dies ermöglicht analytische Zugriffe auf die Familie auf verschiedenen Ebenen. Mikrohistorisch geht es bei Familientraditionen um die Entstehung, Ausgestaltung und Weitergabe von Ritualen, Themen, Aufträgen, Normen und Werten etc. in der Familie. Dabei können auch Familienkulturen, d.h. familiale Lebensstile und Generationsbeziehungen, die Ausgestaltung kindlicher und jugendlicher Lebensräume in der Familie, Familienfeste etc. stark durch Familientraditionen geprägt sein. In makrohistorischer Perspektive geht es um gesellschaftliche, politische, kulturelle und ökonomische Bedingungsgefüge und Einflussfaktoren auf Familienkulturen und -traditionen. Hier stellt sich unter anderem die Frage nach der Bedeutung von Standes-, Klassen-, Schicht- und Milieuzugehörigkeit, nach der Bedeutung öffentlicher Debatten und Stellungnahmen, von bildungs- und familienpolitischen Maßnahmen etc. für Familienkulturen und -traditionen.

Auf der Tagung sollen diese Forschungsfragen in einem großen zeitlichen Rahmen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart behandelt werden. Im Zuge der Durchstaatlichung der europäischen Gesellschaften, die in der Frühen Neuzeit begann und sich im 18. Jahrhundert verstärkte, entstanden für die Familie neue Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche, die sich vor allem auf das Eltern-Kind-Verhältnis bezogen: Die Familie wandelt sich von einer Versorgungs- zu einer Erziehungsgemeinschaft. In diesem Zusammenhang fragt die Tagung in mikrohistorischer Perspektive nach Familientraditionen und kulturen in einzelnen Familien, in Verwandtschaftsnetzen und in sozialen Gruppen seit dem 18. Jahrhundert – sowohl in spezifischen Zeiträumen und Epochen als auch unter der Perspektive von Kontinuität und Wandlungsprozessen – und in makrohistorischer Perspektive nach der Herausbildung, Kontinuität und Veränderung von Familienkulturen und -traditionen in Gesellschaften in einzelnen Epochen und im historischen Prozess.

Historische Erkenntnisse können aktuelle Problemlagen aufklären helfen, der Bezug auf aktuelle Problemlagen wiederum kann neue historische Perspektiven eröffnen. Mit Blick auch auf aktuelle Debatten und Forschungen über Familienkulturen und -traditionen und ihre Bedeutung soll deren historische Genese und Gestaltung differenziert erörtert werden.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung des AHFF 2009 wurde ein neues Sprechergremium gewählt: Nicht mehr zur Wahl gestellt haben sich Jutta Ecarius (Gießen) und Hans Malmede (Düsseldorf). Zur Wiederwahl gestellt hat sich Carola Groppe (Hamburg). Neu zur Wahl gestellt haben sich Meike Sophia Baader (Hildesheim) und Gerhard Kluchert (Hamburg). Als neues Sprechergremium gewählt wurden Meike Sophia Baader, Carola Groppe und Gerhard Kluchert. Die Amtszeit beträgt zwei Jahre.

Veröffentlichungen

Erschienen ist im VS Verlag für Sozialwissenschaften der erste Band des Arbeitskreises Historische Familienforschung, der die Ergebnisse mehrerer Tagungen zusammenfasst:

Ecarius, J/Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden 2009 (ISBN 978-3-531-15564-7), 315 S., Preis: 29,90 €.

Carola Groppe

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)

Die nächste Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte findet vom 9.11.–11.11.2011 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (ZIF) zum Thema "Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis" statt. Weitere Informationen finden sich auf der Homepage der Sektion Historische Bildungsforschung unter http://www.bbf.dipf.de/hk//ave.htm.

Stephanie Hellekamps

ISCHE – International Standing Conference for the History of Education

Die ISCHE 32 findet vom 26.8.-27.8.2010 zum Thema "Discoveries of Childhood" in Amsterdam statt.

Karin Priem

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft setzt sich aus den Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Pädagogische Anthropologie, Qualitative Bildungs- und Biographieforschung sowie Wissenschaftsforschung zusammen. Sie hält jährliche Mitgliederversammlungen ab und tagt in zweijährlichem Rhythmus. Die diesjährige Tagung befasste sich mit dem Thema "Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Erziehung und Bildung" und fand vom 11.–13. März 2009 an der Universität Erlangen-Nürnberg, Standort Nürnberg statt. Die Breite der Themenstellung ergibt sich auch aus der Breite der von den Kommissionen vertretenen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen, für deren Präsentation und Diskussion die Sektionstagungen ein angemessenes Forum sein sollen.

Bericht über die 5. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in Nürnberg

Nach einem kurzen geschichtlichen Abriss der Lehrerbildung am Standort Nürnberg-Erlangen durch die Sprecherin des Departments Pädagogik, Annette Scheunpflug, stellte Edwin Keiner in seinem Eröffnungsvortrag kulturelle Differenzen und Globalisierung anhand der empirischen Analyse der erziehungswissenschaftlichen Praxis auf internationalen Tagungen dar. Im zweiten Plenumsvortrag diskutierte Eckart Liebau (Universität Erlangen-Nürnberg) das Thema Identität und Teilhabe vor dem Hintergrund des Umgangs mit Differenz

Am Nachmittag fanden parallel zwei Arbeitsgruppen zu den Themen "Interkulturelle Differenzen und pädagogischer Takt" sowie "Wissenschaft, Kompetenzen und Transkulturalität" statt. Im Anschluss an die Arbeitsgruppen folgten zwei Plenumsvorträge: Wolfgang Gippert (Universität Köln) setzte sich mit den Implikationen des Konzepts der "Transkulturalität" auseinander und zeigte Möglichkeiten auf, wie eine historische Bildungsforschung Anschluss an transkulturelle Theoriekonzepte finden könnte. Ulrich Papenkort (Katholische Fachhochschule Mainz) bezog sich anschließend auf das Konzept der Akkulturation. Dieses sei für den Umgang mit kulturellen Differenzen zentral, da sich im Begriff der Akkulturation die interkulturelle Dimension pädagogischer Sachverhalte spiegle und ihm daher der Status eines pädagogischen Grundbegriffs zukommen müsse.

Am Donnerstag führte Cornelia Muth (Universität Leipzig) mit ihrem Vortrag zur dialogpädagogischen Reflexion über transkulturelle Erwachsenenbildung in den zweiten Konferenztag ein. In ihren Ausführungen reflektierte sie ihre Erfahrungen als Leiterin eines deutsch-jüdisch-palästinensischen Bildungs- und Begegnungsprojekts der Erwachsenenbildung unter Rückgriff auf die Dialog-Philosophie Martin Bubers. Anschließend diskutierte Wolf Thorsten Saalfrank (Universität München) in seinem Vortrag den Kompetenz- und Bildungsbegriff vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Transformations- und Entgrenzungsprozessen, die neue Anforderungen an diesen Begriff stellten. Im Anschluss an diese Vorträge beschäftigten sich zwei Arbeitsgruppen mit den Themen "Migration, Bildung und Biographie" sowie "Interkulturalität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen".

Am Nachmittag folgten weitere Plenumsvorträge. Im ersten Vortrag brachte Jörg Zirfas (Universität Erlangen-Nürnberg) die Transkulturalitätsdebatte mit einer prozessorientierten Lernforschung in Zusammenhang. Tobias Christoph Werler (Universität Agder, Norwegen) stellte anschließend den Topos des Fremden als Basis für inter- und multikulturelle Erziehungskonzepte dar. Anschließend diskutierte er die didaktische Ermöglichung von Differenz- und Alteritätserfahrungen. Im letzten Vortrag des Tages beschäftigte sich Wolfgang Nieke (Universität Rostock) mit dem Thema "Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein". Hierzu untersuchte er den deutschsprachigen Diskurs um kollektive Identitäten und entwickelte vor diesem Hintergrund ein Modell, das elementare Bestandteile einer kollektiven Identität beinhaltet. Am Freitag fand vormittags die Arbeitsgruppe "Erfahrung, Ästhetik, kulturelle Bildung" statt.

Den Abschluss der Tagung bildeten drei Plenumsvorträge: Astrid Messerschmidt (Universität Flensburg) wendete das Thema der Tagung auf die Frage der Produktion und Konstruktion sozialer Wirklichkeiten durch Differenzen, indem sie darstellte, wie ausgewählte Filme als Medium für Bildungsprozesse verwendet werden können, um Zugänge zur Reflexion von Projektionen und Repräsentationen anzuleiten. Der Vortrag von Edgar Forster (Universität Salzburg) zum Thema "Globalisierung, education governance und demokratische Kultur" zeigte die Auswirkungen globaler Transformationsprozesse auf governance-Strukturen im Bildungsbereich auf. Im abschließenden Vortrag, der den Titel "Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit" trug, plädierte Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Freiburg) für einen reflektierten Umgang mit diskriminierungsrelevanten Unterscheidungen.

Die Tagung brachte verschiedene theoretische und empirische Perspektiven zum Thema "Kulturelle Differenzen" zusammen und lieferte dadurch einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung dieser Fragestellung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Sarah Lange

Vorstandsarbeit

Die Mitgliederversammlung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft tagte am 12.03.2009. Die bisherige Sprecherin der Sektion, Jutta Ecarius, ist nach vier Jahren Amtszeit turnusgemäß zurückgetreten. Die Vorsitzenden der vier Kommissionen, die das Leitungsgremium der Sektion bilden, haben Edwin Keiner zum neuen Sprecher bestimmt. Alle Anwesenden bedankten sich bei Jutta Ecarius für ihre langjährige und engagierte Arbeit. Aus der Mitgliederversammlung ist hier zu berichten: Bisher sind alle Ergebnisse der Tagungen der Sektion publiziert bzw. im Druck; dies soll auch für die o.g. Tagung gelten.

Nach Billigung durch den DGfE-Vorstand hat sich die Kommission Biographieforschung umbenannt in Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung.

Um eine angemessenere Beteiligung der Kommissionen an der Sektionstagung sicherzustellen, wird für die nächste Tagung ein modifiziertes Format erprobt, das von jeder Kommission zwei eigens ausgewählte Vorträge zum Tagungsthema vorsieht. Darüber hinaus könnte ggf. eine Podiumsdiskussion veranstaltet werden, die die unterschiedlichen Perspektiven der Kommissionen sichtbar machen.

Die nächste Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft findet im Frühjahr 2011 statt und wird von Mitgliedern der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie ausgerichtet. Sie wird von Norbert Ricken an der Universität Bremen organisiert.

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft veranstaltet zum DGfE-Kongreß 2010 in Mainz eine Arbeitsgruppe zum Thema "Pädagogik zwischen Autonomie und Steuerung", deren Organisation Edwin Keiner übernommen hat.

Die Mitgliederversammlung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft wird im Rahmen des DGfE-Kongresses am 14.3.2010, 18–20 Uhr in den Räumen der Universität Mainz stattfinden.

Edwin Keiner

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen

Die Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie wurde 2009 in die internationale Konferenz integriert, die vom 29. zum 31. Oktober 2009 am Forschungs- und Studienzentrum Pädagogik der Universität Basel unter dem Titel Philosophy of Education and the Transformation of

Educational Systems/La Philosophie de l'Éducation et la Transformation des Systèmes Éducatifs/Die Bildungs- und Erziehungsphilosophie und der Wandel der Bildungssysteme durchgeführt worden ist. Das internationale, in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch gehaltene Treffen von Bildungsphilosophinnen und Bildungsphilosophen vereinte rund 120 Personen aus insgesamt 16 Nationen. Ideell wurde die Tagung von fünf Organisationen bzw. Assoziationen unterstützt, namentlich dem International Network of Philosophers of Education (INPE), dem Network Philosophy of Education, der European Educational Research Association (EERA), der Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB), der Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied) sowie der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Finanziell wurde die Tagung vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF), der Freiwilligen Akademischen Gesellschaft (FAG), Basel, und der European Educational Research Association (EERA) getragen.

Die Hauptziele bestanden darin, einerseits Bildungs- und Erziehungsphilosophinnen und -philosophen aus drei europäischen Sprachkulturen zusammenzubringen, die sich normalerweise wenig begegnen, andererseits den erziehungsphilosophischen Austausch und die Diskussion zur Rolle der Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Rahmen der Transformation der Bildungssysteme zu fördern. Es herrschte in Basel denn auch eine durchaus kosmopolitische Atmosphäre. Zu den Hauptredner/innen (eingeladene Referate bzw. Korreferate) gehörten David Bridges (Cambridge), Rita Casale (Wuppertal), James Conroy (Glasgow), Anne-Marie Drouin-Hans (Dijon), Philippe Foray (St-Etienne), Anton Hügli (Basel), Hans-Christoph Koller (Hamburg), Volker Kraft (Kiel/Neubrandenburg), Jan Masschelein (Leuven), Bruce Maxwell (Montreal), Norbert Ricken (Bremen), Paul Smeyers (Ghent), Michel Soëtard (Angers), Paul Standish (London), Christopher Winch (London), Christiane Thompson (Fribourg), Sharon Todd (Stockholm) und Amrita Zahir (Basel). In den Parallelveranstaltungen referierten und diskutierten u.a. Thomas Altfelix (Hamburg), Leonore Bazinek (Paris), Laurent Dessberg (Dijon), Jean-François Dupeyron (Bordeaux), Agniezska Dzierzbicka (Wien), Morwenna Griffiths (Edinburgh), Suzy Harris (London), Kai Horsthemke (Johannesburg), Monika Kaminska (Hamburg), Zdenko Kodelja (Ljubljana), Laurence Loeffel (Lille), Gale Macleod (Edinburgh), Didier Moreau (Nantes), Marianna Papastephanou (Cyprus), Xavier Riondet (France), Olaf Sanders (Köln), Elisabeth Sattler (Wien), Thomas Storme (Leuven) und Elena Theodoropoulou (Rhodos). Organisiert wurde die Tagung von Roland Reichenbach (Basel). Erfreulicherweise ist es mit einer großzügigen Unterstützung der European Educational Research Association (EERA) gelungen, immerhin 18 Doktorandinnen und Doktoranden der Bildungsphilosophie aus sieben europäischen Nationen zu unterstützen und ihnen die Teilnahme an der Tagung zu ermöglichen.

Die Erziehungs- und Bildungsphilosophie in den drei Sprachräumen hat - zum Teil unter anderem Namen - lange Traditionslinien vorzuweisen, dennoch wurde deutlich, dass ihr Stand innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und im pädagogischen und wissenschaftspolitischen Diskurs momentan in vielerlei Hinsicht unsicher ist. Welche Rolle den erziehungs- und bildungsphilosophischen Diskursen und Analysen im Rahmen der teilweise dramatisch anmutenden Transformationen der Bildungssysteme in Europa zukommen kann, wurde denn auch von sehr unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Dabei unterschieden sich aber auch die Wissenschaftsund Argumentationsstile mitunter deutlich, was zwar nicht erstaunt, aber auch nicht immer oder von allen unbedingt zum Anlass für eine kritische Selbstbefragung genommen wird. Da sich die Vertreterinnen und Vertreter der drei Sprachgruppen (Deutsch, Englisch, Französisch) insgesamt, vor allem sprachbedingt, wenig treffen, um sich - als teilweise geographisch unmittelbare und geistig manchmal nur mittelbare Nachbarn - über erwartete und unerwartete Sichtweisen auszutauschen, ist der doch angeregte Diskurs in Basel als positiv zu bewerten. Gemeinsamkeiten der Orientierung und Neuorientierung ließen sich einige finden und aufzählen, etwa die mehrmals erwähnte - aber insgesamt dennoch als ambivalent eingestufte - Notwendigkeit einer zunehmenden Öffnung der Erziehungs- bzw. Bildungsphilosophie hin zur Analyse sogenannter realer Probleme von Erziehung und Bildung.

Die Reaktionen auf die Tagung waren insgesamt sehr positiv, so dass manche der Verantwortlichen der oben genannten Assoziationen und Organisationen nun die Etablierung von regelmäßigen, mehrsprachigen Treffen der (europäischen) Bildungsphilosophinnen und Bildungsphilosophen in Erwägung ziehen wollen.

Die Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird 2010 wieder im gewohnten Rahmen stattfinden. Ort: Hamburg, Datum: 6.–8. Oktober 2010. Der Call for Papers erfolgt im April 2010.

Vorstandsarbeit

Prof. Dr. Roland Reichenbach (Basel), Sprecher, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Hamburg), Kassenwart, und Prof. Dr. Norbert Ricken (Bremen), Stellvertreter. Die Zusammensetzung des Sprecherkreises der Kommission wird beim Kommissionstreffen während des DGfE-Kongresses 2010 in Mainz neu geregelt.

Veröffentlichungen

Die Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie erscheint im Schöningh Verlag, Paderborn. 2010 erscheint der Band

 Reichenbach, R./Koller, H.-Ch./Ricken, N. (Hrsg.): Wirklichkeit und Erkenntnispolitik. Zur Konstruktion der Erziehungswirklichkeit.

Roland Reichenbach, Hans-Christoph Koller, Norbert Ricken

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen

Qualitative Bildungsforschung und Methodentriangulation, Jahrestagung der Kommission (28.–30.09.2009, Justus-Liebig-Universität Gießen)

In der neueren Entwicklung der Qualitativen Bildungs- und Biographieforschung wird zunehmend deutlich, dass es zur Untersuchung komplexer Fragestellungen sinnvoll oder sogar zwingend notwendig ist, ausgewählte methodische Zugänge miteinander zu kombinieren, damit das empirische Feld adäquat ausgeleuchtet werden kann. Diese Ausweitung und Verknüpfung des methodischen Spektrums war Gegenstand der Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung im September 2009, die von Jutta Ecarius (Gieβen) und Ingrid Miethe (Darmstadt) organisiert wurde. Beide eröffneten zusammen mit Hans-Rūdiger Mūller (Osnabrūck), dem Vorsitzenden der Kommission, die dreitägige Veranstaltung.

Der eigentliche thematische Einstieg in das Feld der Qualitativen Bildungsforschung und Methodentriangulation erfolgte nach den einführenden Worten durch zwei Plenarvorträge. Uwe Flick (Berlin) gab einen – auch dezidiert international ausgerichteten – Überblick über den Diskussionstand der Triangulation und thematisierte nicht nur unterschiedliche Varianten, sondern auch Problematiken triangulierender Verfahren. So laufe Triangulation oftmals Gefahr, in ein "schwaches Programm" einzumünden, wenn in ihr lediglich die Suche nach der Übereinstimmung von Ergebnissen oder ein pragmatischer Methodenmix gesehen werde. Demgegenüber entwickle sich ein "starkes Programm", wenn Triangulation als Erkenntnis- und Erweiterungsmöglichkeit eingesetzt werde und deutlich mache, inwiefern Ergebnisse Konvergenzen, Divergenzen oder auch Komplementaritäten aufweisen. Diesem Votum schloss sich der darauf folgende Plenarvortrag von Anna Brake (Augsburg) an. Sie konstatierte, dass sich die methodische und methodologische Beschäftigung mit Chancen und Herausforderungen von Methoden-

Triangulation bisher zu wenig an den jeweils konkreten Umsetzungen von triangulierenden Settings orientiert habe. Durchaus mit kritischem Blick auf Anspruch und Einlösung der spezifischen Spielarten "between-methods" oder "mixed-methods" wies sie dabei einerseits auf die Gefahren mangelnder Verknüfpung hin und hob andererseits das Potenzial einer stärkeren Integration hervor.

Weitere Plenarvorträge der Jahrestagung machten deutlich, wie das hier angesprochene Potenzial konkret aussehen kann. Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Halle) demonstrierten etwa in ihrem Beitrag "Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren", wie die bislang vorrangig in der quantitativen Forschungslogik angesiedelte Mehrebenenanalyse auf qualitative Verfahren zu beziehen ist. Dies wurde anhand eines eigenen und inzwischen abgeschlossenen Forschungsprojekts zu "Pädagogischen Generationsbeziehungen in Familie und Schule" verdeutlicht, in dem Interdependenzen zwischen individuellen, interaktiven, institutionellen sowie gesellschaftlichen Handlungsebenen herausgestellt und als triangulierende Zugänge diskutiert wurden. Sigrid Nolda (Dortmund) wiederum ging auf das Verfahren der Videoanalyse ein und diskutierte der Triangulation vergleichbare Möglichkeiten des dateninternen Vergleichs. Gegenstand ihres Vortrags "Videobasierung und Sprachfixierung" war die methodisch herausfordernde Zweigleisigkeit von Ton- und Bildspur im Videomaterial. In einer getrennten Analyse von Bild- und Tonspur einer videographierten Lehr-Lern-Situation wies Nolda dabei eindrucksvoll auf den Mehrwert des Bildhaften für ein umfassendes Verständnis der pädagogischen Situation hin. Dorle Klika (Siegen) berichtete aus ihrem DFG-Projekt, das visuelle und biographische Selbstdarstellung von Lehramtsstudierenden zum Gegenstand hat. Fotographische Selbstportraits wurden in ihrem Vortrag vergleichend betrachtet und unter der Frage in Augenschein genommen, wie sich Körperhaltungen, Posen und Blickrichtungen als "geronnene Biographie" beschreiben lassen. Durch die Triangulierung von narrativen Interviews und fotographischen Selbstinszenierungen leistet ihr Beitrag dabei eine Perspektiverweiterung für die genuin pädagogisch akzentuierte Biographieforschung.

Diese hatte auch Theodor Schulze (Bielefeld) mit seinem Vortrag über "Reflexive Hermeneutik, Biographieforschung und Methodentriangulation" im Blick. Schulze machte in seinen Ausführungen vor allem den hermeneutischen Grundgedanken stark. Zugleich plädierte er für den Vorrang von Inhalten gegenüber Methoden und lieferte pragmatische Ausführungen zur Umsetzung einer auf individuelle Lebenszusammenhänge gerichteten Biographieforschung. Im Plenum trug Inga Truschkat (Hildesheim) zum Thema "Die Dispositivanalyse – Chancen und Herausforderungen einer neuen Forschungsperspektive" vor. Sie rekurrierte auf ein Forschungsprojekt, das als

Triangulationsstudie eine Analyse des Kompetenzdiskurses und seine Relationierung zur Praxis von Bewerbungsgesprächen vornimmt. Kompetenz wird darin – auf die diskursanalytischen Arbeiten Foucaults zurückgehend – als ein Macht-Wissen-Komplex verstanden, das Gesagtes wie auch Nicht-Gesagtes umfasst. Im Vortrag Truschkats waren nun allerdings weniger die empirischen Befunde der Studie zentral, als vielmehr die methodische Anlage und das von ihr im Rahmen der Studie eingesetzte heuristische Modell, das zwischen "routinisierten Praktiken", "Praktiken der Diskurs(re-)produktion" und "institutionalisierten Handlungspraktiken" unterscheidet. Ein generalisierender und auf andere Fragestellungen übertragbarer Anspruch ist diesem Modell nicht inhärent. Das allerdings – so Truschkat im Vortrag – sei kein Makel: Vielmehr zeige es die Notwendigkeit der fallspezifischen Modellierung auf, wenn es um die Analyse des Zusammenwirkens von Diskurs und Praxis geht.

Um den Begriff der Praxis ging es schließlich auch im Vortrag von Anja Tervooren (Hamburg). Sie verfolgte konzeptionelle Überlegungen zur "Ethnographie und Bildungsforschung". Den Ausgang ihrer Überlegungen bildeten Ausführungen zum Bildungsbegriff sowie zum Diskussionstand Qualitativer Bildungsforschung im engeren Sinne. Diese Ausführungen verband und erweiterte sie mit ethnographisch angelegten Studien, sodass sie Bildung schließlich als kulturelle Praxis konturierte, was es ihres Erachtens nicht nur ermögliche, formelle und informelle Bildungsprozesse im Verbund zu betrachten, sondern zudem auch die Langfristigkeit und Situationsgebundenheit von Bildungsprozessen zu rekonstruieren.

Neben den Plenarvorträgen trugen auch die Vorträge in den einzelnen Arbeitsgruppen ganz erheblich zum Gelingen der Tagung bei. Verschiedenen Aspekten von "Bildungsinstitution und Organisation" widmete sich dabei die AG 1. Katharina Iseler (Erlangen) berichtete über ihr abgeschlossenes Promotionsprojekt, welches die "Triangulation qualitativer Methoden in der historischen Erkundung pädagogischer Einrichtungen" anhand dreier Fallstudien von Kinderläden verdeutlicht. Anne Breuer und Anna Schütz (Berlin) stellten ein Forschungsdesign vor, das im Rahmen eines DFG-Projekts zur komparativen Erforschung von Ganztagsschulentwicklungen diskursanalytische und kameraethnographische Forschungszugänge miteinander verknüpft. Nicolas Engel (Erlangen) beschäftigte sich in seinem Beitrag "Szenen in Organisationen. Überlegungen zu einem performativen Bezugsrahmen pädagogischer Organisationsforschung" mit Lernpraktiken in Organisationen, die er als performative Prozesse über den Begriff der Szene erfasst. Julia Elven und Jörg Schwarz (Marburg) stellten ein laufendes Forschungsprojekt vor, das sich zur Rekonstruktion des unternehmerischen Habitus aus dem Blickwinkel von Beratungsagenturen für ExistenzgründerInnen sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden bedient.

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Norbert Ricken

So sehr die bisweilen harsche Kritik an den bisher praktizierten Bachelorund Master-Studiengängen berechtigt ist, so wenig wird sie diesen doch insgesamt gerecht (vgl. Baumgart 2009).1 Zum einen gehen viele Formen der Überlastung, Verschulung und Regulierung von Studieninteressen und -intensitäten einher mit zahlreichen, durchaus positiven Effekten - z.B. der stärkeren Fokussierung der Studiengänge auf das jeweilige Professionsfeld, der daraus resultierenden Etablierung eines verbindlichen, in sich sinnvoll, d.h. auch an studienbiographischen Fragen entlang aufgebauten Curriculums und des damit verbundenen Zwangs zur kollegialen Abstimmung der Inhalte, Methoden und Anforderungen. Zum anderen aber lassen sich die mannigfaltigen Schwächen der Studiengänge nicht immer umstandslos auf die allgemeinen Strukturbedingungen zurückführen, sondern müssen angesichts der vielfältigen eigenen Gestaltungsmöglichkeiten wohl auch als Resultat problematischer kollegialer Abstimmung und eigensinniger curricularer Selbstbehauptungsstrategien verstanden werden. Denn so wenig auch die Modularisierung und Neustrukturierung der Studiengänge automatisch dazu beiträgt, die Defizite, die seit Jahrzehnten bekannt sind, ohne dass sich etwas geändert hätte (vgl. Oelkers 2003, 58), zu beseitigen, so sehr bieten sie doch die neuerliche Chance, die Sollbruchstellen der LehrerInnenbildung zu problematisieren und sinnvoll zu konzeptualisieren: Nicht nur, weil sie weit schonungsloser mit den Folgen der eigenen Planung und Gestaltung konfrontieren, als das in den bisherigen - überwiegend durch Willkür und Verantwortungsdelegation gekennzeichneten - Lehramtsstudiengängen möglich und nötig war; sondern auch, weil nun sicherlich nicht immer einfache kollegiale Verständigungsund inhaltliche Abstimmungsprozesse erforderlich werden, in denen die Frage nach der Gesamtgestalt der LehrerInnenbildung überhaupt erst zu einer gesamtuniversitären Aufgabe wird.

Besonders habe ich Dietlinde H. Heckt nicht nur f\u00fcr viele Anregungen zu danken, sondern auch daf\u00fcr, dass sie wegen meiner Erkrankung sehr kurzfristig die Pr\u00e4sentation des bereits ausgearbeiteten Beitrags auf der DGf\u00dar-Vorstandstagung zur Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen in Jena \u00fcbernommen hat.

chen Filmnacherzählungen von Jugendlichen vornimmt. Am Beispiel einer aktuellen Untersuchung über normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher analysierte Stefan Weyers (Frankfurt/Main) mithilfe eines dreifachen Zugangs schließlich, wie Jugendliche Normenkonflikte und Menschenrechte interpretieren.

Die AG 4 mit dem Schwerpunkt "Kommunikation und Sprache" leitete Daniel Wrana (Liestal) ein. Er stellte ein Projekt vor, in dem die Selbstlernarchitektur Studierender der Primarstufe mithilfe der Analyse von Lernberatungsgesprächen untersucht wird. Dabei werden zum einen diskursanalytische Werkzeuge aus der Textlinguistik und Semiotik herangezogen, zum anderen Mittel der Gesprächs- und Konversationsanalyse bemüht. Cornelie Dietrich (Berlin) ging es um die "Sprechgestik in Bildungsprozessen der Adoleszenz". In einer Verknüpfung bildungstheoretischer Fragen mit Methodenfragen einer ethnographischen Studie bei jugendlichen Sprechern lenkte sie ausdrücklich den Blick auf die materielle, leibgebundene, performative Dimension und stellte eine auf das Hören von Sprache konzentrierte Auswertungsmethode vor.

Im Mittelpunkt der AG 5 stand das Thema "Bildung und Gesellschaft". Emi Kinoshito (Dresden/Tokio) ging in ihrem Vortrag auf die differenten Paradigmen der Biographieforschung in Deutschland und Japan ein. Florian von Rosenberg (Hamburg) konstatierte in seinem Vortrag mit dem Titel "Zur Rekonstruktion von Gesellschaft" ein Defizit im Habituskonzept Bourdieus, da dieses die Eigenlogiken gesellschaftlicher Tatbestände, wie "Struktur" (Giddens), "Diskurs" (Foucault) oder "System" (Luhmann) vernachlässige. Von Rosenberg machte deshalb deutlich, wie eine methodologische Triangulation der Konzepte von Habitus und Diskurs die Doppelorientierung an der subjektiven Aneignung und den gesellschaftlichen Eigenlogiken ermögliche. Lars Gerhold (Berlin) lotete in seinem Vortrag schließlich Defizite der methodologischen Diskussion in der Zukunftsforschung aus.

Die AG 6 stellte "Leib, Körperlichkeit und Bild" in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Henrike Terhart (Köln) widmete sich der Frage nach den Möglichkeiten der Triangulation von biographischen Interviews und Fotoselbstportraits. Sabine Maschke (Siegen) warf die Frage auf, inwieweit berufliche Findungsprozesse von Lehramtsstudierenden das Ergebnis bewusststrategischer Überlegungen sind, wieweit, jenseits dieser Motive, Dispositionen solche Entscheidungen leiten und inwiefern der Übergang vom Schüler zum Studierenden mit einem selbstreflexiven Bildungsprozess verknüpft ist. Antje Langer (Frankfurt/Main) ging auf der Grundlage ihrer Dissertation einerseits der Frage nach, auf welche Weise, mit welchen Effekten und mit welchen Funktionen SchülerInnen ihre Körper in Schulen zum Einsatz bringen. Andererseits ging es ihr um die Frage, welche Diskurse diese Praxen

durchziehen. Entsprechend diesen Ausgangsfragen gestaltete sich ihr methodisches Vorgehen, das Diskursanalyse und Ethnographie kombinierte.

Die Begriffe "Prävention, Beratung, Förderung" standen im Mittelpunkt der AG 7. Astrid Seltrecht (Frankfurt/Main) stellte ein aufwändig angelegtes Forschungsvorhaben vor, das der Frage nachgeht, inwiefern die Auswirkungen von schmerzhaften und leidvollen Erfahrungen, wie z.B. durch die Konfrontation eines möglichen Todes durch Herzinfarkt oder Krebs - für das Lernen erwachsener Gesellschaftsmitglieder relevant werden können. Auf der Grundlage zweier erziehungswissenschaftlicher Konzepte (Vermittlung und Aneignung) werden durch zwei Fachdisziplinen (Erziehungswissenschaft und Medizinsoziologie) an zwei Standorten (Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/Main und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) zwei Interaktionsparteien, Patienten und Ärzte, untersucht, deren gemeinsamer Berührungspunkt todesbedrohliche Krankheiten sind. Die brennende Frage nach der methodischen Verknüpfung von Diskurs- und Praxisanalyse stand im Mittelpunkt des Vortrags von Marion Ott (Frankfurt/Main). Den Rahmen dazu bot ihr ein ethnographisch angelegtes DFG-Projekt, das die Prozessierung von Entwicklungsnormen am Beispiel der Kindervorsorgeuntersuchungen U3 bis U9 erforscht. In ihrem ausführlichen empirischen Beispiel machte Ott dabei deutlich, auf welche Weise es zur Konstruktion und Materialisierung von Risiken im Kontext kindermedizinischer Untersuchungen kommt. Christine Demmer (Siegen) widmete narrativen Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung Aufmerksamkeit und berichtete dazu aus ihrer eigenen Forschungspraxis. Demmer schilderte die Erprobung eines von ihr weiterentwickelten Erhebungsformats anhand einer Einzelfallanalyse. Dabei machte sie deutlich, dass durch den Einsatz von Lebensbändern, Begriffskarten und narrativen Landkarten auch vermeintlich nicht kompetente Erzähler aufschlussreiche Lebensgeschichten präsentieren können.

Auf der dreitägigen Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungsund Biographieforschung wurden Fragen der Methodentriangulation aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive verfolgt und breit
diskutiert. In den Vorträgen wurden etwa methodologische Begründungen
verschiedener Zugänge und Triangulationsweisen entfaltet, Merkmale zur
Unterscheidung von Methodenmix und Triangulation herausgestellt, unterschiedliche Zwecke und Konzeptionalisierungen der Methodentriangulation
kenntlich gemacht sowie Reichweite und Erkenntnispotenzial triangulierender Verfahren erörtert. Dass es dort, wo sowohl die qualitative als auch die
quantitative Bildungsforschung thematisiert wurden, nicht um das Ob einer
Kombination, sondern ausdrücklich und ausschließlich um das Wie einer
solchen Verbindung ging, macht deutlich, dass für eine methodisch kontrollierte Forschung schroffe Entgegensetzungen der beiden Paradigmen alles

andere als zeitgemäß und forschungsförderlich sind. Diese Einstellung – so bleibt zu hoffen – führen zukünftige Tagungen fort.

Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Nils Köbel, Katrin Wahl

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand 2009 an der Universität Hildesheim statt und widmete sich dem Thema "Erziehung, Bildung und Geschlecht – Männlichkeiten im Fokus der Gender Studies". Die Tagung wurde interdisziplinär organisiert und ausgerichtet von Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim) in Kooperation mit Prof. Dr. Toni Tholen (Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim).

Ausgangspunkt der Tagungsdiskussion war die Entwicklung der Geschlechterdiskurse in den vergangenen Jahrzehnten: Während sich sowohl die philosophische als auch die pädagogische Anthropologie um die Grundkategorie Geschlecht bis in die 1970er Jahre hinein zunächst kaum kümmerte, hat sich seit den 1970er Jahren auch innerhalb der Erziehungswissenschaft eine eigenständig profilierte erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung etabliert, die nach den Geschlechterdimensionen von Erziehung, Bildung und Sozialisation fragt. Diese erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung hat die theoretischen Diskussionen, die in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen um die Differenz von "sex" und "gender", um den radikalen Dekonstruktivismus Judith Butlers, um Fragen der Performativität und Intersektionalität geführt wurden, aufgegriffen und an diese angeschlossen. Insbesondere seit den dekonstruktivistischen Ansätzen der späten 1980er Jahre wurde Geschlecht zunehmend performativ begriffen, die Kategorien "männlich" und "weiblich" wurden in dieser Perspektive als Produkte einer Wiederholung von Praxen identifiziert und diskutiert. Diese Sicht ("doing gender") hat auch in der Erziehungswissenschaft eine Reihe von Studien nach sich gezogen, die die Konstruktion von Geschlecht durch Praxen - z.B. in der Gleichaltrigen-Gruppe - rekonstruiert.

Neben jener Frauen- und Geschlechterforschung hat sich in den letzten Jahren in den Sozial- und Geisteswissenschaften aber auch eine explizite Männlichkeitsforschung herausgebildet, die sich in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen organisiert und stark an die theoretischen Arbeiten von Connell, aber auch an Bourdieus Konzept des "männlichen Habitus" anschließt. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft entstanden etwa Arbeiten zu männlicher Sozialisation, zu entgrenzter Männlichkeit und zu Vaterschaft. Gerade in letzter Zeit geraten – nicht zuletzt auf der Basis von Ergebnissen empirischer Schul-Untersuchungen – Problematiken von Jungen im Bildungs- und Sozialisationsverlauf verstärkt in den Blick.

Dieses Themenspektrum wurde auf der Jahrestagung in Hildesheim verhandelt, und zwar aus erziehungswissenschaftlichen, historischen, soziologischen, philosophischen und literaturwissenschaftlichen Perspektiven. Vorgetragen haben Volker Schubert (Universität Hildesheim), Maria Wolf (Universität Innsbruck), Micha Brumlik (Universität Frankfurt am Main), Toni Tholen (Universität Hildesheim), Martin Dinges (Universität Mannheim), Gabriele Sorgo (Universität Graz), Konrad Manz (Universität Göttingen), Julia Schröder (Universität Hildesheim), Mie Buhl (Universität Aarhus), Anna Stach (Universität Kassel), Robert Baar (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Gudrun Schönknecht und Ruth Michalek (Pädagogische Hochschule Freiburg), Dorle Klika (Universität Siegen), Renate Kosuch und Michaela Kuhnhenne (Universität Oldenburg), Axel Bohmeyer (Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin), Hans Joachim Lenz (Freiburg), Dominik Krinninger (Universität Osnabrück), Michael Herschelmann (Universität Oldenburg), Elisabeth Tuider (Universität Hildesheim), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin), Vanessa-Isabelle Reinwand (Universität Hildesheim), Sabine Seichter (Universität Frankfurt am Main), Meike Baader (Universität Hildesheim) und Johannes Bilstein (Kunstakademie Düsseldorf). Ergänzt wurde die Tagung durch eine Lesung von David Wagner, der unter dem Titel "Spricht das Kind?" einige seiner Texte präsentierte, in denen er das Thema "Familienmännlichkeiten" mit literarischen Mitteln bearbeitet.

Bei dieser überaus fruchtbaren und ertragreichen Tagung erwies sich das Thema "Geschlecht" auch und gerade mit der Zuspitzung auf Konzeptionen von Männlichkeit als für den pädagogisch-anthropologischen Diskurs wichtig und weiterführend, denn durch diesen Zugang wurde die Relationalität der Kategorie "Geschlecht" verdeutlicht. Insbesondere die interdisziplinär ausgerichtete Auseinandersetzung mit den eher soziologischen Ansätzen von Connell und Bourdieu führt die im engeren Sinne erziehungswissenschaftliche Diskussion zu neuen Ergebnissen und neuen Fragestellungen.

Meike Baader, Johannes Bilstein

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen

Die Kommission Wissenschaftsforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE hat vom 24. bis 26. September 2009 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, ihre gut besuchte Herbsttagung abgehalten. Sie wurde organisiert von Alfred Langewand und Steffen Schlüter, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Als Rahmenthema wurde verhandelt: "Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive". Dabei wurden u.a. folgende Schwerpunkte thematisiert und diskutiert: Gegenwärtige "Frontstellungen" zwischen Neurobiologie und Pädagogik sind nur eine Seite ihrer Beziehung. Sie bestimmen zwar über wesentliche Bereiche den pädagogischen Diskurs. In diesem aktuellen Diskurs aber verdeutlicht sich zugleich eine Konjunktur tradierter Problemlagen pädagogischer Wissenschaftsforschung. Historisch gesehen erfordert daher die aktuelle Diskussion zwischen Neurobiologie und Erziehungswissenschaft eine deutliche Differenzierung zwischen tradierten und neuen Problemlagen. Somit erscheinen von gleichwertiger und das heißt auch konstruktiver Bedeutung Ansätze für ein Verständnis der Neurobiologie als naturwissenschaftliche Erneuerung des Interesses an pädagogischen Grundfragen, die sich auf etwas richten, was aus historisch-systematischer Perspektive der Pädagogik durch die Neurobiologie tatsächlich geschieht: Die Erneuerung des naturwissenschaftlichen Interesses an der Pädagogik ist eine Renaissance des pädagogischen Naturalismus. Historische Untersuchungen könnten zeigen, dass der naturwissenschaftliche Zugriff auf die Pädagogik, wie ihn heute die Neurobiologie repräsentiert, seit dem 16. Jahrhundert von Anatomie, Physiologie, Medizin, Psychiatrie und experimenteller Psychologie ausging. Historisch und systematisch erweist sich ein naturwissenschaftlicher Bestimmungsversuch von Pädagogik zugleich als Anlass zur pädagogischen Definition von Erziehung. Aus dem scheinbar diagnostizierten Negativum einer neurobiologischen Herausforderung der Pädagogik sollte letztlich eine Konjunktur erziehungswissenschaftlicher Begriffe über Erziehung zu verdeutlichen sein.

Die Tagung eröffnete am 24.9. ein Beitrag von Peter Menck (Siegen) mit der Frage: "Neurowissenschaften – Was bieten sie der Didaktik?". Ihm folgte Nicole Becker (Tübingen) über "Technologien, Bilder, Reduktionen. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen über den Reiz neurowissenschaftlicher Offerten". Ulrich Salaschek und Frank Wistuba (Bochum) referierten u.a. im Blick auf bildgebende Verfahren "Zur Ontologisierung eines Menschenbildes und deren pädagogischen Implikationen".

Der Vormittag des zweiten Tages begann mit einem Beitrag von Volker Kraft (Kiel, Neubrandenburg), der auf den "Nutzen neurobiologischer Provokationen für die Pädagogik oder: Affekt und Emotion als ,blinde Flecke' erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung" verwies. Es folgte der Vortrag von Gudrun Morasch (München), die sich mit dem Verhältnis von Neurobiologie und Pädagogik im Werk eines prominenten Vertreters der Neurobiologie beschäftigte: "Gehirn, Verhalten und Persönlichkeit. Zur Bedeutung neurobiologischer Erkenntnisse für die Pädagogik am Beispiel von Gerald Hüthers Theorie der Erfahrung". Am Nachmittag des 25.9. referierte Steffen Schlüter (Landau) über "Das ,occasionalistische" Problem der Hirnforschung mit der Erziehung aus ideengeschichtlicher Perspektive", und Torben Kneisler (Lüneburg) analysierte "Die Konjunkturen des Genfer Strukturalismus in der deutschen Erziehungswissenschaft und Affinität der genetischen Erkenntnistheorie zur neueren Gehirnforschung". Der Abend galt zunächst der Mitgliederversammlung der Kommission Wissenschaftsforschung (s.u.) und dann dem geselligen Beisammensein.

Am 26.9. wurden drei Beiträge vorgetragen und diskutiert: Jürgen Grzesik (Köln) fragte "Welchen Erkenntnisgewinn kann die Neuropsychologie für den Prozess der erzieherischen Beeinflussung erzielen?". Lutz-Michael Alisch (Dresden) verband seinen kritischen Einwand – "Distanz zu groß, Komplexität zu hoch: Naturalisierung vertagt" – mit einer Skizze der (re-)konstruktiven Möglichkeiten komplexitätstheoretischer Modellierungen. Mit dem Vortrag und der Diskussion des Beitrags von Thomas Müller (Erfurt) über "Spielarten einer Naturalisierung des Pädagogischen" wurde die Tagung beendet.

Besonders hervorgehoben wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dass ausreichend Zeit für die offene und direkte, auch streitbare Diskussion zur Verfügung stand, die Gelegenheit gab, das Rahmenthema vielfältig und anspruchsvoll zu facettieren. Es ist beabsichtigt, die Ergebnisse der Tagung zügig in einem Band der Reihe der Kommission beim Verlag Klinkhardt zu veröffentlichen.

Vorstandsarbeit

Aus der Mitgliederversammlung der Kommission Wissenschaftsforschung, die am 25. September von 18–20 Uhr stattfand, ist zu berichten:

Die Schriftenreihe der Kommission "Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft" bei Klinkhardt wird vom Vorstand der Kommission geführt. Die Mitgliederversammlung dankt Jens Brachmann, der die Schriftleitung aus Gründen gestiegener Arbeitsbelastung abgegeben hat, für Arbeit und Einsatz beim Verlagswechsel, Management und langjährige Schriftleitung der Reihe. Die Reihe läuft erfolgreich. Im Jahre 2009 erschien der Tagungsband

Willkür und weitgehenden Beliebigkeit in den Studienbiographien, der ein enormer Gewinn für die LehrerInnenbildung ist und nun klug, d.h. mit Verständnis für die bisweilen scharf formulierte Kritik an der Verschulung und mit offenem Blick für andere Lernformen, andere Studienstrategien und erheblich gesteigerte Wahlmöglichkeiten gestaltet werden muss.

Damit geht auch einher, dass eher in den Fachwissenschaften übliche Praktiken, Lehramtsstudierende in Veranstaltungen des Hauptfachs zu integrieren und dann nicht weiter zu beachten, kaum noch legitimierbar sind (was nicht unbedingt heißt, dass sie dort nicht mehr vorzufinden sind).

Insgesamt aber hat all dies – in Bremen vielleicht nicht bloß ausnahmsweise – zu einer universitätsweiten und ausgesprochen kontrovers geführten
Grundsatzdebatte über die Gesamtbedeutung der LehrerInnenbildung für die
Universität und ihre Entwicklung als einer Forschungsuniversität geführt.
Man mag in den diskutierten Gegensätzen und Bestreitungen der LehrerInnenbildung nun einen weiteren Affront und die Bestätigung vielfacher Abwertungen von pädagogisch justierten Studiengängen überhaupt sehen. Der
Konflikt bietet jedoch auch Entwicklungsmöglichkeiten – sowohl für eine
sich explizit wissenschaftlich verstehende und auf feldbezogene Forschung
setzende LehrerInnenbildung als auch für die Universität insgesamt.

Zu den im Detail oft gravierend störenden Mängeln gehören sicherlich zunächst vielfältige handwerkliche Fehler, die sich weitgehend leicht beheben lassen: Probleme der Überlastung, Überfrachtung und Überbeanspruchung von Studierenden wie Lehrenden sowie der Überformung von Interessen durch umfassende Pflichtprogramme, sei es durch eine zu hohe Prüfungsdichte, die aus der Notwendigkeit der Überprüfung aller einzelnen Studienleistungen entsteht; sei es durch eine zu geizige Vergabe von Leistungspunkten, die aus der von allen Beteiligten empfundenen zu geringen Größe einzelner Module resultiert, in die hinein alle wichtigen Themen und Arbeitsschwerpunkte gepresst werden müssen - was die Studierenden unausweichlich in eine Sackgasse führt, aus der nur die Verlängerung der Studienzeiten oder erneuerte Als-ob-Praktiken herauszuführen scheinen; oder sei es schließlich durch die häufig genug umfassende oder gar vollständige Regulierung der Pflichtstudienanteile, so dass sowohl Wahlmöglichkeiten als auch notwendige Spielräume für eigene Fragen und Interessen zu kurz oder gar nicht mehr vorkommen.

Der Ausweg aus diesen M\u00e4ngeln besteht aber nicht nur in der Entschlackung und Verschlankung der Programme, Ordnungen und Leistungsanforderungen, sondern verlangt auch einen von allen Lehrenden zu leistenden Schritt neben sich. Wie wichtig auch immer die jeweiligen Fachgebiete und Teilgebiete zu sein scheinen. F\u00fcr die Lehrenden ist es keinesfalls m\u00f6glich, alle Themen, Arbeitsschwerpunkte und Lieblingsfragen in der Lehre abzubil-

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Tagungen

KBBB-Herbsttagung 2009, 08.-09. Oktober 2009 in Münster (NRW)

"Evaluation, Bildung und Gesellschaft" lautete das Schwerpunktthema der Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Sektion Empirische Bildungsforschung, die im Jahr 2009 in Kooperation mit der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval) stattfand, welche wiederum unter dem Oberthema "Evaluation und Gesellschaft" stand. In ihren Vorträgen zur Tagungseröffnung betonten Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel (Vorstandsvorsitzende der DeGEval) und der Organisator der diesjährigen Herbsttagung Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Sprecher der KBBB) die zunehmende Bedeutung evaluativer Verfahren für die Entwicklung des Bildungssystems. In Hauptvorträgen und Arbeitsgruppen mit den Themenbereichen "Politische Steuerung", "Externe Evaluation", "Schulentwicklung" sowie "Förderung und Integration" wurden in über 30 Beiträgen – zumeist entlang empirischer Studien – aktuelle Entwicklungen in der Bildungsforschung diskutiert.

In den gemeinsam mit der DeGEval organisierten Eröffnungsvorträgen fokussierten Prof. Dr. Jennifer Greene (University of Illinois at Urbana-Champaign) und Prof. Dr. L. Frans Leeuw (Research, Statistics and Documetation Center of the Ministry of Justice, Niederlande; University of Maastricht) die Bedeutung unterschiedlichster Formen der Evaluation für die gesellschaftliche Entwicklung.

Nachdem Prof. Dr. Martin Heinrich (Leibniz Universität Hannover) in seiner Keynote zum Thema "Bildungsgerechtigkeit durch Evidence based policy?" Governance-Analysen zu einem bildungspolitischen Programm vorgestellt hatte, ging Prof. Dr. Gert Biesta (The Stirling Institut of Education, Scotland) in seinem Hauptvortrag zentralen Fragen zu den demokratietheoretischen Defiziten evidenzbasierter Bildungsforschung nach: "Valuing what we measure or measuring what we value? On the need to engage with the question of purpose in educational evaluation and assessment". Hatte Biesta in seinem Vortrag dargelegt, "Why 'what works' won't work", so illustrierte Prof. Dr. Linda Mabry (Washington State University) in ihrem Abschlussvortrag zum Thema "The Responsibility of Evaluation" die vielfachen politischen Verstrickungen evidenzbasierter Bildungspolitik in den USA; der Bei-

trag wurde von Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund) als Diskutant kritisch kommentiert. Die Tagung endete mit einem Workshop zum Thema "High Stakes Testing" der Abschlussreferentin.

Eine Dokumentation der Tagung mit zahlreichen Power-Point-Folien der Referent/inn/en findet sich unter: http://egora.uni-muenster.de/ew/qe/kbbb_ herbsttagung 2009.shtml.

Vorstandsarbeit

Auf der KBBB-Mitgliederversammlung wurde Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund) zum neuen Sprecher der KBBB gewählt sowie als weitere Vorstandsmitglieder Prof. Dr. Martin Heinrich (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Sabine Gruehn (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Ulrich Steffens (Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen).

Die KBBB ist dem bisherigen Sprecher Prof. Dr. Wolfgang Böttcher zu großem Dank verpflichtet, hat er doch die Kommissionsarbeit in den letzten Jahren so produktiv betrieben, dass die Mitgliederzahl stark angewachsen ist und die zuvor vielfach eher kleinen Herbsttagungen der Kommission zu international ausgerichteten und vielbeachteten Großveranstaltungen wurden. An diesen Leistungen wird sich der neue Vorstand messen lassen müssen. Zugleich gratuliert die KBBB Prof. Dr. Wolfgang Böttcher zur Wahl in den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval).

Zur weiteren Stärkung der empirischen Steuerungsforschung wird die KBBB die Herbsttagung im Jahr 2010 an der TU Dortmund diesem Themenkomplex widmen und zudem die Möglichkeit der Einrichtung eines DFGSchwerpunktprogramms prüfen. Hierzu ist ein entsprechender Call an alle
Sektionsvorsitzenden versendet worden, auf den alle KollegInnen reagieren
sollten, die in den nächsten Jahren ihre Forschung zu Steuerungsfragen im
Bildungssystem intensivieren möchten.

Wilfried Bos und Martin Heinrich

Sektion 5 Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Didaktik

Tagungen

Vom 4. bis 7. Oktober 2009 fand an der Freien Universität Bozen, Bildungswissenschaftliche Fakultät Brixen - Südtirol, die 11. Praxistagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik diesmal zum Thema "Umgang mit Heterogenität" statt, an der ca. 70 Lehrende aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol teilnahmen. Kooperationspartner waren außer der Freien Universität Bozen das Deutsche, das Ladinische und das Italienische Schulamt Bozen. Die drei Schulämter stehen für die drei Sprachen, die in Südtirol gesprochen werden. Alle drei Sprachgruppen werden auch in den Bildungsangeboten berücksichtigt, und zwar vom Kindergarten bis zur Universität. Dass Südtirol darüber hinaus seit mehr als 30 Jahren keine Förderschulen mehr kennt, sondern alle Kinder ausnahmslos das Regelschulwesen besuchen, war ein weiterer Grund, Südtirol als geeigneten Ort für das Tagungsthema auszuwählen. Mit ihren Praxistagungen will die Kommission "Schulforschung und Didaktik" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Gelegenheiten geben, Praxiserfahrungen und -probleme wissenschaftlich zu reflektieren und gleichzeitig die Tauglichkeit wissenschaftlicher Reflexion und Theorie für die Praxis überprüfen.

Wie in Schulen mit Heterogenität umgegangen werden soll, ist seit einigen Jahren in der Schulpädagogik ein populäres und zugleich sehr different diskutiertes Thema. Ausgefeilte Differenzierungstechniken, Wochenplanarbeit, offener Unterricht und andere Einzelansätze haben sich nicht als ausreichend erwiesen, um die Herausforderungen zu bestehen, auf eine höchst heterogene Schülerschaft in geeigneter Weise einzugehen. Auch in wissenschaftlichen Diskursen war der Heterogenitätsbegriff in den letzten Jahrzehnten einem fortwährenden Wandel unterworfen. Wurden lange Zeit mit Differenz Gruppenzugehörigkeiten assoziiert (z.B. behindert - nichtbehindert, einsprachig - mehrsprachig, Junge - Mädchen), so verstehen neuere Theorien Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Begabung, Leistung, Behinderung, Kultur/Ethnizität und sozioökonomischen Status sowie ihre Kombinationen in der Einzelbiografie als dynamisch und sozial vermittelt. Daraus ergeben sich gravierende Implikationen für die Lehrerausbildung und für die pädagogische Praxis. Nach der Begrüßung durch die OrganisatorInnen überbrachte Franco Frabboni Grußworte der Società Italiana di Pedagogia (SIPID) und betonte das Interesse an einer engeren Kooperation mit der DGFE.

Eingeleitet wurde die Tagung durch wissenschaftliche Vorträge von Gerwald Wallnöfer (Freie Universität Bozen) über die aktuelle Bildungslandschaft in Italien aus gesellschaftspolitischer Perspektive. Es schloss sich ein allgemeinpädagogischer Beitrag von Franco Frabboni (Freie Universität Bozen und Universität Bologna) an, der die pädagogische Notwendigkeit einer inklusiven Schule unterstrich. Dario Ianes (Universität Bozen) stellte Untersuchungen zur tatsächlichen Umsetzung der inklusiven Schule in Südtirol und seinen Ansatz der "besonderen Normalität" vor. Siegfried Baur fokussierte in seinem Vortrag vor allem die Mehrsprachigkeit. Damit war der Boden bereitet für die folgenden Hospitationstage in Kindergärten und Schulen aller Schularten und Schulgrößen. Am ersten Hospitationstag schloss sich eine Wanderung an, bei der die Erfahrungen diskutiert wurden. Da es sich bei den Hospitationsschulen nicht um Vorzeigeeinrichtungen handelte, sondern der Alltag vermittelt werden sollte, kam es zu kontroversen Diskussionen über pädagogische Standards an Schulen mit einer hochgradig heterogenen Schülerschaft. Am zweiten Hospitationstag standen Fachleute aus den Schulämtern, dem Praxisbüro der Universität und aus der Lehrerfortbildung den Hospitand/inn/en für ihre Fragen zur Verfügung.

Folgende Beobachtungen konnten durchgängig bestätigt werden: Der Unterricht in den besuchten Schulen war hinsichtlich der methodischen und vor allem der medialen Aufbereitung wesentlich unaufwändiger gestaltet, als erwartet worden war. Vielmehr zeigte sich, dass die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sehr viel stärker als in Deutschland durch die unmittelbare Kommunikation zwischen Lehrperson und Lemenden gestaltet wurde. Das wurde auch durch die deutlich bessere Personalausstattung und die Teamarbeit mehrerer Pädagog/inn/en in der Klasse möglich. Durch diese andere Art des Arbeitens wirkte der Unterricht entspannt und harmonisch. Zwei weitere Beobachtungen stießen auf besonderes Interesse: So zeigten die Kinder in der Pause und im Klassenzimmer im Umgang miteinander und mit den behinderten Kindern ein ganz normales Verhalten. Keiner wurde gemieden; so wurden beispielsweise auch Kinder mit autistischen Zügen von den Mitschüler/inn/en mit ihren Möglichkeiten ins Pausenspiel einbezogen. Die zweite mit großem Interesse aufgenommene Beobachtung bezog sich auf den Schriftspracherwerb in drei Sprachen gleichzeitig, wie er an den ladinischen Schulen praktiziert wird. Dafür wurden spezielle Anlauttabellen entwickelt, die für alle drei Sprachen geeignet sind.

Die Evaluation der Praxistagung bestätigte das Konzept in weiten Teilen. Die Vorträge, Beiträge und Erfahrungen werden in einem Tagungsband veröffentlich, den die Organisatorinnen der Tagung Karin Bräu, Ursula Carle und Ingrid Kunze herausgeben werden.

Ursula Carle

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

Wohin geht es mit der Grundschulpädagogik? Das war die übergreifende Fragestellung der 18. Jahrestagung der DGfE-Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" zum Thema "Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik" an der Universität Hildesheim. Die Ausrichtung dieser Veranstaltung oblag dem Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, wie auch dem Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht sowie dem Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) und dem Forum Fachdidaktische Forschung.

Im Zuge der Output- und Kompetenzorientierung in allen Schulstufen rücken einschlägige Fragestellungen wie "Fachunterricht ab Klasse 4?" oder "Turbo-Abitur?" zunehmend in den öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Fokus. Wie sich die Grundschulpädagogik in diesem Diskurs positionieren kann und welche Entwicklungsperspektiven sich in dem Spannungsfeld zwischen den Anliegen der Fachdidaktiken und den Aufgaben der Stufendidaktiken zeigen, war das Arbeitsthema der Jahrestagung. Mit der Doppelperspektive auf unterschiedliche didaktische Referenzsysteme wurde ein breites Spektrum von Problemstellungen aufgespannt, die sowohl die Grundschule als Institution als auch die Grundschulpädagogik als Disziplin betreffen.

"Uns interessiert besonders", erläuterte Dr. Karl-Heinz Arnold (Professor für Schulpädagogik an der Universität Hildesheim), "wie Kinder den Übergang vom eher ganzheitlichen Lernen in den Kindertageseinrichtungen hin zum eher fachgebundenen Lernen in der Grundschule bewältigen. Klar ist, dass wir fachdidaktischen Unterricht brauchen. Ebenso wichtig ist jedoch, dass Sechs- oder Siebenjährige die Welt nicht nach Schulfächern sortiert erleben und dass deshalb das fachliche Lernen mit dem sprachlichen, dem sozialen und dem gestalterisch-musischen Lernen verknüpft sein sollte."

In drei Hauptvorträgen gaben renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen Überblick über den Stand der Fachdiskussion. So erinnerte Prof. Dr. Rainer Dollase (Universität Bielefeld) daran, dass auch in Deutschland bereits in den 1960er Jahren intensive Forschungsarbeit zur Vorschulerziehung stattgefunden hat. Was zu dieser Zeit analysiert wurde, scheint allerdings heute zum Teil in Vergessenheit geraten zu sein. Die Effekte von früher schulfachlicher Förderung der Fünfjährigen wirkten nur anfänglich und verschwanden während der Grundschulzeit; das galt für das

Frühlesen und das Frühschreiben gleichermaßen. Ein weiterer Themenschwerpunkt der Tagung lag im Bereich der Lehrerbildungsforschung: Wie müssen künftige Grundschullehrkräfte ausgebildet sein, um den Anforderungen der Schule in einem gestuften Bildungssystem einer multikulturellen Gesellschaft gewachsen zu sein?

Insgesamt diskutierten ca. 250 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in anregender Atmosphäre in ca. 80 Vorträgen, einem Nachwuchsworkshop, bei der neu initiierten Posterpräsentation und natürlich auch in den Kaffeepausen. Erstmalig wurde ein Posterpreis ausgelobt, den drei junge Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler gewannen: 1. Preis: Mösko aus dem Projekt PERLE der Universität Kassel; 2. Preis: John aus dem Projekt KEIMS der Universität Hildesheim; 3. Preis: Hanke, Merkelbach, Rathmer und Zensen aus dem Projekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen der Universität Münster. Zur Stärkung der Methodenkompetenz wurde auf Initiative von Prof. Dr. Einsiedler ein Nachwuchsworkshop mit namhaften Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern angeboten, der beim wissenschaftlichen Nachwuchs so beliebt war, dass der dafür vorgesehene Raum nicht mehr ausreichte und räumlich umdisponiert werden musste.

Auf der Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Hildesheim im September 2009 wurde zum zweiten Mal der Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis der Kommission verliehen. Den Alois-Fischer-Preis 2009 erhielt Dr. Peter Gansen von der Universität Gießen für seine Dissertation "Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie".

Anfang des Jahres erscheint der Tagungsband "Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik" (Hrsg. Arnold/Hauenschild/Schmidt/Ziegenmeyer) beim VS-Verlag, in den erstmalig Beiträge aus dem Nachwuchsworkshop und aus den Posterpräsentationen aufgenommen werden.

Karl-Heinz Amold, Britta Schmidt

Sektion 6 Sonderpädagogik

Tagungen

Neue Forschungsperspektiven zum "Umgang mit Verschiedenheit" – Verhältnisse zwischen Behinderung, Geschlecht, kulturellen Hintergründen und Alter/Lebensphasen wurden kritisch reflektiert

Zum 45. Mal fand – mit ca. 120 TeilnehmerInnen – vom 1.–3. Oktober 2009 die Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten in deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Tschechien, Luxemburg) statt, diesmal an der TU Dortmund. Ca. 60 Referentinnen und Referenten stellten ihre Forschungsansätze und -vorhaben zum "Umgang mit Verschiedenheit" zur Diskussion. Der Fokus lag auf Problemstellungen einzelner Lebensphasen, der Übergänge zwischen diesen Phasen sowie – als Reflexionsbogen – auf der gesamten Lebensspanne.

In drei Hauptvorträgen spiegelte sich diese Struktur wider: Prof. Dr. Norbert Wenning (Landau) stellte Forschungsentwicklungen und -stand des Heterogenitätskonzeptes vor, Dr. Iris Koall (FK 13, Dortmund) erläuterte vergleichend dazu die Strategien des Managing Diversity, Prof. Dr. Ulrike Schildmann (Dortmund) schließlich reflektierte vor diesem Hintergrund die Relevanz der Perspektive auf die gesamte Lebensspanne für die Konstruktionen von Behinderung und vom Umgang mit Verschiedenheit. Deutlich wurde, dass sich die sonderpädagogische Disziplin inzwischen mit allen Lebensphasen beschäftigt - von der frühen Kindheit bis zum hohen Alter. Dabei liegen die Schwerpunkte der Betrachtung tendenziell immer noch auf den einzelnen Lebensphasen. Aber auch die Übergänge zwischen den Lebensphasen – insbesondere zwischen Kindergarten und Schule sowie zwischen Schule und Beruf - werden inzwischen als Forschungsfelder wahrgenommen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, das Forschungsfeld der gesamten Lebensspanne auch auf dem Gebiet des "Umgangs mit Heterogenität" fest zu verankern. Durch diese Schwerpunktsetzung eröffnet sich eine erweiterte Perspektive, nicht nur auf die soziale Konstruktion von Behinderung, sondern auch von gesellschaftlicher Integration bzw. Inklusion. Der Blick auf die gesamte Lebensspanne erscheint als ein geeigneter theoretischer und methodologischer Ansatz, um (potenzierte) soziale Ungleichheitslagen - hier Verhältnisse zwischen Geschlecht, Alter, kulturellem Hintergrund und Behinderung - zu identifizieren. Auf dieser Basis erst können politische und pädagogische Maßnahmen entwickelt werden, die nachhaltig wirken.

Im Sinne einer produktiven "Umgangs mit Verschiedenheit" nachhaltig wirken würde auch, das machte die Tagung deutlich, ein intensiverer Austausch mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die ebenfalls zu Ausgrenzungs- und Behinderungsprozessen wie zu Integrations- und Inklusionsbestrebungen im Bildungswesen arbeitet. Der "Umgang mit Verschiedenheit" spiegelt sich also auch auf der disziplinären Ebene wider und bleibt weiterhin ein wichtiges Thema.

Flankiert wurde die Tagung von einer Ausstellung zum Thema "Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit" (bezev, Essen). In bewährter Tradition fand am ersten Tagungsabend ein gemeinsames Abendessen statt; am zweiten Abend wurde der Umgang mit Verschiedenheit in einem Konzert der integrativen Band "Just Fun" (Musikschule Bochum, Leitung Claudia Schmidt) im Dortmunder Domizil lebendig.

Vorstandsarbeit

In Verbindung mit der Tagung stand ebenfalls traditionsgemäß die Sitzung der Sektion Sonderpädagogik, auf der u.a. ein neuer Vorstand gewählt wurde: Prof. Dr. Gottfried Biewer, Wien, Prof. Dr. Vera Moser, Gießen, Prof. Dr. Simone Seitz, Bremen. Die nächsten beiden Arbeitstagungen der Dozentinnen und Dozenten sollen stattfinden: 2010 an der Universität Bielefeld, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose; 2011 an der Universität Oldenburg, Prof. Dr. Clemens Hillenbrand. Die ausführliche Tagungsdokumentation (ca. 500 Seiten) der soeben abgeschlossenen 45. Arbeitstagung erscheint als Buch 2010 im Klinkhardt-Verlag.

Ulrike Schildmann

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Vom 22.-24.9.2009 fand die Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Gießen statt. Eingeladen hatte die Kollegin Prof. Dr. Marianne Friese vom Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre. In fünf thematischen Bändern ("Betriebliche Aus- und Weiterbildung", "Lehr-Lern-Forschung", "Professionalisierung des Bildungspersonals", "International vergleichende Berufsbildungsforschung" sowie "Berufliche Integrationsförderung") wurden 45 wissenschaftliche Einzelvorträge gehalten. Als weitere Formate wurden ein Arbeitskreis Gesundheit, ein Forum zum Memorandum zur Integrationsförderung sowie drei "Forschungsmärkte" angeboten: "Beruflich-betriebliche Weiterbildung", "Anwendungsorientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung", "Policy Transfer und Berufsbildungs-PISA". Das Format "Forum" wurde erstmalig in die Tagung integriert. Es dient dazu, themenspezifische Vernetzung und gemeinsame Forschung von WissenschaftlerInnen überregional und international zu fördern. Im Vorfeld der Haupttagung gab es bereits zum zweiten Mal ein Young Researchers Program: NachwuchswissenschaftlerInnen hatten hier die Möglichkeit, ihre Dissertationsprojekte vorzustellen und zu diskutieren. Zusätzlich konnten sie an einem von drei methodisch ausgerichteten Workshops zur qualitativen Sozialforschung, zur quantitativen Sozialforschung oder zur Datenbank-Recherche teilnehmen. Die Gießener Tagung war mit über 160 TeilnehmerInnen, darunter erfreulich vielen NachwuchswissenschaftlerInnen, sehr gut besucht.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Vorstandsmitglieder sind seit Januar 2009 Prof. Dr. Ralf Tenberg (TU Darmstadt), Prof. Dr. Eveline Wuttke (Universität Frankfurt am Main), Prof. Dr. Bärbel Fürstenau (TU Dresden).

Die Sektion hat im Verlauf des Jahres 2009 die Homepage neu gestaltet (vgl. http://www.bwp-dgfe.de/). Sie findet reges Interesse und wird intensiv besucht, was sich besonders im Vorfeld der Gießener Tagung zeigte. Mitglieder können persönliche Accounts einrichten und selbstständig verwalten und so die Vernetzung untereinander intensivieren. Eigene Veröffentlichungen können ausgewiesen und für die Mitglieder zugänglich gemacht werden. Zudem ist es möglich, über die Homepage Tagungen anzukündigen und zu verwalten.

Die Kriterien für die Blind-Reviews der Tagungsbeiträge wurden überarbeitet und den Mitgliedern kommuniziert. Die Reviewer haben jetzt auch die Möglichkeit, den Autoren Überarbeitungen vorzuschlagen und so einen Revisions-Prozess in Gang zu setzen.

Weiterhin ist die Erhebung einer aktualisierten Übersicht zu den Bachelor-Master-Studienstrukturen im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Planung.

Veröffentlichungen

Im Herbst 2009 ist das "Memorandum zur Professionalisierung des p\u00e4dagogischen Personals in der Integrationsf\u00f6rderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht" erschienen. Es nimmt die Problematik der Ausbildung von Jugendlichen, die nach Erf\u00fcllung ihrer allgemeinen Schulpflicht in ein \u00dcbergangssystem einm\u00fcnden, in den Blick:

 Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein.

Der Band zur Sektionstagung in Mannheim, die im Januar 2009 stattfand, ist ebenfalls im Herbst 2009 erschienen. Er enthält Beiträge zu folgenden Themenbereichen: "Berufliche Aus- und Weiterbildung", "Gegenstandsbereiche berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung", "Schulorganisation und Schulentwicklung" sowie "Lernen und Kompetenzentwicklung im Studium":

 Wuttke, E./Ebner, H./Fürstenau, B./Tenberg, R. (Hrsg.) (2009): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bärbel Fürstenau

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Sportpädagogik

Tagungen

Tagungsbericht: Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule – Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik in der DGfE in Kooperation mit dem Projekt StuBSS, 3.—5. Dezember 2009 in Rauischholzhausen bei Marburg

Die diesjährige Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik in der DGfE in Kooperation mit dem vom BMBF geförderten Projekt StuBSS (Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule) fand vom 3. bis 5. Dezember zum Thema Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule im Schloss Rauischholzhausen bei Marburg statt. Im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage - wie Prof. Dr. Ralf Laging von der Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, einleitend ausführte -, auf welche Weise sich Schulen für die Thematisierung von Körperlichkeit, Bewegung und Partizipation an sportlichen Handlungsfeldern der in Ganztagsschulen erwachsenden pädagogischen Verantwortung stellen. Beiträge der Tagung fokussierten sowohl eine schultheoretische Perspektive, die Bewegung, Spiel und Sport in die Gestaltung einer ganztägig arbeitenden Schule integriert, als auch die Perspektive der außerschulischen Jugendbildung, die die Gestaltung einer sozialraumorientierten Bildungslandschaft thematisiert. Integrativ durchzogen Forschungseinblicke in das StuBSS-Projekt die Tagung, gaben dabei Aufschluss zum Stand der Schulentwicklung und zeigten zukünftige Entwicklungsperspektiven auf.

Prof. Dr. Peter Fauser (Friedrich-Schiller-Universität Jena) eröffnete im Treppensaal des Schlosses die Tagung mit den Fragen, erstens, was gute Schulen aus Sicht des deutschen Schulpreises auszeichnet, und zweitens, welches Lernverständnis diese Schulen verfolgen. Aus einer lerntheoretischen Perspektive heraus entwickelte Fauser den Gedanken, dass die Kunst der Schule darin besteht, mit eigenen Erfahrungen konstruktive Lernprozesse in Gang zu setzen. Auf diese Weise muss Lernen welt- und werthaltig sein. So forderte er abschließend eine Schulentwicklung ein, die sich von einer Lehranstalt hin zu einer lernpädagogischen Kultur verändern solle.

Die Folgevorträge von Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann (TU Braunschweig), Cordula Stobbe (Philipps-Universität Marburg), der Schulleiterin Wiltrud Thies (Sophie-Scholl-Schule Gießen) und des stellvertretenden Schulleiters Bernd Waltenberg (Reformschule Kassel) berichteten über Forschungsergebnisse aus dem Projekt StuBSS bzw. die praktische Gestaltung von Ganztagsschulen. Während Hildebrandt-Stramann auf einer theoretischen Ebene die integrative und additive Perspektive auf Bewegung in Ganztagsschulen kontrastierend diskutierte, stellte Stobbe ihre Einzelfallstudie zur Heterogenität im bewegten Schulalltag der Sophie-Scholl-Schule Gießen vor. Inklusion und die Pädagogik der Vielfalt wird bei Stobbe als Ziel der Ganztagsschule verstanden. Im Anschluss daran führten Thies, Schulleiterin der Sophie-Scholl-Schule mit dem Schulkonzept der Inklusion, und Waltenberg, stellvertretender Schulleiter der Reformschule Kassel, deren Schwerpunkt das organisierte Lernen in altersgemischten Gruppen ist, einen Dialog über die spezifischen Bedingungen und Lösungen zur Gestaltung einer bewegungsorientierten Ganztagsschule. Der erste Tag fand seinen Ausklang mit dem Film Bewegt den ganzen Tag, der im Projekt StuBSS in Kooperation mit dem Institut für Medienwissenschaften der Universität Marburg entstanden und beim Schneider-Verlag erschienen ist (vgl. die Filmwebseite http://www.unimarburg.de/bewegt-den-ganzen-tag).

Am Freitag läutete Prof. Dr. Ulrich Deinet (FH Düsseldorf) die Diskussion um die Gestaltung von bewegten Ganztagsschulen im Kontext der Sozialraumorientierung ein. Mit der These, dass konkrete Verhältnisse der Gesellschaft räumlich vermittelt werden, beschrieb Deinet die sozialräumliche Aneignung als Bildungsprozess. Die Veränderung der Schullandschaft hin zu Ganztagsschulen sei als Gestaltung von Bildungsräumen zu verstehen, die die Frage des Ortes zu einer konzeptionellen Frage werden lässt. Ahmet Derecik (Universität Münster) griff Deinets Argumentation in seiner im StuBSS-Projekt angesiedelten Arbeit auf und entwickelte aus seiner qualitativen Studie eine Gestaltungperspektive für Schulhöfe, die darauf verwies, dass diese nicht mehr nur als Pausen-, sondern auch als Lern- und Lebensräume zu verstehen und zu gestalten seien. Maud Hietzge (PH Freiburg), ebenso aus dem StuBSS-Projekt kommend, erörterte dazu ergänzend die auf Schulhöfen territorial bestimmten Inszenierungsmöglichkeiten von SchülerInnen als Schauplätze heterogener Bewegungskulturen.

Mit der an Deinets Perspektive anschließenden Beobachtung, dass Aneignungsprozesse in unterschiedlichen Sozialräumen stattfinden, in denen
Verteilungs- und Machtmechanismen greifen, vertrat Jun. Prof. Dr. Wolfgang
Mack von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen die These, dass auch Schulen einem sozialen Feld (nach Bourdieu) zugehören und
dementsprechend der Gefahr unterliegen, Ungleichheiten zu reproduzieren.
Für seine Analyse machte er den Begriff der Bildungslandschaft in einem
soziopolitischen Sinne stark und plädierte dafür, dass Schulen stets auch zur
Reflexion ihrer sozialräumlichen Dimension angeregt werden sollten.

Prof. Dr. Roland Naul (Universität Duisburg-Essen) lenkte mit seiner Konzept- und Ergebnisdarstellung der Essener Pilotstudie den Blick auf die Auswirkungen von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an offenen Ganztagsgrundschulen auf Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen. Für die Zusammenarbeit von Schule und Verein sah er Entwicklungspotenziale in verschiedenen Bereichen. Im Zuge einer Bestandsaufnahme des Landessportbundes Sachsen in Bezug auf generell existierende Kooperationen von Schulen und Vereinen widmete sich Sabine Vogel ebenfalls der Frage, wie sich Kooperationen mit Ganztagsschulen auf Vereinsarbeit und -strukturen auswirken. Ähnlich der Essener Pilotstudie wurde aus ihren Untersuchungen deutlich, dass Sportvereine eine solche Zusammenarbeit mit Blick auf die Rekrutierung und Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Erweiterung von Hallenzeiten als vielversprechend erachten. Beendet wurde der zweite Tag mit einer tänzerischen Vorführung in der Richtsberg-Gesamtschule Marburg in Kooperation mit Studentinnen des Instituts für Sportwissenschaft und Motologie der Universität Marburg und einem kulinarischen Abendprogramm in der Stadt Marburg.

Der letzte Tag wurde mit der Vorstellung von Ergebnissen aus der StEG-Studie gestartet. Bettina Arnoldt (Deutsches Jugendinstitut) zeigte in ihrem Vortrag auf, welche Kooperationspartner Ganztagsschulen haben, welche Rahmenbedingungen zur Kooperation bestehen und was Gelingensbedingungen für eine Kooperation sind. Im Anschluss daran gab Prof. Dr. Ralf Laging von der Universität Marburg einen Einblick in ausgewählte Ergebnisse des Projektes StuBSS in Bezug auf Bewegungsangebote und Kooperationen in Ganztagsschulen. Grundlegende Gedanken von Bildung in der Ganztagschule wurden zunächst erörtert, um dann eine Betrachtung unterschiedlicher Kooperationsmodelle von Schulen darzustellen. Gefordert wurde ein inklusives Konzept der Kooperation, welches schulische und außerschulische Akteure in einem gemeinsamen Arbeitsbündnis sieht, in dem die unterschiedlichen Professionen gewahrt werden und jeweils eigene Verantwortung in der Zusammenarbeit übernommen wird. Anschließend erörterte Stephan Schulz-Algie (Sportjugend Hessen) erfolgreiche Gelingensbedingungen von Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und Vereinen. Er stellte heraus, dass derzeit die Zielperspektiven von Schulen und Vereinen stark divergieren und somit einander näher gebracht werden müssten, um eine "Win-Win-Situation" für beide Partner zu erzeugen.

Prof. Dr. Lutz Thieme (Fachhochschule Koblenz/Remagen) schloss das Tagesthema Kooperationen mit außerschulischen Partnern ab, indem er Ergebnisse seiner ökonomisch-organisationssoziologisch fokussierten Untersuchung aus Sicht der Vereine präsentierte. Im Kontrast zu vorangegangenen Studien lautete sein Fazit, dass die Kooperationen mit offenen Ganztagsschulen als eine "Bedrohung wesentlicher Produktionsfaktoren" des Sportvereins anzusehen seien, womit die Befürchtung einhergehe, dass der Sportverein sich aus dieser Kooperation zurückziehen werde, sobald der erhoffte Nutzen nicht eintritt.

In einer Abschlussreflexion fassten Prof. Dr. Torsten Schmidt-Millard (Universität Bochum) und Prof. Dr. Nils Neuber (Universität Münster) die wesentlichen Diskussionsergebnisse der Tagung zusammen und gaben im Gespräch miteinander einen Ausblick und Anregungen, das Thema weiter zu durchdenken und zu durchdringen. Durch die Vorträge konnte der Ist-Zustand der Entwicklung von Ganztagschulen in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport vergegenwärtigt werden. Kooperationen mit außerschulischen Trägern und Institutionen standen meist im Mittelpunkt der Betrachtung. Vielfältige Anregungen zur Weiterentwicklung von Ganztagsschulen sowie der Kooperationen von Ganztagsschulen konnten gegeben werden. Die im Dialog dargestellten Beispiele der Projektschulen des StuBSS-Projektes verweisen deutlich auf die Wichtigkeit einer konstruktiven Zusammenarbeit in Bezug auf Ganztagsschulentwicklung zwischen Forschung und Schulakteuren.

Die Ergebnisse der Tagung werden im Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung (Band 9) publiziert und erscheinen im November 2010. Präsentationen der Vorträge sind auf der Homepage des Projekts StuBSS (http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule) dokumentiert.

Die nächste Jahrestagung findet Anfang Dezember an der Universität Würzburg, Institut für Sportwissenschaft statt.

Meike Hartmann, Inga Hindemith, Christina Ralf

Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Zum Konzept der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung gehören thematische Jahrestagungen im Zwei-Jahres-Turnus sowie Tagungen in Kooperation mit anderen Sektionen/Kommissionen in der Zeit dazwischen. So wird es vom 8. bis 9. Oktober 2010 gemeinsam mit der Kommission Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Paderborn eine Tagung geben, die sich mit Konzeptionen und Wahrnehmungen des Anderen und des Fremden beschäftigt, einem Thema, das für beide Arbeitsfelder, wenn auch auf je unterschiedliche Weise, zu den zentralen Fragestellungen gehört. Unter dem Titel "Eigen" und 'anders" – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog wird an zwei Tagen über die unterschiedlichen Zugänge zu dieser Thematik diskutiert und der Frage nach den Repräsentationen des "Eigenen" und des "Anderen", den Konzepten von Dazugehören und Nichtdazugehören, von passend und unpassend, von Anpassung und Widerstreit auf verschiedenen Ebenen der Diskurse und des pädagogischen Handelns nachgegangen. Ein CfP zur Tagung wird Anfang des Jahres verschickt.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Die nächste Jahrestagung der Sektion wird, wie bei der letzten Jahrestagung in Marburg besprochen, im Frühsommer 2011 in Paderborn stattfinden, und zwar voraussichtlich wieder am Himmelfahrts-Wochenende. Das Thema und der endgültige Termin werden auf der Webseite der Sektion angekündigt, Tagungsankündigung und CfP werden im Sommer verschickt.

Veröffentlichungen

Rechtzeitig zum Mainzer DGfE-Kongress wird der neue Band (Bd. 6) des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft erscheinen, und zwar mit dem Themenschwerpunkt "Care – Wer sorgt für wen?". Das Jahrbuch erscheint im Verlag Barbara Budrich und kann sowohl dort abonniert als auch einzeln erworben werden. Einen Überblick über die bislang erschienenen Bände gibt es beim Barbara-Budrich-Verlag sowie auf der Website der Sektion.

Barbara Rendtorff

anstaltungen wird zu Beginn des Semesters einbezogen, was die Studierenden zu dem Thema bereits an Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen vorweisen können. Gleichzeitig wird immer wieder die Relevanz von Vorwissen bzw. Vorerfahrungen und deren Erhebung bei der zukünftigen Arbeit in der Schule thematisiert. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen dies in der Berufspraxis umsetzen, haben es aber nicht ausreichend selbst in ihrer Ausbildung erlebt.

3 Verschulung

Die Frage nach der Verschulung des Bachelor- und Masterstudiums ist durchaus berechtigt, zumal kritische Stimmen z.B. aufgrund der starren Studienstrukturen bereits von einer "Sekundarstufe 3" sprechen. Es stellt sich die Frage, ob das, was wir unter Verschulung verstehen, überhaupt in Schule gewollt ist. Diese Frage kann ich mit einem klaren Nein beantworten, denn Verschulung bedeutet für mich starre Strukturen, vorgegebene Inhalte und Lernmethoden und damit einhergehend wenig Freiheiten und wenig Mitbestimmung für die Lernenden, und das entspricht nicht meiner Vorstellung davon, unter welchen Rahmenbedingungen Lernen in der Schule stattfinden soll. Verschulung in diesem negativen Sinn findet sich im Studium in Form von wenigen Wahlmöglichkeiten bei der Belegung von Lehrveranstaltungen wieder. Man kann provokant davon sprechen, dass (in vielen Bereichen) eine Gleichschaltung der Studierenden stattfindet: Alle sollen sich gleich bewegen, gleichzeitig die gleichen Veranstaltungen besuchen, dasselbe lernen, dieselben Prüfungen absolvieren, Noten dafür bekommen, und im nächsten Semester das gleiche wieder von vorne.

Dabei ist die Situation an der Universität Bremen im erziehungswissenschaftlichen Bereich im Vergleich zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium jedoch recht positiv. In allen Modulen gibt es zu der verpflichtenden Vorlesung ein oder zwei Vertiefungsseminare, die aus einem Pool von Veranstaltungen gewählt werden können. Inhaltliche Wahlmöglichkeiten innerhalb einer Veranstaltung gibt es dennoch nur sehr wenige. Die neue Rolle der Lernenden, die Fleckenstein (2008, 38) als Entwicklung "[v]on konsumierenden Empfängern vorgefertigter "Lernhappen" (die manchmal recht unverdaulich verabreicht werden) [...] zu Akteuren und Mitgestaltern der Lernarrangements" beschreibt, können die Studierenden nur in geringem Maße erleben, oder sie müssen bei der Gestaltung an den Rahmenbedingungen einer Veranstaltung ansetzen. Die oben bereits erwähnte Arbeitsgruppe "Lernen, Beurteilen und Prüfen" hält einen Perspektivenwechsel an den Hochschulen, der mit einem Methodenausbau einhergeht, für notwendig. Sie fordert dafür auch eine aktive Einbindung der Studierenden und ein Abwenden

Zu Beginn der Pre-Conference begrüßten Hildegard Macha als Gastgeberin und Sharon Adams-Taylor von der American Association of School Administrators die Tagungsgäste und gaben einen kurzen Überblick über den weiteren Verlauf. Themenschwerpunkte der Pre-Conference waren zum einen die Daten des Gender Audit, einer europa- bzw. weltweiten Datenerhebung zu Frauen in Bildungssystem und in pädagogischen Führungspositionen, die von Hildegard Macha (Deutschland) vorgestellt wurden, und zum anderen die Initiative des Commonwealth zur Entwicklung von Instrumenten zu einer zentralen Datenerhebung unter Schirmherrschaft der CCEAM, vorgestellt von Jacky Lumby (England). Im Anschluss daran wurde darüber diskutiert, wie eine Synopse der Daten hergestellt und eine gemeinsame, weltweite Datenerhebung durchgeführt werden kann.

Die Hauptkonferenz begann mit Panel 1 und 2 am folgenden Tag. Die Gastgeberin Hildegard Macha, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogik mit Berücksichtung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung an der Universität Augsburg sowie Direktorin des Gender Zentrum Augsburg, Helen Sobehart, Präsidentin der Cardinal Stritch University (U-SA), Wilfried Bottke, Präsident der Universität Augsburg, und MdL Wolfgang Heubisch, Staatsminister im Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst begrüßten die Tagungsgäste.

Hauptaugenmerk in Panel 1 wurde auf die vergleichende Genderforschung gelegt. Die erste Keynote Speakerin Jilian Blackmore (Australien) analysierte aus feministisch-soziologischer Perspektive gesellschaftliche und bildungspolitische Hintergründe von Führungspositionen in den Erziehungswissenschaften. Anschließend berichtete die zweite Keynote Speakerin Linda L. Lyman (USA) über ihr Sharing our Stories-Projekt, das sich aus biographischer Perspektive mit den persönlichen und beruflichen Werdegängen von Frauen in pädagogischen Führungspositionen befasst. Darauffolgend referierten Jane Strachan und Rachel Saunders (Neuseeland) über einen kultursensiblen Zugang zur Genderforschung am Beispiel von Weiterbildungsprogrammen für Frauen in pädagogischen Führungspositionen. Letzte Rednerin zu dieser Thematik war Jill Sperandio (USA), die über Gender und Aufstiegs- bzw. Beförderungspraktiken in Führungspositionen in der Schule sprach.

Der zweite Schwerpunkt an diesem Tage lautete "Gender im Schulsystem" (Panel 2). Hier stellte Margaret Grogan (USA) in der ersten Keynote aktuelles Zahlenmaterial über Frauen in pädagogischen Führungspositionen in den USA vor. Charol Shakeshaft (USA) referierte anschließend in der zweiten Keynote über den Zusammenhang von Gender und kulturellem Wandel, bevor Werner Wiater (Deutschland) einen Überblick über das deutsche Bildungs- und Schulsystem gab. Pam Lenz (USA) erörterte den Zu-

anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen attraktive Anknüpfungspunkte, insbesondere, wie die Rezeption zeigt, der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der Erwachsenenbildung. Das Modell einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist somit im ureigentlichen Sinn ein erziehungswissenschaftliches Konzept, ein Scharnier zwischen Theoriebildung, wissenschaftlicher Analyse und empirischer Forschung einerseits und den menschlichen Alltagspraxen andererseits. Es überführt erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen in eine Konzeption, die es Pädagoginnen und Pädagogen ermöglicht, zu handeln. So gesehen ist es ein sozialpädagogisches Curriculum und doch zugleich mehr: Provoziert und animiert es doch die professionellen Akteure nicht nur, zu agieren, sondern auch zu beobachten, zu verstehen und zu reflektieren. Kritische Einwände und Infragestellungen der von Hans Thiersch prominent vorgetragenen pädagogischen Idee übersehen zuweilen diese anspruchsvolle Modellierung der lebensweltorientierten Konzeption. Die eloquente Souveränität, mit der Hans Thiersch sich diesen Einsprüchen stellte, nachvollziehbare Anmerkungen aufgriff und andere verwarf, weisen ihn zusätzlich als einen würdigen Adressaten für den Ernst-Christian Trapp-Preis 2010 aus.

Der Name Hans Thiersch ist sicherlich eng verbunden, verbandelt, würde er, glaube ich, sagen, mit dem Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Hans Thiersch war und ist aber auch ein engagierter Hochschullehrer, Forscher und prononcierter Vertreter der Erziehungswissenschaft. Seine theoretischen Überlegungen, aber auch seine Kenntnisse der Bedingungen und Situationen der sozialpädagogischen Praxis mündeten in vielfältige grundlagenbezogene wie theoriegenerierende Forschungsprojekte - mit Fragen nach den Institutionalisierungsformen Sozialer Arbeit, nach Professionalisierungsprofilen und Modalitäten pädagogischen Handelns mit seinen Brüchen, Widersprüchen, Unsicherheiten und den jeweils vorgetragenen ideologiekritischen Einwänden. Wegweisend war beispielsweise die von ihm angestoßene und mit verantwortete Studie zu den Berufseinmündungsformen von Absolventinnen und Absolventen der zu Beginn der 1970er Jahre neu eingeführten erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge. Angestoßen war damit eine erste Phase der theoretischen wie empirischen Konzentration auf professions- und berufsfeldbezogene Forschungen. Inspirierend und innovativ war dann auch die fast zwei Jahrzehnte später realisierte, auf Aktenanalysen und qualitativen Daten basierende Studie zu den Leistungen und Wirkungen der erzieherischen Kinder- und Jugendhilfe. Diese Studie ist als eine der ersten Studien anzusehen, die nach Effekten sozialpädagogischen Handelns fragt.

Begleitet wurde die eigentliche Forschungspraxis durch umfangreiche Beteiligungen an kommunalen Kinder- und Jugendhilfeplanungen. Hinzu hebungsinstrument weltweit und (5) Sammlung der Biographien von einzelnen Mitgliedern der WLE-Group.

Die Beiträge der Tagung werden publiziert. Das nächste Treffen des WLE-Netzwerks ist für 2011 in den USA geplant. Bis dahin sollen erste konkrete Forschungsergebnisse vorliegen.

Weitere Informationen: http://www.gza.uni-augsburg.de/wle/.

Hildegard Macha, Claudia Fahrenwald, Quirin Bauer, Tobias Trūdinger

Sektion 12 Medienpädagogik

Tagungen

Die letztjährige Herbsttagung vom 5.–6. November 2009 wurde von Renate Schulz-Zander und Birgit Eickelmann am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund organisiert. Der Fokus der Tagung lag auf der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungs- und Lernprozessen mit (digitalen) Medien in der Schule und der medienpädagogischen Professionalisierung.

Angesichts der viel beachteten Thematik der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen, in der digitale Medien bisher eine marginale Beachtung finden, stellte sich die Herbsttagung auch der Frage, wie digitale Medien im Hinblick auf Schuleffektivität, aber auch Schulentwicklung wirksam und nachhaltig im Schulbereich verankert werden können. Der eher seltene Einsatz von digitalen Medien im Unterricht wurde nicht zuletzt vor dem Hintergrund diskutiert, dass er auch auf eine unzureichende Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen zurückzuführen ist und die medienpädagogische Professionalisierung, insbesondere auch von Lehrpersonen, von großer Relevanz ist.

Die Herbsttagung hat angesichts dieser Problemfelder zwei Themenschwerpunkte ausgewiesen: Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Kontext der schulischen Integration von (digitalen) Medien in Bildungsund Lehr-/Lemprozessen sowie die medienpädagogische Professionalisierung in der Lehrerbildung. Von besonderem Interesse waren dabei nationale und internationale empirische Forschungsbefunde zur Nutzung und Wirksamkeit (digitaler) Medien im Schulunterricht sowie zur Schulentwicklung mit Medien. Die Tagung zielte ferner darauf, Konzeptentwicklungen, empirische Forschungen, Standards für Professionswissen und ihre möglichen Auswirkungen auf Lehr-/Lern- und Entwicklungsprozesse zu analysieren und zu diskutieren.

Die Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) im Rahmen von Tagungen wurde fortgesetzt. So war die Sektion am letztjährigen GMK-Forum in Berlin (20.–22. November 2009) mit einem Workshop-Angebot zum Thema "Social Web im Alltag Jugendlicher" vertreten. Nach Vorträgen von Ingrid Paus-Hasebrink/Uwe Hasebrink sowie Dorothee Meister/Bianca Meise entspann sich zwischen den Anwesenden eine angeregte Diskussion zu den thematisierten Problemen.

Die Theorie-AG der Kommission führte am 9./10. Oktober 2009 eine weitere Tagung zum Thema "Die konstitutive Kraft der Medien" im Rahmen des "Magdeburger Theorieforums" durch, veranstaltet von Johannes Fromme, Winfried Marotzki und Stefan Iske. Die Tagung ermöglichte eine intensive Auseinandersetzung mit den Beiträgen von Andreas Kaminski, Rudolf Kammerl, Christian Swertz und Manuel Zahn.

Vorstandsarbeit

Im Zentrum der Vorstandsarbeit stand in den letzten Monaten das Medienpädagogische Manifest "Keine Bildung ohne Medien!" Die damit verbundenen Aktivitäten trugen dazu bei, dass die Fachorganisationen im Bereich der Medienpädagogik wieder verstärkt in einen inhaltlichen Austausch untereinander eingetreten sind (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK); Institut JFF – Jugend, Film, Fernsehen; Hans-Bredow-Institut; Fachgruppe Medienpädagogik/DGPuK; Kommission Medienpädagogik/DGfE). Das auch in dieser Zeitschrift (H. 39/2009) veröffentlichte Manifest fand in der Öffentlichkeit insgesamt eine sehr positive Resonanz. Bis Ende 2009 wurde das Manifest von ca. 60 Hochschulprofessorinnen und -professoren sowie von weiteren 100 Personen bzw. Einrichtungen/Organisationen unterzeichnet, darunter auch von mehreren bundesweiten Dachverbänden sowie von medienpolitischen Sprecherinnen und Sprechern von Parteien (Bundes- und Länderebene).

Der Vorstand wird alles dafür tun, diese bildungs- und professionspolitische Initiative auch 2010 in enger Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen und weiteren interessierten Einrichtungen erfolgreich fortzusetzen und zu vertiefen. Auf einer gemeinsamen Konferenz im November 2009 in Berlin wurde Horst Niesyto zum Sprecher der Initiative gewählt. Seit Dezember 2009 gibt es eine Webseite "Keine Bildung ohne Medien!" mit einer elektronischen Unterschriftmöglichkeit (www.keine-bildung-ohne-medien.de). Generell geht es darum, die Medienpädagogik stärker in die Gesellschaft hinein zu öffnen und zu versuchen, ein breites Bündnis für Medienkompetenzförderung in Deutschland zu erreichen. Im Frühjahr 2011 soll in Berlin eine größere Veranstaltung zum Thema "Keine Bildung ohne Medien!" mit den beteiligten Fachorganisationen stattfinden.

Zu diesem Zweck bildete sich am Ende des letzten Jahres auf Initiative von Benjamin Jörissen, Rudolf Kammerl, Kerstin Mayrberger und Horst Niesyto eine AG der Sektion, der es darum geht, zentrale Anliegen des Manifests in den nächsten Monaten zu konkretisieren. Dies betrifft insbesondere die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung für Pädagogikstudierende (verschiedene Ausbildungsbereiche), aber auch Überlegungen zu einer Mediengrundbildung für Schülerinnen und Schüler. Hierfür sind zentrale Dimensionen und Kompetenzprofile im Sinne orientierender Stellungnahmen zu entwickeln.

Zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler/innen initiierte Petra Grell auf der Dortmunder Tagung ein spezielles Netzwerk der Kommission. Es dient dem Austausch und der wechselseitigen Information der Nachwuchswissenschaftler/innen; eine Plattform (http://medienpaedagogik.mixxt.de/) wurde eingerichtet (nur für Mitglieder voll einsehbar). Inzwischen hat das Netzwerk bereits 23 Mitglieder. Moderiert wird es von Mandy Schiefner und Claudia Zentgraf.

Nachdem die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sektion Medienpädagogik und Umweltpädagogik ausgetreten ist, wird die Sektion 12 aufgrund eines DGfE-Vorstandsbeschlusses als Sektion Medienpädagogik geführt. Bei Erscheinen dieser Ausgabe sollten die notwendigen Anpassungen auf der Webseite der Kommission umgesetzt sein.

Veröffentlichungen

- Erschienen sind zwei Themenhefte der Online-Zeitschrift MedienPädagogik, nämlich "Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten", hrsg. von Johannes Fromme und Dominik Petko, sowie "Medien und soziokulturelle Unterschiede", hrsg. von Horst Niesyto, Dorothee Meister und Heinz Moser.
- Ebenfalls erschienen ist das Jahrbuch Medienpädagogik 8 zum Thema "Medienkompetenz und Web 2.0", hrsg. von Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto. Darin spiegelt sich die Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz im Rahmen der Entwicklungen der digitalen Medien im Web 2.0.
- Regelmässig drei Mal im Jahr erscheint zudem der Newsletter der Sektion Medienpädagogik, der über die Webseite der Sektion heruntergeladen werden kann:
 - http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/mp/newsletter.

Heinz Moser

Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog

Vom 08.–10 Mai 2009 veranstaltete die Kommission eine Tagung in Würzburg zu diesem Thema, die von Günther Bittner, Margret Dörr, Volker Fröhlich und Rolf Göppel organisiert wurde. Damit führte die Kommission eine seit vielen Jahren gepflegte Tradition fort, mit Vertreterinnen und Vertretern aus anderen Sektionen/Kommissionen der DGfE in einen fachlichen Austausch zu treten. Gleichwohl geschah der Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik nicht in erster Linie in der Absicht, eine konzertierte Debatte mit den Kommissionen, die die Sektion Allgemeine Pädagogik in der DGfE repräsentieren, zu initiieren. Er galt vielmehr der grundsätzlichen Frage, wozu die Allgemeine Pädagogik – wenn es sie denn noch gibt – die Psychoanalytische Pädagogik eigentlich braucht? Dabei wurde Allgemeine Pädagogik vor allem verstanden als ein Feld pädagogischer Grundfragen, durch welche die pädagogischen Einzeldisziplinen zusammengehalten werden.

Wesentliche Kernbereiche wurden durch folgende Fragen markiert, die den Dialog strukturierten: 1. die Frage danach, wie sich Subjektkonstitution im Lebensverlauf vollzieht, 2. die Frage nach der Funktion und Bedeutung des Generationenverhältnisses, 3. die Frage nach der kulturellen Einbettung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, 4. die Frage nach der Bedeutung und Begründung von Erziehungszielen sowie 5. die Frage nach den Besonderheiten pädagogischen Handelns und pädagogischer Beziehungen. Jeweils eine Vertreterin oder ein Vertreter der Allgemeinen Pädagogik und eine Vertreterin, ein Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik legten ihre Sicht der Dinge zu einer der Leitfragen dar, die anschließend im Plenum diskutiert wurden.

In diesen anregenden Diskussionen zeigte sich einmal mehr, dass sich die Psychoanalytische Pädagogik nicht als eine Bindestrich-Pädagogik versteht, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Ihr Anliegen ist es vielmehr, einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in nahezu allen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern eine wichtige Rolle spielt: den Aspekt der unbewussten Dimensionen des pädagogischen Geschehens. In diesem Sinne kann sich die Psychoanalytische Pädagogik – so ein wesentli-

ches Ergebnis – letztlich als unverzichtbarer Teilbereich einer wirklich Allgemeinen Pädagogik verstehen.

Schule als Bildungsort und 'emotionaler Raum' – Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur

Vom 20.-22.11.2009 fand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik unter diesem Titel statt. Sie wurde gemeinsam von Rolf Göppel, Heiner Hirblinger, Annedore Hirblinger und Achim Würker organisiert. Nach längerer Zeit stand somit in der Kommissionsarbeit wieder einmal die Institution Schule im Mittelpunkt der Analyse und Diskussion. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg, deren Kerngeschäft ja die Lehrerbildung ausmacht, war dafür sicherlich ein günstiger Ort. Dabei zielte die Fragestellung der Tagung auf einen Aspekt der Schule, der in der schulpädagogischen Diskussion der Nach-PISA-Åra eine eher untergeordnete Rolle spielte, denn dort standen überwiegend die Fragen im Vordergrund, worin die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems bestehen, wie die schulischen Bildungserfolge mit soziodemographischen Hintergrundvariablen zusammenhängen, ob und wie durch neue Bildungspläne, durch neue Instruktionsdesigns, durch Standardisierung, Kompetenzorientierung, Vergleichstests etc. der messbare "Outcome" und die "Effizienz" des deutschen Schulsystems gesteigert werden können sowie welche Anschlussfähigkeit und Verwertbarkeit das in der Schule erworbene Wissen im späteren Berufsleben hat. Kaum diskutiert wurden dabei jedoch die Fragen danach, wie Schule subjektiv von den Betroffenen erlebt wird und welche Bedeutung den emotionalen Aspekten für persönlich bedeutsame Bildungsprozesse zukommt.

Angesichts der regen Resonanz auf den entsprechenden Call for Papers wurde beschlossen, die ursprünglich auf zwei Tage angesetzte Tagung zu einer dreitägigen Tagung zu erweitern. In dieser Zeit fanden 12 Vorträge und 12 zum Teil parallel angebotene Workshops statt. Dabei waren die Vorträge drei thematischen Blöcken zugeordnet: Am Freitag ging es zunächst darum, die Schule aus der Erlebnisperspektive der Betroffenen noch einmal genau in den Blick zu nehmen. Dabei war neben der Schüler- und der Lehrerperspektive auch die Perspektive der Schulleitung mit vertreten. Die Vorträge vom Samstagvormittag waren unterschiedlichen und durchaus auch konträren psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtungsperspektiven gewidmet. Dabei standen insbesondere die psychoanalytischen Konzepte des "Settings", der "Mentalisierung", der "bedeutsamen Imagination" und der "Triadischen Konstellation" in ihrer Bedeutung für das Verständnis von schulischen Situationen und Prozessen zur Diskussion. In den Vorträgen am Sonntag ging es schwerpunktmäßig um Aspekte der Lehrerprofessionalität und der Lehrer-

bildung. Hier wurden neben der Forderung nach einem erweiterten Verständnis der Lehrerrolle auch die Frage nach den psychischen Abwehrstrategien zum Umgang mit den Widersprüchen und Belastungen der schulischen Realität sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer selbstreflexiven Lehrerbildung diskutiert.

In den parallelen Workshops am Samstagnachmittag wurden zum einen eine Reihe interessanter aktueller Forschungsprojekte zu unterschiedlichen Aspekten des emotionalen Erlebens von Schülern und Lehrern, zur Beziehungs- und Affektdynamik in Schulklassen sowie zur Erforschung von Schulbiographie und Schulklima vorgestellt, zum anderen unterschiedliche theoretische Konzepte zur "emotionalen Aufarbeitung" der schulischen Erfahrung in Form von Fallbesprechungsseminaren und Supervisionsgruppen.

Das Tagungsprogramm stieß auf reges Interesse, und mit mehr als 80 Teilnehmern war diese Kommissionstagung außergewöhnlich gut besucht. Dabei ist es als besonders erfreulich zu bewerten, dass sich neben den langjährigen Kommissionsmitgliedern, die überwiegend in Hochschulkontexten arbeiten, auch viele aktuell an Schulen tätige Lehrerinnen und Lehrer für diese Tagung interessierten; somit kam in den entsprechenden Diskussionen ein reger Austausch zwischen einer theoretisch-analytischen und einer unmittelbar praxisbezogenen Perspektive zustande.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Kommission

Während der Würzburger Tagung im Mai 2009 wurde auf der Mitgliederversammlung das bisherige Vorstandsgremium der Kommission Margret Dörr (Mainz), Rolf Göppel (Heidelberg), Volker Fröhlich (Würzburg) wiedergewählt

Neben organisatorischen Fragen zur Planung weiterer Tagungen (s. Tagungskalender) wurde auf der Kommissionssitzung im Frühjahr 2009 beschlossen, dass die Kommission eine eigene Publikationsreihe, hauptsächlich Sammelbände, implementieren wird. Dieses Vorhaben ist in der Zwischenzeit – unterstützt durch ein Votum der Mitgliederversammlung im Herbst 2009 – erfolgreich auf den Weg gebracht worden. Beiträge zu aktuellen Themen der Kommission (die i.d.R. durch Tagungen vorbereitet werden) können künftig im Verlag Barbara Budrich veröffentlicht werden. Hierzu haben die Mitglieder der Kommission beschlossen, den verhandelten Kostenzuschuss von 900 € durch ein Abo-Angebot (durch Einzugsermächtigung angezeigt) von ordentlichen, assoziierten und kooptierten Mitgliedern der Kommission zu decken. Geplant ist, ein bis zwei Bände pro Jahr zu veröffentlichen.

Margret Dörr hat sich im Auftrag des DGfE-Vorstands aktiv in der derzeitigen inhaltlichen und vor allem berufspolitischen Diskussion zur Veränderung der Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung von Psychologischen PsychotherapeutInnen (PP) und Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen (KJP) im Rahmen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge engagiert und wesentlich an der Stellungnahme des DGfE-Vorstands mitgearbeitet (vgl. Mitteilungen des Vorstands sowie Notizen aus der Bildungs- und Wissenschaftspolitik, in diesem Heft).

Veröffentlichungen

2009 sind erschienen:

- Dörr, M./Aigner, J. Ch. (Hrsg.) (2009): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die Psychoanalytische P\u00e4dagogik. G\u00f6ttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht;
- Dörr, M./Felden, H. von/ Marotzki, W. (2009) (Hrsg.): Zugänge zu Erinnerungen. Psychoanalytische und biographietheoretische Perspektiven und ihre theoretischen Rückbindungen. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung 2008, Schwerpunktheft 1 & 2;
- Dörr, M./Herz, B. (Hrsg.) (2010): "Unkulturen" in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

In Vorbereitung sind:

- Bittner, G./Dörr, M./Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) (2010): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen: Verlag Barbara Budrich;
- Göppel, R./Hirblinger, A./Hirblinger, H./Würker, A. (Hrsg.) (2010): Schule als Bildungsort und emotionaler Raum. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Margret Dörr, Rolf Göppel

NOTIZEN

Aus der Forschung

Berlin

Evaluation von "prima(r)forscher – Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk"

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Jörg Ramseger, Dr. Katja Mruck, Prof. Dr.

Günter Mey, Irene Leser MA, Dipl.-Psych. Rubina

Vock

Gefördert durch: Deutsche Telekom Stiftung
Laufzeit: September 2009–August 2011

Kurzbeschreibung:

Mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 wurde das Schulentwicklungsvorhaben "prima(r)forscher – Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk" um weitere zwei Jahre verlängert. "prima(r)forscher" ist eine Kooperation zwischen Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. In der zweiten Projektphase werden insgesamt 35 Grundschulen aus Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg dabei unterstützt, ihr naturwissenschaftliches Bildungsangebot zu profilieren und zu erweitern, eine bessere Lernkultur zu etablieren und sich durch eine Kultur des Kooperierens und voneinander Lernens zu hervorragenden naturwissenschaftlichen Bildungseinrichtungen zu entwickeln.

Das Evaluationsteam – eine Kooperation der Institute für Schulentwicklung und für Qualitative Forschung der INA gGmbH an der FU Berlin – begleitet das Vorhaben bereits seit 2007 mit einem wirkungsorientierten Projektmonitoring unter Verwendung quantitativer und qualitativer Verfahren.

Kontakt: Internationale Akademie für innovative, Pädagogik, Psychologie und Ökonomie – INA gGmbH – an der Freien Universität Berlin, Projekt-gruppe prima(r)forscher, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: evaluation@primarforscher.fu-berlin.de, http://www.primarforscher.fu-berlin.de

Bielefeld und Vechta

Verantwortungskonzepte und Familienbilder in ganztägigen Bildungssettings

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Sabine Andresen und Prof. Dr. Dr. h.c. mult.

Hans-Uwe Otto in Kooperation mit Martina Richter, Universität Vechta (Leitung), Lena Blomenkamp, Nicole Koch (Projektkoordination), Anne-Dorothee Wolf

und Kathrin Wrobel

Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Laufzeit: 01.01.-31.12.2010

Kurzbeschreibung:

Das Forschungsprojekt zielt auf eine empirische Rekonstruktion von Familienbildern und Verantwortungskonzepten im Kontext ganztägiger Bildungssettings. Die Analysen beruhen auf Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen Teams, bestehend aus Leitungs-, Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften, und intergenerationalen Familieninterviews, die in Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen und Thüringen erhoben werden. Das Forschungsinteresse im Rahmen dieses Anschlussprojekts gründet sich auf bereits vorliegende empirische Erkenntnissen aus der ersten Forschungsphase, die darauf hindeuten, dass die professionellen Thematisierungsweisen von Familialität und Elternschaft sowie die Adressierung von Müttern, Vätern und Kindern die Aneignung ganztägiger Bildungssettings maßgeblich strukturieren. Anschluss genommen wird zudem an internationale Befunde, wonach die Frage nach der Konzeptionierung von elterlicher sowie professioneller Verantwortung mit Blick auf Erziehung, Bildung und Betreuung die Aushandlungsprozesse um Zuständigkeiten bzw. Zuständigkeitsverschiebungen im Kontext der Ganztagsgrundschule prägen.

Kontakt: Prof. Dr. Sabine Andresen, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 101131, 33501 Bielefeld, sabine andresen @uni-bielefeld.de, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 101131, 33501 Bielefeld, hansuwe otto@uni-bielefeld.de, Martina Richter, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS), Driverstraße 22, 49377 Vechta, martina richter@uni-vechta.de.

Dresden

Schulentwicklung und Gesundheitsförderung

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Wolfgang Melzer, Dr. Ludwig Bilz; studen-

tische Hilfskräfte: Johanna Kliem, Matthias Ritter

Gefördert durch: AOK PLUS, Thüringer Ministerium für Bildung,

Wissenschaft und Kultur

Kurzbeschreibung:

Ziel des Forschungsvorhabens ist die Beschreibung und Analyse des Gesundheitsstatus und des Gesundheitsverhaltens von Kindern und Jugendlichen im Freistaat Thüringen im Alter von 11 bis 16 Jahren. Dazu wird eine repräsentative Stichprobe von 4.500 Kindern und Jugendlichen im Freistaat Thüringen mit Hilfe eines erprobten Erhebungsinstruments befragt. Diese Befragung steht im Kontext der internationalen HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children), an der Thüringen bereits im Jahr 2005 mit einer Pilotstudie teilgenommen hat. Auf der Grundlage der HBSC-Erhebung soll gemeinsam mit den Projektpartnern TKM (Thüringer Kultusministerium) und AOK PLUS ein Modellprojekt zur schulischen Gesundheitsförderung initiiert werden. Hierbei liegt der Fokus zum einen auf einer Bedarfsorientierung der Interventionen und zum anderen auf dem Einbezug des gesamten Settings Schule. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die fundamentale Bedeutung des Klimas und der Lernkultur einer Schule für die gesunde Entwicklung von Schülern und Lehrern.

Kontakt: Dr. phil. Dipl.-Psych. Ludwig Bilz, Fakultāt Erziehungswissenschaften, Technische Universitāt Dresden, Weberplatz 5, Zi. 227, 01217 Dresden, Tel.: 0351/463–33226, Fax: 0351/463–37242, E-Mail: ludwig.bilz@tudresden.de, Postanschrift: Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden, Mommsenstr. 13, 01062 Dresden.

Fortführung der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche "Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen"

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Wolfgang Melzer (Leitung), Nelly Schmech-

tig, Andree Adolph (Mitarbeiter)

Gefördert durch: Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Laufzeit: seit Juni 2007

Kurzbeschreibung:

Die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche "Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen" umfasst in der beginnenden dritten Untersuchungswelle insgesamt 16 sächsische Schulen (hiervon acht Schulversuche, fünf Vergleichsmittelschulen und drei Vergleichsgymnasien). Mit der erneuten Befragung der ersten Untersuchungskohorte in Klassenstufe 8 (Schuljahr 2007/08: Klassenstufe 6) liegen der Forschungsgruppe zudem erstmalig Längsschnittdaten zur Auswertung vor. Ziel der sächsischen Schulversuche ist die individuelle Förderung der Forderung der Schülerinnen und Schüler sowie verbunden mit einem längeren gemeinsamen Lernen in der Sekundarstufe I der Abbau von Herkunftsnachteilen.

Kontakt: Prof. Dr. Wolfgang Melzer, Forschungsgruppe Schulevaluation, Nelly Schmechtig, Forschungsgruppe Schulevaluation, Technische Universität Dresden, Institut für Schulpädagogik und Grundschulpädagogik, E-Mail: Nelly.Schmechtig@tu-dresden.de.

Essen

Social Work & Society – Online-Journal for Social Work and Social Policy (www.socwork.net)

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Fabian Kessl (Universität Duisburg-Essen),

Stefanie Albus und Mario Hildebrandt (Universität Bielefeld), Florian Sondermann (Universität Duis-

burg-Essen)

Gefordert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: 2009-2012

Kurzbeschreibung:

Das Online-Journal Social Work & Society wurde 2003 auf Initiative von Hans-Uwe Otto (Universität Bielefeld) als internationales Open Access-Journal für die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsfelder der Sozialen Arbeit und der Sozialpolitik gegründet. Seither erfährt das SW&S Journal als internationale elektronische Zeitschrift eine zunehmende Aufmerksamkeit. Die Expansionshilfe soll eine nachhaltige Etablierung des SW&S Journals als international konkurrenzfähiges Open Access-Journal ermöglichen. Dieses Ziel wird in Form eines fünfschrittigen Expansionsprozesses anvisiert: dem Aufbau eines automatisierten Peer Review-Prozesses (1), der Etablierung eines SW&S Language Editor Network (2), der Implementierung eines Language Editing Networks in der primären Publikations-

sprache Englisch und der Bereitstellung einer fünfsprachigen Abstractstruktur (3), der Integration weiterer Optimierungstools (4) und der Entwicklung und Implementierung eines langfristigen Finanzierungsmodells (5).

Kontakt: Co-Ordinating Office SW&S, Duisburg-Essen University, Center for Social Work and Social Policy, Universitätsstrasse 12, 45141 Essen, Germany, fax: +49 201 183 4187, E-Mail: office@socwork.net

Halle/Saale

Peergroups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Dipl.-Päd. Aline

Deinert, Dipl.-Päd. Maren Zschach, Martin Hänert,

Annetta Kessel, Steffen Wittig, Christiane Zitzke Deutsche Forschungsgemeinschaft

Gefördert durch: Deutsche Forschungsg

Projektlaufzeit: 7/2009-8/2011

Kurzbeschreibung:

Das Projekt zielt darauf ab, den sich verändernden Stellenwert außerunterrichtlicher und außerschulischer Peerbeziehungen und -orientierungen für schulisch erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiografien im Verlaufe der Sekundarstufe I zu untersuchen. Im Zentrum der bewilligten dritten und abschließenden Erhebungs- und Auswertungsphase stehen die inzwischen circa 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangstufe (N = 54) aus einem Gymnasium, einer Integrierten Gesamtschule, einer Hauptschule und zwei Sekundarschulen, mit denen erneut qualitative Interviews durchgeführt werden. Zudem werden zentrale Ankerfälle wiederum in der Welt ihrer Peernetzwerke ethnographisch begleitet und mit ihren noch bestehenden oder neuen Peergroups Gruppendiskussionen realisiert. Das Projekt verbindet die bislang eher nebeneinander stehenden Forschungsbereiche der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung und knüpft an handlungs- und milieutheoretische Ansätze an. Empirisch will es einen Beitrag zur Analyse des Wie der Reproduktion sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle zwischen Schule und Peerkontexten leisten sowie unter einer Längsschnittperspektive verschiedene Verlaufsmuster des Zusammenhangs von Peeraktivitäten und -orientierungen sowie schulischem Erfolg bzw. Misserfolg im Verlauf und nun am Ende der Sekundarstufe I rekonstruieren.

Notizen

Kontakt: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Institut für Pädagogik, Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale, Tel. 0345-5523800, E-Mail: heinz.hermann-krueger@paedagogik.uni-halle.de.

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking

Das Institut für Pädagogik beteiligt sich nicht mehr an den CHE-Rankings. Es gibt keine Daten das Institut betreffend mehr an das Centrum für Hochschulentwicklung weiter.

Begründung: Das CHE ist eine Tochtergesellschaft der Bertelsmann-Stiftung, die wiederum 70% des Kapitals des viertgrößten Medienkonzerns der Welt hält. Das CHE ist daher weder gesellschaftspolitisch unparteiisch noch uneigennützig. Es verfügt nicht über die demokratische Legitimation zur Sammlung von Daten aus dem öffentlichen Hochschulwesen. Über die von diesem Privatunternehmen vorgenommenen Rankings nimmt die Privatwirtschaft unzulässigen Einfluss auf die Steuerung des Bildungswesens. (November 2009).

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking

Warum Sie uns künftig auf den CHE-Rankinglisten nicht mehr finden werden

Am 1. Juli 2009 hat der Fachbereichsrat des Fachbereichs 3 (Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften) der Universität Siegen beschlossen, sich mit seinen Fächern künftig nicht mehr am Ranking des von der Firma Bertelsmann gegründeten CHE (Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH) zu beteiligen.

Die Gründe für diese Entscheidung sind:

Die Leistungen eines Faches in Forschung und Lehre lassen sich nicht à la Aktienkurse oder Bundesligatabellen darstellen. Das Profil und damit die Qualität einzelner Fächer differenziert sich nämlich horizontal statt vertikal: mit den in Forschung und Lehre jeweils gewählten inhaltlichen Akzenten. Die besondere Attraktivität der Siegener Sprach-, Literatur- und Medienwis-

senschaften liegt genau darin. Die geforderten Daten durch Fächer, Fachbereich und Verwaltung – für das CHE kostenlos – bereitzustellen, bedeutet einen erheblichen Aufwand. Das bindet Ressourcen, die anderweitig, nämlich für die tatsächliche Verbesserung von Forschung und Lehre dringend benötigt werden. Da es viele Zweifel an den Methoden und Kriterien des CHE-Ranking und an der willkürlichen Auswahl von Vergleichsparametern gibt, macht es wenig Sinn, hier weiter zu investieren. Ständiges Messen, Testen, Ranken im Bildungswesen führt dazu, dass "gute Messergebnisse" als Handlungsziel von Bildungsinstitutionen überbewertet werden. Das ist alles andere als funktional. Es gibt aber dem rankenden Privatunternehmen die Möglichkeit, das öffentliche Bildungswesen faktisch zu steuern und es demokratischer Kontrolle zu entziehen. Das Ranking erzeugt, was es zu messen vorgibt: Ungleichheit zwischen den Hochschulen. Das Ranking fördert die Entkopplung von Forschung und Lehre und trägt damit zur Demontage der traditionellen Stärken des deutschen Hochschulsystems bei.

Aus diesen und weiteren Gründen haben sich nicht nur Österreich und die Schweiz bereits im letzten Jahr aus dem CHE-Ranking verabschiedet. Auch in den USA, dem Ursprungsland des Ranking von Bildungsinstitutionen, verweigern sich gerade gute Hochschulen dem Ranking durch finanziell interessierte Akteure und wirtschaftsnahe Organisationen. Auch in Deutschland nimmt die Bereitschaft zur Teilnahme am CHE-Ranking ab, zuletzt hat sich die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Kiel daraus verabschiedet (vgl. Forschung und Lehre 7/2009 [vgl. auch Erziehungswissenschaft H. 39/2009; die Redaktion]). An der Universität Siegen haben die Fachbereiche 2 und 8 entsprechend entschieden.

Dass wir den Vergleich mit anderen Hochschulen nicht scheuen, versteht sich. Wir entscheiden uns in keiner Weise gegen den Wettbewerb, vielmehr gegen den wachsenden Einfluss der Firma Bertelsmann und anderer Wirtschaftsverbände auf die Bewertung von Forschung und Lehre.

Wie gut wir sind, davon kann sich jede(r) ein eigenes Bild machen: in unseren Lehrveranstaltungen, auf unserer Homepage, auf den Homepages unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, an unseren Forschungsergebnissen, in unseren Publikationen. Die Qualität des bei uns möglichen Studiums evaluieren wir selbst:

- Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation im Fachbereich 3: http://www.uni-siegen.de/fb3/evaluation/evaluation.html?lang=de
- Weitere Informationen: Wie die F\u00e4cher unseres Fachbereichs bis jetzt im CHE-Ranking abgeschnitten haben:
 - http://www.uni-siegen.de/fb3/home/che-ranking/che bisher.html?lang=de
- Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes über Hochschulrankings:

https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls? CSPCHD=0070000100004c2mkaPp0000007ZI6Pb4fHouPJ9meRq0ReQ --&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020608

Quelle: http://www.uni-siegen.de/fb3/home/che-ranking/?lang=de

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

Stellungnahme von AZA¹ und Psychotherapie-HS² zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

Michael Borg-Laufs (Hochschule Niederrhein), Silke Birgitta Gahleitner (Alice-Salomon-Hochschule Berlin), Mark Helle (Hochschule Magdeburg-Stendal), Günter Zurhorst (Fachhochschule Mittweida)

1 Zentrale Positionen der GutachterInnen zur Frage der Zugangsvoraussetzungen

Die Gutachter haben als zentrales Ziel für die zukünftige Psychotherapieausbildung die Schaffung eines "einheitlichen Psychotherapeutenberufes" mit einer Schwerpunktsetzung entweder auf der Behandlung von Erwachsenen oder auf der Behandlung von Kindern und Jugendlichen empfohlen und dazu im Wesentlichen das folgende Argumentationsmuster entwickelt:

- a) Ausgangspunkt ist die Gleichwertigkeit der PP- und KJP-Ausbildung bzw. der beiden Zielberufe, die in fachlicher Hinsicht (KJP ist gegenüber PP keine "kleine Psychotherapie") und besonders auf dem Hintergrund des Bologna-Prozesses (gleiches akademisches Niveau der Hochschulabschlüsse) naheliegend bzw. zu fordern ist.
- Gleichwertigkeit bedeutet, dass für beide Berufe eine gleichwertige akademische Ausbildung (Universität und/oder Fachhochschule) erforderlich ist. Als Eingangsvoraussetzung wird der Masterabschluss gefordert.

Arbeitgemeinschaft Zugang und Qualitätssicherung der Ausbildung in Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

² Verein Psychotherapie an Hochschulen

- c) Wenn aber beide Berufe gleichwertig sind (sein sollen), dann folgt nach Ansicht der Gutachter daraus, dass durch zusätzliche Ausbildung Durchlässigkeit zwischen den beiden Berufen in beide Richtungen ermöglicht werden soll, d.h. PsychotherapeutInnen für Erwachsene können zusätzlich auch PsychotherapeutInnen für Kinder und Jugendliche werden und umgekehrt.
- d) Die Gutachter ziehen daraus die Konsequenz, dass zumindest diejenigen Ausbildungsteile, die beiden Berufen gemeinsam sind, auch in einer gemeinsamen Ausbildung (common trunk) absolviert werden – mit der Konsequenz, dass nicht mehr von zwei Berufen gesprochen wird, sondern vom Beruf des Psychotherapeuten/der Psychotherapeutin mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (Erwachsene oder Kinder und Jugendliche).
- e) Wenn die Durchlässigkeit für den jeweils anderen Schwerpunkt auf gleichwertiger Grundlage vorhanden ist, bedeutet dies nach Ansicht der Gutachter zwingend, dass die Ausbildung in beiden Schwerpunkten nicht nur formal, sondern auch inhaltlich gemeinsame Zugangsvoraussetzungen (Studien-Module) voraussetzt.
- f) Diese Module sollen aus Sicht der Gutachter psychologische/klinischpsychologische Module in einem Gesamtumfang von mindestens 150 ECTS-Punkten (maximal stehen 300 ECTS-Punkte für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge zur Verfügung) sein, gestaffelt nach Bachelor- und Masteranteilen. Dabei wird von konsekutiven Masterstudiengängen ausgegangen. Wenn jedoch ein Studiengang keine 150 ECTS-Punkte Psychologie/Klinische Psychologie enthält, sollte es an vorgesehenen Einrichtungen Brückenkurse (im Umfang von maximal 35 ECTS-Punkten) geben.

2 Bewertung der Empfehlungen aus der Perspektive der bestehenden Zugangsvoraussetzungen

Die Zielsetzung und Empfehlungen der Gutachtergruppe bedeuten in ihrer Konsequenz eine völlige Veränderung der bisher geltenden Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung und möglicherweise der gesamten Ausbildungsstruktur. So sehr die seit langem anstehende Hervorhebung der Gleichwertigkeit der beiden Psychotherapeutenberufe mit allen beschriebenen Konsequenzen Anerkennung und breite Unterstützung verdient, so ist zugleich kritisch zu bewerten, dass die Empfehlungen der Gutachter im Detail faktisch auf den Ausschluss der sozialberuflichen Studiengänge aus der Psychotherapie, also auch aus der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie hinauslaufen.

Die inhaltliche Festlegung von 150 ECTS-Punkten Psychologie/Klinische Psychologie sind nicht nur von keinem sozialberuflichen Studiengang zu leisten, sondern es wäre auch nicht sinnvoll, eine solche Forderung zu erheben, weil damit sowohl die berufliche Identität sozialwissenschaftlich ausgebildeter Absolventen als auch die Akkreditierung der (sozial-)pädagogischen Studiengänge³ gefährdet wäre. Realiter bedeutet der Vorschlag der Gutachter, dass in fünf von zehn Semestern z.B. pädagogischer oder sozialarbeiterischer Studiengänge ausschließlich psychologische Inhalte gelehrt werden sollten. Es wird also vorgeschlagen, dass SozialarbeiterInnen und PädagogInnen dann PsychotherapeutInnen werden dürfen, wenn sie de facto Psychologie studiert haben.

3 Die Mehrdimensionalität im Verständnis von Gesundheit und Krankheit

Das moderne Verständnis psychischen Geschehens und somit auch der Entstehung und Behandlung psychischer Erkrankungen beruht auf einem biopsycho-sozialen Paradigma, d.h., dass sich unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit dem psychischen Leben des Menschen beschäftigen und jeweils eigene Beiträge dazu liefern, die im Idealfall in einer ganzheitlichen Sichtweise integriert werden (vgl. Borg-Laufs 2006, Pauls 2004, World Health Organization 2001). Während die medizinisch orientierten Wissenschaften sich in erster Linie mit den somatischen Vorgängen befassen, richtet die Psychologie ihren Fokus vornehmlich auf Verhalten und innere Prozesse des Individuums. Hingegen stellen Sozialwissenschaften wie die Soziale Arbeit oder Pädagogik das psychosoziale Leben der Individuen sowie die relevanten gesellschaftlichen Zusammenhänge in den Mittelpunkt ihres Zugangs zum Verständnis des Menschen und seiner Veränderungsprozesse (vgl. Geißler-Piltz, Mühlum/Pauls 2005, Ortmann/Kleve 2000, Zurhorst, 2005).

Jede dieser Perspektiven hat ihre besondere Bedeutung und Berechtigung für die Herausbildung und Entwicklung der Profession Psychotherapie; keiner dieser Zugänge ist daher verzichtbar für ein angemessenes psychotherapeutisches Verständnis des Menschen (vgl. Gahleitner/Pauls, im Druck). Der seit 1946 bestehende Auftrag der WHO (vgl. World Health Organization 2001), das seelische und soziale Moment von Gesundheit und Krankheit in ganzem Umfang einzubeziehen, ist bis heute nicht eingelöst. Es erscheint daher notwendig, dass ein Studium in jedem der drei genannten Wissen-

³ Wenn hier von (sozial-)pädagogischen Studiengängen die Rede ist, wird damit eine Formulierung des PsychThG aufgenommen. Gemeint sind damit immer auch verwandte Studiengänge wie Sozialarbeit und Heilpädagogik.

schaftsbereiche als spezifischer Zugang zur Psychotherapie-Ausbildung berechtigt. Tatsächlich hat sich in der Vergangenheit dieser dreisäulige Zugang bereits fest etabliert (vgl. Gahleitner/Borg-Laufs 2007, Gahleitner/Borg-Laufs/Zurhorst 2008, Pauls 2005). Ein entsprechender Vorschlag der BPtK für das (Sozial-)Pādagogik-Studium liegt bereits vor.

Wenn sich also die psychotherapeutische Versorgung am wachsenden Bedarf entlang bedeutsamer Parameter der Bevölkerungsentwicklung orientieren will, muss sie angemessene Antworten auf die aktuellen gesundheitlichen Belastungen durch aktuelle Lebensverhältnisse und Gefährdungslagen bereitstellen. Hierzu bedarf es einer Einbeziehung von adäquaten Konzepten, die auch lebensweltorientierte Perspektiven (vgl. Thiersch 1992) sowie Machtund Austauschtheorien (vgl. Staub-Bernasconi 1995, Bourdieu 1992) berücksichtigen. Diese Mehrdimensionalität in der Betrachtung von Gesundheit und Krankheit wird in den Versorgungsstrukturen der Zukunft zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Hurrelmann 2009, Mielck 2005, Rutz 2003) und wird besonders an Fachbereichen für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik und Heilpädagogik kompetenzorientiert gelehrt. Es ist daher aus inhaltlicher Sicht sinnvoll, dem Beruf des Psychotherapeuten bzw. der Psychotherapeutin mehrere Studiengänge mit verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen zugrunde zu legen. Dass relevantes Wissen der jeweils anderen Disziplinen in das Studium integriert werden muss, ist dabei selbstverständlich vorausge-

4 Zur Bedeutung der Sozialberufe in der psychotherapeutischen Versorgung

Die Bedeutung der Sozialberufe, die auf einem (sozial-)pädagogischen Studium fußen, kann in der Psychotherapie nicht bestritten werden. Das zeigen nicht allein die aktuellen Zahlen, denen zufolge der Beruf des KJP zu ca. 80% von diesen Berufsgruppen ausgeübt wird. SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, PädagogInnen und HeilpädagogInnen weisen insbesondere in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie eine langjährige Tradition auf (vgl. Heekerens 2009) und sind aktuell in ihrem Studium in großem Umfang mit psychosozialen Problemstellungen des Kindes- und Jugendalters und mit Aspekten der Entwicklung und Sozialisation befasst. Sie sind in Studium wie Praxis mehrdimensionalen und interdisziplinären Herangehensweisen in der Diagnostik und Intervention verpflichtet und daher auch spezifisch ausgerichtet auf hard-to-reach-Klientel in Multiproblemsituationen.

Zu den konkreten Inhalten gehören Kompetenzen der bio-psycho-sozialen Diagnostik und Gesprächsführung, ein kompetenter Umgang mit psychosozialen Modellen von Gesundheit, Krankheit, Normalität und Abweichung. Auch die Anwendungskompetenz des Methodenspektrums auf unterschiedliche Aufgaben- und Problemstellungen, Settings, Störungen und Zielgruppen wird gelehrt sowie die Fähigkeit, versorgungsrelevante Rahmenbedingungen zu kennen und mit ihnen arbeiten zu können. Manche der Kompetenzen werden aus Praktika oder praxisnahen Projekten zum psychosozialen Themenkreis gewonnen. Dies sichert einen qualitativ hohen Übergang in die praktisch orientierte Profession (vgl. Gahleitner/Borg-Laufs 2007, Gahleitner/Borg-Laufs/Zurhorst 2008, Gahleitner/Pauls, im Druck).

Zu Recht hatte der Bundestagsausschuss für Gesundheit in der Begründung des Psychotherapeutengesetzes für die Zulassung der (Sozial-)Pädagogen zum KJP-Beruf ausgeführt, dass "die Ausbildung in diesen Studiengängen in besonderem Maße zum Umgang mit psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen befähigt" (BT-Drs. 13/1206, 13). Dieser Aspekt wird auch im aktuellen 13. Kinder- und Jugendbericht betont und gewürdigt (vgl. BT-Drs. 16/12860). Eine Reihe klinischer Publikationen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit unterfüttert diese Stellungnahmen.⁴

Angesichts der Bedeutung der Sozialberufe in der psychotherapeutischen Versorgung müsste eine Umsetzung des Vorschlags der Gutachter, die nach unserer Überzeugung zu einem de facto-Ausschluss der (sozial-)pädagogischen Studiengänge führen würde (s.o.), fürchten lassen, dass die Versorgung der Bevölkerung sich im Psychotherapiebereich verschlechtert: Der Ausfall der AbsolventInnen (sozial-)pädagogischer Studiengänge als künftige PsychotherapeutInnen könnte eine Versorgungslücke zur Folge haben, die durch AbsolventInnen der beiden anderen Zugangs-Studiengänge geschlossen werden müsste. Das aber scheint jedoch fast ausgeschlossen, wenn gegenwärtig nicht einmal gewährleistet werden kann, dass es für die absehbare Zeit genügend Psychologie-Master-Studienplätze gibt, die zur PP-Ausbildung berechtigen.

Fazit

Vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen kommen wir zu folgenden Gesamteinschätzungen:

 Die von den GutachterInnen vorgeschlagenen Zulassungsänderungen sind insofern begrüßenswert, als sie ausdrücklich den Einbezug der Ab-

Vgl. u. a. die Monografien Homfeldt & Sting, 2006; Pauls, 2004; Schaub, 2008 sowie die Herausgeberbände Gahleitner & Hahn, 2008; Geißler-Piltz, 2005; Ortmann & Röh, 2008; Sting & Zurhorst, 2000; außerdem die Zeitschriften: Klinische Sozialarbeit Jg. 2005ff.; Schwerpunktheft psychosozial, 2005, 28 (3); und die Buchreihe UTB-Reihe Klinische Sozialarbeit 2005ff.

- solventInnen nicht nur psychologischer, sondern auch (sozial)pädagogischer Studiengänge empfehlen.
- Diese im Gutachten zum Ausdruck gebrachte wünschenswerte Öffnung wird jedoch durch die Konkretisierungen hinsichtlich der Studieninhalte konterkariert. Die relevanten Studieninhalte müssen daher so gestaltet werden, dass sie auch der Bedeutung sozialwissenschaftlicher und sozialpädagogischer Kompetenzen für die psychotherapeutische Versorgung Rechnung tragen.
- Wir möchten an dieser Stelle auf das Mindeststandardpapier verweisen, das auf der Grundlage eines BPtK-Papiers durch den Fachbereichstag Soziale Arbeit, die AZA-KJP sowie den PsychTh-HS konsentiert wurde. In diesem Papier sind zentrale Inhalte im Umfang von 180 ECTS-Punkten festgelegt, die sozialwissenschaftliche (konsekutive) Bachelor/Masterstudiengänge vermitteln sollten, um die Zugangsvoraussetzungen für eine psychotherapeutische Ausbildung zu erfüllen. Die Möglichkeit, die Reform auf diese Weise in positiver Hinsicht für das Berufsbild des Psychotherapeuten bzw. der Psychotherapeutin zu nutzen, das Qualifikationsniveau zu sichern und diese Möglichkeit interdisziplinär auszugestalten, würde in jedem Fall einen Gewinn für die Praxis vor Ort und insbesondere die Patienten und Patientinnen darstellen, denen letztlich ja alle angestellten Überlegungen dienen sollen.

Literatur

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Borg-Laufs, M. (2006): Störungsübergreifendes Diagnostik-System für die Kinderund Jugendlichenpsychotherapie. Manual zur Therapieplanung (SDS-KJ). Tübingen: DGVT-Verlag.

BT-Drs. 13/1206 (Deutscher Bundestag, Drucksache vom 26.04.1995): Entwurf eines Gesetzes über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und Kinderund Jugendlichenpsychotherapeuten und zur Änderung des Fünften Buches Sozialgesetzbuch. Berlin: Deutscher Bundestag, http://dip21.bundestag.de/dip21.btd/13/01.2/1201206.pdf.[15.00.2000]

http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/13/012/1301206.pdf [15.09.2009].

BT-Drs. 16/12860 (Deutscher Bundestag, Drucksache vom 30.04.2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: Deutscher Bundestag, http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf [15.09.2009].

Gahleitner, S. B./Borg-Laufs, M. (2007): Wer wird Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutIn nach der Bologna-Reform? Perspektiven der Sozialarbeit, Sozialpä-

dagogik und Heilpädagogik. Psychotherapeutenjournal, 6 (2), 108-117.

Gahleitner, S.B./Borg-Laufs, M./Zurhorst, G. (2008): Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie nach der Bologna-Reform Perspektiven der Sozialarbeit, Sozialpäda-

- gogik und Heilpädagogik sieben Thesen. Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für die psychosoziale Praxis, 4 (1), 49-59.
- Gahleitner, S. B./Hahn, G. (Hrsg.) (2008): Klinische Sozialarbeit. Zielgruppen und Arbeitsfelder. Bonn: Psychiatrie-Verlag (Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung. 1.).
- Gahleitner, S. B./Pauls, H. (im Druck): Soziale Arbeit und Psychotherapie zum Verhältnis sozialer und psychotherapeutischer Unterstützungen und Hilfen. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler-Piltz, B. (Hrsg.) (2005): Psychosoziale Diagnosen und Behandlung in Arbeitsfeldern der Klinischen Sozialarbeit. Münster: LIT.
- Geißler-Piltz, B./Mühlum, A./Pauls, H. (2005): Klinische Sozialarbeit. München: Reinhardt.
- Heekerens, H. P. (2009): Der Beruf der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin ein Abriss seiner Geschichte. Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen, 5, 85–97.
- Homfeldt, H. G./Sting, S. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung. München: Reinhardt.
- Hurrelmann, K. (2009): Erfordert die neue Generation von Kindern und Jugendlichen und zukünftigen Erwachsenen neue Psychotherapeuten? In: Psychotherapeutenkammer Berlin (Hrsg.): Psychotherapeuten und Psychotherapie – Entwicklung, Entwicklungsprozesse, Entwicklungskrisen, Dokumentation des 5. Landespsychotherapeutentags am 28. März 2009, 12–15. Berlin: Psychotherapeutenkammer, http://www2.psychotherapeutenkammer-berlin.de/uploads/dokumentation_ lpt2009.pdf [15.9.2009].
- Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung. 2005ff.
- Mielck, A. (2005): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bern: Huber.
- Ortmann, K./Kleve, H. (2000). Sozialmedizin in der Sozialarbeit ein Schlüssel für die Weiterentwicklung gesundheitsbezogener Sozialarbeit. In: Gesundheitswesen, 62 (7), 361–364.
- Ortmann, K./Röh, D. (Hrsg.) (2008): Klinische Sozialarbeit. Konzepte Praxis Perspektiven. Freiburg: Lambertus.
- Pauls, H. (2004): Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psychosozialer Behandlung. Weinheim: Juventa.
- Pauls, H. (2005): Klinische Sozialarbeit und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Klinische Sozialarbeit, 1 (1), 10f.
- psychosozial (2005) Jg. 28, Heft 3: Schwerpunktheft Klinische Sozialarbeit.
- Rutz, W. (2003): The European mental health program and the world health report 2001. Input and implications. In: British Journal of Psychology, 183, 73–74.
- Schaub, H.-A. (2008): Klinische Sozialarbeit. Ausgewählte Theorien, Methoden und Arbeitsfelder in Praxis und Forschung. Göttingen: V&R unipress.
- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Bern: Haupt.
- Sting, S./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Gesundheit und Gesundheitsf\u00f6rderung in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa.
- UTB-Reihe Klinische Sozialarbeit. München: Reinhardt 2005ff.

World Health Organization (WHO) (2001): Psychische Gesundheit: neues Verständnis – neue Hoffnung, www.who.int/entity/whr/2001/en/whr01_en.pdf [16.11.2006].
Zurhorst, G. (2005): Soziale Benachteiligung und psychosoziale Gesundheit. Klinische Sozialarbeit, 1 (1), 4–6.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution, Jena, im Juni 2009

Das kürzlich veröffentlichte BMG-Forschungsgutachten zur Psychotherapeutenausbildung in Deutschland zielt darauf ab, demnächst einen psychotherapeutischen Einheitsberuf zu schaffen, der die bestehende Ungleichwertigkeit von Erwachsenenpsychotherapeuten einerseits und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten andererseits beseitigt. So sehr dieser Vorschlag an den Gesetzgeber durchaus breite Beachtung verdient, so ist zugleich kritisch zu bewerten, dass die Empfehlungen der Gutachter auf den faktischen Ausschluss der Sozialberufe aus der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie hinauslaufen. Denn die Gutachter verlangen, dass diejenigen Bachelor-/Masterstudiengänge, die zukünftig zur Zulassung zur Psychotherapieausbildung berechtigen sollen, mindestens 150 ECTS Psychologie/Klinische Psychologie (das sind mindestens 4.500 Stunden und damit die Hälfte des gesamten Studiums!) beinhalten müssen. Diese Forderung ist weder beruflich-fachlich noch empirisch-wissenschaftlich begründet, sondern Ausdruck einer berufsständischen Setzung. Die Gutachter, die allesamt Arzte und/oder Psychologen sind, wollen zwar weiterhin auch (Sozial-)Pädagogikstudiengänge zulassen, aber nur, wenn sie realiter psychologische Studiengänge sind. Mit dieser Forderung werden aber sowohl die berufliche Identität der sozialwissenschaftlich ausgebildeten Absolventen als auch die Akkreditierung der (sozial-)pädagogischen Studiengänge gefährdet. In dem Gutachten gibt es keinen Hinweis, dass die besondere Qualifikation von (sozial-)pädagogischen Zugängen zu einer Psychotherapieausbildung wahrgenommen und gewürdigt wird, obwohl erwähnt wird, dass der Beruf des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten seit jeher ganz überwiegend von (Sozial-)Pädagogen ausgeübt wird und dass die Sozialberufe eine besonders hohe interpersonelle Kompetenz für den Psychotherapeutenberuf mitbringen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die besondere Kompetenz von Sozialberufen in der heutigen Zeit umso notwendiger ist, als die prekäre Lebenssituation von psychisch kranken Familien und deren Kindern eine Erweiterung der bisherigen psychotherapeutischen Behandlungsformen, wie es z.B. auch im aktuellen 13. Kinder- und Jugendbericht herausgearbeitet worden ist, erfordert. Der FBTS

erwartet und setzt sich sowohl öffentlich als auch in den entsprechenden Gremien und Institutionen dafür ein, dass die zu entwickelnden Zulassungskriterien nicht zum Ausschluss der Sozialberufe aus dem Psychotherapeutenberuf führen, sondern unter Einbezug des beruflich-fachlichen Könnens und der sozialwissenschaftlichen Kompetenz der (Sozial-)Pädagogen gestaltet werden. Der FBTS ruft alle Berufs-, Fach- und Sozialverbände auf, diese Resolution zu unterstützen.

Kontakt: FBTS-Geschäftsstelle, c/o Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät Soziale Arbeit, Ostenstraße 25, 85072 Eichstätt.

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet. Presseerklärung

Washington, DC, September 16, 2009— Die World Education Research Association (WERA) – ein weltweiter Zusammenschluss von erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften – hat bekanntgegeben, dass ihre offizielle Gründungsfeier Ende September 2009 in Wien stattfinden wird.

WERA ist eine internationale gemeinnützige und politisch unabhängige wissenschaftliche Vereinigung. Sie wird die weltweite Forschungszusammenarbeit in der Erziehungswissenschaft fördern und dadurch zur Qualitätsverbesserung, zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, zur Verbreitung und zum besseren Verständnis von erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen beitragen. WERA wird globale Initiativen ergreifen, die die Erziehungswissenschaft weltweit verbinden und die von den einzelnen Mitgliedsgesellschaften allein nicht bewältigt werden können.

Die Gründung der Organisation erfolgte im April 2009 in San Diego, USA. Aktuell hat WERA 25 Mitgliedsgesellschaften, die zusammen mehr als 50.000 Forscherinnen und Forscher vertreten. Im Mai 2009 wurde Dr. Ingrid Gogolin, Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft in Hamburg (Deutschland) und bislang Präsidentin der Europäischen Gesellschaft für erziehungswissenschaftliche Forschung (EERA), zur Gründungspräsidentin der WERA gewählt. Dr. Felice Levine, Geschäftsführende Direktorin der Amerikanischen Gesellschaft für erziehungswissenschaftliche Forschung in Washington DC, USA, wurde zur ersten Generalsekretärin gewählt. Beide waren in die zweijährige Vorbereitungsphase der Gründung involviert und werden bis zum Mai 2010 amtieren.

Die erste Versammlung der WERA-Mitgliedsorganisationen wird vom 27. bis 29. September 2009 in Wien stattfinden. Ein besonderes Ereignis wird die offizielle Gründungsfeier sein, die am 29. September 2009 stattfindet. Im Anschluss daran wird ein internationales wissenschaftliches Symposium zum Thema Cumulative Knowledge, the Advancement of Theory, and Research Rigor in Education Research stattfinden. Gastgeberin für beide Ereignisse ist die Europäische Konferenz für erziehungswissenschaftliche Forschung (ECER), die vom 28. bis 30. September 2009 an der Universität Wien stattfindet. Zu dieser Konferenz treffen sich fast 2000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus europäischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Mit Blick auf die historische Bedeutung des Ereignisses führte die Gründungspräsidentin Ingrid Gogolin aus, dass WERA zur Erhöhung der Qualität und Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung beitragen wird – nicht zuletzt durch die Erleichterung internationaler Zusammenarbeit und die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses. "WERA wird eine anerkannte Partnerin aller an erziehungswissenschaftlicher Forschung Interessierten sein – seien sie bildungspolitisch aktiv, an der Forschungsförderung beteiligt, mit erziehungswissenschaftlicher Forschung oder mit praktischen Aufgaben befasst."

25 nationale, regionale oder thematische erziehungswissenschaftliche Gesellschaften gehören zu den Gründungsmitgliedern der WERA. Sie vertreten insgesamt mehr als 60.000 Forscherinnen und Forscher weltweit. Fachgesellschaften, die an der Gründungsphase beteiligt waren oder ein Interesse an der Mitgliedschaft haben, können Mitglieder der WERA werden. Im Gründungsprozess wurde ein Entwicklungsplan für drei Jahre entwickelt. In dieser Zeit sollen auch neue Mitglieder geworben werden, insbesondere in solchen Regionen, die bislang keine erziehungswissenschaftliche Fachvereinigung besitzen.

Gründungs-Generalsekretärin Felice Levine stellte fest, dass "zwar noch einige Herausforderungen zu meistern sind, aber WERA hat sich bereits gut entwickelt – durch harte Arbeit und hohes Engagement von Repräsentanten der Erziehungswissenschaft aus aller Welt. Eine solche weltweite Initiative war bis vor einiger Zeit noch undenkbar. Die neue Vereinigung bietet Gelegenheit für Gewinn und Verbreitung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Sie wird allen zugute kommen, die sich für Bildung und Erziehung interessieren und engagieren."

Weitere Informationen: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Dr. Felice Levine. Siehe auch http://www.werainfo.org; http://wera@aera.net.

Kontakt: Angelika Wegscheider, EERA Administrator, E-Mail: wegscheider @eera.eu, Tel. 0049 179 2298287.

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung

Im Rahmen der letzten Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung im September 2009 wurde der Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung für Zur Rettung des Landes. Bildung und Beruf im China der Republikzeit (Campus: Frankfurt a.M. 2008) an Regina Schulte, Humboldt Universität zu Berlin, verliehen.

Auf der nächsten Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung 2011 wird der Julius-Klinkhardt-Preis zum sechsten Mal verliehen werden. Dieser Förderpreis ist mit 500,- € dotiert. Für das Verfahren gelten folgende Modalitäten:

- Die eingereichten Arbeiten sollten quellenbasiert sein und einen innovativen Beitrag zur Historischen Bildungsforschung leisten. Das innovative Moment kann dabei in methodologischen Neuerungen, in der Erschlie-Bung neuer historischer Sachverhalte oder in der Formulierung und Bearbeitung neuer historischer Perspektiven liegen.
- Es k\u00f6nnen ver\u00f6ffentlichte Arbeiten oder begutachtete unver\u00f6ffentlichte Manuskripte (Magister- bzw. Diplomarbeiten, Dissertationen) eingereicht werden; in diesem Falle m\u00fcssen zwei Gutachten von einschl\u00e4gig arbeitenden Hochschullehrer/innen vorliegen.
- Die Verfasser/innen der Arbeit sollen nicht über 40 Jahre alt sein.
- Die prämierten Arbeiten sollen auf der Nachwuchstagung der Sektion vorgestellt werden.

Die Jury besteht derzeit aus Eva Matthes (Vorsitz), Gisela Miller-Kipp, Uwe Sandfuchs und Andreas Klinkhardt (Verleger).

Vorschläge können von allen Mitgliedern der Sektion eingereicht werden – bitte bis zum 30. April 2011 mit einer kurzen Begründung und, bei unveröffentlichten Arbeiten, mit den erforderlichen Gutachten, an: Prof. Dr. Eva Matthes, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, E-Mail: eva.matthes [at] phil.uni-augsburg.de.

Eva Matthes

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen der Sektion Historische Bildungsforschung

Die Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE bietet Nachwuchswissenschaftler/innen mit einem bildungshistorischen Arbeits- und Forschungsschwerpunkt Reisestipendien zu Kongressen ins Ausland an. Zu diesem Zweck stellt die Sektion pro Haushaltsjahr Mittel bis zu maximal 1.000,- € zur Verfügung. Das Stipendium kann je nach Qualität der vorliegenden Anträge jährlich an ein bis zwei Antragsteller/innen vergeben werden. Die Auswahl erfolgt durch den Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung in Absprache mit einem Mitglied der Redaktion des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung. Bewerbungen sollen folgende Unterlagen enthalten:

- Nachweis über die Annahme als Doktorand/in in Erziehungswissenschaft an einer deutschsprachigen Universität,
- Exposé des geplanten Vortrags (ca. 2.000 Zeichen).
- Nachweis über die Annahme des Vortrags vom lokalen Programmkomitee der Tagung,
- Erklärung, dass kein anderer Antrag auf ein Reisestipendium gestellt wurde.

Sonstige Voraussetzungen:

- Assoziierte Mitgliedschaft in der Sektion Historische Bildungsforschung,
- Quellennähe, methodische Stringenz, originäre wissenschaftliche Leistung,
- Bereitschaft, den Beitrag in deutscher Sprache zur Publikation im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung einzureichen.

Anträge können jährlich bis zum 15. April gestellt werden an: Prof. Dr. Karin Priem, PH Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd.

Karin Priem

Tagungskalender

Zusammenstellung der angekündigten Tagungen der Sektionen und Kommissionen der DGfE; nähere Informationen, soweit sie der Redaktion vorlagen, sind den Berichten aus den Sektionen und Kommissionen zu entnehmen.

Datum	Sektion/Kommission und Ansprechpartner	Thema	Ort
29.–30.01. 2010	Tagung des Arbeitskreises Historische Familienfor- schung in der Sektion Histo- rische Bildungsforschung; Prof. Dr. Carola Groppe	Familienkulturen – (und) Familientraditionen	Hildesheim
23.–24.02. 2010	Deutsches Institut für Er- wachsenenbildung (DIE), Prof. Dr. Joachim Ludwig	Werkstatt For- schungsmethoden in der Erwachsenenbildung	Bergisch- Gladbach
04.–05.03. 2010	Arbeitsgemeinschaft Orga- nisationspädagogik, Prof. Dr. Michael Göhlich	Organisation und Führung	Heidelberg
1417.03. 2010	22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erzie- hungswissenschaft (DGfE)	Bildung in der Demokratie	Mainz
14.03. 2010	Treffen der Sektion Allge- meine Erziehungswissen- schaft (18-20 Uhr), Prof. Dr. Roland Reichenbach		Mainz
28.–29.05. 2010	Sektion Frauen und Ge- schlechterforschung, Prof. Dr. Barbara Rendtorff, Universität Paderborn, Prof. Dr. Edgar Forster, Universität Salzburg,	Back to the Boys – Brauchen wir eine Pädagogik für Jungen?	Paderborn
08.–90.06. 2010	Österreichische Konfe- renz für Berufsbildungs- forschung	Turbulenzen auf Ar- beitsmärkten und in Bildungssystemen – Schnittstellen, Übergän- ge, Durchlässigkeiten	Steyr (Österreich)
1013.06. 2010	EERA/ ISCHE History of Education Summer School	Researching histories of European educational spaces, discourses and sources	Gent (Belgien)
10.–12.06. 2010	10. Internat. Konferenz zum Thema Migration unter Betei- ligung der Sektionen Interna- tional und Interkulturell Ver- gleichende Erziehungswis- senschaft sowie Sozialpä- dagogik, Dr. Thomas Geisen	Migration und Familie/ Migration and Family	Basel (Schweiz)

25.–26.06. 2010	Tagung der AG Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Päda- gogik, Prof. Dr. Pia Schmid		Wittenberg
22.–28.08. 2010	21st International Congress of Historical Sciences (ICHS)/ International Stand- ing Conference for the History of Education (ISCHE), 32nd Session	Discoveries of Child- hood in History	Amsterdam (Nieder- lande)
23.–27.08. 2010	European Conference on Educational Research (ECER)	Education and Cultural Change	Helsinki (Finnland)
1920.09. 2010	Forum junger Bildungs- historikerinnen und Bil- dungshistoriker, Dr. Jörg-W. Link		Berlin, BBF
2830.09. 2010	Herbsttagung der Kommis- sion Wissenschaftsfor- schung, Prof. Dr. Klaus-Peter Horn	Wissens- und Wissen- schaftsgeschichte(n) in der Erziehungswissen- schaft	Tübingen
29.09 01.10. 2010	Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Prof. Dr. Diemut Kucharz	Grundlegende Bildung ohne Brüche	Weingarten
06.–08.10. 2010	Herbsttagung der Kommis- sion Bildungs- und Erzie- hungsphilosophie, Prof. Dr. Roland Reichenbach, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Norbert Ricken	(Der Call for Papers erfolgt im April 2010)	Hamburg
08.–09.10. 2010	Sektion Frauen- und Ge- schlechterforschung/ Kom- mission Psychoanalytische Pädagogik, Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Barbara Rendtorff	"Eigen" und "anders" – Abgrenzungen und Verstrickungen. Ge- schlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog	Paderborn
Herbst 2010	Herbsttagung der Kommis- sion Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bil- dungsrecht (KBBB), Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Martin Heinrich	Steuerungsforschung	Dortmund
28.–30.10. 2010	Kölner Forum Frühe Kind- heit 2010; Veranstalter: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln, PD Dr. Rüdiger Kißgen, Prof. Dr. Norbert Heinen	Entwicklung: Ausgangs- lagen und Verläufe aus interdisziplinärer Per- spektive	Gürzenich zu Köln

0405.11. 2010	Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik, Prof. Dr. Heinz Moser		Zürich
1213.11. 2010	Freizeitkongress, Prof. Dr. Renate Freericks		Bremen
02.–04.12. 2010	Jahrestagung der Kommis- sion Sportpädagogik, Prof. Dr. Harald Lange	Bewegungsbezogene Bildungskonzeption. Zur Trias Konzeption, Imple- mentation und Evaluation	Würzburg
0608.05. 2011	Kommission Psychoanalyti- sche Pädagogik, Prof. Dr. Heike Schnoor	Psychodynamische Beratung	Marburg
Mai 2011	Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechter- forschung, Prof. Dr. Barbara Rendtorff		Paderborn
Frühjahr 2011	Jahrestagung der Sektion Allgemeine Erziehungswis- senschaft, Prof. Dr. Norbert Ricken		Bremen
Herbst 2011	Herbsttagung der Kommis- sion Wissenschaftsfor- schung, Prof. Dr. Edwin Keiner, Prof. Dr. Klaus Zierer	Grammatik erziehungs- wissenschaftlicher Denkformen	München
09.–11.11. 2011	Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsge- schichte (AVE) in der Sekti- on 1 - Historische Bildungs- forschung der DGfE, Prof. Dr. Stephanie Hellekamps	Schulbücher und Lektü- ren in der Unterrichtspraxis	Zentrum für Interdiszi- plinäre Forschung, Bielefeld
Mārz 2012	23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erzie- hungswissenschaft (DGfE)		Universität Osnabrück
Herbst 2012	Herbsttagung der Kommissi- on Wissenschaftsforschung, Prof. Dr. Volker Kraft	Leistung (in) der Erzie- hungswissenschaft	

Januar 2010

29.-30.01.2010

Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung in der Sektion Historische Bildungsforschung: Familienkulturen- (und) Familientraditionen, Hildesheim.

Informationen: Beschreibung und Tagungsprogramm in den Sektionsmeldungen dieses Heftes sowie unter http://www.hsu-hh.de/kluchert/index_olZpt M9bldPfO65D.html.

Kontakt: Prof. Dr. Carola Groppe, E-Mail: groppe [at] hsu-hh.de

senschaften liegt genau darin. Die geforderten Daten durch Fächer, Fachbereich und Verwaltung – für das CHE kostenlos – bereitzustellen, bedeutet einen erheblichen Aufwand. Das bindet Ressourcen, die anderweitig, nämlich für die tatsächliche Verbesserung von Forschung und Lehre dringend benötigt werden. Da es viele Zweifel an den Methoden und Kriterien des CHE-Ranking und an der willkürlichen Auswahl von Vergleichsparametern gibt, macht es wenig Sinn, hier weiter zu investieren. Ständiges Messen, Testen, Ranken im Bildungswesen führt dazu, dass "gute Messergebnisse" als Handlungsziel von Bildungsinstitutionen überbewertet werden. Das ist alles andere als funktional. Es gibt aber dem rankenden Privatunternehmen die Möglichkeit, das öffentliche Bildungswesen faktisch zu steuern und es demokratischer Kontrolle zu entziehen. Das Ranking erzeugt, was es zu messen vorgibt: Ungleichheit zwischen den Hochschulen. Das Ranking fördert die Entkopplung von Forschung und Lehre und trägt damit zur Demontage der traditionellen Stärken des deutschen Hochschulsystems bei.

Aus diesen und weiteren Gründen haben sich nicht nur Österreich und die Schweiz bereits im letzten Jahr aus dem CHE-Ranking verabschiedet. Auch in den USA, dem Ursprungsland des Ranking von Bildungsinstitutionen, verweigern sich gerade gute Hochschulen dem Ranking durch finanziell interessierte Akteure und wirtschaftsnahe Organisationen. Auch in Deutschland nimmt die Bereitschaft zur Teilnahme am CHE-Ranking ab, zuletzt hat sich die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Kiel daraus verabschiedet (vgl. Forschung und Lehre 7/2009 [vgl. auch Erziehungswissenschaft H. 39/2009; die Redaktion]). An der Universität Siegen haben die Fachbereiche 2 und 8 entsprechend entschieden.

Dass wir den Vergleich mit anderen Hochschulen nicht scheuen, versteht sich. Wir entscheiden uns in keiner Weise gegen den Wettbewerb, vielmehr gegen den wachsenden Einfluss der Firma Bertelsmann und anderer Wirtschaftsverbände auf die Bewertung von Forschung und Lehre.

Wie gut wir sind, davon kann sich jede(r) ein eigenes Bild machen: in unseren Lehrveranstaltungen, auf unserer Homepage, auf den Homepages unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, an unseren Forschungsergebnissen, in unseren Publikationen. Die Qualität des bei uns möglichen Studiums evaluieren wir selbst:

- Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation im Fachbereich 3: http://www.uni-siegen.de/fb3/evaluation/evaluation.html?lang=de
- Weitere Informationen: Wie die F\u00e4cher unseres Fachbereichs bis jetzt im CHE-Ranking abgeschnitten haben:
 - http://www.uni-siegen.de/fb3/home/che-ranking/che bisher.html?lang=de
- Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes über Hochschulrankings:

nomen diskutiert, und es werden aktuelle Ergebnisse aus Genetik und Neurowissenschaften auf diesen Aspekt hin befragt.

Im zweiten Teil der Tagung werden aktuelle Themen, die im Brennpunkt der öffentlichen und pädagogischen Debatte über Jungen und Männlichkeit stehen, in Parallelworkshops diskutiert. Einige sind um Konfigurationen von Praktiken angesiedelt, die Männlichkeit in einem relationalen Geschlechterverhältnis produzieren: männliches Risikoverhalten, sexuelle Identität und islamische bzw. westliche Männlichkeitsentwürfe. Andere Workshops setzen sich stärker mit Fragen des pädagogischen Bezugs sowie der pädagogischen Förderung und Intervention auseinander.

VeranstalterInnen: Prof. Dr. Edgar Forster, Universität Salzburg; Prof. Dr. Barbara Rendtorff, Universität Paderborn, in Kooperation mit: Zentrum für Genderstudien in Forschung und Lehre, Universität Paderborn. Information: http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/gender-studien/

Juni 2010

tagung.

08.-09.06.2010

 Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung: Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen – Schnittstellen, Übergänge, Durchlässigkeiten, Museum Arbeitswelt in Steyr (Österreich)

Die Konferenz bietet in zweijährlichem Rhythmus eine regelmäßige Werkschau und Diskussion der österreichischen Berufsbildungsforschung und verwandter Gebiete. Sie richtet sich an Fachleute aus der Berufsbildungsforschung ebenso wie aus der Berufsforschung, der berufspädagogischen Forschung, der Qualifikationsforschung, der Arbeitsmarktforschung, der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Sie wird von der Sektion "Berufs- und Erwachsenenbildung" der ÖFEB veranstaltet und von der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung Austria (abf-austria), vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) unterstützt.

Nähere Informationen zur Konferenz und zum Call for Papers: http://www.berufsbildungsforschung-konferenz.at, Heike Arlt, M.A.

10.-13.06.2010

Histories of Education - Summer School for European Postgraduate Students, Universität Gent, Belgien

This conference is for postgraduate history of education researchers registered at European universities and for post-doctoral historians of education who are interested in the histories of European educational spaces and discourses and new ways of working with images, artefacts and archives. Leading international historians of education will offer advice about the research process, including publication, and there will be opportunities for students to discuss their research topics and to network.

The conference is supported by the European Educational Research Association, the Paedagogica Historica Foundation, the International Standing Conference for History of Education (ISCHE) and the Graduate School, University of Ghent. It is organised by EERA Network 17 'Histories of Education' and the Universities of Birmingham, Cambridge, Edinburgh, Ghent and Leuven. The conference attendence is free. Closing date for applications was December 31st 2009.

Kontakt: EERA Office, E-Mail summerschool-ghent [at] eera.eu.

10.-12.06.2010

 Internationale Konferenz zum Thema Migration und Familie/Migration and Family, Basel, Schweiz

Seit einigen Jahren findet das Thema "Familie im Kontext von Migration" wieder verstärkt Beachtung in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Daher veranstaltet das Institut Integration und Partizipation IIP der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW gemeinsam mit dem Institut für Regional- und Migrationsforschung (IRM, Trier/Deutschland), dem Centre de Documentation sur les Migrations Humaines (CDMH, Dudelange/Luxemburg) und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Abteilung Interkulturelle Bildung, Klagenfurt/Österreich) in Basel die Tagung zum Thema "Migration und Familie/Migration and Family". Im Rahmen der Konferenz werden aktuelle theoretische und empirische Befunde zu Migration und Familie vorgestellt und diskutiert. Beteiligt sind Mitglieder der Sektionen International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft sowie Sozialpädagogik, u.a. Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Prof. Dr. Erol Yildiz, Dr. Christine Riegel. Weitere Informationen unter http://www.irm-trier.de/www.irm-trier.de.

Kontakt: Dr. Thomas Geisen, Institut Integration und Partizipation der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, E-Mail: mailto:thomas.geisen [at] fhnw.ch.

25.-26.06.2010

Tagung der AG Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik, Wittenberg.

Kontakt: Prof. Dr. Pia Schmid, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06110 Halle, Tel: +49(0)345/55-23790, Fax: +49(0)0345/55-27133, E-Mail: pia.schmid [at] paedagogik.uni-halle.de

August 2010

22.-28.08.2010

21st International Congress of Historical Sciences (ICHS) in Verbindung mit International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 32), Amsterdam (NL): Discoveries of Childhood in History.

Information: http://www.ichs2010.org, E-Mail: info [at] ichs2010.org.

23.-27.08.2010

European Conference on Educational Research (ECER): Education and Cultural Change, Helsinki, Finnland

Cultural change has emerged as an important issue in most European countries due to increased migration. With regard to education in Europe, culture is often perceived as referring mostly to ethnicity, religion and language, though cultural diversity also refers to race, gender, class, age, ability and sexual orientation. Changes in the cultural contexts where education takes place have raised new questions both in educational practice and research. Thinking of students in terms of traditional categories of race, class and gender declines in usefulness; instead the intersection of categories as well as consideration of local and global contexts needs to be taken into account. In addition, alongside formal schooling, other domains of activity such as youth and popular cultures, extra-curricular activities, as well as social, environmental and religious movement are vital in understanding cultural changes and their significance to education.

The theme brings to the forefront the view that educational institutions need to take cultural contexts into consideration in their policies and activities. It emphasizes how cultural changes impact the way children, adolescents and adults are educated in both formal and informal education.

The conference theme provides an orientation for keynote speakers and for invited symposia and panels. It might also be taken as a reference for the topics of sessions organised by EERA networks. The conference welcomes all contributions relevant to educational research.

Information: http://www.helsinki.fi/ecer2010/index.html

September 2010

19.-20.09.2010

8. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker, Berlin

Der verstärkten Förderung und Integration des wissenschaftlichen Nachwuchses dient diese Nachwuchstagung der Sektion Historische Bildungsforschung, die erstmals im März 1997 durchgeführt wurde. Hier erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, laufende bildungshistorische Forschungsvorhaben – in der Regel laufende Dissertationsprojekte – mit einem Fachpublikum kritisch-konstruktiv zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Eine thematische Eingrenzung gibt es nicht.

Das nächste, nunmehr 8. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker findet in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin statt.

Interessenten wenden sich bitte bis 31. Mai 2010 an die Organisatoren des 8. Forums: Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm; Tel. (0331) 977-2063, E-Mail: link [at] uni-potsdam.de oder Dr. Petra Götte, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg; E-Mail: petra.goette [at] phil.uni-augsburg.de.

KBBB-Herbsttagung

Zur weiteren Stärkung der empirischen Steuerungsforschung wird die KBBB die Herbsttagung 2010 an der TU Dortmund diesem Themenkomplex widmen und zudem die Möglichkeit der Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms prüfen. Hierzu ist ein entsprechender Call an alle Sektionsvorsitzenden versendet worden, auf den alle KollegInnen reagieren sollten, die in den nächsten Jahren ihre Forschung zu Steuerungsfragen im Bildungssystem intensivieren möchten.

29.09.-01.10.2010

Tagung der Kommission Grundschulforschung und P\u00e4dagogik der Primarstufe zum Thema Grundlegende Bildung ohne Br\u00fcche, P\u00e4dagogischen Hochschule Weingarten.

Kontakt: Prof. Dr. Diemut Kucharz, E-Mail: 2010 [at] ph-weingarten.de.

Oktober 2010

08.-09.10.2010

Gemeinsame Tagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung und der Kommission Psychoanalytische Pädagogik: "Eigen" und "anders" – Abgrenzungen und Verstrickungen: Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog, Universität Paderborn

Die Begegnung mit dem "Anderen" stellt ein anthropologisches Grundverhältnis dar. Menschen unterhalten Beziehungen zueinander, lehnen sich aneinander an, grenzen sich voneinander ab, ahmen sich gegenseitig nach oder chung. Auch die Anwendungskompetenz des Methodenspektrums auf unterschiedliche Aufgaben- und Problemstellungen, Settings, Störungen und Zielgruppen wird gelehrt sowie die Fähigkeit, versorgungsrelevante Rahmenbedingungen zu kennen und mit ihnen arbeiten zu können. Manche der Kompetenzen werden aus Praktika oder praxisnahen Projekten zum psychosozialen Themenkreis gewonnen. Dies sichert einen qualitativ hohen Übergang in die praktisch orientierte Profession (vgl. Gahleitner/Borg-Laufs 2007, Gahleitner/Borg-Laufs/Zurhorst 2008, Gahleitner/Pauls, im Druck).

Zu Recht hatte der Bundestagsausschuss für Gesundheit in der Begründung des Psychotherapeutengesetzes für die Zulassung der (Sozial-)Pädagogen zum KJP-Beruf ausgeführt, dass "die Ausbildung in diesen Studiengängen in besonderem Maße zum Umgang mit psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen befähigt" (BT-Drs. 13/1206, 13). Dieser Aspekt wird auch im aktuellen 13. Kinder- und Jugendbericht betont und gewürdigt (vgl. BT-Drs. 16/12860). Eine Reihe klinischer Publikationen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit unterfüttert diese Stellungnahmen.⁴

Angesichts der Bedeutung der Sozialberufe in der psychotherapeutischen Versorgung müsste eine Umsetzung des Vorschlags der Gutachter, die nach unserer Überzeugung zu einem de facto-Ausschluss der (sozial-)pädagogischen Studiengänge führen würde (s.o.), fürchten lassen, dass die Versorgung der Bevölkerung sich im Psychotherapiebereich verschlechtert: Der Ausfall der AbsolventInnen (sozial-)pädagogischer Studiengänge als künftige PsychotherapeutInnen könnte eine Versorgungslücke zur Folge haben, die durch AbsolventInnen der beiden anderen Zugangs-Studiengänge geschlossen werden müsste. Das aber scheint jedoch fast ausgeschlossen, wenn gegenwärtig nicht einmal gewährleistet werden kann, dass es für die absehbare Zeit genügend Psychologie-Master-Studienplätze gibt, die zur PP-Ausbildung berechtigen.

Fazit

Vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen kommen wir zu folgenden Gesamteinschätzungen:

 Die von den GutachterInnen vorgeschlagenen Zulassungsänderungen sind insofern begrüßenswert, als sie ausdrücklich den Einbezug der Ab-

Vgl. u. a. die Monografien Homfeldt & Sting, 2006; Pauls, 2004; Schaub, 2008 sowie die Herausgeberbände Gahleitner & Hahn, 2008; Geißler-Piltz, 2005; Ortmann & Röh, 2008; Sting & Zurhorst, 2000; außerdem die Zeitschriften: Klinische Sozialarbeit Jg. 2005ff.; Schwerpunktheft psychosozial, 2005, 28 (3); und die Buchreihe UTB-Reihe Klinische Sozialarbeit 2005ff.

konturieren. Hiermit eng verknüpft ist auch die Frage nach dem aktuellen Stand der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Fachdisziplin Medienpädagogik.

Kontakt: Prof. Dr. Heinz Moser

12.-13.11.2010

Freizeitkongress an der Hochschule Bremen mit Unterstützung der Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Ansprechpartner: Prof. Dr. Renate Freericks

Dezember 2010

02.-04.12.2010

Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik: Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation, Universität Würzburg

Das Thema fokussiert die Frage, wie Bildung in den Formen konzeptioneller Verdichtung ausschauen mag. Dabei soll die Trias Konzeption, Implementation und Evaluation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Im Zuge der Tagung soll darüber diskutiert werden, ob sich Bildung in Konzepte übersetzen lässt und wie deren Unterrichtsgestalten und -szenen nachverfolgt und ihre Wirkungen überprüft werden können.

Im Spannungsfeld zwischen den beiden (polar) gegenüberstehenden konzeptionellen Orientierungen "Bildungsphilosophie" und "Bildungsmanagement" soll mit Blick auf die orientierende Trias in (selbst-)kritischer Absicht danach gefragt werden, ob sich Bildung überhaupt "managen" lässt bzw. unter welchen Bedingungen (bewegungsbezogene) Bildungskonzepte entstehen, die sich implementieren und evaluieren ließen. Hierbei sollen die Felder "Schule", "frühe Bildung" und "Gesundheit" zum Thema sportpädagogischer Klärungen gemacht werden.

Kontakt: Prof. Dr. Harald Lange, Institut für Sportwissenschaft, Lehrstuhl Sportpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Judenbühlweg 11, 97082 Würzburg, E-Mail: harald.lange [at] uni-wuerzburg.de; Tel.: 0931 31 80283.

Mai 2011

06.-08.05.2011

Kommission Psychoanalytische Pädagogik: Psychodynamische Beratung (Arbeitstitel), Marburg

Kontakt: Prof. Dr. Heike Schnoor, E-Mail: Schnoor [at] staff.uni-marburg.de.

Die Erklärung hat dabei nicht nur die Passung künftiger ArbeitnehmerInnen im Sinn, sondern auch den Nachwuchs an Unternehmerpersönlichkeiten:

"Durch einen europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten" (ebd., 9).

3 Ist die Einführung von Qualifikationsrahmen Ergebnis oder Voraussetzung der Europäisierung?

Der Brügge-Kopenhagen-Prozess bedeutete ab 2001 eine Aufarbeitung der Lissabon-Ziele mit Orientierung am Bologna-Prozess (vgl. Bartsch 2009, 237). Mit der Erklärung von Kopenhagen (2002) wurde die Verbindung der beruflichen Bildung mit der allgemeinen und der höheren Bildung vollzogen. Und hier beginnt auch die Umsetzung des Transparenz-Auftrags der Lissabon-Strategie mittels eines Europäischen Qualifikationsrahmens:

"we aim to increase voluntary cooperation in vocational education and training, in order to promote mutual trust, transparency and recognition of competences and qualifications, and thereby establishing a basis for increasing mobility and facilitating access to lifelong learning" (Declaration 2002, 2).

Der Auftrag zur Schaffung eines QR wurde im Februar 2002 vom EU Ministerrat in den bildungspolitischen Zielen bis 2010 formuliert:

"Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung wird höchste Qualität erzielt werden und Europa wird hinsichtlich der Qualität und Bedeutung seiner Systeme und Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung als eine Bezugsgröße mit Weltgeltung anerkannt werden.

- Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa werden untereinander so kompatibel sein, dass sich die Bürger in diesen Systemen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können.
- Die Inhaber von Nachweisen über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die sie an irgendeinem Ort in der EU erworben haben, werden diese Nachweise überall in der Union für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anerkannt bekommen.
- Die europäischen Bürger jeden Alters werden Zugang zu lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen haben.
- Europa wird aufgeschlossen sein für die Zusammenarbeit zum gegenseitigen Nutzen
 mit allen anderen Regionen und sollte das bevorzugte Ziel von Studenten, Gelehrten
 und Forschern aus anderen Regionen der Welt sein" (EU-Kommission 2002, 4).

Nunmehr ist vom Europäischen Wissensraum die Rede, der sich in Forschungs- und Innovationsraum sowie Bildungs- und Ausbildungsraum gliedert (vgl. ebd., 15). Letzterer kann in den Europäischen Hochschulraum und den Europäischen Raum für lebenslanges Lernen untergliedert werden. Für diesen Wissensraum konstatiert die EU eine positive Entwicklung.

Personalia

Dirim, İnçi, Prof. Dr., Universität Hamburg, hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für "Deutsch als Zweitsprache" an der Universität Wien angenommen.

Gruber, Hans, Prof. Dr., Lehrstuhl für Pädagogik III der Universität Regensburg, wurde im August 2009 zum Mitglied des Executive Committee der European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) gewählt.

Hoffmann, Hilmar, Prof. Dr., Fachhochschule Düsseldorf, hat zum 1. Januar 2010 den Ruf auf die W3-Professur "Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt FrühkindlicheBildung/Elementarpädagogik" an der Universität Osnabrück angenommen.

Hugger, Kai-Uwe, Prof. Dr., hat den Ruf auf die W2-Professur für "Medienpädagogik und Mediendidaktik" an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen.

Kißgen, Rüdiger, PD Dr., hat seit 01.11.2009 die Vertretungsprofessur für "Allgemeine Heilpädagogik" (W 3) am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln inne.

Koller, Hans-Christoph, Prof. Dr., Universität Hamburg, hat einen Ruf auf die Professur für "Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie" an der Universität Wien erhalten.

Proske, Matthias, PD Dr., Universität Frankfurt am Main hat zum Wintersemester 2009/2010 den Ruf an die Universität zu Köln auf die W3-Professur für "Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Sekundarstufe I" angenommen.

Schwippert, Knut, Prof. Dr., Universität Hamburg, hat den Ruf auf die Professur Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung/Unterrichtsentwicklung an der TU Dortmund abgelehnt und bleibt an der Universität Hamburg.

Personalia

Wustmann, Cornelia, Prof. Dr., Universität Lüneburg, Sozialdidaktik, hat zum 1.3.2010 den Ruf auf die Professur für Frühpädagogik an die Karl-Franzens-Universität in Graz angenommen.

Nachruf auf Hans Tietgens

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Sektion Erwachsenenbildung trauern um Hans Tietgens, der am 08. Mai 2009 in Frankfurt a. M. verstorben ist. Heute erinnern wir uns an den Wissenschaftler Hans Tietgens: an den Menschen und insbesondere an sein Werk. Hans Tietgens war – so wie wir ihn kannten – bei seinen wissenschaftlichen und praktischen Verpflichtungen im Kontext der Erwachsenenbildung nicht nur hoch engagiert, sondern immer fair und aufgrund seiner starken Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sehr anregend. Er verband in beeindruckender Weise das Eintreten für die Ziele der Aufklärung mit dem Ethos der Verantwortung für die Interaktion – bewusst vermeide ich hier den Begriff Transfer – von Wissenschaft und praktisch pädagogischem Handeln. Sein lebenslanges Eintreten für eine öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung und seine kluge, reflexive und anwendungsorientierte Grundlagenforschung beeinflussen die wissenschaftlichen und praktischen Entwicklungslinien der allgemeinen, der politischen, der kulturellen und der beruflichen Erwachsenenbildung.

Hans Tietgens hat nicht nur viele praktische Erwachsenenbildner durch seine Schriften und sein persönliches Wirken geprägt, er hat auch zum wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung über Jahrzehnte herausragend beigetragen. In zahlreichen Seminarreihen, Handbüchern, Selbststudienmaterialien, in Einführungen, in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung hat er eine grundlegende Verbesserung und Profilierung der Profession befördert. Hans Tietgens ist aufgrund seiner theoretischen, historischen, empirisch-methodologischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen nicht nur einer der produktivsten und einflussreichsten Autoren der deutschen Erwachsenenbildung, er hat vielmehr durch Überlegungen insbesondere zur teilnehmerorientierten Didaktik und zur demokratischen Verantwortung der Erwachsenenbildung, zu erwachsenengerechten Lehrund Lernmethoden und zu modernen Zertifikatssystemen auch eine wichtige Brückenfunktion zwischen wissenschaftlicher Literatur und erwachsenenpädagogischem Handeln innegehabt. Es ist ihm gelungen, die Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes zu einem leistungsfähigen Forschungs- und Service-Institut der gesamten Weiterbildung auszubauen, was für die Anerkennung von Bund und Ländern und die entsprechenden Evaluierungen des deutschen Wissenschaftsrats von großer Bedeutung war - und es wurde möglich, das DIE an diese Vorarbeiten anzuschlie-Ben.

Call for Papers

Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 16. bis 18. März 2011 an der Universität Bremen:

Die Idee der Universität - revisited

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE tagt zweijährlich im Frühjahr und versammelt sich zum nächsten Mal vom 16. bis 18. März 2011 an der Universität Bremen. Die Organisation der Tagung übernimmt Prof. Dr. Norbert Ricken. Herzlichen Dank!

Bei ihrer Versammlung anlässlich des Kongresses der DGfE in Mainz am 15. März 2010 hat die Sektion das Rahmenthema "Die Idee der Universität – revisited" gewählt. Der Vorstand der Sektion und Herr Ricken freuen sich auf rege Beteiligung und bitten, dem Call for Papers zu folgen.

Universitäten und Hochschulen durchlaufen gegenwärtig weitreichende Prozesse der Transformation, deren komplexe strukturelle, politische und ideelle Folgen noch kaum abzusehen sind, sich aber in Details und Fragmenten, in Begriffen und Strukturen, in Erwartungen und Verhaltensweisen doch als Ahnung bereits abzeichnen. Stichworte wie Bologna-Prozess, Exzellenz-Wettbewerb und spätmoderne Wissensgesellschaft markieren – wenn auch sicherlich nur grob – die sich verändernde Lage der Universität mit Blick auf ihre Aufgaben in Lehre, Forschung und Gesellschaft. Der gegenwärtig ausgetragene Streit darum, was passiert (vgl. Horst u.a. 2010a), ist daher nur folgerichtig mit der Frage verbunden, was Universität eigentlich ist (vgl. Horst u.a. 2010b). Mit der sich ändernden Gestalt der Universität steht auch ihre Idee zur Disposition – und verlangt eine intensive Auseinandersetzung auf beiden Ebenen.

So beruht gegenwärtig z B. die Vorstellung der "Autonomie" der Universität nicht nur auf dem Prinzip wissenschaftlich distanzierter Analyse und Kritik, sondern wird mehr und mehr als Auftrag und Medium der engagierten und interessengeleiteten Zukunftsgestaltung verstanden. Zielangemessenheit, Wettbewerb, Profilbildung, Schwerpunktbildung, Qualitätssicherung, Evaluation und kontinuierliche Leistungsberichterstattung sind Erwartungen von Politik und Öffentlichkeit, die seit einigen Dekaden an das Wissenschaftssystem herangetragen werden. Sie sind verknüpft mit Begriffen wie Rechenschaftspflicht, Verantwortlichkeit für die Klientel, Verpflichtung zur strukturellen Reform, zur effizienten Produktion von Wissen, zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leistungserwartungen und dem Ausweis eines funktionierenden internen Steuerungs- und Allokationsmechanismus.

Globalisierungsprozesse und die mit ihnen verbunden Modernisierungssemantiken tragen darüber hinaus zu einem steigenden Druck nationen- und beziehen muss, ist der Erkenntnisertrag in gewisser Hinsicht vorläufig. "Forschung", so Hans Tietgens, "kann den Argumentationszusammenhang der professionellen Tätigkeit, der in der Erwachsenenbildung immer auch Legitimationszusammenhang ist, bestätigen oder in Frage stellen". Es sei ein wichtiges wissenschaftsinternes Geschäft, Fragen der Validität, der Reliabilität, der Objektivität von Forschung methodisch und methodologisch abzusichern. Aber aus Sicht der Bildungspraxis muss noch auf etwas anderes Wert gelegt werden: "Es geht der Bildungspraxis darum, in wie weit durch empirische Untersuchungen das Deutungspotential angereichert werden kann. Durch Forschung wird also das Vergegenwärtigen eines Abschnitts der Wirklichkeit erwartet, das differenzierter ist als die Vorstellungen, die unter Handlungsdruck Stehende von sich aus entwickeln können.".

Der vielbeschworene, aber selten geleistete Transformationsprozess von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die handelnde Praxis geht also mit den Erweiterungen der subjektiven Vorstellungen einher. In der Praxis kommt es notwendig zum Improvisieren, zu immer neuen Probierbewegungen, die manchmal auch durch Routinen abgesichert werden. Der Problemzugang durch Forschung allerdings kann förderlich sein, wenn es nicht nur bei einem Nebeneinander von Handeln und Forschen bleibt, wenn sich Forschung nicht als Selbstzweck und handlungsblind entfaltet, sondern wenn es "Orte der Berührung für die verschiedenen Wege des Erkennens von Zusammenhängen gibt."

Diese "Probierbewegungen der Praxis" aus verschiedener Sicht, eben auch aus wissenschaftlicher Sicht, zu reflektieren, ist ein wesentliches Anliegen einer wohlverstandenen anwendungsorientierten Grundlagenforschung. Hans Tietgens hat sich, wie kaum ein anderer in der deutschen Erziehungswissenschaft, für mehrperspektivische Bearbeitungen von Problemlösungen im pädagogischen Raum stark gemacht, er hat theoretisches und methodologisches Wissen erarbeitet, und er hat sehr wirkungsvoll den lebendigen Dialog von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung vorangebracht. Der sonst so friedliche Hans Tietgens konnte auch sehr aufgebracht sein, wenn dieser humane und rationale Auftrag von Forschung missverstanden und pädagogische Forschung zur bloßen Anwendungswissenschaft degradiert wird

Was aus erziehungswissenschaftlicher, aber auch aus bildungspolitischer Sicht am Denken und Handeln des Wissenschaftlers Hans Tietgens so hoch einzuschätzen ist, ist dieses Eintreten für die argumentative Auseinandersetzung, für die faire Einbeziehung sehr unterschiedlicher und interdisziplinärer Positionen. Was für die Forschung gilt, ist auch in der Praxis von großer Bedeutung: die Förderung empathischer, friedlicher und kultivierter Formen des Miteinander-Redens und Miteinander-Auskommens, auch zwischen Men-

schen mit verschiedenen Auffassungen, und im sozialen Alltag zwischen Menschen mit verschiedenem sozialen Hintergrund und verschiedener kultureller Herkunft.

Hans Tietgens ist durch das Herausarbeiten der Kernaufgaben von Erwachsenenbildung, also der Unterstützung von lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern, der Sensibilisierung und Orientierung für verschiedene Problemlagen, der Reflexion der eigenen Suchbewegung in unsicheren und sich ständig verändernden Umwelten, dem Kampf gegen Ideologien und gegen vereinfachende Interpretationsschemata auch für die Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft insgesamt enorm wichtig und anregend. Sein kontinuierliches, klares Eintreten für das aufklärende und demokratische Potential von Bildung und von Erwachsenenbildung, weit entfernt von einem nicht einzulösenden Bildungspathos, sondern basierend auf rationalen und nüchternen Forschungsaktivitäten, kann und – ich meine – sollte auch für uns heute Vorbild sein.

Rede im Rahmen der akademischen Feier an der Humboldt-Universität Berlin für Prof. Dr. Hans Tietgens

Rudolf Tippelt

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Herausgegeben vom Vorstand der DGfE (http://www.dgfe.de/)

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal j\u00e4hrlich. Online-Ausgabe: http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/

Geschäftsführende Herausgeberin:

Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft 1, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg E-Mail: Lohmann [at] erzwiss.uni-hamburg.de

Redaktion

Susanne Spieker M.A., Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft 1, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg E-Mail: spieker [at] erzwiss.uni-hamburg.de

Himweise für Autorinnen und Autoren: http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/

Redaktionsschluss für Heft 41 ist 15. Juni 2010.

Satz: Dr. Anne Wessel, Berlin

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills www.budrich-verlag.de E-Mail: info [at] budrich-verlag.de Tel. 02171 344 594, Fax 02171 344 693

Informationen über die Mitgliedschaft in der DGfE erhalten Sie auf der DGfE-Homepage unter http://dgfe.pleurone.de/ueber/Mitgliedschaft/oder bei der

Geschäftsstelle der DGfE c/o Freie Universität Berlin Yvonne Rosendahl, Arnimallee 12, 14195 Berlin Tel.: +49 (0)30 838 54445, Fax: +49 (0)30 838 54441, E-Mail: buero [at] dgfe.de