

Keiner, Edwin

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 127-133

urn:nbn:de:0111-opus-40404

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 41

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	9
-----------------	---

Beiträge

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht	11
---	----

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand

Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt	27
--	----

Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	43
---	----

Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*

Werner Thole, Ingrid Lohmann

Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	67
--	----

Ulrich Bartosch

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen	73
--	----

Karin Böllert

Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	93
---	----

Barbara M. Kehm

Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen 101

Winfried Heidemann

EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen im Bildungssystem 105

Rudolf Tippelt

Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung 113

Andrea Liesner

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage 119

Edwin Keiner

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft 127

Beiträge zum 22. DGfE-Kongress *Bildung in der Demokratie*

Rudolf Tippelt

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses *Bildung in der Demokratie* am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 135

Rudolf Tippelt

Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010 im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz am 16. März 2010 141

Werner Thole

Bericht des Schatzmeisters für den Zeitraum vom 1. Januar 2008 bis März 2010 152

Werner Thole

„Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen aufgreifen.“ Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises 156

Hans Thiersch

Dankesrede anlässlich der Verleihung
des Ernst Christian Trapp-Preises 161

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Walter Hornstein anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 166

Ingrid Lohmann

Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 169

Hans-Rüdiger Müller

DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger
Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler
– Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger 173

Barbara Budrich

(Meinungs-)Bildung in der Demokratie
Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis 175

Mitteilungen des Vorstands

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 179

Mitglieder des Ethik-Rats 184

Einrichtung einer ExpertInnenkommission *Physische, psychische
und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder
und Jugendliche* – Presseerklärung 185

Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren
bei Publikationen 186

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung195

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 205

Inhaltsverzeichnis

Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	211
Sektion 5	Schulpädagogik	212
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	213
Sektion 8	Sozialpädagogik	215
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	218
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	220
Sektion 12	Medienpädagogik	221

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	225
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab	238
---	-----

DGB: Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart	239
--	-----

DFG: „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten	243
---	-----

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) & Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft	246
--	-----

Hans Böckler Stiftung (HBS): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft	249
--	-----

European University Association (EUA) to publish ‘annual review’ of worldwide university rankings	250
--	-----

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: <i>Master of Arts Rehabilitationswissenschaften</i>	251
Nachwuchsakademie <i>Empirische Schul- und Unterrichtsforschung</i>	252
Kostenfreie Online-Zeitschrift <i>Schulpädagogik-heute</i>	252
Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft	253
European Educational Research Journal – <i>Open Invitation</i>	254
 <i>Ausschreibungen, Preise</i>	
DGfE-Nachwuchspreis 2012	255
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	255
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	256
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis 2010	256
 <i>Tagungskalender</i>	 259
 <i>Personalia</i>	
Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe	271
 <i>Impressum</i>	

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft

Edwin Keiner

Die Perspektive, aus der ich die Diskussionen zum Qualifikationsrahmen kommentieren möchte, ist zunächst diejenige der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Wissenschaftsforschung, insbesondere geht es dabei um das schwierige Verhältnis von Disziplin und Profession. Ich verzichte darauf, die breiten (europäischen) Kontexte anzusprechen, in die die Entwicklung von Qualifikationsrahmen eingebettet ist.

1 Vorbemerkung: Professionstheorie und Professionspolitik

Wenn in der Erziehungswissenschaft über Professionstheorie gesprochen wird, dann kann man oft vermuten, dass Professionspolitik dahinter steckt. Da geht es um Sicherung und Aufwertung des eigenen Status, um angemessene Platzierung in den wissenschaftlichen oder beruflichen Reputationshierarchien oder um Legitimation des Erreichten und den Aufweis neuer Perspektiven. Wir kennen solche Debatten aus dem historischen Kontext, etwa dem Kampf der ‚niederen‘ Lehrer um eine akademische Ausbildung und entsprechende Bezahlung seit dem 19. Jahrhundert, dem Verhältnis von Pädagogischen Hochschulen bzw. Fachhochschulen und Universitäten, aber auch dem Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Interessant ist gegenwärtig, dass man proaktive Mitarbeit an der Erstellung fachlicher Qualifikationsrahmen in besonderer Weise in Bereichen findet, die gewisse Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten ihrer ausbildungsspezifischen und beruflichen Platzierung aufweisen – so etwa in der beruflichen Bildung oder in der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. Im Kernbereich universitärer erziehungswissenschaftlicher Ausbildung mit ihren Hauptfach- und Lehramtsstudiengängen ist dieses Thema demgegenüber eher unterbelichtet.

Der Qualifikationsrahmen böte nun ein ideales Feld, klassische Debatten um die berufliche Platzierung und gesellschaftliche Wertigkeit von Ausbildungsabschlüssen im Bereich pädagogischer Berufe fortzusetzen und nun auf europäischem Terrain auszutragen. Die Sache ist aber komplizierter.

2 Professionen und pädagogische Professionen

Als Professionen lassen sich – soweit das klassische Konzept – besonders privilegierte Berufsgruppen beschreiben, die für eine Gesellschaft spezifische, zentrale und systemrelevante Funktionen erfüllen. Sie regulieren ihre Funktions- und Leistungserbringung weitgehend autonom und sichern ihren Mitgliedern stabile Beschäftigungsverhältnisse, sozialen Status und Prestige sowie entsprechendes Einkommen. Ihre weitgehende Autonomie ist darüber hinaus bestimmt von einem eigenen und gegenüber anderen Professionen abgegrenzten Wissensbestand, der über Ausbildung, Fort- und Weiterbildung an neue Mitglieder weitergegeben wird und so die relativ autonome Reproduktion der Profession sichert. Dieser abgegrenzte, fachlich bestimmte und wissenschaftlich kodifizierte Wissensbestand wird in der Regel an Hochschulen verwaltet und weiterentwickelt. Durch Prüfungen und andere formale Nachweise wird dieser kodifizierte Wissensbestand als lizenziertes und approbiertes Wissen in kulturelles Kapital, Titel und Diplome verwandelt (vgl. Bourdieu 1982).

Bezieht man diese knappen Bestimmungen nun auf pädagogische Berufe, so wird man zunächst zwischen dem Lehrerberuf und außerschulischen pädagogischen Berufen unterscheiden müssen.

Gerade aufgrund der hohen Abhängigkeit vom staatlich regulierten Bildungssystem galt der Beruf des Lehrers in den professionstheoretischen Überlegungen der 1980er Jahre gerade nicht als Profession. Und auch heute wird man – betrachtet man die erziehungswissenschaftlichen Anteile am Lehramtsstudium, die bei deutlich unter 20% liegen – kaum von einer spezifisch pädagogischen Ausbildung sprechen können; Lehrer sind eben keine ausgebildeten Pädagogen. Auf der anderen Seite erfüllt der Beruf aber eine zentrale gesellschaftliche, schulisch organisierte Funktion und sichert seine Reproduktion durch an Hochschulen gepflegte Wissensbestände und entsprechende Prüfungen.

Im Vergleich zu den bildungssystembezogenen Lehrern ist das professionelle pädagogische Profil im außerschulischen Bereich bis in die Gegenwart ambivalent und wird kontrovers diskutiert. Im pädagogischen Bereich wurde der Professionsbegriff besonders dazu genutzt, die seit Anfang der 1970er Jahre entstehenden Hauptfachstudiengänge und ihnen assoziierte Berufsfelder, insbesondere Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sowie Erwachsenenbildung, weiterzuentwickeln, zu strukturieren, zu professionalisieren und erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. Aus theoretischer Perspektive wurde dabei aber auch sichtbar, dass mehr oder weniger differenzierte Merkmalskataloge sich kaum zu einer fruchtbaren Analyse von Professionen im gesellschaftlichen Kontext eignen. Professionalisierung wurde der neue

Begriff. Eine solche Perspektive führte wiederum zu einer Kritik an statischen Wissenskonzepten und den Versuchen einer Kanonisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens.

3. QR als Versuch der Strukturierung der Ambiguität

Der Qualifikationsrahmen steht im Kontext solcher Kritik und nutzt zwei Schlüsselkonzepte, um berufsbezogene Qualifikationen neu zu definieren und diese so zu stufen, dass diese Qualifikationen für die Professionsangehörigen ihre Statik und Erwartungsgewissheit verlieren. Die Instrumente sind von zweierlei Art: Es ist zum einen die Umstellung von einer disziplinorientierten und wissensbasierten Ausbildung auf ein Kompetenzkonzept – orientiert an Fähigkeiten und Fertigkeiten, und es ist zum anderen der Bezug auf das lebenslange Lernen, das den einmal durch Zertifikate erworbenen Status durch rollende Selbstreform verflüssigt und zur Steigerung animiert. Beide Instrumente haben grundsätzliche Folgen für die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft und für die durch sie ausgezeichneten Professionsangehörigen.

3.1 Wissen und Kompetenzen

Das Kompetenzkonzept schließt auf der einen Seite eng an praxisnahe Studienstrukturen an (vgl. Müller 2009), die den handlungspraktischen Berufsbezug sicherstellen sollen – eine Forderung, die häufig auch von Studierenden (gleich ob Lehramt oder Hauptfach) erhoben wird. Auf der anderen Seite stellt dieses Kompetenzkonzept die – selbst schon fragile – disziplinäre Ordnung der Erziehungswissenschaft, wie sie sich auch in den Kerncurricula ausdrückt, auf den Prüfstand. Disziplinäre, systematisch und historisch begründete – und damit zugleich auch verallgemeinerte, erfahrungsfernere – Wissensbestände werden geringer gewertet gegenüber erfahrungsnahen, feld- und berufsbezogenen Wissens-, Handlungs- und Reflexionsformen, die sich aus den konkreten Erfordernissen der Praxis und der professionellen Aufgabe ableiten lassen.

Das Kompetenzkonzept ist darüber hinaus verknüpft mit dem Wissenschaftsmodell einer pragmatisch feld- bzw. professionsbezogenen Spezialisierung (*pragmatically specializing professions*), wie es im angloamerikanischen Raum prominent ist (vgl. Wagner 1990; Wagner/Wittrock 1991). Es folgt durchaus disziplinären Ordnungen, jedoch in Form einer undogmatischen Arbeitsteilung und ohne aufwändige metatheoretische Begründungen und Rechtfertigungen. Es richtet sich in erster Linie auf den Wissens- und

Ausbildungsbedarf der Professionen, die ihre eigene Rekrutierung und die Reproduktion ihrer Wissensbestände relativ autonom regulieren. Vor diesem Hintergrund wird besonders *evidence based*-empirische Forschung und ihre Bedeutung für die Lösung sozialer Probleme betont.

Vor diesem Hintergrund werden nicht nur die disziplinäre Ordnung wissenschaftlichen Wissens und das disziplinäre Profil der Erziehungswissenschaft zum Problem. Die Orientierung am Kompetenzkonzept stellt auch das traditionelle deutsche Berechtigungssystem in Frage, das speziell für staats-, land- und kommunalnahe Berufe (wie die Mehrzahl der schulischen und außerschulischen Lehr- und pädagogischen Berufe es sind) über Ausbildungsdauer, Zertifikate und entsprechende Tarifverträge abgesichert ist. Innerhalb des deutschen selektiven Berechtigungssystems – trotz aller Beteuerungen der Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung – stellt die Universität immer noch die Krönung von Bildungsgängen dar. Gerade im Blick auf unterschiedliche Studiengänge (Lehramt, Vollzeit) und die berufliche Verwertung ihrer Abschlüsse ist bedeutsam, dass diese nicht nur an Universitäten platziert sind. Die damit verbundenen sozialen und ausbildungsspezifischen Hierarchisierungen werden kaum ohne Konflikte hinsichtlich Bestandssicherung oder Aufstiegsaspirationen in berufsfeldbezogene, kompetenzorientierte Stufungssysteme (EQR, DQR) übersetzt werden können.

Es scheint mir gegenwärtig noch nicht ausgemacht, ob mit EQR/DQR tatsächlich solche Niveaus sach- und fachkompetent definiert und auch durchgesetzt werden können oder ob es dem Professionslobbyismus gelingt, die formale Struktur eines europäischen Berechtigungssystems zu etablieren.

3.2 Autonomie und Heteronomie

Die Definition der Niveaus, Prüfkriterien und Standards der QR sind weitgehend der Profession entzogen – und dies aus drei Gründen:

1. Zum einen war und ist in Deutschland die relativ autonome Selbstregulierung und Gestaltungskraft pädagogischer Professionen nicht sehr stark. Das liegt u. a. an der Tatsache, dass Erziehung und Bildung grundsätzlich eine hohe Bedeutung für die Staatenbildung und die politische Organisation der gesellschaftlichen Zukunft haben. Es liegt aber auch an der föderalen Struktur und der starken Bindung an Alimentationssysteme der öffentlichen Hand – besonders sichtbar beim Lehramt, aber auch im außerschulischen Bereich.
2. Begriff und Praxis von Autonomie haben sich gewandelt. Nicht erst seit PISA werden Zweifel an der Effizienz und Zielangemessenheit des deutschen Bildungssystems laut. Gerade im Kontext neoliberaler Erwartun-

gen war es Disziplin und Profession offensichtlich nicht gelungen, Vertrauen in ihre Leistungen für Gesellschaft und Individuen herzustellen. Öffentliche Kritik an der Effektivität und Zielangemessenheit führten zu Prozessen der Delegitimierung dieses gesellschaftlichen Funktionsbereichs und seiner Professionen. Mehr Wettbewerb, Profilbildung, Schwerpunktbildung, Qualitätssicherung, Evaluation und kontinuierliche Leistungsberichterstattung sind deshalb die Stichworte, die gegenwärtig gerade die Heteronomie der pädagogischen Profession und Disziplin indizieren. Pädagogen in außerschulischen Bereichen und dem der beruflichen Bildung scheinen die damit verbundenen Herausforderungen – vom Qualitätsmanagement über Akkreditierung bis hin zu Entwürfen eigener Qualifikationsrahmen – in stärkerem Maße verstanden, aufgenommen und umgesetzt zu haben als Lehrkräfte im klassischen öffentlichen Schulsystem.

3. Die Struktur pädagogischen Handelns selbst ist von einer Art, die sich nur schwer, bestenfalls in Segmenten standardisieren lässt. Dies bedeutet nicht zwingend, dass sich die Ausbildung für pädagogische Berufe grundsätzlich nicht standardisieren ließe – die Standards für die Lehrerbildung sind ja erste Versuche in diese Richtung. Sie zeigen aber auch die Schwierigkeiten einer Definition von berufsbezogenen Kompetenzen, die künftige Tätigkeitsfelder und Handlungsräume auch nur annähernd vorwegnehmen, geschweige denn das entsprechende Qualifikationsprofil auch in operationalisierter Form feststellen kann. Pädagogisches Handeln gilt als „interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumptivem Regelwissen“ (Helsper 2004). Schon diese Spannung verweist auf spezifisch pädagogische Handlungsstrukturen, die auf einem Amalgam von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Schemata, Routinen und reflexiven Haltungen gründet – eingebettet in Organisationsstrukturen, die nach dem Prinzip der losen Koppelung der relationalen pädagogischen Elemente funktionieren. Bekanntlich ist in *loosely coupled systems* die zeremonielle Ebene von der operativen Ebene weitgehend entkoppelt. Dies bedeutet, dass die pädagogische Profession Standards und Qualifikationskriterien nur um den Preis hochgradiger Unbestimmtheit formulieren kann, deren objektivierbare Prüfung kaum möglich sein wird. Der Druck, das nur begrenzt Standardisierbare dann doch als Standard bedienen zu müssen, kann auch zum Aufbau potemkinscher Dörfer führen – mit allen Folgen für das Vertrauen in die Profession. Es ist zu vermuten, dass solche neuen Strukturen sich auch in den Habitus der Professionsangehörigen niederschlagen, die den Prinzipien des Wettbewerbs, der Profilbildung und Qualitätssicherung folgen. Sie generieren nicht nur neue administrative Stabs-

stellen und Controllingabteilungen, sondern auch neue Verhaltensweisen und Dispositionen des universitären Personals in Forschung und Lehre.

4 Abschließende Bemerkungen

Es ist mittlerweile schon trivial, unspezifisch von weitreichenden Prozessen der Transformation von Ausbildungsstrukturen, pädagogischen Handlungsfeldern und auf sie bezogenen Professionen zu sprechen. QR sind Indikatoren, die solche Prozesse und ihre Richtung anzeigen. Mit der Umstellung auf ein Kompetenzkonzept werden nicht nur deutsche disziplinäre Wissensordnungen der Erziehungswissenschaft in Frage gestellt, sondern auch die Wertigkeiten der im traditionellen Berechtigungssystem erworbenen Titel. Steigender Heteronomisierung der pädagogischen Profession liegen historische wie handlungsstrukturelle Faktoren zugrunde:

- Funktion der Profession für Zukunftssteuerung und Abhängigkeit pädagogischer Berufe von der öffentlichen Hand;
- Delegitimierung und Vertrauensverlust in pädagogisch-professionelle Leistungen sowie Redefinition von ‚Autonomie‘;
- Grenzen der Bestimmbarkeit, Objektivierbarkeit und Regulierbarkeit pädagogischen Handelns und seiner Effekte.

Globalisierungsprozesse und die mit ihnen verbunden Modernisierungssemantiken tragen darüber hinaus zu nationen- und kulturübergreifenden Standardisierungen bei, die durch transnationale wissenschaftliche Expertise unterstützt und vorangetrieben werden (ISCED, FIMSS, SIMSS, TIMSS, PISA etc). Die dadurch ermöglichten inter- und intra-nationalen Vergleiche stellen – unabhängig von ihrer methodischen Qualität, die ja selbst solchen Standardisierungsprozessen unterliegt – national gebundene disziplinäre und professionelle Identitäten, Eigenheiten, Traditionen in Frage. Sie stellen sie auf den Prüfstand der Leistungsfähigkeit im europäischen und internationalen Kontext.

Vor diesem Hintergrund könnte man auch die Frage stellen, ob diese Standardisierungen, Vergleiche und schließlich der EQR nicht auch als Elemente im Prozess der Normalisierung des deutschen Sonderwegs (vgl. Tenorth 1996) betrachtet werden könnten, in dessen Vergleichskontext die – bislang als selbstverständlich angenommene – Struktur deutscher pädagogischer Professionen und Disziplinen sich als Besonderheit erweist.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. überarb. u. aktual. Aufl., Opladen, 15–34.
- Müller, H.-J. (2009): Entgrenzung durch Standards oder Standards der Entgrenzung? Stolpersteine und Integrationschancen der Formulierung eines Kompetenzrahmens für die Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im europäischen Bildungsraum. In: Arnold, R./Müller, H.-J./Schüßler, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler, 63–90.
- Tenorth, H.-E. (1996): Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Hohengehren, 170–182.
- Wagner, P./Wittrock, B. (1991): States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences. In: Wagner, P./Wittrock, B./Whitley, R. (Eds.): Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines. Dordrecht, 331–357.
- Wagner, P. (1990): Sozialwissenschaften und Staat – Frankreich, Italien, Deutschland 1870-1980. Frankfurt a. M., New York.