

# **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 Bildungsforschung ..... 195

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>	



## Editorial

Es gibt zu denken, dass die Europäische Kommission eigenem Bekunden zufolge zufrieden ist. Es zeige sich, „dass der Bologna-Prozess seine ursprünglichen Ziele weitgehend erreicht“ habe: „Dieser Erfolg wurde durch ein gemeinsames Konzept ermöglicht, durch das mehr geleistet werden konnte als bei getrenntem Vorgehen der Länder.“ Das dreistufige System der Studienabschlüsse und höhere Qualitätsstandards sei nun europaweit etabliert, „während die Anerkennung von Qualifikationen in einigen Fällen noch immer problematisch ist“ ([http://ec.europa.eu/education/news/news2169\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news2169_de.htm)).

Mit dem Stichwort „Anerkennung von Qualifikationen“ sind wir beim Thema der Beiträge des EQF/DQF-Workshops, die einen Schwerpunkt dieser Ausgabe bilden und zeigen: Ganz so einfach ist es denn doch nicht.

Wer hätte das gedacht. „Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg, kritisierte bei der 2. ZEIT KONFERENZ ‚Hochschule & Bildung‘ am 9. Juli in Frankfurt am Main die europäische Hochschulreform: ‚Bologna riecht nach Truppenversorgung und Zwangsernährung‘“; bei den neuen Studiengängen handle es sich „nicht um ein Angebot, sondern um eine ‚Zumutung‘. Bildung könne in ihr nicht stattfinden“: „Die Universität ist von der Bildungsstätte zur Erziehungsanstalt mutiert.“ Die Etablierung von Career Services, Mentoring-Programmen und einem Qualitätsmanagement seien in einer Bildungseinrichtung „völlig überflüssig“. Und weiter: „Gebildete Menschen brauchen weder sozialpädagogische Betreuung noch brauchen sie Coaches und Ratschläge ... und schon gar nicht brauchen sie ein Qualitätsmanagementsystem.“ In einer Bildungseinrichtung sei Qualität eine Frage der Ehre und nicht des Managements [...]. Der Vorstandsvorsitzende von MLP, Uwe Schroeder-Wildberg, betonte: ‚Unternehmen brauchen Absolventen mit Denkfähigkeit, Persönlichkeit und Zivilcourage – das hat nicht zuletzt die Finanzkrise wieder deutlich gemacht.‘ Für Hochschulen wie Unternehmen gelte es, Qualität regelmäßig zu überprüfen.“ (DIE ZEIT vom 09.07.2010, zit. n. [http://www.presseportal.de/pm/9377/1645757/die\\_zeit](http://www.presseportal.de/pm/9377/1645757/die_zeit)).

Als wenn Denkfähigkeit, Persönlichkeit und Zivilcourage der Subalternen die Verursacher und Gewinner der Krise am Verursachen und Gewinnen hätten hindern können.

Wir machen unter *Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik* auch auf die aktuellen Hochschulleitbilder der Sozialpartner aufmerksam („Der Begriff *Sozialpartnerschaft* bezeichnet ein kooperatives Verhältnis von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden (Sozialpartner) mit dem Ziel, Inte-

ressengegensätze durch Konsenspolitik zu lösen und offene Konflikte einzudämmen“, weiß Wikipedia).

Die in dieser Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* versammelten Beiträge zum Workshop von DGfE und Hans Böckler Stiftung, *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft? Zur Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs*, setzen sich in kritischen Analysen mit den laufenden Prozessen und Rahmungen der Hochschulentwicklung auseinander; zuweilen versuchen sie auch erst einmal zu verstehen, was überhaupt vor sich geht. Diese Beiträge – und das gilt daneben und insbesondere auch für den Beitrag von Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaauschuch und Heinz Sünker – gilt es zur Kenntnis zu nehmen, denn sie betreffen uns als Arbeitskräfte und unsere Arbeitsbedingungen, sie betreffen die Aussichten speziell unseres Faches, und sie betreffen unsere Arbeits- und Forschungsfelder im Bildungs- und Wissenschaftssektor. Also nehmet und leset, damit sich mehr Aufmerksamkeit auf diese Themen lenke, und damit wir wissen, was wir tun, wenn und falls demnächst Kompetenz umfänglich zu zertifizieren ist.

Am Anfang dieser Ausgabe steht jedoch das *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals* der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das es verdient, auch in den übrigen Teildisziplinen zur Kenntnis genommen zu werden.

Rasch noch eine Mitteilung in eigener Sache. Bisher wurde drei bis vier Wochen vor Redaktionsschluss eine Erinnerungs-E-Mail an die Sektions- und Kommissionsvorsitzenden versandt. Diese halbjährliche E-Mail wird in Zukunft über den Gesamtverteiler an alle DGfE-Mitglieder verschickt. Wir hoffen, mit diesem Schritt speziell die Rubriken *Personalia* sowie *Notizen aus der Forschung* durch Ihre Einsendungen wieder mehr zu beleben. Mit den besten Wünschen für eine nachhaltige Lektüre!

*Ingrid Lohmann, Susanne Spieker*

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

*Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

## Vorwort

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat im Januar 2009 auf ihrer Sektionstagung in Mannheim das vorliegende *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht* verabschiedet. Voraus ging ab Mai 2008 die intensive Arbeit einer fünfzehnköpfigen Arbeitsgruppe der Sektion.<sup>1</sup> Das Memorandum intendiert und formuliert grundsätzliche Konsequenzen für die Professionalisierung des pädagogischen Personals angesichts neuerer Herausforderungen im Zusammenhang mit dem sogenannten Übergangssystem. Die Autorengruppe geht davon aus, dass jene Jugendlichen, die nach Erfüllung ihrer allgemeinen Schulpflicht in ein Übergangssystem einmünden, nicht nur Zeit auf dem Weg zur wirtschaftlichen Eigenständigkeit verlieren, sondern zudem eine gesellschaftliche Stigmatisierung als Problemgruppe erleben. Hinzu kommt für diese inzwischen relativ große Gruppe von Absolventen – ohne, aber auch mit Hauptschulabschluss – die nicht unerhebliche Gefahr, in eine prekäre Biografie einzumünden, also über einen langen Zeitraum weder über regelmäßiges Einkommen noch gesicherte Lebensverhältnisse zu verfügen. Dieses Übergangssystem und seine Belange werden zwar in großen Teilen von der beruflichen Bildung gehandhabt, jedoch ohne eine angemessene wissenschaftliche, strukturelle oder programmatische Einbindung. Es erscheint daher dringend angezeigt, diese Defizite zu beheben und damit

---

<sup>1</sup> Der Arbeitsgruppe gehörten an: Dr. Steffi Badel, HU Berlin; Prof. Dr. Thomas Bals, TU Dresden; Prof. Dr. Horst Biermann, TU Dortmund; Prof. Dr. Arnulf Bojanowski, Universität Hannover (Stellvertretender Vorsitzender); Privatdozentin Dr. Ulrike Buchmann, Universität Siegen; Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer, HU Berlin; Prof. Dr. Rolf Dobischat, Universität Duisburg-Essen; Prof. Dr. Marianne Friese, Universität Gießen; Prof. Dr. Richard Huisinga, Universität Siegen; Prof. em. Dr. Dr. h. c. Adolf Kell, Universität Siegen, (Vorsitzender); Prof. em. Dr. Günter Kutscha, Universität Duisburg-Essen; Prof. em. Dr. Antonius Lipsmeier, TU Karlsruhe; Prof. em. Dr. Ingrid Lisop, Universität Frankfurt/Main; Prof. Dr. Dieter Münk, TU Darmstadt; Privatdozentin Dr. Beatrix Niemeyer, Universität Flensburg.

einhergehend die darauf bezogenen Professionalisierungskonzepte auszubauen und zu verbessern.

Das Memorandum bezieht sich auf einschlägige bildungssoziologische Studien und eigene Befunde der Autoren. Sein primärer Fokus ist jedoch ein bildungspolitischer. Daher konvergieren die eingebrachten Arbeiten in 17 Kernaussagen, welche sich an die Universitäten mit Berufsschullehrerausbildung, an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin und vor allem an die Bildungspolitik in allen Bereichen und auf allen Ebenen wenden.

Das Memorandum wurde mit einem breiten Konsens auf der Frühjahrstagung 2009 in Mannheim von den anwesenden Mitgliedern verabschiedet. Wir hoffen, dass sich daraus eine anhaltende und produktive Diskussion ergibt und dass es seitens der Mitglieder möglichst intensiv durch ein entsprechendes bildungspolitisches Engagement umgesetzt wird. Als derzeitiger Sektionsvorstand haben wir gern den Auftrag übernommen, diese Schrift der Öffentlichkeit vorzustellen. Gedankt sei der gesamten Arbeitsgruppe (ihre Mitglieder sind oben genannt) und insbesondere Prof. Dr. Dieter Münk, der freundlicherweise im Auftrag des Vorstands die Drucklegung klärte und die Verlagsverhandlungen führte.

*Für den Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE  
Bärbel Fürstenau, Ralf Tenberg, Eveline Wuttke (4. April 2009).*

## 1 Problemaufriss

### *1.1 Anlässe für ein Memorandum – Herausforderungen an die Wissenschaften*

Die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generationen durch familiäre Sozialisation und Erziehung, durch Lernprozesse in allgemeinbildenden Schulen, durch berufliche Aus- und Weiterbildung sowie durch Erwerbsarbeit, die ein selbstbestimmtes gesellschaftliches Leben ökonomisch fundiert, ist aus vielen Gründen schwieriger geworden, denn für verschiedene gesellschaftliche Gruppen hat die Integrationskraft deutlich nachgelassen. Die Beiträge des Bildungssystems mit seinen tradierten Strukturen und Institutionen zu den gesellschaftlichen Integrationsprozessen, aber auch zu Exklusionen, sind durch die ersten umfassenden und empirisch fundierten Bildungsberichte für Deutschland (2006 und 2008) für die Politik und für die interessierte Öffentlichkeit deutlich erkennbar geworden. Die Ergebnisse der Bildungsberichte stellen eindrucksvoll klar, dass Jugendliche, die nach Erfül-

lung ihrer allgemeinen Schulpflicht in das sogenannte ‚Übergangssystem‘ einmünden, durch diese Passage mit dem Status einer gesellschaftlichen Benachteiligung etikettiert werden, da nur ein kleiner Teil aus diesem ‚Übergangssystem‘ in chancenreichere, beruflich voll qualifizierende Bildungsgänge übergeht. Für den größeren Teil gelingt die Erreichung des von allen gesellschaftlichen Gruppen postulierten bildungspolitischen Ziels einer „Berufsausbildung für alle“ nicht. Wenn es der Zivilgesellschaft aber nicht gelingt, durch politische und pädagogische Gestaltung das derzeitige ‚Übergangssystem‘ so zu reformieren, dass der bisher benachteiligte Teil der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft integriert wird bzw. dass diese Benachteiligten eine Lebensperspektive für sich in dieser Gesellschaft erkennen können, werden grundlegende Ziele und Ansprüche der Zivilgesellschaft in Frage gestellt. Um die Probleme des ‚Übergangssystems‘ im gesellschaftlichen Kontext einer Wissens- und Risikogesellschaft politisch bearbeiten und lösen zu können, sind die einschlägigen Sozial- und Humanwissenschaften besonders gefordert, so auch die (Berufs-)Bildungswissenschaft.

## *1.2 Selektions- und Exklusionsprozesse im Bildungssystem*

Aus berufsbildungspolitischer Perspektive stehen zwar tragfähige empirische Ergebnisse, wie sie durch internationale Vergleichsstudien für das allgemein bildende Schulwesen bekannt sind, noch aus; sie befinden sich gegenwärtig in der Planung. Aber die bisher bereits vorliegenden theoretischen und empirischen Befunde über die deutsche Berufsbildung lassen begründet vermuten, dass die für das allgemeinbildende Schulwesen nachgewiesenen Selektions- und Exklusionsprozesse durch die Berufsbildung tendenziell eher verstärkt als kompensiert werden.

Ein Indiz dafür sind zwei gegenläufige Entwicklungen. Zum einen zielen die gegenwärtigen Reformen im Bildungssystem auf die zeitliche Verdichtung von institutionellen Bildungs- und Lernzeiten: Die Stärkung der frühkindlichen Bildung durch eine frühere Einschulung, Abitur nach zwölf Schuljahren und kürzere Studienzeiten durch die Einführung von sechssemestrigen Bachelorstudiengängen sind Belege hierfür. Zum anderen wird in den Bildungsberichten nachgewiesen, dass die Übergänge von der Schule in die Berufsbildung und in die Erwerbsarbeit immer mehr Zeit beanspruchen und damit eine genau gegenläufige Tendenz aufweisen. Diese gegenläufige Entwicklung, die von vielen Faktoren beeinflusst wird, ist am deutlichsten an Strukturen und Entwicklungen in jenem Bereich des Bildungssystems abzulesen, der in den Bildungsberichten als ‚Übergangssystem‘ bezeichnet und genauer beschrieben ist (siehe unten 2.1–2.3, 3.3, 3.4).

Während bildungsprivilegierte Gruppen der nachwachsenden Generationen ihre Berufskarrieren durch eine akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich realisieren können, belegen die Bildungsberichte, dass nicht alle Schulabgänger aus dem Sekundarbereich I das Ziel eines Berufsausbildungsabschlusses im dualen System und/oder im Schulberufssystem erreichen. Von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die an der ‚ersten Schwelle‘ in statistisch erfasste organisierte Bildungsgänge übergangen (2003 = 1.802.621), befanden sich gut ein Fünftel im ersten Semester eines Hochschulstudiums, gut zwei Fünftel im ersten Jahr vollqualifizierender Bildungsgänge, gut ein Drittel in teilqualifizierenden bzw. berufsvorbereitenden Bildungsgängen. Knapp 5% dieser Kohorte befanden sich in Arbeitslosigkeit. Ergänzend hinzuweisen ist auf den Sachverhalt, dass ca. 8% der 17-Jährigen sich 2003 in keiner schulischen Institution befanden.

Die Bildungsberichte weisen auch nach, dass von den Abgängern aus allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I im Jahr 2006 44% in das duale System (mit abnehmender Tendenz im Jahrzehnt von 1995–2005), 17% in das Schulberufssystem (mit zunehmender Tendenz) und 40% in das ‚Übergangssystem‘ (mit den stärksten Zuwachsraten) übergegangen sind. Für etwa zwei Fünftel der nachwachsenden Generationen ist also die Erreichung des berufsbildungspolitischen Ziels einer beruflichen Vollqualifizierung und damit ihre Integration in die Gesellschaft durch Erwerbsarbeit gefährdet. Dieser integrationsgefährdete Teil der nachwachsenden Generation ist hinsichtlich seiner Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse, Persönlichkeitsmerkmale, sozialen Hintergründe etc. sehr heterogen; er bedarf deshalb spezifischer pädagogischer Förderung – und dafür muss das pädagogische Personal entsprechend qualifiziert sein (siehe unten 2.1–2.15, 3.2.3).

Solche Integrationslücken sind Teil eines Transformationsprozesses und in der Berufsbildung erstmals im Übergang von der Ausbildung in Zünften in einen freien Markt nachweisbar. Im Verlauf des deutschen Industrialisierungsprozesses ist die Fortbildungsschule entwickelt worden, um die gesellschaftspolitisch als problematisch erkannte Integrationslücke zu schließen. Die Umwandlung der Fortbildungsschule zur Teilzeit-Berufsschule im dualen System hat zum unbewältigten ‚Jungarbeiterproblem‘ als Kehrseite dieses Entwicklungspfades geführt. Heute soll das ‚Übergangssystem‘ die gesellschaftliche Funktion übernehmen, die Integrationslücke zu schließen (siehe 3.3).

### *1.3 Veränderungen der spezifischen Risikopotenziale im 'Übergangssystem'*

In einer dynamischen, offenen Gesellschaft unter den Bedingungen fortschreitender Globalisierung verlaufen Individualisierungs- und Integrationsprozesse unter anderen gesellschaftlichen Vorzeichen als in der Vergangenheit. Mit der Kennzeichnung „Risikogesellschaft“ wird eine wichtige Veränderungstendenz ausgedrückt: Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen erhöhen das Risikopotenzial in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems (Vorschul-, Grundschul-, Sekundar-, Tertiär- und Quartärbereich). Die Risikopotenziale im ‚Übergangssystem‘ sind im Hinblick auf die Berufsbildung im Vergleich z. B. zu denen im Hochschulsystem, im dualen System und im Schulberufssystem am größten.

Diesem hohen Risikopotenzial entspricht die Verteilung der finanziellen Ressourcen auf die vier Teilsysteme nicht, insbesondere dann nicht, wenn kompensatorische Effekte erreicht werden sollen. Diese Ressourcenarmut ist auch für den Bereich der Berufsbildungsforschung festzustellen, der das ‚Übergangssystem‘ zum Forschungsgegenstand hat. Die ökonomischen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen für das ‚Übergangssystem‘ allgemein und für die Qualifizierung des pädagogischen Personals im Besonderen müssen deshalb verbessert werden. Die Risikopotenziale können verändert werden, wenn die gegenwärtig allenfalls suboptimal gestalteten Wechselbeziehungen zwischen dem ‚Übergangssystem‘, dem dualen System, dem Schulberufssystem, dem Beschäftigungssystem und den verschiedenen Segmenten des Sozialsystems angemessener gestaltet werden.

Bisher verlaufen personale Übergänge vom ‚Übergangssystem‘ in die beruflich vollqualifizierenden Teilsysteme eher zufällig und tendenziell mehr selektiv (downgrading) als förderlich (upgrading). Upgrading-Prozesse können aber nicht allein durch qualifizierte pädagogische Arbeit erreicht werden. Zwar könnten durch die bessere Qualifizierung des pädagogischen Personals Teilerfolge erzielt und die Risiken der gesellschaftlich Benachteiligten im ‚Übergangssystem‘ gemindert werden; sie sind allein aber nicht hinreichend. Erforderlich sind zusätzlich Verbesserungen der ökonomischen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen, die letztlich zu einer grundständigen Reform in Bezug auf das ‚Übergangssystem‘ führen müssen (siehe 2.16, 2.17; 3.3).

#### *1.4 Gegen falsche Hoffnungen und gegen Übergänge in Arbeitslosigkeit*

In Politik und Gesellschaft wird seit vielen Jahren darauf verwiesen, das ‚Übergangssystem‘ sei eine temporäre Erscheinung. Durch dauerhaftes Wirtschaftswachstum, das zu Vollbeschäftigung führe, könnten dann auch Benachteiligte wieder in die Gesellschaft integriert werden. Die heute relativ hohen Übergangsquoten aus dem ‚Übergangssystem‘ in Arbeitslosigkeit könnten durch Wirtschaftswachstum eventuell sogar auf Null reduziert werden. Zudem würden demographische Entwicklungen dazu führen, dass in Zukunft Arbeitskräfte fehlen und dadurch die Chancen Benachteiligter bei der Integration ins Beschäftigungssystem steigen würden.

Solche falschen Hoffnungen sind gefährlich, weil sie die Bereitschaft zur Umverteilung von Ressourcen und zu nachhaltigen Reformen verhindern. Deshalb ist diesen falschen Hoffnungen mit einigen Hinweisen zu begegnen.

Selbst bei Vollbeschäftigung werden Mismatchprozesse auf dem Arbeitsmarkt nicht zu verhindern sein. Es wird einerseits offene Stellen geben, für deren Qualifikationsprofil es an Arbeitskräften fehlt. Dem stehen andererseits Arbeitslose gegenüber, für deren Qualifikationen die Arbeitsplätze fehlen. Von solchen Diskrepanzen sind ganz sicher Abgänger aus dem ‚Übergangssystem‘ besonders betroffen. Denn mit den aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozessen gehen neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen einher, welche die Bedarfe am konkreten Arbeitsvermögen der Subjekte verändern und damit die Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und den Bedarfen an Arbeitsvermögen in Wirtschaft, Politik und privaten Haushalten andererseits verschärfen. Selbst die sogenannten ‚Jedermann-Qualifikationen‘ in wissensbasierten Produktions- und Dienstleistungskontexten und insbesondere in personenbezogenen Dienstleistungsberufen erfordern ein spezifisches Maß an Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Die wachsende Zahl junger Menschen im ‚Übergangssystem‘ erklärt sich demnach weder allein demographisch noch konjunkturell: Es sind die Auswirkungen der technisch-ökonomischen Strukturveränderungen, speziell der Computer-integrierten Fertigung und Dienstleistung mit weltweiter Standardisierung und daraus folgendem Abbau des Bedarfs an Arbeitskräften, welche als Ursachen in den Blick zu nehmen sind. Die informationstechnische Steuerung der Arbeitsabläufe vernichtet u. a. die notwendigen Freiräume für Ausbildung und neue Arbeitsschneidungen, und sie verändert permanent die Qualifikationsbedarfe. Reformen des ‚Übergangssystems‘ sind also so lange nötig, bis Übergänge Benachteiligter in Arbeitslosigkeit auf ein vertretbares Minimum zurückgegangen sind (siehe 2.1–2.4; 3.2 –3.4).

### *1.5 Reformperspektiven für das ‚Übergangssystem‘*

An diesem Prüfkriterium – es darf keine Übergänge Benachteiligter in Arbeitslosigkeit mehr geben – sollten sich alle gesellschaftspolitischen Reformbemühungen orientieren. Folgende einschlägigen Vorschläge zur Problembewältigung aus Politik, Schulpraxis und Wissenschaft könnten zur Erfüllung dieses Prüfkriteriums beitragen – allerdings in unterschiedlichem Maße:

#### *1.5.1*

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung geht davon aus, dass die derzeit bestehende Integrationslücke als ein dauerhaftes strukturelles Problem zu sehen und zu bearbeiten ist. Er fordert folgerichtig äußere und innere Strukturreformen in Bezug auf das ‚Übergangssystem‘. Im Dezember 2007 hat er *Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen* beschlossen, die auf eine umfassende Dualisierung zielen. Durch eine *Nationale Bildungsinitiative* soll das berufsbildungspolitische Ziel „Schul- und Berufsabschlüsse für alle“ angestrebt werden. Dazu sei aber ein Paradigmenwechsel in der Förderpolitik erforderlich. Die notwendige grundlegende Reform des ‚Übergangssystems‘ erfordere „eine horizontale und vertikale Kooperation aller in Betracht kommenden Dienststellen auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen)“.

Die Reformperspektiven auf diesen Ebenen und die Hinweise auf die vertikalen Zusammenhänge zwischen den Systemebenen zielen vor allem auf eine stärkere Heranziehung der Betriebe für die pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘. Das setzt zum einen die weitere und spezielle Professionalisierung der Ausbilder voraus und verweist zum anderen auf die zur Dualisierung erforderlichen Kooperationen und Koordinationen mit den berufsbildenden Schulen sowie den Berufsschullehrern. Deren Erfahrungen in der Zusammenarbeit im dualen System müssen für die spezifischen Anforderungen im ‚Übergangssystem‘ und für die weitere Professionalisierung und Qualifizierung von Ausbildern und Berufsschullehrern genutzt werden.

#### *1.5.2*

Die berufsbildenden Schulen erbringen als staatliche Institutionen Leistungen sowohl für das Schulberufssystem (mit beruflich vollqualifizierenden Bildungsgängen) als auch für das ‚Übergangssystem‘ (mit berufsvorbereitenden und teilqualifizierenden Bildungsgängen). Ihre dominanten Ziele und Handlungslogiken sind zwar auf berufliche Vollqualifikation bezogen. Gleichwohl haben ihre Leistungen für das ‚Übergangssystem‘ bereits heute einen gewichtigen Anteil an der pädagogischen Arbeit im ‚Übergangssystem‘. Sie sollten als regionale Kompetenzzentren die Federführung für die Kooperation und Koordination aller pädagogischen Arbeit für Benachteiligte erhalten und als

Basis für ein subjektbezogenes Case-Management weiterentwickelt werden (siehe 1.5.4).

Darüber hinaus müssten sie auch zur Kooperation und Koordination mit den allgemeinen Pflichtschulen befähigt werden, um zur Verminderung von Selektionen und Exklusionen und zur frühen und qualifizierten Orientierung auf die Übergänge in eine Berufsausbildung beitragen zu können.

### 1.5.3

Betriebe und berufsbildende Schulen als Institutionen im ‚Übergangssystem‘ können die positiven Wirkungen ihrer pädagogischen Arbeit nur voll entfalten, wenn sie integriert sind in ein regionales Netzwerk. Die sieben Eckpunkte zur „lokalen Verantwortung für Bildung und Ausbildung“ in der *Öffentlichen Erklärung der Weinheimer Initiative (2007)*<sup>2</sup> enthalten richtungweisende Handlungsvorschläge zur Entwicklung solcher Netzwerke. Besonders hervorgehoben werden in der *Weinheimer Erklärung* die kontinuierliche kommunale Verantwortungsübernahme und die aktive Koordinierung im Übergang Schule-Arbeitswelt als oberste Priorität der beruflichen und sozialen Integration Jugendlicher, wobei den Schulen eine besondere Aufgabe zukommt.

### 1.5.4

Eine Möglichkeit zur Vermeidung von Übergängen aus dem ‚Übergangssystem‘ in Arbeitslosigkeit besteht in der Weiterentwicklung des ‚Übergangssystems‘ zu einem Lern-Arbeits-System. Diese Entwicklungsperspektive basiert auf historischen Erfahrungen und der Einsicht, dass alle Institutionen der mit dem ‚Übergangssystem‘ in Wechselbeziehungen stehenden Teilsysteme je spezifischen Zielen, Kriterien und Handlungslogiken folgen.

Diese spezifischen Ziele etc. sind aber andere als die für die Integration Benachteiligter erforderlichen: Private Betriebe im Beschäftigungssystem sind als ökonomische Institutionen marktorientiert. Für sie kann schon die Beteiligung an der Berufsausbildung im dualen System prekär sein. Berufsbildende Schulen im (Berufs-)Bildungssystem sind als staatliche Institutionen im Kern berufsqualifizierend. Sie vermitteln aber auch alle Abschlüsse und Berechtigungen der allgemeinbildenden Schulen und ermöglichen dadurch integrationsfördernde Kompensationen. Institutionen des Sozialsystems zielen auf soziale Sicherung und nur in diesem Kontext auf die Integration in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Alle diese Institutionen können in Überschneidungsbereichen Beiträge zur Integrationsförderung Benachteiligter leisten, aber keine ist darauf spezialisiert.

---

2 Weinheimer Initiative (2007): Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim, online verfügbar unter [http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user\\_upload/WEINHEIMER\\_INITIATIVE\\_2007.pdf](http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007.pdf)

Diese hier nur angedeuteten Zusammenhänge lenken den Blick auf zwei weitere ökonomische Probleme, von denen auch die Reformen des Übergangssystems abhängen. Das eine ist die Tatsache, dass die Finanzierung des ‚Übergangssystems‘ in hohem Grade aus Sozialfonds erfolgt. Das andere ist das Faktum, dass Bildungseinrichtungen hinsichtlich einer möglichen produktiven Ausrichtung mit Marktorientierung wirtschaftsrechtlich mattgesetzt sind. Neben dauerhafter öffentlicher Finanzierung ist deshalb dringend darüber nachzudenken, wie der Erwerb von Ausbildungsabschlüssen mit produktivem Arbeiten zu verbinden wäre. Die weitreichendste Reformperspektive wäre die Schaffung einer neuen Systemumwelt für ein verändertes, relativ autonomes Teilsystem zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in dem es auf die Integration Benachteiligter spezialisierte Institutionen gibt (z. B. weiterentwickelte Produktionsschulen oder neuartige Kompetenzzentren). Sie müssten und könnten, ausgehend von Zentren Beruflicher Schulen oder von Produktionsschulen, altersunabhängig allgemeine Bildungsabschlüsse, berufliche Ausbildung, Fortbildung und Umschulung anbieten. Trotz aller Bedeutung regionaler Organisationsformen hätten diese Zentren auch in einem bestimmten Maße überregional wirksam zu sein. Zur Förderung der Mobilität ihrer TeilnehmerInnen müssten entsprechende Wohnmöglichkeiten angeschlossen sein. In diesem Teilsystem könnte ein (erwerbs-) lebenslanges Lernen und Arbeiten gestaltet werden. Es ermöglichte, statt Übergänge in Arbeitslosigkeit, das Arbeiten auch außerhalb des Beschäftigungssystems (z. B. in ehrenamtlicher und in Reproduktionsarbeit).

#### *1.5.5*

Die Risiken Jugendlicher und Erwachsener, vom ‚Übergangssystem‘ in Arbeitslosigkeit übergehen zu müssen, könnten auch durch eine neu justierte Arbeitsmarktpolitik gemindert werden, die mehr Wege in eine neue Vollbeschäftigung durch die Institutionalisierung von Übergangsarbeitsmärkten eröffnet. Übergangsarbeitsmärkte sollen es ermöglichen, in sozial abgesicherter und koordinierter Weise zwischen verschiedenen Arbeitsverhältnissen zu wechseln (z. B. zwischen Voll- und Teilzeit, Erwerbs- und Familienarbeit, Bildung und Arbeit, selbstständiger und abhängiger Beschäftigung) oder verschiedene Arbeitsformen je nach den Bedürfnissen der individuellen Lebenslage zu kombinieren.

#### *1.6 Pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘*

Es ist bisher weitgehend ungeklärt, welche Faktoren die Teilerfolge bei der Integration Benachteiligter durch das ‚Übergangssystem‘ in den heutigen Rahmenbedingungen mit welchem Gewicht beeinflussen. Deshalb besteht ein

erheblicher Forschungsbedarf zum ‚Übergangssystem‘. Es gibt aber bereits genügend Indizien dafür, dass die pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘ erheblich zu den Teilerfolgen beiträgt. Davon gehen auch die einschlägigen Aussagen in den Bildungsberichten und die Handlungsvorschläge des BIBB<sup>3</sup>-Hauptausschusses aus. Deshalb ist auch die Forderung nach besserer Professionalisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals gesellschaftlich unumstritten. Aber die gewichtigeren Einflüsse auf die Integrationserfolge sind von systemischen Reformen des ‚Übergangssystems‘, von verbesserten ökonomischen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit sowie von der Optimierung des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zu erwarten. Wegen dieser Wechselbeziehungen müssen die Systemreformen und die Qualifikationsverbesserungen beim pädagogischen Personal thematisch aufeinander abgestimmt und mit einem zeitlichen Vorlauf der Qualifizierungsmaßnahmen erfolgen.

Auf jeden Fall muss eine Verstetigung und Verfestigung der gegenwärtigen Strukturen des ‚Übergangssystems‘ verhindert werden, weil sie eine optimale Nutzung ökonomischer Ressourcen und öffentlicher Mittel ebenso verfehlen wie die Erreichung der Zieldimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Sicherung der Humanressourcen, die in den Bildungsberichten und in zahlreichen berufsbildungspolitischen Dokumenten als gesellschaftlicher Konsens formuliert sind.

Mit Bezug auf diese Ziele fokussieren wir die folgenden Empfehlungen auf die Berufsbildungsforschung und auf die Professionalisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals. Wegen der besonderen Funktionen der berufsbildenden Schulen im (reformierten) ‚Übergangssystem‘ und wegen der besonderen Verantwortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern stehen die Empfehlungen dazu im Mittelpunkt, jedoch unter Berücksichtigung der Wechselbeziehungen mit den anderen Gruppen des pädagogischen Personals und insbesondere mit den Kooperations- und Koordinationsnotwendigkeiten in regionalen Netzwerken (siehe 3.4, 3.5).

## 2 Empfehlungen

### 2.1

Um die neuartigen Prozesse gesellschaftlicher Exklusion und Integration benachteiligter Personengruppen zu verstehen und um Perspektiven für eine gesellschaftliche Teilhabe der nachwachsenden Generation zu gewinnen, bedarf es – über die vorliegenden nationalen Bildungsberichte hinaus – der

---

3 Bundesinstitut für Berufsbildung, <http://www.bibb.de/>

umfassenden Erforschung der Integrationsmechanismen in modernen Industriezivilisationen durch berufspädagogische Makro- und Mikrostudien (siehe 3.5).

## 2.2

Um die spezifischen Risikopotenziale der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im ‚Übergangssystem‘ mit ihren systemischen Wechselwirkungen zwischen allen Lebenswelten zu erfassen, ist eine grundlegende Erforschung des ‚Übergangssystems‘ u. a. durch Biografie- und Verlaufsforschungen notwendig; dies auch deshalb, um pädagogische Perspektiven für die spezifische Förderung Benachteiligter zu gewinnen, was für die Professionalisierung des Personals unerlässlich ist (3.5).

## 2.3

Die Heterogenität der Klientel im ‚Übergangssystem‘ ist vielfach belegt, bisher aber systematisch wenig erforscht. Theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Typologien fehlen. Um die damit verbundenen Probleme durch die pädagogische Arbeit bewältigen, aber auch die damit verbundenen Chancen nutzen zu können, sollte die darauf bezogene Berufsbildungsforschung besonders gefördert werden (siehe 3.2.2, 3.5).

## 2.4

Um die Frage nach dem notwendigen Maß an Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die den lernenden Subjekten im ‚Übergangssystem‘ vermittelt werden sollen, beantworten zu können, müssen die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsentwicklungen und dem Arbeitsvermögen Benachteiligter durch komplexe berufsbildungswissenschaftliche Studien aufgeklärt und die Ergebnisse mit Erkenntnissen lernpsychologischer sowie subjekttheoretischer Studien verknüpft werden (siehe 3.2.2, 3.5). Dazu gehören auch die vom BIBB-Hauptausschuss geforderten Wirkungsanalysen von Bildungsmaßnahmen für Benachteiligte.

## 2.5

Angesichts des Einflusses, den die pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘ für Erfolge bei der personalen Entwicklung Benachteiligter hat, muss die Professionalisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals verbessert werden. Dazu bedarf es einer nachhaltigen Förderung forschungsbasierter Qualifizierungsprogramme für die verschiedenen Gruppen des pädagogischen Personals und der Institutionen (Hochschulen, Landesinstitute, Studienseminare, Weiterbildungsträger etc.). Bei der Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen, insbesondere bei Weiterbildungsmaßnahmen, sollten durch gemeinsames Lernen die je spezifischen Erfahrungen der Lernenden

durch die regionale Organisation in Netzwerken genutzt werden (siehe 3.1, 3.4, 3.5).

## 2.6

Für die spezielle Forschung (und Lehre) in Bezug auf die Entwicklung und Förderung der Subjektentwicklung Benachteiligter im Kontext gesellschaftlicher Strukturwandlungen müssten etwa zwölf Standorte an den gegenwärtig 49 wissenschaftlichen Hochschulen mit BerufsschullehrerInnen-Ausbildung ausgebaut werden (etwa 25%, entsprechend dem quantitativen Anteil der Klientel im ‚Übergangssystem‘ an den Lernenden in der Berufsbildung).

Durch die Gründung interdisziplinär organisierter Forschungseinheiten (z.B. Institute) an diesen Standorten mit eigenen Mitarbeiter- und Nachwuchsstellen sollte die spezielle Forschung zusätzlich gefördert werden. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte speziell in den folgenden zentralen Forschungssegmenten gefördert werden: (a) Zugänge zum Subjekt, (b) Zugänge zur Sozialisation, (c) strukturelle Zugänge, (d) curriculare Zugänge bzw. Repräsentationssysteme, (e) pädagogische Professionalisierung und (f) spezielle theoretische und empirische Forschungsmethoden (3.5).

## 2.7

Von einer Senatskommission der DFG, den Bundesministerien (in erster Linie dem BMBF) sowie den entsprechenden Landesministerien sollte ein Forschungsprogramm erarbeitet werden. Für ein solches Forschungsprogramm *Risikogruppenforschung in der beruflichen Bildung* kommen als Förderinstrumente in Frage: (a) Schwerpunktprogramme (Erforschung besonders schwerwiegender Risikolagen, besondere methodologische Zugänge); (b) Forschergruppen und Sonderforschungsbereiche (Kooperation Hochschulinstitute bzw. Lehrstühle untereinander oder mit außeruniversitären Forschungsinstituten); (c) Förderung von Nachwuchswissenschaftlern im Feld der *Risikogruppenforschung in der beruflichen Bildung* (zwei bis drei Graduiertenkollegs, Summer Schools). Ein Teil dieser Instrumente ist zwar gegenwärtig schon verfügbar, kann aber nur zum Teil genutzt werden, weil die Zugangsschwellen zu diesen Fördermitteln zu hoch sind angesichts der unbefriedigenden Lage, in der sich die Benachteiligtenforschung befindet. Deshalb sind darauf abgestimmte (Übergangs-)Fördermittel erforderlich (siehe 3.5).

## 2.8

Für eine wissenschaftlich fundierte Curriculumentwicklung, zumal für die notwendige Entwicklung einer Grundbildung für die Subjektentwicklung gesellschaftlich Benachteiligter im ‚Übergangssystem‘ bedarf es besonderer bildungswissenschaftlicher Forschungsanstrengungen. Eine auf Generierung von Sinn und Identitätsfindung der Subjekte angelegte Grundbildung macht aus bildungswissenschaftlicher Sicht curriculare Strukturen erforderlich, die

ergänzend oder alternativ zu tradierten Schulcurricula und formalen Kompetenzstrategien zu entwickeln sind (siehe 3.2, 3.5).

#### 2.9

In Übereinstimmung mit der Forderung des BIBB-Hauptausschusses, die Benachteiligtenförderung in die Aus- und Fortbildung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen obligatorisch einzubinden (was für alle wissenschaftlichen Hochschulen mit Berufsschullehrerausbildung als schwer realisierbar einzuschätzen ist), müssen spezifische Studienprogramme an den Universitäten und Fachhochschulen für die Qualifizierung der bisherigen und zukünftigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im ‚Übergangssystem‘ entwickelt werden (3.1, 3.2).

#### 2.10

Speziell Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik müssen mit der Problematik Benachteiligter vertraut gemacht werden. Dabei sollte die Gesamtheit aller Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesse einschließlich der Angebote im Bereich der Berufsorientierung und -beratung in den Blick genommen werden. Die nachhaltige Implementierung eines Studienangebots *Berufliche Integrationsförderung* sollte sich sowohl auf das Regelangebot der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch auf spezifische Angebote beziehen (siehe 3.1, 3.2).

#### 2.11

Um die sozialpädagogischen Anforderungen einer breiten Professionalisierungsstrategie einzulösen, sind Kooperationsmodelle von Universitäten einerseits und Fachhochschulen mit sozialpädagogischer Disziplinausrichtung andererseits zu entwickeln. Dies wird gerade dann notwendig sein, wenn kurzfristig an den derzeitigen universitären Ausbildungsstandorten mangels entsprechend spezialisierter berufs- und wirtschaftspädagogischer Professuren ein solches breites Angebot nicht realisierbar ist (siehe 3.1, 3.2).

#### 2.12

Für die Einrichtung von Qualifizierungsangeboten und Studiengängen bieten sich drei Varianten an:

- (a) Integration bzw. Einbezug in das bisherige Studium: Bei einer Erweiterung des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wären Module und regelmäßige Angebote an Lehrveranstaltungen vorzuhalten, die sich sowohl auf gesellschaftlich-strukturelle Rahmenbedingungen wie auf pädagogische Handlungskompetenzen für das ‚Übergangssystem‘ beziehen.
- (b) Einrichtung eines Wahlpflichtbereichs: Diese Möglichkeit zielt darauf, das Thema *Berufliche Integrationsförderung* in die Studienordnungen als

Wahlfach, Wahlpflichtfach oder als Studienschwerpunkt (auch in die konsekutiven Studiengänge) aufzunehmen.

- (c) Angebot eines eigenen Studiums: In dieser Variante ist an die Implementierung eines eigenen Studiengangs bzw. die Festlegung von Pflichtmodulen oder die Ausbildung im Fach *Berufliche Integrationsförderung* anstelle eines allgemein bildenden Unterrichtsfachs (gemäß KMK-Richtlinien) gedacht. Dieser Variante wäre auch deshalb der Vorzug zu geben, weil damit der pädagogische Forschungsbedarf in diesem Feld anerkannt wird (siehe 3.1, 3.2).

#### 2.13

Zur Kompetenzentwicklung der Studierenden sollten in den Hochschulcurricula folgende Kompetenzbereiche berücksichtigt werden: (a) curricular-inhaltliche und (b) pädagogisch-didaktische Gestaltung einer ganzheitlichen Förderung, die (c) an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie (d) an schwierigen Lehr-Lern-Situationen ausgerichtet sind. Es gilt zudem (e) Früherkennung und Diagnose systematisch zu betreiben und darauf bezogen (f) eine Kompetenzförderung mit Blick auf risikobehaftete Statuspassagen (z.B. Schule–Ausbildung) zu leisten. Studierende benötigen weiterhin fachliche Kenntnisse (g) zu schulinternen, organisationalen Prozessen, (h) zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, (i) zu den spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, (j) zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern vor Ort sowie (k) zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen (siehe 3.2).

#### 2.14

Da auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung nur eine unzureichende Vorbereitung auf die pädagogische Arbeit im ‚Übergangssystem‘ zu konstatieren ist, empfehlen wir zudem eine benachteiligtenspezifische Orientierung der Referendarinnen und Referendare (3.1).

#### 2.15

Um die Weiterbildung stärker auf das ‚Übergangssystem‘ zu beziehen, sollten Qualifizierungsangebote als Zusatz zum Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen bzw. Berufskollegs und/oder als Weiterbildungsangebot bzw. als Angebot der LehrerInnen-Fortbildung entwickelt werden. Parallel sollten (berufsbegleitende) MA-Weiterbildungsstudiengänge mit dem Erweiterungsfach *Berufliche Integrationsförderung* entwickelt werden (siehe 3.1).

#### 2.16

Da es zwischen Einrichtungen der beruflichen Integrationsförderung und den Hochschulen nur wenige systematische Berührungspunkte gibt, bedarf es eines stützenden Klimas zur Verbesserung der Kommunikation und Koopera-

tion. Die pädagogisch Tätigen des ‚Übergangssystems‘ und die zuständigen Lehrenden in den Hochschulen müssen lernen, sich wechselseitig auszutauschen und eine Theorie-Praxis-Transfer-Kultur zu entwickeln (siehe 3.1, 3.4).

#### 2.17

Weil das berufliche Schulwesen aus seiner reaktiven Rolle bei der Krisenbewältigung der Berufsnot Jugendlicher deutlicher heraustreten und eine aktivere Rolle im regionalen Übergangmanagement übernehmen muss, bedarf es der Professionalisierung bei der Gründung regionaler Netzwerke oder Verbände. Das pädagogische Personal muss befähigt werden, aktuell und mittelfristig im Blick auf regionale Besonderheiten netzwerkartige Förderprogramme (im Sinne eines Case-Managements) für benachteiligte Jugendliche zu entwickeln und regionalpolitisch zu begründen. Hilfreich wäre es dabei, wenn die schon vorhandenen Unterstützungsstrukturen, z. B. das bestehende Good-Practice-Center (GPC) im BIBB, in seiner Aufgabe als Internet- und Kommunikationsplattform erweitert werden (siehe 3.1, 3.2, 3.4).

### 3 Expertisen

Angesichts der Fülle der zu klärenden Probleme bat die Arbeitsgruppe mehrere Mitglieder, bestimmte Einzelfragen auszuarbeiten. Die folgenden fünf Expertisen unterstützen die Argumentationen der Kapitel 1 und 2 des Memorandums. Bedingt durch die intensiven Gespräche in der Arbeitsgruppe gibt es überdies zahlreiche Bezüge zwischen den Expertisen. Der Status der Kapitel des Memorandums ist gleichwohl unterschiedlich: „Problemaufriss“ und „Empfehlungen“ werden von der ganzen Arbeitsgruppe getragen. Die Expertisen werden angesichts der bearbeiteten Spezialfragen von den Autorinnen und Autoren verantwortet.

Überblick über die Expertisen:<sup>4</sup>

- 3.1 Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal (Arnulf Bojanowski, Beatrix Niemeyer)
- 3.2 Professionspolitische Handlungsbedarfe (Horst Biermann, Ulrike Buchmann, Marianne Friese)
- 3.3 Bedingungsanalysen zum ‚Übergangssystem‘ (Rolf Dobischat, Dieter Münk)
- 3.4 Neue pädagogische Professionalität durch Managementkompetenz, Transfer- und Kooperationskultur (Ingrid Lisop)
- 3.5 Berufsbildungsforschung zur Integrationsförderung (Richard Huisinga).

---

4 Die Expertisen sind online verfügbar unter <http://www.bwp-dgfe.de/sektion/positionen/memoranden-und-stellungnahmen/>

## 4 Zum Memorandum

Für die Erarbeitung dieses Memorandums gab es viele Anstöße, die von Aktivitäten im Bereich der Benachteiligtenförderung ausgingen. Die Beratungen über dieses Memorandum knüpften unmittelbar an einen Expertenworkshop zur *Universitären Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung* an, der im Rahmen der Transferphase im BQF-Programm<sup>5</sup> im Juli 2007 vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde.

Aus dem Workshop ist eine Resolution an die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hervorgegangen, die von 20 Erstunterzeichnern zur Mitgliederversammlung am 17. März 2008 in Dresden eingebracht wurde. Die Mitgliederversammlung hat die Resolution zustimmend zur Kenntnis genommen und beschlossen, zur weiteren Beratung eine Arbeitsgruppe einzusetzen. Das mit der Konstituierung der Arbeitsgruppe beauftragte Mitglied hat zur ersten Sitzung am 16. Mai 2008 eingeladen. Nach einem Zwischenbericht über die Beratungen auf der Mitgliederversammlung am 16. September 2008 in Darmstadt sind die Ergebnisse der Beratungen als Memorandum der Mitgliederversammlung am 23. Januar 2009 in Mannheim vorgelegt und beschlossen worden.

---

<sup>5</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, <http://www.kompetenzen-foerdern.de/>

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

*Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand*

## 1 Forschungshintergrund und Fragestellung

Die Studierendenzahlen zeigen einen geschlechtlichen Bias: Das Lehramt – und hierbei insbesondere das Grundschullehramt – wird von männlichen Studienberechtigten zunehmend gemieden (vgl. Lundgreen 1999). Zudem zeigen Auswertungen, dass BewerberInnen für den Studiengang Grund- und Mittelstufe im Durchschnitt schlechtere Abiturnoten als andere Studierende aufweisen (vgl. Wößmann 2009). Im Wintersemester 2008/09 lag der Anteil der Erstsemester-Studenten für den BA-Studiengang Primarstufe/Sek. 1 an der Universität Hamburg bei nur 16,7% (bundesweit ca. 14%, vgl. Richter 2008, 142). Dabei belegen Absolventenstudien, dass Lehramtsstudierende gute Aussichten auf einen Einstieg in den gewählten Beruf direkt nach dem Studium haben (vgl. Arnold/Knirsch 2008). Neuere Prognosen weisen darauf hin, dass aktuell vermutlich nicht genügend Lehrkräfte ausgebildet werden und der Bedarf demzufolge in absehbarer Zeit nicht mehr gedeckt sein könnte (vgl. KMK 2003; Klemm 2009), die Berufsaussichten in den nächsten Jahren somit als sehr gut zu betrachten sind.

Die in den Medien forcierte Debatte um die sog. Feminisierung des Lehrberufs dürfte jedoch das Interesse junger Männer am Lehrberuf – entgegen der auch von politischer Seite postulierten Notwendigkeit männlicher Lehrkräfte vor allem auch im Grundschulbereich – gerade aufgrund der Etikettierung als „weiblicher Beruf“ nicht erhöhen. Auch wenn die gängigen geschlechtsdramatisierenden Argumente, die für mehr Männer in (Grund-)Schulen angeführt werden, problematisch sind, wäre eine vielfältige Zusammensetzung der Lehrkollegien angesichts der Heterogenität der Kinder dennoch wünschenswert (zur kurzen Rekapitulation der Debatte, ihrer mangelnden empirischen Fundierung und der Perspektiven vgl. Faulstich-Wieland 2009). An der Universität Hamburg wird daher seit Mitte 2008 ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Männer und Grundschule* durchgeführt. Bisher wurden u. a. Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zu ihren Studien- und Berufsperspektiven geführt und

eine Befragung der Erstsemesterstudierenden der Lehrämter vorgenommen. Aus diesem Datenmaterial sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welche Berufs- und Studienwünsche nennen SchülerInnen? Stellt das Lehramt eine Option für sie dar? Welche Gründe für die Ablehnung des Lehramts werden genannt, und greifen hierbei geschlechtliche Vorurteile?
2. Welche Motive geben Lehramtsstudierende für die Wahl ihres Studiengangs an, unterscheiden sich die Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge (Grund- und Mittelstufe, Oberstufe), und spielt das Geschlecht dabei eine Rolle?

In einem dritten Schritt diskutieren wir auf dem Hintergrund der Problematik geschlechtlicher „Dramatisierungen“ (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Budde/Scholand/ Faulstich-Wieland 2008), durch welche Interventionen die Lehramtsstudiengänge an Attraktivität gewinnen und leistungsstarke und wissenschaftlich interessierte Schüler wie auch Schülerinnen geworben werden könnten.

## 2 Studien- und Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe

Für das Sample der zum Abitur führenden Schulen wurden zunächst 16 Schulen (ca. 10% der Gesamtheit) bestimmt. Ziel der Auswahl war, ein möglichst breit kontrastierendes Spektrum an Schulen abzudecken; über eine umfangreiche Internetrecherche der Homepages der Schulen wurden Aspekte wie Stadtteil, Größe und Profil/Leitbild der Schule, Vorhandensein von Berufsorientierung, Kursangebote in der Oberstufe, Staatlichkeit bzw. Konfessionsgebundenheit etc. ermittelt. Teilgenommen haben an den durchgeführten Diskussionen insgesamt 184 SchülerInnen aus acht Schulen (95w, 89m). Es deutete sich bereits nach der Durchführung von fünf Diskussionen eine Sättigung an, so dass nach neun Diskussionen auf die Befragung weiterer Gruppen verzichtet wurde.

Die Diskussionen verliefen strukturiert: Zunächst sollten sich die SchülerInnen zu ihren Berufsplänen äußern; anschließend wurde gefragt, ob die Studiengänge Lehramt/Grundschullehramt ebenfalls eine Option sein könnten. In einem dritten Schritt wurden die Schülerinnen und Schüler mit dem ungleichen Geschlechterverhältnis in den Studienfächern Grundschullehramt/Sekundarstufe I konfrontiert. Der Genderaspekt wurde also immer erst am Ende der Diskussionen angesprochen, um eine Beeinflussung des Antwortverhaltens durch Initiierung geschlechtsstereotyper Assoziationen zu vermei-

den. Die Diskussionen wurden in den Schulklassen in der Regel sehr lebhaft geführt und dauerten etwa eine doppelte Schulstunde.

## 2.1 Berufswünsche

Auffallend groß war das Interesse an wirtschaftsnahen Bildungsgängen, z. B. auch an dualen Systemen, die berufliche Ausbildung mit einem Studium verbinden. Juristische Studiengänge und der Mediensektor erscheinen vielen Befragten ebenfalls als attraktiv; entsprechend häufig werden Ausbildungsziele in diesem Bereich genannt.

Tab. 1: Berufswünsche

Berufswünsche (N = 226 gesamt)	Schüler (N = 89)	Schülerinnen (N = 95)
Wirtschaft (BWL, VWL) (30)	17	13
Medienberufe/-studiengänge (26)	12	14
Jura (15)	9	6
Kaufmännische Ausbildungsberufe (14)	9	5
Bundeswehr/Polizei (10)	9	1
Hotel-/Tourismusbranche (10)	2	8
Ingenieurwissenschaften (10)	9	1
Medizin (9)	5	4
Mathematik/Physik (8)	3	5
Musik/Schauspiel (8)	4	4
Kunst/Design (7)	4	3
Lehramt (7)	2	5
Psychologie (7)	2	5
Sonstige Berufe	31	34

Unterschiede in den Präferenzen können für die Fachrichtung Soziale Arbeit/ Soziologie und den Bereich Hotel-/Tourismus festgestellt werden – beide werden bevorzugt von Schülerinnen gewählt; auf der anderen Seite interessieren sich, nicht überraschend, für den Bereich der Ingenieurwissenschaften vor allem die befragten Schüler. Diese können sich ebenfalls häufig eine berufliche Laufbahn bei der Bundeswehr oder der Polizei vorstellen, was hingegen von den Schülerinnen nur selten genannt wird. Das Lehramtsstudium wird von nur sehr wenigen SchülerInnen überhaupt in Erwägung gezogen, und kein einziger männlicher Schüler interessierte sich für eine berufliche

che Zukunft in der Grundschule, was für die These eines *gegenderten* Berufsfeldes Grundschule spricht

## 2.2 Abwertung des Lehrberufs

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wurde nach möglichen Gründen für oder gegen das Lehramt als Berufsziel gefragt. Sehr häufig wurde das Argument der *persönlichen Stagnation* im Beruf genannt: Als Lehrkraft müsse man jedes Jahr immer wieder den immer selben Unterrichtsstoff vermitteln und ausschließlich gesichertes Wissen reproduzieren, anstatt etwas Neues zu entwickeln und sich auch persönlichen Herausforderungen zu stellen. Insbesondere für die Arbeit in der Grundschule müsse man nicht viel (Fach-) Wissen erwerben und anwenden, sondern sich lediglich mit allem ein bisschen auskennen, z. B. in elementare Rechenarten einführen oder Grundwerte vermitteln können. Auch werden die verschiedenen Lehramtsformen von den Befragten hierarchisch geordnet; demnach

„...[hat] der Grundschullehrer (...) die niedrigste Stufe dieses Lehrerberufes da und hat mit kleinen Kindern zu tun, hat wenig Stoff, dieses Einmaleins, und da kommt es schon besser, wenn man Gymnasiumslehrer ist. Da bringt er einem etwas bei, der hat richtig was im Kopf, und das würde man von einem Grundschullehrer nicht denken. Das ist einfach diese niedrigste Stufe“ (w, Dürener-Gymnasium; Hinweis: Die Schulnamen wurden anonymisiert).

Der Beruf wird als weitestgehend simpel und monoton beschrieben. Ein Schüler fasst dies mit dem Begriff „Stillstand“ und verbindet damit Bedenken hinsichtlich der Aufstiegsmöglichkeiten:

„Wenn ich jetzt Grundschullehrer sein würde, dann würde ich mir immer die Frage stellen: Ich bin jetzt Grundschullehrer und was sonst? (...) Ich würde das als so einen Stillstand sehen (...) Wenn ich jetzt Grundschullehrer bin, kann ich nicht irgendwie großartig aufsteigen (...) dann bin ich Lehrer und dann helfe ich den Kindern oder begleite ich die Kinder beim Erwachsenwerden, aber ich selber erreiche ja nicht mehr viel, sondern bleibe nur da und das finde ich ein bisschen schade, für mich persönlich“ (m, Marc-Gymnasium).

Vielen SchülerInnen erscheint auch die finanzielle Seite des Lehramtsberufs wenig attraktiv: Ihrer Ansicht nach ist das Gehalt nicht sehr hoch, dies wird zudem als Ausdruck einer geringen gesellschaftlichen Anerkennung des Berufes gedeutet. Insbesondere bei den Befragten, die aus Akademiker- bzw. wirtschaftlich gut situierten Haushalten stammen, in denen hohe Ansprüche an die Kinder bezüglich ihrer zukünftigen beruflichen und finanziellen Erfolge gestellt werden, scheint der Lehrberuf fast einem sozialen Abstieg gleich zu kommen. Für manche hat die Perspektive der Verbeamtung einen negativen Beigeschmack und wird assoziiert mit fehlender Leistungsbereitschaft und Defiziten bezüglich Flexibilität und Innovation.

Andere SchülerInnen betonen die übermäßige gesellschaftliche Anspruchshaltung den Lehrkräften gegenüber: Sie sollen unzureichende Erziehungsleistungen in den Familien kompensieren, seien dabei gleichzeitig einem großen Druck seitens der Eltern ausgesetzt, die möchten, dass ihre Kinder individuell gefördert und auf eine erfolgreiche Zukunft vorbereitet werden. Lehrkräfte werden unter dieser Perspektive von den Befragten vor allem als Lückenbüsser für ein gesamtgesellschaftliches Versagen und damit als im Zentrum öffentlicher Kritik stehend wahrgenommen:

„... Lehrer sind viel zu oft Sündenböcke. Wenn das Kind sich zum Beispiel nicht normal entwickelt, dann wird halt gesagt, warum haben Sie denn nicht darauf geachtet? Auch von den Eltern muss man sich ganz oft einige Dinge anhören, und diese Verantwortung für die Erziehung wird auch oft auf Lehrer projiziert, also, dass die dann irgendwie die Verantwortung haben sollen. Das würde mich abschrecken“ (w, Holbein-Gymnasium).

Viele Lehrkräfte, so die Befragten, machen einen überforderten Eindruck, klagen über die schlechten Arbeitsbedingungen an der Schule, üben ihren Beruf ohne Leidenschaft und Kreativität aus, seien im Alter ausgebrannt und verlassen daher den Beruf mehrheitlich als Frühpensionäre:

„Also die Lehrer werden auch immer unmotivierter. Ich merke das auch in der Schule und auch in meiner alten Schule vor allem, dass man einfach jedes Mal, wenn der Lehrer wieder vorne stand, hat er wieder erzählt, ‚Oh, ich habe so viel zu tun und ich habe überhaupt keine Ferien und ich muss so viel korrigieren‘, und also wenn ich das schon so höre, dann denke ich schon, ‚Oh Gott!‘, ... und das macht natürlich auch so einen bleibenden Eindruck bei den Schülern, die sagen dann: ‚Nee, Lehrer will ich nicht werden‘“ (w, Klee-Gymnasium).

Neben den generellen Vorbehalten der Befragten gegenüber dem Lehramt allgemein wird speziell das Grundschullehramt als besonders unattraktiv bewertet: Es stehe hierbei vor allem die Erziehung der Kinder im Mittelpunkt pädagogischen Handelns, das Fachwissen sei eher sekundär.

### *2.3 Aufwertung des Lehrberufs*

Neben denjenigen Argumentationen der SchülerInnen, die das Lehramt als unattraktiv kennzeichnen, werden auch Aspekte genannt, die den Beruf tendenziell überhöhen, ihn als besonders schwierig und daher anerkennungswürdig erscheinen lassen:

„... ich kann mir keinen anstrengenderen Beruf vorstellen, als Grundschullehrerin zu sein, weil also schon allein die Eltern, also es sind nicht nur die Kinder, da kommen noch die Eltern dazu, und was dann da von den Grundschullehrerinnen oder -lehrern gefordert wird, das ist, glaube ich, schon immens, also die Eltern haben schon große Forderungen. Also, wenn mein Kind die vierte Klasse absolviert, soll es bitte das und das und das können, und das soll dann bitte alles die Lehrerin machen und am besten noch erziehen“ (w, Meese-Gymnasium).

Mehrfach wird – durchaus selbstkritisch – darauf verwiesen, dass in der heutigen Zeit die Kinder extrem undiszipliniert oder sogar verhaltensauffällig seien, so dass das Unterrichten einer Klasse von einem Lehrer allein kaum noch zu bewältigen sei. Gleichzeitig sei das Schulsystem jedoch nicht auf diese Herausforderungen vorbereitet und biete den Lehrkräften bei der Bewältigung vielfältiger Probleme kaum Unterstützung an. Den Anforderungen des Lehrberufs fühlen sich viele insgesamt nicht gewachsen; dass einige Lehrkräfte komplexe Situationen dennoch „meistern“, nötigt ihren SchülernInnen Respekt ab:

„... aber wie die Kinder sich heutzutage entwickeln, viele Kinder sind auch Einzelkinder und können dieses Gefühl für Gleichaltrige gar nicht richtig aufbauen, wenn sie gar nicht im Kindergarten waren oder in der Vorschule gewesen sind, sondern einfach so für sich leben. Und dann wegen Kleinigkeiten fängt schnell Streit an. Und das dann als Lehrer von 30 Schülern oder so zu meistern, ich meine, die Klassen werden ja auch immer größer, das ist schon relativ heftig, würde ich sagen“ (w, Marc-Gymnasium).

In Bezug auf das Grundschullehramt wird die große gesellschaftliche Verantwortung betont, die damit verbunden sei, Kinder auf den „richtigen Weg“ zu bringen. Auch hier klingt Anerkennung für die Leistungen der Lehrkräfte an:

„Was ich über das Grundschulamt denke ist, dass das eigentlich eine unglaublich große Verantwortung ist, die man jahrelang täglich hat, weil man auf die Entwicklung von jungen Menschen einen sehr hohen Einfluss nimmt (...) Egal, was man tut, wie man tut, man beeinflusst die Kinder auf jeden Fall. Man muss diese Fähigkeit haben, alle Kinder auf einmal in die richtige Richtung zu beeinflussen. Ich glaube, das ist ein ziemlich schwerer Beruf, weil er mit einer sehr hohen Verantwortung verbunden ist“ (m, Meese-Gymnasium).

## *2.4 Bezugnahmen auf Geschlecht*

Weder bei der Abwertung noch bei der Aufwertung des Lehrberufs zeigten sich bis zu diesem Zeitpunkt in den Diskussionen Bezugnahmen auf das Merkmal Geschlecht. Dass die Schüler und Schülerinnen geschlechtliches Wissen (vgl. Dölling 2005) in Form von Stereotypisierungen jedoch durchaus abrufbereit haben, zeigen ihre Äußerungen zu der Frage, wie das ungleiche Geschlechterverhältnis insbesondere im Lehramtsstudiengang Primarstufe zustande kommt. Diesbezüglich ist wichtig festzuhalten, dass die Frage der Diskussionsmoderatorinnen den ‚Türöffner‘ für die dann folgenden stereotypisierenden Äußerungen bot; *genderte* Zuschreibungen kamen also erst in dem Moment zur Sprache, in dem das zahlenmäßige Geschlechterverhältnis zum Thema gemacht, sprich: dramatisiert wurde. So vermuten Schüler wie Schülerinnen, dass Frauen insgesamt empathischer seien, besser mit Menschen umgehen und zuhören könnten:

„Ich würde sagen, auch wenn das jetzt ein bisschen nach Vorurteilen klingt oder so, aber ich denke, dass Frauen allgemein in solchen Sachen/, ja dass ihnen solche Sachen einfach mehr liegen so. Männer machen so was eher so was Mathematisches irgendwie so was in der Richtung, aber ich denke einfach, dass Frauen dieser Umgang mit den Menschen und dieses Psychologische ihnen einfach mehr liegt als den Männern, dass sie einfach mehr Gefühl für haben und so was lieber tun als Männer so, weil Frauen reden gerne und unterhalten sich gerne, das ist auch so“ (m, Dürer-Gymnasium).

„Ja und in der Grundschule hatte ich jetzt auch zwei Grundschullehrerinnen. Dass man einfach die Lehrerinnen sozusagen gar nicht so als Lehrerinnen sieht, so einfach, man duzt sie und man hat sie sogar gern. Ja sie gehen auch auf einen zu, wenn es einem schlecht geht, oder nimmt einen in den Arm oder so was in der Art. Und ich kann mir vorstellen, dass einfach Frauen da einfach auch mehr so den Instinkt haben“ (w, Kauffmann-Gymnasium).

Männer hingegen hätten andere Vorlieben, seien eher technikbegeistert, weniger an Menschen und deshalb auch kaum am Lehramt interessiert. Sie orientierten sich bei ihrer Berufswahl stark an Sozialprestige und Einkommen; dies sei ihre soziale Rolle. Deshalb würden sie das Lehramt meiden und lieber z. B. Ingenieur oder Manager werden: Dies seien Berufe, bei denen Wettbewerb und Leistung dominierten und man ein hohes Einkommen erzielen könne. Frauen hingegen würden andere Werte vermittelt, und sie seien während ihres eigenen Heranwachsens stärker mit Kindern konfrontiert. Es gelte in unserer Gesellschaft als normal, dass vorwiegend Frauen den Umgang mit Kindern pflegen. Daher sei für sie eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch wichtig, und diese sei ja beim Lehramt auch in besonderem Maße gegeben.

Den Schülern und Schülerinnen ist dabei durchaus bewusst, wie stark geschlechtliche Zuschreibungen und Erwartungen wirken, und wie schwer es ist, sich ihnen zu entziehen:

„Ich glaube, weil das halt einfach nicht typisch ist, machen es auch so wenige, weil die meisten machen da irgendwas, BWL und so was, was halt viele machen, also das ist es doch eigentlich immer, was die Masse so macht, das machen die anderen auch meistens. Also das ist ja selten, dass ein Mann irgendwie, weiß nicht, Kosmetiker wird oder so was. Ja und deswegen würde ich sagen, dass es halt auch einfach so, dass ist so wegen der Gesellschaft, das spielt eine große Rolle“ (w, Rembrandt-Gymnasium).

Eine Schülerin setzt sich von ihren Freundinnen ab, die es offensichtlich als selbstverständlich ansehen, Kinder zu bekommen und dann nur noch halbtags zu arbeiten – unbenannt bleibt dabei der vermutlich mitgedachte, wahrscheinlich männliche Ernährer/Finanzierer der zukünftigen Familie:

„... ich bin auch die einzige, die sagt, ‚Ich will nicht unbedingt Kinder haben.‘ Alle in meinem Umfeld sagen, alle Mädchen sagen, ‚Ja, später möchte ich zwei oder drei Kinder haben, und dann möchte ich, dass ich irgendwie halbtags arbeite.‘ Das ist die klassische Antwort, muss ich ganz ehrlich sagen, aus meinem Umfeld“ (w, Meese-Gymnasium).

Dass die impliziten Hoffnungen der jungen Frauen nicht ganz unberechtigt sind, zeigt das folgende Zitat: Der Schüler rät seinem männlichen Kameraden davon ab, den Erzieherberuf zu ergreifen. Hierbei wird die männliche Familien-Ernährer-Rolle explizit thematisiert:

„Ein Freund von mir will Kindergärtner werden, und ich, also, er hat mich darauf angesprochen, also wir haben über Zukunft geredet, und dann habe ich auch einfach nur gedacht, ja, hast du dir das auch mal überlegt mit dem Geld. Wenn du irgendwann erwachsen bist und Familie, ob das, ob du genug Geld reinbringst und so. Und ja, das bringt ihn, das ist so sein negativer Aspekt so an dem Beruf. Sonst würde er gerne Kindergärtner werden, mit Kindern und so umzugehen, aber am Geld liegt das halt“ (m, Rembrandt-Gymnasium).

### 2.5 Zwischenfazit: Doppelte Abwehrstrategie gegenüber der Option Lehramt

Die Mehrheit der SchülerInnen orientiert sich innerhalb eines relativ schmalen Segments an bekannten Studien- und Berufsoptionen (wie Wirtschafts-, Rechts- oder Medienberufe). Das Lehramt wird von den Befragten mehrheitlich als eher unattraktive Berufsoption charakterisiert. Geschlechtsbezogene Zuschreibungen spielen dabei zunächst keine Rolle, werden auf Nachfrage aber benannt und beeinflussen – so kann man vermuten – die Berufentscheidung gegen das Lehramt. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen ein Bild vom Berufs- und Arbeitsalltag von Lehrkräften, bei dem zwei verschiedene Argumentationsstränge in der Ablehnung des Berufs verbunden werden: Auf der *inhaltlichen* Ebene, also bezogen auf den Unterrichtsstoff, wird insbesondere das Grundschullehramt als Beruf gesehen, der *langweilig und anspruchslos* bis hin zur Unterforderung ist und kaum Möglichkeiten der (persönlichen) Weiterentwicklung und des Aufstiegs bietet; auf der *pädagogischen* Ebene, also bezogen auf die Be- und Erziehungsarbeit mit Kindern (bzw. auch mit Eltern) wird das Lehramt als *hochgradig schwierig, wenn nicht überfordernd* eingeschätzt. Interessant ist an dieser *doppelten Abwehrstrategie*, wie wir dieses Argumentationsmuster nennen möchten, dass die Wahrnehmung und Einschätzung des Inhaltlichen und des Pädagogischen auseinander fallen, das Berufsbild des Lehramts dadurch ambivalent und doppelt unbefriedigend erscheint.

Das insgesamt hohe Maß an Ablehnung der SchülerInnen gegenüber dem Lehramt kann mit dem Befragungszeitpunkt (11. und 12. Jahrgangsstufe) zusammenhängen: Im Vordergrund steht bei vielen der Stress des nahenden Abiturs; ein Verbleib innerhalb schulischer Strukturen erscheint zu diesem Zeitpunkt wenig attraktiv. Viele möchten im Anschluss an die lange Schulzeit das bekannte Terrain verlassen, sich in anderen Feldern ausprobieren oder auch „die Welt entdecken“.

### 3 Studienmotive von Lehramtsstudierenden im ersten Semester

Entgegen der geringen InteressentInnenanzahl in der Oberstufe ergreifen dann doch sehr viele Hochschulberechtigte ein Lehramtsstudium. Lehramtsstudierende für Primar- und Sekundarstufe I bilden an der Universität Hamburg mit 2232 Bewerbungen im Wintersemester 2008/09 die viertgrößte InteressentInnengruppe hinter Betriebswirtschaftslehre (3739), Medien- und Kommunikationswissenschaft (2769) und Psychologie (2623). Studierende des Lehramts Gymnasien gehören mit 2027 BewerberInnen zur fünftgrößten Gruppe.

Wir wollten deshalb wissen, wie die Erstsemesterstudierenden ihren Weg ins Lehramt gefunden haben. Dazu wurde im Wintersemester 2008/09 in der für alle Lehramtsstudierenden des ersten Semesters vorgesehenen Pflichtveranstaltung „Praxisorientierte Einführung in das Studium“ eine standardisierte Befragung durchgeführt. 822 Studierende (625w, 197m) waren zu diesem Zeitpunkt für einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben. In den insgesamt 31 von uns aufgesuchten Lehrveranstaltungen wurden 554 Studierende erreicht und zu ihrer Studienwahl und ihren Erwartungen an das Studium befragt. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 67% (66,4% bei den Frauen, 70,5% bei den Männern). Von den 554 Bögen sind 75% von Frauen (415) und 25% von Männern (139) ausgefüllt worden.

Ein nicht geringer Anteil dieser Studierenden gibt an, durchaus bereits während der Schulzeit entschieden zu haben, Lehrer/in werden zu wollen; immerhin deutlich mehr als die Hälfte der Frauen und 45% der Männer entscheiden sich vor dem Abitur dafür. Der Anteil der Männer, die zunächst einen anderen Beruf anstrebten, ist somit wesentlich größer. Auffällig ist auch, dass von den 25 Studenten, die bereits im ersten Semester sicher waren, künftig in der Grundschule arbeiten zu wollen, ein Viertel diese Entscheidung nach einem (einschlägigen) Zivildienst oder einem Praktikum getroffen hat. Auch von denen, die angaben, bereits während der Schulzeit ein Lehramtsstudium erwogen zu haben, schreiben viele, dass sie erst in einem Praktikum oder im Zivildienst die Bestätigung für die Richtigkeit dieser Entscheidung gesucht (und gefunden) hatten (vgl. Tab. 2).

Die Diskrepanz zwischen den Aussagen der SchülerInnen und denen der Studierenden ergibt sich sicherlich zum einen aus der Tatsache, dass die Kursdiskussionen zum Teil im 11. Jahrgang erfolgten, die Entscheidung „in der Oberstufe“ aber häufig den 12. oder den 13. Jahrgang meint. Zum anderen könnte es aber auch sein, dass sich einige nicht trauten, diesen Berufswunsch in der Gruppe zu artikulieren, weil das Image des Lehrberufs, wie oben gezeigt, unter den SchülerInnen nicht sehr gut ist.

Tab. 2: Studium – Entscheidungszeitpunkte

Entscheidungszeitpunkt	Frauen (N = 415)	Männer (N = 139)	Primar- stufen- studenten (N = 25)
Früh während der Schulzeit	24%	18%	8%
In der Oberstufe	34%	27%	48%
Kurz nach dem Abitur	16%	14%	12%
Nach anderem Studium/ nach Ausbildung	15%	25%	8%
Nach Bundeswehr, Zivildienst, FSJ, Praktikum	7%	14%	24%
Noch nicht entschieden	1%	2%	0%

Um herauszufinden, warum die Erstsemesterstudierenden das Lehramt gewählt haben, wurden sie in zwei offenen Fragen nach den Gründen für ihre Studienentscheidung („Was gab den Ausschlag für das Lehramtsstudium?“) und nach den Erwartungen an ihre Tätigkeit („Was reizt Sie am Beruf der Lehrerin/des Lehrers?“) befragt. Mit diesen beiden Aspekten können wir versuchen, die Ablehnungen bei den SchülerInnen mit den Erwartungen der Studierenden zu kontrastieren. Da in den Antworten auf die beiden Fragen zum Teil die gleichen Aspekte angesprochen wurden bzw. bei der zweiten Frage auf die Antwort zur ersten verwiesen wurde, haben wir sie in der Auswertung zusammengefasst. Die zwölf am häufigsten genannten Gründe für die Wahl des Lehramts bzw. für den Reiz dieses Berufs, die von insgesamt mindestens zehn Prozent erwähnt werden, sind (vgl. Abb. 1):

- Wunsch mit Kindern/Jugendlichen zu arbeiten (z. B. „Ich liebe Kinder“)
- Wissen vermitteln (z. B. „es macht mir einfach Spaß, Dinge zu vermitteln und beizubringen“)
- Möglichkeit, meine Neigungen und Interessen zu verwirklichen/Fächerkombination (z. B. „großes Interesse in den Fächern“)
- gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern bzw. Jugendlichen (z. B. „Ich habe während der Oberstufe ein Praktikum an einer Grundschule gemacht, welches mir sehr gut gefallen hat“)
- Wunsch, Kinder zu erziehen (z. B. „Der Gedanke, in der Schule etwas Positives bewirken zu können, Jugendlichen eigene Wertevorstellungen vorzuleben“)
- Arbeitsplatzsicherheit/Beamter (z. B. „In einer Gesellschaft wie heute, in der der Arbeitsmarkt absolut ungewiss erscheint, finde ich es sehr wichtig, einen Berufsweg einzuschlagen, der zukünftig Sicherheit gewährleistet“)

- abwechslungsreiche Arbeit (z. B. „Der Lehrerberuf ist ein sehr spannender. Es gibt täglich neue Situationen, auf die man sich einstellen muss, und trotzdem gibt es klare Richtlinien, an die man sich halten muss“)
- Beispiele anderer LehrerInnen und PädagogInnen (z. B. „meine Religionslehrerin“)
- geregelte bzw. ausreichend Freizeit (z. B. „lange Ferien“)
- guter Verdienst (z. B. „finanzielle Sicherheit“)
- Kritik an anderen LehrerInnen bzw. PädagogInnen (z. B. „Ich arbeite gern mit Kindern, und außerdem gibt es zu viele alte, unqualifizierte Grundschullehrer“)
- gute Erfahrungen mit Nachhilfegeben (z. B. „Während meiner Schulzeit habe ich öfter mal Nachhilfe gegeben. Mit der Zeit wurde mir bewusst, dass es wirklich Spaß macht dein Wissen so zu vermitteln, dass es auch andere gut verstehen“).

Die Rangfolge der Nennungen weicht zwischen den Geschlechtern kaum voneinander ab, und in den meisten Fällen ist auch die Häufigkeit der Nennungen sehr ähnlich: Frauen ist der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, allerdings deutlich häufiger wichtig (61% zu 51% nennen dies; signifikant auf dem 5%-Niveau), aber auch Wissen zu vermitteln steht – wengleich nicht signifikant – mit 49% gegenüber 45% bei ihnen etwas stärker im Vordergrund. Für Männer spielen dagegen die Arbeitsplatzsicherheit, die geregelte und ausreichende Freizeit sowie der gute Verdienst eine etwas größere Rolle (jeweils signifikant auf dem 5%-Niveau).

Deutlichere Prozentpunktunterschiede finden sich noch bei einigen weiteren Bereichen, die insgesamt jedoch von weniger als zehn Prozent genannt wurden: Frauen ist die Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie deutlich wichtiger als den Männern (10% zu 1% – signifikant auf dem 1%-Niveau). Sie glauben auch eher, dass es sich um einen kreativen Beruf handelt (8% zu 3%, 5%-Niveau) und geben an, konkrete Vorstellungen von der künftigen Berufstätigkeit zu haben (7% zu 2%, 5%-Niveau). Für sie scheint zudem wichtiger zu sein, dass es Vorbilder in der Familie oder im Freundeskreis gibt (6% zu 1%, 5%-Niveau). Von einigen Männern wird dagegen angeführt, dass sie die Möglichkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten schätzen (allerdings sind das nur 3,6%; 5%-Niveau). Bemerkenswert ist noch, dass bei beiden Geschlechtern knapp 4% sagen, das Lehramtsstudium sei ihre zweite Wahl gewesen, weil sie im Wunschberuf bzw. -studium nicht untergekommen seien.

Wertet man die Angaben der Studenten, die sich bereits sicher sind, dass sie später in die Grundschule gehen wollen, gesondert aus, so zeigt sich, dass für sie gute Erfahrungen mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besonders wichtig zu sein scheinen. Dies deckt sich mit der Tatsache, dass sich ein größerer Teil dieser Studierenden erst nach dem Zivildienst oder nach einem

Praktikum für das Grundschullehramt entschieden bzw. den schon in der Oberstufe erwogenen Berufswunsch durch solche Erfahrungen gefestigt hat. Die Abwehr der SchülerInnen gegenüber der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird, wie zu vermuten war, von den künftigen Lehrkräften nicht geteilt, im Gegenteil: Sie ziehen hieraus gerade Bestätigung und Freude und wählen aus diesem Grund ein solches Studium.

Wie sieht es mit der anderen Abwehrstrategie aus, der Vermutung, es handele sich um keine intellektuell anspruchsvolle Tätigkeit? „Wissen vermitteln“ mag als Ausdruck für den wissenschaftlichen Gehalt der Lehrertätigkeit stehen – ist damit doch sowohl das fachliche Wissen um die zu vermittelnden Inhalte wie auch das fachliche Wissen über die Vermittlung (Fachdidaktik, allgemeine Didaktik) gemeint. Dies als Reiz ihrer künftigen Tätigkeit zu sehen, wird nur von knapp der Hälfte der künftigen Lehrerinnen und von nur 45% der künftigen Lehrer angegeben. Die Möglichkeit, durch ein Lehramtsstudium die eigenen Interessen und Neigungen zu verwirklichen, wird von lediglich einem guten Drittel genannt. Dies steht im Einklang mit der repräsentativen Befragung von Studierenden, die das HIS bei den StudienanfängerInnen im Jahr 2007/08 ermittelt hat: „Das wissenschaftliche Interesse wird im Vergleich zu allen anderen von Studienanfängern in den Lehramtsstudiengängen mit 24% am seltensten als wichtiges Wahlmotiv genannt“ (Heine u. a. 2008, 145; vgl. Tab. 3).

Von den SchülerInnen in den Kursdiskussionen wurde insbesondere der Grundschularbeit der intellektuelle Anspruch abgesprochen. Prüfen wir deshalb, ob es Unterschiede zwischen den Lehrkräften – und zwischen den Geschlechtern – gibt. Dazu ziehen wir die Aussagen heran, die sich auf den Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, einerseits und auf die möglichen Indikatoren für „wissenschaftliche Neugier“ andererseits beziehen, nämlich „Wissen vermitteln“ und „Möglichkeiten, die eigenen Interessen und Neigungen zu verwirklichen“ (vgl. Tab. 4).

Tab. 3: „Was gab den Ausschlag für das Lehramtsstudium? Was reizt Sie am Beruf der Lehrerin, des Lehrers?“ (Angaben in Prozent)

	weiblich	männlich
Wunsch mit Kindern/Jugendlichen zu arbeiten	60,7	51,1
Wissen vermitteln	49,4	44,6
Möglichkeit, meine Neigungen und Interessen zu verwirklichen	35,9	38,8
Gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern/Jugendlichen	35,9	36,0
Wunsch, Kinder zu erziehen	32,0	29,5
Arbeitsplatzsicherheit/Beamter	10,8	18,7
Abwechslungsreiche Arbeit	16,4	16,5
Beispiele anderer Lehrer(innen)/Pädagog(inn)en	12,0	16,5
Geregelte/ausreichend Freizeit	6,5	12,2
Guter Verdienst	5,1	12,2
Kritik an anderen Lehrer(inne)n/Pädagog(inn)en	8,2	10,8
Gute Erfahrungen mit Nachhilfe geben	10,6	10,1
Zuraten von Familienmitgliedern oder von Freunden	6,3	8,6
Gesellschaftlich wichtige Aufgabe	8,9	7,9
Anderen Menschen helfen	7,7	5,8
Gute Erinnerungen an die eigene Schulzeit	6,3	5,0
Mithelfen, gesellschaftlich etwas zu verändern	6,0	5,0
Akademisches Studium vs. Berufsausbildung	5,5	4,3
Möglichkeit zu selbständigen Entscheidungen	4,8	4,3
2. Wahl	3,9	3,6
Möglichkeit zu wissenschaftlicher Arbeit	0,7	3,6
Tätigkeit, bei der es auf eigene Ideen ankommt (Kreativität)	8,0	2,9
Wunsch nach Kooperation/Teamarbeit mit Kollegen	1,9	2,9
Konkrete Vorstellungen von der beruflichen Tätigkeit	7,2	2,2
Zu bewältigende Studienanforderungen	0,7	2,2
Beruf lässt sich mit Familie vereinbaren	9,6	1,4
Standortsicherheit	0,7	1,4
Möglichkeit, im Sozialraum der Schule zu verbleiben	0,7	1,4
Freunde/Familienmitglieder werden/sind auch Lehrer/Pädagog.	5,8	0,7
Aufgaben, die mit viel Verantwortung verbunden sind	4,6	0,7
Mitsprache am Arbeitsplatz	0,7	0,7
Gute Aufstiegsmöglichkeiten	0,5	0,7
Gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit	0,5	0,7
Zeitlich überschaubares Studium	0,0	0,7

Tab. 4: Vergleich der Gründe nach Lehramt und Geschlecht

	Primar- und Sek I		Primarschul-lehramt		Gymnasial-lehramt	
	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.
Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten	69%	60%	71%	68%	48%	48%
Wissen vermitteln	44%	50%	41%	44%	64%	48%
Möglichkeit, die eigenen Interessen und Neigungen zu verwirklichen	27%	25%	30%	16%	48%	44%

Gesamtwerte zwischen PriSe und Gymnasiallehramt sind hochsignifikant

Tatsächlich gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Primarstufen-Studierenden und denen, die das Lehramt an Gymnasien anstreben: Vor allem von den letzteren geben deutlich weniger den Wunsch an, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten – nämlich nur knapp die Hälfte (vgl. Tab. 3). Von den Studierenden für das Lehramt an Primar- und Sekundarstufe I wollen das mehr als zwei Drittel, wobei der Anteil nur bei den künftigen Sekundarstufenlehrern etwas niedriger liegt. „Intellektuelle Neugier“ finden wir wiederum eher bei den Studierenden für das Gymnasiallehramt, und zwar vor allem bei den Studentinnen.

Insgesamt decken sich diese Ergebnisse wiederum mit den HIS-Daten:

„Die Studienanfänger in den Lehramtsstudiengängen nennen erwartungsgemäß häufig den Wunsch, viel Umgang mit Menschen haben zu wollen (87%). Erheblich häufiger als ihre Kommilitonen der anderen Fächergruppen möchten sie viel Freizeit haben (41%). Deutlich unterdurchschnittlich werden hingegen sämtliche karriere- und erfolgsorientierten sowie leistungsorientierten Berufsziele angestrebt. Bedenklich sind die erheblich unterdurchschnittlichen Anteile der Lehramtsstudienanfänger, die fachlich anerkannt sein wollen (44% vs. insgesamt 67%) und die später in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten wollen (44% vs. 60%) – die mit großem Abstand niedrigsten Werte von allen Studienanfänger“ (Heine u. a. 2008, 312).

## 4 Fazit und Perspektiven

Die doppelte Abwehrstrategie der SchülerInnen findet sich bei den Studierenden erwartungsgemäß nicht wieder: Für sie ist die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen reizvoll und motivierend. Allerdings steht auch für sie die intellektuelle Herausforderung nicht an vorderer Stelle: Wissen zu vermitteln, ist ihnen keineswegs zentral wichtig, die eigenen Interessen und Stärken einzubringen, ist nur einem Teil wichtig. Zwar gibt es hier die von den SchülerInnen

nen angesprochenen Unterschiede zwischen den Lehrämtern, dennoch ist die intellektuelle Neugier nicht das Hauptmotiv künftiger LehrerInnen insgesamt, und für die künftigen Grundschullehrkräfte steht dieses noch weniger als Ziel im Mittelpunkt.

Wir finden also auf der *inhaltlichen Ebene*, bezogen auf Wissenschaftlichkeit des Studiums und das intellektuelle Niveau des zu vermittelnden Wissens tatsächlich eine gewisse *Anspruchslosigkeit*, während die *pädagogische Ebene*, die Be- und Erziehungsarbeit und der Kontakt mit Kindern und Jugendlichen den *zentralen Reiz* von Studium und Berufstätigkeit ausmachen. Dies drückt sich aus in Formulierungen wie „Kinder begleiten und unterstützen“, „Kindern was fürs Leben, Werte vermitteln“ und Ähnliches mehr. Der entscheidende Punkt ist unserer Ansicht nach jedoch, dass auch die Studierenden ihr künftiges Berufsfeld in einer Weise wahrnehmen und beschreiben, die auf eine *Entkoppelung der inhaltlichen von den pädagogischen Ansprüchen* hindeutet: Im Blick auf die Tätigkeit als Lehrkraft erscheint „Fach- oder Fächerwissen“ sekundär, auf jeden Fall einem pädagogischen Tun nachgeordnet, das die Beziehungsaspekte in den Vordergrund rückt und nicht den fachdidaktischen Kern der Arbeit erkennt. „Pädagogik“ scheint zudem vor allem mit einer Haltung, kaum mit Wissenserwerb oder gar Wissenschaftlichkeit verbunden zu werden.

Die Frage ist, ob diese Unverbundenheit am Ende des Studiums zumindest ein Stück weit aufgehoben ist. Dazu bedarf es weiterer Forschungen, die Lehre und Studium in den Blick nehmen: Zum einen könnten hier Evaluationen, also standardisierte Befragungen, die zunehmend zur Überprüfung und Verbesserung der universitären Lehre eingesetzt werden, herangezogen werden; zum anderen bedarf es qualitativer Forschung in Seminaren und Vorlesungen, die genaueren Aufschluss darüber verschaffen, wie welcher Wissenstransfer vonstatten geht.

Eine andere Frage richtet sich darauf, wie mehr wissenschaftlich orientierte und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen für das Lehramt gewonnen werden können. Diese Frage ist sowohl mit dem Image des Berufsfeldes Grundschule wie auch mit der Ausstrahlungskraft des entsprechenden Studiengangs verbunden, was heißt: Wie können die tatsächlichen hohen fachlichen wie pädagogischen Ansprüche an Lehrkräfte in der Grundschule und die Komplexität der wissenschaftlichen Ausbildung im Studiengang Lehramt Primarstufe/Sek I transportiert werden? Hierzu bedarf es nicht nur eines Institutionen wie Disziplinen übergreifenden Vorgehens, sondern für die Erstellung angemessener berufsorientierender Informationen auch der Unterstützung durch entsprechende Fachkräfte aus dem Bereich Kommunikation. Die bisherigen, geschlechtsdramatisierenden Kampagnen, wie beispielsweise die *Helden des Alltags*-Kampagne 2008 in Schleswig-Holstein, die auf eine Er-

höhung des Männeranteils insbesondere in der Grundschule zielen und geschlechterstereotypisierend angelegt sind, sollten unbedingt abgelöst werden durch solche, die ein De-Gendering des Lehrberufs vorantreiben.

## Literatur

- Arnold, Eva/Knirsch, Sarah (2008): Ergebnisse der Absolventenstudie 2008. Fakultätsbezogener Bericht. Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg. Zugriff unter: [http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Absolventenstudie2008\\_EPB.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Absolventenstudie2008_EPB.pdf), Zugriffsdatum: 07.03.2010.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim, München.
- Dölling, Irene (2005): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 23, H. 1–2, S. 44–62.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim, München.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Mehr Männer in die Grundschule. Offene Fragen im Spiegel der Forschung. In: Grundschule, 41, H. 9, 36–38.
- Heine, Christoph/Willich, Julia/Schneider, Heinrich/Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Herausgegeben von HIS. Hannover.
- Klemm, Klaus (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerberarfs in Deutschland. Zugriff unter: [http://www.uni-due.de/isa/lehrerberarf\\_2009.pdf](http://www.uni-due.de/isa/lehrerberarf_2009.pdf), Zugriffsdatum: 07.03.2010.
- KMK (Hrsg.) (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Bonn.
- Lundgreen, Peter (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, H. 1, 121–135.
- Richter, Sigrun (2008): Mehr Männer in die Grundschule?! – Erste Ergebnisse einer Studie zur Studienwahlmotivation von jungen Männern. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/ Hitzler, Rudolf (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 141–147.
- Wößmann, Ludger (2009): Reifezeugnis für Lehrer. In: Handelsblatt, 6.4.2009, Nr. 67, 19. [http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome/B-politik/10echo-mitarb/\\_echo-mitarb?item\\_link=ifostimme-hdbl-06-04-09.htm](http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome/B-politik/10echo-mitarb/_echo-mitarb?item_link=ifostimme-hdbl-06-04-09.htm), Zugriffsdatum: 07.03.2010.

# Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft

*Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch,  
Heinz Sünker*

## 1 Reform der Lehrerbildung: Der Fall Nordrhein-Westfalen

Die Reform und die Kritik der universitären Lehrerbildung nehmen in der Bildungsdiskussion traditionell einen hohen Raum ein und sind Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskussion wie professionstheoretischer Überlegungen und Maßnahmen. Die Lehrerbildung unterliegt den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Ausbildung, die historisch variieren und von unterschiedlichen politischen Steuerungsstrategien geprägt sind. Die aktuelle Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche ist durch eine umfassende Neubestimmung und durch globale Maßnahmen der Regulierung des Bildungswesens bestimmt, wie sie durch die Beschlüsse internationaler Organisationen und Einrichtungen sowie die Gremien der Europäischen Union zur Entwicklung des europäischen Bildungs-, Handels- und Dienstleistungsbereichs definiert sind. Die Entstaatlichung des Bildungs- und Hochschulbereichs wie auch weiterer gesellschaftlicher Dienstleistungsbereiche (Thole et al. 2006) und ihre Ausrichtung an den marktwirtschaftlichen Prinzipien von Effizienz und managerialistischer Steuerung haben in Schulen und Hochschulen zu bedeutsamen Veränderungen geführt. Nach Maßgabe der OECD soll über die international vergleichenden Schulleistungsstudien die Effektivität schulischer Bildung, die als Voraussetzung für den zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg der OECD-Staaten betrachtet wird, im gemeinsamen Wirtschaftsraum sichergestellt werden. Schulen wie Hochschulen werden an Effizienzkriterien ausgerichtet und gleichzeitig neuen Steuerungsmodellen unterstellt, die auf Selbstverantwortung der Institutionen und ihrer Leistungen zielen.

Die grundlegende Transformation von der *Input-* zur *Output-*Orientierung, die in Schulen wie in Hochschulen die Entwicklung bestimmt, stellt einen in Begrifflichkeit und Semantik fundamentalen Wandel im Verständnis von Bildung und Ausbildung dar. Während den Bildungsinstitutionen zum einen unter dem Etikett von Schul- und Hochschulautonomie programmatisch Handlungs- und Gestaltungsautonomie eröffnet wird, werden sie zum

anderen an Effizienzkriterien ausgerichtet und in ihrer Leistungsbilanz beurteilt. Die Effizienz von Hochschulen bemisst sich nach ihren wissenschaftlichen Leistungen in Lehre und Forschung, die nach unterschiedlichen internen und externen Maßstäben beurteilt werden. Die ‚Dogmatik der Mobilisierung und Beschleunigung von Bildung‘ (Jann 2010, 255) lautet im Hochschulbereich ‚mehr Absolventen, mehr Promotionen und mehr Drittmittel‘ und beinhaltet die Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen in Forschung und Lehre nach output-orientierten Kriterien.

Die Effizienz schulischer Leistungen zeigt sich in der Höhe der Kompetenzen, die in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien erreicht werden. Da die Qualität der Schulleistungen von der Qualität der Lehrerbildung abhängt, stehen Lehrerbildung und das Bildungs- und Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in einem ursächlichen, wenn auch nicht unilateralen Zusammenhang. Die politischen Maßnahmen auf Seiten der schulischen Bildung haben zu einer Ausrichtung des Lernens an Kompetenzerwartungen, zu verbindlichen Bildungsstandards und einer evaluationsorientierten Steuerung von Schulen geführt. In der Folge wurde auch die Lehrerbildung durch die KMK 2004 an Standards und Kompetenzen beruflichen Handelns ausgerichtet und mit dem bereits zuvor eingeleiteten Reformprozess der universitären Studiengänge nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses verknüpft.

Die Reform der lehrerbildenden Studiengänge nach den Strukturvorgaben der europäischen Hochschulreform wurde im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich vorangetrieben (vgl. Oelkers 2009). Im Folgenden wird die Entwicklung der Lehrerbildungsreform am Beispiel Nordrhein-Westfalens in den Blick genommen, weil in diesem Bundesland die Umstellung auf die gestufte Lehrerbildung in Modellversuchen frühzeitig aufgegriffen und durch die Landesgesetzgebung 2009 neu ausgerichtet wurde. Die in der Phase von Modellversuchen erprobten Studiengänge hatten die Aufgabe, die universitäre Lehrerbildung in den Bologna-Prozess einzubeziehen und mit den akademischen Studiengängen kompatibel zu machen. Die Ergebnisse der Modellversuche wurden auf der Landesebene nicht systematisch ausgewertet und berücksichtigt, sondern flossen durch die politische Willensbildung nach der Landtagswahl 2005 nur implizit in den weiteren Reformprozess der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen ein. Die CDU-geführte Landesregierung beauftragte eine Expertenkommission unter Leitung von Jürgen Baumert, Empfehlungen zur Lehrerbildung zu erarbeiten, die als wissenschaftliche Expertise die Grundlage der Landesgesetzgebung zur Reform der Lehrerbildung bildete (Expertenkommission zur Ersten Phase der Lehrerbildung in NRW 2007). Als Leitbild einer berufswissenschaftlich orientierten Lehrerbildung schloss sich die

Expertenkommission an das Lehrerbildungsmodell der KMK an, das die Entstehung von Professionalität und Expertise als einen aktiv gestalteten und diskursiv angelegten berufsbiographischen Prozess versteht. Dazu heißt es in der Stellungnahme der Expertenkommission (2007, 14):

„Für die Erste Phase der Lehramtsausbildung entwirft die KMK-Kommission ein Modell, das als Standard einer berufswissenschaftlich orientierten universitären Lehrerausbildung gelten kann und unmittelbar an die internationale Diskussion anschließt. Dieses Modell lässt sich knapp als verantwortungsvoll organisierte und institutionell abgesicherte Orchestrierung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen – insbesondere erziehungswissenschaftlichen und psychologischen – sowie berufspraktischen Studien beschreiben, wobei auf keines dieser Elemente verzichtet werden kann.“

Die Expertenkommission befasste sich mit den Strukturfragen der Lehrerbildung nach dem Bologna-Prozess und der institutionellen Verankerung der Lehrerbildung an den Universitäten, setzte sich mit programmatischen Fragen nach Kompetenzen, Standards und Kerncurricula in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen auseinander und nahm die Ausbildungsqualität sowie Fragen der Qualitätssicherung in den Blick. Die handlungsleitenden Empfehlungen der Expertenkommission für die Landesgesetzgebung lassen sich im Wesentlichen wie folgt bilanzieren:

1. Die Verantwortung für die Erste Phase der Lehrerbildung wird ausschließlich den Hochschulen übertragen. Das Erste Staatsexamen wird durch den universitären Abschluss (Master of Education) ersetzt. Die Hochschulen werden verpflichtet, im Rahmen von Akkreditierungsprozessen „die transparente Gestaltung und Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung nachzuweisen. Die Staatsseite ist für die Erstellung von Rahmenvorgaben für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen verantwortlich und wird an der Akkreditierung beteiligt“ (ebd., 6).
2. Neu zu schaffende Zentren für die Lehrerbildung (ZfL) sollen die Professionalisierung der Lehrerbildung sicherstellen, eine effiziente Steuerung oberhalb der Fakultäten und Fachbereiche leisten und eine zentrale Verantwortung für die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten übernehmen.
3. Die Lehramtsstudiengänge werden auf differentielle Tätigkeitsanforderungen und entsprechende Kompetenzprofile bezogen. Daher empfiehlt die Kommission für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen den Zuschnitt auf drei Ausbildungsgänge: Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen (mit entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule) und Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Das bisherige stufenübergreifende Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) soll aufgrund der jeweils besonderen Tätigkeitsprofile nicht fortgeführt werden.

4. Um eine berufswissenschaftlich orientierte Lehrerbildung sicherzustellen, wird der Ausbau von Fachdidaktiken zu empirisch forschenden Disziplinen empfohlen.
5. Als Maßnahme der Qualitätssicherung wird die standortübergreifende Evaluation berufsbezogener Kernmodule in den Bildungswissenschaften empfohlen.
6. Eine intensivere Kooperation als vorher zwischen Staats- und Hochschuleseite respektive von Erster und Zweiter Phase wird als bedeutende flankierende Maßnahme für den Reformprozess herausgestellt.

Im Lehramtsgesetz 2009 des Landes NRW wurden die zentralen Empfehlungen der Expertenkommission kodifiziert und die gestufte Lehrerbildung landesweit verbindlich eingeführt. Von bundesweiter Bedeutung ist die Entscheidung des Landesgesetzgebers, für alle Lehramtsstudiengänge nach dem BA-MA-Modell eine gleich lange Studiendauer festzulegen und das Grundschullehramt mit fünfjähriger Regelstudienzeit neu einzuführen. Die Universitäten werden verpflichtet, Zentren für die Lehrerbildung einzurichten und die Studierbarkeit und Ausbildungsqualität zu gewährleisten. Abweichend von den Empfehlungen der Expertenkommission wird die Eigenständigkeit von Erster und Zweiter Phase modifiziert und die Einführung eines Praxissemesters in universitärer Verantwortung gesetzlich vorgeschrieben, das zu einer Verkürzung der Ausbildungszeiten im Referendariat führen soll.

Die Autonomie und die Verantwortung der Hochschulen in der curricularen Gestaltung der Studiengänge werden jedoch durch die *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV 2009) konterkariert und externen Maßstäben unterstellt. So schreiben die Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofile für die einzelnen Lehrämter, die in den staatlichen Vorschriften definiert sind, detailliert und mit punktgenauem Workload vor, welche Ausbildungsinhalte in den einzelnen Lehramtsstudiengängen erwartet werden. Das Spannungsverhältnis von Hochschulautonomie und staatlicher Steuerung verlagert sich durch die Vorschriften der LZV einseitig zugunsten des Staates und der Abnehmerseite von akademischen Ausbildungsleistungen.

Die Hochschulen des Landes NRW stehen nun vor der Aufgabe, die durchaus widersprüchlichen Anforderungen von Hochschul- und Lehrerbildungsreform konstruktiv zu lösen und curricular wie strukturell umzusetzen. In landesweiten Tagungen zur Reform der universitären Lehrerausbildung, die unter der Verantwortung der zuständigen Ministerien vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Paderborn durchgeführt wurden, standen Fragen der strukturellen und curricularen Umsetzung des neuen Lehrerausbildungsgesetzes und seiner Ausführungsbestimmungen im Zentrum der Dis-

kussion. Dabei zeichnen sich unterschiedliche Strukturmodelle in der Gestaltung der BA- und der MA-Phase ab. Eine Modellvariante geht von einer weitgehenden Polyvalenz in der BA-Phase aus, die überwiegend fachwissenschaftlich ausgerichtet ist und die berufsorientierte Professionalisierung erst in der Masterphase vorsieht, das zweite Modell sieht eine enge Verzahnung der fachwissenschaftlichen, didaktischen sowie bildungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte in der BA- und der MA-Phase und einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau vor. Welches der Modelle langfristig die besseren Ausbildungserfolge gewährleistet, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden und muss einer ergebnisorientierten Überprüfung überlassen bleiben.

Im Kontext dieser grundlegenden Diskussion um die Reform der Hochschulstudiengänge und der universitären Lehrerbildung hat sich auch die Erziehungswissenschaft mit der Reform der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge und der Bedeutung der Disziplin für die Lehrerbildung befasst und ein Kerncurriculum entwickelt, das sowohl für die Ausbildung im Fach wie für die Lehrerbildung Ausbildungsinhalte definiert. Diese Entwicklung korrespondiert mit der Diskussion um Standards für die Lehrerbildung, wie sie von der KMK verabschiedet wurden. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in der Definition und Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte für die Lehrerbildung zeigen, soll nun erörtert werden. Der Blick wird auf den programmatischen Perspektivwechsel gerichtet, der semantisch im Wechsel von der Verwendung des Begriffs *Erziehungswissenschaft* als unverzichtbaren Bausteins der Lehrerbildung hin zu einer Definition von *Bildungswissenschaften* vollzogen wird, die beanspruchen, ein neues normatives Paradigma von Bildung und Ausbildung darzustellen (CERI 2002/2007, 9).

Ausgangspunkt sind aktuelle Entwicklungen in der strukturellen und curricularen Neuorganisation der Lehrerbildung, die – wie an der Technischen Universität München, der Leuphana Universität Lüneburg oder jüngst an der Bergischen Universität Wuppertal – zur Einführung einer *School of Education* führten, an der die psychologisch-empirisch orientierten Bildungswissenschaften konzentriert und als neue wissenschaftliche Leitdisziplin für die Lehrerbildung etabliert werden.

Auch die in Folge des neuen Lehramtsgesetzes in NRW initiierte Studie *Bildungswissenschaftliches Wissen und Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung in Nordrhein Westfalen* (BILWISS), die unter der Leitung von J. Baumert, M. Kunter, D. Leutner und E. Terhart als Begleitstudie zur Entwicklung von Professionalität des Pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen in einem mehrstufigen Verfahren durchgeführt wird, beansprucht, das bildungswissenschaftliche Wissen von AbsolventInnen der

universitären Lehrerbildung theoretisch zu konzeptualisieren und empirisch zu vermessen. Im Rahmen einer Delphi-Studie zum BILWISS-Projekt wurden ExpertInnen um ihre Bewertung bildungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte gebeten, die von der verantwortlichen Wissenschaftlergruppe als curricular relevant identifiziert und über die Expertenbefragung gewichtet wurden.

Das vorgelegte bildungswissenschaftliche Curriculum, das in einem zwei-stufigen Bewertungsverfahren konzeptualisiert wurde, weist ein deutliches Übergewicht psychologischer Ausbildungsinhalte zu Lasten erziehungswissenschaftlichen Wissens auf. Mit der Entwicklung eines Testverfahrens zum bildungswissenschaftlichen Curriculum von AbsolventInnen der universitären Lehrerbildung wird für die Evaluation der Bildungswissenschaften ein Instrument entwickelt, mit dessen Hilfe die Lehr- und Ausbildungsleistungen der Universitäten beurteilt werden können. Man kann davon ausgehen, dass mit der Entwicklung dieses Testverfahrens durch die Expertengruppe des Max-Planck-Instituts bundesweit Maßstäbe für die bildungswissenschaftlichen Ausbildungscurricula gesetzt werden. Welche theoretischen Implikationen, Vorannahmen und curricularen Zieldimensionen in die Konzeption eines Testinstruments zur Evaluation bildungswissenschaftlichen Wissens in der Lehrerbildung eingingen, soll im Folgenden diskutiert und in seiner Bedeutung für die Lehrerbildung beurteilt werden. Dabei wird zu zeigen sein, dass es einen stringenten Zusammenhang zwischen der Rationalisierung des Bildungssystems durch internationale Organisationen wie die OECD, transnationaler Bildungsdienstleister wie PISA (Flitner 2006) und der nationalen Bildungsentwicklung in Schule, Hochschule und Lehrerbildung gibt.

## 2 Von der Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften: Ein neues normatives Paradigma?

### *2.1 Die Scharnierfunktion der Experten zwischen Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, zwischen nationaler und internationaler Ebene*

Unserer Analyse nach findet im Moment auf disziplinärer Ebene ein normativer Übergang von der Erziehungswissenschaft zu den sogenannten Bildungswissenschaften statt. Dieser Übergang wird, wie angesprochen, sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene von Organisationen oder Kommissionen von Experten mit Reformimpetus implementiert. An den Universitäten wird dieser Prozess in Zusammenhang mit der oben geschilderten Reform der Lehrerbildung unterschiedlich umgesetzt, in den einschlägigen Fachgesellschaften wird er selten kritisiert oder gar offensiv behindert,

sondern eher stillschweigend beobachtet. Dieser normative Übergang hat pädagogische, institutionelle, ökonomische und wissenschaftsgeschichtliche Voraussetzungen und Implikationen, die sowohl die Fassung der Schule als gesellschaftliche Institution mit einem bestimmtem sozialen Auftrag, nämlich dem der zukünftigen sozialen und politischen Teilhabe aller BürgerInnen, als auch das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungswissenschaft als Universitätsfach betreffen. Die Erziehungswissenschaft sollte sich unseres Erachtens darum bemühen, das Phänomen in seiner Komplexität zu erklären und die disziplinären Konsequenzen herauszustellen, welche die curriculare und organisatorische Institutionalisierung der Bildungswissenschaften mit sich bringen.

Obwohl eine solche Institutionalisierung, wie wir gesehen haben, spezifische regionale und nationale Formen annimmt, wird ihre Implementierung und Kanonisierung dezidiert von Organisationen wie der OECD betrieben, die als Berater der weltweit ökonomisch entwickeltsten Länder agieren. Die OECD fungiert auf der Weltbühne als Scharnier in einem historischen Moment, das von verschiedenen Transformationsprozessen geprägt ist: Starke Ökonomisierung der Politik, Entstehung neuer ökonomischer und politischer Mächte sowie transnationaler Konstellationen – wie die der EU – und, vor allem im europäischen Kontext, die politische und ökonomische Krise nationalstaatlicher Wohlfahrtspolitik (Radtke 2008).

Im Bildungsbereich macht sich die OECD zur Interpretin internationaler ökonomischer Interessen, die sowohl transnational (europäisch) als auch national politisch zu gestalten sind. Die aktuellen Bildungsreformen sind in diesem Sinn weder national noch international. Sie sind von internationalen bzw. globalen ökonomischen Erfordernissen inspiriert und müssen doch dem Korsett der nationalen bzw. lokalen Bildungseinrichtungen angepasst werden (Flitner 2006, Münch 2009). Die Verweise bei der Umsetzung von Bildungsreformen auf Internationalisierungsprozesse und auf die Programme der EU-Agenda gelten einerseits als Legitimationsrahmen für die Einführung von Bildungsreformen, die aber eher als eine Reaktion auf die ökonomische und politische Krise europäischer Nationalstaaten zu betrachten sind. Andererseits verändert das Heranziehen eines – auch wenn nur ökonomisch – internationalen bzw. europäischen Legitimationsrahmens die traditionell nationale Prägung des Bildungssystems entscheidend (Anderson 1983/1996).

Die Effekte solcher Transformationen sind, was ihre Logik angeht, hybrid. Der internationale Bezugsrahmen macht den Zusammenhang von nationaler Identität (Sprache, kultureller Kanon, nationale Geschichte etc.) und Bildungssystem obsolet. Damit gilt in dieser Logik das ganze Fächerspektrum des neuzeitlichen Verständnisses von Allgemeinbildung als antiquiert. Das schließt aber nicht aus, dass durch Initiativen wie z.B. die

sogenannte Exzellenzinitiative für die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland die nationalistische Argumentation erneuert wird. Die Bedeutung des Bildungssystems für die durch bessere Befähigung für den Wettbewerb gerettete Nation ist aber trotz aller politischen rhetorischen Bemühungen nur eine ökonomische.

In dieser Perspektive ist die OECD als internationale Expertenorganisation als Akteurin der aktuellen Bildungsreformen mit koordinierender, organisatorischer und kanonisierender Funktion zu sehen. Ihre Berichte haben eine performative Funktion: Sie schaffen eine Wirklichkeit, die es in enger Kooperation mit den lokalen Experten und Institutionen zu realisieren gilt, und sie fungieren als Bezugsrahmen.

## 2.2 *Lernwissenschaft als Bildungswissenschaft: Das indirekte Diktat der OECD und seine nationale Übersetzung*

Die OECD-gesteuerten Bildungsreformen vor allem im Fall der Lehrerbildung – einem Sektor mit starker nationaler Prägung in seiner institutionellen und curricularen Gestaltung – realisieren sich auf nationaler und lokaler Ebene durch eine Reihe von ‚Übersetzungsarbeiten‘, deren Funktion eine doppelte ist. Es geht zum einen um die semantische und inhaltliche Anpassung internationaler Debatten an nationale wissenschaftliche Traditionen. Zum anderen soll auch bei der Einführung von neuen Maßnahmen durch eine bemühte Rücksichtnahme auf nationale Traditionen Widerstand verhindert werden. Allerdings handelt es sich dabei um eine Rücksichtnahme, die sich oft als rein semantische Anpassung erweist: *Learning Science* wird einfach mit Bildungswissenschaft übersetzt. Das ist, wenn auch keine präzise, so doch sicher eine geschickte Übersetzung, bedenkt man – jenseits jeder inhaltlichen Diskussion – die Bedeutung des Begriffs Bildung für das nationale Selbstverständnis der deutschen Kultur und Universität (Bollenbeck 1994).

Mit einer sensiblen Anpassung oder einem nationalem Transfer ist das Problem jedoch nicht einfach gelöst, da dem Bildungsbegriff eine ganz andere theoretische Konstellation als dem psychologisch gefassten Lernbegriff der *Learning Science* und ein anderes Verständnis der Wissensarchitektur sowie deren schulischer und universitärer Umsetzung zugrunde liegt.

Im Folgenden wird auf einen Bericht der OECD von 2002 mit dem Titel *Understanding the Brain. Toward a New Learning Science* eingegangen, der 2007 mit dem noch emphatischeren Titel *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* neu herausgegeben wurde. In diesem Bericht des OECD-eigenen *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) ist der epistemologische Rahmen für ein neues Verständnis von Lehrerbildung fixiert. Darin wird die ökonomische und soziale Bedeutung von Erziehung

und Lernen durch den äußerst problematischen Begriff der Evidenz ersetzt, der sich nichtsdestotrotz in den letzten Jahren in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen eingebürgert hat.

Das wird deutlich, wenn man einen weiteren Text berücksichtigt, an den der Bericht von 2002 direkt anschließt. Es handelt sich um eine Schrift der OECD mit dem Titel *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*: Expliziter Bezugspunkt dieses OECD-Berichts von 2001 sind die ökonomischen Theorien des Humankapitals, die durch Bezüge auf die Analysen von M. Weber, E. Durkheim und nicht zuletzt von P. Bourdieu<sup>1</sup> über die Relevanz von sozialem und kulturellem Kapital und des gesellschaftlichen Zusammenhangs gewissermaßen ‚sozialdemokratisiert‘ werden. Humankapital ist nach dieser Version: „The knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of personal, social and economic well-being“ (OECD 2001, 16). Der Bericht von 2002 geht sodann von der Evidenz der ökonomischen Bedeutung von Erziehung und Lernen aus, distanziert sich aber implizit von den Gesellschaftstheorien des vorhergegangenen Berichts. Der gesellschaftliche Zusammenhang wird nun rein psychologisch gedacht. Die konzeptionelle Ökonomisierung von Erziehung und Bildung auf der Basis des Evidenzbegriffs wird programmatisch durch eine Psychologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse realisiert, die sich auf einen eng psychologisch gefassten Lernbegriff (kritisch dazu Meyer-Drawe 2008) stützt: „The challenge is to create a learning society (not a ‚knowledge society‘) for the 21st century“ (OECD 2002, 23). Dafür sei nicht nur eine Reform sondern eine „Revolution“ der Lehrerbildung („revolution, not reform“, ebd., 26) notwendig, wofür unterschiedliche Schritte zu tun seien: Die Entwicklung eines neuen Curriculums, die Gründung einer neuen Wissenschaft und die Reorganisation der Struktur der Universitäten, der Organisation der Forschung und der schulischen Curricula.

### 2.3 Die Festlegung eines *minimum essential global curriculum als Auflösung nationaler Wissenstraditionen*

Erster Schritt dieser Revolution ist die Gründung einer bis dato nicht existierenden Wissenschaft – der Lernwissenschaft, für die ein *„minimum essential global curriculum“* im Gegensatz zu den herkömmlichen nationalen Curricula

---

1 Es ist hier zumindest darauf hinzuweisen, dass in der Erziehungswissenschaft eine Analyse der epistemologischen Kompatibilität der Theorien des Humankapitals (u.a. von Th. Schulze, von Hayek, G. Becker und M. Friedmann) mit den Konzepten von sozialem und kulturellem Kapital des viel rezipierten Soziologen Pierre Bourdieu nicht weiter verschoben werden sollte.

festzulegen sei. Zentrale Elemente des *minimum essential global curriculum* bilden „literacy“, „cultural literacy“, „numeracy“, „learning how to learn“, „soft skills“ und „ethics“. Zu *literacy* gehört auch die Kenntnis des Englischen als zweiter Sprache, zu *cultural literacy* gehören die „essentials“ von Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Technologien sowie künstlerische Tätigkeiten. Zentrales Element bildet jedoch das „Lernen des Lernens“, das neurowissenschaftlich gefasst wird: „Including, of course, elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns etc.“ (ebd., 23).

Der Unterschied des neuen Curriculums im Vergleich zum herkömmlichen besteht nicht nur in der Verschlinkung der nationalen Wissenstraditionen und in der Entkernung der Fächer zugunsten allgemeiner, überblicksartiger Kenntnisse, sondern auch in der Umkehrung der internen Logik: Betrachtet man als wesentliche curriculare Elemente *knowledge*, *skills* und *attitudes*, so werden diese im traditionellen Curriculum in einer bestimmten Reihenfolge gedacht, der zufolge Wissen die Voraussetzung für Kompetenzen sei, die ihrerseits die Bedingungen für persönliche Einstellungen darstellten. Diese Reihenfolge wird im Kürzel KSA erfasst. Das neue Curriculum kehrt die Reihenfolge und die darin fixierten Prioritäten in einer neuen Ordnung um und formalisiert sie mit ASK. Persönliche Einstellungen wie Motivation, Kommunikations- und Teamfähigkeiten, Organisation und Problemlösung werden vorrangiger als Wissen, das auch noch dem Erwerb von Kompetenzen nachgestellt wird.<sup>2</sup> Nur das ASK-Curriculum passe zu einer „learning society“, die Wissen zum Instrumentarium für punktuelle Problemlösungen oder – man könnte auch sagen – für endlose kurzfristige und kurzatmige Reformen macht.

Dieses neue Curriculum negiert mit seiner Verhaftung in der Gegenwart eines der zentralen Grundelemente pädagogischen Wissens: Das Generationsverhältnis und die damit verbundene wissenschaftliche Tradierung. Dies äußert sich in der Darstellung der Vergangenheit bzw. der Geschichte als eines unnötigen Ballasts:

„What is clear is, that ‚the best of the past‘ is no longer necessarily the best for the future. In a society of little or no change, the wisdom of the elders and the experience of the past provide good guides for the young. But in an era of rapid and accelerating change this is no longer necessarily true. The young may be better placed than the old to judge what is essential, and what is merely desirable, for them to learn. Somewhere between these two extreme views, an inter-generational dialogue might be highly desirable“ (ebd., 23).

---

2 Es kann reiner Zufall sein, dass die einführende Vorlesung für den neuen Master of Education der frisch gegründeten School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal „Kommunikation“ als Thema haben wird. Das hat vielleicht mit Zeitgeist zu tun – oder mit curricularen Entscheidungen, die erziehungswissenschaftliche Inhalte zu Gunsten der Vermittlung psychologischer Einstellungen systematisch zu ersetzen beabsichtigen.

Unsere Kritik an dieser Auffassung will nicht als Versuch verstanden werden, Tradition und nationale Wissensbestände zu retten, sondern sie richtet sich gegen die forcierte Reduktion von Komplexität, die dieses Programm beinhaltet und die sich wissenschaftlich in der Negation historischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge ausdrückt.

#### *2.4 Die Geburt der Lernwissenschaft als Untergang der Erziehungswissenschaft*

Der zweite Schritt für eine radikale Reform der Lehrerbildung besteht im Ersatz der durch die neue Wissenschaft überflüssig gewordenen Pädagogik. Dieser Ersatz sei notwendig, weil die bisher für die Lehrerbildung vorgesehene Pädagogik (Education) nicht zur wissenschaftlichen Grundlegung jener taue. Pädagogik sei eher eine Kunst als eine Wissenschaft:

„Education is not an autonomous discipline. Like medicine or architecture it relies on the other disciplines for its theoretical foundation. But, unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science“ (ebd., 9).

Die Pädagogik sei eine vorwissenschaftliche Disziplin, die ihre theoretischen Grundlagen und ihre Methoden der Philosophie, der Soziologie, vor allem aber der Psychologie verdanke. Der Erfolg einer neuen Lehrerbildung sei aus diesem Grund mit dem Abschied vom pädagogischen Zugang zugunsten einer zu begründenden Lernwissenschaft verbunden.

Der Profilierung dieser neuen Wissenschaft hat die OECD drei internationale Kongresse mit programmatischem Charakter gewidmet: Das New Yorker Forum beim Sackler Institute (16.–17. Juni 2000) zum Thema „Brain Mechanisms and Early Learning“, die Konferenz von Granada in Spanien (1.–3. Febr. 2001) zum Thema „Brain Mechanisms and Youth Learning“ und die dritte Konferenz in Tokio (26.–27. April 2001) zum Thema „Brain Mechanisms and Learning in Ageing“. Aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Lebensspannen und ihrer behaupteten jeweiligen Gehirnmechanismen wird die neurowissenschaftliche Ausrichtung der neuen Disziplin ersichtlich, deren bildbasierte Technologien die methodologische Grundlage der Lernwissenschaft bilden sollen.

Die Lernwissenschaft reduziere sich allerdings nicht auf die Neurowissenschaft. Sie sei vielmehr als eine transdisziplinäre Wissenschaft zu gestalten, die aus Neurowissenschaft, Psychologie, Medizin und Pädagogik bestehen solle, wobei die Neurowissenschaft den methodologischen und theoretischen Kern bilden müsse. Die Pädagogik wird in diesem Setting nur als „pädagogische Diagnostik“ verstanden, deren Funktion die Erhebung von

Lernstörungen und Lernhindernissen sei.<sup>3</sup> Die Transdisziplinarität der Lernwissenschaft wird von einem interdisziplinären Verständnis wissenschaftlicher Forschung sauber unterschieden: Bei der Transdisziplinarität gehe es um eine „Fusion“ unterschiedlicher Disziplinen, welche die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen und epistemologischen sowie methodologischen Voraussetzungen ausklammere und sich auf die Überschneidungselemente konzentriere. Im Fall der hier skizzierten Lernwissenschaft als Wissenschaft des Gehirns wird ein homogener Korpus wissenschaftlicher Zugänge vorausgesetzt, was die komplette Psychologisierung der Lehrerbildung sowohl bezüglich ihrer Forschungsmethode als auch hinsichtlich ihrer Inhalte impliziert. Und diese transdisziplinäre Ausrichtung der Lehrerbildung setzt nun gemäß OECD voraus: Die Einrichtung neuer Universitätsstrukturen (für die Bundesrepublik die Gründung von Schools of Education), eine neue wissenschaftliche Orchestrierung von Forschungszusammenhängen für die Entwicklung neuer Studiengänge sowie eine neue Festlegung schulischer Curricula, die den Akzent auf die Definition von Kompetenzen und Bildungsstandards setzen.

Eine genaue Analyse des hier nur skizzierten normativen Übergangs von der Erziehungswissenschaft zur Lernwissenschaft bzw. zur Bildungswissenschaft muss selbstverständlich differenzierter ausfallen und vor allem die unterschiedlichen Formen der lokalen Umsetzung der OECD-Direktiven berücksichtigen. Unser Anliegen ist zunächst, eine Tendenz zu bezeichnen, die nicht nur auf den schrumpfenden Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung reduziert werden kann. Es geht vielmehr um das Verständnis wissenschaftlicher Forschung, um Ignoranz gegenüber unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und um die Fassung von Professionalität im Bildungs- und Erziehungsbereich. Die Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft wird auf der Basis eines Verständnisses von Wissenschaft vorangetrieben, das Gegenstand und Methoden in eins setzt. Die Eigenständigkeit einer Disziplin stützt sich dagegen, im aristotelischen Sinn, auf die Unterschiede der Gegenstandsbereiche. Der Besonderheit der Gegenstände sollen die Forschungsmethoden angemessen sein. Ob die Frage nach der Formung und Entwicklung des Menschen im gesellschaftlichen Kontext rein psychologisch beantwortet werden kann, ist hingegen äußerst zweifelhaft.

---

3 Die bildungswissenschaftlichen Module, die an der School of Education der Technischen Universität München und der School of Education an der Leuphana Universität Lüneburg für die Masterstudiengänge des Lehramts definiert sind, belegen diese Entwicklung für den deutschsprachigen Raum und den neuen Typus der Lehrerbildung..

### 3 Am Ende? Das Projekt der Professionalisierung pädagogischen Handelns

Die durch die Lernwissenschaften gesetzte Postulierung des Vorrangs von *attitudes* und Kompetenzen und die damit intendierte Entwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens berühren die Grundlagen pädagogischer Professionalität. Die Expertise jedweder Profession stützt sich seit ihrer Herausbildung in der Moderne in ihrem idealtypischen Entwurf auf einen an die Entwicklung der Wissenschaften gekoppelten Wissenskorpus über ihren Gegenstand und die methodische Bezugnahme auf konkret vorhandene „Fälle“ – seien es nun Personen, Situationen oder Problemkonstellationen. Die Struktur professionellen Handelns, in dieser inzwischen klassischen professionstheoretischen Perspektive als Einheit von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischer Fallinterpretation konzipiert (Oevermann 1996), ist zugleich der systematische Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis.

Werden pädagogische Professionen in dieser – an der freiberuflichen Praxis orientierten – Weise konzeptualisiert, so ist nicht zu übersehen, dass sie spezifischen Widersprüchen ausgesetzt sind, die ihrer Einbindung in konkrete, staatsförmige Institutionen und Organisationen geschuldet sind (Dewe/Radtke 1991, 153; Combe/Helsper 1996, 36ff.). Insofern war und ist die Professionalisierung pädagogischen Handelns stets ein Projekt – ein Projekt allerdings, dass trotz seiner Widersprüchlichkeit und Fragilität seit der Etablierung der Pädagogik als akademischer Disziplin an Universitäten mit Nachdruck betrieben wurde. Zugleich allerdings hat die Etablierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin in ähnlicher Weise Projektcharakter (Herzog 2005).

Die Professionalisierung pädagogischen Handelns gerät nun in zweifacher Weise unter existentiellen Druck: Hinsichtlich ihrer Wissensbasis sowie hinsichtlich ihrer – wie auch immer institutionell-organisationell relativierten – Autonomie in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand.

#### *3.1 Konsequenzen einer veränderten Wissensbasis*

Mit der progressiven Landnahme der Lernwissenschaft, respektive der faktisch als solche agierenden „Bildungswissenschaften“ als hybride Leitdisziplin der Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf Kompetenzen, wird die Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-)Handelns von seiner originären Wissensbasis, von den systematisch generierten erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen und Methoden vorangetrieben. Zentral für die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen pädagogischer Professio-

nalität ist seine Heranziehung zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert. Es ist jedoch genau *diese* Konstruktion von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, die Konzentration auf die *Anwendbarkeit* von Wissen, auf die politische Steuerung angewiesen ist und in der die Grundlage für die politische Förderung von Bildungsforschung und Lernwissenschaften zu suchen ist (hierzu grundlegend und nach wie vor aktuell Radtke 2003).

Die Kategorie der Kompetenz ist dabei das Verbindungsglied zwischen politischer und zunehmend auch managerieller Steuerung und einer technologischen Perspektive pädagogischen Handelns, in dessen Rahmen Kompetenzen als *Output* produziert werden, die der Messung zugänglich sind. Definierte Outputs, die als Standards fungieren, sollen die Basis für die politische Steuerung institutionalisierten Lernens abgeben. Um die Effekte von Programmen und Politiken im Rahmen institutionalisierten Lernens überprüfbar zu machen, ist es zum einen erforderlich, ein permanentes indikatorengestütztes Monitoring zu unterhalten. Diese Aufgabe wird von Seiten der politischen Steuerung der Bildungswissenschaft in Form der *Bildungsökonomie* zugewiesen.

Zum anderen geht es darum, Wissen über die Mittel und Techniken bereitzustellen, „mit denen auf der operativen Ebene die ‚Erziehungsprodukte‘ zu verbessern und die gesetzten Ziele effektiv zu erreichen sind. Auf der Mikroebene der einzelnen Handlung im Unterricht soll weiter und intensiver als bisher nach ‚Wenn-dann-Gesetzen‘ oder ‚Weg-Wissen‘ gesucht werden, das dem einzelnen Lehrer als Werkzeug in die Hand gegeben werden könne“ (Radtke 2003, 119). Diese Domäne ist der *Lehr-Lernforschung* zudgedacht (ebd.).

Hier wird eine Konzeption des Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wissen und professionellem Handeln erkennbar, in deren Rahmen letzteres an die vorgeblich empirisch gesicherten Wissensbestände der Bildungs- und Lernwissenschaft gekoppelt werden soll. Problematisch an dieser Verknüpfung pädagogischen Handelns mit den Lernwissenschaften ist dabei, dass aufgrund der Wissensform, die auf Anwendbarkeit und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge abzielt und somit im Kern technologisch ausgerichtet ist, eine Handlungsform evoziert wird, der gleichermaßen ein technisches Verständnis ihrer Aufgabe unterlegt wird. Damit aber wird über die Anbindung an diesen speziellen Wissenstypus das Projekt der Professionalisierung pädagogischen Handelns widerrufen und in eine Richtung gelenkt, das die Handelnden wesentlich als Anwender konzipiert, welche die ‚richtigen‘ Erkenntnisse in ‚richtiger‘ Weise planvoll umzusetzen haben, um den ent-

sprechenden Output herzustellen. Professionelle werden so auf den Status von ExpertInnen reduziert.

Die Folgen sind absehbar: Es ist ein lange bekanntes Argument, dass aufgrund der Komplexität interaktiver pädagogischer Situationen und der subjektiven Sinnhorizonte der an ihnen Beteiligten mit ihren nicht vorhersagbaren Handlungen systematisch Kontingenzen erzeugt werden, die sich planvollem Handeln verweigern. So wird vor diesem Hintergrund ein Konzept pädagogischen Handelns in Anschlag gebracht, das nicht nur die Regression von Professionellen auf den Expertenstatus mit sich bringt, sondern bestenfalls wenig Aussicht auf Erfolg haben wird – schlimmstenfalls jedoch Pathologien in den Lebenswelten der Objekte pädagogischer Behandlung generiert.

Im Übergang zur Lernwissenschaft wird nun diese Technologisierung auf erweiterter Stufenleiter reproduziert: Indem die Psychologisierung auf *attitudes* als primären Ansatzpunkt zur motivationalen Einrichtung des Individuums als eines permanent Lernenden fokussiert, wird professionelles pädagogisches Handeln zur Technologie der Erzeugung von Kompetenzen als „Technologien des Selbst“ im Sinne Foucaults. Die Ausbildung dieser Kompetenzen nun kann mittels lernwissenschaftlicher Testverfahren auf den Grad ihrer Zielerreichung hin überprüft und im Rahmen einer idealtypischen Kausalbestimmung auf die im Unterricht eingesetzten Technologien zurückgeführt werden.

### *3.2 Professionalität in der managerialistischen Bildungseinrichtung*

Die Frage nach dem Status des Projekts der Professionalisierung stellt sich grundsätzlich auch von einer anderen Seite, die der Einbindung institutionalisierter Bildung in staatsförmige Einrichtungen zuzurechnen ist. Aufgrund dieses spezifischen, grundsätzlich politisch gesteuerten institutionellen Kontextes ist der Anspruch auf Professionalisierung pädagogischen Handelns seit jeher einer besonderen Widerspruchsstruktur von erforderlicher professioneller Autonomie in der Bearbeitung pädagogischer Situationen einerseits und den entsprechenden staatlich-politischen Steuerungsansprüchen andererseits ausgesetzt. Im Zuge des Wandels der Staatlichkeit der westlichen kapitalistischen Gesellschaften wohlfahrtsstaatlichen Typs hin zu „nationalen Wettbewerbsstaaten“ (Hirsch 1998) verändern sich auch dessen Inhalt und Form. Zentrales Ziel ist die Ausrichtung der Gesellschaft „auf das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit, deren Grundlage die Profitabilität von ‚Standorten‘ für ein international immer flexibler werdendes Kapital ist“ (ebd., 75). In diesem Rahmen werden die Ausgaben für staatliche Aktivitäten, insbesondere wenn sie den ‚unproduktiven‘ wohlfahrtsstaatlichen Sektoren zuzurechnen sind, als zu minimierende Kosten (da Kosten die Staatsausgaben und

damit die fiskalische Belastung in die Höhe treiben) dargestellt. Gleichwohl können die staatlichen Aufgaben der Bildung und Erziehung, der Sicherung von Gesundheit, der sozialen Kompensation für Arbeitsmarktrisiken nicht einfach abgestreift werden.

Die ‚Lösung‘ dieses Problems, auf die in dieser Situation in fast allen westlichen Gesellschaften zurückgegriffen wird, ist die der Steigerung der Effizienz staatlicher Einrichtungen durch Binnenrationalisierung. Diese soll auf dem Wege einer von außen nach innen gerichteten ‚neuen Steuerung‘ der Institutionen erreicht werden. Die Außensteuerung wird in aller Regel in der Einrichtung von Märkten und, wo dies in reiner Form nicht möglich ist, in der Implementation von Marktsurrogaten oder Quasi-Märkten gesehen, in deren Rahmen über Wettbewerb, Rankings und League Tables Wettbewerbsdruck erzeugt wird, der die staatlichen Institutionen zur effizienzorientierten Binnenrationalisierung bewegen soll. Das Ziel besteht darin, durch innerorganisatorische Anpassungen in Struktur, Operationsweise und Arbeitsteilung Vorteile im „Wettbewerb“ zu erlangen. Dabei wird dem Organisationstypus des Unternehmens – weil dieser im privatwirtschaftlichen Sektor stets im Rahmen marktförmiger Umwelten angesiedelt ist – auch für die nun am Konkurrenzmechanismus auszurichtenden Institutionen des staatlich-öffentlichen Sektors Funktionalität zuerkannt – mit der Folge, dass sie qua Implementation der entsprechenden Steuerungsmodi umgestaltet werden sollen. Dies sind neben der stringenten Ausrichtung der gesamten Organisation an den externen Wettbewerbsbedingungen: Dezentralisierung, Budgetierung, Controlling, Leistungsmessung nach Output-Kriterien und Kennziffern, Zielvereinbarungen, Profilbildung – um die wichtigsten zu nennen. Erforderlich zur Implementation und Aufrechterhaltung dieser Steuerungsmodi ist die Etablierung einer Akteursgruppe, die sich mit wesentlichen Anteilen ihrer Tätigkeit der strategischen und operativen Durchführung dieser Aufgaben widmet: das Management. Dieses löst die bisher vorherrschenden Formen bürokratisch-kollegialer Leitung ab (Beckmann et al. 2007) und bildet einen eigenständigen Tätigkeitsbereich mit entsprechend ausgeweiteten Leitungsbefugnissen aus, der zunehmend – bis hin zum generischen Management betriebswirtschaftlicher Provenienz – professionalisiert wird. Auf der Grundlage der Prämisse der Sicherung des Überlebens der Institution im Rahmen der (simulierten) Marktkonkurrenz entsteht eine neue Hierarchisierung, die die Subordination der Professionellen unter das Management bedingt. Dessen ökonomische Handlungslogik überformt die Handlungslogiken professionellen Handelns (ebd.).

Dabei geht es im Rahmen des Umbaus staatlicher Bildungseinrichtungen hin zu konkurrierenden unternehmensähnlichen Formen durch managerielle Praktiken um die effiziente und kosteneffektive Verwendung der Mittel, die

Implementation von organisationsinternen Wettbewerbsstrukturen zwischen Fachbereichen und einzelnen Professionellen, die Etablierung von indikatoren-gestützten Evaluations- und Controlling-Verfahren, die Entwicklung von ‚Profillinien‘ zur Attrahierung von Schülern mit hohem Potential. Um externen und internen Konkurrenzbedingungen und -anforderungen zu genügen, geraten die professionellen Akteure zunehmend in den Zwang, evaluations-relevanten Output mit messbarer Leistung zu produzieren: „Der Konkurrenz-individualismus wird als das effektivste Mittel zur Nutzenmaximierung angesehen, Teamwork wird lediglich unterstützt, wenn angenommen wird, dass es der Qualitäts- und Produktivitätssteigerung dient. Die pädagogische Praxis wird auf eine ähnlich instrumentelle Weise bewertet und ausgewählt: Nicht nach ihrem Beitrag zur Entwicklung autonomer, reflektierter, kreativer und erfüllter Individuen, sondern nach ihrem Beitrag zur Maximierung der Gesamtleistungsfähigkeit der Schulen – bezogen auf die Prüfungsleistungen“ (Gewirtz 2003, 26) und die sie begleitenden Kompetenzniveaus. Die managerialistische Schule ist mithin auf die Lernwissenschaften angewiesen. Diese liefert ihr die Instrumentarien zur Erfassung der Kompetenzen und Leistungen von Schülern wie von Lehrkräften.

Mit diesem neuen Typus von Schule – dies gilt in ähnlicher Weise auch für andere Bildungseinrichtungen wie etwa die Universitäten (Münch 2009; Zimmer 2007) – und der sich in ihr durchsetzenden Subordination der Rationalität professionellen Handelns unter die Ägide managerieller Macht zur Durchsteuerung zersetzt sich die Basis eben jenes Handelns: Die reflexiv-fachliche Frage nach seiner Angemessenheit im Hinblick auf den vorliegenden Fall respektive die vorliegende Situation wird überformt durch die extern gesetzten Funktionalitäten für den Wettbewerb – sei es auf der Ebene der einzelnen Schüler, der Klasse, der Schule oder der Nation.

Die deprofessionalisierenden Konsequenzen dieser Entwicklung sind offensichtlich: Die Anbindung pädagogischen Handelns an eine im Kern auf Anwendbarkeit zur Erzeugung von Kompetenzen und Haltungen (*attitudes*) ausgerichtete und somit technologisch begründete Wissensbasis reduziert den Professionellen tendenziell auf den Experten. Die Unterordnung professioneller Handlungslogiken unter die managerialistischen Imperative der Konkurrenz im Rahmen unternehmerischer Bildungseinrichtungen reduziert die Professionellen tendenziell auf die Berufsrolle. Die Realisierbarkeit des Projekts der Professionalisierung scheint gegenwärtig fraglich wie kaum zuvor.

## 4 Ein Gegenbeispiel: Reprofessionalisierung der Lehrerbildung und gesellschaftstheoretisch begründete empirische Bildungsforschung in England

### 4.1 Gegenbewegungen: ein übergreifendes Konzept des Lehrerhandelns

Der Weg, den die Lehrerbildung und das Projekt der Professionalisierung des Lehrerhandelns hierzulande nehmen, ist nicht ohne Alternative. Ausgerechnet in England, das das von der OECD vorgegebene Programm sehr früh und mit großer Konsequenz, ja neoliberaler Radikalität eingeschlagen hat (Whitty 1998; Sünker 2003: Kap. II), sind bemerkenswerte Diskussionen über die Konsequenzen des oben dargestellten bildungspolitischen Wegs zu verzeichnen. Die aus der Implementierung umfassender Wettbewerbsmechanismen im Bildungs-, insbesondere im Schulwesen sich ergebenden Widersprüche haben in der professionellen wie allgemeinen Öffentlichkeit bis hin zur Tagespresse zu einer intensiven Debatte über den zunehmend erodierenden Zusammenhalt der Gesellschaft, über mangelhafte sozialstrukturelle Mobilität als Resultat starrer Klassengrenzen, über das Verschwinden der „bürgerlichen Mitte“ sowie über die Bestandsfähigkeit der demokratischen Verfassung unserer Gesellschaften geführt.

In der Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftspolitisch bedeutsamen Entwicklungen sind bei relevanten Akteuren im Bildungsbereich Versuche zu verzeichnen, die auf eine Reprofessionalisierung des Lehrerhandelns abzielen: Gegenüber den auch und gerade in England stark verankerten instrumentellen und technologischen Konzeptionen werden dort gegenwärtig erneut bildungs- und professionspolitische Ansätze diskutiert, die Lehrerhandeln als Bildungsarbeit begreifen und mit der Notwendigkeit einer reflexiven Professionalität begründen – so Pollard (2010, 9) in einem offiziellen Dokument, das wesentlich vom *General Teaching Council for England* (GTCE), der Vereinigung der lehrerbildenden universitären Departments, verantwortet wird.

Dabei geht es im weiten Rahmen um eine umfassende, gleichwohl in sich differenzierte Konzeptualisierung von Lehrerarbeit, die auf den drei sich wechselseitig beeinflussenden Säulen Wissenschaft, Handwerk und Kunst aufruht („pedagogy as the science of teaching – research-informed decision-making“; „pedagogy as the craft of teaching – mastery of a full repertoire of skills and practises“; „pedagogy as the art of teaching – responsive, creative and intuitive capacities“, GTCE 2010, 5) und in den „Prinzipien des Lehrens und Lernens“ (Pollard 2010, 8) weiter ausbuchstabiert wird. In dieser integrativen Konzeptualisierung wird zudem erkennbar, dass die – insbesondere in Bezug auf Lehrerbildungskonzepte höchst unproduktiven – Spaltungen zwi-

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,<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup> sowie *Ideology and Curriculum* von Apple (1979).<sup>6</sup> 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

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.<sup>7</sup> 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 zu.

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, 1995) 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.

7 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).

nelle mit Fähigkeiten zum Lehren und Forschungsfähigkeiten zum Analysieren dessen, was sie in Beziehung zu SchülerInnen, Schulen und Gesellschaft tun, heranzubilden. Vermittelt über den forschenden Zugang zur Realität der Schule, mitsamt den in ihr herrschenden Bedingungen, konstituiert eine solche Konzeptualisierung von Lehrerbildung einen Typus von Professionellen, der diese Realität als politisch hergestellt zu begreifen und zu transzendieren vermag und dabei die eigene Rolle für die Reproduktion dieser politischen Realität reflexiv einholt (Kincheloe 1993, 196f., 199ff.).

Das Beispiel Englands ist aus unterschiedlichen Gründen von Bedeutung. Es zeigt, dass die in diesem Beitrag skizzierten Tendenzen im Bereich der lokalen, nationalen und transnationalen Reformen der Lehrerbildung und der neuen Gestaltung des Bildungssystems auf strukturelle Grenzen stoßen, wenn sie (wie es in England in hohem Maße der Fall war) tatsächlich realisiert werden. Der englische Weg zu einer wissenschaftlichen Reprofessionalisierung des Lehrpersonals kann als kritische Reaktion auf die von der OECD implementierten Reformprozesse gedeutet werden. Aber er kann auch als die (nicht zuletzt ökonomisch bedingte) Antwort auf die zuvor dargestellte Entprofessionalisierung der Lehrerbildung angesehen werden. Denn das entprofessionalisierte Lehrpersonal ist vielleicht billig, ob es dann aber auch wirklich einsatzfähig ist, kann bezweifelt werden. Das Lehrerbildungskonzept des *General Teaching Council for England* nimmt Bezug auf eine kritische erziehungswissenschaftliche Tradition, die Lehre und Forschung weder die Empirie von der Theorie noch sozialwissenschaftliche von kulturwissenschaftlichen Ansätzen trennt.

Hierzulande kann eine angemessene Reaktion auf die Entkopplung der Lehrerbildung von der Erziehungswissenschaft nur in der Entwicklung eines Konzepts pädagogischer Professionalität bestehen, das der Komplexität der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen entspricht und dessen Ziel die Bildung der Urteilskraft des Lehrpersonals ist. Dafür sind fundierte Kenntnisse bezüglich der kulturellen, politischen und ökonomischen Veränderungen der Bildungseinrichtungen und der pädagogischen Praxis notwendig, die über pädagogische Diagnostik weit hinausreichen.

## Literatur

- Anderson, Benedict (1983/1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a. M./New York.
- Apple, Michael (1979): *Ideology and Curriculum*. London.
- Apple, Michael (Hrsg.) (1982): *Cultural And Economic Reproduction In: Education. Essays on Class, Ideology and the State*. London.
- Apple, Michael (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York/London.

- Apple, Michael/Au, Wayne/Gandin, Luis Armond (Hrsg.) (2009): The Routledge International Handbook of Critical Education. New York/London.
- Apple, Michael/Ball, Stephen/Gandin, Luis Armond (Hrsg.) (2010): The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. New York/London.
- Ball, Stephen (1981): *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge.
- Ball, Stephen (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London/New York.
- Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Schaarschuch, Andreas/Schrödter, Mark (2007): Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie zu organisationalen Bedingungen ermächtigender Formalisierung. In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 53. Jg., H. 3, 275–295.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz.
- Chomsky, Noam (2000): *On MisEducation*. Lanham.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M., 9–48.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27*, 143–161.
- Expertenkommission zur Ersten Phase (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Endfassung der Empfehlungen*, <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf>.
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen, Casale, Rita et al. (Hrsg.): *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, 245–266.
- General Teaching Council for England (2010): Introduction. In: Pollard, Andrew (ed.), 4–6.
- Gewirtz, Sharon (2003): Die managerialistische Schule. Konsequenzen und Widersprüche der Postwohlfahrtsstaatlichkeit in der Bildung. In: *Widersprüche*, 23. Jg., H. 89, 19–37.
- Green, Andy/Preston, John/Janmaat, Jan Germen (2006): *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. Houndmills.
- Herzog, Walter (2005): *Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung*, Vortrag, Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung. Rauischholzhausen, 26.–27. Mai 2005. [http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/dokumente/vortrag\\_w-herzog\\_2005.pdf](http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/dokumente/vortrag_w-herzog_2005.pdf)
- Hirsch, Joachim (1998): *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin.
- Jann, Olaf (2010): *Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten*. In: *Forschung & Lehre*, H. 4, 254–255.
- Kincheloe, Joe (1993): *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Westport, London.

- Kolbe, Fritz-Ulrich/Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter (1994): Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie*. Frankfurt a. M., 11–33.
- McLaren, Peter (1986): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols & Gestures*. London.
- Mehan, Hugh et al. (1996): *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achieving Students*. Cambridge.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.
- OECD (Hrsg.) (2002): *Understanding the Brain. Toward a New Learning Science*. Paris.
- OECD (Hrsg.) (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.
- Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher...“. *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M., 70–182.
- Pollard, Andrew (Hrsg.) (2010): *Professionalism and Pedagogy: A Contemporary Opportunity. A Commentary by TLRP and GTCE*. London.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaft*, 14. Jg., Heft 27, 109–136, online: <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf>.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Die außengeleitete Universität. In: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, H. 1, 117–133.
- Sünker, Heinz (2003): *Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Thole, Werner/Schwepe, Cornelia/Lohmann, Ingrid/Andresen, Sabine/Scheipl, Josef/Schrödter, Mark (2006): Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpädagogik. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden, 265–278.
- Vincent, Carol/Ball, Stephen (2006): *Childcare, Choice and Class Practices. Middle-Class Parents and their Children*. London/New York.
- Wexler, Philip (1987): *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. New York/London.
- Wexler, Philip (1992): *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School*. London/Washington.
- Whitty, Geoff (1998): Citizens or Consumers? Continuity and Change in Contemporary Education Policy. In: Carlson, Dennis/Apple, Michael (Hrsg.): *Power/Knowledge/Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*. Boulder, 92–109.
- Whitty, Geoff (2002): *Making Sense of Education Policy*. London.
- Willis, Paul (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough.

- 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.

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

Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschul-landschaft? Input zum Workshop zur Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit der Hans Böckler Stiftung (HBS)

*Werner Thole, Ingrid Lohmann*

Anlass dafür, die anstehenden formalen Regelungen von in Prozessen lebenslangen Lernens erworbenen Qualifikationen innerhalb unseres Faches zur Kenntnis zu nehmen und breiter zu diskutieren, bildet die vom 23. April 2008 datierende Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rats für einen *Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQR).<sup>1</sup> Schon zuvor, quasi im Vorgriff auf diese Entscheidung, verständigten sich im Oktober 2006 das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, gemeinsam einen *Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (vgl. DQR 2009) zu entwickeln und die relevanten Akteure am Erarbeitungsprozess einer entsprechenden Vereinbarung zu beteiligen. Ehrgeiziges Ziel der europäischen Empfehlung ist es, bis Ende 2010 in allen Ländern der Europäischen Union den Europäischen Qualifikationsrahmen in nationale Ordnungen umzusetzen. Die Einführung solcher Qualifikationsrahmen ist mit der Hoffnung verbunden, die Aus- und Weiterbildungsmobilität in Europa zu fördern, die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsformen und -stufen in den Nationalstaaten und europaweit zu verbessern sowie die Gleichwertigkeit respektive Vergleichbarkeit von schulischer, beruflicher und akademischer Bildung herzustellen (vgl. EQR o. J.; Böllert 2009; Overwien 2010).

Eine Realisierung dieser Ziele ist inzwischen jedoch, zumal in dem anvisierten Zeitraum, für die Bundesrepublik Deutschland in Frage gestellt. Denn erstens gestaltet sich die *Konkretisierung* des vorliegenden Diskussionsentwurfs für die Ausgestaltung des DQR komplizierter und konfliktreicher als ursprünglich erwartet. Die Einordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse, speziell der Allgemeinen Hochschulreife, und der beruflichen Abschlüsse ist schwierig. Um nur ein Beispiel zu nennen: Während das Bundes-

---

1 engl.: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF).

institut für Berufsbildung (BiBB) darauf beharrt, die mindestens dreijährigen Berufsabschlüsse nicht unterhalb des Abiturs anzusiedeln, plädiert die Kultusministerkonferenz dafür, das Abitur eine Niveaustufe höher als die beruflichen Qualifikationen einzuordnen.

Zweitens artikulieren relevante Akteure im Feld der Bildungs- und Hochschulpolitik *grundsätzliche Vorbehalte* gegen einheitliche Qualifikationsrahmen. So ruft der Deutsche Hochschulbund (DHV) sogar dazu auf, die Einrichtung eines Qualifikationsrahmens und dessen Umsetzung in nationale Regelungen ganz zu stoppen, „weil die Kategorisierung in acht Kompetenzstufen [...] notwendigerweise hierarchisierende und diskriminierende Wirkungen und Wertungen“ hervorrufe und das „dirigistische und menschenverachtende Vorhaben“ lediglich als Versuch anzusehen sei, „kulturelle Vielfalt in ein europäisches Einheitsschema zu pressen“ (DHV 2010, 2; vgl. in diesem Heft, S. 239f.). Auch der Senat der Hochschulrektorenkonferenz positioniert sich kritisch zur Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens und hebt hervor, dass dieser dem Anspruch, „bildungsbereichsübergreifendes Transparenzinstrument zu sein“, nicht gerecht werde (HRK 2010, 2). Moniert werden die unzureichende Würdigung der spezifisch wissenschaftlichen Problemlösungskompetenzen sowie deren undeutliche und nicht adäquate Abgrenzung gegenüber den im Berufsbildungssystem erworbenen Kompetenzen; ferner, dass die Zuordnungsmodalitäten für spezifische Einzelqualifikationen noch nicht präzise genug definiert seien; dass wissensgenerierende, forschungs- und entwicklungsbezogene Kompetenzen gegenüber den im Berufsbildungssystem erworbenen Qualifikationen an Bedeutung verlören; dass der Druck zur Deregulierung der Hochschulzugangsbedingungen wachse, die damit verbundene Notwendigkeit von Nachqualifizierungen die Hochschulen jedoch überfordere; und schließlich, dass zwischen eng gefassten, *grundständigen* Qualifikationen auf der einen und eng gerahmten Qualifikationen in einzelnen *Arbeitsfeldern* auf der anderen Seite in den Beschreibungen im Qualifikationsrahmen nicht hinreichend unterschieden werde.

Die genannten Einwände, aber auch das Vorhaben Qualifikationsrahmen selbst, lassen deutlich werden, dass es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unerlässlich ist, sich umgehend und sorgfältig mit diesen Bestrebungen und den Verfahren zur Normierung und Standardisierung von schulischen, berufsqualifizierenden sowie akademischen Qualifikationen auseinanderzusetzen. Dazu hoffen wir, mit dem gemeinsamen Workshop der DGfE und der Hans Böckler Stiftung, der am 18. Juni 2010 in Berlin stattfand, und dem Abdruck der entsprechenden Beiträge in dieser Zeitschrift nachhaltige Impulse zu geben, und der Vorstand der DGfE wird diese Thematik auch selbst weiterverfolgen. Eine rasche Hinwendung von weiteren VertreterInnen unseres Faches zu der umrissenen Problematik erscheint umso dringlicher,

als der Prozess der Implementierung von einheitlichen europäischen Qualifikationsrahmen noch keineswegs abgeschlossen ist. Es besteht mit anderen Worten die Chance, kritisch und mitgestaltend in diesen Prozess einzugreifen.

Die an die Formulierung von einheitlichen Qualifikationsrahmen geknüpften Reformvorstellungen schließen an Ideen an, die schon mit dem Bologna-Prozess verbunden waren und sind. Im Bologna-Prozess geht es bekanntermaßen um das Bemühen, die Formen akademischen Wissenserwerbs über eine Vereinheitlichung der akademischen Lehr- und Lernszenarien mittels gemeinsamer Strukturvorgaben und einer Quantifizierung von Wissensinhalten sowie Wissenserwerbsleistungen europaweit einander anzupassen. Im Kern zielen die über den Bologna-Prozess realisierten, tiefgreifenden Veränderungen der Hochschullandschaft auf eine homogenisierte „Sequenzierung des Wissenserwerbs in akkumulierbare Wissensmengen“ (Serrano-Velarde 2009, 343) – mit allen weitreichenden Konsequenzen, die diese epochale Umsteuerung für das Bildungs- und Wissenschaftsverständnis hat.

Die deutsche Hochschullandschaft insgesamt und auch diejenigen, die erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge, die akademische LehrerInnenbildung oder sozialpädagogische Fachhochschulstudiengänge mit gestalten, finden sich mehr oder weniger aktiv in diesen Standardisierungsprozess eingebunden. In der Modularisierung z. B. wurde und wird von mancher Seite eine Chance gesehen, die bisher stark divergierende Studienganglandschaft deutlicher anzugleichen. Über die Benennung von grundlegenden fachlichen Wissensbereichen, so die Hoffnung, könnten charakteristische Problemzugänge einzelner Wissenschaftsdisziplinen verbindlich definiert und in dieser Form in die akademischen Qualifizierungsstrukturen implantiert werden. Die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Kerncurriculum (vgl. DGfE 2008/2010) beispielsweise zielen darauf ab, erziehungswissenschaftliche Inhaltsbereiche für pädagogische Hauptfach- und Lehrerbildungsstudiengänge einheitlicher zu regeln. Inzwischen ist jedoch zu konstatieren, dass die (schon vor dem Bologna-Prozess begonnene) Diversifizierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge seit der Einrichtung der Bachelor- und Masterstudienstruktur zu- und nicht etwa abgenommen hat. Die Studienganglandschaft stellt sich heute uneinheitlicher und komplizierter dar als je zuvor.

Die an die Realisierung des Europäischen und eines Deutschen Qualifikationsrahmens geknüpften Erwartungen gehen über die an den Bologna-Prozess geknüpften Erwartungen jedoch noch hinaus. Beziehen sich die Modernisierungshoffnungen des Bologna-Prozesses lediglich auf die Hochschullandschaft und damit, biographisch gesehen, auf einen überschaubaren Lebensabschnitt, zielen Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen auf die

Registrierung des gesamten Wegs durchs Leben. Damit wird das Bildungsprojekt der Moderne über seine bisher überwiegende Zuordnung zu den Phasen der Kindheit und der Jugend hinaus ausgedehnt: ‚Bildung‘ wird zu einem lebenslangen, in Niveau- und Lebensaltersstufen gegliederten Projekt des Kompetenzerwerbs für das Arbeitsleben, Bildungsbiographien werden zu Lebensläufen in Kompetenzstufen. Zudem erfordert der Qualifikationsrahmen einen gewissermaßen abstrahierenden Umgang mit den unterschiedlichen Kulturen der bestehenden Bildungsinstitutionen; sie werden mit dieser Modernisierungsbestrebung technizistisch rationalisiert.

Die kritischen Einwürfe gegen den vorliegenden DQR-Vorschlag müssen sich andererseits der schlichten Tatsache stellen, dass die bisherigen Bildungsstrukturen und -institutionen gerade auch in Deutschland, ungeachtet zahlloser Proklamationen, keine auch nur annähernd gleichen Teilhabemöglichkeiten für alle Gesellschaftsmitglieder eröffnen. Trotz aller Reformbemühungen, und unter Missachtung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse, bestehen im deutschen Bildungssystem zwischen beruflichen und akademischen Qualifizierungsorten sowie zwischen Angeboten der beruflichen Erstausbildung und denen der Fort- und Weiterbildung nach wie vor nur wenige synchronisierte und strukturierte Übergangswege, um Möglichkeiten der Teilhabe tatsächlich zu verbessern.

Mittels der jetzt in Rede stehenden Qualifikationsrahmen sollen bestehende Blockaden zwischen unterschiedlichen Qualifikationswegen und -ebenen überwunden werden; ausgewiesene Formen der wechselseitigen Anerkennung und Anrechnung von erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Wissensbeständen sollen die Übergänge zwischen den verschiedenen Institutionen und Systemen erleichtern. Aber Lösungen sind hier nicht einfach: Einerseits ist die Öffnung des Hochschulsystems für Studierende aus sozialen Milieus, die bisher weitgehend vom Studium ausgeschlossen blieben, mehr als wünschenswert. Andererseits werden Bedenken formuliert, dass infolge eines einheitlichen Qualifikationsrahmens und der darüber initiierten Veränderungen akademischer Standards – in Kombination mit den beabsichtigten Effekten des Bologna-Prozesses – eine massive Veränderung der akademischen Lehr- und Lernkultur bevorsteht. Auf diese sind die Universitäten nicht vorbereitet, und sie können sie nicht zuletzt mangels ausreichender Finanzierungsmittel auch nur schwer bewältigen. Da ist der einzelne Handwerksmeister, der eines nahen Tages an die Tür eines universitären Masterstudiengangs klopfen mag, wohl weniger das Problem als die auf unternehmensnahe karrierebeschleunigende Fort- und Weiterbildung eingestellten BA-AbsolventInnen der Aldi-Hochschule, die dasselbe tun.

## Literatur

- Böllert, K. (2009): Die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: Soziale Passagen, Jg. 1 (2009), 251–258.
- DGfE (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2., erw. Aufl. Opladen & Farmington Hills 2010.
- DHV, Deutscher Hochschulverband (2010): Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages, 23.3., Bonn, <http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html>.
- DQR, Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. Februar 2009, <http://www.bmbf.de/de/12189.php>.
- European Commission (2010): EQF Newsletter 2 (July), [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news2_en.pdf).
- EQR, Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (o.J.): Europäische Kommission, Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens, [http://www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf).
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 22.2.
- Overwien, B. (2010): Die Europäisierung der Bildungspolitik und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. In: Thole, W. (Hrsg.) (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, 1113–1119.
- Serrano-Velarde, K. (2009): Der Bolognaprozess und die europäische Wissensgesellschaft. In: Soziale Welt, Jg. 60 (2009), 339–352.



# Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen

*Ulrich Bartosch*

## 1 Regelwechsel – eine Vorbemerkung

Man stelle sich vor: Einige bilden eine Gruppe A und beginnen ein Spiel. Sie formulieren Regeln, die zu ihrem Bild von Spiel und Spielern passen. Das Spiel läuft gut, und immer mehr Spieler beteiligen sich. Der Erfolg des Spiels ermuntert eine andere Gruppe B von Spielern, ebenfalls ein Spiel zu spielen. Sie übernehmen einen Teil der Regeln, verändern aber Ziele und Sinn des Spiels. Um die funktionierenden Strukturen der Gruppe A (und deren Expansion) für das eigene Spiel zu nutzen, integriert Gruppe B die Spielregeln der Gruppe A so gut, dass deren Spieler einfach weiterspielen können. Sie merken gar nicht, dass sie bereits in einem anderen Spiel – mit anderen Zielen und anderem Sinn – mitwirken. Wenn nun das Spiel der Gruppe B in jedem Fall die Ziele und den Sinn des Spiels von Gruppe A befördert, ergäbe sich eine Art von Symbiose. Widerspricht aber der Spielzweck von B dem von A, dann bewirkt jeder weitere Erfolg von A für diese Gruppe den eigenen Niedergang.

Für den Bologna-Prozess ist ein analoger Prozess zu beobachten. Darum geht es in diesem Text. Wie die Sache ausgeht, ist nicht ausgemacht. Es erscheint aber nötig, dass die Spieler der Gruppe A (hier: die Hochschulen) erkennen und reflektieren, dass es zwei Spiele gibt und welche Folgen dies für die eigenen Ziele haben könnte. Zumindest ist es angebracht, die eigenen Zielsetzungen im neuen, größeren Spiel zu artikulieren. Hochschulen haben genuine Aufgaben, die nur durch sie selbst formuliert und verfolgt werden können. Hier liegt ihre gesellschaftliche und wirtschaftliche Verantwortung.

## 2 Gibt es eine Europäisierung der Hochschullandschaft?

Es ist statthaft, einen kleinen Versuch zur Europäisierung der Hochschullandschaft mit einem Zitat des deutschen Hochschulforschers Ulrich Teichler zu beginnen, zumal die Zeilen seinem Text *Europäisierung der Hochschulpolitik* entnommen sind, aus dem aktuellen Handbuch Wissenschaftspolitik von 2010:

„Wenn von Europäisierung im Kontext von Hochschulen die Rede ist, geht es gewöhnlich um drei verschiedene, aber miteinander verknüpfte Aspekte: (a) Fortbestand nationaler Besonderheiten (europäische Vielfalt) oder Zunahme von europäischen Gemeinsamkeiten in der quantitativen, strukturellen, funktionalen und organisatorischen Hochschulentwicklung; (b) die Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten (Mobilität von Studierenden und Lehrenden, Kooperation, Wissenstransfer u. Ä.); (c) die wachsende Bedeutung von supranationaler Kooperation und von supranationalen Instanzen bei der Steuerung“ (Teichler 2010, 51).

Die nachfolgende Argumentation kann keinen dieser Aspekte systematisch entwickeln und ausreichend beleuchten. Vielmehr wird ein vergleichsweise neues Werkzeug in der Bildungspolitik herausgehoben behandelt. Damit wird allerdings versucht, diesem Werkzeug *Qualifikationsrahmen* (QR) eine Schlüsselfunktion für die Bewertung der allgemeinen Entwicklung zuzuschreiben. Die These des Beitrags ist: Am Prozess der Durchsetzung eines Systems von Qualifikationsrahmen zeigt sich eine spezifische Form der Europäisierung der Hochschullandschaft, die eine Verknüpfung von Qualifikations- und Forschungspolitik zur weitergehenden Funktionalisierung von Hochschule für ökonomische Zwecke bedeutet.

Diese These wird über einige Umwege zu begründen sein. Das liegt daran, dass die Qualifikationsrahmen eigentlich ein eher beiläufiges Element der jeweiligen Prozesse sind, die durchaus getrennt voneinander betrachtet werden können. Diese Prozesse vermitteln sogar zunächst den Eindruck, als hätten sie wenig miteinander zu tun. Bezug nehmend auf die Unterscheidung von Teichler zeigt sich dann auch, dass mit Qualifikationsrahmen tatsächlich alle drei Bereiche berührt werden: Besonderheit bzw. Gemeinsamkeit, Mobilität und supranationale Instanzen. Warum das so ist, darüber kann am Ende vielleicht spekuliert werden.

Europäisierung – soweit dürfte es unstrittig sein – verweist auf Kompatibilität von Abschlüssen und Bildungswegen und *nicht* auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Themen und Inhalte. Insofern gehören Hochschulen, wie Teichler im Anschluss an Clark Kerr formuliert,

„[...] zu den am wenigsten auf lokale oder nationale Ebene eingeeengten Institutionen: Die Suche nach neuem systematischem Wissen und die Dissemination des Wissens macht nicht vor Grenzen halt – am wenigsten in den Disziplinen mit einem universellen Wissenssystem“ (ebd., 53).

Für einen übernationalen Bezugsrahmen der Wissensproduktion bedurfte es also keiner Europäisierung. Historisch wie systematisch betrachtet sind die Wissenschaften ein transnationales, ja weltweites Gemeingut. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler partizipieren in internationalen Communities an der Entwicklung ihrer Disziplinen. Auch die *Sorbonne-Erklärung* berief sich auf diesen Hintergrund und beschwor die Rolle der Universitäten als europäische Player:

„Der europäische Prozeß ist in letzter Zeit um einige bedeutende Schritte weiter vorange-  
trieben worden. So wichtig diese aber auch sein [mögen]: man sollte nicht vergessen, daß  
Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein  
Europa des Wissens sein. Wir müssen auf die intellektuellen, kulturellen, sozialen und  
technischen Dimensionen unseres Kontinents bauen und sie stärken. Sie sind in großem  
Maße von ihren Universitäten geprägt worden, die weiterhin eine ganz entscheidende Rolle  
in deren Entwicklung spielen. Die Universitäten wurden in Europa vor ungefähr 750 Jah-  
ren gegründet. Unsere vier Länder sind stolz darauf, über einige der ältesten zu verfügen,  
die jetzt wichtige Jubiläen feiern, wie die Universität von Paris es heute tut. Damals reisten  
Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem  
gesamten Kontinent. Heutzutage absolvieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstud-  
ium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen“  
(Sorbonne-Erklärung 1998, zit. n. Wex 2005, 391).

In der *Bologna-Erklärung* wird die Rede vom Europa des Wissens vertieft:

„Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerläßliche Vorausset-  
zung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Kompo-  
nente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des  
Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen  
des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und  
ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum. Die  
Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung  
stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel  
anerkannt, besonders auch im Hinblick auf die Situation in Südosteuropa. Die Sorbonne-  
Erklärung vom 25. Mai 1998, die sich auf diese Erwägungen stützte, betonte die Schlüssel-  
rolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen. Die  
Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur  
Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der  
Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt“ (Bologna-Erklärung 1999, zit. n.  
Wex 2005, 396).

Es geht also um die Vielfalt der Wissenschaft, aber zugleich um eine Ver-  
gleichbarkeit der Bildungswege und Abschlüsse. Die Lernenden sollen ein  
verbundenes System von wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlicher  
Ausbildung vorfinden, das nicht erst durch ihr Handeln zu *einem* ge-  
meinsamen Ausbildungssystem wird. Diese Europäisierung gibt es nachweis-  
lich. Sie ist uns nunmehr unter dem Titel *Bologna-Prozess* durchaus geläufig,  
obwohl sie bereits vor der Bologna-Erklärung beginnt. Diese Entwicklung  
soll hier nicht umfassend nachgezeichnet werden. Es sei verwiesen auf die  
Darstellungen von Bartsch (2009), Keeling (2006), Walter (2006) und Wex  
(2005). Allerdings müssen einige Schritte benannt und in ihrer spezifischen  
Bedeutung beleuchtet werden.

Ein echter Meilenstein in der Entwicklung sind die *Dublin Descriptors*.  
Sie wurden am 16. März 2002 im sogenannten Amsterdam Consensus bestä-  
tigt und von der European University Association (EUA) im Rahmen der  
Graz Convention vom 29.–31. Mai 2003 als Empfehlung eingesetzt (vgl.  
kritisch dazu Wex 2005, 66f.). Sie bilden den erstmaligen Versuch, allgemei-

ne Zuschreibungen zu hochschulischen Abschlüssen in Europa zu benennen. Berücksichtigt wurden dabei Bachelor- und Master-Abschlüsse.<sup>1</sup>

In Berlin 2003 wurde von den Ministern des Bologna-Prozesses allerdings die Einführung von Qualifikationsrahmen gefordert. Danach wurden die Dublin Descriptors in der Fassung von 2004 um den *Short Cycle* erweitert:

„Ministers refer to an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area:

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area.

More specifically, in relation to qualifications frameworks and the shorter higher education qualifications the [Berlin Communiqué 2003] mentions:

Ministers invite the Follow-up Group to explore whether and how shorter higher education may be linked to the first cycle of a qualifications framework for the European Higher Education Area.

On formulating a higher education short cycle (within the first cycle) descriptor

A range of higher education awards are available to students who have undertaken a programme of study within the Bologna first cycle, but which do not represent the full extent of this cycle. Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to, studies to completion of the first cycle. These awards are referred to as higher education short cycle (within the first cycle). National systems may have various qualifications within the first cycle. This descriptor is intended for a commonly found type, which approximates to 120 ECTS credits or equivalent“ (JQI 2004, 1; vgl. Communiqué 2003).

Mit dem Verweis auf die Anforderung eines Qualifikationsrahmens wurde so ein neuer Studienabschnitt eingeführt, der in den Hochschulen mancher europäischer Länder bis dahin keine Entsprechung hatte. Zuvor galt für die Dublin Descriptors eine allgemein vorhandene, inhärente Logik der Hochschule, wie sie für den Bologna-Prozess bis 2003 angenommen werden kann.

Ein weiteres Initialdokument ist eine frühere Erklärung, die ebenfalls in Bologna verabschiedet wurde und den Titel *Magna Charta Universitatum* trägt (vgl. Walter 2006, 98ff.):

„The university is an autonomous institution at the heart of societies differently organized because of geography and historical heritage; it produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching. To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and intellectually independent of all political authority and economic power. [...] Teaching and research in universities must be inseparable if their tuition is not to lag behind chang-

---

1 Es ist zu bemerken, dass die Formulierung der Deskriptoren vor 2003 erfolgte. Einen weiteren Ansatz zur Durchsetzung einheitlicher Rahmensbedingungen bildet das Tuning-Projekt, vgl. EU-Kommission 2001.

ing needs, the demands of society, and advances in scientific knowledge“ (The Magna Charta Observatory 1988, 2).

Vielleicht sind die Sorbonne-Erklärung und damit der Bologna-Prozess in der Tat zunächst eine Gegenbewegung der nationalen Minister gegen die zunehmende Lenkung der Hochschulpolitik durch die Europäische Kommission gewesen, eine Bewegung, die einer Subordination der Hochschul- unter die Wirtschaftspolitik entgegenwirken sollte (vgl. Teichler 2010, 64). Immerhin ist der Bologna-Prozess im Ergebnis eine weit über die Grenzen der EU hinweg angelegte Abstimmung, welcher mittlerweile 47 Staaten beigetreten sind (vgl. Walter 2006, 177-181) und deren Zugkraft weit in den nordafrikanischen und osteuropäischen Raum hineinreicht (vgl. ALECSO 2007, Erdle 2009, 35f.). Die Organisationsform des Bologna-Prozesses ist auch eine Struktur neben und zunächst unabhängig von der Europäischen Union, deren Methoden und Zielsetzungen dann aber doch bestimmend wurden.

An der formellen Spitze des Bologna-Prozesses steht das zweijährliche Treffen der zuständigen Minister. Als Basis gilt die *Bologna-Erklärung* von 1999, die weder ein Akt gemeinschaftlicher Politik in der EU ist, noch wenigstens eine Verbindlichkeit vom Range völkerrechtlicher Verträge beanspruchen könnte. 2001 wurde im Treffen von Prag die Einrichtung einer Follow-Up-Group vereinbart und eine Vorbereitungsgruppe eingesetzt. Alle Unterzeichnerstaaten und die EU-Kommission wurden Mitglied der Follow-Up-Group; dem Land der EU-Präsidentschaft wurde jeweils der Vorsitz zuerkannt. Die Vorbereitungsgruppe wurde mit den jeweils folgenden Konferenzplanungen betraut; in ihr vertreten waren die EU-Präsidentschaft, die Kommission, jeweils die aufeinanderfolgenden Ausrichterstaaten und zwei gewählte EU-Mitglieder sowie zwei Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses von außerhalb der EU; hier wurde der Vorsitz alternierend vom nächsten Ausrichterstaat geführt (vgl. Bartsch 2009, 200f.). Die institutionelle Aufstellung wurde bereits mit der Berliner Konferenz vom 19. September 2003 geändert. Seither werden alle Unterzeichnerstaaten des Europäischen Kulturabkommens als mögliche Beitrittskandidaten behandelt. Die Follow-Up-Group wurde um wesentliche europäische Akteure erweitert<sup>2</sup> und mit den Aufgaben der (inzwischen aufgelösten) Vorbereitungsgruppe betraut. Hinzu treten ein Ausschuss zur Abstimmung der Prozesse zwischen den Ministertreffen und ein Sekretariat. Im Ausschuss treten – unter Vorsitz der EU-Ratspräsidentschaft und dem stellvertretenden Vorsitz des nächsten Ausrichterstaates – vorhergehende und folgende Ratspräsidentschaften, drei gewählte

---

2 Hinzu treten die beratenden Mitglieder Europarat, EUA, EURASHE, ESIB und das Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES) der UNESCO.

Bologna-Staaten und die EU-Kommission zusammen; hinzu kommt eine Reihe von beobachtenden Mitgliedern.<sup>3</sup>

Die Berliner Konferenz verknüpfte den Bologna-Prozess mit der *Lissabon-Strategie*, und zwar unter anderem durch die Einführung des Third Cycle (Doctorate; vgl. JQI 2004a). Damit wurden Hochschulpolitik und Forschungspolitik strukturell zusammengebunden. Durch die Vorlage von nationalen Fortschrittsberichten wurde die Prozesssteuerung des *naming and blaming* eingeführt, und die Offene Methode der Koordinierung (OMK) setzte sich durch (s. Tab. 1 und 2).

Die OMK, die Bartsch als „komplexes Governance Regime“ analysiert, war im Jahre 2000 zusammen mit der *Lissabon-Strategie* eingeführt worden: Mit ihr „können Reformen und Lernprozesse auf nationaler und subnationaler Ebene angeregt und ohne Zwang der EU gesteuert werden“ (Bartsch 2009, 71). Bartsch unterscheidet einen „deliberativen“ und einen „kompetitiven“ Modus, die er vor allem durch kooperatives bzw. kompetitives Benchmarking charakterisiert sieht (vgl. ebd., 72). Hierfür ist es in jedem Fall wichtig, dass Zielgrößen, Bewertungsmaßstäbe und Evaluationsmöglichkeiten geschaffen werden, die zur Nachahmung der Besten durch die Schwächeren anregen oder auch die Schwächeren sichtbar machen und damit für sie negative Auswirkungen im inneren nationalen politischen Wettbewerb erzeugen. Eine logische Folge dieser Methode ist, dass politische Zielsetzungen artikuliert werden, die zum europaweiten Vergleich geeignet sind. Die Steuerungslogik ist ökonomisch geprägt. Spätestens ab 2003 wurde die Lissabon-Strategie zur strukturierenden Orientierungsgröße für den Bologna-Prozess.

Neben der erwähnten OMK hatte der Frühjahrsgipfel der Staats- und Regierungschefs in Lissabon (2000) unter dem Motto *Der Weg in die Zukunft* ein ehrgeiziges Vorhaben zum Vorschein gebracht:

„Die Union hat sich heute ein *neues strategisches Ziel* für das kommende Jahrzehnt gesetzt:

das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer *globalen Strategie*, in deren Rahmen

- der Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft durch bessere Politiken für die Informationsgesellschaft und für die Bereiche Forschung und Entwicklung sowie durch die Forcierung des Prozesses der Strukturreform im Hinblick auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation und durch die Vollendung des Binnenmarktes vorzubereiten ist;

---

3 Nämlich wiederum Europarat, EUA, EURASHE, ESIB, UNESCO/CEPES; vgl. Bartsch 2009, 201.

- das europäische Gesellschaftsmodell zu modernisieren, in die Menschen zu investieren und die soziale Ausgrenzung zu bekämpfen ist;
- für anhaltende gute wirtschaftliche Perspektiven und günstige Wachstumsaussichten Sorge zu tragen ist, indem nach einem geeigneten makroökonomischen Policy-mix verfahren wird. [...]

Diese Strategie soll die Union in die Lage versetzen, wieder die Voraussetzungen für Vollbeschäftigung zu schaffen und den regionalen Zusammenhalt in der Europäischen Union zu stärken“ (Europäischer Rat 2000, 2).

Die Staatslenker gingen dabei übrigens von einem kontinuierlichen Wachstum von mindestens 3% aus. Es mutet angesichts der späteren katastrophalen wirtschaftlichen Ereignisse und Entwicklungen befremdlich an, die umfassende politische Gestaltung Europas von einer zwingenden Wachstumsvorgabe abhängig zu machen. Aber innerhalb dieser Wachstumsplanung erhielt nun die „Schaffung eines europäischen Raums der Forschung und Innovation“ besonderen Stellenwert:

„Angesichts der wichtigen Rolle, die Forschung und Entwicklung für das wirtschaftliche Wachstum, die Beschäftigung und den sozialen Zusammenhalt spielen, muss die Union auf die in der Mitteilung der Kommission *Hin zu einem europäischen Forschungsraum* genannten Ziele hinarbeiten. Die Forschungstätigkeiten auf der Ebene der Mitgliedstaaten und der Union müssen besser integriert und aufeinander abgestimmt werden, um sie möglichst effizient und innovativ zu gestalten und um zu gewährleisten, dass Europa attraktive Perspektiven für seine fähigsten Köpfe bieten kann“ (ebd., 4).

Zu den avisierten Maßnahmen gehörte auch, „das Umfeld für private Forschungsinvestitionen, F&E-Partnerschaften und spitzentechnologieorientierte Neugründungen durch steuerpolitische Instrumente, Risikokapital und EIB-Unterstützung zu verbessern“ und „Schritte zu unternehmen, um Hindernisse für die Mobilität von Forschern in Europa bis zum Jahr 2002 zu beseitigen und hochqualifizierte Forscher dauerhaft für Europa zu gewinnen“ (ebd., 5). Die erwähnte Einbeziehung der Promotionsebene in den Bologna-Prozess folgte dann dieser Zielsetzung.

Schließlich wollte die Lissabon-Strategie die Weichen zur Sicherung künftigen Humankapitals neu ausrichten. Mit einem System, das kommenden Normalbiographien des lebenslangen Lernens angemessen ist, soll bestmögliche Qualifikation und Mobilität von Europas Bürgerinnen und Bürgern gesichert werden:

„Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, dass ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise“ (ebd., 8).

Tab. 1: Beschreibung der Kompetenzen nach Qualifikationsstufen  
(JQI 2004a, 4)

<b>Differentiating between cycles</b>	
Knowledge and understanding:	
1 (Bachelor)	[Is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study ..
2 (Master)	provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas often in a research context ..
3 (Doctorate)	[includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research associated with that field ..
Applying knowledge and understanding:	
1 (Bachelor)	[through] devising and sustaining arguments
2 (Master)	[through] problem solving abilities [applied] in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts ..
3 (Doctorate)	[is demonstrated by the] ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity ..
	[is in the context of] a contribution that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work some of which merits national or international refereed publication ..
Making judgements:	
1 (Bachelor)	[involves] gathering and interpreting relevant data ..
2 (Master)	[demonstrates] the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data ..
3 (Doctorate)	[requires being] capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas ..
Communication	
1 (Bachelor)	[of] information, ideas, problems and solutions ..
2 (Master)	[of] their conclusions and the underpinning knowledge and rationale (restricted scope) to specialist and non-specialist audiences (monologue) ..
3 (Doctorate)	with their peers, the larger scholarly community and with society in general (dialogue) about their areas of expertise (broad scope) ..
Learning skills ..	
1 (Bachelor)	have developed those skills needed to study further with a high level of autonomy ..
2 (Master)	study in a manner that may be largely self-directed or autonomous ..
3 (Doctorate)	expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement ..

Tab. 2: Beschreibung der Kompetenzen auf der BA- und der MA-Stufe (JQI 2004b, zit.n. HRK 2004/2006, 42ff.)<sup>4</sup>

<i>Bachelor</i> Der akademische Grad des Bachelors wird Studierenden verliehen,	<i>Master</i> Der akademische Grad des Masters wird Studierenden verliehen,
die Wissen und Verstehen in einem Fachgebiet nachgewiesen haben, das auf der allgemeinen höheren Schulbildung aufbaut und über diese hinaus geht, und sich im Allgemeinen auf einem Niveau befindet, das auf wissenschaftlichen Lehrbüchern basiert, aber auch teilweise aus den Erkenntnissen der aktuellen wissenschaftlichen Debatten im jeweiligen Fachgebiet bezogen wird;	die Wissen und Verstehen bewiesen haben, das auf dem, was normalerweise auf dem Niveau des Bachelor erwartet wird, basiert, es erweitert und/ oder vertieft, und das als Grundlage für oder Möglichkeit zu Originalität bei der Entwicklung und/oder Anwendung von Ideen dient, nicht selten in einem Forschungskontext;
die ihr Wissen und ihr Verstehen auf eine Weise anwenden können, die auf einen professionellen Ansatz gegenüber Arbeit bzw. Beruf hinweist, und über Kompetenzen verfügen, die normalerweise bei der Entwicklung und Untermauerung von Argumenten und bei der Lösung von Problemen im jeweiligen Fachgebiet zur Geltung kommen;	die ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsstrategien in neuen oder ungewohnten Umgebungen in einem breiteren (oder interdisziplinären) Kontext bezogen auf ihr Fachgebiet anwenden können;
die in der Lage sind, Daten zu sammeln und auszuwerten (normalerweise innerhalb ihres Fachgebiets), die für eine Urteilsbildung, bei der auch relevante soziale, wissenschaftliche oder ethische Fragen berücksichtigt werden, von Bedeutung sind;	die in der Lage sind, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auch bei unvollständigen bzw. begrenzten Informationen zu Einschätzungen kommen, die trotzdem das Nachdenken über soziale und ethische Verantwortung mit einbezieht, sofern es mit der Anwendung ihrer Kenntnisse und Einschätzungen verbunden ist;
die Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen vermitteln können, sei es einer Zuhörerschaft von Fachleuten oder von Laien;	die ihre Schlussfolgerungen, und auch ihr Wissen und die Logik, die ihnen zu Grunde liegen, einer Zuhörerschaft von Fachleuten und Laien gleichermaßen klar und unzweideutig vermitteln können;
die Lernstrategien entwickelt haben, die für eine Fortsetzung der Studientätigkeit auf höherem Niveau mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit notwendig sind.	die über Lernstrategien verfügen, die ihnen ermöglichen, ihr Studium größtenteils selbstbestimmt bzw. selbstständig fortzusetzen.

<sup>4</sup> Zu den Mitgliedern vgl. JQI 2004b, 5; Tab. 1 und 2 sind Ergänzungen der Redaktion.

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.

„Allerdings muss noch viel getan werden, ehe die europäischen Bürger in ganz Europa tatsächlich ungehindert studieren und arbeiten können, ohne umständliche und unsichere Verfahren für die Anerkennung ihrer Qualifikationen durchlaufen zu müssen. Daher sollten die Hochschulen und sonstigen Bildungseinrichtungen ebenso wie die zuständigen Behörden angehalten werden, europaweit kompatible Qualifikationssysteme zu entwickeln, und sich allgemein darauf verständigen, welches Mindestqualitätsniveau für die Anerkennung eines Befähigungsnachweises erforderlich ist. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz und zur Anerkennung der Qualifikationen müssen intensiviert werden“ (ebd., 31).

Im gemeinsamen Zwischenbericht des Rates und der Kommission zur Umsetzung des Arbeitsprogramms wird dann explizit der *Europäische Qualifikationsrahmen* gefordert:

„Ohne einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen für die Anerkennung von Qualifikationen kann der europäische Arbeitsmarkt nicht effizient und reibungslos funktionieren. Dies ist eine Angelegenheit, die auch erhebliche Auswirkungen auf das einzelne Mitglied der Gesellschaft und die Gesellschaft selbst hat: Die Antwort auf die Frage, inwieweit sich die EU-Bürger ihre Diplome und Befähigungsnachweise überall in Europa anerkennen lassen können oder nicht, ist maßgeblich für die Chancengleichheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt und die Entwicklung einer europäischen Staatsbürgerschaft. Angesichts der Unterschiedlichkeit der Strukturen und Organisationsweisen in Europa stellen die Lernergebnisse und Kompetenzen, die während der Programme oder Ausbildungszeiten erworben wurden, wichtige Bezugspunkte für die Beschreibung von Qualifikationen dar“ (Rat 2004, 29).

Es sollte erwähnt werden, dass derselbe Zwischenbericht eine strukturelle Verknüpfung im künftigen Monitoring und Berichtswesen vorsieht und damit den Bologna-Prozess unter die Lissabon-Strategie subsumiert. Damit ist die Steuerung durch die EU durchgesetzt:

„Damit die einmal entstandene Dynamik erhalten bleibt, müssen nach Auffassung von Rat und Kommission unbedingt regelmäßig die Fortschritte bei der Erreichung der gemeinsamen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung kontrolliert werden. Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Verbesserung der Wirksamkeit und der Effizienz der offenen Koordinierungsmethode im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung dar. [...] Dies würde auch die Berichte ersetzen, die derzeit im Rahmen der Umsetzung des Aktionsplans zur Förderung der Mobilität und des Follow-up der Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen verlangt werden, und könnte auch den Bologna-Prozess abdecken. Gemäß dem integrierten Ansatz würden diese Informationen auch die Umsetzung der Kopenhagener Erklärung abdecken, und sie könnten sich auf Aspekte im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess erstrecken“ (ebd., 33).

In der Bologna-Konferenz von Bergen (2005) wurden der Fokus auf Employability gestärkt und die Schaffung nationaler Qualifikationsrahmen neben dem akzeptierten Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums (QF EHEA; vgl. Ministry of Science 2005) vereinbart. Außerdem wurde die Kompatibilität zwischen dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und dem QF EHEA als Ziel gesetzt:

„Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe. Wir verpflichten uns, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR kompatibel sind, und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen. Wir fordern die Follow-up-Gruppe auf, über die Umsetzung und Weiterentwicklung des übergreifenden Qualifikationsrahmens zu berichten. Wir unterstreichen die Wichtigkeit, die Komplementarität zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR und dem vorgeschlagenen breiteren Qualifikationsrahmen für das die allgemeine Bildung und die Berufsbildung umfassende Lebenslange Lernen zu gewährleisten, der gegenwärtig in der Europäischen Union und zwischen den teilnehmenden Ländern entwickelt wird. Wir fordern die Europäische Kommission auf, die laufenden Aktivitäten umfassend mit allen am Bologna-Prozess beteiligten Parteien abzustimmen“ (EHR 2005, 2).

Mit der Konferenz von Bergen war die Rangordnung der europäischen Strategien weitgehend durchgesetzt. Die Lissabon-Strategie hatte sich als dominante Leitlinie behauptet und die darin eingeführten Steuerungsmechanismen waren erfolgreich installiert. Die EU hat damit ihre wirtschaftspolitische Lenkungscompetenz durch geschickte Nutzung der Bologna-Struktur weit über ihren eigentlichen Geltungsbereich hinaus ausgeweitet. Auch die Nicht-EU-Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses sind der Lissabon-Strategie dienstbar gemacht. Es darf angenommen werden, dass diese Funktionalisierung in manchen Fällen gerne akzeptiert wird, könnte darüber doch auch der Beitritt in die EU vorbereitet werden.

Ein Passus in einem Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen von 2009 lässt die Hochschulen nunmehr vollständig als Teil der Unternehmenswelt erscheinen:

„In der Mitteilung der Kommission ‚Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation‘ wurde die Schlüsselrolle der Universitäten für *Europas Zukunft und für den erfolgreichen Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft* hervorgehoben. Es wurde der Bedarf an einer grundlegenden Neuorientierung und Modernisierung des Sektors unterstrichen, um zu vermeiden, dass Europa im weltweiten Wettbewerb in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation unterliegt. Unternehmen, so wurde vorgeschlagen, könnten einen Beitrag in drei Bereichen leisten:

- Lenkungsformen: Modelle des Unternehmensmanagements könnten auf die Hochschulwelt übertragen werden.
- Finanzierung: Unternehmen könnten bei der Finanzierung von Hochschulaktivitäten sowohl im Bereich Bildung als auch im Bereich Forschung eine Rolle spielen. Und
- Studienpläne: Die Studierenden benötigen die Art der Bildung, die sie auf die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet. Unternehmen können bei der Definition der Anforderungen helfen und solche Praktika anbieten, die Studierende beim Übergang vom Studien- zum Arbeitsleben unterstützen. Außerdem müssen Unternehmen darin bestärkt werden, ihre Mitarbeiter im gesamten Verlauf ihres Berufslebens für Weiterbildungen und die Aktualisierung ihrer Fähigkeiten freizustellen.

Mit der erneuerten Lissabon-Strategie wird die Bedeutung einer partnerschaftlichen Herangehensweise unterstrichen: alle Interessengruppen auf gemeinschaftlicher, nationaler, regionaler und lokaler Ebene müssen sich die Lissabon-Strategie zu Eigen machen. Zur Gestaltung der Zukunft Europas sollten alle ihren Beitrag leisten. Mobilisierung und gemeinsame Anstrengungen sind die Schlüssel zum Gelingen der Partnerschaft. *Die entscheidenden Akteure in solchen Partnerschaften sind dabei Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen*“ (EU-Kommission 2009, 2f).

Bezüglich der Ausgangsfrage ist zu resümieren: Es gibt eine Europäisierung der Hochschullandschaft, die sich als eine stärkere Lenkung der europäischen Hochschulpolitik durch die Europäische Kommission realisiert. Dabei wurde der Bologna-Prozess von der EU-Kommission zunächst nur wahrgenommen und unterstützt, dann jedoch zunehmend auch gestaltet. Bartsch fasst zusammen:

„Man kann sagen, dass der Bologna-Prozess in gewisser Weise ein anregendes Moment für die Lissabon-Strategie war, allerdings umfasste die Lissabonner Strategie ein wesentlich größeres politisches Spektrum, sodass aus Sicht der Kommission der Bologna-Prozess eher unterhalb der Lissabon-Strategie angesiedelt war. [...] In jedem Fall erhöhte die Kommission durch ihr Engagement im Bologna-Prozess ihre Sichtbarkeit und ihre Glaubwürdigkeit gegenüber den Universitäten und den verantwortlichen Akteuren der Hochschulpolitik insgesamt“ (Bartsch 2009, 203).

Diese Einflussnahme der Kommission bewirkt eine verstärkte Ausrichtung der Hochschulpolitik an ökonomischen Zielsetzungen, was einerseits durch eine enge Verknüpfung mit Forschungs- und Innovationspolitik erreicht wird. Andererseits wird unter der Zielvorgabe des lebenslangen Lernens die Bildungs- und Ausbildungspolitik vorwiegend als Beschäftigungspolitik gestaltet. Wenn wir heute also bestimmte Entwicklungen in den Hochschulen verwundert, kritisch oder freudig bemerken, dann deuten diese durchaus in eine europäische Richtung: Hochschulen sollen als teilnehmende Wettbewerber auf einem unternehmerischen Innovations- und Ausbildungsmarkt dazu beitragen, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen.“

Bevor man nun vorschnell eine eindeutige Fehlentwicklung konstatiert, sollte man auch abwägen, dass die Bewertung der Hochschulpolitik als wichtiger wirtschaftspolitischer Aspekt für dieses Feld eine enorme Aufwertung bedeutet hat. Dies betont im Rahmen einer Tagung zum Bologna-Prozess auch Edelgard Bulmahn (2009) und bilanziert es als wichtigen Erfolg. Ebenso sieht Ruth Keeling den Bologna-Prozess durch die Adaption in die Lissabon-Strategie aufgewertet:

„Clearly, the European Commission is deeply and multiply implicated in the way European higher education is constituted discursively. It has had a critical influence in shaping the language of the European Higher Education and Research Areas and has articulated a distinctive set of priorities for the higher education sector. By deliberately linking the research agenda with the Bologna reforms, it has enhanced the political weight and legiti-

macy of both these policy lines. Its incorporation of the Lisbon-oriented research agenda into the Bologna priorities is helping to bring new status, political attention and money to the academy, and has confirmed Bologna as the accepted solution in higher education reform“ (Keeling 2006, 216).

#### 4 Führen Qualifikationsrahmen zu einer spezifischen Europäisierung?

Qualifikationsrahmen sind ein trickreiches Instrument für die skizzierte vielschichtige Politikentwicklung. Der jetzt dominierende Rahmen ist der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQF; vgl. EU-Kommission 2008), der 2005 auf den Weg gebracht wurde:

„Die Schaffung eines EQF wurde von den EU-Regierungschefs auf ihrer Tagung in Brüssel im März 2005 gefordert, wodurch frühere Empfehlungen der in den Ländern der EU für allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Minister (Februar und Dezember 2004) unterstützt und gestärkt wurden. Das Arbeitspapier stellt die Grundlage für einen ausführlichen Konsultationsprozess dar, der von Juli bis Dezember 2005 mit politischen Entscheidungsträgern, Sozialpartnern, Interessengruppen und Fachleuten für die Qualifikationssysteme in ganz Europa stattfinden wird. Der hier vorgestellte EQF ist als Meta-Rahmen geplant, der es ermöglicht, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen untereinander zu verbinden und für mehr Transparenz auf europäischer Ebene zu sorgen. [...] Ein EQF soll auf freiwilliger Basis umgesetzt werden, keinerlei rechtliche Verpflichtungen mit sich bringen und eine Antriebskraft für den Wandel durch die Unterstützung von Reformen auf nationaler und sektoraler Ebene sein“ (EU-Kommission 2005, 8).

Im Februar 2008 wurde der EQF formal angenommen. Er gibt die Referenzgrößen vor, die dem DQR zugrunde gelegt werden. Dessen Entwicklung ist im vollen Gange und soll 2010 (verzögert) zum Abschluss kommen.

Den Qualifikationsrahmen kommt tatsächlich eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind einerseits Ergebnis von Harmonisierungsbestrebungen des Europäischen Hochschulraums und andererseits Voraussetzung der Vernetzung verschiedener Bildungs- und Ausbildungskulturen. Bezug nehmend auf die eingangs zitierten drei Aspekte einer europäisierten Hochschulpolitik stellt sich eben heraus, dass Qualifikationsrahmen sie alle berühren: Hochschulentwicklung, Mobilität und supranationale Instanzen der Steuerung. Sie markieren mit ihren Deskriptoren nachhaltig, was die Wertigkeit von Qualifikationen in der Gesellschaft ausmacht.

In einer einseitigen Engführung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes würden (oder werden) Qualifikationsrahmen dann auch die Ausrichtung und das Selbstverständnis von Hochschulbildung beeinflussen. Man sollte sich deshalb an die oben zitierten Maßstäbe der *Magna Charta Universitatum* erinnern:

„To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and intellectually independent of all political authority and economic power“ (The Magna Charta Observatory 1988, 2).

Eine Nützlichkeit für den Arbeitsmarkt ist damit nicht ausgeschlossen. Es ist aber ausgeschlossen, dass diese Nützlichkeit allein die Rahmensetzung für hochschulische Qualifikation bestimmen kann. In der Auseinandersetzung um den *Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* finden wir jedoch die konkreten nationalen Auswirkungen einer europäisierten Hochschullandschaft wieder. Es ist deshalb empfehlenswert, die expliziten hochschulischen Rahmenwerke als Werkzeuge zu bauen und zu nutzen, die eine genuin *hochschulpolitische* Bildungsperspektive erlauben. Dafür müssen sich alle Akteure ausreichend Zeit nehmen, wie auch die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Empfehlung vom 23. Februar 2010 feststellt:

„Der Prozess der Erarbeitung des DQR muss so gestaltet werden, dass dieser auch von den Hochschulen akzeptiert werden kann. Dies kann nötigenfalls länger dauern als geplant. Es muss besser gelingen, sich bildungsbereichsübergreifend zu verständigen und die unterschiedlichen Akteure jeweils angemessen zu beteiligen“ (HRK 2010, 4).

In der gleichen Empfehlung macht die HRK einen weitreichenden Vorschlag, der auf einen wesentlichen Webfehler der DQR-Debatte hinweist:

„In der schulischen und der beruflichen Bildung sollten ebenfalls Rahmenwerke erarbeitet werden, die das Profil des jeweiligen Bildungsbereiches verdeutlichen“ (ebd., 3).

Tatsächlich hat sich jedoch bisher nur der hochschulische Bereich der Aufgabe gestellt, ein eigenes Referenzsystem zu entwickeln.

Der Rückblick auf die Geschichte der hier umrissenen Entwicklung zeigt auch, dass die Orientierung auf hochschulische Deskriptoren bereits seit Längerem angelegt war. Mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. BMBF 2007) und fachspezifischen hochschulischen Rahmenwerken (vgl. Bartosch u. a. 2010) stehen dem Hochschulbereich auch Instrumente zur Verfügung, um eine Zuordnung eigener Qualifikationsprofile in ein allgemeines, unspezifisches Rahmenwerk vorzunehmen. Immer bleibt der spezifische Hintergrund sichtbar, und die Gleichwertigkeit im Level des allgemeinen Rahmenwerks kann nicht umstandslos als Gleichwertigkeit im spezifischen Qualifikationsbereich missdeutet werden.

Berufliche und allgemeine schulische Bildung haben vergleichbare Instrumente bisher nicht entwickelt bzw. sind damit noch nicht vorangekommen (vgl. Funk 2007). Solange aber die DQR-Level 6-8 vor allem auf ein hochschulisches Referenzsystem verweisen, belehnen die anderen Bereiche indirekt das hochschulische Qualifikationsniveau. Dies lässt sich z. B. in den Stellungnahmen der Sachverständigen zur öffentlichen Anhörung zum Thema EQR/DQR vom 7. Juli 2010 des Ausschusses für Bildung, Forschung und

Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags (vgl. Deutscher Bundestag 2010) identifizieren: Dort wird mehrfach auf die interne Logik der hochschulischen QR verwiesen, wenn es um die Frage einer differenzierten Struktur der DQR-Level 6-8 geht. Besonders deutlich wird dies, wenn das BiBB die Qualität der Levelzuordnung mit Verweis auf das in Anspruch genommene akademische Niveau ‚belegt‘:

„Das Bundesinstitut für Berufsbildung unterstreicht die Forderung, dass jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann/soll, nachdrücklich. In diesem Sinne hat sich auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts mehrfach klar positioniert. Konkret bedeutet dies,

- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 1, in denen Zusatz- oder Spezialqualifikationen erworben werden, der Stufe 5 des DQR zuzuordnen,
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 2 (z.B. Fachwirte, Meister) auf der Stufe 6 und damit dem Bachelorniveau des DQR sowie
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 3 (z.B. Betriebswirte HWK) der Stufe 7 des DQR und damit dem Masterniveau zuzuordnen.

Die Gleichwertigkeit beruflicher Abschlüsse zu akademischen Abschlüssen ist sachlich geboten und lässt sich hinreichend begründen. Dafür sprechen das durch berufliche Abschlüsse erreichte Kompetenzniveau, die eingesetzten und bewährten Instrumente einer Qualitätssicherung, die Akzeptanz der Fortbildungsabschlüsse bei Arbeitnehmern und Arbeitgebern sowie nicht zuletzt die akademischen Abschlüssen vergleichbaren Karriere-möglichkeiten“ (BiBB 2010, 2).

Dies genügt nicht als eigenständige Qualifikationsbeschreibung. Erst wenn die schulische und die berufliche Bildung je für sich eine spezifische Rahmenformulierung ihrer Qualifikationssysteme realisiert haben, werden z. B. domänenübergreifende Zuordnungen von Gleichwertigkeit ausreichend gelöst werden können. Vorher besteht die Gefahr, dass spezifisch hochschulische Qualitäten verloren gehen. Daran haben die anderen beteiligten Akteure – aus ihrer Sicht völlig zu Recht – kaum oder gar kein Interesse.

„Die deutsche Wirtschaft unterstützt grundsätzlich die Ziele des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bei seiner Gestaltung und Umsetzung ist es wichtig, dass er sich am Bedarf der Unternehmen ausrichtet sowie einen Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess Beteiligten schafft“ (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2010, 3).

## 5 Regelsetzung – Eine Nachbemerkung

Es zeigt sich, dass die Europäisierung der Hochschullandschaft in vollem Gange ist. Meine eingangs formulierte These – am Prozess der Durchsetzung eines Systems von Qualifikationsrahmen zeigt sich eine spezifische Form der Europäisierung der Hochschullandschaft – entpuppt sich am Ende meines Beitrags als Frage an die Hochschulen und ihren Gestaltungsauftrag: Muss eine Verknüpfung von Qualifikations- und Forschungspolitik zur weiterge-

henden Funktionalisierung von Hochschule für ökonomische Zwecke führen? Im Sinne der Weiterentwicklung der Hochschule und auch im wohlverstandenen Interesse von Gesellschaft und Wirtschaft sollen ja „Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ (zit. n. Wex 2005, 397). Hinter diese Einsicht der Bologna-Erklärung sollte man nicht zurückfallen. Zugleich sei damit das innovative Potential der Bologna-Reform unterstrichen, das es zu gestalten gilt.

Noch einmal zurück zum Gedankenspiel der Vorbemerkung: Es ist Zeit, dass sich die Spieler der Gruppe A an den guten Sinn akademischer Selbstverwaltung erinnern: Es geht darum, jene Regelsetzung zu verteidigen und selbst vorzunehmen, für die die Hochschulen verantwortlich sind und die ihre Autonomie begründen, denn Spiele können auch verloren werden. Wäre es dann ein Trost, dass auch die Gruppe B verliert? Wahrlich nicht. Gruppe B würde sich selbst als Spielverderber nicht einmal erkennen. Auf selbstkritische Zerknirschung dürfte man da nicht hoffen.

## Literatur

- ALECSO, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization & Konrad Adenauer Stiftung (2007): Die Internationalisierung des Hochschulwesens und die Kooperation zwischen Deutschland und den Arabischen Ländern. Internationale Konferenz. 8.–9. Dezember, Tunis.
- Bartosch, U./ Knauer, R./ Knösel, P. u. a. (2010): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 5.1. Mit einem Geleitwort des Vizepräsidenten der HRK Prof. Dr. Wilfried Müller. Eichstätt.
- Bartsch, T.-C. (2009): Europäische Hochschulpolitik. Über die Entwicklung und Gestalt(ung) eines Politikfeldes. Baden Baden.
- BiBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Stellungnahme Öffentliche Anhörung DQR/EQR, A-DRS 17(18)8, 01.06.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Konferenz der Kulturminister (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In: HRK (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, 239–250.
- Bulmahn, E. (2009): Mit akkreditierten Studiengängen die Zukunft tertiärer Bildung in Europa gestalten. Rückblick und Perspektive. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): Studium Bolognese. Akkreditierung als Instrument zur Verbesserung des Studienangebots. Erfahrungen – Analysen – Perspektiven. Loccum Protokolle 26/09. Loccum, 155–165.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003): Realising the European Higher Education Area, Berlin, 19 September, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (2002): On enhanced European cooperation in vocational education and training (The Copenhagen Declaration). Copenhagen, 29 and 30 November, [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf).
- Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (2010): „Europäischer Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen“ – Öffentliche Anhörung vom 07.07., <http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeurungen/index.html>.
- EHR (2005): Der Europäische Hochschulraum – Die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister. Bergen, 19.–20. Mai.
- Erdle, S. (2009): Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftspolitische Zusammenarbeit in der Euro-Mediterranen Partnerschaft. Die Zusammenarbeit zwischen der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) und der ArabLeague Education, Culture and Science Organization (ALECSO). In: Maaß, K.-J./ Thum, B. (Hrsg.): Deutsche Hochschulen im Dialog mit der Arabischen Welt. Karlsruhe, 25–46, <http://uvka.ubka.uni-karlsruhe.de/shop/download/1000011620>.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2001): Tuning Educational Structures in Europe, <http://unideusto.org/tuning/>.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme und gemeinsame Zielsetzungen für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.
- EU-Kommission, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): SEK (2005) 957, Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- EU-Kommission, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): SEK (2009) 424 Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Begleitdokument zur: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen „Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft“. Zusammenfassung der Folgenabschätzung {COM(2009) 158 final SEC(2009) 423 SEC(2009) 425}, Brüssel, 2. April, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:0424:FIN:DE:DOC>.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon, 23. und 24. März, SN 100/00 DE, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf>.
- Funk, E. (2007): Neuregelung und Umorganisation der beruflichen Bildung in Europa. In: Nachrichten des Deutschen Vereins NDV, November, 445–449.
- HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. 5. Aufl., Bonn 2006.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.02., [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung\\_DQR.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf).

- JQI, Joint Quality Initiative informal group (2004a): Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report, 18 October, [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/Sonstige/Dublin\\_Descriptors.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/Sonstige/Dublin_Descriptors.pdf).
- JQI, Joint Quality Initiative informal group (2004b): Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report, 20 September, <http://www.jointquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc>.
- Keeling, R. (2006): The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. In: *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, 201–223.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2010): *Stellungnahme Öffentliche Anhörung DQR/EQR, A-DRS 17(18)8*, 01.06.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): *A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area*. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen.
- Rat der Europäischen Union (2004): *Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabonstrategie. Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. Brüssel, 12. Februar, (2302) (OR.en) 6236/04 EDUC 32.
- Teichler, U. (2010): *Europäisierung der Hochschulpolitik*. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, 51–70.
- The Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (1988): *Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18. September, [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_german.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf), <http://www.magna-charta.org/home.html>.
- Walter, T. (2006): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden.
- Wex, P. (2005): *Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland*. Ein Handbuch. Berlin.

*Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Juli 2010 überprüft.*



# Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

*Karin Böllert*

## 1 Vom EQR zum DQR

Zur Erinnerung: 2005 sind umfassende Konsultationsverfahren und die Überarbeitung eines ersten Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) eingeleitet worden. Am 05.09.2006 wurde durch die Europäische Kommission ein *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (vgl. EU-Kommission 2006) verabschiedet, der als Ergänzung und Erweiterung des Bologna-Prozesses verstanden wird. Das Jahr 2007 war dann durch Verhandlungen im europäischen Parlament und im Rat geprägt, bis 2008 die formale Annahme des EQR erfolgte. Bis zum 23.04.2013 soll dem Parlament und dem Rat ein Bericht über Maßnahmen des EQR vorgelegt werden. Insgesamt verfolgt die Initiative eines EQR folgende Ziele:

- Die Mobilität in der Aus- und Weiterbildung soll in Europa befördert werden.
- Transparenz und Qualität der Bildungssysteme und -angebote sollen europaweit gewährleistet sein.
- Eine durchgängige Orientierung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit soll den EQR charakterisieren.
- Die Gleichwertigkeit von schulischer, beruflicher und akademischer Bildung wird angestrebt.

Die Inhalte des EQR sollen in Form von acht Referenzniveaus als gesamte Bandbreite von Qualifikationen nachvollziehbar sein. Die Beschreibung von Referenzniveaus geschieht dabei in Form von Lernergebnissen, um die Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern und ihren Bildungsinstitutionen zu fördern. Lernergebnisse gelten als Aussage darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

Charakteristisch ist dabei die Dreiteilung in Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. *Kenntnisse* werden als Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen, als Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien,

Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich definiert. Kenntnisse beinhalten insofern Theorie- und/oder Faktenwissen. *Fertigkeiten* werden als Fähigkeit verstanden, Kenntnisse anzuwenden und ein entsprechendes Know-How einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Fertigkeiten bezeichnen daher kognitive und praktische Fertigkeiten. *Kompetenz* gilt als nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten, persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für berufliche und/oder persönliche Entwicklungen zu nutzen. Kompetent in diesem Sinne zu sein, bedeutet die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.

Entscheidend in europäischer Perspektive ist, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll. Hinzu kommt, dass der EQR sich als Brückenbildung von formalem, nonformalem und informellem Lernen versteht und es des Weiteren um eine Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen geht. Insofern liegt dem EQR ein erweitertes Bildungsverständnis zu Grunde, das Bildungsprozesse nicht nur in formalisierten Strukturen verankert.

Mitte 2007 bis zum Frühjahr 2008 sind in der Bundesrepublik auf Bundes- und Länderebene Koordinierungsgruppen und ein Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) konstituiert worden, in dem ein Konsens über Ziele und Leitlinien, Kompetenzkategorien und Niveaustufen erzielt werden soll. Bis Ende 2008 ist dann ein Modell für den DQR mit Deskriptoren erarbeitet worden. Im Februar 2009 ist durch den Arbeitskreis DQR ein *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* vorgelegt worden (vgl. BMBF/KMK DQR-Portal). Bis Ende 2012 ist dessen abschließende Implementation vorgesehen.

Im Gegensatz zu dem EQR hat sich der Arbeitskreis DQR für ein 4-säuliges System entschieden. Die Begründung für die Bestimmung und starke Gewichtung von Handlungskompetenz zielt dabei auf eine Schwächung der nach Ansicht des Arbeitskreises technokratisch-funktionalen Kompetenzbestimmung des europäischen 3-säuligen Systems – eine Entscheidung, die nicht unumstritten ist und u. a. von der HRK und der KMK kritisiert wird. Die Unterscheidung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz gilt bei den Kritikern bislang als nicht überzeugend gelungen, und die Fachkompetenzen *Wissen* und *Fertigkeiten* sind nur bedingt mit *Knowledge* und *Skills* des EQR vereinbar (vgl. Böllert 2009).

Die zurzeit stattfindende Validierungsphase umfasst exemplarisch vier Berufs- und Tätigkeitsfelder: Metall- und Elektroberufe, Handel, das Gesundheitswesen und den IT-Bereich. In diesen Arbeitsgruppen ist von acht in einer einheitlichen Struktur beschriebenen Referenzniveaus ausgegangen worden, die jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind, für folgende Bereiche festlegen:

- Stufe 1: Hauptschul- bzw. ab Förderschulabgangszeugnis
- Stufe 2: Hauptschulabgangszeugnis mit Funktionserfahrung und Ausbildungsreife
- Stufe 3: zweijährige Berufsausbildung, Fachabschluss, Realschulabschluss
- Stufe 4: dreijährige Berufsausbildung, qualifizierter Fachabschluss, Abitur
- Stufe 5: dreijährige Berufsausbildung mit Funktionserfahrung, Abschluss Fachakademie
- Stufe 6: Meister/Techniker/Bachelor
- Stufe 7: Betriebswirt/Master
- Stufe 8: Promotion

Bereits im Februar 2010 sollten die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vorliegen, die sich vornehmlich mit der Zuordnung von Berufsabschlüssen zu den Referenzniveaus befasst haben. Dass dies nur eingeschränkt der Fall ist, verweist auf spezifische Probleme bei der Entwicklung eines DQR.

## 2 Zum aktuellen Umsetzungsstand des DQR

Nachdem die vier Validierungsarbeitsgruppen ihre Arbeit nahezu abgeschlossen hatten, hat der Schulausschuss der KMK verspätet Vorschläge für die Zuordnung allgemeinbildender Abschlüsse zum DQR erarbeitet und den Arbeitsgruppen zur Verfügung gestellt. Damit sind die Voraussetzungen dafür geschaffen worden, die Zuordnung allgemeinbildender *und* beruflicher Qualifikationsprofile zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei schlägt der Schulausschuss folgende Zuordnungen der allgemeinbildenden Abschlüsse zu den Niveaustufen des DQR vor:

- Niveaustufe 1: Basisqualifikationen
- Niveaustufe 2: Hauptschulabschluss
- Niveaustufe 3: Mittlerer Schulabschluss
- Niveaustufe 4: Fachhochschulreife
- Niveaustufe 5: Fachgebundene und Allgemeine Hochschulreife
- Niveaustufe 6: Bachelorabschluss
- Niveaustufe 7: Master
- Niveaustufe 8: Promotion

Mit der Beschreibung von Basiskompetenzen soll insbesondere dem Anspruch Rechnung getragen werden, auch solche Schülerinnen und Schüler in den DQR zu integrieren, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Basiskompetenzen umfassen von daher die Bandbreite von Teilqualifikationen auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses bis hin zur Erfüllung eines

individuell festgelegten Bildungsziels. Strittig an dem noch von der Amtschefrunde zu erörternden Vorschlag des Schulausschusses der KMK sind vor allem die Zuordnung des Abiturs auf der Niveaustufe 5 und damit die Zulassungsvoraussetzungen für den hochschulischen Bereich. So kommt die AG DQR im BIBB zu dem Fazit, dass eine solche Zuordnung den DQR-Niveaubeschreibungen und verabredeten Definitionen ebenso widerspricht wie dem Zuordnungsverhalten anderer europäischer Länder. Im Ergebnis dieses Disenses ist der Erarbeitungsprozess des DQR ins Stocken geraten. Auf Antrag der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände haben die Arbeitsgruppen ihre Arbeit unterbrochen und wollen überprüfen, inwieweit ihre Zuordnungen noch stimmig sind.

Kritik am Entwurf des DQR gibt es zudem auch von Seiten der HRK (2010), die – obwohl von Anfang an an dem Arbeitskreis DQR beteiligt – neuerdings kritisiert, dass die derzeitige Fassung des DQR dem Anspruch, ein bildungsgangübergreifendes Transparenzinstrument zu sein, nicht gerecht wird. Hervorgehoben wird in diesem Kontext, dass die spezifische wissenschaftliche Problemlösungskompetenz auf den höheren Niveaus zu undeutlich formuliert und auf den Niveaus 5-8 das Verhältnis von beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen zueinander völlig unklar sei. Befürchtet werden negative Konsequenzen für den Hochschulbereich, da der Stellenwert von forschungs- und entwicklungsbezogenen Kompetenzen, die in einem Studium erworben werden und die weitgehend auf wissenschaftlich generiertem Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen basieren, im Vergleich zu den in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen verringert wird. Das Profil der Hochschulbildung als wissenschaftliche Qualifikation würde geschwächt und der Druck der Deregulierung des Zugangs zum Hochschulbereich so groß werden, dass realitätsangemessene Vorqualifikationen aus dem Blick geraten und Studierende überfordert würden. In Folge dessen wird ein Absinken des Qualitätsniveaus von Lehre und Studium prognostiziert.

Zur Entwicklung im DQR kommt mit der – von der EU in Ergänzung zum Lissabon-Prozess beschlossenen – Einführung von ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) eine weitere Eingruppierungsform von Kompetenzen hinzu. ECVET ist ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (Ausbildung und berufliche Erfahrung). Es beabsichtigt ebenfalls, Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu fördern. Auch beim ECVET sollen Qualifikationen nicht durch den für ihren Erwerb notwendigen Aufwand, sondern durch die erzielten Lernergebnisse und Kompetenzen beschrieben werden. In die Definition der ECVET-Niveaus sollen unterschiedliche Bewertungskriterien einfließen wie etwa Dauer, Art, Ziele und/oder Ergebnisse

der Bildungsmaßnahme, erforderliche Kompetenzen, um bestimmte Tätigkeiten ausüben zu können, Position einer Qualifikation in der Berufshierarchie und die Einordnung bestehender Niveaus aufgrund von Entsprechungsnachweisen. Das ECVET soll ab 2012 schrittweise angewandt werden. Aber auch wenn die Bundesrepublik sich für die Übernahme von ECVET entschieden hat, bleibt bislang ungeklärt, in welchem Verhältnis das ECVET zum DQR stehen soll.

Weitere kritische Einwände gegenüber dem DQR-Entwurf knüpfen daran an, dass er nicht ein umfassendes Bildungsverständnis repräsentiert, in dem formale, nonformale und informelle Bildungsprozesse gleichermaßen Berücksichtigung finden. Während andere europäische Länder (z. B. die Schweiz, Österreich und Frankreich) hier einen parallelen Entwicklungsprozess beschreiten, ist der deutsche Weg durch ein stufenweises Vorgehen geprägt, mit dem zuerst die formalen Bildungsprozesse zugeordnet werden und zu einem späteren, nicht näher definierten Zeitraum auch andere Bildungsprozesse Berücksichtigung finden sollen. So haben zahlreiche Verbände der Weiterbildung betont, dass der DQR-Entwurf einseitig den Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung hervorhebe und die im EQR angelegte Brückenbildung zwischen formalem, nonformalem und informellem Lernen aufbehalte. Von daher sieht sich auch der Weiterbildungsbereich mit den im Prozess des lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen im DQR nicht ausreichend repräsentiert.

### 3 DQR – Quo vadis?

Die aktuellen Herausforderungen der Entwicklung eines DQR können wie folgt pointiert werden: Erstens müssen jenseits statusfixierter Grenzen bildungsbereichsübergreifende Verständigungsprozesse eingeleitet werden und zweitens sollte einem Bildungsverständnis Rechnung getragen werden, das Bildungsprozesse nicht einseitig in formalisierten Strukturen verankert. Zu beiden Zielvorgaben liegen erste Vorschläge vor. Zur Definition nonformal und informell erworbener Kompetenzen hat sich eine *Projektgruppe informell und nonformal erworbener Kompetenzen* (PINK) gebildet, in der aus dem Kontext der Jugendsozialarbeit, der Jugend- und Erwachsenenbildung und der Wohlfahrtspflege heraus ein Eckpunktepapier zur Anerkennung eben dieser Kompetenzen und zur Beschreibung exemplarischer Anerkennungsverfahren im Übergangssystem Schule-Beruf auf den Niveaustufen 1–4 erarbeitet wird. Für die Niveaustufen 6–8 haben die Hochschullehrer der Arbeitsgruppe Metall/Elektro einen ersten Vorschlag für die DQR-Deskriptoren vorgelegt, der mit einer so genannten „oder-Lösung“ Wissen, Fertigkeiten,

Sozial- und Selbstkompetenz für Teilbereiche eines wissenschaftlichen Faches oder ein berufliches Tätigkeitsfeld beschreibt.

Zu Fragen der generellen Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen liegt dem BIBB-Hauptausschuss zudem eine entsprechende Stellungnahme einer Arbeitsgruppe um Katrin Gutschow (2010) vor; in eine vergleichbare Richtung zielt ebenfalls eine Kurzexpertise von Peter Dehnbostel, Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2010). In beiden Papieren werden bereits existierende Anerkennungswege im internationalen Kontext aufgezeigt, die ein fünfschrittiges Verfahren – Information und Beratung, Ermittlung, Bewertung, Validierung sowie Zertifizierung – nahelegen. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auch auf den ProfilPASS hingewiesen, der in Form eines Portfolios Belege über Fähigkeiten und Kompetenzen, die teilweise unter fachlicher Anleitung von Reflexions- sowie Bilanzierungsprozessen erarbeitet werden, zusammenstellt. Zielperspektive solcher und ähnlicher Verfahren ist es, durch eine erhöhte Durchlässigkeit und Transparenz innerhalb des DQR zu einer verbesserten Chancengleichheit zu gelangen, indem daran angeknüpft wird, dass die heterogene Gruppe der Benachteiligten in informellen Kontexten Kompetenzen erwirbt, deren Anerkennung und Zertifizierung bislang nicht gelingt.

Zudem werden in den genannten Papieren erste bundesrepublikanische Anknüpfungspunkte aufgelistet, wie sie im Kontext von gesetzlich bereits geregelten Nichtschülerpüfungen, unterschiedlichen Formen von Externenprüfungen, Studiermöglichkeiten ohne Abitur, der Begabtenprüfung, Einstufungsprüfungen im Hochschulbereich und anderen Anrechnungsverfahren vorliegen. Beispielhaft kann in diesem Kontext auch die Berufsbildungshochschulzugangsverordnung in Nordrhein-Westfalen angeführt werden, mit der Inhaberinnen und Inhaber eines Meisterbriefs im Handwerk oder vergleichbarer Qualifikationen in jedem Studiengang zugangsberechtigt sind. Zugang zu bestimmten Studiengängen haben die sogenannten Fachtreuen, die über eine mindestens zweijährige Berufsbildung in einem fachlich entsprechenden Beruf und eine entsprechende dreijährige Berufsausübung verfügen. Eingeführt worden ist außerdem ein Probestudium für die Bewerberinnen und Bewerber einer Zugangsprüfung, das nach erfolgreicher Absolvierung auf den jeweiligen Studiengang angerechnet werden soll.

Alle entsprechenden Verfahren kommen bislang allerdings nur punktuell zum Tragen und sind für Interessierte kaum durchschaubar. Dennoch oder gerade deshalb ist die Erziehungswissenschaft mit ihren unterschiedlichen Studiengängen aufgefordert, sich in der Diskussion über die Zugangsbedingungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Hochschulbildung zu positionieren und entsprechende Zugangswege möglichst einheitlich zu systematisieren.

Der weitere Zeitplan des DQR ist eng gesteckt. Die Überarbeitung des DQR soll bis Ende 2010 abgeschlossen sein, bis Anfang 2011 wird außerdem eine Strategieentwicklung für nonformales und informelles Lernen stattfinden. Ob bis dahin tatsächlich Lösungen für die skizzierten Konfliktlinien gefunden sein werden, darf zum jetzigen Zeitpunkt bezweifelt werden. So fordert die HRK einen DQR, der auch von den Hochschulen akzeptiert werden kann. Im Zusammenhang mit einer Kampagne der Katholischen Jugendsozialarbeit gegen Jugendarmut hat Hermann Nehls vom DGB Bundesvorstand und gewerkschaftlicher Koordinator im DQR-Prozess in einem Interview erklärt, dass – falls das Abitur der Niveaustufe 5 zugeordnet bleibe – alle drei- und dreieinhalbjährigen Berufsausbildungen ebenfalls diesem Niveau zugeordnet werden müssten: „Wir führen zurzeit einen Kulturkampf zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Ich fühle mich bei einzelnen Beiträgen der Hochschuleseite an die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts erinnert: Unter den Talaren, der Mief von 1000 Jahren!“ – so Nehls (2010<sup>1</sup>).

Konsens besteht jenseits aller gegenteiligen Positionierungen darüber, dass der DQR die Chance beinhaltet, das (Aus-)Bildungssystem, die Berufsbilder und die Standards beruflicher Qualifikationen grundlegend zu beeinflussen und die Institutionenorientierung des traditionell versäulten deutschen Bildungswesens zu durchbrechen. Dieser Prozess sollte von Seiten der Erziehungswissenschaft – stärker als bislang geschehen – begleitet und unterstützt werden: Schließlich ist sie mit den dem DQR-Prozess immanenten Bildungsfragen in ihrem disziplinären Kern betroffen.

Die zehnmonatige Validierungsphase ist allerdings angesichts der Komplexität des bundesrepublikanischen Bildungssystems und der hierin aufeinanderprallenden unterschiedlichen Interessenlagen eindeutig zu kurz gedacht. Eine ein- bis zweijährige Periode mit umfangreicher wissenschaftlicher Begleitforschung, insbesondere über die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildungssystemen scheint stattdessen erforderlich zu sein. Der Erarbeitungs- und Validierungsphase sollte sich ein breites (wissenschaftliches und politisches) Konsultationsverfahren anschließen, um eine große Akzeptanz des DQR und eine europäische Kompatibilität zu erreichen. Wünschenswert wären darüber hinausgehend Modellprojekte im Bereich internationaler Vergleiche sowie die Errichtung eines Beratungsgremiums zum EQF auf europäischer Ebene, das sich aus nationalen Interessenvertretern zusammensetzt, die übergeordnete europäische Standards einbringen und vertreten sollten (vgl. AGJ 2009).

Letztendlich ist die Debatte um Standards und Kompetenzen im Zusammenhang mit dem DQR auch eine Qualitätsdebatte über das deutsche Bil-

---

1 Vgl. Nehls, S. 240–244, hier 244 (in diesem Heft).

dungssystem, die ohne erziehungswissenschaftliche Beteiligung weder geführt noch zu einem breit anerkannten Ergebnis führen kann.

## Literatur

- AGJ, Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (2009): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) – Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Vorstand der AGJ, 02./3.Dezember.
- BMBF/ KMK DQR-Portal (o.J.): Website Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR, das gemeinsame Internetportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz,  
[http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/portals/dqrbj/export/index\\_ger.html](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/portals/dqrbj/export/index_ger.html).
- Böllert, Karin (2009): Die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Soziale Passagen, Jg. 1, H. 2, 251–257.
- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover.
- EU-Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen,  
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)
- Gutschow, Katrin (2010): Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den BIBB-Hauptausschuss. Stand: 22.02.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.02.
- Nehls, H. (2010): Debatte um Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: DGB-Newsletter,  
<http://www.wir-gestalten-berufsbildung.de/wir-ueber-uns/newsletter/ausgaben-2010/arbeiten-am-deutschen-qualifikationsrahmen-ausgesetzt/>.

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

*Barbara M. Kehm*

Ich möchte mich in meinem Kommentar auf sieben Thesen beschränken.

1.

Die Idee eines europäischen Qualifikationsrahmens entstand aus dem EU-Projekt *Tuning Educational Structures in Europe* mit dem Ziel, die politischen Anliegen des Bologna-Prozesses mit den Hochschulsystemen in den Signatarstaaten in Verbindung zu bringen. Das Tuning-Projekt erarbeitet Richtlinien für die Implementation vergleichbarer Abschlüsse, eines Kreditpunktesystems, die Vermittlung fachübergreifender und fachspezifischer Kompetenzen und daraus resultierender Veränderungen in den Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen sowie die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre. Und wie das häufiger bei solchen Projekten passiert, werden aus Richtlinien Vorgaben, und Vorgaben werden tendenziell zu Vorschriften. Das Tuning-Projekt ist nicht mehr ausschließlich damit beschäftigt, Studienstrukturen aufeinander abzustimmen, sondern zunehmend damit, Curricula zu definieren. Das Projekt hat inzwischen Modellcurricula für mehrere Fächer auf allen drei Ebenen (Bachelor, Master und Doktorat) entwickelt.

2.

Die curricularen Modelle und Stufendescriptoren spielen inzwischen auch eine größere Rolle in den Akkreditierungs- und Qualitätssicherungssystemen auf nationaler und europäischer Ebene. Die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ist die einflussreichste Organisation in diesem Feld. In ENQA organisieren sich nationale Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagenturen, die dann aber den Standards und Richtlinien folgen müssen, die ENQA aufgelegt hat, und ENQA hat die Ergebnisse des Tuning-Projekts der Erarbeitung von Standards zugrunde gelegt. Wir wissen natürlich alle, dass solche Zusammenhänge eher zur Festlegung von Standards führen als zu Definitionen von Qualität als etwas, das aus dem Mainstream hervorsticht.

3.

Alle Deskriptoren der acht Stufen des europäischen Qualifikationsrahmens gelten gleichermaßen für die professionelle wie für die wissenschaftliche

Praxis und machen kaum einen Unterschied zwischen beiden. Dies entspricht auch dem europäischen Förderprogramm für Lebenslanges Lernen. Bis 2010 sollten alle nationalen Qualifikationsrahmen an den europäischen angepasst werden. In Deutschland hat dies zur Formulierung von zwei Qualifikationsrahmen geführt, einen für den Hochschulbereich und einen zweiten für den Bereich der allgemeinen sowie der beruflichen Bildung und Ausbildung, da beide Bereiche klar voneinander unterschieden werden und Durchlässigkeit nicht wirklich existiert.

4.

Es gibt in Europa einen generellen Trend zur Etablierung von europaweit gültigen Standards, an welche nationale Standards angepasst werden sollen. Neben dieser besonderen Form der Ent-Nationalisierung sind weitere Folgen aus diesem Prozess zu beobachten. Ich möchte an dieser Stelle nur die wichtigsten kurz benennen:

- eine Schwächung traditioneller Peer Review-Systeme, besonders in der Forschung;
- die Auslagerung von Prozessen des Standardsetzens, der Etablierung von Normen und der Definition von Qualität in externe Agenturen;
- die zunehmende Definition von Qualität als Konformität mit extern gesetzten Standards and Ansprüchen im Hinblick auf Relevanz.

5.

Neben den soeben beschriebenen Prozessen des Standardsetzens und der Definition von Qualität können wir in Europa auch ein gewachsenes Interesse an vertikaler Differenzierung der Hochschulsysteme beobachten. Rankings werden zunehmend populär und führen zu Isomorphismus und größerer Selektivität. Für die meisten Master-Studiengänge gibt es inzwischen lokale Zugangsbestimmungen. Interessanterweise beruhen Rankings zumeist auf Reputation (Ranking als soziales Konstrukt) und quantifizierbaren Forschungsleistungen. Mein Argument an dieser Stelle ist, dass hier eine Zweiteilung der Vorstellung von akademischer bzw. wissenschaftlicher Qualität entsteht: einerseits in Forschungsqualität, die durch Reputation und Output-Indikatoren konstruiert wird, und andererseits in Lehrqualität, die vorrangig über Input-Indikatoren und Standardisierung konstruiert wird. Dies lockert die Einheit von Forschung und Lehre und fördert vertikale (statt horizontale) Differenzierung. Zugleich ist die Konzentration auf Lehrqualität weniger angesehen und würde im institutionellen Wettbewerb zu Nachteilen führen. Wettbewerb auf der Grundlage von Ranking-Positionen und Forschungsoutput führt zu höherer Selektivität bei der Auswahl und Zulassung von Studierenden. Zugleich betonen europäische und nationale Qualifikationsrahmen Durchlässigkeit und erweiterte Zugangschancen (Deutschland

steht mit etwas über 40 Prozent Hochschulbeteiligung in internationalen Vergleichen sowieso immer schon schlechter da als viele andere Hochschulsysteme). Wir haben hier also einen deutlichen Widerspruch zwischen den intendierten und den beobachteten Folgen der derzeitigen Reformprozesse.

6.

Nachdem ich bis hierher Konvergenzprozesse beschrieben habe, kommen wir jetzt zum Thema Vielfalt. Wir wissen aus verschiedenen bisherigen Analysen der Umsetzung des Bologna-Prozesses auf nationaler, institutioneller und Studiengangsebene, dass über verschiedene Konzepte, die der Vereinheitlichung, Transparenz und Anerkennung dienen sollen, keine einheitliche Auffassung besteht. Dies betrifft insbesondere die Definition von Modulen, von Learning Outcomes sowie deren Messung und Bewertung und von Student Workload und geht bis hin zur Bezeichnung der Abschlüsse, die zum Teil in die Nationalsprachen übersetzt werden (z. B. Licence – Master – Doctorat, LMD, in Frankreich). Auf der Ebene der Studiengänge werden Module, Learning Outcomes und Student Workload völlig unterschiedlich gehandhabt. Zugleich sind die Angebote an neuen Studiengängen besonders auf der Master-Ebene zahlenmäßig explodiert. Viele Professorinnen und Professoren haben ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte und Steckenpferde in einen Master-Studiengang umgesetzt, in der Hoffnung, ihrem Fachgebiet mehr Einfluss und Ressourcen zu verschaffen. Auf der institutionellen Ebene sind die meisten Hochschulen vorrangig mit Profilbildung beschäftigt, d. h. mit Strategien einer Imagebildung, die sich von anderen Hochschulen möglichst unterscheiden und bestimmte Besonderheiten und Stärken hervorheben soll. Auf der nationalen Ebene haben die meisten Bologna-Signatarstaaten ihre eigene Reform-Agenda mit der Bologna-Reform-Agenda verbunden, um Widerstand zu umgehen und Durchsetzungskraft zu stärken. Das hat u. a. dazu geführt, dass staatliche Vorgaben und Richtlinien zur Umsetzung der Bologna-Reformen mit nationalen Reformanliegen vermischt wurden. Analytisch wird dieses Phänomen als ‚Pfadabhängigkeit‘ gefasst.

7.

Sieht man sich das Ganze aus der Vogelperspektive an, so changiert die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Tat zwischen Ansätzen von Konvergenz auf der Makro-Ebene von Strukturen und Systemen und großer Vielfalt auf der Meso-Ebene von Institutionen sowie der Mikro-Ebene von Studiengängen. Dennoch ist die Vision des Bologna-Reformprozesses es wert, bewahrt zu werden: ein europäisches System von leicht erkennbaren und kompatiblen Abschlüssen, ein System transferierbarer Kreditpunkte, die auf unterschiedliche Weisen akkumuliert werden können, und Qualitätsstandards,

die zur Herstellung einer Vertrauensbasis und zur gegenseitigen Anerkennung dienen. Diese Vision erfüllt mehrere Funktionen zugleich:

- sie macht die europäischen Hochschulsysteme attraktiver für Studierende aus anderen Regionen der Welt;
- sie macht die Hochschulsysteme und Hochschulen in Europa wettbewerbsfähiger im globalen Maßstab
- und sie unterstützt die europäischen Gesellschaften bei ihrer Entwicklung zu Wissensgesellschaften.

Qualifikationsrahmen können dabei ein vertrauensbildendes Element sein, dürfen aber die Hochschulen nicht überregulieren. Diese müssen hinreichend autonom bleiben, um ihr eigenes Profil zu etablieren – so wie der Reichtum und die Diversität der nationalen Kulturen, akademischen Lehr- und Lernstile und die entsprechenden Curricula aufrechterhalten bleiben sollten. Sonst hätte intra-europäische Mobilität keinen Sinn mehr. Die verbleibenden Ambiguitäten sind dann eine Sache von Verhandlungen und Aushandlungen.

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

*Winfried Heidemann*

## 1 Hintergrund: Lissabon-Strategie und Kopenhagen-Prozess

Der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQF) und das *Europäische Kreditssystem für die berufliche Bildung* (ECVET) wurden seit 2002 im Kopenhagen-Prozess der europäischen Berufsbildung entwickelt. Die Verständigung der europäischen Bildungsminister mit der EU-Kommission und den Spitzen der europäischen Sozialparteien in Kopenhagen im November 2002 stand im Kontext der damaligen Lissabon-Strategie mit dem Ziel, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“. Soweit darin eine Funktionalisierung von Bildung für die Ökonomie gesehen wird, ist darauf hinzuweisen, dass die Lissabon-Erklärung der Staats- und Regierungschefs vom März 2000 ausdrücklich auch einen „größeren sozialen Zusammenhalt“ als Strategieziel nennt. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Systeme EQF und ECVET sollen Transparenz, Zusammenarbeit und Mobilität in der Berufsbildung in Europa erleichtern und in einem gemeinsamen europäischen Bildungsraum den Zugang zu lebenslangem Lernen verbessern. Für die Entwicklung der Systeme und Instrumente wurden Verfahren der *Offenen Methode der Koordinierung* (OMC) zwischen den Mitgliedstaaten, der Beteiligung von Stakeholdern und des Sozialdialogs genutzt. Mit den Beschlüssen von Europaparlament und Europäischem Rat (2008 und 2009) haben sie den Charakter von Empfehlungen an die Mitgliedstaaten ohne explizit angestrebte Vereinheitlichung der nationalen Systeme. Dennoch werden sie diese nicht unverändert lassen. Mit dem faktischen Scheitern der Lissabon-Ziele in 2010 sind jedenfalls die neuen Verfahrensweisen und Vorgaben der Europäischen Bildungspolitik nicht gegenstandslos geworden.

## 2 Grundzüge: Transparenzsystem und Anrechnungssystem

Beide Systeme sind Output- bzw. Outcome-orientiert, das heißt: an Lernergebnissen in Begriffen von Kompetenzen formuliert. Input oder ‚Throughput‘ von Bildungsinstitutionen spielen für die Definition der Qualifikationsstufen und der Leistungspunkte keine Rolle. Es kommt also nicht darauf an,

mit welchen Vorqualifikationen jemand in welchen Bildungseinrichtungen und welcher Art der Qualifizierungsprozesse Kompetenzen und Qualifikationen erworben hat, sondern nur auf das Ergebnis. Die Deskriptoren sind bildungsbezogen und arbeitsmarktbezogen zugleich.

*EQF* ist ein *europäisches Transparenzsystem*. Er definiert acht Niveaustufen für die Einordnung von Qualifikationen. Sie reichen von beruflichen Grundqualifikationen über berufliche Qualifikationen auf Sekundarebene bis zu akademischen Qualifikationen. Die vier obersten Stufen ‚entsprechen‘ den drei Studienzyklen und dem Kurzstudiengang des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum (QR-EHR). Da es in den Mitgliedstaaten zum Teil bereits seit langem nationale Qualifikationsrahmen mit einer unterschiedlichen Zahl von Ebenen und Deskriptoren gibt, dient der Europäische Qualifikationsrahmen zugleich als Konverter für sie. Der Qualifikationsrahmen ist nötig, um Qualifikationen, Lerneinheiten und Kreditpunkte nach ihrer Wertigkeit einordnen zu können. Er ist ausdrücklich auf Durchlässigkeit zwischen den Qualifikationsniveaus angelegt.

*ECVET* ist demgegenüber ein *europäisches Anrechnungssystem*. Es definiert Grundsätze für die qualitative (inhaltliche) Beschreibung von Lerneinheiten als Bestandteil einer Qualifikation. Sie werden beschrieben als Lernergebnisse in den Kategorien *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* und auf die Niveaustufen des Qualifikationsrahmens bezogen. Den Lerneinheiten werden Leistungspunkte zugeordnet, womit Anrechnung und auch Akkumulierung der Lernleistungen einer Person beim Übergang von einem Lernkontext in einen anderen, von einem Qualifikationssystem und einem Land in ein anderes erleichtert werden sollen. Aus europäischer Perspektive geht es zunächst um die Möglichkeit der Dokumentation von Lernergebnissen, die bei einem Austausch von Lernenden zwischen Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern erzielt werden, um ihre Anrechnung und Anerkennung im Heimatland zu ermöglichen. Darüber hinaus geht es grundsätzlich auch um Kompetenzen, die in nicht-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden: Auch sie sollen sichtbar, anrechnungs- und anererkennungsfähig gemacht werden. Damit steht das Verfolgen eigener Lernpfade im lebenslangen Lernen abseits traditioneller Abschlussangebote der Bildungsinstitutionen im Raum. Informelle und nicht-formale Kompetenzen werden also, um einem Missverständnis vorzubeugen, nicht im Qualifikationsrahmen eingeordnet, sondern können über das Kreditpunktesystem auf formale Qualifikationen anrechnungsfähig gemacht werden.

### 3 Umsetzungsstand

Nach der EQF-Empfehlung von Europaparlament und Europäischem Rat vom 23. April 2008 sollen bis 2010 alle nationalen Qualifikationssysteme an den EQF gekoppelt und ab 2012 alle ausgestellten Zeugnisse einen Hinweis auf das Niveau des Abschlusses im Europäischen Qualifikationsrahmen enthalten. Mit Stand von September 2009 sehen die meisten nationalen Qualifikationsrahmen in den beteiligten 33 Staaten in Anlehnung an den Europäischen Rahmen acht Qualifikationsebenen vor. Auch die Deskriptoren für die Ebenen werden meist aus dem europäischen Qualifikationsrahmen übernommen: Die Mehrzahl der Länder will ihre Qualifikationsrahmen bis Ende 2011 abgeschlossen haben. Die Umsetzung in Deutschland besteht derzeit in einer kompetenzbasierten Reformulierung von zunächst 22 Berufsbildern nach Berufsbildungsgesetz in vier Berufsfeldern (Metall/Elektro, Handel, Gesundheit, IT-Wirtschaft) und in dem Entwurf eines deutschen übergreifenden Qualifikationsrahmens von Februar 2009 (DQR), an dem im Auftrage von BMBF und KMK Experten aus der allgemeinen, der Hochschul- und der beruflichen Bildung sowie von den Sozialpartnern mitgearbeitet haben.

Das Kreditpunktesystem ECVET soll nach dem Parlaments- und Ratsbeschluss (8. Juli 2009) ab 2012 in allen Mitgliedstaaten eingeführt werden. Die Umsetzung in Deutschland stützt sich bisher – neben einer Reihe von EU-geförderten transnationalen Erprobungsprojekten – auf zehn Modellversuche an vier Schnittstellen der beruflichen Bildung: zwischen Berufsvorbereitung und dualer Ausbildung, zwischen gemeinsamen berufsbildübergreifenden Qualifikationen in einem Berufsfeld, zwischen dualer und vollschulischer Ausbildung sowie zwischen dualer Berufsbildung und beruflicher Fortbildung. In diesen 2011 abgeschlossenen Projekten werden Möglichkeiten der Anrechnung von Lernleistungen an den Schnittstellen erkundet (DECJET-Programm).

### 4 DQR und Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum

Um die Kompatibilität zwischen den Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung (EQF bzw. DQR) und für den Europäischen Hochschulraum (QR-EHR) zu klären, muss man die unterschiedlichen Deskriptoren vergleichen. Die Deskriptoren des Deutschen Qualifikationsrahmens sind

- Fachkompetenz mit den Unterkategorien Wissen und Fertigkeiten sowie
- Personalkompetenz mit den Unterkategorien Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Die fünf Dublin-Deskriptoren des Hochschulqualifikationsrahmens beschreiben eine Qualifikation demgegenüber mit:

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen und Verstehen,
- Urteilsvermögen,
- Kommunikationsvermögen sowie
- Lernvermögen.<sup>1</sup>

Der DQR fokussiert auf in der beruflichen Praxis anwendbare Kompetenzen in mehreren Dimensionen, während die Kompetenzen des QR-EHR *Wissen* und seine Anwendung in den Vordergrund stellen. Der vorliegende Vorschlag für den DQR will diesen Unterschied in einer fach- oder domänenspezifischen Beschreibung der Kompetenzen aus Studium und Berufsbildung in den gleichen Kategorien aufheben.

Niveau sechs, auf dem die Abschlüsse der Meisterfortbildung nach Berufsbildungsgesetz und der Hochschul-Bachelor eingeordnet werden sollen, wird für wissenschaftliche Fächer sowie für berufliche Tätigkeitsfelder mit einem verbindenden *oder* definiert:

„Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet. Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellung in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (DQR 2009, 11).

Diese Kompetenzbeschreibung lässt die bestehenden Unterschiede zwischen Berufs- und Hochschulbildung außen vor. Wichtiger scheint aber ein Unterschied bei der Konzeption von Kreditpunkten: Die ECTS-Punkte des Hochschulsystems enthalten mit *Zeit (time)* und *Arbeitsbelastung (workload)* stark input- bzw. throughput-orientierte Kriterien, während die ECVET-Punkte auf inhaltlich zu beschreibende Kompetenzen bezogen sind.

Zwei Schwierigkeiten, die Systeme kompatibel zu machen, zeigen sich derzeit: Das Niveau der beruflichen Qualifikationen des dualen Ausbildungssystems im DQR lässt sich noch nicht durchgängig durch die traditionellen Ordnungsmittel der Ausbildung belegen. Abhilfe kann hier erst die kompetenzorientierte Reformulierung der Ausbildungsordnungen bringen. Und: mit den ECVET-Leistungspunkten gibt es noch keinerlei Erfahrungen; sie sind zunächst auf die Vergabe von Punkten im Rahmen von transnationalen Lernpartnerschaften bezogen und sollen erst danach sukzessive auf andere (natio-

---

1 Vgl. Tab. 1 im Beitrag von Bartosch, S. 80 (im vorliegenden Heft).

nale) Anlässe übertragen werden. In beiden Fällen sind die Hochschulen mit den langjährigen Erfahrungen des Bologna-Prozesses weiter.

## 5 Übergänge und Anrechnungen

Wichtig für die Frage der Kompatibilität zwischen den beiden Qualifikationsrahmen ist: Die Einordnung einer Qualifikation in den Deutschen Qualifikationsrahmen eröffnet keine neuen Übergangsberechtigungen und vergibt keine neuen Zertifikate jenseits des im jeweiligen Bildungsgang erworbenen Abschlusses. Übergangsmöglichkeiten aus der Berufsbildung zu den Hochschulen sind in anderen Rechtstiteln geregelt. Der KMK-Beschluss vom 6. März 2009 über den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber sieht eine uneingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung für Absolventen der Fortbildungsabschlüsse nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (Meisterebene) und der Fachschulen nach Landesrecht vor. Eine fachgebundene Berechtigung wird eröffnet mit einem Ausbildungsabschluss nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung plus drei Jahren Berufstätigkeit in einem „affinen Bereich“ oder mit einer Eignungsfeststellung durch eine Hochschule nach einer Berufsausbildung. Das alles hat nichts mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen zu tun, ist vielmehr seit Jahrzehnten auf nationaler Ebene entwickelt worden.

Interessanter ist daher die Frage der Anrechnung von Teilen beruflicher Fortbildung auf ein Studium. Das wurde in dem Projekt ANKOM in Kooperation zwischen Fachhochschulen und beruflichen Fortbildungseinrichtungen zwischen 2005 und 2008 erprobt. Das daraus resultierende *Oldenburger Modell* der Anrechnung baut auf einer Zulassung zum Studium als Voraussetzung auf und vergibt Kreditpunkte für Teile (Module) der Fortbildung durch einen Äquivalenzvergleich mit entsprechenden Ausbildungsgängen an den Hochschulen.

Das DECVET-Programm beschränkt sich demgegenüber auf die Anrechnungsmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Bildung und lässt den Hochschulbereich außen vor. An den vier oben genannten Schnittstellen wurde erprobt, ob und wie Kompetenzen für einen anderen Bildungsgang anerkannt werden können. Die Erfahrungen dieser Modellversuche zeigen, dass die Teilsysteme der beruflichen Bildung sich noch vielfach gegen eine wechselseitige Anrechnung sperren. Insbesondere die Kammern sind nicht bereit, in Bildungsgängen außerhalb der Betriebe (Praxis) erworbene Kompetenzen allgemeinverbindlich im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes anzuerkennen. Anrechnung soll demnach nur auf freiwilliger Basis der aufnehmenden Bildungsinstitutionen bzw. Betriebe möglich sein.

Die Teilbereiche des Bildungssystems folgen nach wie vor unterschiedlichen Normen und Dynamiken. Vor dem Hintergrund eines verbreiteten Inferioritätsgefühls der beruflichen Bildung gegenüber den Hochschulen konstruieren das Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen und die Sozialforschungsstelle Dortmund zwei grundlegend unterschiedliche Wissens- und Bildungstypen, die auch unterschiedliche Sozialisationstypen ausmachen: einen schulisch-akademischen Bildungstyp mit Zentrierung um *Wissen* und einen betrieblich-beruflichen Bildungstyp mit dem Fokus auf *Erfahrungslernen*. Darauf aufbauend hat die FG Berufsbildungsforschung (IBB) der Universität Bremen soeben die Etablierung eines eigenständigen Bildungswegs mit berufsbegleitenden Studiengängen vorgeschlagen („Vom Lehrling über den Meister zum Master“). Dieses Modell ist als Alternative zur Logik des Europäischen Qualifikationsrahmens gedacht, der zur Sicherung von Bildungs- und Arbeitsmarktmobilität einen übergreifenden Rahmen etablieren will. Die Etablierung eines eigenständigen beruflichen Bildungswegs dürfte allerdings die Durchlässigkeit im Bildungssystem nicht erhöhen, sondern sie eher durch Versäulung verstärken.

Die Basiskritik der Hochschulen (Ingenieurwissenschaftliche Fakultäten, Hochschulrektorenkonferenz) am Deutschen Qualifikationsrahmen läuft ebenfalls auf eine Abschottung der Bildungsbereiche voneinander hinaus. Vom Qualifikationsrahmen selbst geht aber keine Gefahr für die Hochschulbildung („Veränderung der akademischen Lehr- und Lernkultur“) aus. Brisanter dürfte die Frage der Anrechnung von Teilqualifikationen aus nicht-hochschulischen Bildungsgängen auf ein Hochschulstudium sein – doch das gilt auch umgekehrt (etwa für die Anerkennung von Teilen eines Bachelor-Studiums auf eine Meisterprüfung). Bei einem Input von Absolventen nicht-gymnasialer Bildungsgänge stehen die Hochschulen vor der Frage, wie sie sich methodisch und didaktisch auf deren Erfahrungen und Ansprüche einstellen können. Aber auch umgekehrt haben die Institutionen der traditionellen Berufsbildung hier eine Bringschuld, indem sie ihre Absolventen auf die Anforderungen von Hochschulen vorbereiten. Vielleicht wäre es für die deutschen Hochschulen leichter, damit umzugehen, wenn es hierzulande Hochschuleingangsprüfungen gäbe – was allerdings die Gefahr der Selektion nach klassischen Kriterien der Hochschulreife in sich birgt. Gibt es wirklich keinen Weg, der die Spaltung zwischen Humboldt („Bildung durch Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit“) und Kerschensteiner („Bildung im Medium praktischer Berufstätigkeit“) überwindet?

## Literatur

- 4ING, Dachverein der Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (2009): Appell, die deutschen Hochschulen in die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen einzubeziehen. Pressemitteilung vom 12.11., <http://idw-online.de/pages/de/news343786> (Zugriff am 22.06.2010).
- DECJET Modellversuchsprogramm (2010): Homepage, <http://www.decvet.net/> (Zugriff am 22.06.2010).
- DQR, Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. Februar 2009, <http://www.bmbf.de/de/12189.php>.
- DQR, Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Homepage, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> (Zugriff am 22.06.2010).
- ECVET, Europäisches Kreditpunktesystem (2009): <http://www.boeckler.de/forum/> (Zugriff am 22.06.2010).
- EQF, Europäischer Qualifikationsrahmen (2008): <http://www.boeckler.de/forum/> (Zugriff am 22.06.2010).
- HRK, KMK, BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (Zugriff am 22.06.2010).
- HRK (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.02., [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung\\_DQR.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf) (Zugriff am 22.06.2010).
- Kruse, Wilfried/Strauß, Jürgen/Braun, Frank/Müller, Matthias (2009): Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 167, Düsseldorf.
- Projekt ANKOM (2010): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, <http://ankom.his.de/> (Zugriff am 22.06.2010).
- Rauner, Felix (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. A+B Forschungsberichte Nr. 7. Bremen, Heidelberg, Karlsruhe, [http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Publikationen/A\\_B\\_Nr\\_7\\_Rauner\\_Demarkationen\\_FINAL-1.pdf](http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Publikationen/A_B_Nr_7_Rauner_Demarkationen_FINAL-1.pdf) (Zugriff am 22.06.2010).
- Spöttl, Georg/Bremer, Rainer/Grollmann, Philipp/Musekamp, Frank (2009): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung, Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 168, Düsseldorf.

*Dr. Winfried Heidemann hat die Referatsleitung der Abteilung  
Mitbestimmungsförderung bei der Hans Böckler Stiftung inne.*



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

*Rudolf Tippelt*

In einer Stellungnahme der Träger der Weiterbildung (Rat der Weiterbildung – Konzertierte Aktion Weiterbildung, KAW) heben die Akteure hervor, dass sie die Kernziele des DQR – also die Förderung von Mobilität und Transparenz im europäischen Umfeld wie auch die Abkehr von der Lernort-Orientierung und die Hinwendung zu einer eindeutigen Orientierung am Outcome von Lernen und Bildung – unterstützen. Insbesondere der internationale europäische Vergleich von Kompetenzerwerb scheint verheißungsvoll. Als besonders positiv aus Sicht der Weiterbildung wird hervorgehoben, dass im DQR anerkannt wird, dass Kompetenzen in sehr unterschiedlichen Bildungszusammenhängen erworben werden können, sodass – zumindest potenziell – eine Aufwertung nonformaler, teilweise auch informell erworbener Kompetenzen stattfinden könnte (vgl. Loebe/Severing 2010).

Die Träger der Weiterbildung heben hervor, dass jährlich ca. 22 Mio. Personen, also 43% der 18- bis 65-jährigen Wohnbevölkerung in Deutschland an Weiterbildung teilnehmen (nach Adult Education Survey in Schmidt 2009), sodass die Weiterbildung neben der Schule (9 Mio.), der Hochschule (2 Mio.) und der Berufsbildung (ca. 3 Mio.) ein besonders großer Bildungsbereich ist. Im Weiterbildungsbereich besteht zumindest die Hoffnung, dass die im pluralen, entstrukturierten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung (der subsidiär, flächendeckend und allgemein zugänglich ist) erworbenen Kompetenzen sinnvoll in die Kompetenzeinstufung von allgemeiner Bildung, beruflicher Bildung und Hochschulbildung eingeordnet werden können. Allerdings wird dies vermutlich nur dort möglich sein, wo Zertifikate erteilt werden, auf deren Basis dann Kompetenzzuschreibungen erfolgen können. Vom DQR wird also definitiv nicht die gesamte Weiterbildung erfasst. Generell ist die künftige Anerkennungspraxis derzeit noch nicht geklärt und daher noch offen.

Aus Sicht der Weiterbildung ist die Breite der Prozessbeteiligten, die sich im Arbeitskreis des DQR befinden, positiv aufgenommen worden, zumal beispielsweise neben dem Bundesinstitut für Berufsbildung, der Bundesagentur für Arbeit, dem federführenden BMBF und der KMK auch gewerkschaft-

liche, private, wirtschaftsbezogene und auch kulturelle Träger in den Diskussionen mitwirken.

## 1 Anforderungen der Weiterbildungsträger – Hoffnung und Skepsis

Vor diesem unsicheren Hintergrund wird von der Weiterbildung durchaus positiv hervorgehoben, dass die acht Qualifikationsstufen, die im *European Qualifications Framework for life-long Learning* vorgesehen sind (EQF, vgl. Europäische Kommission 2008), sowohl Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) als auch personale Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz) enthalten. Vollkommen offen ist aber bislang, wie informell erworbene Leistungen, die sicher nur aufwendig zu diagnostizieren sind, sinnvoll in das Kompetenzraster eingeordnet werden können.

In der Weiterbildung geht es im Selbstverständnis der Träger um einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, denn die Weiterbildung vermittelt Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen, die für die Orientierung und Mitgestaltung in einer durch Mobilität, Migration und demographischen Wandel sich rasant verändernden Gesellschaft notwendig sind. Das Ausbilden von Selbstbewusstsein und Gemeinsinn, die Entwicklung von Gestaltungs- und Reflexionskompetenz, Urteils- und Teilhabekompetenz gelten als Schlüsselkompetenzen, die konstitutiv für eine Identitätsbildung sind, die ihrerseits Voraussetzung für die individuelle Lebensgestaltung und gesellschaftliche Mitwirkung ist (vgl. Arbeitsgruppe DQR 2009). Das Bildungsverständnis der Weiterbildungsträger umfasst also mehr als formale Qualifizierung oder kognitive Wissensaneignung, denn Persönlichkeitsentwicklung und das Interesse an Humanität in einer dynamischen, modernen Gesellschaft gerät in den Vordergrund. In der Tat richten sich zahlreiche Weiterbildungsveranstaltungen der freien Träger darauf, Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen zu vermitteln, d. h. in diesem Zusammenhang, sprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz, computertechnische Kompetenz, allgemeine Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz zu fokussieren. Diese komplexen Schlüsselkompetenzen in ein Raster zu bringen, ist sicherlich äußerst schwierig. Die Träger heben zutreffend hervor, dass die mit dem DQR verbundenen Ziele der Transparenz, der Durchlässigkeit und der Verzahnung von Qualifikationen und Kompetenzen nur dann erreicht werden können, wenn alle Lernergebnisse nach definierten und nachvollziehbaren Standards zugeordnet werden können.

Eine Anforderung an den DQR aus Sicht der Weiterbildung ist es auch, Benachteiligte, insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene, die an

berufsvorbereitenden und berufsorientierenden Maßnahmen teilnehmen, angemessen im DQR zu berücksichtigen. Es könnte im negativen Falle eine Kompetenzzuschreibung auch dazu führen, dass insbesondere jüngere Menschen mit Migrationshintergrund und/oder ohne Hauptschulabschluss nicht ermutigt, sondern entmutigt werden, wenn ihre Leistungen im Kompetenzraster keine Anerkennung finden; neben den nicht vorhandenen Zertifikaten würden dann auch noch die eventuell nonformal und informell angeeigneten Kompetenzen nicht zum Ausdruck kommen. Besonders bedeutsam aus Sicht der Weiterbildung ist es, Anerkennungsstellen in die bestehenden Bildungs- und Trägerstrukturen zu integrieren, z. B. bei Bildungsberatungsstellen, bei Prüfungsstellen, aber auch bei Bildungsträgern direkt, um eine unabhängige staatliche Anerkennungsstelle – letztlich bei Bund und Ländern angesiedelt – schaffen zu können. Die mittlerweile flächendeckend eingeführten Verfahren der Qualitätssicherung sind dabei zu berücksichtigen (vgl. Klieme/Tippelt 2008; Meisel 2008), denn nur durch Qualitätssicherung gestützte Kompetenzvermittlung kann Akzeptanz im Anerkennungsverfahren finden. Eine offene Frage ist auch, wie die Finanzierung von Diagnostik und die Anerkennung von Kompetenz sichergestellt werden können, ohne dass die Bildungsträger und die Teilnehmenden direkt belastet werden.

## 2 Vorarbeiten und Möglichkeiten der Anbindung

Es gibt in der Weiterbildung Vorarbeiten, wie z. B. den Profilpass, der es durchaus möglich macht, nonformale und informelle Lernprozesse zu berücksichtigen. Angeregt wird in Anlehnung an die anerkannte Praxis der ECTS-Punktevergabe, bei zertifikatsorientierten Weiterbildungsveranstaltungen Workloads einzuführen.

Die Anliegen der Weiterbildung werden von Bund und Ländern durchaus gesehen. Unter den gegebenen zeitlichen Vorgaben, dass bereits im Jahr 2012 alle Qualifikationsbescheinigungen, Diplome, Europass-Dokumente etc. einen Verweis auf den DQR bzw. den EQF enthalten sollen (vgl. Sloane 2008), ist allerdings ein sehr großer Zeitdruck entstanden, der unbedingt notwendige Forschungsprogramme zur Diagnostik von Kompetenzen im Erwachsenenalter im Grunde kaum noch zulässt. Grundsätzlich könnte man bei der Kompetenzdiagnostik auch auf Erfahrungen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) der OECD zurückgreifen, ein Programm, das die Kompetenzmessung der 16- bis 65-Jährigen und darüber hinaus der 66- bis 80-Jährigen in Deutschland zum Ziel hat und das sich derzeit bereits im Feld befindet. Wenn man davon ausgeht, dass es das Ziel von EQF und DQR ist, über eine rein formale Zuordnung von Kompetenzen, die an den Zertifikaten festgemacht ist, hinauszukommen,

dann sind Bildungsforschung und Kompetenzmessung auch im Erwachsenenalter gefordert. Allerdings sieht es derzeit eher danach aus, dass ausschließlich ein ‚robustes Rating‘, orientiert an Abschlüssen und Zertifikaten, zum Zuge kommt.

Besonders hervorzuheben ist es, dass es im DQR nicht um die Gleichartigkeit der Bildungswege, sondern um die Gleichwertigkeit von Bildungs- und Kompetenzleistungen geht, sodass die in modernen bzw. postmodernen Gesellschaften tatsächlich äußerst pluralen Bildungsbiographien zumindest potenziell mehr Anerkennung finden können (vgl. Gnahn 2002).

Die Zugangsberechtigungen im Bildungssystem bleiben bislang unberührt, und eine für Berechtigungen eigentlich notwendige individuelle Kompetenzdiagnostik sprengt den bislang gegebenen inhaltlichen und zeitlichen Rahmen, auch wenn andere Länder bei der EQF-Umsetzung (vgl. Tierny/Clark 2008), beispielsweise Frankreich, die skandinavischen Länder und Irland, über die formal-institutionelle Zuordnung von Zertifikaten zu Kompetenzlevels hinauszugehen versuchen.

### 3 Viele offene Fragen

Aus Sicht der Weiterbildung sind zum jetzigen Zeitpunkt zahlreiche Fragen offen und noch nicht gelöst: Die Kontexte informellen Lernens sind noch nicht berücksichtigt. Denn was bedeutet es, beispielsweise eine berufliche Tätigkeit im In- und Ausland durchgeführt zu haben und dabei Kompetenzen erworben zu haben? Was bedeuten Seminare oder Kurse der Fort- und Weiterbildung (mit Zertifikaten) bei der Einstufung zu Kompetenzlevels? Welche Bedeutung haben ehrenamtliche oder Selbstlerntätigkeiten oder auch im Familienkontext erworbene Kompetenzen? Dies sind bislang ungeklärte Fragen, die – das sei wiederholt – nur durch eine intensive Kompetenzdiagnostik geklärt werden könnten.

Es gibt weitere offene Fragen aus Sicht der Weiterbildung: Wer führt künftig die Kompetenzakkreditierung durch, und wer prüft die Zuordnung von Zertifikaten zu den verschiedenen Kompetenzlevels international auf ihre Validität? Da sich die ‚robuste‘ (bildungspolitisch erstrittene) Zuordnung von Zertifikaten zu Kompetenzeinstufungen durchsetzen wird, bleibt die sehr hohe individuelle Varianz der Kompetenz von Inhabern von Diplomen und weiteren Zertifikaten unberücksichtigt. Wie wird letztlich die Kompetenz wirksam berücksichtigt, die durch Teilqualifikationen in der beruflichen Aus- und Fortbildung wie auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeeignet wird? Wer kann die entsprechenden trägerübergreifenden Beratungen vornehmen? Wird es zu einer leistungsadäquaten (gleichwertigen) Einstufung von fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen zwischen beruflichen

und akademischen Bildungs- und Weiterbildungszertifikaten kommen (vgl. Dehnbostel/Meyer 2007)?

Die Fortentwicklung der Kompetenzdiagnostik für den fachlichen, den sozialen und den personalen Bereich ist daher aus Sicht der Weiterbildung genauso von Bedeutung wie eine nach international geteilten Standards sich vollziehende Qualitätssicherung aller Bildungsmaßnahmen. Bildungsforschung wäre hier als Hilfe unbedingt einzubeziehen. Ein ausschließlich ‚robustes‘ Zuordnungsverfahren von Zertifikaten zu Kompetenzeinstufungen kann im Zusammenhang des EQF bestenfalls ein Anfang sein: Bei allen Entscheidungen von Bildungsträgern wie auch von Beschäftigungseinrichtungen ist bei der Orientierung und Auswahl von MitarbeiterInnen eine über DQR und EQF hinausgehende, differenziertere Form der Kompetenzeinstufung notwendig. Diese Anliegen einer individuellen Kompetenzdiagnostik sprengen die Möglichkeiten des DQR. Aber auch bei einer systemischen und institutionellen Kompetenzeinstufung und -zuordnung ist die Weiterbildung zu berücksichtigen. Dies ist derzeit noch eine nicht gelöste Zukunftsaufgabe.

## Literatur

- Arbeitsgruppe DQR (2009): Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Bonn, [http://www.bildungsverband.info/stellungnahme\\_dqr\\_weiterbildung1.pdf](http://www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf).
- Dehnbostel, P./Meyer, R. (2007): Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken: europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen. In: Weiterbildung, H. 6, 8–11.
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Gnahs, D. (2002): Anerkennung des informellen Lernens im Kontext der Qualitätsdiskussion. In: Heiniol-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, 135–142.
- Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft. Weinheim, 96–107.
- Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.) (2010): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 9–15.
- Meisel, K. (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme/Tippelt (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft. Weinheim, 108–121.
- Müller, K. (2008): Europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen. Die Anforderungen des Beschäftigungssystems. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 13–18.
- Schmidt, B. (2009): Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 661–676.

- Sloane, P. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.
- Tierny, L./Clark, M. (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen: Welche Wirkung hat er im irischen Fort- und Weiterbildungssektor entfaltet? Was bleibt zu tun? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 42/43, 149–166.

# Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage

*Andrea Liesner*

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein bildungspolitisches Steuerungsinstrument, das in Deutschland konsequent fortsetzen könnte, was unter dem Label Bologna begonnen wurde. Damit meine ich weniger die Förderung von Mobilität, Vergleichbarkeit und Transparenz, die ja offizielle Ziele beider Reformen sind. Ich möchte vielmehr die These zur Diskussion stellen, dass die geplante Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs derselben ökonomischen Verwertungslogik folgt wie die bisherige Umsetzung des Bologna-Prozesses. Damit sind macht-, demokratie- und bildungstheoretische Herausforderungen verbunden, von denen ich einige wenige skizzieren möchte.

1.

Der Einfluss der EU auf die Bildungssysteme ihrer Mitgliedsstaaten wird immer stärker. Das ist insofern bemerkenswert, als die formelle Macht der Gemeinschaft im Bildungsbereich erheblich begrenzt ist: Sie hat hier lediglich den subsidiären Auftrag, die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten zu fördern. Bildungspolitik und -institutionen der einzelnen Staaten werden entsprechend von Brüssel dabei unterstützt, die internationale Kooperation zu intensivieren, die Mobilität der Bevölkerung zu erhöhen und die gegenseitige Anerkennung von allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen zu verbessern. Strukturelle und curriculare Eingriffe in die nationalen Bildungssysteme aber darf die EU ausdrücklich nicht vornehmen. Ihr ist es zudem strikt untersagt, die verschiedenen dort geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften einander anzugleichen (vgl. Bechtel/Lattke 2005).

Dass ihre Reformstrategien trotzdem greifen, scheint vor allem an der Methode zu liegen, mit der die Gemeinschaft ihre Interessen auf nationalstaatlicher Ebene durchsetzen will: Die so genannte Offene Koordinierung besteht darin, dass auf EU-Ebene gemeinsame Ziele formuliert werden, dann dezentral entsprechende Maßnahmen getroffen werden und parallel dazu wiederum ein zentrales Monitoringsystem eingerichtet wird, das den Erfolg der Maßnahmen dokumentiert und kontrolliert. Wie oben angedeutet, hätten die einzelnen Mitgliedsstaaten rechtlich durchaus die Möglichkeit, sich dieser Form der indirekten politischen Steuerung zu entziehen. Ihre Bildungsminis-

ter sind formal nicht an gemeinsame Beschlüsse gebunden, und sie müssen auf nationaler Ebene weder EU-kompatible Reformen initiieren noch der Gemeinschaft kontinuierlich über deren Verlauf berichten. Der Erfolg der Offenen Koordinierung beruht vielmehr auf der politischen Selbstverpflichtung der Beteiligten, also darauf, dass sie wollen, was sie sollen. Die Methode fällt in den Bereich des *Soft Law* und ist deshalb so wirkungsvoll, weil die Kommission mit aufwendigen *Benchmarkings* einen Wettbewerb zwischen den europäischen Nationalstaaten erzeugt. Der davon ausgehende normative Druck legt es nahe, sich freiwillig an dieser Form der *Governance* zu beteiligen – wer möchte in Europa schon Schlusslicht bei der Bildung sein? Entsprechend wird in Kauf genommen, dass die EU gar keine formale Regelungsbefugnis im Bildungsbereich hat. Ihre Macht wird fraglos anerkannt und in vorauseilendem Gehorsam über die Landesverfassungen gestellt – ein „sanfte[r] Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten“, wie Brunkhorst diese Herrschaftstechnik bezeichnet: Die Bildungs- und Wissenschaftsminister erklären in ihren Herkunftsländern die bildungspolitischen Absichten der EU zum Sachzwang, die Parlamente bestätigen diese Einschätzung, und schon wirken Erklärungen wie die von Bologna oder auch das EQR-Vorhaben „wie das altrömisch republikanische *senatus consultum*. Ein Ratschlag ohne formelle Gesetzeskraft, dem sich trotzdem niemand entziehen kann“ (Brunkhorst 2008).

2.

Inhaltlich orientiert sich die Bildungspolitik der EU mittlerweile eng an der Lissabon-Strategie, die aus Europa bekanntlich den größten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen soll. Sie steht des weiteren im Zusammenhang mit den politischen Bemühungen um einen gemeinsamen europäischen Forschungsraum und mit den GATS-Verhandlungen; der informelle Einfluss nicht-staatlicher Großakteure wie OECD, WTO und Weltbank sowie von global vernetzten Stiftungen wie z. B. der des Bertelsmann-Konzerns kommt hinzu. In diesem Kontext konnte schon aus dem Bologna-Prozess ein ökonomisch hochgradig funktionales Programm werden, und beim EQR ist ähnliches zu erwarten.

Vom *Konzept* her unterstützen beide die ökonomische Neujustierung der europäischen Hochschullandschaft zwar nur auf eine sehr allgemeine Art und Weise. In der Bologna-Erklärung gehören dazu die Anregung eines *Diploma Supplements* und die Bewertung von Studienleistungen nach *Credit Points*, in gewissem Sinne auch das Ziel der Mobilitätssteigerung und die Tendenzen zur curricularen Angleichung der europäischen Studiengänge. Beim EQR sind es die acht so genannten „Referenzniveaus“, deren Einführung „zwei Kernziele“ verfolgt: „Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von

Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens“ (Europäische Kommission 2008, 3). Die mit beiden Programmen angestrebte größere Vergleichbarkeit von Bildungsstrukturen und -abschlüssen soll es also ermöglichen, dass die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Nationalstaaten innerhalb der Gemeinschaft beschäftigungsfähig bleiben – ihr Leben lang und trotz des hohen Konkurrenzdrucks, der seitens weltweit entstehender Wissensgesellschaften erwartet wird.

In einer entsprechend allgemeinen Lesart ist dagegen wenig zu sagen: Ausbildung und berufliche Qualifizierung sind legitime und wichtige Ziele der politischen Daseinsvorsorge und müssen sich notwendig am je historisch erreichten Stand des Wissens und Könnens orientieren. Sieht man allerdings genauer hin, ermöglichen Anlage und Kontext von Bologna und EQR auch anderes:

- beide können auf eine Auflösung der Beruflichkeit zugunsten einer abstrakten Anpassungsfähigkeit an den aktuellen ökonomischen Strukturwandel hinwirken,
- beide können die Qualität der allgemeinen, beruflichen und akademischen Bildung senken, um damit die Staatsausgaben in diesem Bereich reduzieren, und
- beide sind schließlich – dazu passend – geeignet, Privatisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen im staatlichen Bildungswesen zu verstärken.

Ich möchte dies anhand der bisherigen *Umsetzung* des Bologna-Prozesses in Deutschland und im Blick auf den DQR erläutern.

3.

Bologna und EQR fungieren als diskursive und strukturelle Wegbereiter einer ökonomischen Transformation des öffentlichen Bildungssektors. Wenn das hieße, dass man sich bildungspolitisch in einem weiten Sinne an einem pädagogisch vernachlässigten, aber zentralen Feld unserer gesellschaftlichen Tätigkeit orientierte (vgl. Lohmann 2006, 85f.), hätte ich damit kein Problem. Die europäische Bildungspolitik fußt jedoch auf ökonomischen Prämissen, die im engstmöglichen Sinne auf Kapitalakkumulation und -verwertung ausgerichtet sind. Die Variante, in der Bologna hierzulande umgesetzt wird, lässt daran wenig Zweifel aufkommen:

Die Umstellung auf zweistufige Studiengänge und die geplante Einbindung akademischer Bildung in einen umfassenden Rahmen der Kompetenzmessung vollzieht sich nämlich mittlerweile in Universitäten, die sich als Dienstleistungsbetriebe auf Quasi- und auch realen Märkten behaupten sollen. Bei anhaltender und strategisch gewollter staatlicher Unterfinanzie-

rung des Gros der Universitäten entwickeln die permanenten Rankings, Evaluationen und Initiativen zugunsten von ‚Exzellenz‘ und ‚Innovation‘ eine erhebliche normative Kraft: Studierenden wird nahegelegt, sich als Kunden der Universität zu begreifen und ein unternehmerisches Selbstverständnis zu entwickeln, Wissenschaftler sollen die Drittmittelquote erhöhen und der Universität zu profitablen Patenten verhelfen, und Hochschulleitungen sind gehalten, ihren ‚Betrieb‘ als Marke zu profilieren (vgl. Liesner/Lohmann 2009). Das gewinnorientierte Wirtschaften dürfen deutsche Hochschulen zwar bislang nur simulieren. Die Gratwanderung zwischen dem simulierten und dem realen Markt hat allerdings bereits begonnen: *Public-Private Partnerships* im Forschungs- und Personalbereich, ausgegründete Kompetenzzentren und Studiengänge auf Firmenbestellung sind Schritte auf einem Weg, der nicht einmal mehr vorgeblich am Gemeinwohl orientiert ist, sondern ganz offen Partikularinteressen folgt (vgl. Holland-Leetz 2008; Liesner 2009).

Die Einführung des BA/MA-Systems und die geplante Einführung des DQR unterstützen diesen Wandel der Hochschulfunktionen, indem sie auf eine stärkere und flexibilisierte Berufsorientierung setzen. Das „stille Programm hinter der Phrase vom *Berufsbezug* des Studiums“ besteht nach Knobloch darin, dass die bisherige betriebliche (und vergütete) Berufsausbildung „in eine halböffentliche Sphäre“ verlagert wird, „in der endlich gilt, dass für die Ausbildung bezahlt wird – und zwar von den Aspiranten, den Auszubildenden einerseits, vom Steuerzahler, der die Hochschulen unterhält, andererseits.“ Den Bachelors winkt also „die akademische Weihe ihrer Berufsausbildung just in dem Moment, wo sie selbst für ihre arbeitsmarktliche Dequalifizierung bezahlen sollen und müssen“ (vgl. Knobloch 2009, 97). EQR und DQR dürften diesen Prozess der schleichenden Qualitätsabsenkung noch unterstützen. Mit ihnen wird die *gleichwertige*, aber *andersartige* berufliche Bildung gegenüber der akademischen systematisch auf- und letztere abgewertet – was pikanterweise zu einem Niveauverlust beider führen könnte. Denn im Blick auf die Universitäten wird ausgeblendet, dass sie institutionell gar nicht in der Lage sind, spezielle Berufsausbildungen zu leisten. Was sie können, ist Wissenschaft, und dementsprechend ist der Berufsbezug der meisten Studiengänge ein universeller. Wer hingegen einen speziellen Berufsbezug sucht, ist im dualen System und an Fachhochschulen besser aufgehoben. Gleichzeitig wird im Bereich der nicht-akademischen Bildung das Prinzip Beruflichkeit gefährdet. Dem EQR ist nämlich ein ehrgeiziges Modularisierungs- und Bepunktungsprogramm zugeordnet (ECVET: *European Credit System for Vocational Education and Training*), das es nahelegt, die lebenslang zu absolvierenden *Units* bei wechselnden Anbietern, an verschiedenen Orten, formell und informell zu absolvieren (vgl. GEW 2010).

Damit sind auch die Privatisierungstendenzen angesprochen, die sich mit EQR und DQR künftig noch verstärken könnten. Schon in den ersten zehn Jahren des Bologna-Prozesses haben sich deutsche Universitäten zu einem lukrativen Betätigungsfeld für private Akkreditierungsfirmen, Qualitätssicherungsagenturen und Unternehmensberatungen entwickelt. ‚Bologna‘ muss in Deutschland zudem als Rechtfertigung für zahlreiche andere Möglichkeiten der Kapitalverwertung erhalten: für die Einführung von Studiengebühren ebenso wie für die Konzeption kostenpflichtiger Masterstudiengänge; für den Kauf aufwändiger Programme zur elektronischen Verwaltung von Studienleistungen ebenso wie für die Anschaffung elektronischer Selbstlernprogramme. EQR und DQR könnten diese Verschiebungen zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor noch einmal intensivieren. Mit dem Modul- und Punktesystem soll nämlich nicht nur der *Outcome* staatlicher Bildungsinstitutionen gemessen werden. Der EU geht es vielmehr darum, eine *umfassende* Vergleichbarkeit der verschiedenartigen „europäischen Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung“ herzustellen: Gemessen werden sollen die „Lernergebnisse“ – ob diese aus dem Besuch öffentlicher oder privater Bildungseinrichtungen resultieren, spielt keine Rolle (vgl. Europäische Kommission 2008, 3). Mit der angesprochenen *Outcome*-Orientierung komme ich zum letzten Punkt, den bildungstheoretischen Herausforderungen, die mit EQR und DQR verbunden sind.

4.

Die EU schlägt vor, die Lernergebnisse „in drei Kategorien“ einzuteilen, und zwar in „Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz“ (vgl. ebd.). Damit möchte sie darauf hinweisen, „dass mit Qualifikationen – in verschiedenen Kombinationen – ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen erfasst wird, einschließlich Theoriewissen, praktischer und technischer Fertigkeiten sowie sozialer Kompetenz, *bei der die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen entscheidend ist*“ (vgl. ebd., Herv. AL). Ich bleibe beim zuletzt Angesprochenen: den sozialen Kompetenzen, die hier ausdrücklich auf arbeitsmarktliche und damit ökonomisch verwertbare Fähigkeiten reduziert sind.

Natürlich ist es einfach, wie Roland Reichenbach zu Recht anmerkt, „sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den ‚soft skills‘- talk in seiner Repetitionsvielfalt und ‚Untiefe‘ [...] zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten ‚Konzepte‘ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen.“ Noch leichter kritisierbar gar scheinen zunächst „die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die ‚weichen Fähigkeiten‘ und der Erfolg in Berufs-

und Privatleben maximal positiv korrelieren“ (Reichenbach 2007, 64). Reichenbach schließt daher mit der Feststellung, dass das Gerede über *Soft Skills* bzw. allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen „dem Bildungsdenken vielleicht deshalb ein Ärgernis“ ist, weil es „ganz ohne tiefeschürfende Analysen auskommt, ohne jede intellektuelle Lust auf Ambivalenz, Widerspruch oder Paradoxie“, es ist, „mit anderen Worten, radikal optimistisch, und das ist natürlich schwer zu ertragen“ (ebd.).

Diese Spitze gegen Bildungstheorie und -philosophie ist mit Blick auf manche Variante von Kritik am Boom des Kompetenzbegriffs berechtigt. Wichtiger aber erscheint mir Reichenbachs Nachsatz: Auch derjenige, welcher „solch simple Strukturiertheit belächelt oder sich darüber aufregt, wird eines akzeptieren müssen: der ‚*soft skills talk*‘ hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit“ (ebd.). Im Hinblick auf EQR und DQR ist diese Feststellung nachdrücklich zu unterstreichen. Umso wichtiger erscheint es, die möglichen Effekte dieser Programme auszuloten und sich abzeichnende Gefahren frühzeitig zu benennen. Felix Grigat hat jüngst in *Forschung & Lehre* treffsicher zusammengefasst, was die Universität riskiert, wenn sie den Bildungsbegriff zugunsten einer Kompetenzorientierung aufgibt. Dazu gehören eine verkürzte Anthropologie und eine verengte Vorstellung von Gesellschaft ebenso wie ein Beliebigerwerden von Inhalten sowie gegenaufklärerische Tendenzen (vgl. Grigat 2010, 251f.; vgl. auch Höhne 2007). Ich möchte seine Überlegungen abschließend um einen möglichen Effekt von EQR und DQR ergänzen:

Die mit dem Bologna-Prozess an europäischen Universitäten entstehenden Hybride aus alten und neuen Entwicklungspfaden (vgl. Münch 2009) werden sich künftig unter anderem an dem Anspruch messen lassen müssen, ob es ihnen gelingt, Europas kulturelle Vielfalt und zivilisatorische Errungenschaften zu erhalten, ohne notwendige Modernisierungen zu versäumen. Letzteres gilt im Schul- und Hochschulbereich unter anderem für den tradierten und vor allem in Deutschland noch ständisch verwurzelten Ausschluss ganzer Bevölkerungsschichten von höherer Bildung. Die ökonomische Modernisierungsstrategie, die von der OECD ebenso wie von der EU-Politik vorangetrieben wird, bietet aber auf die damit verbundenen Herausforderungen keine befriedigende Antwort: Eine allgemeine Orientierung an standardisierten Grundkompetenzen bedeutet *vielleicht* eine formale Verbesserung der miserablen Bildungschancen von Armen und Benachteiligten. Sie könnte aber auch ins Zynische umschlagen, wenn sie gleichzeitig eine Absenkung des allgemeinen Niveaus von Bildungsabschlüssen impliziert. Denn eben damit könnte sich der bislang in umgekehrter Richtung bekannte Fahrstuhleffekt einstellen, der Ausgrenzungen auf einem veränderten Niveau zementiert.

Dass es EQR und DQR aufgrund ihrer Bindung an die Leitideen von Humankapital und Wissensgesellschaft ermöglichen, von Bildung ausgeschlossenen Bürgerinnen und Bürgern künftig selbst die Schuld für ihre Inkompetenzen zuzuschreiben, macht die Sache nicht besser.

## Literatur

- Bechtel, Mark/Lattke, Susanne (2005): Überwiegend »Soft Law«. Instrumente und Grenzen europäischen Bildungsrechts. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 30–32. Online: <http://www.diezeitschrift.de/32005/bechtel0501.pdf>.
- Brunkhorst, Hauke (2007): Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Online: [http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF\\_Daten/ZPS\\_2.1.pdf](http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF_Daten/ZPS_2.1.pdf).
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Online: [http://ec.europa.eu/education/lifelong\\_learning\\_policy/doc/egf/brochep\\_de/pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong_learning_policy/doc/egf/brochep_de/pdf).
- GEW Fachgruppe Hauswirtschaftliche/Gewerbliche Berufsschulen (2010): Bologna für die Berufliche Bildung. Es geht nicht um eine didaktische Modularisierung, sondern um eine Struktur- und Sozialreform des Neoliberalismus. In: BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen, H. 5. Online: <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/2010/gew-decvetkritik.pdf>.
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre, 17. Jg., H. 4, 250–252.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, 30–43.
- Holland-Leetz (2008): Schöne neue Hochschulwelt. GEW-Privatisierungsreport 6, Frankfurt a. M. Online: [http://www.Gew.de/Binaries/Binary34669/080415\\_GEW\\_Priva-6-final.pdf](http://www.Gew.de/Binaries/Binary34669/080415_GEW_Priva-6-final.pdf).
- Knobloch, Clemens (2009): Berufsfassaden – der BA als „berufsqualifizierender Abschluss“. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen und Farmington Hills, 95–110.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (2009): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen und Farmington Hills, 11–21.
- Liesner, Andrea (2009): Vom öffentlichen Gebrauch der Vernunft. Begrenzungen und Möglichkeiten des Denkens in der unternehmerischen Hochschule. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, 279–290.
- Lohmann, Ingrid (2006): Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In: Friedrich, Bodo u. a. (Hrsg.): Robert Alt (1905–1978). Frankfurt a.M., 69–89.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.

Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Ludwig A. Pongratz u. a. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, 64–81.

*Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 14.06.2010 überprüft.*

# 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 ‚niederer‘ 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 relationierten 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 verbundenen 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./Schübler, 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.



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

*Rudolf Tippelt*

Wenn man unter Bildung die Aufnahme, Erschließung und Einordnung von Erfahrung und Wissen in *allen* Lebensphasen, von der frühen Kindheit über das Jugend- und Erwachsenenalter bis ins hohe Alter versteht, müssen auf diesem Kongress jeweils die Bedingungen und Ergebnisse von Bildung in der Frühpädagogik, in den Schulen, in der beruflichen Bildung, in der außerschulischen Jugendbildung, in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie an den Hochschulen analysiert werden. Die Ergebnisse solcher Analysen legen – das werden die Arbeitsgruppen, Symposien und Forschungsforen zeigen – Interventionen und pädagogische Maßnahmen nahe, die die Qualität von Bildungsprozessen sichern und die in mehreren Bereichen auch deutlich erhöhte finanzielle Bildungsinvestitionen verlangen.

Trotz sicher notwendiger differenzierender Analysen zur *Bildung in der Demokratie* lassen sich doch einige übergreifende Herausforderungen in den Bereichen Qualifikation und Kompetenzentwicklung, politische Partizipation und soziale Inklusion, ethisch-normative Orientierung und kulturelle Identitätsfindung benennen, die in den nächsten Tagen in über 130 Veranstaltungen bearbeitet werden. Im Zentrum dieses Kongresses stehen verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, die die Thematisierung von Bildung in der Demokratie zum gegenwärtigen Zeitpunkt ausgesprochen dringlich werden lassen:

*Erstens* werden wir die Herausbildung und die Zementierung alter und neuer Ungleichheitsstrukturen analysieren: Wie viel Ungleichheit verträgt eine Demokratie? Was bedeutet es für die Heranwachsenden und die Gesellschaft, wenn zehn Prozent eines Altersjahrgangs keinen allgemeinen Bildungsabschluss erhalten, wenn ein Fünftel nur Lese- und Mathematikleistungen erreicht, die den Zugang zur beruflichen Ausbildung unmöglich machen, wenn das international anerkannte duale System der beruflichen Bildung nicht mehr hinreichend aufnahmefähig oder -bereit ist, wenn über ein Fünftel, derzeit sogar über ein Viertel der Studierenden das Studium oftmals ohne Alternative abbricht oder wenn deutlich mehr als die Hälfte der Bevölkerung zwischen 19 und 65 Jahren die Angebote der Weiterbildung nicht nutzt oder nutzen kann. Es ist durch die internationalen Large Scale Assessments nun

seit über zehn Jahren bekannt, dass in keinem anderen Land die Differenz der Bildungschancen zwischen den Kindern der privilegierten Schichten und Milieus gegenüber den bildungsarmen Bevölkerungsgruppen so groß ist wie in Deutschland. Dies ist besonders in fortgeschrittenen Wissens-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften nicht hinzunehmen, da hier doch hohe Tätigkeitsanforderungen wichtiger werden, wie analytisches, abstraktes und systemorientiertes Denken, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen und selbstständigen Entscheiden in neuen, wenig standardisierten Situationen sowie die Fähigkeit zur Kooperation in Teams in arbeitsteiligen Organisationen. In demokratischen Gesellschaften sind gravierende soziale Disparitäten beim Bildungserwerb ausgesprochen dysfunktional. Zu viele Heranwachsende und zu große soziale Gruppen werden auf die genannten Anforderungen nicht hinreichend vorbereitet und dadurch marginalisiert. Die Schattenseite der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft zeigt ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko der gering oder falsch Qualifizierten.

*Zweitens* werden offenbar die Potentiale kultureller Heterogenität für eine lebendige, moderne plurale Demokratie noch lange nicht von allen verstanden, und es kommt fortwährend zu Irritationen infolge von Migration. Wenn die dritte und vierte Generation der MigrantInnen schulisch und sozial nicht deutlich besser integriert sind als ihre zuziehenden Eltern und Großeltern, dann stellen sich nach wie vor massive Fragen an die Einwanderungspolitik und große Herausforderungen an die interkulturelle Pädagogik.

*Drittens* sind die soziale, kulturelle und politische Partizipation absteigender sozialer Milieus stark gefährdet, und es hilft nun gar nicht weiter, wenn das Prekariat und die sehr heterogene Gruppe der Arbeitslosen und Langzeitarbeitslosen nahezu kollektiv der Motivationslosigkeit und der Arbeitsverweigerung bezichtigt werden. Die demokratische Gesellschaft ist auf Solidarität und auf Gemeinwohl angewiesen.

*Viertens* ist in den Forschungen zum lebenslangen Lernen sichtbar geworden, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Entwicklung, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement stark beeinflusst. Dabei sind nicht nur die Bildungsabschlüsse, sondern auch die Qualität der vermittelten Bildungsprozesse und Kenntnisse für den weiteren Lebenslauf entscheidend. Bildung und Weiterbildung eröffnen auch in der nachberuflichen Lebensphase, also im Alter, Möglichkeiten, am sozialen und politischen Leben sowie bei kulturellen Aktivitäten intensiv und selbstbestimmt zu partizipieren. Es wird wichtig sein, dieses Bild vom aktiven und selbstbestimmten Altern individuell und institutionell künftig deutlich zu profilieren.

*Fünftens* ist in einer auch durch das Konsumverhalten stark bestimmten Gesellschaft, in der einzelne soziale Gruppen ihre Lebensstile unverkennbar darstellen, in der der Habitus dazu dient, sich von anderen sozialen Gruppen abzuheben und zu differenzieren, Bildung auch zu einem Mittel geworden, Distinktion zum Ausdruck zu bringen. In der pluralen demokratischen Gesellschaft lassen sich dementsprechend sehr verschiedene soziale Milieus identifizieren, die äußerst unterschiedliche Erwartungen an ihre Bildung formulieren. Diese Pluralität von Lebensstilen, Interessen und Bedürfnissen ist aufzugreifen, wenn sich in der Zivilgesellschaft neue Partizipationsfelder und -formen entwickeln sollen.

*Sechstens* sind sicher auch Gewalt-affine und anomische Orientierungen als Demokratie-gefährdend einzustufen und daher zu analysieren. Allerdings sind es nicht nur jugendliche Subkulturen oder auffällige Einzeltäter, auf die dieses Problem projiziert werden könnte. Ein Blick in die Kriminalitätsstatistiken zeigt, dass im historischen Vergleich nicht die Kinder- und Jugendkulturen die gravierendsten Probleme produzieren. Es gelingt offenbar auch vielen erwachsenen Individuen nicht hinreichend, sich an den schnellen Wandel der sozialen, ökonomischen und auch kulturellen Kontexte in post-modernen Gesellschaften zu akkommodieren. In biografischen Analysen zeigt sich, dass Individuen ihre Identität nicht nur in den frühen Lebensjahren stabilisieren, sondern dass sie ihre Persönlichkeit fortlaufend weiter entwickeln, um die neuen Anforderungen in ‚Risikogesellschaften‘ bewältigen zu können. Bildung und lebenslanges Lernen sind hierbei zur notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung für politische Partizipation und für soziale Inklusion geworden.

Idealtypisch wäre es notwendig, wenn wir Erwachsene als Vorbilder Werte wie Fairness, Verantwortung, Selbstbestimmung, Solidarität und vor allem Mündigkeit den jungen nachwachsenden Generationen vorleben. Hier gab es aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten Versäumnisse und auch gravierendes, ja aktuell sichtbar werdendes schockierendes Versagen gegenüber den nachwachsenden Generationen. Autoritarismus in jeder Form, aber auch Laissez-Faire wirken besonders destruktiv. Abwegig sind auch die Ideologien vom sogenannten platonischen pädagogischen Eros. Was wir dagegen brauchen sind familiäre Bindung und Verantwortung einerseits, im öffentlichen pädagogischen Bereich Professionalität andererseits: Notwendig sind sicher Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und Organisationskompetenz, das wissen wir aus vielen empirischen Studien; gleichwertig sind aber auch Beratungskompetenz, pädagogische Kompetenz und im Herbartischen Sinne „pädagogischer Takt“ zu fördern. Unter pädagogischem Takt verstehen wir die Fähigkeit der professionellen PädagogInnen, Nähe und Distanz im Inte-

resse der Selbständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, aber auch in der Erwachsenenbildung, sensibel zu regulieren.

*Siebtens* ist an die philosophisch-pragmatistische pädagogische Tradition zu erinnern. Für John Dewey (vgl. 1916) ist Demokratie bekanntermaßen eine Lebensform und keinesfalls nur eine Regierungsform. In Deweys demokratischer Bildungseinrichtung haben expositorische Lehre und abstraktes Wissen selbstverständlich einen Raum, aber Wissen muss sich erfahrungsorientiert integrieren lassen, um sinnvoll zu sein. Eine Schule, die lediglich zur Alterssegregation beiträgt und die Stoff ohne aktives Verstehen und Handeln an SchülerInnen heranträgt, gefährdet die Demokratie, anstatt sie positiv zu beeinflussen. Die Schule kann aber so gestaltet werden, dass Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit, Interesse am anderen und an der Gemeinschaft nicht von oben als Emanzipation implementiert werden, sondern dass diese leitenden didaktischen Intentionen und Lernprinzipien von den Lernenden mitgestaltet werden.

Allerdings gehören hierzu Voraussetzungen, die weder damals noch heute selbstverständlich gegeben sind: Die Lehrerrolle bedarf der pädagogischen und didaktischen Freiheit, allerdings immer eingebunden in den Kontext einer humanen Schulentwicklung. Offene Lernumwelten und neue Lerngelegenheiten in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen sind notwendig (Betriebe, Hochschulen, Verbände, Museen etc.), um aktives demokratisches Handeln zu fördern, um Heranwachsende nicht in künstlichen Welten altershomogen zu isolieren. Bildungsinteressen entstehen dort, wo inhaltliche, soziale und emotionale Aspekte von Lernhandlungen berücksichtigt werden können. Dies erfordert ohne Zweifel die Variation von Lehrmethoden, erfordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern, erfordert darüber hinaus pädagogisch-soziologische Phantasie und exemplarisches politisches Lernen, wie es Oskar Negt schon in den 1970er Jahren angemahnt hat.

*Achtens* ist der Anpassungsdruck, dem Regionen, Nationen und lokale Kulturen in Globalisierungsprozessen einer Weltgesellschaft ausgesetzt sind, massiver geworden. Gerade in dieser Situation kann auf das Ideal des demokratisch-pragmatistischen Unterrichts als Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft verwiesen werden. Bildung in der Demokratie basiert auf systematischem und theoriegeleitetem hypothetischem Denken, braucht Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu befragen, zielt auf Innensteuerung und auf die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten der Rollenübernahme sowie auf Empathie, damit die zunächst signifikanten und später generalisierten Anderen verstanden werden können (vgl. Mead 1934). Bildung kann mit dazu beitragen, dass Heranwachsende und Erwachsene

darauf vorbereitet werden, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, sich in Teams zu ergänzen, so dass auf diese Weise soziale Integration und organische Solidarität (vgl. Durkheim 1988), also Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens – auch im internationalen Kontext – gefördert und stabilisiert werden. Aber es stimmt dennoch: Voraussetzung für diese komplexen sozialen und Demokratie-förderlichen Orientierungen sind u. a. der Aufbau solider Les-, Fremdsprachen-, Mathematik- und Lernkompetenzen und eine – das will ich hervorheben – achtsame soziale und emotionale Förderung der Heranwachsenden.

*Neuntens* schließlich sind die im internationalen Vergleich und trotz der erkannten Bildungsprobleme deutlich zu geringen finanziellen Investitionen im Bildungssektor als Herausforderung zu benennen. Es stimmt: Mit Geld allein ist nichts zu erreichen, aber es muss uns nachdenklich stimmen, wenn der Bildungsfinanzbericht 2009 (vgl. Statistisches Bundesamt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz) aufzeigt, dass in Deutschland, trotz wachsender Bildungsausgaben je Einwohner, der Anteil der Bildungsausgaben am BIP in den letzten Jahrzehnten rückläufig war und überdies niedriger als in anderen OECD-Staaten ist (in Deutschland 4,8%, im OECD-Durchschnitt immerhin 5,7%). Wenn man bedenkt, dass in Deutschland 80% der Bildungsausgaben (114,9 Mrd. Euro), vor allem im Schul- und Hochschulbereich, durch die öffentliche Hand finanziert werden und dass davon knapp 74% die Länder, 21% die Gemeinden und gut 5% der Bund finanzieren, dann ist nur zu hoffen, dass die öffentlichen Mittel für die Bildung der nachwachsenden Generation in der Finanzkrise keinen Schaden nehmen. Eine Stagnation der Bildungsausgaben oder eine Verlagerung auf die privaten bildungsaktiven wie bildungsfernen Familien und Milieus müsste als schwerer Rückschlag der Bildung in der Demokratie interpretiert werden.

Mit diesen Themen und Thesen sind zumindest einige der aktuellen Herausforderungen an die Bildungspolitik, an das Bildungssystem und nicht zuletzt an die Erziehungswissenschaft selbst benannt. Wir als Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungs- und BildungswissenschaftlerInnen sind nicht so naiv oder elitär, uns im Sinne von ‚Gutmenschen‘ – wie es bisweilen boshaft heißt – für die besseren Demokraten zu halten. Aber unserer Disziplin, der Erziehungswissenschaft, und der von ihr getragenen Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsforschung ist dennoch in den verschiedenen ausdifferenzierten Bereichen eine Orientierungs-, manchmal Steuerungs- und jedenfalls Aufklärungsfunktion für pädagogisches und soziales Handeln zuzusprechen.

Es geht bei diesem Kongress auch darum, unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven, die sich jeweils neu darstellenden pädagogisch relevanten Tatsachen in die Reflexion über *Bildung in der Demokratie* einzubeziehen. Wir werden analysieren, nicht dramatisieren. Die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung sollen dazu führen, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären.

In diesem Sinne bearbeiten wir auch das gravierende und massive Problem des körperlichen und sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen. Der Vorstand der DGfE hat zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen eine Stellungnahme verabschiedet. Unter anderem wird die DGfE eine interdisziplinäre Expertengruppe von Sozialpädagogen, Schulpädagogen und Schulpsychologen, Kinder- und Jugendpsychiatern, Theologen und Juristen einsetzen, die mit ihrer jeweils spezifischen Perspektive und Expertise zur Analyse und zur Prävention differenzierende Vorschläge entwickeln wird.

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung in demokratischen Gesellschaften gilt allgemein: Rationales methodisches Erkennen, kritisches Aufzeigen von Defiziten und Herausforderungen und – gemeinsam mit der Bildungspraxis und -politik – das phantasievolle Suchen und exemplarische Finden von Wegen und Alternativen haben höchste Priorität.

Ich wünsche Ihnen allen einen anregenden Kongress und bedanke mich sehr herzlich bei unseren Mainzer Kolleginnen und Kollegen, die alles dazu beigetragen haben, dass dieser Kongress gelingen kann!

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

*Rudolf Tippelt*

Auch diesmal wollte ich meinen Bericht im Namen des Vorstands mit einem Dank an verschiedene Personen beginnen, aber ich muss zunächst durch eine Abstimmung die Legitimation unserer Veranstaltung sicherstellen. Nicht alle von Ihnen haben Ihre Einladung rechtzeitig vor dieser Sitzung erhalten. Technische Schwierigkeiten einer beauftragten Druckerei haben zu Verzögerungen geführt und dann – als die Einladung schließlich versandt wurde – auch dazu, dass Titel und Vornamen nicht regulär angegeben wurden. Ich war beispielsweise ein Bernd Tippelt, Klaus-Jürgen wurde zur Maria, Franz Hamburger wurde postalisch zur Annedore usw. Wir haben daher die Einladungen – so weit wie möglich – noch einmal per Email verschickt. Wir haben uns rechtlich erkundigt, und es wurde uns von mehreren Juristen empfohlen, die Rechtmäßigkeit der Versammlung durch eine Abstimmung eingangs abzusichern. Eine einfache Mehrheit würde genügen, um alle weiteren Schritte – wie auf der Tagesordnung ersichtlich – systematisch und ordnungsgemäß zu behandeln. Daher frage ich das Plenum und bitte um Zustimmung zu folgender Formulierung: „Auf die Einhaltung der satzungsgemäßen Einladungsfrist wird verzichtet.“ – Die große Mehrheit der Abstimmungsberechtigten stimmt dieser Formulierung zu. Es gibt wenige Gegenstimmen und einige Enthaltungen. Die Mitgliederversammlung der DGfE kann daher trotz der aus technischen Gründen späten und bei der Vornamensgebung teilweise verunglückten Einladung ordnungsgemäß durchgeführt werden.

Nun ist zuerst der Leiterin der Geschäftsstelle, Frau Rosendahl, für ihre Tätigkeit in den letzten zwei Jahren zu danken, die sie mit großem Engagement und sehr guten Organisationskompetenzen geleistet hat. Frau Rosendahl hat sich schnell und sicher in ihre Tätigkeit eingearbeitet und war dem Vorstand jederzeit eine wichtige Hilfe. Ebenfalls bedanken wir uns bei Volker Schmidt für die souveräne und zuverlässige Führung der Kasse an der Seite des Schatzmeisters. Herr Schmidt macht dies nunmehr über 10 Jahre – und unsere Kontoführung war immer transparent. Selbstverständlich gilt ein besonderer Dank Klaus-Jürgen Tillmann, dem stellvertretenden Vorsitzenden der DGfE, der mich in den letzten Jahren hervorragend unterstützt hat, der

das Programmkomitee des Kongresses in Mainz leitete und der durch seine klugen und durch intensive Forschungserfahrungen gekennzeichneten Interventionen immer ein wichtiger Berater im Vorstand war. Klaus-Jürgen Tillmann wird aus dem Vorstand ausscheiden. Sehr herzlichen Dank an ihn für das Geleistete! Ebenfalls aus dem Vorstand ausscheiden wird Hans-Christoph Koller, der nicht nur unser Schriftführer war und unsere Aktivitäten hervorragend dokumentierte, sondern auch das Gedächtnis unserer Organisation war und zahlreiche wichtige Anregungen für die Vorstandsarbeit und damit für die Fortentwicklung der DGfE gegeben hat. Auch Herr Koller wird heute nicht wieder kandidieren, so dass auch diese Position zur Wahl ansteht. Christoph, herzlichen Dank für deine Tätigkeit! Nach achtjähriger Mitgliedschaft im Vorstand wird Werner Thole in seiner Position als Mitglied des Vorstands nicht zur Wiederwahl stehen, so dass eine dritte Position im Vorstand gewählt werden kann bzw. muss. Herr Thole, darüber wird noch mehr zu sagen sein, war nicht nur ein makelloser Schatzmeister, der die finanziellen und organisatorischen Innenverhältnisse der DGfE ausgezeichnet kennt, er war in seiner ruhigen und überlegten Art bei vielen Entscheidungen, die wir im Vorstand getroffen haben, maßgeblich mit verantwortlich. Zur Wahl wird sich Ingrid Lohmann erneut stellen, die u. a. unsere Mitgliederzeitschrift *Erziehungswissenschaft* zuverlässig und mit großem Engagement betreut. Nach zwei Amtszeiten ist auch meine Position des Vorsitzenden heute neu zu besetzen. Wenn ich zusammenfasse: Wir wählen heute den Vorsitzenden und vier weitere Vorstandsmitglieder der DGfE.

## 1 Mitgliederbewegung

Die Mitgliederentwicklung der DGfE ist eine Erfolgsgeschichte und hat viele von uns in den letzten Jahren überrascht. Beim Kongress in Frankfurt 2006 hatte die DGfE 2065 Mitglieder, in Dresden waren es dann bereits 2132. Die DGfE hat es durch eine Satzungsänderung möglich gemacht, dass auch Nachwuchswissenschaftler/innen verstärkt assoziierte Mitglieder in der DGfE werden konnten. Seit dem Kongress in Dresden konnten wir 327 assoziierte Mitglieder aufnehmen; ergänzt wird diese Expansion der Mitgliederzahlen aber auch durch den starken Zuwachs an ordentlichen Mitgliedern, so dass die DGfE hier beim Kongress in Mainz eine Mitgliederzahl von 2.607 erreicht hat. Damit sind wir nach der American Educational Research Association (AERA) weltweit die zweitgrößte wissenschaftliche Organisation im Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Lassen Sie mich aber jetzt das Traurige ansprechen: Auch in diesem Jahr beklagen wir das Ableben einiger unserer Kolleginnen und Kollegen, manche mitten in ihrer Schaffensphase und vollkommen abrupt. Der Tod unserer

Kolleginnen und Kollegen bewegt uns tief. Um die Verstorbenen zu ehren, bitte ich Sie, sich jetzt von ihren Plätzen zu erheben. Wir gedenken der verstorbenen Kolleginnen und Kollegen Prof. Dr. Siegfried Baske, Prof. Dr. Gerhard Hecker, Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsig, Prof. Dr. Helmut Kentler, Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Prof. Dr. Gernot Koneffke, Prof. Dr. Werner Korthaase, Prof. Dr. Christoph Lüth, Prof. Dr. Werner Markert, Prof. Dr. Ernst Meyer, Prof. Dr. Elke Nyssen, Dr. Detlev Oppermann, Dr. Sigrid Paul-Hoffmann, Prof. Dr. Rainer Peek, Prof. Dr. Franz Pöggeler, Prof. Dr. Gerhard Strunk, Prof. Dr. Hans Tietgens, Prof. Dr. Edmund Westrich. – Ich danke Ihnen, sehr verehrte Damen und Herren.

Wenn wir nach vorne blicken, dann lässt sich sagen, dass die Eintritte in die DGfE von den Jüngeren, den NachwuchswissenschaftlerInnen dominiert werden, aber es gibt auch immer wieder Erziehungswissenschaftler, die mit über 50 erkennen, dass es sinnvoll ist, sich in einer Wissenschaftsorganisation zu betätigen, und die dann ordentliches Mitglied werden. Der Mitgliederzuwachs kann auch in den Sektionen verortet werden: Obwohl es keine ganz eindeutige Tendenz gibt, ist doch zu erkennen, dass bestimmte Sektionen stärker Eintritte zu verzeichnen haben. Zu betonen ist allerdings, dass alle Sektionen und Kommissionen gewachsen sind. Dennoch, den stärksten Zuwachs haben wir in der Schulpädagogik, in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in der Empirischen Bildungsforschung, dann in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, danach kommen mit kleinerem Wachstum die anderen Sektionen. Das ist ein Trend, den wir bereits in Frankfurt und in Dresden so feststellen konnten. Austritte sind in der vergangenen Vorstandsperiode ausschließlich aus Anlass der Pensionierung, aus Altersgründen oder weil das Beschäftigungsfeld gewechselt wurde, erfolgt. Insgesamt sind die Austritte aber sehr begrenzt. In der letzten Woche ist auch Hartmut von Hentig ausgetreten, der sich für die lange Zusammenarbeit und die Unterstützung reformpädagogischer Impulse in Bielefeld bedankt. Hartmut von Hentig begründet seinen Austritt mit einer gewissen Entfremdung von der DGfE, nicht mit den turbulenten Presseberichten auch um seine Person in den letzten Tagen.

## 2 Arbeitsprogramm des Vorstands in der Amtsperiode 2008 bis 2010

Der Vorstand hat sich auch in der letzten Amtsperiode an seinem Arbeitsprogramm orientiert, das bereits 2006 formuliert wurde und dann in der ersten Sitzung des neu gewählten Vorstands im Jahr 2008 differenziert und verabschiedet wurde.

## *2.1 Nachwuchsförderung*

Es konnten die dritte und die vierte Summer School der DGfE jeweils im August 2008 und 2009, die eine im LISUM in Ludwigsfelde, die andere in Lingen im Emsland, sehr erfolgreich durchgeführt werden. Wir haben mit der EERA hierbei kooperiert. Beide Summer Schools fanden wiederum große Resonanz, die verfügbaren Plätze waren sehr schnell vergeben, jeweils ca. 100 NachwuchswissenschaftlerInnen arbeiteten in Workshops zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Das BMBF hat Anträge des Vorstands zur Förderung der Summer Schools 2008 und 2009 genehmigt, so dass beispielsweise die Kosten für die TeilnehmerInnen gesenkt werden konnten. Man wird sagen können, dass die Summer Schools einerseits kostengünstig und andererseits nach kontinuierlicher Erfahrung und Evaluation qualitativ ausgezeichnet sind; dies zeigen auch die Evaluationen der TeilnehmerInnen. Dem BMBF, das will ich explizit hervorheben, ist also sehr herzlich zu danken, insbesondere Frau Dr. Buchhaas-Birkholz, die in *Erziehungswissenschaft* Heft 39 (2009) einen Überblick zur Förderung der Bildungsforschung durch den Bund gab und das Förderprogramm des Bundes zur empirischen Bildungsforschung hier auf dem Kongress vorstellen wird.

Die DGfE konnte in den letzten vier Jahren für die Nachwuchsentwicklung insgesamt etwa 65.000 Euro einwerben. Dies ist für eine Wissenschaftsorganisation, die nicht auf große Gelder zurückgreifen kann, eine bedeutende Summe, und sie kommt voll der forschungsmethodologischen Schulung des wissenschaftlichen Nachwuchses zugute. Methodenkompetenz, das zeigt die starke Nachfrage, ist ein erheblicher Bedarf bei NachwuchswissenschaftlerInnen in der Graduate- und Post-Graduate-Phase. Die Evaluation zeigte auch, dass die Referentinnen und Referenten der Workshops der Summer School ausgezeichnete Arbeit leisten. Weil die Summer School aus Sicht der Teilnehmer ein klarer Erfolg ist, haben wir beschlossen, sie auch 2010 und 2011 weiter anzubieten. Mit der EERA werden wir zusätzlich ein spezifisches Angebot entwickeln und bereits in diesem Jahr in Göteborg umsetzen. Es geht dabei um das wissenschaftliche Schreiben in englischer Sprache, ein von Teilnehmern der Summer School viel gefordertes Thema. Die EERA ist hier bei der Rekrutierung von Dozenten hilfreich, und die Universität Göteborg will in Kooperation mit der DGfE einen entsprechenden Kurs für ca. 20 bis 30 Nachwuchswissenschaftler/innen noch in diesem Jahr anbieten. Für die Summer School ist festzuhalten, dass auch eine internationale Nachfrage, insbesondere aus der Schweiz und aus Österreich, aber auch aus anderen angrenzenden europäischen Ländern gegeben ist. Wir werden weiterhin ein oder zwei englischsprachige Workshops anbieten, um auch internationalen Gästen die Möglichkeit zu geben, an den Kursen der DGfE teilzunehmen.

Mit Ingrid Gogolin als Post President und Leif Moos als aktuellem Präsidenten der EERA hatten wir jeweils eine gute Zusammenarbeit.

Die bewährte Praxis der Kolloquien zur DGfE-Forschungsberatung in Göttingen wurde ebenfalls 2008 und 2009 fortgesetzt. Beraten haben unter anderen Helmut Heid, Margret Kraul, Klaus-Jürgen Tillmann, Hans Merkens, Andreas Krapp, Ingrid Gogolin, Werner Thole, Rudolf Tippelt. Es zeigt sich immer wieder von Neuem, dass der wissenschaftliche Nachwuchs diese spezifischen Forschungsberatungen einfordert und gerne annimmt. Der Vorstand empfiehlt, dieses Forschungskolloquium auch in den nächsten Jahren durchzuführen. Die Nachfrage ist kontinuierlich. Margret Kraul hat sich um die Organisation und Durchführung dieser Forschungskolloquien, die insbesondere über die Anforderungen und Möglichkeiten der DFG-Forschungsförderung informieren, große Verdienste erworben!

Die assoziierte Mitgliedschaft wurde – wie bereits festgestellt – dankbar und sehr aktiv angenommen. Es gibt mittlerweile 327 assoziierte Mitglieder, die sich auf alle Sektionen verteilen, wobei auch hier die oben genannten Schwerpunkte zu erkennen sind; Schulpädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Interkulturelle Erziehungswissenschaft haben zur Zeit die größte Anziehungskraft.

## *2.2 Datenreport Erziehungswissenschaft*

Wir haben im Jahr 2010 bewusst keinen Datenreport vorgelegt. Gemäß dem Vierjahreszyklus ist aber im Jahr 2012 wiederum ein Datenreport zu planen, der die Qualität von Lehre und Studium und die Erfolge und Anstrengungen in der Forschung empirisch dokumentiert. Wir mussten beim letzten Datenreport kritisch feststellen, dass angesichts der Anforderungen im Fach Erziehungswissenschaft ein erheblicher personeller Fehlbestand sowohl in der Lehramtsausbildung als auch im Hauptfach gegeben ist. Auch war es empirisch eindeutig, dass die Nachwuchsförderung für die Selbstrekrutierung des Faches eine starke Herausforderung bleibt.

Gleichzeitig ist die Nachfrage nach erziehungswissenschaftlicher Expertise in Politik und Praxis in den letzten Jahren gewachsen, weil ein zunehmendes Orientierungs- und Steuerungsinteresse artikuliert wird. Es muss auch heute erneut festgestellt werden, dass es besorgniserregend ist, dass auf der einen Seite die Attraktivität der Erziehungswissenschaft bei Studierenden sowie in der planenden und handelnden Bildungspraxis zunimmt, auf der anderen Seite jedoch der Stellenabbau an den Universitäten zwar nicht rapide voranschreitet, aber wir doch stagnative Tendenzen zu verzeichnen haben – und dies bei wachsenden Studierendenzahlen. Erziehungswissenschaft, Pädä-

gogik oder Bildungswissenschaft (wie unser Fach in den BA- und MA-Studiengängen überwiegend heißt) ist bei Studierenden nach wie vor sehr attraktiv. Es gilt auch in den nächsten Jahren, eine Balance zwischen Ausstattung und zu erbringender Lehre zu erreichen, und gleichzeitig sind an den verschiedenen Standorten sinnvolle Forschungsprofile zu erhalten und weiterzuentwickeln. Wir haben bei der Profilbildung an vielen Standorten große Fortschritte gemacht, dies ist deutlich erkennbar. Aber die Kapazitätsprobleme und personellen Engpässe in der Erziehungswissenschaft haben uns in der letzten Amtsperiode sehr beschäftigt und werden den Vorstand weiter beschäftigen müssen.

### *2.3 Kerncurriculum*

Der Vorstand hat die BA/MA-Studiengänge kritisch begleitet und durch die Ausarbeitung von Kerncurricula versucht, die Berechenbarkeit des Fachs Erziehungswissenschaft zu gewährleisten. Wir können selbstbewusst sagen, dass uns das bisher besser gelungen ist als etlichen anderen verwandten Disziplinen, aber wir müssen an den Standards und den Profilen weiter arbeiten. Die Strukturkommission der DGfE hat die Erarbeitung der Kerncurricula komplementiert, und wir versuchten in der vergangenen Amtsperiode des Vorstands, die Verbreitung dieser Empfehlungen durch die Herausgabe eines entsprechenden Sonderbands der *Erziehungswissenschaft* (2007; 2., erweiterte Aufl. 2010) zu befördern. Auf Anregung von Mitgliedern hat der Vorstand in diesem Kontext eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Ewald Terhart gebildet, die zum Thema Prüfungen in den neuen Studiengängen Standards ausarbeitete. Diese Standards sind mittlerweile erarbeitet, mit dem Vorstand abgestimmt und in *Erziehungswissenschaft* Heft 38 (2009) publiziert.

Das Kerncurriculum wurde 2010 neu aufgelegt und wird derzeit speziell unter den in Akkreditierungsverfahren tätigen Mitgliedern verteilt, damit daraus nicht nur ein geduldiges Papier, ein Vorschlagsskript, sondern verbindliche Regelungen an den Hochschulorten werden können. Es ist Herrn Furck und den übrigen Mitgliedern der Strukturkommission – Ingrid Gogolin, Ingrid Lohmann, Lutz R. Reuter, Hans-Günther Roßbach und Jörg Ruhloff – sehr zu danken, dass sie in dieser Angelegenheit, aber auch in weiteren Beratungsangelegenheiten dem Vorstand zur Verfügung standen. In diesem Zusammenhang, aber auch bei anderen Themen, hat sich auch die Zusammenarbeit der DGfE mit dem EWFT wiederum bewährt; Dank gilt besonders dem Präsidenten des EWFT, Herrn Kollegen Nieke.

In den Akkreditierungskommissionen, insbesondere bei AQUIN, hat Lutz Reuter über Jahre eine wirkungsvolle und wichtige Tätigkeit geleistet, die jetzt von unserem Vorstandskollegen Klaus Breuer übernommen wurde.

Ich danke an dieser Stelle Lutz Reuter und auch Marianne Krüger-Potratz für ihre jahrelange Aktivität und ihr Engagement in dieser Akkreditierungseinrichtung.

### 3 Vorstandstagungen

#### 3.1 Roundtable: *Digitales Publizieren und neues Urheberrecht*

Im Oktober 2008 haben wir einen Roundtable zur Reform des Urheberrechtsgesetzes durchgeführt. Dieser Initiative lag die Absicht zugrunde, den Informationsaustausch und die Meinungsbildung innerhalb der Fachgesellschaft zu diesem wissenschaftlich und bildungspolitisch brisanten, wenn auch in seiner weitreichenden Bedeutung häufig unterschätzten Thema voranzubringen. Es wurden Positionen zum Für und Wider der aktuellen Novellierungsrunde des Urheberrechtsgesetzes aufgezeigt, und es wurde darüber in mehreren thematischen Beiträgen berichtet (vgl. *Erziehungswissenschaft* Heft 38/2009). Insbesondere ging es dabei um die strittige Frage der Rechte der Autorinnen und Autoren an der digitalen Veröffentlichung ihrer in Verlagen publizierten Werke – Rechte, die bisher meist nach Jahresfrist an die Autorinnen und Autoren zurückfielen. Es ging aber auch um eine befürchtete Einschränkung der Zugänglichkeit digital verfügbarer Werke für den akademischen Lehr- und Lernbetrieb bzw. um die Gefahr drastischer Kostensteigerungen für Lehrende und Studierende. Gleichzeitig wurde klar, dass kein Weg am digitalen Publizieren vorbeiführt und dass sich Verlage und wissenschaftliche Bibliotheken hier engagieren werden.

#### 3.2. *Promovieren – aber wie?*

Unter Mitwirkung u. a. von Studienstiftungen, von Dieter Timmermann als Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz, von Helmut Heid als ehemaligem Vorsitzenden der DGfE und erfahrenem Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie des Hochschulverbandes fand in Berlin eine Analyse der Möglichkeiten des Promotionsstudiums in unserer Disziplin statt. Die Ergebnisse und Beiträge wurden in der *Erziehungswissenschaft* (Heft 39/2009) veröffentlicht.

### 3.3. Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen

Sorge muss die nach Ländern extrem divergierende Lehrerbildung machen. Dazu haben wir im Februar 2009 in Jena eine sehr gut besuchte Tagung zur Reform der Lehrerbildung in den BA- und MA-Studiengängen durchgeführt. In mancher Hinsicht steht bei der Lehrerbildung auch die Leistungsfähigkeit der föderalen Struktur im Bildungsbereich auf dem Prüfstand. Die Ergebnisse sind ebenfalls in der *Erziehungswissenschaft* (Heft 40/2010) dokumentiert. An dieser Stelle herzlichen Dank an Ingrid Lohmann, die als geschäftsführende Herausgeberin unserer Mitgliederzeitschrift ausgezeichnete Arbeit leistet!

### 3.4 Weitere Publikationen der DGfE

Publiziert wurden im Berichtszeitraum auch die Ergebnisse der bereits 2007 durchgeführten Vorstandstagung *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (R. Tippelt, Hrsg., Opladen 2009) sowie Beiträge zum 21. Kongress der DGfE in Dresden zum Thema *Kulturen der Bildung* (W. Melzer, R. Tippelt, Hrsg., Opladen 2009 sowie in *Erziehungswissenschaft* Heft 37/2008). Auf Wunsch der Mainzer Kollegen wurden die Parallelvorträge und der Eröffnungsvortrag von Oskar Negt bereits zum Kongress veröffentlicht, damit diese Beiträge rasch aufgegriffen werden können – erstaunlich, dass dies in dem engen Zeitfenster geklappt hat! Nicht zuletzt sei an dieser Stelle erwähnt, dass der Verlag Barbara Budrich uns ein verlässlicher und angenehmer Kooperations- und Vertragspartner war und ist.

## 4 Internationalisierung: Aktivitäten und Gründung der WERA

Nach dem dritten internationalen Treffen der erziehungswissenschaftlichen Forschungsorganisationen im Anschluss an den AERA-Kongress in New York fand im Sommer 2009, im Rahmen der *European Educational Research Conference* (ECER) der *European Educational Research Association* (EERA) an der Universität Wien, die Gründungsversammlung der *World Education Research Association* (WERA) statt. Insbesondere Interimspräsidentin Ingrid Gogolin und die mittlerweile gewählte Geschäftsführerin Felice Levine (AERA) verdeutlichten, dass eine internationale Vernetzung den reziproken Austausch und die Planung von internationalen Forschungsergebnissen verstärken kann, dass der wissenschaftliche Nachwuchs auch international gefördert werden muss, dass es sinnvoll sein kann, erziehungswissen-

schaftliche forschungspolitische Ziele international gemeinsam zu vertreten. WERA will die internationale und universale Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Bildungspraxis und die Bildungsplanung sichtbar machen. WERA wurde als non-profit-Organisation begründet. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gehört zu den Gründungsmitgliedern.

	Representatives
AARE	Australian Association for Research in Education
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (Brazilian Black Researchers Association)
AIAER	All India Association for Educational Research
AERA	American Educational Research Association
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (National Association of Research and Graduate Studies on Education)
BERA	British Educational Research Association
CSSE	Canadian Society for the Study of Education
COMIE	Consejo Mexicano de Investigacion Educativa
EARLI	European Association for Research in Learning and Instruction
EERA	European Educational Research Association
ESERA	European Science Education Research Association
EASA	Education Association of South Africa
ERAS	Educational Research Association of Singapore
ESAI	Educational Studies Association of Ireland
GERA	German Educational Research Association
HKERA	Hong Kong Education Research Association
JERA	Japanese Educational Research Association
KERA	Korean Educational Research Association
NERA	Nordic Educational Research Association
VOR	Netherlands Educational Research Association (Vereniging voor Onderwijs Research)
MERA	Malaysian Educational Research Association
PARE	Pakistan Association for Research in Education
SEP	Sociedad Española de Pedagogía
SERA	Scottish Educational Research Association
SIEP	Sociedad de Investigación Educativa Peruana (Peruvian Educational Research Association)
TERA-Taiwan	Taiwan Education Research Association
TERA	Turkish Educational Research Association
VOR	Netherlands Educational Research Association (Vereniging voor Onderwijs Research) (VOR)

Den Vorstand für die nächste Amtsperiode der WERA bilden die frühere Präsidentin der AERA, Eva Baker, ferner die Präsidentin der australischen erziehungswissenschaftlichen Organisation sowie der Vertreter Taiwans; die Generalsekretärin Felice Levine wurde in ihrer Funktion bestätigt, so dass sie regulär zum neuen Vorstand der WERA gehört. Es ist zu hoffen und hängt auch von unseren eigenen Initiativen ab, dass sich dieser neue Zusammenschluss positiv auf Forschungsinitiativen und auf den internationalen Diskurs zu Bildung und Erziehung auswirkt.

Die nächste ECER-Konferenz der EERA wird – nach den Kongressen in Göteborg, Wien und Helsinki – in Berlin (2011) stattfinden. Herr Kollege Harm Kuper von der FU Berlin wird die Leitung des Lokalen Organisationskomitees übernehmen.

## 5 Weitere Aktivitäten

Der in der Satzung mittlerweile verankerte regelmäßige Austausch von Vorstand und Sektionen wurde realisiert. Er ist für die innere Integration der DGfE meines Erachtens von großer Bedeutung. Der AG auf Zeit Organisationspädagogik wurde auf Grund sehr guter Arbeit und starken Zulaufs in der letzten Vorstandssitzung der Status einer Kommission zuerkannt; diese Kommission mit ihrem Querschnittsthema arbeitet weiter im Kontext der Sektion Erwachsenenbildung.

Zu danken ist Petra Stanat, die im Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) die DGfE repräsentiert hat, des Weiteren Christoph Wulf, der die DGfE in der UNESCO-Kommission wirkungsvoll vertritt, sowie den von der DGfE benannten und von der Scientific Community gewählten Mitgliedern des DFG-Fachkollegiums, die einen Kern der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch Antragsentscheidung und -beratung weiterentwickeln und begleiten. Den Vorsitz führt Heinz-Hermann Krüger.

Sehr hilfreich ist auch die professionelle und jederzeit offene Beratung in Sachen DFG-Förderung durch den für uns zuständigen Referenten Herrn Dr. Stefan Koch von der DFG-Geschäftsstelle. An dieser Stelle sei der DFG auch herzlich gedankt für die Bewilligung des Vorstandsantrags auf finanzielle Unterstützung für die Einladung hervorragender ausländischer Referenten zu diesem Kongress; der DGfE wurden erneut 40.000 Euro bewilligt.

## 6 Informationen zu den Wahlen

Nach § 10 der Satzung wird der Vorsitzende für zwei Jahre gewählt, die Mitglieder des Vorstands werden für jeweils vier Jahre gewählt. Alle zwei

Jahre sollten einige Mitglieder neu gewählt werden, damit eine Mischung aus Kontinuität und Erneuerung stattfindet. Einmalige Wiederwahl ist jeweils möglich. Ich hatte schon erwähnt, dass wir diesmal noch einen mehrstufigen Wahlprozess zu leisten haben. Für die Leitung dieses Wahlprozesses schlug der Vorstand Herrn Kollegen Harm Kuper (FU Berlin) vor. Diesem Vorschlag wurde einstimmig zugestimmt. Herr Kuper nahm die Wahl an und leitete die anschließenden Wahlen. Zu wählen waren ein/e neue/r Vorsitzende/r und vier weitere Vorstandsmitglieder.

## 7 DGfE-Kongresse 2010 und 2012

Für den Kongress in Mainz hatte der Vorstand wiederum ein Programmkomitee eingesetzt, dem ein Mitglied des Vorstands, ein Mitglied des lokalen Organisationskomitees und fünf weitere Kolleginnen und Kollegen angehörten: Eckhardt Fuchs, Cornelia Gräsel, Cathleen Grunert, Franz Hamburger, Marianne Krüger-Potratz, Burckhardt Schäffer und Klaus-Jürgen Tillmann (als Vorsitzender) haben – wie wir sehen – hervorragende Arbeit geleistet. Der Dank des Vorstands geht an die genannten Kolleginnen und Kollegen, die durch die Auswahl von über 120 Veranstaltungen eine wesentliche Basis für die Durchführung dieses Kongresses geschaffen haben.

Erinnern möchte ich auch an dieser Stelle daran, dass der plötzlich und viel zu früh verstorbene Kollege Fritz-Ulrich Kolbe die Organisation der Vorkonferenz geleistet hatte. Sein Tod ist für uns alle, die wir mit ihm zu tun hatten, unendlich traurig und nach wie vor kaum zu fassen.

Die Organisation des Kongresses in Mainz wurde kooperativ im Lokalen Organisationskomitee (LOK) unter der Leitung von Franz Hamburger und Stefan Aufenanger bewältigt. Frau Luise Ludwig, die schon in Dresden den Kongress mit organisierte, hat mit ihrem Team herausragende Arbeit geleistet und wesentlich zum Erfolg beigetragen. Wir danken allen Beteiligten sehr! Der Mainzer Kongress ist mit seinen rund 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer der größten bislang durchgeführten Kongresse der DGfE. Allen Mitgliedern des LOK danken wir für ihre Weitsicht und Mühe, für ihre planerische Sensibilität auch im Detail und für die Möglichkeit, ihre Universität und die Stadt Mainz kennenzulernen. Der Kongress ist noch nicht zu Ende, aber der Erfolg ist bereits jetzt spürbar.

Zuletzt freue ich mich, Ihnen mitteilen zu dürfen, dass sich für den nächsten Kongress ein neues Team formiert hat: Der 23. DGfE-Kongress wird im März 2012 an der Universität Osnabrück stattfinden können.

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

*Werner Thole*

### Vorbemerkung

Der Bericht des Schatzmeisters konzentriert sich auf den Berichtszeitraum der Jahre 2008 und 2009. Komplettiert wird der Blick auf die Finanzlage der Gesellschaft durch die Berücksichtigung der ersten drei Monate des Jahres 2010. Vorgestellt werden die wesentlichen Ein- und Ausgabenpositionen.

### Mitgliederentwicklung

Auch für den zurückliegenden Zeitraum kann die DGfE wiederum auf eine erfolgreiche Entwicklung der Mitgliederstruktur verweisen.

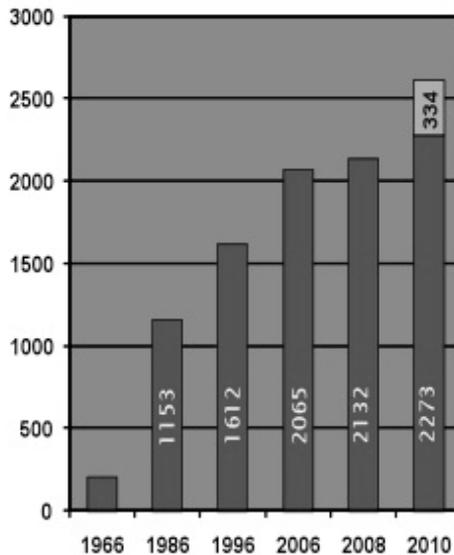


Abb. 1: Mitgliederentwicklung im Überblick

Die Zahl der Mitglieder stieg in den zurückliegenden zwei Jahren von 2.132 auf 2.607 an. Das entspricht einem Zuwachs von 475 Personen oder von gut 22 %. Dieser Zuwachs verdankt sich wesentlich der in Dresden beschlossenen Satzungsänderung, wonach seit Mitte 2008 jetzt auch ErziehungswissenschaftlerInnen, die sich noch in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase befinden, der DGfE als assoziierte Mitglieder beitreten können; 327 WissenschaftlerInnen wurden auf diese Weise aufgenommen. Damit ist es weithin gelungen, die aktiven jüngeren WissenschaftlerInnen für die Gesellschaft zu gewinnen. Des Weiteren traten 139 WissenschaftlerInnen der DGfE als ordentliche Mitglieder bei. Austritte erfolgten wie bisher überwiegend aus Altersgründen oder aufgrund von Interessenverlagerungen; kein Mitglied gab beim Austritt das Motiv „Unzufriedenheit“ an. 12 Mitglieder wurden aufgrund mehrjähriger Beitragsrückstände aus der Mitgliederdatei gelöscht.

## Finanzbericht 2008 bis März 2010

Das Finanzamt hatte der DGfE die Auflage erteilt, bis zur Prüfung im Mai 2009 die Rücklagen des Vereins etwa auf den Stand eines Jahresbeitragsaufkommens zu reduzieren. Diese Auflage liess unberücksichtigt, dass die Teilnahmegebühren des Kongresses in Zürich vollständig über die DGfE-Konten gelaufen waren. Dadurch war der Kassenbestand kurzfristig höher als in normalen Haushaltsjahren. Die Auflage konnte dennoch erfüllt werden, und Ende 2008 betrug der Kassenendbestand 92.100 € (vgl. Tab. 1). Ende des Jahres 2009 wies der Sollbestand einen Betrag von 100.479 Euro aus (vgl. Tab. 2). Die Daten für 2010 (vgl. Tab. 3) geben lediglich einen Einblick in die augenblickliche Finanzlage; die Mitgliedsbeiträge für das laufende Haushaltsjahr werden erst Ende März 2010 eingezogen.

Die Initiative zur Reduzierung ausstehender Mitgliedsbeiträge wurde fortgesetzt. Nochmals konnten rund 9.600 € aufgrund erfolgreicher Recherchen nachgefordert und insgesamt rund 25.000 € an rückständigen Beitragszahlungen verbucht werden.

Die Finanzlage der Gesellschaft ist weiterhin solide und der Haushalt weitgehend ausgeglichen. Zu registrieren ist aber auch, dass die Ausgaben der Gesellschaft in den letzten Jahren unter Beachtung von Sonderausgaben immer leicht unter den Einnahmen lagen.

Nach der Dresdener Satzungsänderung werden die Haushaltspläne künftig auch im Rat der Sektionen vorgestellt und diskutiert. Damit besteht eine weitere Möglichkeit, die Finanzpolitik des Vorstands nachzuvollziehen und nötigenfalls zu korrigieren.

*Beiträge zum DGfE-Kongress in Mainz*

Tab. 1: Jahresübersicht 2008

Einnahmen–Ausgaben–Rechnung 2008			
Anfangsbestand	€ 117.637,26		
Einnahmen		Ausgaben	
Mitgliedsbeiträge	€ 145.562,02	Gescheiterter Beitragseinzug	€ 8.452,12
Spenden	€ 6.500,00	Geschäftsstelle u. Vorstand	€ 66.255,93
Zinsen	€ 2.597,56	Kassenführung	€ 6.496,51
Kongresse	€ 10.809,64	Sektionen	€ 33.880,00
Einzelveranstaltungen	€ 3.200,00	Kassenführung	€ 622,77
„Summer school“	€ 35.523,15	Kommunikation mit Mitgliedern	€ 28.692,07
		Kongress	€ 39.913,41
		Einzelprojekte	€ 17.219,19
		„Summer school“	€ 26.530,84
		Mitgliedschaften	€ 2.279,15
Gesamteinnahmen	€ 204.182,37	Gesamtausgaben	€ 229.719,22
Endbestand	€ 92.100,41		

Tab. 2: Jahresübersicht 2009

Einnahmen–Ausgaben–Rechnung 2009			
Anfangsbestand	€ 92.100,41		
Einnahmen		Ausgaben	
Mitgliedsbeiträge	€ 149.184,00	Gescheiterter Beitragseinzug	€ 9.642,89
Spenden	€ 14.908,00	Geschäftsstelle u. Vorstand	€ 43.960,96
Zinsen	€ 3.495,20	Kassenführung	€ 7.257,69
Kongresse	€ 90,00	Sektionen	€ 42.050,00
Einzelveranstaltungen	€ 3.184,00	Kommunikation mit Mitgliedern	€ 23.943,08
„Summer school“	€ 25.520,00	Kongress	€ 16.049,56
		Einzelprojekte	€ 12.150,94
		„Summer school“	€ 34.724,61
		Mitgliedschaften	€ 2.223,21
Gesamteinnahmen	€ 200.381,80	Gesamtausgaben	€ 192.002,94
Endbestand	€ 100.479,27		

Tab. 3: Übersicht bis März 2010

Einnahmen–Ausgaben–Rechnung bis März 2010			
Anfangsbestand	€ 100.479,27		
Einnahmen		Ausgaben	
Mitgliedsbeiträge	€ 991,16	Gescheiterter Beitragseinzug	€ 0,00
Spenden	€ 2.589,68	Geschäftsstelle u. Vorstand	€ 7.318,62
Zinsen	€ 23,11	Kassenführung	€ 1.138,73
		Sektionen	€ 8.715,00
		Kommunikation mit Mitgliedern	€ 1.009,94
		Kongress	€ 673,75
		Einzelprojekte	€ 523,50
		„Summer school“	€ 0,00
		Mitgliedschaften	€ 523,98
Gesamteinnahmen	€ 3.603,95	Gesamtausgaben	€ 19.923,52
Endbestand	€ 84.159,70		

## Aufgaben

Nach eingehender Diskussion im Vorstand und nach Erörterung mit den Vorsitzenden der Sektionen schlägt der Vorstand der diesjährigen Mitgliederversammlung eine moderate, aus Sicht des Vorstandes aber ausreichende Erhöhung der Mitgliedsbeiträge vor. Damit wird die Realisierung der Aktivitäten der Gesellschaft auch zukünftig möglich.

Auf der Tagesordnung steht zudem die weitere Professionalisierung der Geschäftsstelle, die nach dem beruflichen Wechsel von Jana Dreyer im Frühjahr 2008 von Yvonne Rosendahl organisiert wird. Nach seinem offiziellen Ausscheiden managt Folker Schmidt weiterhin die technische Kassenführung und Mitgliederverwaltung.

Es hat sich gezeigt, dass sich *Low Budget*-Lösungen langfristig weder in Bezug auf die angestrebte Realisierung eines neuen Mitgliederverwaltungssystems noch in Bezug auf die Online-Präsentation der DGfE empfehlen. Der Rückgriff auf externe Kompetenzen ist hier unumgänglich.

Eine vom Kollegen Beck im Dezember durchgeführte Prüfung der Kasse ergab keine Beanstandungen, Hinweise zur optimaleren Verbuchung von Aus- und Einnahmen wurden direkt umgesetzt. Klärungsbedürftig ist noch, wie künftig die Zuschüsse an die Sektionen verbucht und abgerechnet werden.

## „Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen aufgreifen.“

Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises

*Werner Thole*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich außerordentlich, den Ernst-Christian Trapp-Preis 2010 an Prof. Dr. Drs. h. c. Hans Thiersch, Tübingen, verleihen zu dürfen. Dies geschieht in Anerkennung und Würdigung des innovativen wissenschaftlichen Werkes von Hans Thiersch sowie seines engagierten Wirkens für die Erziehungswissenschaft in disziplinen- und vielfältigen professionsbezogenen Kontexten.

Hans Thiersch, geboren am 16. März 1935 als ältestes von vier Kindern in Recklinghausen, studierte nach dem Besuch der Volksschule und des humanistischen Gymnasiums ab 1953 Philologie, Philosophie, Theologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und der Georg-August-Universität Göttingen. Während seiner Zeit als Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Göttingen promovierte er 1962 zum Dr. phil. mit einer Schrift über Jean Paul. Bevor er 1970 einem Ruf an die Eberhard Karls Universität Tübingen an das dortige Institut für Erziehungswissenschaften folgte, war er von 1967 bis 1970 Professor an der Pädagogischen Hochschule Kiel.

Begriffe wie Pseudokonkretheit, kritisch revidierter Interaktionismus, totale Institution, Labeling approach, Stigmatisierung und therapeutisches Milieu, Dialektik des Konkreten, Alltagserfahrungen und Sozialisation irritierten vor inzwischen gut fünfunddreißig Jahren die erziehungswissenschaftliche Diskussionskultur. Die Begriffe gehörten nicht – noch nicht – zum Standardrepertoire pädagogischer Gespräche. Doch über diese und weitere Begriffe und über die theoretischen Kontexte, denen sie entnommen waren, operationalisierte Hans Thiersch – in der ihm eigenen sprachlichen Rhythmisierung – sein pädagogisches Denken. Er eröffnete damit theoretische und empirische Zugänge, die die Erziehungswissenschaft in den folgenden Jahrzehnten veränderten und ihre analytischen Kompetenzen über das mit den Begriffen verbundene sozialwissenschaftliche Wissen neu akzentuierten.

Das von Hans Thiersch entwickelte Konzept einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit bündelt gewissermaßen die ersten theoretischen Sondierungen im Fundus der Sozialwissenschaften und bezieht sie auf

konkrete pädagogische Fragen. Ausgehend von den alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen sowie der realen Lebenslage von Menschen in modernen Gesellschaften wird nach den Möglichkeiten pädagogischer Hilfe gefragt. Dabei bleiben die Eigensinnigkeit der Adressatinnen und Adressaten sowie deren Selbsteutungen und Handlungsmuster im Feld genauso im Blick wie die Frage nach einer situationsangemessenen Intervention. Wird Hans Thiersch gefolgt, dann kann es nicht Ziel der Unterstützung sein, Anpassung oder gar Einverständnis mit den gesellschaftlich dominanten Lebensentwürfen herzustellen. Intention seiner Idee einer lebensweltorientierten Pädagogik, konkreter: einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, ist es vielmehr, gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Interventionen eine „Vision gelingenden Lebens“ zu entwickeln und so zur Herstellung eines „gelingenderen Lebens“ beizutragen.

Theoretisch abgestützt findet sich diese Programmatik über Rückgriffe auf die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik, das phänomenologisch-interaktionistische Paradigma und die kritische Alltagstheorie. Nach Hans Thiersch liegt dem Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit die Idee zugrunde, theoretisch ausgewiesen den Handlungspraxen eine Grundphilosophie anzubieten, die es ermöglicht, professionell sozialpädagogisch zu agieren. Sein Modell einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit greift allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorien ebenso auf wie es sich produktiv gegenüber konkurrierenden Konzeptionen Sozialer Arbeit positioniert. Dieses Modell stellt Bezugspunkte zur historisch gewachsenen Hilfe- und Beratungs-, Bildungs- und Erziehungslandschaft und zur gesellschaftspolitischen Mandatierung Sozialer Arbeit ebenso her wie zu ihrer institutionellen Verfasstheit. Soziale Arbeit wird in diesem Verständnis zwangsläufig zu einem Kommunikationsprojekt, das, mit den Worten von Hans Thiersch, auf „Verhandlung [...] als gemeinsames, im wechselseitigen Respekt begründetes Aushandeln von Möglichkeiten und Perspektiven“ setzt. Die Forderung, sozialpädagogische Angebote lebensweltnah zu situieren, sie mit den und im Alltag der Adressatinnen und Adressaten zu positionieren, bezieht sich mithin zwar auch und wesentlich auf die Arbeit mit marginalisierten Menschen, auf Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen, die besonders an den gesellschaftlichen Bedingungen leiden oder denen autonome Lebensgestaltungskompetenzen nur bedingt zur Verfügung stehen, also auf extrem gefährdete und problembelastete Subjekte. Sie reflektiert aber auch die Veränderungen, mit denen sich die Soziale Arbeit wie auch andere Felder des Pädagogischen konfrontiert sehen, zu einem gesellschaftlichen Allgemein- und Normalangebot.

Mit seiner Konzeption einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit präsentiert Hans Thiersch jedoch nicht nur der Sozialpädagogik, sondern auch

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

kommen Projekte, die die Leistungen und Anforderungen in den Erzieherischen Hilfen zu identifizieren suchten, sowie Studien, die die Bewältigungsmuster von Menschen mit Drogenerfahrungen eruierten. Wie intensiv und nachhaltig Hans Thiersch forschungsbezogene und theoretische Überlegungen mit den Anforderungen und Ansprüchen der praktischen Sozialen Arbeit zu kombinieren suchte, dokumentiert sich insbesondere in dem von ihm wesentlich verantworteten, 1990 vorgelegten achten Kinder- und Jugendbericht der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Bericht bilanziert zugleich eine zwanzigjährige Reformdiskussion in der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem erfährt der Begriff der Lebensweltorientierung in diesem Bericht seine bis heute in der Praxis zitierte, in Strukturmaximen gegossene Fassung und gilt seitdem als allgemeine Verständigungsplattform für eine moderne Kinder- und Jugendhilfe, die ihre wegweisende Bedeutung gegenwärtig auch in der Implementierung von Modellen der Ganztagschule zeigt. Von Hans Thiersch können wir lernen, dass die Erziehungswissenschaft, vielleicht insbesondere die in den sozialpädagogischen Milieus, neben einer Kritikverantwortung auch eine Handlungsverantwortung hat.

Dass Hans Thiersch neben seinen Lehr- und Forschungstätigkeiten auch in der sozialpädagogischen Praxis Funktionen und damit Verantwortung übernahm, ist hier nur am Rande zu erwähnen, keineswegs jedoch in seiner Bedeutung damit ausreichend gewürdigt. Ausdrücklich zu erwähnen und anzuerkennen ist aber seine Präsenz in den unterschiedlichen wissenschaftlichen und disziplinären Institutionen, Gremien und Organisationen und sein Engagement für die Sache der Erziehungswissenschaft. Unter anderem war er von 1969 bis 1972 Mitglied der Gründungskommission Lehrerbildung der Universität Bremen, als Dekan tätig an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard Karls Universität Tübingen, von 1981 bis 1984 Mitglied der Studienreformkommission Pädagogik/Sozialarbeit der Bund-Länder-Kommission und Mitglied, zeitweise Vorsitzender, des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts München. Besonders zu erwähnen ist auch sein Engagement in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Über Jahre war er Mitglied und für einige Jahre Vorsitzender des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik, 1974 bis 1978 Vorstandsmitglied und 1978 bis 1982 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sein Engagement hat wesentlich zur Absicherung, Konsolidierung und Anerkennung der pädagogischen Hauptfachstudiengänge beigetragen und die Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Forschungskultur – auch und insbesondere im Rahmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft – befördert sowie die Diskussionskultur in der Erziehungswissenschaft befruchtet.

Mit Hans Thiersch wird heute ein Erziehungswissenschaftler ganz eigener Provenienz geehrt. Er ist ein pädagogischer Ethnograph sowohl der Theorie wie der Praxis. Mit wissenschaftlicher Redlichkeit, einer zuweilen nötigen Distanz zur Sache und zum Disput, mit der ihn auszeichnenden Redeästhetik, einer hohen Sprach- und Formulierungsgewandtheit und dem ihm eigenen körperlichen Esprit ist Hans Thiersch als sokratischer Satyr, wie sein Freund Walter Jens ihn liebevoll charakterisiert, bis heute ein bedeutender Protagonist der deutschen Erziehungswissenschaft. Für sein innovatives, wissenschaftliches Engagement bedankt sich der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bei Hans Thiersch mit der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises 2010.

## Dankesrede anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises

*Hans Thiersch*

Der Preis hat mich überrascht – auch wenn Sie das auch schon von manchen Vor-Preisträgern gehört haben und die Feststellung geradezu wie ein Topos wirken muss, war es so. Der Preis hat mich verlegen gemacht, sehr bewegt und freut mich. Ich danke sehr herzlich!

Ich danke für die Anerkennung meiner Arbeit und darin zugleich für die Anerkennung der Arbeit meiner Freundinnen und Freunde, die mir in der Arbeit verbunden waren und sind. Ich danke vor allem auch für die Anerkennung der Unterstützungen von der Familie und vor allem von meiner Frau Renate Thiersch. Ich danke auch, weil die Anerkennung ein freundlich erklärendes Licht auf die Kosten wirft, die für andere mit meiner Arbeit einhergingen, und weil er ein freundliches Licht wirft auf den oft so quälenden Kampf mit der Sache, auf mein unzufriedenes Hadern mit mir und auf die Konflikte mit anderen, die mich belastet und doch zu immer neuen Ansätzen genötigt haben. Vor allem aber danke ich für die Anerkennung der Intentionen und Prinzipien einer Arbeit, denen ich mich verpflichtet gewusst habe und weiß.

Ein solcher Preis nötigt zur Rückschau und setzt sie zugleich in den weiten Horizont und auf den Prüfstand der gegenwärtigen dramatischen, herausfordernden und in vielem belastenden Situation. Ich muss mich hier aber beschränken auf holzschnitthaft verknappte Bemerkungen zum Ort meines sozialpädagogischen Konzepts im Horizont der weiteren Pädagogik.

Zunächst: Der heutige Preis steht in der Tradition und im Lichte von Ernst Christian Trapp; in sie kann ich – wenn das nicht anmaßend ist – auch meine Arbeiten einordnen. Im Aufbruch der Aufklärung begründete Trapp einen neuen Einsatz der Pädagogik. Sie müsse sich jenseits von Spekulationen und Theoremen auf die unmittelbare Wirklichkeit des pädagogischen Geschehens einlassen, sie brauche genaue Beobachtungen von einzelnen und von Gruppen von Kindern und die Interpretation ihrer Erzählungen, sie müsse darin nach der Eigensinnigkeit ihrer Lernmöglichkeiten fragen, nach dem Ausgang von Erfahrung, Neugier, von der Lust an Bewegung und Tätigkeit. Der Pädagoge brauche dazu einen freien Blick; er müsse die doppelte Befangenheit in seiner Rolle als Pädagoge und als Erwachsener hinter sich lassen; er müsse auf Ungeduld und Machtmittel verzichten, auf den Teufelskreis von Trotz, Verweigerung und Selbstbehauptung bei den Kindern und beim Erzie-

her. Eine solche Erziehung sei Gegenstand einer Pädagogik als Theorie mit praktischer Relevanz; sie brauche Raum und Anerkennung.

Gewiss: Dieses Muster ist bei Trapp eng gefasst und nur auf Schule und Unterricht bezogen, es ist auch recht affirmativ eingebettet. Das Grundmuster aber sehe ich auch im Konzept einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik oder Sozialen Arbeit. Im Kontext der Sozialpädagogik der 1960er Jahre und gegen die Macht einer alten, stigmatisierenden, disziplinierenden und autoritär verhärteten Sozialpädagogik betonte das Konzept die Unmittelbarkeit der Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt und versuchte von da aus Bewältigungs- und Lernaufgaben zu verstehen und anzugehen. Dieser Rückbezug auf die Unmittelbarkeit von Erfahrungen aber ist für uns heute komplizierter geworden, als er sich für Trapp darstellte. Nach dem Durchgang durch Hermeneutik und Positivismusstreit kann Wirklichkeit nicht direkt, sondern nur in den Mustern eines vorgegebenen theoretischen Deutungsmusters erfahren werden. Für die Lebensweltorientierung führt ein interaktionistischer, phänomenologischer und gesellschaftskritischer Ansatz auf Dimensionen, Deutungs- und Handlungsmuster der alltäglichen Lebenswelt, er schafft Raum auch für situative und biografische Offenheiten, er ist auf Empirie angelegt.

Dreierlei will ich herausheben:

- Lebensweltorientierung betont in der Rekonstruktion der Lebenswelt ebenso die Muster der alltäglichen Bewältigungs- und Gestaltungsaufgaben wie deren gesellschaftliche Bestimmtheit. Sie sieht also zum ersten die Aufgaben des alltäglichen Besorgens in den Erfahrungsdimensionen von Raum, Zeit und Beziehungen, sie sieht die Spannung von sichernden Routinen und pragmatischer Erledigung, von einengenden Zwängen, Borniertheiten und von Chancen und Gestaltungsräumen. Sie sieht die Menschen in ihren Anstrengungen zwischen dem Anspruch, für sich zuständig zu sein, und dem Kampf, diesem Anspruch gerecht zu werden; sie sieht die Leistungen in der Bewältigungs- und Gestaltungsarbeit, gerade auch in ihrer Eigensinnigkeit und protestativen Kraft, aber ebenso in den Anpassungen, Resignationen und in den verquerten und unglücklichen Lebensstrategien und unterdrückten Hoffnungen.
- Lebensweltorientierung sieht diese Anstrengungen – zum zweiten – gesellschaftlich bestimmt, bedingt durch die Unterschiedlichkeit der Ressourcen, Rechte und Zugangschancen, sie sieht die Zonen von Armut, Rechtlosigkeit, Randständigkeit und Exklusion, sie sieht ebenso die Offenheit, Unübersichtlichkeit und Entgrenzungen unserer Zeit und darin die neuen Chancen und die belastenden Verunsicherungen durch Konkurrenz, Stress und Überforderung.

- Lebensweltorientierte Soziale Arbeit fragt – zum dritten – kritisch nach ihrer eigenen Funktion, also nach ihrer eigenen unterdrückenden und anpassenden Wirkung, vor allem auch in den neuen, weicheren Formen einer fürsorglichen Belagerung in der Selbstreferentialität des professionellen und institutionellen Apparats. Im Durchgang durch solche Kritik aber sucht sie in den Widersprüchen der lebensweltlichen Verhältnisse die in ihnen liegenden Optionen freizusetzen, zu entwickeln und zu stärken. Sie agiert im Zeichen sozialer Gerechtigkeit und sucht Verhältnisse zu schaffen und Kompetenzen zu ermutigen, die Menschen zu einem Leben in Anerkennung und Verantwortung in einem gelingenderen Alltag befähigen, sie zielt darauf, dass Menschen die Spannung zwischen den Risiken der Offenheit und der Wahl von Verbindlichkeiten in dem, was gelten soll, in ihrem Alltag bewältigen und gestalten. Sie setzt auf den besonderen Aufwand in Zonen der Belastung, auf eine präventive Gestaltung stabiler, belastbarer Verhältnisse, sie betont eine individualisierende Hilfeplanung und Partizipation, sie agiert im Verbund flexibler und kooperativ verbundener Angebote, sie agiert in und mit Familien, aber auch in der Straßenszene und im Gemeinwesen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit steht dabei – zum einen – in der Spannung zwischen dem Respekt vor den Bewältigungsleistungen im Alltag und der Eröffnung, Zumutung und Nötigung zu neuen, befreienden Chancen; sie steht darin – zum anderen – in der Spannung von Handlung, Reflexion und Selbstkritik.

So zu reden, ist verwegen. Es sind in der Struktur angelegte Möglichkeiten, die Ansprüche an die Arbeit und – wie ich denke – nicht hintergehbare Standards der Arbeit repräsentieren, die als Ergebnis der letzten Jahrzehnte festgehalten werden können und müssen. Aber die Realität widerspricht oft schmerzlich; hier bräuchte es insistierende Kritik, Ausbau und vor allem Weiterentwicklung, die strukturiert sein muss durch theoretische Differenzierung und Forschungen über Wirkungen, Neben- und Gegenwirkungen; hier fehlt viel.

Dies wäre auch deshalb so nötig, weil Lebensweltorientierung – wie Soziale Arbeit überhaupt – in einem harten Gegenwind der politisch-sozialen Großwetterlage steht. Nur zwei Hinweise dazu:

Die Zeit steht auf rascher, typisierbarer Effektivität. Lebensweltorientierung aber insistiert auf dem Recht aller auf Hilfen in ihren Alltagsschwierigkeiten; sie verlangt Zeit und Räume für eingehende ethnografische, biografische und fallbezogen kasuistische Rekonstruktionen und auch für Umwege. Solche in den heutigen komplizierten Lebensverhältnissen aufwändige Arbeit darf nicht zurückgedrängt, ja aufgesogen werden von einer neuen Dominanz von Kontrollen, von einer verängstigt unsensiblen Prävention und von Appel-

len an rigide Verkürzungen im Zeichen einer neuen autoritären Disziplinierung.

Zum zweiten aber darf lebensweltorientierte Arbeit nicht entwertet werden im Zuge der neoliberalen Dethematisierung der gesellschaftlichen Verantwortung und der Individualisierung des Sozialen. Hier wird immer wieder die Intention der lebensweltorientierung – der Respekt vor der Eigensinnigkeit von lebensweltlichen Erfahrungen – in bisweilen zynischer Denunziation der gegebenen sozialen Verhältnisse ausgelegt gegen die sozialstaatliche Verpflichtung zu professionell-institutioneller Hilfe; es muss aber darum gehen, Ressourcen – Capabilities – verfügbar zu machen und zu schaffen.

Aber noch einmal zurück zum Verhältnis der Pädagogik zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Ihre spezifischen Zugänge verstehe ich als ein konstitutives Moment von Bildung, wenn Bildung allen Menschen in unserer anspruchsvollen und komplizierten Lern- und Wissensgesellschaft die Chancen zu einem kompetenten und verantwortlichen Leben eröffnen soll, wie es Selbstverständnis, Anspruch und Voraussetzung der Demokratie ist. Dem kann nur das Zusammenspiel, die gegenseitige Ergänzung und Kompensation unterschiedlicher Bildungs- und Lernzugänge gerecht werden. In dem Gefüge des formalisierten, schulisch organisierten Lernens, des informellen Lernens im Alltag und der dazwischen liegenden non-formalisierten Zugänge insistiert das Konzept lebensweltorientierung auf der Bedeutung des Bereichs des Informellen in seinen Ungleichheiten, Widersprüchlichkeiten, Unzulänglichkeiten und in seinen Eigensinnigkeiten sowie auf den darin liegenden Lernaufgaben, -möglichkeiten und -schwierigkeiten. Das Konzept verfügt als Bereich der non-formalisierten Bildung über institutionelle und professionell-methodische Zugänge, um hier gerade in den schwierigen und belasteten Lebenskonstellationen förderlich agieren zu können.

Diese Zugänge aber müssen mit anderen pädagogischen Zugängen theoretisch vermittelt und in praktischen Kooperationen verbunden werden – z. B. in Schulen, nicht zuletzt auch in Ganztags- und Gesamtschulen, aber ebenso in Kindertagesstätten; Kooperationen mit der Medizin, der Polizei und Justiz oder der Arbeitsverwaltung kommen hinzu. Die Hoffnung geht auf eine neue Bildungs- und Soziallandschaft als Vernetzung der unterschiedlichen pädagogisch-professionellen Ansätze mit Formen der Alltagsbildung und des bürgerschaftlich-zivilgesellschaftlichen Engagements.

Gewiss: So werden sich unsere gesellschaftlichen Probleme nicht lösen, aber es wäre, wenn auch kein hinreichender, so doch ein notwendiger Beitrag. Angesichts der Ungleichheiten und Überforderungen in unserer Gesellschaft, angesichts der Verführbarkeit zu autokratischen Mustern und angesichts der beängstigenden Anfälligkeit für Gewalt ist es beklemmend, dass die immerhin gegebenen pädagogischen Möglichkeiten nicht extensiver ge-

nutzt werden können, auch damit sie in kritisch-selbstkritischer Anstrengung besser strukturiert und ausgebaut werden. Dass wir uns allzu oft nur mit programmatischer Rhetorik begnügen müssen, ist ein Skandal in unserer ja immer noch reichen Gesellschaft.

Hier liegen für Theorie, Forschung und Handeln harte Aufgaben. Hier nicht nachzulassen, ermutigt der Preis; ich danke sehr.

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

*Hans-Christoph Koller*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Herrn Prof. Dr. Walter Hornstein die Ehrenmitgliedschaft in Anerkennung seiner Verdienste um Erziehungswissenschaft, Jugendforschung und Jugendpolitik. Erlauben Sie mir, jeweils kurz auf die drei angesprochenen Bereiche einzugehen.

### 1. Erziehungswissenschaft

Walter Hornstein hat nach einem Volksschullehrerstudium, einer mehrjährigen Tätigkeit als Lehrer und einem Studium der Pädagogik, Theologie, Philosophie und Germanistik 1965 in Tübingen promoviert. Von dort wurde er 1967 ans Deutsche Jugendinstitut in München berufen, dessen Direktor er zehn Jahre lang war. Danach war er bis zu seiner Emeritierung Professor für Sozialpädagogik und Sozialisationsforschung an der Universität der Bundeswehr München. Um die Erziehungswissenschaft verdient gemacht hat er sich, außer durch seine Tätigkeit als Direktor des DJI, auch durch sein Engagement in DGfE und DFG sowie als Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. So war er nicht nur Mitglied des Vorstands der DGfE von 1974 bis 1976, sondern bis 1981 auch Vorsitzender der Senatskommission für Erziehungswissenschaft der DFG und hat sich dort mit Erfolg dafür eingesetzt, dass die Erziehungswissenschaft innerhalb der DFG verstärkt als Forschungsdisziplin wahrgenommen und gefördert wurde.

### 2. Jugendforschung

Als Erziehungswissenschaftler hat sich Walter Hornstein zeitlebens der pädagogischen Jugendforschung verschrieben, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

Zunächst in *historischer* Perspektive: Seine 1965 veröffentlichte Doktorarbeit mit dem Titel *Vom ‚Jungen Herrn‘ zum ‚Hoffnungsvollen Jüngling‘* war dem Wandel des Jugendlebens im 18. Jahrhundert gewidmet, und ein Jahr später erschien eine weitere historische Studie über *Jugend in ihrer Zeit: Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt*.

Seine Tätigkeit als Direktor des DJI brachte es mit sich, dass Walter Hornstein sich dann stärker mit aktuellen Aufwuchsbedingungen Jugendlicher auseinandergesetzt hat, und zwar sowohl in empirischer als auch in theoretischer Perspektive. Die *empirische* Perspektive kommt etwa in einer Studie zum Ausdruck, die er gemeinsam mit anderen unter dem Titel *Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung* im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats 1975 erstellt hat. Hornsteins *theoretisches* Interesse galt insbesondere den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens Jugendlicher, das er vor allem durch ökonomische, politische und gesamtgesellschaftliche Strukturen geprägt sah. In diesem Sinne hat er in einem vielbeachteten Aufsatz von 1988 sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnosen wie das Konzept der Risikogesellschaft auf die Bedeutung hin geprüft, die diese für ein pädagogisches Verständnis des Jugendalters haben können. Eine zentrale These Hornsteins lautet, dass sich die Bedeutung von Jugend im Laufe der letzten Jahrzehnte radikal verändert hat: Während Jugend unter industriegesellschaftlichen Vorzeichen primär als Qualifizierungsphase gegolten habe, die auf das Erwerbsleben vorbereitet, sei die Integration Jugendlicher in das Beschäftigungssystem heute vielfach in Frage gestellt. Jugend sei deshalb zunehmend durch Risikoerfahrungen, Unsicherheiten und Widersprüche geprägt, auf die bislang weder Jugendpolitik noch Pädagogik angemessene Antworten gefunden hätten.

Und schließlich hat Walter Hornstein Jugendforschung auch immer in *internationaler* Perspektive betrieben. War schon die Studie über *Jugend in ihrer Zeit* der Geschichte und den Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt gewidmet, so hat Hornstein auch danach Jugend und Jugendpolitik nie nur als deutsche Phänomene betrachtet, sondern stets den internationalen Kontext im Auge behalten. Vor allem die europäische Einigung galt ihm dabei als wichtiger Faktor, den er in mehreren Arbeiten kritisch unter die Lupe nahm – wie z. B. in dem 1993 gemeinsam mit Gerhard Mutz verfassten Buch *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozess*, das ein ausführliches Kapitel über Problemlagen des Kindes- und Jugendalters im Prozess der europäischen Einigung enthält.

### 3 Jugendpolitik

Walter Hornstein hat sich aber den Problemen des Jugendalters nicht nur als Forscher gewidmet, sondern als Politikberater und kritischer Kommentator auch aktiv Einfluss auf die Jugendpolitik zu nehmen versucht. Das Ausmaß dieses Engagements wird bereits an den zahlreichen Ämtern deutlich, die er innehatte. So war er nicht nur, wie erwähnt, zehn Jahre lang Direktor des

Deutschen Jugendinstituts, sondern auch Mitglied zahlreicher Gremien wie der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats sowie des Bundesjugendkuratoriums und Vorsitzender der Sachverständigenkommission des 5. Jugendberichts der Bundesregierung.

Das Zusammenwirken von Wissenschaft und Politik ist ihm dabei trotz jahrzehntelanger Erfahrung nie zu selbstverständlicher Routine geworden, sondern stets Gegenstand kritischer Reflexion geblieben. So unterzog er z. B. die Jugendberichte der Bundesregierung in einem Aufsatz von 1994 einer grundsätzlichen Kritik. Als Hauptproblem galt ihm, dass Jugendpolitik im politischen System der Bundesrepublik Deutschland zwar ein eigenes Teilsystem darstellt, dass aber Jugend darin nur unter den Aspekten des Schutzes, der Hilfe sowie der Loyalitätssicherung firmiere – während über wesentliche Parameter des Aufwachsens von Jugendlichen in anderen Ressorts entschieden werde, die außerhalb der Reichweite von Jugendpolitik liegen, wie z. B. der Sozialpolitik (man denke an die Hartz IV-Gesetzgebung) oder der Bildungspolitik (man denke an die Einführung von Studiengebühren oder des achtjährigen Gymnasiums).

Als ein wichtiges jugendpolitisches Vermächtnis – wenn dieser Begriff angesichts der Präsenz Walter Hornsteins angebracht ist – kann eine Aussage gelten, die sich in einem Interview aus Anlass seines 75. Geburtstags findet. Politik, so heißt es dort, hat etwas „mit dem Aufrechterhalten einer humanen Form der Gesellschaft gegenüber den enthumanisierenden Entwicklungen, die wir heute haben, zu tun.“ Und aus dem Kontext wird deutlich, dass mit Enthumanisierung die zunehmende „Dominanz der technologisch-ökonomischen Entwicklung“ gemeint ist, die dazu führe, „dass Jugend nur noch als flexibel einsetzbarer Träger von Kompetenzen und Qualifikationen“ gefragt sei. Und Hornstein fährt fort: „Wenn Jugendpolitik sich so versteht, ist sie Gesellschaftspolitik und hat nicht nur die Frage zum Gegenstand, was machen wir mit der sozialen Gruppe Jugend, damit sie nicht auffällig wird. Es geht dann um die *Form der Gesellschaft*, das heißt: Nötig sind ein Zukunftsentwurf der Gesellschaft und Vorstellungen darüber, welche Rolle die Jugend darin zu spielen hat.“<sup>1</sup>

Für diese Mahnung und sein gesamtes Wirken als Erziehungswissenschaftler sind wir Walter Hornstein zu großem Dank verpflichtet. Wir freuen uns deshalb sehr, ihm heute die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu verleihen, und wünschen ihm beruflich und persönlich alles Gute.

---

<sup>1</sup> Jugendpolitik – wider ihren Ruf verteidigt. Walter Hornstein im Gespräch mit Werner Schefold und Wolfgang Schröer. In: Diskurs 2004/2, 45–55, hier S. 51f.

## Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

*Ingrid Lohmann*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. em. Dr. Volker Lenhart, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, die Ehrenmitgliedschaft für seine Verdienste um das Fach Erziehungswissenschaft wie auch um die DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft. Zu deren internationaler Vernetzung hat er entscheidende Anstöße gegeben.

Volker Lenhart wurde am 14. Dezember 1939 in Berlin geboren. Von 1959 bis 1964 studierte er Latein, Evangelische Theologie und Erziehungswissenschaft in Heidelberg und Bonn und schloss das Studium mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien ab. Von 1964 bis 1968 war er Verwalter einer wissenschaftlichen Assistentenstelle am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, promovierte 1968 zum Dr. phil. und war ebendort bis 1971 als Akademischer Rat sowie anschließend als Dozent bzw. als Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tätig. 1972 erfolgte die Habilitation.

Seit 1973 hatte Volker Lenhart die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg inne. Diese Stellenausrichtung wurde 1983 auf Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft erweitert. Volker Lenhart hat in allen diesen Gebieten ein beeindruckendes Spektrum an Publikationen aufzuweisen. Mit seiner Emeritierung 2008 wurde diese umfassende Ausrichtung der Stelle aufgehoben. Und tatsächlich würde sich heute nicht mehr leicht jemand finden, der diese drei Teilgebiete der Erziehungswissenschaft wie Volker Lenhart gleichermaßen glaubwürdig vertreten könnte.

Zudem hat Volker Lenhart von 1983 bis 2008 die 1966 von Hermann Röhrs gegründete Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg geleitet. Diese Aufgabe nimmt er seit seiner Emeritierung weiterhin kommissarisch wahr. Mit Hermann Röhrs zusammen gab er das Handbuch ‚Die Reformpädagogik auf den Kontinenten‘ heraus.

Und wie um das Maß vollzumachen, wurde Volker Lenhart 1994 außerdem Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin und ist es bis heute geblieben.

Vor der Fortsetzung dieser überaus produktiven Wissenschaftlerbiographie sei angemerkt, dass Volker Lenhart auch Gemeinderat in Lobbach war, seinem langjährigen Wohnort im Rhein-Neckar-Kreis unweit von Heidelberg. Seit vielen Jahren tritt er angesichts der Herausforderungen unserer Demokratie aktiv für demokratischen Bürgermut ein.

Volker Lenharts Name ist verbunden mit weithin ausstrahlender Forschung zu Bildung in Entwicklungsländern und zu Menschenrechten. Ein kürzlich abgeschlossenes Projekt betrifft ‚Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten‘, ein laufendes die ‚Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte‘. Sein Lehrbuch ‚Pädagogik der Menschenrechte‘ liegt seit 2006 in zweiter Auflage vor.

Volker Lenhart gilt zu Recht als ein Begründer der Internationalen Erziehungswissenschaft, die er aus pragmatischen Gründen als Teildisziplin innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ansieht. Als Gegenstandsbereich der Internationalen Erziehungswissenschaft nennt er die „auf Verständigung und Frieden ausgerichtete Lösung von Problemen, die aus dem Neben-, Gegen- und Miteinander unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Gruppierungen herrühren und die sich entweder auch im Erziehungs- und Bildungsbereich manifestieren oder mit Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ‚bearbeitet‘ werden können.“

In der Amtszeit von März 1986 bis März 1988 war Volker Lenhart Mitglied des Vorstands der DGfE und außerdem Mitglied des Gutachterausschusses ‚Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung‘ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sowie Vorsitzender der Kommission ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘. Letztere wiederum arbeitete eng mit der Kommission ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ zusammen, deren stellvertretender Vorsitzender Volker Lenhart 1988 wurde.

Schon aus dieser Zeit stammen seine ersten wirkungsvollen Initiativen zu einer stärkeren Vernetzung mit internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften. Volker Lenharts Name steht daher in besonderem Maße für die Vorgeschichte der 1994 erfolgten Gründung der ‚European Educational Research Association‘ (EERA), der heute 23 nationale und regionale Wissenschaftsverbände angehören. Er ist damit zumindest indirekt auch ein Wegbereiter der 2009 gegründeten ‚World Education Research Association‘ (WERA).

So berichtet die ‚Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘, dass die in den späten Achtzigern verstärkten „Bemühungen um die internationale Vernetzung der DGfE“ auf den „Hinweis des neuen Vorstandsmitglieds Volker Lenhart“ zurückgingen, dass „die Auslandsbeziehungen der DGfE“ intensiviert werden müssten: „mit der Konsequenz, dass diese Aufgabe zu einem Vorstandsamt aufgewertet und an Len-

hart übertragen wurde“. Hervorgehoben wird auch „der Bericht Lenharts über den Stand seiner Recherchen zu internationalen Schwestergesellschaften der DGfE mit dem Ziel, die bisherigen, informellen Kontakte ‚langfristig zu einem Forschungsnetzwerk‘, zu einem ‚Forschungsverbund europäischer erziehungswissenschaftlicher Informationssysteme‘ auszubauen“.

Vorsitzender des DGfE-Vorstands war Volker Lenhart in der Amtsperiode von März 1988 bis März 1990. Er hatte sich auf dem 11. DGfE-Kongress in Saarbrücken für diese Kandidatur kurzfristig bereit erklärt, nachdem eine andere Kandidatur gescheitert war. Er wurde mit großer Mehrheit gewählt. In der ‚Kleinen Geschichte‘ ist weiterhin zu lesen, dass mit seiner Amtsperiode als Vorstandsvorsitzender „die willkommene Chance verbunden (war), die internationale Vernetzung des Vereins durch einen Fachvertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft besonders engagiert voranzutreiben. So stand denn auch ein ‚verstärktes Bemühen um Kontakte der DGfE zu ausländischen Fachgesellschaften, insbesondere auch zu DDR-Kollegen‘ an der Spitze der Agenda, die Lenhart auf der ersten Sitzung des neuen Vorstands am 7.5.1988 zu Protokoll gab [...]. Die Liste kooperationsbereiter Partner hat sich seit 1988 um eine ganze Reihe von Staaten verlängert, darunter Spanien [...], Großbritannien [...], Luxemburg [...], Indien [...] und Japan [...]. Hierher gehört auch der Vorstandsbeschluss vom 19.6.1989, auf dem Bielefelder Kongress im März 1990 ein Symposium ‚Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Europa‘ durchzuführen“.

Ein besonderes Kapitel der Internationalisierungsgeschichte der DGfE war die Aufnahme von Kontakten zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der Deutschen Demokratischen Republik, die vom DGfE-Vorstand unter dem Vorsitz Lenharts im Dezember 1988 beschlossen und nachdrücklich vorangetrieben wurde. Nachdem durch den Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 eine neue Sachlage entstanden war, diskutierte der Vorstand intensiv darüber, wie die Kontakte nun weiter zu gestalten wären. Für die Vorstandssitzung im Januar 1990 legte Volker Lenhart ein Memorandum vor, in dem „für die künftig zu erwartende Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus der DDR drei denkbare Optionen skizziert“ waren, deren erste, nämlich „das Angebot zu individueller Mitgliedschaft in der DGfE“, sich der Vorstand zu eigen machte. Ein Ergebnis war, dass auf dem 12. DGfE-Kongress in Bielefeld 1990 der amtierende APW-Präsident im Namen der Erziehungswissenschaft der DDR ein Grußwort sprach.

Der ‚Kleinen Geschichte‘ der DGfE ist zu dieser bewegten Phase auch zu entnehmen, dass es offenbar wiederum Volker Lenharts Initiative zu verdanken war, wenn die Gestaltung der Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen in den neuen Bundesländern in tragfähige Bahnen gelenkt wurde. So machte sich der in Bielefeld gewählte neue Vorstand den Vorschlag des bis-

herigen Vorsitzenden Lenhart zu eigen, „die ‚Abwicklung‘ der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche in den neuen Ländern [...] doch erst einmal abzuwarten und dann dasselbe satzungsgemäße Aufnahmeverfahren zu praktizieren wie in der alten Bundesrepublik.“ Lenharts Argument: „Sofern sich die DGfE nicht nur als westdeutsche, sondern als nationale Fachgesellschaft versteht, kann sie schon um des rechtlichen Gleichheitsgrundsatzes willen [...] nicht anders verfahren“.

In der Amtszeit von Volker Lenhart als Vorstandsvorsitzendem wurde auch die Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘ als ‚Mitteilungsblatt‘ der DGfE ins Leben gerufen. In seinem Geleitwort zur ersten Ausgabe (1. Jg. 1990, H. 1) schreibt er: „Nach dem Vorbild von Fachgesellschaften der Nachbardisziplinen und entsprechend der Praxis von parallelen Fachvereinigungen in anderen Ländern wird auch die DGfE künftig ein Mitteilungsblatt herausgeben. Dieses löst die bisherigen Mitteilungsformen ab [...]. Bevor das Blatt im Jahr 1990 in die Betreuung durch einen Verlag übergehen wird, beginnen wir mit dieser (noch in Eigenregie hergestellten) Probenummer. Der Vorstand hofft, daß das neue Medium von den Mitgliedern angenommen wird“. Heute können wir rückblickend feststellen, dass dies sehr wohl der Fall ist. Auch dieser Initiative Volker Lenharts waren mithin Langzeitwirkung und nachhaltiger Erfolg beschieden.

Kurz und gut: Volker Lenharts Verdienste um die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die DGfE im Besonderen sind beträchtlich. Der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist es deshalb eine Freude, ihm die Ehrenmitgliedschaft zu verleihen!

## DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler

Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger

Platz 1:

*Dr. Uwe Maier*, geb. am 31.01.1971

*Titel:* Vergleichsarbeiten im Vergleich – Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2008) 3, S. 453–474)

Uwe Maier zeigt in einem quasi-experimentellen Forschungsdesign überzeugend auf, dass Vergleichsarbeiten von den Lehrkräften nicht zwangsläufig nur als Belastung gesehen werden, sondern dass solche zentralen Tests sinnvoll und intensiv zur Unterrichtsverbesserung genutzt werden können, wenn diese in eine Gesamtkonzeption von Entwicklung und Datenrückmeldung einbezogen werden.

Platz 2a:

*Dr. Halit Öztürk*, geb. am 01.01.1973, & *Dipl.-Päd. Katrin Kaufmann*, geb. am 04.06.1980

*Titel:* Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP) (*European Educational Research Journal* 8 (2009) 2, pp. 255–275)

Halit Öztürk und Katrin Kaufmann können in ihrer sorgfältig geplanten und theoretisch gut konzipierten Studie zeigen, dass vielfältige Indikatoren die Zugänge und Beteiligungschancen von Migrantinnen und Migranten im Weiterbildungsbereich bestimmen. Es wird nachgewiesen, dass zwischen den Migrantengruppen die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten variiert, der Migrationshintergrund selbst aber keinen generalisierenden negativen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung ausübt. Der Beitrag liefert wichtige Erkenntnisse zur Erforschung migrationsspezifischer Einflussfaktoren auf die Partizipationschancen im Weiterbildungsbereich.

Platz 2b:

*Dr. Kathrin Dederling, geb. 1974*

*Titel: Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien (Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2008) 4, S. 869–887)*

Kathrin Dederling wendet sich in ihrer empirisch fundierten Studie einem hoch aktuellen Thema zu, nämlich dem Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. In der gekonnten Verknüpfung eines elaborierten Theoriediskurses und eines kreativen Forschungsdesigns kommt sie zu der erkenntnisreichen These, dass das von den jeweiligen Ministerien gewählte Steuerungshandeln weniger von kulturpolitischen Traditionen oder parteipolitischen Konstellationen abhängig ist, als vielmehr von der Art der jeweils zu implementierenden Maßnahmen.

Platz 3:

*Susanne Spieker, M.A., geb. am 27.06.1972*

*Titel: An early researcher in the field of education: Bernardino de Sahagún in sixteenth-century Mexico (History of Education, Vol. 6, November 2008, pp. 757–772)*

Susanne Spieker untersucht in historiografisch sorgfältiger Quellenanalyse am Beispiel eines spanischen Missionars in Mexiko frühe Formen ethnografischer Forschung in ihrem funktionalen Bezug zu machtpolitischen und pädagogischen Praktiken. In der Zusammenführung kolonial-, kultur- und sozialgeschichtlicher Perspektiven mit grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen wird die Ambivalenz von Beherrschen und Verstehen exemplarisch rekonstruiert und als eine die Pädagogik von der frühen Neuzeit bis in die Globalisierungs- und Modernitätsdebatten der Gegenwart begleitende Grundfigur verdeutlicht.

*Hans Rüdiger Müller  
Vorsitzender der Jury für den DGfE-Nachwuchspreis*

## (Meinungs-)Bildung in der Demokratie

Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis

*Barbara Budrich*

*Ein großer Raum mit Seminartischen und einigen Stühlen, eine Tafel an der Wand. Trotz der großen Fensterfront stickige Luft, wenig Licht dringt bis in die Tiefe des Raums. Eine Handvoll Gestalten, die aufeinander einreden. Dann Stille. Schließlich bewegen sie sich einer nach dem anderen an einer Reihe von Tischen auf und ab, legen Papierzettelchen auf ausliegende große Bögen und warten gespannt. Was ein wenig an frühmittelalterliche Rituale erinnert, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als praktizierte Demokratie.*

Blättern wir im Kalender einige Monate zurück, zum Oktober 2009. Prof. Dr. Isabell van Ackeren übernimmt die Koordination der Jury zur Vergabe des 2. Barbara Budrich Posterpreises. Dank des Open Conference Systems ist es für die acht Mitglieder der Jury vergleichsweise einfach, die insgesamt über einhundert eingereichten Papers zu sichten und zu beurteilen. Die Abstracts zu jedem Poster werden in einer ersten Runde nach bestimmten Kriterien beurteilt: inhaltliche Qualität, Bedeutung für Theorie oder Praxis, Originalität und Innovationsgrad, Relevanz im Sinne des Calls for Posters, Qualität der Darstellung, daraus folgend dann die Gesamtempfehlung der jeweiligen GutachterInnen: annehmen, offen, ablehnen.

Jede Einreichung wird von zwei Jury-Mitgliedern begutachtet. Bei stark voneinander abweichenden Einschätzungen ist eine dritte Runde vorgesehen, bei der die gesamte Jury ihre Einschätzung abgeben sollte. Bis zum 7. Dezember waren die über 100 Einsendungen gesichtet, und es konnte für die Posterpräsentationen während des Mainzer Kongresses eingeladen werden. Prof. van Ackeren zeigte in den Präsenz-Begutachtungsrunden während des Kongresses im März 2010 dann, dass Organisieren zu ihren Stärken gehört: Es musste kurzfristig eine Vertretung für ein Jury-Mitglied gefunden werden, das erst am zweiten Tag anreisen konnte: kein Problem. In Zweiergruppen sollte die Jury nun die Begutachtung der präsentierten Poster vornehmen – und zwar jeden Tag in neuer Zusammensetzung: Von diesem rollierenden System hätten die Grünen in ihren besten Zeiten nur träumen können! Allein, es waren nur zwei Tage, sodass die Anfälligkeit für Gewöhnung an die Macht sowie für Bestechlichkeit insgesamt nicht allzu groß hatte werden können.

Mit Klemmbrettern und ernsten Gesichtern machten sich also je zwei Jury-Mitglieder auf den Weg aus dem gemeinsamen Arbeitsraum auf die großen Gänge im ersten Stock der Mainzer Universität, um die an den Stellwänden aufgepinnten Poster zu begutachten. Die fachlichen Fragen waren über die Begutachtung der Abstracts im Vorfeld bereits entschieden, sodass jetzt im Vordergrund stand, inwieweit die Darstellung wissenschaftlich und medienadäquat erschien. Dabei war Farbigkeit natürlich genauso von Belang wie die Frage, inwieweit ein hochschulvorgegebenes Template eine individuelle Darstellung sogar unmöglich machte. Im Übrigen waren nicht all diese – sicherlich in der Hauptsache von professionellen GrafikerInnen erstellten Templates – unbedingt schön.

Als Geheimagenten hätten wir schlichtweg versagt, wie wir da an den Stellwänden entlangschlenderten: Nicht eine Postergruppe, die uns nicht auf den ersten Blick enttarnt hatte! Zu unserer Verteidigung möchte ich anbringen, dass wir angekündigt waren – die AusstellerInnen wussten, dass wir um sie herum schleichen würden. Und sicherlich hatten viele die Mühen der Postersession überhaupt nur auf sich genommen, um den begehrten Barbara Budrich Posterpreis zu gewinnen. Immerhin mit Büchergutscheinen im Gesamtwert von 600 Euro, das ist – vor allem für den wissenschaftlichen Nachwuchs – ein Bücherstapel von ansehnlicher Größe! Und natürlich mit einer geschmackvollen Urkunde von der DGfE, eine Auszeichnung vergleichbar mit Olympischen Medaillen.

Die Zeit war befristet, und wir mussten uns sputen, nicht mehr als 6,5 Minuten pro Poster, sofort ex-cognito, im packenden Gespräch mit den Präsentierenden gefangen. Geht Ihnen das auch so? Ich stehe vor einem Poster, allein, und schaue es mir an. Das Poster sieht interessant aus, und langsam erahne ich erste Konturen der Untersuchung. Allmählich erschließt sich die Forschungsfrage. Ganz anders hingegen, wenn ich die Chance habe, mich mit den MitarbeiterInnen des Projekts zu unterhalten. Das Thema springt mir gleichsam entgegen, das Poster wird lebendig; in dem Maße, wie die Projektgruppe erzählt, tauche ich ein in die Forschungsfrage, nehme teil, verstehe und begreife. Poster, die mir erläutert werden, nehme ich ganz anders wahr, und diese Gelegenheit zum Austausch ist eine ganz besondere Gelegenheit, die ich allen und jedem anempfehlen möchte: Beim nächsten Kongress besuchen Sie unbedingt die Posterausstellung, es ist eine Bereicherung!

Zurück zu den Aufgaben der Jury: Jedes Mal aufs Neue: Anschleichen, flüsternd begutachten; war die eine sehr eingenommen von einer Präsentation, wies der andere darauf hin, dass die wissenschaftliche Methode nicht ausreichend erläutert sei. War der andere von der Grafik beeindruckt, sagte die eine, die Grafik sei ein Template der Universität, die bei fünf weiteren Postern genauso aufgebaut sei. War der eine angetan von der Thematik, fand

die andere das Thema eher nicht zum Kongress passend. Nach drei Postern war beinahe das Gefühl einer ehe-ähnlichen Gemeinschaft vorherrschend. Und zu einer Ehe gehören natürlich auch gemeinsame Erinnerungen: Weißt Du noch, die Poster früher? Mit kleinen Türchen und Fensterchen, die man hier und da öffnen konnte? Alles handgemacht, ohne Computer, selbst entworfen und gezeichnet? Das waren noch Zeiten, nicht wahr?

Mich erinnern diese Erinnerungen wiederum an die guten alten Zeiten, als wir im Verlag noch darüber nachdachten, wofür man eigentlich einen Computer im Büro brauchen könnte. Zeiten, in denen wir zwar morgens ins Büro kamen, um zunächst Kaffee zu machen. Doch der Kaffee tröpfelte dann gurgelnd durch die Kaffeefilter, nicht röhrend durch die Vollautomaten oder fauchend durch Kaffeepads. Natürlich schmeckte der Kaffee nicht so gut wie heute, aber der Duft entfaltete sich langsam und durchzog alle Räume. Und anschließend gingen wir an unsere Schreibtische, auf und neben denen sich meterweise die Manuskripte stapelten. Zum Teil als Loseblatt-Ausdrucke, die nur auf den rechten Windstoß warteten, um einmal komplett durchgesehen zu werden. Ja, das waren noch Zeiten. Zu jenen Zeiten gab es allerdings noch keinen Barbara Budrich Posterpreis ...

Nach zwei Runden intensiver, vorgeblich geheimer Auseinandersetzung mit den Beiträgen, blieb noch die Aufgabe, tatsächlich die Plätze eins bis drei zu küren. Und auch wenn ich selbst diesen Posterpreis ausgeschrieben habe, so finde ich es doch schwierig, die Poster zu bewerten. So viel Arbeit geht in jedes Poster, soviel Vorbereitung, so viele Gedanken. Ich kann natürlich welche aussuchen – aber die Übrigen nicht auszuwählen, fällt mir schwer!

Zuletzt sitzen wir in diesem Arbeitsraum mit Seminartischen und einigen Stühlen, eine Tafel an der Wand. Trotz der großen Fensterfront ist die Luft eher stickig, wenig Licht dringt bis in die Tiefe des Raums. Wir sind eine Handvoll Gestalten, die aufeinander einreden, neun Jury-Mitglieder. Wir diskutieren die Entscheidungen aus unseren einzelnen Begutachtungsrunden: Jede Jury hatte jeweils ein bis zwei Poster ausgewählt; einige auszusortieren, fiel dann doch leichter als erwartet, sodass wir am Ende vor acht Postern saßen, die wir uns gegenseitig anpriesen und ausredeten. Natürlich diskret, wissenschaftlich, politisch korrekt und freundschaftlich. Schließlich hatten wir noch sechs Poster, von denen wir die besten drei auszuwählen hatten.

Dann Stille. Schließlich bewegen wir uns einer nach der anderen an einer Reihe von Tischen auf und ab, legen Papierzettelchen auf ausliegende große Bögen und warten gespannt. Was ein wenig an frühmittelalterliche Rituale erinnert, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als praktizierte Demokratie.

Es kommt zu einer Patt-Situation: Mehrere Poster erhalten die gleiche Punktzahl. Noch einmal branden die Diskussionen auf, welcher Abstimmungsweg der Geeignetste ist. Für einen Hammelsprung reicht die Anzahl

der Türen nicht aus. Sollen wir weiter geheim abstimmen? Zum Glück sind keine Lobbyisten vor Ort, sonst säßen wir wahrscheinlich noch heute hinter den verschlossenen Türen und würden über Meinungsbildung in der Demokratie diskutieren, die PosterausstellerInnen wären alle längst nach Hause gereist, nur ein, zwei Abstimmungszettelchen würden vom Wind durch die verlassenen Korridore geweht.

\*

Wir gratulieren den SiegerInnen und Platzierten und hoffen, dass sie die Büchergutscheine gut gebrauchen können, und denken, dass die von der DGfE schön gestalteten Urkunden ebenfalls gute Dienste leisten werden!

*Den 3. Platz haben erreicht:* Dr. Holger Gärtner und Annette Vogt, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) mit ihrem Poster: „Selbstevaluation des Unterrichts: Wie rezipieren Lehrkräfte Schülerfeedback?“

*Auf dem 2. Platz finden sich:* Kathleen Raths, Katharina Kalcsics (PH Bern, Schweiz) mit ihrem Poster: „Was Schülerinnen und Schüler unter Politik verstehen“.

*Und den 1. Platz gewonnen haben:* Dipl.-Hdl. Janosch M. Türling (Univ. Konstanz), Ronny Kästner, M.A., Dipl.-Hdl. Anna Gewiese (Univ. Frankfurt) mit dem Poster: „Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen“.

## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

### Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

#### Präambel

Die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gehen davon aus, dass es heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr gibt, die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf. Als Konsequenz für das Handeln und Verhalten von DGfE-Mitgliedern sind daher Integrität und Lauterkeit im wissenschaftlichen Arbeitsprozess, ein fairer Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden, Schülerinnen und Schülern, Praxispartnerinnen und -partnern, Forschungsprobandinnen und -probanden sowie sonstigen Beteiligten und ein verantwortungsvoller Einsatz von Ressourcen unabdingbare Voraussetzungen ethisch vertretbaren Handelns in der Erziehungswissenschaft.

Der Kodex formuliert den Konsens über ethisch vertretbares Handeln für die Erziehungswissenschaft aus Sicht der DGfE. Er dient dazu, für ethische Probleme in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft zu sensibilisieren und die Mitglieder der DGfE zu ermutigen, ihr eigenes berufliches Handeln kritisch zu reflektieren. Die an Hochschulen tätigen DGfE-Mitglieder sind aufgefordert, dem wissenschaftlichen Nachwuchs und den Studierenden die hier niedergelegten Prinzipien wissenschafts- und berufsethischen Handelns zu vermitteln und sie zu einer entsprechenden Praxis anzuhalten. Zugleich schützt der Kodex vor illegitimen Anforderungen und Erwartungen, die an Forscherinnen und Forscher, Lehrende und Studierende, Probandinnen und Probanden gerichtet werden und zu ethischen Konflikten führen können. Er benennt die Grundlagen, auf denen die Arbeit des Ethik-Rates der DGfE (vgl. § 6) beruht.

Personen, die unter Berufung auf diesen Kodex Beanstandungen beim Ethik-Rat vorbringen, dürfen deswegen keine Benachteiligungen erfahren.

Um die in der Präambel genannten Ziele zu verwirklichen, bestätigen und unterstützen die Mitglieder der DGfE den folgenden Kodex.<sup>1</sup>

## § 1 Forschung

(1) Die Mitglieder der DGfE streben in der Ausübung ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und ihres Berufes nach Wahrheit und Integrität. Sie verpflichten sich auf die höchstmöglichen Standards in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis.

(2) Die Mitglieder der DGfE achten den Grundsatz der inhaltlichen und methodischen Transparenz ihrer Arbeit und benennen bei Forschungen ihre Finanzierungsquellen. Einzelheiten der Theorien, Methoden und des Forschungsdesigns, die für die Beurteilung der Forschungsergebnisse und der Grenzen ihrer Gültigkeit wichtig sind, werden nach bestem Wissen mitgeteilt.

(3) Die Mitglieder der DGfE nehmen keine Zuwendungen, Verträge oder Forschungsaufträge an, die ihre Unabhängigkeit einschränken und die in diesem Kodex festgehaltenen Prinzipien verletzen.

(4) Die Mitglieder der DGfE treffen als Leiterinnen oder Leiter von Forschungsprojekten zu Beginn des Vorhabens bezüglich der Aufgabenverteilung, der Vergütung, des Datenzugangs, der Urheberrechte sowie anderer Rechte und Verantwortlichkeiten Übereinkünfte, die für alle Beteiligten akzeptabel und verlässlich sind.

(5) In ihrer Rolle als Forschende, Lehrende und in der Praxis Tätige tragen die Mitglieder der DGfE eine besondere soziale Verantwortung. Ihre Empfehlungen, Entscheidungen und Aussagen können das Leben ihrer Mitmenschen beeinflussen. Sie sind sich der Gefahren und Zwänge bewusst, die zu einem Missbrauch ihres Einflusses führen können, und bemühen sich, dass ein solcher Missbrauch und nachteilige Auswirkungen auf andere Menschen vermieden werden.

## § 2 Publikationen

(1) Die Mitglieder der DGfE machen ihre Forschungsergebnisse in geeigneter Weise öffentlich zugänglich. Das gilt nicht in Fällen, in denen dies nicht zu verantworten ist oder das Recht auf den Schutz vertraulicher Aufzeichnungen verletzt werden würde. In Fällen, in denen die Pflicht zur Amtsverschwiegenheit oder Vereinbarungen mit den Auftraggebern das Recht zur Veröffentlichung

---

1 Der Ethik-Kodex der DGfE wurde erstmals im Dezember 1999 vom Vorstand verabschiedet und in der *Erziehungswissenschaft* Jg. 10 (1999) H. 20 abgedruckt. Die vorliegende Fassung ist eine überarbeitete.

chung eingrenzen, bemühen sich die Mitglieder der DGfE darum, den Anspruch auf Veröffentlichung möglichst weitgehend aufrechtzuerhalten.

(2) Alle Personen, die maßgeblich zu einem Forschungsergebnis und zu seiner Publikation beigetragen haben, sind namentlich zu nennen. Die Mitglieder der DGfE verpflichten sich, strikte Ehrlichkeit im Hinblick auf die Beiträge von Partnerinnen und Partnern, Konkurrentinnen und Konkurrenten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Vorgängerinnen und Vorgängern zu wahren. Sie achten das geistige Eigentum bzw. die Urheberschaft von wissenschaftlichen Ideen, Theorien, Ergebnissen und Daten, die sie im Fall einer Verwendung korrekt, vollständig und innerhalb des relevanten Sachzusammenhangs ausweisen. Verweise auf Gedanken, die in Arbeiten anderer entwickelt wurden, dürfen nicht wesentlich unterlassen werden. Die Ansprüche auf Autorschaft und die Reihenfolge der Autorinnen und Autoren sollen deren Beteiligung am Forschungsprozess und an der Veröffentlichung abbilden. Alle im Titel einer Publikation genannten Autorinnen und Autoren tragen die volle Mitverantwortung für den veröffentlichten Text.

(3) Sind DGfE-Mitglieder als Herausgeberinnen und Herausgeber oder in Redaktionen von Zeitschriften tätig, so verpflichten sie sich zu einer fairen Beurteilung eingereicherter Beiträge ohne persönliche oder politische Vorurteile sowie in angemessener Zeit. Sie informieren umgehend über Entscheidungen zu eingereichten Manuskripten und geben die Gründe an.

### § 3 Gutachten und Rezensionen

(1) Werden DGfE-Mitglieder um Beurteilungen von Personen, Manuskripten, Forschungsanträgen, anderen Arbeiten oder um Sachexpertisen gebeten, so sind diese im Fall von Interessenkonflikten abzulehnen.

(2) Begutachtungen, die im Zusammenhang mit Personalentscheidungen stehen, werden von allen Beteiligten vertraulich behandelt und folgen dem Grundsatz höchstmöglicher Objektivität. Zu begutachtende Arbeiten und Sachverhalte sind vollständig, sorgfältig und fair in einem angemessenen Zeitraum zu beurteilen.

(3) DGfE-Mitglieder, die um Rezensionen von Büchern oder Manuskripten gebeten werden, die sie schon an anderer Stelle besprochen haben, teilen diesen Umstand den Anfragenden mit. Sie lehnen die Rezension von Arbeiten ab, bei deren Entstehung sie unmittelbar beteiligt waren.

### § 4 Rechte von Probandinnen und Probanden

(1) Die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen werden respektiert.

(2) Die Einbeziehung von Probandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus und erfolgt auf der Grundlage einer im Rahmen des Untersuchungsdesigns möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens. Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können. Kann die aufgeklärte Einwilligung auf Grund einer zu befürchtenden Fehlerwirkung auf die Untersuchung nicht eingeholt werden, sind andere Möglichkeiten des Einverständnisses zu nutzen. Gegebenenfalls muss die Einwilligung in die Weiterverwendung des erhobenen Materials nachträglich eingeholt werden. Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keine Nachteile erleiden. Die Betroffenen sind über Risiken aufzuklären.

(3) Die Integrität der befragten oder beobachteten Personen ist zu wahren. Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, also Anonymität gewährleisten. Werden die Daten elektronisch verarbeitet, sind sorgfältige Vorkehrungen gegen einen unberechtigten Datenzugang zu treffen.

(4) Von untersuchten Personen erlangte Informationen werden vertraulich behandelt. Diese Verpflichtung gilt für alle Beteiligten am Forschungsprozess (beispielsweise auch für Interviewerinnen und Interviewer, Codier- und Schreibkräfte), die über einen Datenzugriff verfügen. Es liegt in der Verantwortung der Projektleiterinnen und Projektleiter, alle an einem Forschungsvorhaben Beteiligten hierüber zu aufzuklären und den Zugang zu vertraulichem Material zu kontrollieren.

(5) Die Mitglieder der DGfE unterwerfen sich analog zu entsprechenden Regelungen für andere Professionen der Schweigepflicht und nehmen das Recht auf Zeugnisverweigerung in Anspruch, wenn zu befürchten ist, dass betroffene oder beteiligte Personen aus den gewonnenen Informationen Nachteile erleiden.

## § 5 Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden sowie Praxispartnerinnen und -partnern

(1) DGfE-Mitglieder, die Lehraufgaben wahrnehmen, verpflichten sich, dies nach Möglichkeit in gleichbleibend hoher Qualität zu tun und für eine gute Ausbildung der Studierenden Sorge zu tragen. Dabei sollen die Regeln guter

wissenschaftlicher Praxis fester Bestandteil der Lehre bzw. der wissenschaftlichen Ausbildung sein.

(2) Die Mitglieder der DGfE bemühen sich bei Einstellungen, Entlassungen, Beurteilungen, Beförderungen, Gehaltfestsetzungen und anderen Fragen des Anstellungsverhältnisses sowie bei Berufungs- und Kooptationsentscheidungen um Objektivität und Gerechtigkeit. Sie benachteiligen andere Personen nicht wegen ihres Geschlechts, einer körperlichen Behinderung, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft, ihrer ethnischen, nationalen oder Religionszugehörigkeit.

(3) Die Mitglieder der DGfE nutzen Leistungen anderer nicht zu ihrem eignen Vorteil und verwerten deren Arbeit nicht undeklariert.

(4) Die Mitglieder der DGfE erzwingen von niemandem, insbesondere nicht von Untersuchungspersonen, Auftraggeberinnen und Auftraggebern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Studierenden, persönliches Entgegenkommen oder einen persönlichen bzw. beruflichen Vorteil.

#### § 6 Ethik-Rat

(1) Der Ethik-Rat besteht aus einer Frau und einem Mann, die Mitglieder der DGfE sind. Der Vorstand wählt sie in geheimer Wahl aus einer Vorschlagsliste der Sektionen mit einfacher Stimmenmehrheit für die Dauer von vier Jahren. Der Ethik-Rat tritt bei Bedarf oder auf eigenen Wunsch zusammen. Er berichtet einmal jährlich dem Vorstand über seine Arbeit.

(2) Der Ethik-Rat kann vertraulich angerufen werden.

(3) Der Ethik-Rat hat die Aufgabe, den Vorstand der DGfE und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und gegebenenfalls Anhörungen der Parteien durchzuführen.

(4) Der Ethik-Rat stellt entweder einen Verstoß gegen den Ethik-Kodex fest oder verneint einen solchen. Stellt er fest, dass ein Verstoß vorliegt, informiert er alle davon betroffenen Seiten und gibt eine Empfehlung an den Vorstand der DGfE. Gegen die vom Ethik-Rat gewählte Verfahrensweise kann beim Vorstand der DGfE Beschwerde eingelegt werden.

#### § 7 Inkrafttreten

Der Ethik-Kodex tritt mit seiner Bekanntmachung in der Mitgliederzeitschrift „Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE“ in Kraft. Über Änderungen seines Wortlautes berät und beschließt der Vorstand der DGfE.

*Der Vorstand der DGfE, im Juni 2010*

## Mitglieder des Ethik-Rats

Die im Frühsommer 2010 neu gewählten Mitglieder des Ethik-Rats der DGfE gemäß § 6 des Ethik-Kodexes sind:

*Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz,*  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

*Prof. Dr. Rainer Treptow,*  
Eberhard Karls-Universität Tübingen.

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

### Presseerklärung

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat auf seiner Sitzung im Rahmen des Mainzer DGfE-Kongresses beschlossen, eine ExpertInnenkommission zum Thema „Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendliche“ einzuberufen. Die Kommission wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu den aktuell bekannt gewordenen Übergriffen auf SchülerInnen in Internatsschulen und gegen Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen eine Position erarbeiten sowie einen Workshop zum Thema vorbereiten.

Mitglieder der ExpertInnenkommission sind:

Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Hildesheim),  
Prof. Dr. Manfred Kappeler (Berlin),  
Prof. Dr. Werner Helsper (Halle-Wittenberg),  
Prof. Dr. Uwe Sielert (Kiel),  
Prof. Dr. Christiane Thompson (Freiburg),  
Prof. Dr. Johannes Münder (Berlin),  
Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber (Frankfurt a. M.),  
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Berlin),  
Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin) und  
Prof. Dr. Werner Thole (Kassel).

Die Kommission wird sich unter Bezug auf aktuelle und historische Studien zu Fragen der Gewalt von PädagogInnen gegenüber SchülerInnen, Kindern und Jugendlichen der Frage stellen, ob und, wenn ja, welche Praxen, Konzepte und Theorien existieren, die physische, psychische oder sexuelle Übergriffe respektive Gewaltanwendungen gegenüber SchülerInnen, Kindern und Jugendlichen begründen oder legitimieren. Zudem sollen Vorschläge erörtert werden, welche pädagogische Professionalität und welche institutionellen Strukturen und Arrangements gewaltförmiges Handeln von PädagogInnen verhindern können.

*Der Vorstand der DGfE, im Juni 2010*

## Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren bei Publikationen<sup>\*</sup>

### 1 Ausgangslage

Das generelle Interesse an Strategien und Instrumenten, die bei der Prüfung oder Sicherung der Qualität von (erziehungswissenschaftlicher) Forschung unterstützen, ist exponentiell gewachsen. Zum einen ist es ein inneres Anliegen der Wissenschaften, in den zunehmend ausdifferenzierten, immer zahlreichere Personen, Institutionen und Gebiete einschließenden Wissenschaftslandschaften die Orientierung zu behalten. Zum anderen aber, und möglicherweise wirkmächtiger, zeigt sich hier eine Folge der Einführung neuer Steuerungsmechanismen in die Wissen(schaft)produktion: Sie bewirken, dass die Aktivitäten der Forschungsbeobachtung zunehmen, und es sind Anstrengungen erforderlich, damit die Balance zwischen Forschungsbeobachtung und Forschung selbst nicht gefährdet wird. Beide Motivlagen verlangen handhabbare ebenso wie ihrerseits qualitativ hochwertige Verfahren – solche also, die mit bemessenem Aufwand einsetzbar sind, deren Ergebnisse aber zugleich so weit wie möglich zutreffend und verlässlich sind. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein Beispiel aus diesem komplexen Geschehen: auf die Qualität von Publikationen.

Vorreiter der Entwicklung von Verfahren zur Qualitätsbemessung von Publikationen, die den genannten Ansprüchen entsprechen sollen, sind seit den 1960er Jahren die naturwissenschaftlichen Disziplinen. Hier wurden Indikatorensysteme (Indizes) entwickelt, denen quasi-objektive Informationsbündel zugrunde liegen und die damit vermeintlich unangreifbar Qualität markieren. Durchgesetzt haben sich Rankingverfahren, die auf mehr oder weniger komplexen, aber jedenfalls automatisierten Erhebungsstrategien beruhen. Für die Anzeige der Qualität und des Werts von Publikationen hat sich das Verfahren der Zitationsindizes international durchgesetzt.

Eine Übertragung dieser Indikatorensysteme und der Methoden ihrer Ausfüllung auf geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer ist zwar mit Rekurs auf die Unterschiede der Wissensproduktion immer wieder kritisiert, gleichwohl aber praktisch implementiert worden; sie finden in Qualitätsbeurteilungsverfahren auch dieser Disziplinen weithin Verwendung. Der

---

\* Der Vorstand der DGfE dankt dem Vorstand und den Mitgliedern seiner Strukturkommission – Carl-Ludwig Furck, Ingrid Gogolin, Ingrid Lohmann, Lutz R. Reuter, Hans-Günther Roßbach und Jörg Ruhloff – für die Abfassung dieses Papiers. Es wurde im Juni 2010 als Stellungnahme des Vorstands verabschiedet.

Social Sciences Citation Index (SSCI), ein kommerzielles Angebot der Verlagsgruppe Thomson Reuters, ist die wohl erfolgreichste Entwicklung in diesem Bereich.<sup>2</sup> Eine Konkurrenz ist soeben im Entstehen: die Abstract- und Zitationsdatenbank Scopus der Verlagsgruppe Elsevier.<sup>3</sup>

Während einerseits diese Verfahren weltweit und über alle Wissenschaftsgebiete hinweg ihre Wirksamkeit entfalten – etwa, weil sie in die Prozesse der BewerberInnen-Auswahl auf Positionen in der Wissenschaft eingegangen oder Grundlage der Mittelzuweisung in Hochschulen und Forschungseinrichtungen geworden sind – wurden auf der andern Seite auch ihre unerwünschten Nebenfolgen immer offenkundiger. Dazu gehört das Publish-or-Perish-Syndrom – das Ausstoßen von Publikationen in hoher Zahl, weil allein die Quantität in bis dato gängigen Prüfverfahren eine Rolle spielt. Dazu gehört aber auch die Einführung von vordergründigen Qualitätssignalsystemen.

Ein Beispiel hierfür ist die Präsentation eines Zeitschriftenrankings durch die European Science Foundation (ESF): den sog. European Reference Index for the Humanities (ERIH). Hierfür wurden Zeitschriften in drei Kategorien eingeteilt, A, B und C: A steht dabei für die internationale, B für die regionale und C für die lokale Verbreitung einer Zeitschrift. Dieses Instrument ist in mehrfacher Hinsicht zweifelhaft, nicht zuletzt aufgrund der relativen Zufälligkeit des Zustandekommens der Zeitschriftenlisten und der Einordnung in eine dieser Kategorien. Dessen ungeachtet entfaltet es eine enorme Wirksamkeit. Im Gebrauch durch entsprechende Instanzen sind die Kategorien A, B und C, die lediglich die Reichweite der Verbreitung einer Zeitschrift anzeigen (sollten), unversehens zu Qualitätskategorien umgemünzt worden: A steht für hohe, C für niedrige Güte. Zugleich wirkt sich die ERIH-Liste normsetzend aus: In einigen europäischen Ländern werden wissenschaftliche Publikationen nur noch dann in Begutachtungsverfahren berücksichtigt (z. B. bei einer Beförderung oder bei der Mittelzuweisung), wenn sie in Organen erscheinen, die bei ERIH in der Kategorie A auftauchen und/oder die SSCI-gerankt sind.

Die Unzufriedenheit mit der Qualität der Qualitätsprüfverfahren reicht weit, und die Aufmerksamkeit gegenüber unerwünschten Nebenfolgen ist gestiegen. Zeichen dafür sind die Umsteuerungen der DFG bei Antragsprüfverfahren, die kürzlich bekanntgegeben wurden. Sie reagieren auf die Zweifel an der Angemessenheit der bisherigen Praxis, die nicht zuletzt in eine zunehmende Belastung durch Forschungsbeobachtung mündet, welcher entgegengesteuert werden soll. So hat sich die DFG dazu bekannt, an der

---

2 Vgl. [http://thomsonreuters.com/products\\_services/science/science\\_products/a-z/social\\_sciences\\_citation\\_index](http://thomsonreuters.com/products_services/science/science_products/a-z/social_sciences_citation_index)

3 Scopus, „The largest abstract and citation database of peer-reviewed literature“, <http://info.scopus.com/>

Produktion der ERIH-Listen nicht weiter mitzuwirken und die Listen auch nicht als Messlatte für das Urteil über Publikationen heranzuziehen. Ein anderes Beispiel für Umsteuerung ist, dass die DFG bei künftiger Antragstellung nicht mehr lange Listen von Publikationen der Antragsteller erwartet, sondern den Nachweis von fünf für ein Vorhaben einschlägigen und aus Sicht der Beantragenden besonders gelungenen Publikationen (vgl. DFG 2010). Intendiert ist, an die Stelle des Nachweises einer Masse von Veröffentlichungen den der Güte von Publikationen zu setzen.

## 2 Stand der Dinge: Qualität von Peer Review-Verfahren

Kern und methodischer Ausgangspunkt aller dieser Entwicklungen ist Peer Review, also das begründete Urteil von Mitgliedern der eigenen Zunft über eine Publikation (oder andere Ausweise von Leistung einer Wissenschaftlerin, eines Wissenschaftlers). Die verlässliche Durchführung von Peer Review ist eine der Voraussetzungen dafür, dass eine Zeitschrift überhaupt in die Datenbank aufgenommen wird, innerhalb derer Zitationszählungen vorgenommen werden, z. B. SSCI. Zwar sind einige kritische Einwände gegenüber Peer Review grundsätzlicher Natur, sprechen also dem Verfahren insgesamt die Berechtigung ab: Befürchtet werden die Ausübung von Zensur, die Standardisierung von Formen und Themen der Forschung und der Bekanntmachung ihrer Ergebnisse (vgl. Froehlich 2008).

Jenseits dieser Missbrauchsbedürftigkeit aber besteht inzwischen weitgehend Konsens darüber, dass es sich um eine prinzipiell angemessene Vorgehensweise handelt – auch wenn sie unstreitig ihre Schwächen besitzt. Etliche Studien zeigen die Schwächen von Peer Review-Verfahren im Hinblick auf Reliabilität der Ergebnisse, Fairness bei ihrem Zustandekommen und Vorhersagequalität (vgl. Bornmann/Daniel 2004). Die Forschung zur Güte von Peer Review-Verfahren ergibt als Schwachstellen beispielsweise, dass sie

- zur Verzögerung von Publikationen oder Bewilligungen etc. führen,
- recht kosten- und zeitaufwendig sind,
- Reliabilitätsprüfungen nicht standhalten,
- nicht garantieren, dass Fehler und Irrtümer in Texten vermieden werden,
- nicht vor Missbrauch, etwa durch Gutachterkartelle, geschützt werden können,
- insbesondere in kleineren Forschungsfeldern nicht für Anonymität garantieren können und
- nur eine eingeschränkte Validität aufweisen (vgl. z.B. Weller 2001; Lamont 2009).

Dennoch sind Peer Review-Verfahren, jedenfalls gegenwärtig, vermutlich die beste der insgesamt nicht zufriedenstellenden Näherungen an das Problem der Qualitätssicherung. So argumentieren etwa Hornbostel und Olbrecht (2007) auf der Grundlage einer Re-analyse von Gutachten, dass Peer Review-Verfahren zwar keineswegs die gewünschte Qualitätsgarantie bieten, aber dennoch ein befriedigendes Maß an Übereinstimmung im Expertenurteil. Peer Review-Verfahren seien also bei weitem nicht so ausgereift, wie es wünschenswert wäre, aber sie seien zugleich vorerst auch nicht ersetzbar.

### 3 Gütekriterien im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

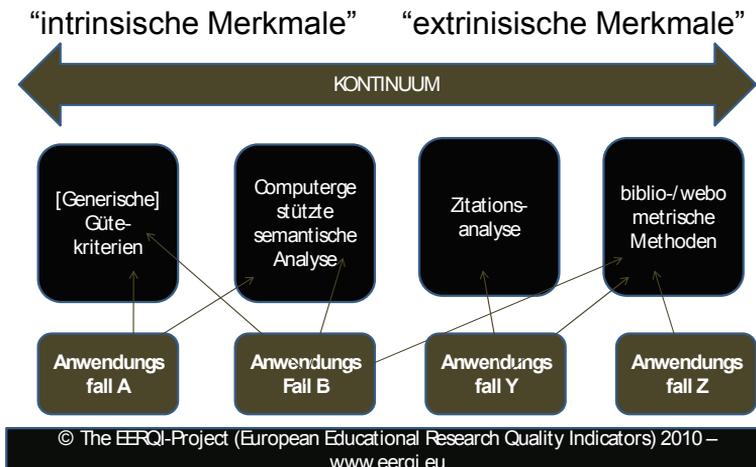
In dieser Lage ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs über Gütekriterien und die angemessenen Formen ihrer Einbindung in Vorgehensweisen bei der Qualitätsprüfung unersetzlich, und er sollte nach Meinung der DGfE für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft offensiv geführt werden. Eine europäische Forschungsinitiative – das Projekt European Educational Research Quality Indicators (EERQI), an dem auch die DGfE partizipiert – intendiert, Wege der Verbesserung von Verfahren der Qualitätsprüfung vorzuzeichnen. Dabei wird auf die Annahme gesetzt, dass es nicht gelingen wird, ein für alle Fälle gültiges Verfahren zu entwickeln. Vielmehr gilt es, durchdachte Verfahrenskombinationen vorzustellen, die sich in spezifischen Anwendungsszenarien bewähren (siehe Abb. 1).

Die Graphik illustriert folgende Grundidee: Im Rahmen des EERQI-Projekts werden vier unterschiedliche Zugriffsweisen entwickelt und überprüft: ein Set an Gütekriterien (Peer Review-Fragebogen), das international validiert wird; ein Verfahren der automatisierten semantischen Analyse, das als Lesehilfe bei der Lektüre von Texten fungieren soll; Verfahren der Zitationsanalyse, mit deren Hilfe sich bestimmte Muster von Zitationsverhalten ermitteln lassen, die also über die bloße Zitationszählung hinausgehende Informationen liefern (z. B. Hinweise auf Zitationskartelle); und schließlich Verfahren der Biblio- bzw. Webometrie. Intendiert ist, dass die verschiedenen Verfahren je nach Anwendungsfall in unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt werden (das sollen die Pfeile anzeigen).

Ein Beispiel: Wenn ein bislang unpublizierter Text bei einer Zeitschrift eingereicht wird, kann eine Kombination aus Beurteilungsbogen (generische Gütekriterien), computergestützter Lesehilfe und ggf. Zitationsanalyse bei der Einordnung eines Textes in ein Diskursfeld unterstützen. Wenn es hingegen um bereits publizierte Texte geht, kann eine erste Näherung an die Qualitätsprüfung über die Bibliometrie bzw. – je nach Medium der Publikation – über die Webometrie erfolgen, bevor weitere Verfahren angewendet werden. Das dem Modell unterliegende Prinzip ist, dass automatisierte Verfahren vor al-

lem Filterfunktionen übernehmen: Sie unterstützen bei dem Urteil über die grundlegende Frage, ob die weitere, auf Lektüre gestützte Prüfung angeraten ist oder nicht.

Abb. 1: Das EERQI-Modell der "durchdachten Kombination" von Qualitätsprüfmethoden



Als ein erster Schritt der Näherung an solche Verfahrenskombinationen wurde eine Differenzierung zwischen extrinsischen und intrinsischen Hinweisen auf die Qualität einer Publikation vorgenommen.

Zu den „extrinsischen“ gehören die einem Text äußerlichen Merkmale, die die Identifizierung seines Erscheinungskontextes erlauben und die einzuschätzen ermöglichen, ob ein Text die formalen Erwartungen an eine forschungsgestützte Publikation in einem wissenschaftlichen Publikationsmedium erfüllt (beispielsweise: Gibt es ein Abstract, ein Quellen- bzw. Literaturverzeichnis, ist der Text untergliedert?). Die Überprüfung von Texten auf solche Merkmale hin kann mittels automatisierter Verfahren geschehen (biometrische, webometrische Methoden, auch Zitationsanalysen).

Als „intrinsische“ werden solche Merkmale gefasst, die den Darlegungen im Text selbst inhärent sind und eine Einordnung seiner Qualität erlauben. Beispiele für die Identifizierung solcher Merkmale enthalten etwa die Begutachtungsbögen, die von Zeitschriften für die Begutachtung eingereicherter Manuskripte, insbesondere im Rahmen von Blindbegutachtung, zur Verfügung gestellt werden. Die Identifizierung der textimmanenten Qualitätsmerkmale

erfordert Lektüre, die sich, wenn überhaupt, nur in Grenzen automatisiert unterstützen lässt; ein mögliches Unterstützungsverfahren – automatisierte semantische Analyse – wird im Rahmen des EERQI-Projekts entwickelt und evaluiert.

Der Vorteil der Verwendung von Instrumenten wie Begutachtungsbögen, die die Lektüre der gutachtenden ExpertInnen unterstützen, liegt darin, dass die einem Urteil zugrundeliegenden Begründungen explizit gemacht werden, also auf die Reflexion und Explikation von Entscheidungen drängen. Dies fördert den diskursiven Einigungsprozess über Merkmale von Qualität, die eine Disziplin zu einem gegebenen Zeitpunkt für sich selbst als gültig anerkennt. Im EERQI-Projekt wurde ein Vorschlag für ein entsprechendes Instrument entwickelt, das seinerseits einer Prüfung im Rahmen eines internationalen Peer Review-Verfahrens unterzogen wird. Hier sind fünf generische Kategorien vorgestellt und operationalisiert worden, die das Urteil über die Qualität einer Publikation leiten sollen: Rigor – Stringenz; Originality – Originalität; Significance – wissenschaftlicher Stellenwert; Integrity – Einhaltung von Standards wissenschaftlicher Kommunikation; Style – stilistische Klarheit und Adressatenangemessenheit.

Der Vorstand der DGfE verfolgt mit Interesse die Präsentation der Ergebnisse der empirischen Prüfung dieses Instruments, die der erziehungswissenschaftlichen Öffentlichkeit im September 2010 im Rahmen einer internationalen Tagung vorgestellt werden.<sup>4</sup> Im Anschluss daran wird sich die DGfE an der weiteren Revision des vorliegenden Instruments beteiligen.

#### 4 Blick nach vorn: Mindeststandards für Peer Review

Der Vorstand der DGfE beteiligt sich an der Optimierung bisher gebräuchlicher Verfahrensweisen der Qualitätssicherung erziehungswissenschaftlicher Forschung, unterstützt die Formulierung von Mindeststandards für Peer Review-Verfahren in der Erziehungswissenschaft und die Entwicklung eines Rahmenwerks für eine „durchdachte Kombination von Verfahren“. Die Kombination von Verfahren soll dazu dienen, die gutachtenden Personen in ihren Aufgaben zu unterstützen, und zwar je nach der Bedarfslage im konkreten Anwendungsfall. Zugleich werden die Grenzen der Aussagekraft der einzelnen Verfahren aufgezeigt, ohne dabei den je spezifischen Nutzen und Sinn des Einzelverfahrens zu negieren. Das Rahmenwerk soll zugleich erlauben,

---

4 Second EERQI Workshop (2010): European Educational Research Quality Indicators: New sets of indicators, new framework, new methodologies. Discussion within the scientific community on EERQI intermediate results. September 17 & 18, University of Geneva, <http://eerqi.eu/de/eeerqievent/2nd-eeerqi-workshop>.

Funktion und Stellenwert eines auf extrinsischen Merkmalen beruhenden, automatisierten Verfahrens für den je spezifischen Anwendungsfall zu identifizieren.

Die DGfE strebt darüber hinaus, in Ergänzung zu ethischen Konventionen guter wissenschaftlicher Praxis, die Entwicklung von Richtlinien für die Durchführung und Moderation von Peer Review-Verfahren an. Hierzu dienen die folgenden vorläufigen Überlegungen:

1. Die DGfE stellt Beispiele guter Praxis von Peer Review-Management zur Verfügung<sup>5</sup>
2. Die Verständigung über das jeweils einzusetzende Set an Kriterien und Verfahren erfolgt vor der Durchführung einer Begutachtung, und zwar mit Blick auf die spezifischen Erfordernisse des jeweiligen Anwendungsfalles.
3. Die Rekrutierung der gutachtenden Personen erfolgt auf faire und dem Anwendungsfall angemessene Weise.
4. Die Moderation des Peer Review-Verfahrens stellt sicher, dass es nicht zu Zensur oder der Durchsetzung spezifischer, für den zu behandelnden Fall unangemessener Paradigmen kommt.
5. Entscheidungsgründe werden transparent und konstruktiv kommuniziert.
6. Eine Rotation von gutachtenden Personen wird sichergestellt.

## Literatur

- Benos, D. (2007): The ups and downs of peer review. In: *Advances in Physiology Education*, Vol. 31, 145–152.
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2004): Reliability, fairness and predictive validity of committee peer review. In: *B.I.F. Futura*, Vol. 19, 7–9.
- Bridges, D. (2009): A note on peer review of academic papers (unpublished essay).
- 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, 119–135.
- 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, 111–119.
- DFG (2010): „Qualität statt Quantität“ – DFG setzt Regeln gegen Publikationsflut in der Wissenschaft. Pressemitteilung Nr. 7 vom 23. Februar, [http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung\\_nr\\_07/ind ex.html](http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung_nr_07/ind ex.html).

---

5 Gestützt z. B. auf Publikationen wie Wager et al. 2002, Lamont 2009.

- Fröhlich, G. (2008): Wissenschaftskommunikation und ihre Dysfunktionen: Wissenschaftsjournale, Peer Review, Impact Faktoren. In: Hettwer, H. et al. (Hrsg.): *WissensWelten*. Gütersloh, 64–80.
- Hornbostel, S. (2007): Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation. In: *Wissenschaft unter Beobachtung – Effekte und Defekte von Evaluationen*. In Leviathan, Sonderheft 24, 59–82.
- Hornbostel, S./Olbrecht, M. (2007): Peer Review in der DFG: die Fachkollegiate. iFQ-Working Paper No.2. Bonn.
- Hornbostel, S./Siekermann, M. (2007): Peer Review: Healthy to the Core or Chronically Ill? In: Conference Proceedings “Peer Review: Its Present and Future State”. Prague.
- Lamont, M. (2009): *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge.
- Wager, E./Godlee, F./Jefferson, T. (2002): *How to survive peer review*. London, Oxford.
- Weller, A. C. (2001): *Editorial peer review: its strengths and weaknesses*. Medford, NJ.



# BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

## Sektion 1 Historische Bildungsforschung

### Tagungen

#### *Jahrestagung 2011*

Die nächste Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung findet vom 16.9.–18.9.2011 in der Schweiz statt. Tagungsort ist Basel. Das Tagungsthema lautet „Die Funktion von Kooperation und Netzwerk in bildungshistorischer Perspektive“. Der CfP erfolgt im Oktober 2011 u. a. über die Homepage der Sektion. Anfragen können jederzeit an Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz gerichtet werden (E-Mail: [hansulrich.grunder@fhnw.ch](mailto:hansulrich.grunder@fhnw.ch)).

### Veröffentlichungen der Sektion

Band 16 des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung* (Bad Heilbrunn 2010) widmet sich dem Schwerpunktthema „Schulgeschichte(n)“. Band 17 (Bad Heilbrunn 2011) mit dem Schwerpunktthema „Erosion, Verfall und Scheitern in der Bildungsgeschichte“ ist ebenfalls bereits in Planung.

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief 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. Joachim Scholz, Universität Wuppertal (E-Mail: [jscholz@uni-wuppertal.de](mailto:jscholz@uni-wuppertal.de)).

### Nachwuchsförderung

Das 8. *Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker* findet am 17. und 18. September 2010 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin statt. Interessierte wenden sich bitte an die Organisatoren des 8. Forums junger Bildungshistorikerinnen und 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](mailto: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](mailto:petra.goette@phil.uni-augsburg.de)

*Reisestipendien* (siehe Rubrik: Ausschreibungen, Preise; in diesem Heft).

### **Preisträgerin 2009**

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

### **International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)**

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

Die ISCHE 33 findet vom 26.7.–29.7.2011 zum Thema *State, Education and Society. New Perspectives on an Old Debate* in San Luis Potosi (Mexiko) statt.

*Karin Priem*

## *Arbeitskreis Historische Familienforschung*

### **Tagungen**

*Tagung des AHFF vom 29.–30. Januar 2010 an der Universität Hildesheim*  
Am 29. und 30. Januar 2010 luden Prof. Dr. Meike S. Baader (Hildesheim), Prof. Dr. Carola Groppe (Hamburg) und PD Dr. Gerhard Kluchert (Hamburg) zu einer zweitägigen Tagung zum Thema *Familienkulturen – (und) Familientraditionen* nach Hildesheim ein. Vor dem Hintergrund der aktuellen inner- und außerwissenschaftlichen Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Familienkulturen und Familientraditionen im Zusammenhang von Schulleistungen, Lebensführungsmodellen und sozialer Platzierung fragte die Tagung nach der innerfamiliären und der gesellschaftlichen Bedeutung von Familienkulturen und -traditionen sowie ihrer Entwicklung aus historischer Perspektive. Ziel war es, die historische Bedingtheit aktueller Problemlagen aufklären zu helfen sowie durch den Bezug auf solche Problemlagen neue historische Forschungsperspektiven zu eröffnen. Die zehn Vorträge der Referentinnen und Referenten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, u. a. aus Geschichts-, Erziehungs- und Literaturwissenschaft, die sämtlich aus laufenden For-

schungsprojekten hervorgingen, fokussierten das Tagungsthema auf verschiedenen Ebenen.

Den Auftakt bildete der Vortrag von Tilmann Walter (Würzburg). In seinem Vortrag zu *Familientraditionen und Erziehungsziele in Basler Gelehrtenfamilien der Frühen Neuzeit* rekonstruierte der Historiker und Germanist anhand von Familienbriefen Aspekte der Sozialisation junger Gelehrter im 16. Jahrhundert. Am Beispiel des jungen Medizinstudenten Felix Platter (1536-1614) zeigte Walter unter anderem durch die Auswertung von Briefen zwischen Vater und Sohn auf, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Aufstieg bzw. eine erfolgreiche Gelehrtenbiographie gelingen konnte. Besonders der von Platters Eltern formulierte Leistungsanspruch an den Sohn, so resümierte Walter, sei von diesem übernommen und zu einer internalisierten Zielformulierung transformiert worden, so dass Platters Karriere sich erfolgreich entwickelte und in der Funktion eines fürstlichen Leibarztes endete. Dem beiderseitig einvernehmlichen Karriereziel von Eltern und Sohn, das sich in diesem Beispiel positiv verquickte, stellte Walter die konträre Biographie aus einer anderen Gelehrtenfamilie gegenüber, bei der sich der Leistungsanspruch, der dem Sohn vermittelt wurde, kontraproduktiv und dysfunktional auswirkte.

Im zweiten Vortrag betrachtete Hartmut Schleiff (Freiberg) *Die Rolle der Familie bei der Konstitution und Reproduktion der montanistischen Funktionselite in Sachsen* unter dem Gesichtspunkt der sozialen Mobilität und Reproduktion am Beispiel der Funktionselite der Montanexperten im sächsischen Bergstaat zwischen 1766 und 1868. Der Referent zeigte anhand von Professoren und Lehrern der Bergakademie sowie von Verwaltungseinheiten des Bergamts Johanngeorgenstadt und der Maschinendirektion auf, wie stark Bildung im Zusammenhang familiärer Herkunft die Aufstiegschancen beeinflusste. Der transgenerationale Vergleich für die Lehrenden der Bergakademie machte deutlich, dass hier für das 19. Jahrhundert der Forschungsbegriff der Familienuniversität in Anwendung zu bringen ist. Darüber hinaus trug Schleiff Beispiele für den Transfer sozialen Kapitals vom Vater auf den Sohn vor und verdeutlichte implizite und explizite Strategien des sozialen Aufstiegs – etwa wenn im sächsischen Bergstaat etablierte Väter für ihre Söhne die Aufnahme in die Bergakademie oder Stipendien beantragten.

Ulf Morgenstern (Leipzig) referierte über *Die Schückings. Eine liberale Gelehrtenfamilie in ihren Lebensstilen, Familientraditionen und bildungsbürgerlichen Elitekonzepten*. Im Zentrum stand die Analyse der Wertetradierung zwischen den verschiedenen Mitgliedern und Generationen der aus dem linksliberalen Milieu stammenden Familie Schücking, die vom 17. bis zum 20. Jahrhundert im politischen und gesellschaftlichen Geschehen Westfalens und darüber hinaus stets aktiv war. Auf der Grundlage der Auswertung einer

Vielzahl veröffentlichter und unveröffentlichter Quellen rekonstruierte Morgenstern die Schücking-Traditionen (kultivierter Familienstolz, Landsitze, Wappen, Ahnenforschung) und deren Weitergabe zwischen den Generationen mit dem Ziel der „Konservierung der Achtung des Namens Schücking“ und der „Aufrechterhaltung der Familienerinnerung“ sowie einer entsprechenden Identitätsbildung.

Der Vortrag von Christina Rahn (Frankfurt a.M.) *„Es war vorherbestimmt, was uns mir werden sollte...“ – Nachfolge in Familienunternehmen zwischen Tradition und Veränderung* untersuchte über Leitfadeninterviews mit Angehörigen mehrerer Generationen von Unternehmerfamilien die Tradierungs- und Transferprozesse des „familialen Erbes“ zwischen Nachkriegszeit und Gegenwart. Anhand eines Fallbeispiels zeigte die Referentin, wie sich Übergänge zwischen einem autoritären Haushalt mit strengem Arbeitsethos zu einem Verhandlungshaushalt mit Aufwertung von Familienzeit entwickeln und wie dabei der verpflichtende Charakter der unternehmerischen Nachfolge einer Neuordnung unterzogen wird.

Im Mittelpunkt des Vortrags von Christina Radicke (Göttingen) *Von Großeltern zu Enkeln. Tradierungsprozesse über zwei Generationen* stand die Frage, welche Leitlinien der Lebensgestaltung von Großeltern weitergegeben, welche Leitlinien modifiziert oder aufgegeben werden und wie deren Vermittlung gestaltet wird. Hierzu wurden die Generationenbeziehungen und die Erziehungsmethoden mittels narrativer Interviews in den Blick genommen. Mit Bezug auf Bourdieus Habitustheorie und Halbwegs' Ausführungen zur Erinnerungsthematik sei davon auszugehen, so Radicke, dass Familien einen starken Einfluss auf die Entwicklung von Leitlinien der Lebensgestaltung ihrer Mitglieder haben. An Beispielinterviews, die mit einem Enkelkind sowie dessen Eltern und Großeltern geführt wurden, zeigte Radicke, dass sich Tradierungen und Modifikationen anhand von Leitlinien der Lebensgestaltung herausarbeiten lassen. Dies gibt der Referentin Anlass zu der Vermutung, dass sich nachfolgende Generationen auf die existierenden Leitlinien beziehen, sich mit ihnen auseinandersetzen, diese zwar nicht zwangsläufig exakt übernehmen, wohl aber weiterentwickeln oder umformen. Radicke resümierte: Ein wichtiges Element der großelterlichen Erziehung, die die Tradierung bestimmter Lebensstrukturen begünstigen dürfte, sei die unmittelbare Erfahrbarkeit dieser Strukturen.

Den zweiten Tagungstag eröffnete Petra Götte (Augsburg) mit einem Vortrag mit dem Titel *Mit der Vergangenheit in die Zukunft. Traditionsbildung in Auswandererfamilien im frühen 20. Jahrhundert* im Kontext der deutschen Einwanderung in die USA. Darin rückte Götte die Auswandererfamilie Krüger in den Fokus und beschrieb anhand fotografischer Quellen deren familiäre Identitätswürfe. Mit ihrer Bildanalyse durchbrach sie die

„Dominanz des Narrativen“ in der Identitäts- und Biographieforschung, die sich meist nur auf sprachliche Manifestationen bezieht. Ausgangspunkt war bei ihrer Betrachtung die Annahme, dass für familiäre Identitäten die Konstruktion einer identitätsstiftenden gemeinsamen Vergangenheit und die Herausbildung und Pflege bestimmter Familientraditionen von besonderer Bedeutung sind, wie es auch bei nationalen Kollektiven der Fall ist. Die Fotos der Familie Krüger sind für Götte eine symbolische Manifestation von Identitätsarbeit. Mit Hilfe der seriell-ikonografischen Fotoanalyse entwickelte sie Erklärungsansätze, wie die Familie Krüger ihre Identität gestaltete und welche familialen Traditionen und Traditionslinien sie für sich entwarf.

Kathrin Zeiß (Göttingen) ging in dem darauf folgenden Vortrag *Familienkulturen transnational: Marokkanische Migrantinnen zwischen Abgrenzung und Einbindung* auf der Basis biografischer Interviews der Frage nach, inwiefern sich marokkanische Frauen nach ihrer Migration nach Frankreich auf den neuen Lebenskontext einstellen und wie sie sich gegenüber ihren Herkunftsfamilien und Kindern sowie Ehepartnern verorten. In den 25 geführten Interviews werde deutlich, so Zeiß, dass die Herkunftskultur der Interviewpartnerinnen als Teil der Familienkultur verstanden wurde und sich in den neuen Lebenskontext einbinden ließ. In der anschließenden Diskussion wurde es als Forschungsproblem angesehen, dass sich für die Interviews leider nur Migrantinnen zur Verfügung stellten, deren Migration als geglückt gelten kann, während sich marokkanische Migrantinnen, deren Migrationsgeschichte weniger erfolgreich war, nicht zu Wort melden. Ein direkter Vergleich werde so erschwert.

Nadine Humpert (Köln) untersuchte in ihrem Vortrag *Lesarten des Geschlechts – Erziehung der Jugend bei J. H. Campe*, inwieweit Campes „Theophron oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“ (1783) sowie „Väterlicher Rath für meine Tochter“ (1789) im Sinne einer neuen Betrachtung der Geschlechterverhältnisse anders gelesen werden können. Beide Schriften seien bislang in der modernen Genderforschung nur auszugsweise untersucht und in ihrer Lesart sehr einseitig interpretiert worden. In ihrem Beitrag fokussierte Humpert Campes Vorstellungen zur Erziehung und Sozialisation männlicher Heranwachsender und zeigte exemplarisch, wie sich der Ideal-Typus von Maskulinität im „Theophron“ gestaltete. In der anschließenden Diskussion wurde angeregt, Campes Schriften zur Industrieschulpädagogik sowie die Inszenierung der Vater-Sohn-Beziehung im „Theophron“ stärker mit ins Blickfeld zu nehmen.

Gwendolyn Whittaker (Konstanz) stellte unter dem Gesichtspunkt *Überforderte Schüler. Die Rolle der Familie im Überbürdungsdiskurs um 1900* Schulliteratur der Jahrhundertwende vor. Whittaker beschrieb anhand unterschiedlicher „Erschöpfungsgeschichten“, wie Irritationen von Familientradi-

tionen, die vor allem mit dem elterlichen Leistungsanspruch einhergingen, durch den öffentlichen Diskurs zur Überbürdung der Heranwachsenden entstanden. Als das Ergebnis des prekären Prozesses zwischen überengagierten Eltern und bildungspolitischen Reformen, der in der Literatur aufgegriffen wurde, sieht Whittaker, dass die Biographien der Väter von den Söhnen nicht mehr konform und problemfrei fortgeführt worden seien. Dieses Ergebnis lasse die Bedeutung von Familientraditionen fraglich werden.

Der letzte Vortrag von Till Kössler (München) beschrieb *Familienkulturen im säkular-religiösen Konflikt. Das Beispiel Spanien (1900-1936)* anhand der unterschiedlichen politischen Lager und der jeweiligen Bestrebungen, Einfluss auf die Familie geltend zu machen. Aus Kösslers Analyse populärer Zeitschriften, die als Sprachrohr der politischen Instanzen und Parteien dienten, konnten unterschiedliche Familienmodelle abgeleitet werden, die sich den gegenüberstehenden politischen Richtungen zuordnen lassen (Familie und elterliche Autorität als konservatives Leitbild bei den neukatholischen Reformern versus Republikanisierung und Neuordnung familialer Beziehungen bei dem linksliberalen Lager). Die Familien sahen sich zwischen die politischen Positionen gestellt und reagierten ambivalent und eigenständig auf die jeweiligen Reformversuche. Vielfach wurde das „Kontinuum der Mitte“ als Familienmodell gewählt, so das Fazit Kösslers.

Die abschließende Diskussion fasste die Ergebnisse der Tagung zusammen und eröffnete Perspektiven für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema „Familienkulturen – (und) Familientraditionen“. Insgesamt wurde deutlich, dass sich die historische Forschung bislang stark auf gesellschaftskonforme Familienmodelle und -beziehungen konzentriert. Um die Komplexität und Bedeutung von Familienkulturen und -traditionen historisch zu erfassen, bedarf es aber auch der Untersuchung von alternativen Modellen, Prozessen des Scheiterns, von Brüchen und Diskontinuitäten in den Kulturen und Traditionen. Dazu müssten das theoretische, begriffliche und konzeptuelle Instrumentarium der historischen Familienforschung stärker reflektiert sowie – in Aufnahme aktueller Problemstellungen – auch Geschlechterdiskurse, Migrationsprozesse und international-vergleichende Perspektiven stärker berücksichtigt werden. Diese Forschungsaspekte sollen auf der nächsten Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung im Januar 2011 fokussiert werden und den bisherigen fruchtbaren interdisziplinären Diskurs erweitern.

*Karla Verlinden (Universität zu Köln)*

## **Tagungen**

Das nächste Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung wird wieder als größere öffentliche Tagung stattfinden (Universität Augsburg, 28.–29. Januar 2011). Das Thema lautet, in Fortsetzung und Erweiterung des

Tagungsthemas 2010, „Familienkulturen – (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten“. Auf der Tagung sollen Themen vorgestellt und diskutiert werden, die sich auf der Tagung 2010 als wichtig und die aktuellen (bildungs-)historischen Debatten anleitend herausgestellt haben, aber bislang im Kontext des Themas Familienkulturen und Familientraditionen zu wenig beachtet wurden. Dies betrifft unter anderem Fragen der Migration und der Transnationalität, der Geschlechtergeschichte, der historischen Bedeutung pluralisierter und alternativer Familienformen sowie die theoretische und methodische Rahmung der historischen Erforschung von Familienkulturen und -traditionen. Auf der Tagung 2011 sollen diese Perspektiven intensiv diskutiert werden können. Nähere Informationen enthält der folgende Call for Papers.

### **Call for Papers**

zur öffentlichen Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung an der Universität Augsburg, 28.–29.01.2011: *Familienkulturen – (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten*

Familienkulturen und -traditionen sind Teil familialer Erziehung und Sozialisationsordnungen und prägen innerfamiliäre Generationsbeziehungen und Transferprozesse. Sie sind abhängig von epochenspezifischen staatlichen Strukturen, Gesellschaftsverhältnissen und kulturellen Rahmenbedingungen, weisen aber zugleich milieu-, schicht- und gruppenspezifische, auch einzelfallbezogene Besonderheiten auf. Dies ermöglicht analytische Zugriffe auf das Thema 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. familiäre 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 öffentlicher Debatten und Stellungnahmen, von bildungs- und familienpolitischen Maßnahmen etc. für Familienkulturen und -traditionen.

In historischer Perspektive ist das Interesse an der Familie vor allem aus den neueren Theoriedebatten um die Möglichkeiten und Grenzen sozial- und kulturhistorischer Zugänge erwachsen. Eine bereits dem Thema „Familienkulturen – (und) Familientraditionen“ in historischer Perspektive gewidmete Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung hatte im Januar 2010 die Familie als erziehende und sozialisierende Instanz ins Zentrum des

Interesses gestellt und in einem großen zeitlichen Rahmen, von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, nach der innerfamiliären und der gesellschaftlichen Bedeutung, nach Akteuren und symbolischen Ordnungen, nach sozialen und institutionellen Bedingungen von Familienkulturen und -traditionen und ihrer Entwicklung gefragt.

In den Tagungsdiskussionen wurde deutlich, dass das theoretische und methodische Instrumentarium für diese Fragestellung allerdings noch nicht intensiv genug diskutiert und entwickelt worden ist. So fehlt eine auf die historische Familienforschung bezogene Diskussion des Traditions-, Transfer- und Kulturbegriffs ebenso wie des Gedächtnis- und Erinnerungsbegriffs sowie des Habituskonzepts, letzteres insbesondere in seiner Anwendbarkeit auf vormoderne Sozialordnungen. Gleichermäßen mangelt es noch an der Diskussion und Entwicklung eines methodischen Instrumentariums zur Analyse von Familienkulturen und -traditionen. Dies soll auf der Tagung 2011 in Vertiefung und Fortsetzung des Themas „Familienkulturen – (und) Familien-traditionen“ als ein Schwerpunkt geleistet werden.

Darüber hinaus sollen auf der Tagung 2011 die Forschungsaspekte, die sich mit dem Thema Familienkulturen und -traditionen verbinden lassen, erweitert werden. 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, insbesondere im Hinblick auf Fragen von Migration, Internationalisierung und Diversität. Werden in der Forschung zumeist nationale Familienkulturen und -traditionen fokussiert, wären transnationale und international-vergleichende Beiträge wünschenswert, um nationale Spezifika und internationale Entwicklungen klarer herausarbeiten zu können, insbesondere im Zusammenhang mit Migrationsprozessen. Analysen zur Bedeutung von Migration sowie transnationale und international-vergleichende Forschungen sollen daher – mikro- und makroperspektivisch – einen weiteren Schwerpunkt der Tagung bilden.

Bislang werden Familienkulturen und -traditionen überwiegend unter der Fragestellung der gelingenden generationellen Weitergabe, also von Kontinuität (oder bestenfalls Wandel), erforscht. Weniger berücksichtigt wird bislang die Frage, welche inner- und außerfamiliären Bedingungen tatsächlich Kontinuität ermöglichten und welche dagegen Brüche in Familienkulturen und -traditionen erzeugten. Auch dies soll in einem weiteren Schwerpunkt Thema der Tagung sein und in Einzelfallanalysen oder in der Erforschung von staatlichen, sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen in ihren Auswirkungen auf Familien entwickelt werden.

Schließlich sollen geschlechtergeschichtliche Fragestellungen stärker mit dem Thema Familienkulturen und -traditionen verbunden werden. Welche Rolle spielten Frauen und Männer als ErzieherInnen in der Weitergabe von Familienaufträgen und -themen, welche Rolle Söhne und Töchter? Welchen Anteil hatten sie jeweils an der Ausbildung spezifischer Familienkulturen, und wie reflektierten sie diesen? Nicht zuletzt soll es um Familienvorstellungen und um Fragen von historischen Alternativen (theoretisch und praktiziert) zur neuzeitlichen Form der bürgerlichen Kernfamilie gehen. Insbesondere in innerstaatlichen und internationalen Migrationsprozessen werden historisch Vorstellungen von Familie virulent, die weit über das Kernfamilienmodell hinausgehen. Hier stellt sich die Frage nach der Herausbildung kollektiver Identitäten und ihren Bedingungen. Andererseits ergibt sich unter der Perspektive der Diversität die Frage nach der Existenz und Bedeutung von aus heutiger Sicht alternativen Familienformen (Einelternfamilien, Patchworkfamilien, gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften etc.) und ihrer Positionierung im Zusammenhang von Familienkulturen und -traditionen. Damit soll die Hervorbringung von Familienkulturen und -traditionen in der Pluralität von Familienformen stärker in den Fokus der Tagung 2011 geraten.

Auf der Tagung sollen diese Forschungsfragen in einem großen zeitlichen Rahmen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart behandelt werden. Geplant ist, dass auf der Tagung neben historischen Forschungen auch Untersuchungen zu aktuellen Familienkulturen und -traditionen vorgestellt und im Kontext eines thematischen Panels aus historischer Forschungsperspektive diskutiert werden können. Folgende Themenbereiche sind von besonderem Interesse:

- theoretische und methodische Fragen bei der historischen Erforschung von Familienkulturen und -traditionen
- Aspekte der Migration und der international-vergleichenden sowie transnationalen Familienforschung
- Kontinuitäten und Brüche von Familienkulturen und -traditionen
- geschlechtergeschichtliche Fragestellungen
- Familienvorstellungen und -identitäten
- historische Bedeutung pluralisierter und alternativer Familienformen.

Die Beiträge sollen je 30 Min. nicht überschreiten. Als Deadline für Themenvorschläge mit einem kurzen Exposé setzen wir den 31. 07. 2010. Bitte schicken Sie Ihren Vorschlag per E-Mail an Prof. Dr. Carola Groppe, Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg (E-Mail: [groppe@hsu-hh.de](mailto:groppe@hsu-hh.de), Tel. 040/6541-2854).

*Carola Groppe*

*Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte*

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*

## Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ist die an Mitgliederzahlen zweitgrößte Sektion der DGfE. Ihre Mitgliederversammlung tagte im Rahmen des DGfE-Kongresses in Mainz am Montag, den 15.03.2010. Neben ausführlichen Berichten aus der Arbeit des Sektionsvorstands und aus den vier Kommissionen wurden auch mögliche Folgen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft diskutiert, die sich aus der Einrichtung neuer *Zentren für Lehrerbildung* oder *Schools of Education* (z. B. in Nordrhein-Westfalen) ergeben. Dabei gehe es, so wurde vorgetragen, insbesondere um das Verhältnis bzw. die drohende Entkoppelung einer lehrbildungsorientierten, schulbezogenen Bildungswissenschaft von der Erziehungswissenschaft und die damit verbundenen strukturellen und fachpolitischen Konsequenzen. In diesem Zusammenhang wurden auch mögliche Orte unterschiedlicher Problembearbeitung angesprochen – die DGfE und der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag (EWFT). Eine intensive Abstimmung zwischen DGfE und EWFT wird gewünscht.

Besonders im Blick auf die Sektionstagungen werden die Kommissionen verstärkt darauf achten, auch ihren Beitrag zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft sichtbar zu machen. Bereits bei der nächsten Tagung werden die einzelnen Kommissionen mit je zwei Beiträgen aus den Reihen ihrer Mitglieder das Tagungsthema zu ihren Kommissionsperspektiven und -diskursen sowie zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung setzen und zur Diskussion stellen.

### Tagungen

Der Tagungsband der letzten Sektionstagung über „Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Erziehung und Bildung“ an der Universität Erlangen-Nürnberg wird 2010 beim VS-Verlag erscheinen.

Die nächste Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft wird vom 16. bis 18. 3. 2011 an der Universität Bremen unter dem Rahmenthema „Die Idee der Universität – revisited“ stattfinden (s. unten Call for Papers). Prof. Dr. Norbert Ricken wird die Tagung ausrichten.

Im Jahre 2013 wird die Sektionstagung von der Kommission Pädagogische Anthropologie organisiert werden.

*Edwin Keiner*

## **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 ausgeprägte 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

kulturübergreifender Standardisierungen bei, die durch transnationale wissenschaftliche Expertise unterstützt und vorangetrieben werden. Die dadurch ermöglichten inter- und intra-nationalen Vergleiche stellen – unabhängig von ihrer methodischen Qualität, die ja selbst Standardisierungsprozessen unterliegt – disziplinäre Identitäten und Eigenheiten auf den Prüfstand der ‚Leistungsfähigkeit‘ im europäischen und internationalen Wettbewerb bzw. verschieben die disziplinäre Organisation des Wissens auf die organisationspezifische Struktur des universitären Standorts. Die Erziehungswissenschaft in Deutschland ist als relativ junges und zugleich großes Fach von solchen Prozessen und Erwartungen besonders betroffen; die Allgemeine Erziehungswissenschaft in spezifischer Weise:

*Gesellschaft – Relevanz – Unbedingtheit:*

In Frage steht die gesellschaftliche Funktion der Universität, die sich zunehmend eingespannt sieht zwischen gesellschaftlichen Inanspruchnahmen und Funktionszuweisungen einerseits und dem (funktionalen) Erfordernis einer eigenlogischen Unbedingtheit andererseits. Fragen wie die nach dem Zusammenhang von Forschung und Lehre, nach neuen Steuerungsmechanismen und der weithin ungeklärten bzw. unzureichenden Finanzierung von Universitäten markieren nicht nur die anhaltende „Krise der Universitäten“ (Stöltzing & Schimank 2001), sondern stellen deren Sinn und Eigenlogik sowie deren öffentliche Funktion zunehmend produktiv in den Vordergrund: Wem gehört die Universität? Was ist ihre wissenschaftliche, pädagogische und öffentlich-gesellschaftliche Aufgabe? Worin liegt ihre Bedeutung für die kulturelle Entwicklung der Gesellschaften? Welchen Beitrag können Universitäten überhaupt leisten zur Transformation der Gesellschaften? Und welche Entwicklung sollen wir wollen?

*Disziplin – Organisation – Forschung:*

Mit der Gestalt der Universität steht auch ihre Organisation, ihre Struktur in Disziplinen und damit die Justierung von wissenschaftlicher Forschung in Frage. Dabei geht es nicht nur um unterschiedliche disziplinäre Bezeichnungen – Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Bildungswissenschaft etc. –, sondern auch um die Frage nach der Bedeutung der Universität als spezifischem und ausgezeichnetem Ort der Produktion, Rezeption und Qualifizierung erziehungswissenschaftlichen Forschungswissens. Diese Frage stellt sich insbesondere a) angesichts verstärkter Implementierung neuer administrativer Steuerungskonzepte, die Forschungswissen und Expertise der Logik ökonomisch-unternehmerischen Denkens unterwerfen und b) im Blick auf organisatorische Strukturen, die – etwa in Form von Forschungseinrichtungen, Staatsinstituten, transnationalen Organisationen oder hybriden Strukturen und Netzwerken zwischen Universitäten, Wirtschaft und

Verbänden – erziehungswissenschaftliche Expertise auch jenseits der Universität anbieten.

*Lehre – Prüfungen – Zertifikate:*

In Frage steht die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Neuordnung der erziehungswissenschaftlichen Lehre und Curricula an Universitäten und Hochschulen, die nicht nur disziplinäre Ordnungen spiegelt und zugleich überschreitet, sondern diese auch mit strukturellen und standardisierten Rahmenvorgaben – Zeitordnungen, Modulen, Prüfungsformen und -ergebnissen – und hochschuldidaktischen Elementen verbindet. Eine besondere Brisanz erhält der Zusammenhang von Lehre, Prüfungen und Zertifikaten vor dem Hintergrund der Tatsache, dass innerhalb des deutschen selektiven Berechtigungssystems – trotz aller Beteuerungen der Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung – die Universität immer noch die Krönung von Bildungsgängen darstellt. Dabei wird nicht nur der Zugang zu ihr zunehmend schärfer reguliert, sondern auch der Prozess des Studierens zunehmend standardisiert, verschult und gestrafft. Aber auch für die berufliche Verwertung der universitären Abschlüsse – etwa im Blick auf unterschiedliche Studiengänge (Lehramt, Vollzeit) – ist bedeutsam, dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge nicht ausschließlich an Universitäten platziert sind und dass darüber hinaus gegenwärtig damit begonnen wird, die deutsche wissens- und zertifikatorientierte Lehr- und Prüfungsstruktur durch berufsfeldbezogene, kompetenzorientierte Stufungssysteme (EQR, DQR) zu ersetzen.

*Regimes – Lebensläufe – Habitus:*

In Frage steht, wie sich solche knapp skizzierten Transformationen und veränderten Regimes in Lebensläufen und Biografien niederschlagen und habitusformende und -transformierende Bedeutung erlangen. Dies gilt in der Universität nicht nur für Studierende und den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch für die Lehrenden und Forschenden selbst. Es ist zu erwarten, dass sich neue universitäre Strukturen, die den Prinzipien des Wettbewerbs, der Profilbildung und Qualitätssicherung folgen, nicht nur in neuen administrativen Stabsstellen und Controllingabteilungen niederschlagen, sondern auch neue Verhaltensweisen und Dispositionen des universitären Personals in Forschung und Lehre generieren.

*Programm – Praxis – Kritik:*

In Frage steht, ob und wie mit dem sukzessiven Selbstverständlichwerden solcher Transformationen und der stillschweigenden ‚Normalisierung‘ ihrer Ergebnisse und Folgen im universitären Alltag sich das historisch und systematisch begründete Programm einer ‚unbedingten Universität‘ (Derrida 2001) (ein weiteres Mal) verflüchtigt oder ob wir für das Programm der ‚Bildung für alle‘ die vielfältige Bedingtheit der Massenuniversität als Preis zu

zahlen haben. Eine solche Frage schließt auch die Suche nach und Analyse von Prozessen ein, die dem gegenwärtigen wissenschafts- und bildungspolitischen Mainstream Gehalt zu bieten suchen oder ihn subversiv unterlaufen können.<sup>1</sup>

Diese Themen- und Frageräume bieten nur einen kleinen Ausschnitt dessen, was eine Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der (DGfE) zum Thema „Die Idee der Universität – revisited“ bieten könnte. Sie sind als Anregungen für mögliche Beiträge, nicht als thematisch strukturierendes Korsett gedacht. Ein organisatorisches Strukturierungsmoment ergibt sich jedoch aus den vier Kommissionen, die die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE konstituieren:

- Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
- Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung
- Kommission Pädagogische Anthropologie
- Kommission Wissenschaftsforschung

Diese Kommissionen werden mit je zwei Beiträgen aus den Reihen ihrer Mitglieder das Tagungsthema in einen grundsätzlichen Blick nehmen und es zu ihren Kommissionsperspektiven und -diskursen sowie zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung setzen und zur Diskussion stellen.

Der Vorstand der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und die lokale Organisation würden sich über eine rege und anregende Beteiligung sehr freuen und bitten Sie, Ihr Beitragsangebot knapp zu skizzieren und bis spätestens 2. Oktober 2010 an den Sprecher der Sektion, Prof. Dr. Edwin Keiner, zu senden.

*Für den Vorstand:* Prof. Dr. Edwin Keiner, Universität Erlangen-Nürnberg, edwin.keiner@ewf.uni-erlangen.de; Prof. Dr. Johannes Bilstein, Kunstakademie Düsseldorf, johannes.bilstein@kunstakademie-duesseldorf.de; Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de; Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller, Universität Osnabrück, ruediger.mueller@uni-osnabrueck.de.

*Für die lokale Organisation:* Prof. Dr. Norbert Ricken, Universität Bremen, ricken@uni-bremen.de

---

1 *Literatur:* Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.; Stölting, E. & Schimank, U. (Hrsg.) (2001): Die Krise der Universitäten (Leviathan, Sonderheft 20). Wiesbaden; Horst, J.-C. et al. (2010a): Unbedingte Universitäten – Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich; Horst, J.-C. et al. (2010b): Unbedingte Universitäten – Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich.

## *Kommission Wissenschaftsforschung*

Im Rahmen des DGfE-Kongresses an der Universität Mainz tagte die Mitgliederversammlung am 14. März 2010. Es wurde bemerkt, dass die Reihe der Kommission „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ gut läuft und mittlerweile Band 33 erschienen ist. Die Reihe – jährlich ca. zwei Bände – kann zu ermäßigtem Preis abonniert werden; Nachfragen werden an den Vorstand der Kommission erbeten.

### **Tagungen**

Vom 28.9. bis 30.9.2010 findet die Herbsttagung zum Thema „Wissens- und Wissenschaftsgeschichte(n) der Erziehungswissenschaft“ in Tübingen statt, und zwar im Kontext der Feiern des 100-jährigen Bestehens der Erziehungswissenschaft an der Tübinger Universität. Die Tagung wird von Dipl. Päd. Jeanette Bair, Dr. Nicole Becker und Prof. Dr. Klaus-Peter Horn organisiert.

Vom 4. 10. bis 6. 10. 2011 wird an der Ludwig Maximilians-Universität München die Herbsttagung der Kommission zum Rahmenthema „Grammatik erziehungswissenschaftlicher Denkformen“ stattfinden. Prof. Dr. Edwin Keiner und PD Dr. Klaus Zierer werden die Tagung ausrichten.

*Edwin Keiner*

## *Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie*

### **Vorstandsarbeit**

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie am 14.03.2010 auf dem DGfE-Kongress in Mainz wurde der Kommissionsvorstand neu gewählt: Hans-Christoph Koller (Hamburg) löst Roland Reichenbach (Basel) im Vorsitz der Kommission ab; als seine Stellvertreter fungieren Norbert Ricken (Bremen) und Roland Reichenbach.

## **Sektion 3 International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft**

### **Tagungen**

Die Sektion Internationale und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft wird vom 17.–19. im März 2011 in Frankfurt am Main eine Sektionsstagung zum Themenfeld „Sozialraum“ durchführen. Der Blickwinkel wird dabei auf Auswirkungen internationaler Entwicklungen und in diesem Kontext auch auf Migration gerichtet sein.

### *Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft & Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung*

### **Tagungen**

Die Kommissionen Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Ende 2010 eine gemeinsame Tagung „Zur Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien für die Politische Bildung, Demokratiepädagogik, das Globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durchführen. Mit der Tagung wird an frühere Veranstaltungen angeknüpft, die sich in der ersten Hälfte der 2000er Jahre mit der Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien für die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft beschäftigt hatten.

## Sektion 5 Schulpädagogik

### *Kommission Schulforschung und Didaktik*

#### **Tagungen**

Die 11. Praxistagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik fand unter dem Titel *Umgang mit Heterogenität* vom 4. bis 7. Oktober 2009 in Brixen statt.

#### **Vorstandsarbeit**

Zum 01.04.2010 hat der Kommissionsvorsitz gewechselt: Matthias Trautmann (Siegen) und Beate Wischer (Osnabrück) wurden auf der Mitgliederversammlung während des DGfE-Kongresses in Mainz zu den neuen Vorsitzenden gewählt.

#### **Veröffentlichungen der Kommission**

- Karl-Heinz Arnold/Sigrid Blömeke/Rudolf Messner/Jörg Schlömerkemper: *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht.* Klinkhardt 2009.
- Axel Gehrmann/Uwe Hericks/Jochen Wissinger: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht.* Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2010.
- Karin Bräu/Ursula Carle/Ingrid Kunze: *Differenzierung, Integration, Inklusion – Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? (Arbeitstitel, erscheint 2010 bei Schneider).*

*Matthias Trautmann*

## **Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

### **Tagungen**

Vom 15. bis 17. März 2010 fand die Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen des 22. Kongresses der DGfE in Mainz statt. Mitglieder der Sektion waren mit Postern und Vorträgen sowie durch die Organisation von Arbeitsgruppen und Forschungsforen an der Gestaltung des Kongresses aktiv beteiligt.

Die Themen der Arbeitsgruppen bezogen sich auf ein breites Feld: von der Frage nach Bildungschancen über Aspekte ökonomischer Bildung, Service Learning und Lernen aus Fehlern bis hin zu Fragen der Lehrprofessionalität. In den Forschungsforen wurden Fragen zur Diagnose und Förderung strukturellen Wissens mit Hilfe von Concept Maps besprochen und Forschungsprobleme sowie Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit Theorien, Modellen und Messungen der Lehrprofessionalität diskutiert.

Die Herbsttagung 2010 fand in Wien vom 15.-17. September statt. Die Frühjahrstagung 2011 findet vom 09.–11.03. in Aachen statt. Vom 26.–28.09. 2011 wird sich die Sektion zur Herbsttagung in Konstanz treffen.

### **Posterpreis**

Die Sektion freut sich besonders, dass der 1. Platz des Posterpreises des Barbara Budrich Verlags an NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion ging. Ausgezeichnet wurde das Poster „Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen“ von Dipl.-Hdl. Janosch M. Türling (Konstanz), M.A Ronny Kästner (Frankfurt a.M.) und Dipl.-Hdl. Anna Gewiese (Frankfurt a.M.).

### **Aktivitäten der Sektion**

Für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationsraum existiert bislang kein Rankingverfahren. Bestehende Rankinglisten erfüllen die hier inzwischen bestehenden Ansprüche nicht hinreichend. Aus diesen Gründen soll ein Rankingverfahren, basierend auf Expertenurteilen, entwickelt werden.

Der Master of Science, der im Rahmen der neuen Studiengänge an den meisten Hochschulstandorten in der Wirtschaftspädagogik der Regelabschluss ist und mit dem die bisherige Polyvalenz des Diplomstudiengangs erhalten werden kann, ist durch die Vorgabe von ministerieller Seite gefährdet, da alle Lehramtsstudiengänge künftig mit dem Master of Education ab-

schließen sollen. Der Vorstand der Sektion wird die Anerkennung des Master of Science aktiv betreiben.

Die Tagungsbeiträge werden künftig als Online-Veröffentlichung mit *print on demand*-Möglichkeit publiziert.

**Veröffentlichung**

- Wuttke, E./Friese, M./Fürstenau, B. & Tenberg, R. (Hrsg.) (2010): Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen. Opladen und Farmington Hills (Schriftenreihe der Sektion).

*Eveline Wuttke*

## Sektion 8 Sozialpädagogik

### *Kommission Sozialpädagogik*

#### **Vorstandsarbeit**

##### *1. Wahl des neuen Vorstands*

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik im Rahmen des DGfE-Kongresses in Mainz wurde ein neuer Kommissionsvorstand gewählt. Die Mitglieder des neuen Vorstands sind (in alphabetischer Reihenfolge): Prof. Dr. Karin Bock (Münster), Prof. Dr. Cornelia Füssenhäuser (Wiesbaden), Prof. Dr. Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Thomas Olk (Halle-Wittenberg) und Prof. Dr. Uwe Uhlendorff (Dortmund).

Auf der konstituierenden Sitzung des neuen Vorstands im Mai 2010 wurden Prof. Dr. Karin Bock und Prof. Dr. Fabian Kessl für die nächsten zwei Jahre als SprecherInnen des Vorstands gewählt, Prof. Dr. Uwe Uhlendorff übernimmt für weitere zwei Jahre die Verwaltung der Finanzen.

##### *2. Kommunikationsplattformen der Kommission*

Die Betreuung der Homepage, die Verwaltung und Pflege der Mitgliederlisten sowie der Kommissions-Newsletter werden (wie schon in den beiden vergangenen Jahren) von der Universität Münster aus koordiniert; Ansprechpartnerin hierfür ist Sonya Körber.

Mitteilungen, Anfragen, Stellenausschreibungen und/oder die Bitte um Aufnahme in den Kommissionsverteiler an [sonya.koerber@uni-muenster](mailto:sonya.koerber@uni-muenster) oder an [karin.bock@uni-muenster](mailto:karin.bock@uni-muenster) (aus logistischen Gründen können wir leider keine Publikationsankündigungen versenden).

Die Homepage der Kommission bietet inzwischen auch ein eigenes Stellenportal an; sie ist abrufbar unter dem Link:  
<http://egora.uni-muenster.de/dgfe-sozialpaedagogik/>.

##### *3. Tagungen, Termine und Aktivitäten des Vorstands*

###### *Teilnahme am runden Tisch in der AG Forschung und Lehre*

Die Kommission Sozialpädagogik war durch den Vorstand am 7. Juni 2010 als Expertin zur AG Forschung und Lehre des Runden Tisches *Sexueller Kindesmissbrauch in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich* nach Berlin eingeladen. Dabei wurde vom Vorstandsvertreter der Vorschlag eingebracht, einen Forschungsschwerpunkt *Institutionenbezogene Bildungsforschung im familienähnlichen und familienanalogen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen* aufzulegen. Dieser Vorschlag wurde von den anwesenden VertreterInnen des BMBF mit deutlichem Interesse wahrgenommen.

*Workshop Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit im April 2011*

Vom 1. bis 2. April 2011 wird an der Justus-Liebig-Universität Gießen ein gemeinsamer Workshop der Kommissionen Qualitative Bildungs- und Biografieforschung sowie Sozialpädagogik zum Thema „Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit“ stattfinden. Gegenstand des Workshops werden Bildungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe- und Teilnahmemechanismen und sozialer wie institutioneller Ausschlussprozesse sein. Hierfür ist ein *Call for Papers* versendet worden. Nähere Informationen zu diesem Workshop sind unter der Kommissions-Homepage abrufbar.

*Sektionstagung im Juni 2011 in Berlin*

Die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik wird gemeinsam mit der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit stattfinden. Unter dem Arbeitstitel *Inter-/Disziplinäre Zugänge zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit* werden Fragen strategischer Bildungspartnerschaft, gemeinsamer Forschungsfelder sowie Folgen der künftigen Dienstleistungskonkurrenz verhandelt. Für die Organisation der Sektionstagung, die vom 23. bis 25. Juni 2011 im Bildungszentrum Berlin-Erkner stattfinden wird, ruft die Sektion über die Vorstände der beiden Kommissionen eine Vorbereitungsgruppe ein.

*Initiative zur einer disziplinären Fachkonferenz Pädagogische Berufe*

Die Kommission hat eine Initiative für eine disziplinäre Fachkonferenz *Pädagogische Berufe* innerhalb der DGfE gestartet. Ausgangspunkt ist die Diagnose einer zunehmenden und grundlegenden Transformation der bisherigen Selbstverständnis- und Organisationsmuster sowie Realisierungskontexte pädagogischer Berufe, die einer dringenden und baldigen systematischen Bestandsaufnahme und disziplinären Vergewisserung bedarf, mit der auch eine öffentliche fachgesellschaftliche Wahrnehmung verbunden sein sollte.

Weitere Informationen zur Jahrestagung 2011 und zur Fachkonferenzinitiative sind in Kürze auf der Kommissionshomepage und über den Newsletter abrufbar.

## *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit*

### **Tagungen**

Am 19. und 20. November 2009 fand die vielbeachtete Kooperationstagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit und der Robert Bosch Stiftung in der Bosch-Repräsentanz in Berlin statt. Vor dem Hintergrund des quantitativen Ausbaus der Tagesbetreuungsplätze für Kinder im Alter bis zu drei Jahren und des ab 2013 geplanten Rechtsanspruchs auf einen Betreu-

ungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr entwickelt sich die Untersuchung der Tagesbetreuung von Kindern dieser Altersgruppe zu einem expandierenden Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft. Unter der Überschrift „Kinderkrippen – Krippenkinder. Forschung zur institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren“ wurden von Senior und Junior Researchers nationale und internationale Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse präsentiert und diskutiert, die sich der Schnittstelle von frühkindlicher Entwicklung und familienergänzenden Betreuungsarrangements widmen. Die Tagung diente explizit auch als Forum für den wissenschaftlichen Nachwuchs, um Qualifikationsvorhaben unterschiedlicher Disziplinen zu Fragestellungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung vor einem Fachpublikum zu präsentieren und zu diskutieren. In einer Postersession nutzten rund 30 NachwuchswissenschaftlerInnen diese Möglichkeit. Die Tagungsbeiträge sind auf der Webseite der Kommission (<http://www.pdfk.de>) dokumentiert.

In Planung ist eine gemeinsame Sektionstagung der Kommissionen Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit für das Jahr 2011.

### **Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Kommission**

Der bestehende Vorstand wurde auf der Mitgliederversammlung der Kommission am 15. März 2010 bestätigt. Vorstandsmitglieder sind Prof. Dr. Susanne Viernickel (ASH Berlin, Sprecherin), Prof. Dr. Doris Edelmann (Universität Fribourg), Prof. Dr. Hilmar Hoffmann (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Anke König (Universität Vechta).

Der Vorstand regte die Publikation eines Herausgeberbandes zur Pädagogik der frühen Kindheit an. Im Zusammenhang mit diesem Vorhaben wird mit der Gestaltung von Klausurtagen im Juni 2010 erstmalig ein Format erprobt, das einen Raum für fachliche Diskurse innerhalb der Disziplin schaffen soll, der oftmals auf großen Tagungen nicht in hinreichendem Maße gegeben ist. Mit den Klausurtagen will sich die Kommission der theoretischen Fundierung und des empirischen Hintergrunds ihrer noch jungen Disziplin vergewissern und sich einer genaueren Gegenstandsbeschreibung der Disziplin annähern.

*Susanne Viernickel*

## Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

### *Kommission pädagogische Freizeitforschung*

#### **Tagungen**

Am 12. und 13. November 2010 wird die nächste Kommissionstagung der Kommission stattfinden. Sie wird in Zusammenarbeit mit IFKA, Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, mit ISAF, dem Internationalen Studiengang angewandte Freizeitwissenschaft an der Hochschule Bremen, mit der Stiftung für Zukunftsfragen Hamburg und dem Baltic College Güstrow ausgerichtet.

Themen der Tagung sind Freizeitbildung, Freizeitplanung und Freizeitmanagement. Im Ganzen geht es um Fragen, wie in der Freizeit Bildungsprozesse als Wechselspiel von Anregung und Sich-bilden geplant, organisiert und durchgeführt werden können.

#### **Vorstandsarbeit**

Die Vorstandsarbeit konzentriert sich derzeit auf auf drei Arbeitsfelder: erstens auf die Umstellung der Zeitschrift *Spektrum Freizeit* auf Online-Publikation, zweitens auf die Re-Aktivierung der Zusammenarbeit mit der Nachbarkommission Sportpädagogik und drittens auf die Aufnahme von Beziehungen zu den Akteuren der Erlebnispädagogik, die über BA- und MA-Studiengänge Eingang in das akademische Leben finden.

#### **Aktivitäten der Kommission**

Am Rande des DGfE-Kongresses in Mainz fand eine Kommissionsitzung statt, bei der es um zwei Themen ging: Die Aktivierung der Zusammenarbeit mit den Sportpädagogen und die Schwierigkeiten bei der Online-Publikation der *Spektrum Freizeit* sowie deren Vorgängerin *Freizeitpädagogik*. Alle Texte sind gescannt und in DUEPublico (Universität Duisburg-Essen) hochgeladen, müssen aber noch bearbeitet werden, um den Qualitätsstandards des universitären Publikationsservers zu genügen. Mit den Sportpädagogen wird eine gemeinsame Veranstaltung zum DGfE-Kongress in Osnabrück geplant. Themen könnten „auerschulische Lernorte“ oder „Offene Ganztagschule“ sein.

### **Veröffentlichungen**

Im Jahr 2009 erschien erstmals kein Heft der *Spektrum Freizeit*. Das war wegen der Arbeitsüberlastung bei der Umstellung auf Online-Publikation und Print-on-Demand nicht anders möglich. Die Ausgabe für den Jahrgang 2010 läuft auf dem Publikationsserver DUEPublico der Universität Duisburg-Essen. Es gilt, noch auf eine weitere Veröffentlichung aus unserem Bereich hinzuweisen:

- Freericks, Renate/Hartmann, Rainer/Stecker, Bernd: Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung. München 2010.

*Norbert Meder*

## Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

### **Tagungen**

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung veranstaltet alle zwei Jahre, jeweils zwischen den DGfE-Kongressen, thematische Jahrestagungen. Sie bieten eine gute Gelegenheit, die Arbeit der Sektion kennenzulernen, sich über die Perspektive der Geschlechterforschung auf die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu informieren und davon anregen zu lassen. Die nächste Jahrestagung der Sektion wird vom 11.–13. März 2011 in Paderborn stattfinden; alle InteressentInnen, auch Nicht-Mitglieder, sind dazu herzlich eingeladen. Das Thema der Tagung lautet: „*Geschlecht wird immer mitgedacht...*“ *Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Neben Beiträgen zum Tagungsthema wird es auch Zeit für Nachwuchstreffen, Diskussionen und das Nachdenken über die Sektionsarbeit geben. Der *Call for Papers* für die Tagung wird 2010 verbreitet.

### **Vorstandsarbeit und Aktivitäten**

Während der Mitgliederversammlung in Mainz hat die Sektion beschlossen, eine neue Buch-Reihe der Sektion aufzulegen, in der die Bücher zu den Jahrestagungen und zu den im Namen und auf Beschluss der Sektion veranstalteten Tagungen veröffentlicht werden. Den Anfang der Reihe wird das Buch zur Jahrestagung 2009 bilden, danach folgt der Band zur gemeinsamen Tagung mit der Sektion Psychoanalytische Pädagogik „Eigen und anders“ vom Oktober 2010.

### **Veröffentlichungen**

Im März 2010 ist Band 6 des *Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* erschienen, mit dem Titel „Care – Wer sorgt für wen?“. Das Jahrbuch erscheint im Barbara Budrich Verlag 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. Band 7, zum Geschlechterwiderspruch in den Theorien des Humankapitals, erscheint Anfang 2011; in Vorbereitung ist Band 8, zu Geschlechterdimensionen reflexiver Modernisierungsprozesse.

*Barbara Rendtorff*

## Sektion 12 Medienpädagogik

### Tagungen

Im Rahmen des *DGfE-Kongresses* in Mainz im Frühjahr 2010 engagierten sich Mitglieder der Sektion in verschiedenen medienthematischen Symposien, Arbeitsgruppen und Forschungsforen: in einem Symposium zu „Partizipationschancen im Kulturraum Internet“, in zwei Arbeitsgruppen zu den Themen „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ bzw. „Individualised mobility as cultural resource“ sowie in zwei Forschungsforen zu den Themen „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen“ bzw. „Mediale Habitusformen von Lehramtsstudierenden“.

Das 3. *Magdeburger Theorieforum* im Juli 2010 ist dem Thema „Zeit, Medialität und Bildung“ gewidmet und wird von Johannes Fromme, Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki veranstaltet:

Transformationen und Dynamisierung von Zeit und Zeitverhältnissen können als Signum von Modernisierungsprozessen gelten – als Motor, als Problemfeld und als Gegenstand der Reflexion. Medien haben in verschiedenen Ausprägungen daran erheblichen Anteil, indem sie mit Zeit arbeiten, kulturelle und soziale Zeitverhältnisse verändern und diese Veränderungen auch immer wieder selbst reflexiv zugänglich machen. Was bedeuten diese medialen Transformationen und Reflexionen von Zeit für Bildung, wie verändern sie Subjektivierungsweisen, welche neuen Orientierungspotenziale und -anforderungen gehen mit ihnen einher? Fragen wie diese stehen im Zentrum des Theorieforums mit Beiträgen von Thorsten Lorenz (*Pausen, Wiederholungen, Loops. Medien und ihre Zeitschleifen*), Horst Niesyto (*Bildungsprozesse unter Bedingungen medialer Beschleunigung*), Karin Wurm (*Phänomen Zeit – Medien als Zeittreiber?*) und Manuel Zahn (*„Memento“ – Zur Zeitlichkeit des Films und seiner Erfahrung*).

Die *Herbsttagung* der Sektion wird am 4./5. November 2010 in Zürich zum Thema „*Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe*“ stattfinden, organisiert von Heinz Moser. Zum Begriff Medienbildung entwickelte sich in den letzten Jahren eine breite, teilweise auch kontroverse Diskussion. Die Tagung möchte einen Beitrag dazu leisten, Medienbildung im Verhältnis zu anderen, etablierten Leitbegriffen wie Medienkompetenz, Medienerziehung, Medienpädagogik, Mediendidaktik etc. zu diskutieren und inhaltlich zu schärfen. Neben Vorträgen wird die Tagung vermehrt Raum für Diskussionen unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bieten. Es ist geplant, zur Tagung eine Sonderausgabe zum zehnjährigen Bestehen der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* herauszugeben.

### **Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion**

Auf der Mitgliederversammlung in Mainz wurden Petra Grell, Heinz Moser und Horst Niesyto in geheimer Wahl einstimmig als Vorstand wiedergewählt. Horst Niesyto, der seit 2008 als Sprecher der bisherigen Kommission Medienpädagogik fungierte, übernimmt das Amt des Sektionsvorsitzenden.

Die Mitgliederversammlung der Sektion beschloss, die *Frühjahrstagung 2011* in thematischem Zusammenhang mit dem bildungs- und professionspolitischen Kongress der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* am 24./25. März 2011 in Berlin durchzuführen.

Sektion und Vorstand setzen 2010 einen Akzent auf bildungs- und professionspolitische Aktivitäten im Rahmen der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* Bis Juni 2010 wurde das *Medienpädagogische Manifest* (vgl. *Erziehungswissenschaft* Heft 39/2009) bereits von über 900 Personen und Einrichtungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen unterzeichnet, darunter auch von bundesweiten Dachverbänden wie der GEW-Bundesgeschäftsstelle, dem Deutschen Bibliotheksverband, dem Deutschen Bundesjugendring und Initiativen wie *Schulen ans Netz e.V.* An der Universität Hamburg wurde im Sommersemester 2010 eine Ringvorlesung zur Thematik veranstaltet, die von Rudolf Kammerl, Renate Luca und Sandra Ostermann mit Förderung der Medienanstalt Hamburg/Schleswig Holstein durchgeführt wurde.

Die Arbeitsgruppe zur „Medienpädagogischen Grundbildung“ setzte ihre Arbeit fort. AnsprechpartnerInnen sind: Nadia Kutscher für den Bereich frühkindliche Bildung, Kerstin Mayrberger für den Bereich Primarstufe, Rudolf Kammerl für den Bereich Sekundarstufen I und II, Benjamin Jörissen für den Bereich außerschulische Jugendarbeit/Jugendbildung/Sozialpädagogik, Anja Hartung für den Bereich Erwachsenenbildung/Seniorenbildung. Um einen intensiven fachlichen Austausch zu ermöglichen, wurden alle Sektions- und Kommissionsvorsitzenden der DGfE von der Sektion Medienpädagogik mit einem Informationsschreiben über diese Aktivitäten informiert und zur sektionsübergreifenden Zusammenarbeit eingeladen.

Die Sektion Medienpädagogik gehört zu den tragenden Kräften der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* und bereitet den Kongress im Frühjahr 2011 in enger Zusammenarbeit mit den anderen ErstunterzeichnerInnen des *Medienpädagogischen Manifests* vor: mit der Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK), der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), dem JFF – Jugend, Film, Fernsehen e.V. sowie dem Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (HBI). Horst Niesyto nimmt auf Vorschlag der Partnerorganisationen seit Dezember 2009 die Sprecherfunktio-

on für die Initiative wahr. Weitere Einrichtungen und Organisationen sind zur aktiven Mitwirkung eingeladen.

Der *Bundesweite Kongress „Keine Bildung ohne Medien!“* am 24./25. März 2011 in Berlin hat folgende Zielsetzungen:

- Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Notwendigkeit einer breiten Förderung von Medienkompetenz in verschiedenen Handlungsfeldern;
- Diskussion und Konkretisierung der Vorschläge und Forderungen des *Medienpädagogischen Manifests* mit allen interessierten Kräften aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen;
- Dialog mit Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration über die zentralen Aufgaben und die zu ergreifenden Maßnahmen;
- Verständigung über die zentralen Aufgaben und Maßnahmen, um Medienkompetenzförderung nachhaltig in allen Bildungsbereichen zu verankern.

Nähere Informationen zu Programm, Trägerschaft etc. des Kongresses sind der Webseite zu entnehmen (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>).

Die *Nachwuchswissenschaftler/innen* der Sektion sind aktiv und nutzen eine ausschließlich für sie reservierte mixxt-Plattform (<http://medienpaedagogik.mixxt.de/>). Über die Plattform, die von Mandy Schiefner und Claudia Zentgraf moderiert wird, findet ein wechselseitiger Austausch über Informationen, Projekte und interessante Ausschreibungen statt. Der Vorstand befragte die Gruppe via Plattform bezüglich ihrer Wünsche und Interessen zur weiteren Gestaltung des Doktorandenforums auf den Sektionstagen. Eine Stärkung interaktiver Elemente im Doktorandenforum und die Möglichkeit, kurzfristig thematische Peer-Sessions durchzuführen, wurden angeregt. Der Vorstand wird bei den weiteren Tagungsplanungen darauf hinwirken.

### **Veröffentlichungen der Sektion**

- Erschienen ist das Themenheft 18 der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“: „Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments“, hrsg. von Claudia de Witt und Thomas Czerwionka (siehe [www.medienpaed.com/zs/content/blogcategory/44/72/](http://www.medienpaed.com/zs/content/blogcategory/44/72/)).
- Zu zwei weiteren Themenheften sind *Calls for Papers* erschienen: „Mobile, location-based, and context-aware learning“ (Nr. 19, hrsg. von Ben Bachmair, Norbert Pachler and John Cook) sowie „Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0“ (Nr. 20, hrsg. von Heinz Moser und Kerstin Mayrberger). In der Online-

Zeitschrift „MedienPädagogik“ erscheinen auch Einzelbeiträge und Rezensionen zu neuen Buchveröffentlichungen, auf die wir aufmerksam machen möchten (siehe [www.medienpaed.com](http://www.medienpaed.com)).

- Das Jahrbuch 9 der Sektion Medienpädagogik zum Thema „Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung“ ist in Bearbeitung und wird demnächst im VS-Verlag (Wiesbaden) erscheinen. Das Jahrbuch bezieht sich thematisch auf die Herbsttagung 2009, die an der Universität Dortmund stattfand. Herausgeber des Bandes sind Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Petra Grell, Heinz Moser und Horst Niesyto.
- Der Newsletter der Sektion erscheint mehrmals im Jahr und ist über die Homepage zugänglich ([www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/newsletter/](http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/newsletter/)).

*Petra Grell, Heinz Moser, Horst Niesyto*

## NOTIZEN

### *Aus der Forschung*

#### Bielefeld

Universität Bielefeld, Bielefeld Center for Education and Capability Research sowie 14 weitere Partnerorganisationen europaweit

*Projekt:* Marie Curie Initial Training Network: EduWel – Education as Welfare. Enhancing opportunities for socially vulnerable youth in Europe (7. EU-Forschungsrahmenprogramm)

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto (Netzwerkkoordinator); Prof. Dr. Sabine Andresen, Prof. Dr. Isabell Diehm und Prof. Dr. Holger Ziegler; Susanne Gottuck (Projektkoordination)

*Laufzeit:* 01.01.2010 – 31. 12. 2013

*Kurzbeschreibung:* Eine wachsende Anzahl junger Menschen ist von sozialer Disqualifikation und Ausgrenzung bedroht. Bildung gilt als wirksames Mittel, um einer weiteren negativen Entwicklung vorzubeugen. In den europäischen Bildungs- und Wohlfahrtssystemen wird dieses zentrale Problem jedoch noch nicht umfassend und systematisch angegangen. Das im Januar 2010 gestartete, europaweite „Marie Curie Initial Training Network „Education as Welfare – Enhancing opportunities for socially vulnerable youth in Europe“ (EduWel) zielt auf die Konsolidierung der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung in diesem Problemfeld. Das Potential einer solchen Neuausrichtung der europäischen Forschungslandschaft und die Möglichkeiten der Bearbeitung multipler nachschulischer Problemlagen junger Menschen in Europa sollen untersucht werden. Zielperspektive ist die Befähigung und gesellschaftliche Inklusion ökonomisch, sozial und persönlich benachteiligter junger Menschen. Der Capability Approach, als zentraler theoretischer Referenzrahmen, bietet dazu ein gerechtigkeits-theoretisches Konzept, das in der Lage ist, die damit verbundenen methodologischen und methodischen Herausforderungen zu bewältigen. Das Hauptziel von EduWel ist es, 15 junge internationale PhD StudentInnen auszubilden, die als führende ExpertInnen im Rahmen der komplexen und eng verzahnten Bildungs- und Wohlfahrtsysteme in Europa entsprechende Problemlösungen analysieren und entwickeln können. Neben den netzwerkweiten Trainings, die dem wissenschaftlichen Austausch und der gemeinsamen methodischen Ausbildung der StipendiatInnen dienen, sind Diskurs und Kooperation mit nichtuniversitären Part-

nern durch den Aufbau des Studienprogramms obligatorisch. Eine multinationale und multidisziplinäre Panel Group wird die StipendiatInnen dabei unterstützen, alle Möglichkeiten dieses Exzellenz-Netzwerks und die damit verbundenen Chancen auszuschöpfen. EduWel wird zehn universitäre Partner mit ausgewiesenen WissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Politikwissenschaft: Poznań, Florenz, Lausanne, London, Umeå, Pavia, Göteborg, Nottingham, Valencia, Bielefeld) und vier weitere Forschungsinstitute aus neun Ländern zusammenbringen. Die nicht-universitären Partner (Education International, das European Trade Union Institute, die BBJ Servis gGMBH sowie das Office Européen de Conseil, Recherche et Formation en Relations Sociales, die Bertelsmann Stiftung) ergänzen die umfassende Expertise des Konsortiums in Forschung und Ausbildung durch die Bereitstellung von feldbezogenen und dem Wissenstransfer dienlichen Kompetenzen.

*Kontakt:* Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld, Fak. f. Erziehungswissenschaft, Bielefeld Center for Education and Capability Research, Postfach 101 131, 33501 Bielefeld, [hansuwe.otto@uni-bielefeld.de](mailto:hansuwe.otto@uni-bielefeld.de); Dipl. Päd. Susanne Gottuck, Universität Bielefeld, Fak. f. Erziehungswissenschaft, Bielefeld Center for Education and Capability Research, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: [susanne.gottuck@uni-bielefeld.de](mailto:susanne.gottuck@uni-bielefeld.de).

## Universität Bielefeld, Bielefeld Center for Education and Capability Research

*Projekt:* Making Capabilities Work

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto (Netzwerkkordinator), Prof. Dr. Holger Ziegler, Dr. Alkje Sommerfeld (Projektkoordination)

*Gefördert durch:* 7. EU-Forschungsrahmenprogramm (Cooperation)

*Laufzeit:* 01.11.2009 – 31.10.2012

*Kurzbeschreibung:* Das Collaborative Research Project „WorkAble“ untersucht die Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen junger Menschen in Europa im Hinblick auf die Frage, wie ihre Selbstentfaltungsmöglichkeiten auf den Arbeitsmärkten europäischer ‚Wissensgesellschaften‘ verbessert werden können. Dabei geht es nicht allein um Anpassungsfähigkeiten (Human Capital Approach), sondern auch um die Frage, wie neben Arbeit auch Selbstbestimmung und volle Teilhabe im sozialen und gesellschaftlichen Kontext sichergestellt werden können (Human Development Approach).

Dafür untersuchen zehn Partneruniversitäten (Bielefeld, Poznań, Warschau, Mailand, Pavia, Kopenhagen, Lausanne, Edinburgh, Umeå, Göteborg) und drei weitere Partner aus Forschung und Beratung (Marseille: CEREQ, Wien: FORBA, Brüssel: BBJ) innovative Programme der Jugendberufshilfe daraufhin, ob und wie sie junge Menschen dazu befähigen, ihre Verwirklichungschancen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen stärken zu können. Ziel des Projekts ist es, aus den Forschungsergebnissen Empfehlungen für die Politik und eine verbesserte soziale Praxis abzuleiten.

Unter Anwendung des Capability Approach arbeiten die internationalen Partner in unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungs-, Wirtschafts-, Politikwissenschaften, Philosophie, Sozialarbeit, Soziologie) in einem komparativ-multidimensionalen Forschungsprozess zusammen. Dabei wird ein 3-Phasen-Forschungsdesign verwendet, welches sich sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden bedient: Neben einer vergleichenden institutionellen Kartografie und Analyse der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik in allen Bildungssystemen (1), kommen Fallstudien zur Rekonstruktion der Konzeptionen, Aspirationen und Praktiken lokaler Akteure, die Bildungs- und Ausbildungsprogramme durchführen, zum Einsatz (2) und werden quantitative Sekundäranalysen basierend auf nationalen und europäischen Längsschnittdaten realisiert (3), um Aussagen darüber machen zu können, wie effektiv diese Strategien die ökonomische Leistungsfähigkeit erhöhen und damit auch die Handlungsbefähigungen junger Menschen stärken können.

*Kontakt:* Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld, Fak. f. Erziehungswissenschaft, Bielefeld Center for Education and Capability Research, Postfach 101 131, 33501 Bielefeld, [hansuwe.otto@uni-bielefeld.de](mailto:hansuwe.otto@uni-bielefeld.de); Dr. phil. Alkje Sommerfeld, Universität Bielefeld, Fak. f. Erziehungswissenschaft, Bielefeld Center for Education and Capability Research, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: [alkje.sommerfeld@uni-bielefeld.de](mailto:alkje.sommerfeld@uni-bielefeld.de)

## Eichstätt

### Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

*Projekt:* Deweys Laborschule in Chicago 1896–1904: Zur Entstehung eines Mythos

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Franz-Michael Konrad, Walburga Meintrup, Dr. Michael Knoll

*Gefördert durch:* Deutsche Forschungsgemeinschaft

*Projektlaufzeit:* 02/2010 – 01/2012

*Kurzbeschreibung:* Zwar existieren schon einige Arbeiten über Deweys Laboratory School in Chicago, aber noch keine umfassende und kritische Darstellung ihrer Wirkung und Wirklichkeit. Eine Forschungslücke, denn Deweys Laborschule (1896-1904) gehört zu den weltweit berühmten Schulversuchen und wird bis heute als Muster progressiver Erziehungspraxis angesehen.

Alle bekannten Untersuchungen zu Deweys Versuchsschule beziehen sich letztlich auf ein einziges, 1936 erschienenes Werk. Dieses Buch aber fußt auf einer allzu schmalen Quellenbasis und lässt entscheidende Fragestellungen unberücksichtigt. Weil sich alle Folgearbeiten im Wesentlichen auf dieses Werk stützen, leiden auch die Folgearbeiten unter zahlreichen Mängeln. Die wichtigsten: Erstens untersuchen sie nicht systematisch die Erziehungswirklichkeit und Unterrichtspraxis, wie sie an der Laborschule existierte. Zweitens greifen sie in ihrer Analyse der Rezeption und der Wirkung, wie sie die Laborschule während der letzten 100 Jahre erfahren hat und nach wie vor erfährt, erheblich zu kurz. Drittens ignorieren sie die gezielte und hoch intentionale Geschichtspolitik und Selbstdarstellung, wie sie von Dewey und seiner Familie mithilfe des besagten Buches betrieben wurde.

In dem Projekt steht die Auseinandersetzung mit diesem Buch als dem Ursprungsort des Laborschul-Mythos im Mittelpunkt. So soll die Schul- und Unterrichtswirklichkeit der Laborschule, vor allem aber das Interesse Deweys, der Zeitgenossen und der Historiker an einer je spezifischen Wahrnehmung, Beurteilung und Verwertung des Chicagoer Schulmodells thematisiert werden, um die zum Mythos überhöhten Vorstellungen von der Laborschulpraxis zurückzuweisen und – in Kenntnis der Realverhältnisse und gewissermaßen nebenbei – im Sinne einer pragmatischen Geschichtsschreibung nützliches Wissen zu generieren.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen ausführliche Archivstudien in einschlägigen amerikanischen (u. a. University of Chicago, Cornell University, Columbia University – Teachers College, Southern Illinois University – Center for Dewey Studies, Chicago Public Library) und deutschen Archiven und Bibliotheken (u. a. Universität Jena, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin, Staatsbibliothek München).

*Kontakt:* Prof. Dr. Franz-Michael Konrad, Historische und Vergleichende Pädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstrasse 26, 85072 Eichstätt, Tel.: +49-(0)8421-931455; E-Mail: franz.konrad@ku-eichstaett.de.

## Hamburg

### Universität Hamburg

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

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Anke Grotluschen, 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 Grotluschen, 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

## Hildesheim

### Universität Hildesheim

Online-Publikationsreihe *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*

Die Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung ist eine neue, online erscheinende Publikationsreihe des Forums Fachdidaktische Forschung an der Universität Hildesheim. Sie wendet sich an alle Fachdidaktiken und veröffentlicht aktuelle wissenschaftliche Beiträge zu fachdidaktischen Fragestellungen mit inter- und transdisziplinärer Relevanz. Dabei kann es sich z.B. um Projektberichte, die Darstellung empirischer Studien oder um theoretisch orientierte Grundlagenbeiträge zur Fachdidaktik handeln. Insbesondere erhalten auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit Beiträge einzureichen. In der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung werden in einem Peer-Review-Verfahren geprüfte, wissenschaftliche Erst- bzw. Originalbeiträge zur Fachdidaktik veröffentlicht. Die Herausgeber sind Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper und Barbara Schmidt-Thieme. Ein wissenschaftlicher Beirat, dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen angehören, unterstützt das Peer-Review-Verfahren. Weitere Informationen zu Schwerpunkten der Schriftenreihe sowie Hinweise zur Einreichung auf der Webseite der Schriftenreihe unter <http://www.uni-hildesheim.de/de/fachdidaktik.htm>.

*Kontakt:* Prof. Dr. Katrin Hauenschild, Forum Fachdidaktische Forschung, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, E-Mail: [fachdidaktik@uni-hildesheim.de](mailto:fachdidaktik@uni-hildesheim.de).

## Kaiserslautern

### TU Kaiserslautern

*Projekt:* Post and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, Eritrea  
*Projektleitung/Team:* Technische Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik: Prof. Dr. Rolf Arnold (Leitung); Annick Wilke (Wiss. Mitarbeiterin);  
*Projektpartner:* Institut für Bildungstransfer; GFA Hamburg  
*Gefördert durch:* Europäischer Entwicklungsfonds  
*Laufzeit:* 01.02.2009 – 31.12.2010

*Kurzbeschreibung:* Die Frage nach der Bedeutung beruflicher Bildung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung in den Ländern der sog. Dritten Welt ist ein Forschungsschwerpunkt am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslau-

tern. Im Rahmen des Projekts „Post- and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, Eritrea“ wird eine englischsprachige Version des akkreditierten und etablierten Fernstudiums „Schulmanagement“ entwickelt und durchgeführt. Die Studieninhalte beziehen sich neben den Grundlagen der Schulentwicklung sowie des Lernkulturwandels auf spezielle Verfahren und Methoden des Managements in Schulen und Bildungseinrichtungen, außerdem auf handlungsrelevante Konzepte der Schulentwicklung sowie des Managements von Schulen.

Der Fernstudiengang „Schulmanagement“ gibt den studierenden Fach- und Führungskräften die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Handlungskompetenzen auf wissenschaftlicher Basis zu erweitern und zu vertiefen. Ausgehend von den neuen und neuartigen Aufgaben in der Schulleitung zielt der Studiengang auf die organisatorische Verzahnung von wissenschaftlichem Studium und beruflicher Praxis, auf ein Lernen durch die wechselseitige Verknüpfung von theoretischen Fragestellungen und praktischen Anwendungen. Hauptziel des Fernstudiums „Schulmanagement“ ist das Kennenlernen der Grundlagen, der wissenschaftlichen Theorien und der neueren Konzepte in der Schulentwicklung sowie die wissenschaftliche Reflexion dieser Konzepte und des beruflichen Handelns. Im Rahmen des viersemestrigen Fernstudiums werden 170 eritreische Fach- und Führungskräfte aus dem Bildungsbereich in Fragen der Gestaltung und des Managements von Bildungseinrichtungen qualifiziert.

*Kontakt:* Annick Wilke, TU Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik, Postfach 3049, 67653 Kaiserslautern, E-Mail: annick.wilke@sowi.uni-kl.de

## Virtueller Campus Rheinland-Pfalz

*Projekt:* Netzwerk Bildungswissenschaften (NetBi)

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Rolf Arnold (Virtueller Campus Rheinland-Pfalz und TU Kaiserslautern), Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Uni Mainz), Dr. Axel Bernd Kunze (Uni Trier), Prof. Dr. Norbert Neumann (Uni Koblenz-Landau, Campus Koblenz), Prof. Dr. Jürgen Wiechmann (Uni Koblenz-Landau, Campus Landau)

*Gefördert durch:* Programm „Wissen schafft Zukunft“ Rheinland-Pfalz

*Laufzeit:* 01.01.2007 – 28.02.2010

*Kurzbeschreibung:* Vor dem Hintergrund der Ziele des Bologna-Prozesses sowie der Forderung einer stärkeren Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stellen sich erhöhte Anforderungen an Hochschulen, Lehrende und Studierende. Um in einer solchen Phase der

Veränderung die Qualität des Studiums steigern zu können und gleichzeitig vereinbarte Standards zu wahren, bedarf es neuer Wege der Distribuierung und Gestaltung von Lernangeboten. Im Rahmen des Projekts „Netzwerk Bildungswissenschaften“ (NetBi) werden E-Learning-Angebote entwickelt und auf Basis eines interuniversitären Austauschs Lehrenden und Studierenden in ganz Rheinland-Pfalz (insgesamt fünf Universitätsstandorte) zur Verfügung gestellt. Mit dem Ziel, die Lehre im Fach Bildungswissenschaften an den einzelnen Hochschulen auch unter Berücksichtigung steigender Studierendenzahlen zu optimieren, werden seit dem Wintersemester 2007/2008 geeignete online-basierte Szenarien sowie Kooperationsformen erprobt, die eine Implementierung der entwickelten Lernangebote in den Regelbetrieb der beteiligten Standorte ermöglichen. Neben der Flexibilisierung der Studienplanung sowie der Ausweitung der Wahlmöglichkeiten für die Studierenden bietet das im Rahmen des NetBi-Projekts entwickelte Verfahren der Anrechnung von Partnerangeboten auf das eigene Lehrdeputat die Möglichkeit, die vorhandenen Ressourcen der Lehrenden effektiver zu nutzen. Flexibilität wird so durch den standortübergreifenden Austausch von Lernangeboten nicht nur auf Seiten der Studierenden, sondern auch auf Seiten der Lehrenden erreicht.

*Kontakt:* Dr. Konrad Faber, Geschäftsführer Virtueller Campus Rheinland-Pfalz, Erwin-Schrödinger-Straße, Geb. 57, 67663 Kaiserslautern, Tel.: +49(0)631/205-4948, E-Mail: faber@vcrp.de

## TU Kaiserslautern

*Verbundvorhaben:* Qualifizierung und Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung (AlBi) – Teilprojekt: Wissenschaftliche Leitung Angebotsentwicklung

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Rolf Arnold, Dr. Anita Pachner, Dipl.-Päd. Lars Kilian

*Gefördert durch:* BMBF

*Laufzeit:* 01.09.2008 – 31.08.2011

*Kurzbeschreibung:* Nach Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. können in Deutschland etwa vier Millionen Menschen nicht ausreichend lesen und schreiben. Anlässlich der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003-2012) hat das BMBF für den Zeitraum von 2008 bis 2012 den Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ eingerichtet. Das Verbundvorhaben „Qualifizierung und Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlBi) ist darin

das flächenmäßig größte Projekt. Es hat zum Ziel, eine nachhaltige Stärkung der Alphabetisierungsarbeit in den drei Bundesländern Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland zu erreichen. Deshalb wirken in dem Verbund aus Wissenschaft und Praxis neben der Technischen Universität Kaiserslautern und der Johannes Gutenberg Universität Mainz alle wichtigen Weiterbildungsträger der Region mit.

Im Rahmen des Verbundprojekts verantwortet das Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern das Teilprojekt „Wissenschaftliche Leitung Angebotsentwicklung“. In der ersten Projektphase bestand das Ziel des Teilprojekts in der Gewinnung von belastbaren Daten über den Bestand an und die methodisch-didaktische Gestaltung von Angeboten in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis im Raum Saarland/Rheinland-Pfalz/Hessen. Ein zentraler Aspekt war dabei, ob bestimmte Gruppen von Nicht-Teilnehmern identifiziert werden können, die von den bestehenden Angeboten nur ungenügend erreicht werden. In der zweiten Projektphase werden nun auf Grundlage dieser Bestandsaufnahme und in Kooperation mit den Praxispartnern Angebote entwickelt, die den spezifischen Grundbildungsbedarfen der Zielgruppe entsprechen und insgesamt eine bessere Erreichung der Zielgruppe gewährleisten sollen. Zentrales Ziel ist dabei die Weiter- und Neuentwicklung eines trägerrelevanten, flächendeckenden Angebotes von innovativen Angeboten vor dem Hintergrund aktueller erwachsenenpädagogischer Entwicklungen. Neben der Frage nach angemessenen Aneignungs- und Vermittlungsmethoden spielt dabei auch die Identifikation von geeigneten Medien und Formen der Zielgruppenansprache eine zentrale Rolle. Die Kursangebote werden durch die vielfältigen Praxispartner mit enger wissenschaftlicher Begleitung erprobt und mittels qualitativer und quantitativer Methoden evaluiert.

Insgesamt soll so ein gegenüber dem bisherigen Forschungsstand erheblich differenzierteres Bild der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Bezug auf die Praxis ebenso wie der relevanten Gelingensfaktoren entstehen. Die Ergebnisse sollen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht sowie den Fachpraktikerinnen und Fachpraktikern in Form von systematischen Handreichungen zugänglich gemacht werden, um so einen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu leisten. Insbesondere die enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis sowie die Vernetzung der zahlreichen Praxispartner untereinander tragen bereits während der Projektlaufzeit zur Sicherung von Transfer und Nachhaltigkeit der in AIBi erarbeiteten Ergebnisse bei.

*Kontakt:* Dr. Anita Pachner, Technische Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik, Erwin-Schrödinger-Straße, Geb. 57, 477a, 67663 Kaiserslautern

tern, Tel.: +49 (0)6 31/2 05-45 55, Fax: +49 (0)6 31/2 05-27 22, E-Mail: pachner@sowi.uni-kl.de

## Köln

### Universität zu Köln

*Projekt:* „Automobil: Ausbildung ohne Barrieren“. Verbesserung der Teilhabechancen behinderter Jugendlicher auf dem Ausbildungsmarkt

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Mathilde Niehaus, Prof. Dr. Thomas Kaul, Dr. Britta Marfels, Soz. Wiss. Frank Menzel (Universität zu Köln) sowie Kooperationspartner

*Gefördert durch:* Initiative »job – Jobs ohne Barrieren«, Bundesministerium für Arbeit und Soziales

*Laufzeit:* November 2008 – Dezember 2010

*Kurzbeschreibung:* Die Einstellung von Menschen mit Behinderung ist für Unternehmen häufig mit Befürchtungen hinsichtlich einer geringeren Leistungsfähigkeit und Einsetzbarkeit im Vergleich zu nicht behindertem Personal sowie der daraus resultierenden Kosten verbunden. Eine Benachteiligung behinderter Menschen auf dem Arbeitsmarkt konnte in verschiedenen internationalen Studien durch die Identifizierung von Barrieren empirisch belegt werden. Neben der institutionellen und sozialen Verankerung von negativen Einstellungen und Stereotypen gegenüber Menschen mit Behinderung kann Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt aus betrieblichen Auswahlprozessen resultieren. Im Mittelpunkt des Projektes „Automobil: Ausbildung ohne Barrieren“ steht die langfristige Verbesserung der Teilhabechancen schwerbehinderter Jugendlicher in das betriebliche Ausbildungssystem. Dafür wird der Bewerbungs- und Rekrutierungsprozess aus der Perspektive der Jugendlichen sowie der Unternehmen beleuchtet. Das methodische Vorgehen umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren wie z.B. die Durchführung von Interviews oder die Erhebung der Bewerbungs- und Einstellungszahlen in den verschiedenen kooperierenden Unternehmen.

Anknüpfend an die Ergebnisse dieser Analysen werden Empfehlungen zum langfristigen Abbau von Barrieren entwickelt. Die bisherigen Auswertungen weisen darauf hin, dass die Vernetzung zwischen den Institutionen, die den Berufseintritt schwerbehinderter Jugendlicher beeinflussen bzw. lenken, und den Unternehmen, die Ausbildungsplätze anbieten, gestärkt werden sollte. Um diesen Prozess zu initiieren, findet am 6. Dezember 2010, im Werk der Daimler AG Bremen, die vom Bundesministerium für Arbeit und

Soziales sowie der Daimler AG Bremen geförderte Tagung, „Auf der Überholspur! Automobil – Ausbildung ohne Barrieren“ statt.

*Kontakt:* Prof. Dr. Mathilde Niehaus, Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation, Prof. Dr. Thomas Kaul, Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik hörgeschädigter Menschen, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln. E-Mail: [automobil@uni-koeln.de](mailto:automobil@uni-koeln.de).

## Universität zu Köln

*Projekt:* Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Mathilde Niehaus; Prof. Dr. Thomas Kaul; Dipl. Soz.Wiss. Frank Menzel, Dipl. Soz.Wiss. Dennis Klinkhammer, Dipl. Pol. Kathrin Gröhl, Lene Friedrich-Gärtner, M.Sc.

*Gefördert durch:* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

*Laufzeit:* 01.01.2010 – 30.09.2010

*Kurzbeschreibung:* Über Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf liegen keine systematischen Analysen und Bewertungen vor. Ziel der Studie ist es, einen Überblick über die in den Bundesländern vorstrukturierten Wege und Zugangschancen von jungen Menschen mit Behinderung, insbesondere mit einem Potenzial für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, und ihrer jeweiligen spezifischen Rahmenbedingungen herzustellen. Dabei sollen sowohl statistische Angaben als auch einschlägige Konzepte berücksichtigt werden. Darüber hinaus werden über Sekundärdatenanalysen sowie eine qualitative Befragung die derzeitige Situation von jungen Menschen mit Behinderung beim Übergang in Ausbildung und Beruf dokumentiert und bewertet.

*Kontakt:* Prof. Dr. Mathilde Niehaus, Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation, Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln, Tel: 0049- 221 470 4955, Fax: 0049- 221 470 7722, E-Mail: [arbeit-reha@uni-koeln.de](mailto:arbeit-reha@uni-koeln.de)

## Universität zu Köln

*Projekt:* Evaluation des Theaterprojekts „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Mathilde Niehaus; Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Dipl.-Psych. Gudrun Vater

*Gefördert durch:* Heidehof-Stiftung GmbH, Software AG Stiftung

*Laufzeit:* 01.08.2008 – 31.12.2009

*Kurzbeschreibung:* Das Forschungsprojekt ist die wissenschaftliche Begleitung des von der Agentur für Arbeit in Köln, der RheinEnergieStiftung Jugend/Beruf Wissenschaft, der Software AG Stiftung und der Heidehof Stiftung GmbH geförderten Projektes „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“. Das Theaterprojekt, durchgeführt von Theater ImPuls e.V., soll der Berufsorientierung dienen. Ziel ist die Verbesserung der beruflichen Chancen der Jugendlichen. Mit einem einwöchigen Theaterprojekt sollen berufsrelevante Kompetenzen entwickelt, die Persönlichkeit gestärkt und ein Verständnis für sich ändernde Anforderungen der Arbeitswelt angeregt werden. Mithilfe qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden werden erste Erkenntnisse über die Umsetzung und Wirksamkeit theaterpädagogischer Konzepte an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gewonnen (Evaluationsmethoden: Quasiexperimentelles Design, Verhaltensbeobachtung, schriftliche Befragung und strukturierte Interviewführung).

An der Evaluation haben sich insgesamt 237 Schülerinnen und Schüler sowie 11 Lehrerinnen und Lehrer aus acht Schulen beteiligt. Zudem wurden die Daten der Selbstevaluation von Theater ImPuls, die über den gesamten Zeitraum des Projektes „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“ (2005–2009) erhoben wurden, zusammengeführt und ausgewertet. Damit wurden Daten von 84 Lehrkräften und 459 Schülerinnen und Schülern von insgesamt 11 Förder- und zwei Hauptschulen aus Köln in die Sekundäranalyse aufgenommen.

Die Umsetzung erfolgte im Sinne eines quasi-experimentellen Prä-Post-Test-Designs: standardisierte Beobachtung von sechs Projekten, schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sechs Experimentalgruppen (Theater), sechs Kontrollgruppen (Schulunterricht) und zwei Vergleichsgruppen (Bewerbungstraining) sowie Interviewführung mit den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern der Klasse 10.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ziele des Theaterprojektes „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“ im Großen und Ganzen erreicht werden. Sie deuten einen positiven Effekt des Theaterprojekts auf die Merkmale der Arbeitsausführung und der Sozialen Kompetenz an. Die Jugendlichen steigern sich in diesen Schlüsselkompetenzen. Hinzu kommt der Aufbau von sprachlichen und mimischen Fertigkeiten. Darüber hinaus sind die Jugendlichen nach dem Projekt mehr mit sich zufrieden und fühlen sich weniger nutzlos. Die Ergebnisse werden von den Lehrkräften weitgehend bestätigt und durch die Sekundäranalyse der Selbstevaluation von Theater ImPuls unterstützt. Demnach bestätigen die Jugendlichen und die Lehrkräfte eine Verbesserung des Selbstbewusstseins, der Schlüsselqualifikationen sowie des

Sozialverhaltens und weisen auf ein besseres Verständnis der Arbeitswelt hin. Obwohl eine Generalisierung der Ergebnisse ausgeschlossen werden muss, ergeben sich zahlreiche Hinweise für die differenzielle Bedeutung von Theaterarbeit zur Verbesserung der beruflichen Chancen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

*Kontakt:* Dipl.-Psych. Gudrun Vater, Herbert-Lewin-Str.2, 50931 Köln, Tel.: 0221-470 4602, Fax: 0221-470 7722, E-Mail: gudrun.vater@uni-koeln.de.

## Salzburg

### Universität Salzburg

*Projekt:* Panelstudie zur (Medien-) Sozialisation bei sozial benachteiligten Kindern

*Projektleitung/Team:* Univ.-Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink; Mitarbeiterinnen: Mag. Mareike Düssel; MMag. Andrea Dürager; Mirona Miut, Bakk-Komm; Cindy Bachmann, Bakk-Komm; Nadja Springer, Bakk-Komm; Samson Struckmann.

*Gefördert durch:* Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank

*Projektlaufzeit:* 2010 – 2012

*Kurzbeschreibung:* Die Panelstudie zur (Medien-) Sozialisation bei sozial benachteiligten Kindern in Österreich (2005–2007) kann fortgesetzt werden. Die Langzeitstudie greift ein Forschungsdefizit im deutschsprachigen Raum auf. Sie geht der Frage nach, welche Relevanz Medien bei der Identitätskonstruktion, dem Aufbau von Wissen und in der Wertevermittlung für Heranwachsende aus sozial schwächeren bzw. anregungsärmeren Milieus zukommt.

*Kontakt:* Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink, Fachbereich Kommunikationswissenschaft, Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (Österreich).

## NOTIZEN

### *Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik*

#### Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab

*Kempen: „Bürokratisches und dirigistisches Konzept mit Scheingenauigkeit“*

Der Deutsche Hochschulverband (DHV) ruft Bund und Länder dazu auf, die Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sowie dessen Umsetzung in nationales Recht zu stoppen. Bildungsübergreifend soll die in der Europäischen Union erreichte individuelle Qualifikation einer von acht Niveaustufen zugeordnet werden. „Die Kategorisierung in acht Kompetenzstufen beinhaltet notwendigerweise hierarchisierende und diskriminierende Wirkungen und Wertungen. Dieses dirigistische und menschenverachtende Vorhaben ist ein zum Scheitern verurteilter erneuter Versuch, kulturelle Vielfalt in ein europäisches Einheitsschema zu pressen“, erklärte DHV-Präsident, Professor Dr. Bernhard Kempen. Die Implementierung eines Europäischen Qualifikationsrahmens sei ein Beschäftigungsprogramm für Technokraten und werde lediglich der Akkreditierungs- und Evaluationsbürokratie Auftrieb geben. Dem enormen Verwaltungsaufwand stehe kein erkennbarer Nutzen gegenüber. „Mit Scheingenauigkeit werden weder Transparenz noch Mobilität gefördert“, hob Kempen hervor. „Die leidvollen Erfahrungen des Bologna-Prozesses in Deutschland lehren, dass administrative Überregulierung begrüßenswerte Zielsetzungen konterkariert.“

Außerdem fehle den im Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen zugrundeliegenden Kategorien *Wissen*, *Fertigkeiten* und *personale Kompetenz* jegliche präzise Aussagekraft und Trennschärfe. Bildung werde erneut auf ökonomischen Nutzen und Verwertbarkeit reduziert. Die Bindungswirkungen und Rechtsfolgen, die den Zuweisungen in eine Kompetenzstufe zukünftig zukommen sollen, seien vollends unklar. Beruflich Qualifizierten, so Kempen weiter, auf Grund des Nachweises einer entsprechenden Kompetenzstufe per se den Direkteinstieg in ein Studium zu ermöglichen, sei autonomiefeindlich und verstoße gegen das Recht der Hochschulen, die Studienaufnahme an inhaltliche Voraussetzungen zu knüpfen. „Trotz der grundsätzlichen Gleichwertigkeit von akademischer und nicht-akademischer Bildung darf nicht ihre prinzipielle Andersartigkeit gelehnet werden“, erklärte der DHV-Präsident. „Mit dem Qualifikationsrahmen wird

über die Hintertür der Unterschied von beruflicher und akademischer Bildung eingebnet und den Hochschulen eine neue Klientel zugewiesen.“ Durchlässigkeit müsse angemahnt werden, wenn trotz nachgewiesener Leistung eine Bildungs- und Ausbildungskarriere behindert würde. „Für Leistungsstandards bürgen die bisherigen Bildungsabschlüsse, die nunmehr systematisch entwertet werden. Einen Nachweis, dass Verfahren, die sich ausschließlich an Lernergebnissen orientieren, Qualität garantieren, gibt es bislang nicht“, so Kempen abschließend.

*DHV-Pressemeldung vom 23.03.2010<sup>1</sup>*

## Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart

*Interview mit Hermann Nehls*

Der Erarbeitungsprozess für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ist ins Stocken geraten. Die vier Arbeitsgruppen, die den DQR auf seine Praxistauglichkeit untersuchen, haben zunächst – auf Antrag der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände – ihre Arbeit unterbrochen. Sie verlangen von der Kultusminister-Konferenz (KMK), dass diese dargelegt und begründet, auf welchen Niveaustufen die allgemeinbildenden Abschlüsse angesiedelt werden sollen. Alle vier Gruppen wollen prüfen, ob ihr Zuordnungskonzept noch stimmig ist, wenn z. B. das Abitur der Niveaustufe fünf zugeordnet ist. Nicht nur die Schulen machen Ärger, sondern auch die Hochschulrektorenkonferenz: Sie verlangen gar, die Erarbeitung des DQR in seiner jetzigen Form sofort abzubrechen.

Im Interview mit WAP erläutert Hermann Nehls, vom DGB Bundesvorstand und gewerkschaftlicher Koordinator im DQR-Prozess, wie der Stand der Arbeiten ist und wo es derzeit hakt.

*Arbeitgeber und Gewerkschaften haben ihre Mitarbeit beim DQR in den vier eingesetzten Arbeitsgruppen (IT, Metall- und Elektro, Gesundheit, Handel) ausgesetzt. Was ist passiert?*

Die Gewerkschaften und Arbeitgeber haben immer schon gefordert, dass die Kultusminister-Konferenz (KMK) ihre Vorstellung zur Zuordnung allgemein-

---

1 <http://bildungsklick.de/pm/72682/dhv-lehnt-plaene-fuer-umsetzung-eines-europaeischen-qualifikationsrahmens-ab/>

bildender Abschlüsse mit in die Diskussion einbringt. Es hat sich in den Arbeitsgruppen gezeigt, dass die Zuordnung allgemeinbildender Abschlüsse durchaus wichtig ist für die Frage, wo am Ende die Zuordnung der BBiG-Berufe in einem Deutschen Qualifikationsrahmen vorgenommen werden soll. Die KMK hat sich über Monate geweigert, sich konstruktiv an dem 2. Erarbeitungsprozess zu beteiligen. Sie hatte dann zugesagt, ihre Vorstellungen in die letzten Arbeitsgruppensitzungen einzubringen. Das ist aber nicht passiert. Wir haben die Gefahr gesehen, dass die Arbeit in den vier Arbeitsgruppen mit Vorschlägen für die Zuordnung von BBiG-Berufen abgeschlossen wird und die KMK dann im Nachhinein sagt, wie die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse aussehen soll. Konkret geht es um die Frage, auf welchem Niveau das Abitur zugeordnet werden soll.

*Was sind die Hintergründe dafür, dass die KMK sich nicht an die getroffenen Vereinbarungen hält?*

Es könnte sein, dass die KMK es aus innerorganisatorischen Gründen nicht geschafft hat, sich rechtzeitig zu positionieren. Eine andere Interpretation könnte sein, dass die KMK bewusst ihre Vorstellungen zurückgehalten hat, um die Akteure der Berufsausbildung erst einmal dazu zu bringen, Vorschläge zu machen. Damit wäre auch klar, wer die Federführung in diesem Verfahren hat: Die KMK könnte sich am Ende immer noch vorbehalten, wie die Zuordnung vorgenommen wird. Das ist aus unserer Sicht nicht akzeptabel. Wir gehen von einem bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen aus, der konsensual zwischen allen Akteuren diskutiert und erarbeitet wird.

*Gehören die allgemeinbildenden schulischen Abschlüsse in einen DQR?*

Da wir einen Qualifikationsrahmen – und keinen Qualifizierungsrahmen – entwickeln wollen, ist es erst einmal schwierig nachzuvollziehen, warum allgemeinbildende schulische Abschlüsse überhaupt in einem Deutschen Qualifikationsrahmen enthalten sein sollen. Um einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen zu entwickeln, brauchen wir aber die Zuordnung allgemeinbildender Abschlüsse. Der Ansatz des DQR liegt ja gerade darin, die Versäulung der Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zu überwinden, Durchlässigkeit und vor allem auch Gleichwertigkeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Qualifikationsprofilen darzustellen. Trotzdem bleibt natürlich die Frage, wie viel Handlungskompetenz allgemeinbildende schulische Abschlüsse vermitteln.

---

*Ist der Eindruck richtig, dass sich zunehmend Widerstand auch bei den Hochschulen gegen die jetzige Fassung des DQR organisiert?*

Ja, das ist der Fall. Vor wenigen Tagen hat die Hochschulrektorenkonferenz getagt und eine Erklärung verabschiedet. Bei dieser Erklärung läuft es im Kern darauf hinaus, das gesamte Erarbeitungsverfahren des Deutschen Qualifikationsrahmens in Frage zu stellen und einen aus Sicht der Hochschulen notwendigen neuen Ansatz zu entwickeln. Ich denke, dass es der Hochschule vor allem darum geht, die Zuordnungshoheit für die Niveaus 6, 7, und 8 zu behalten. Sie machen es vor allen Dingen daran fest, dass die DQR-Matrix zu sehr die Handschrift der Berufsbildung trägt und die Wissenschaft nicht ausreichend repräsentiert sei. Das Vorgehen ist verwunderlich, weil die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule von Anfang an bei der Entwicklung des DQR dabei waren. Dieses Verhalten wurde auch am 12. März 2010 im Rahmen des Arbeitskreises DQR thematisiert. Der HRK-Vertreter musste sich massive Kritik von allen Beteiligten anhören. Die entscheidende Frage bei der Entwicklung der DQR-Matrix war, ob die sogenannten Dublin Deskriptoren sich in der DQR-Matrix wiederfinden und damit die Zuordnung von Bachelor und Master und PHD möglich ist. Bisher haben die Hochschulvertreter diese Frage immer mit Ja beantwortet. Die Hochschulrektorenkonferenz stellt das jetzt in Zweifel.

*Nenne bitte drei Gründe, warum die Gewerkschaften sich für den DQR einsetzen sollen?*

Ein gut gemachter Deutscher Qualifikationsrahmen schafft Entwicklungsmöglichkeiten für unsere Kolleginnen und Kollegen. Gut gemacht, damit meine ich die Zuordnung aus allen Bildungsbereichen auf allen Niveaus. Ein guter Qualifikationsrahmen muss sich daran messen lassen, ob es möglich ist, auch das höchste Niveau zu erreichen, ohne die Hochschule einen Tag von innen gesehen zu haben. Wenn das gegeben ist, hätten beruflich qualifizierte wirklich einen Vorteil durch den Deutschen Qualifikationsrahmen. Sie könnten ab 2012 einen Nachweis in ihrem Qualifikationsnachweisen haben, dass sie auch ein Niveau 6 oder 7 oder im günstigsten Fall sogar 8 erreicht haben.

Darüber hinaus: Wir können nicht absehen, welche Dynamik der Deutsche Qualifikationsrahmen in der Zukunft auslöst. In den anderen Ländern Europas, die zurzeit auch nationale Qualifikationsrahmen entwickeln, wird sehr offen die Frage diskutiert, ob ein Qualifikationsrahmen auch für tarifliche Bewertungen genutzt werden kann. Ich halte das unter den gegebenen Bedingungen für die Bundesrepublik Deutschland für einen abwegigen Gedanken, er ist aber für die Zukunft nicht auszuschließen. Ein weiterer Punkt: Die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen eröffnet auch Türen

für die Zuordnung nonformal und informell erworbener Kompetenzen. Dabei geht es für unsere Kolleginnen und Kollegen insbesondere um die Bewertung von Berufserfahrungen, die im Verlauf der Tätigkeit gemacht werden. Ein Qualifikationsrahmen könnte helfen, diese non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auch ohne formale Abschlüsse zuzuordnen.

*Auf wie viele Niveaustufen werden die Berufe des Dualen Systems am Ende des Tages eingestuft sein?*

Wir haben uns in der DQR-Arbeitsgruppe des Bundesinstituts für Berufsbildung auf folgende Linie verständigt: Das Abitur sollte grundsätzlich nicht über den BBiG-Berufen liegen. Da zwischenzeitlich deutlich wird, dass das Abitur dem Niveau 5 zugeordnet werden soll, heißt das: BBiG-Berufe müssen auch dem Niveau 5 zugeordnet werden. Das sollte meiner Meinung nach aber nur für drei- und dreieinhalbjährige Berufe gelten. Bei zweijährigen Berufen, beispielsweise dem Speiseeishersteller, kann ich mir schwer vorstellen, wie hier glaubhaft eine Zuordnung auf das Niveau 5 möglich sein soll. In der Konsequenz könnte es darauf hinaus laufen, dass wir eine Zuordnung der BBiG Berufe auf die Niveaus 4 und 5 haben.

Generell könnte gelten, drei- und dreieinhalbjährige Berufe auf das Niveau 5, zweijährige Berufe auf das Niveau 4. Ich habe den Eindruck, dass die Arbeitgeberseite diesen Vorschlag auch mit unterstützt. Aber, der Deutsche Qualifikationsrahmen soll im Konsens erarbeitet werden. D.h., wir müssen das auch mit der Hochschule und auch mit der Schulseite diskutieren. Wir haben uns auf ein konsensuales Verfahren der Zuordnung verständigt.

*Sind die vier Deskriptoren Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz eigentlich haltbar oder müssen sie verändert werden?*

Der Deutsche Qualifikationsrahmen zielt darauf ab, Handlungskompetenz zu beschreiben. Um Handlungskompetenz zu beschreiben, brauchen wir aber auch Beschreibungen der Sozial- und Selbstkompetenz auf allen Niveaus. Die Logik des Europäischen Qualifikationsrahmens hilft uns hier nicht. Der Europäische Qualifikationsrahmen geht aus von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz. Kompetenz ist dem Wissen und der Fertigkeiten nebenstehend. Wir gehen von einer integrierten Beschreibung und Definition von Handlungskompetenz aus als Einheit von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Nur darüber ist es möglich, Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung adäquat zu beschreiben.

*Hat der DQR in seiner jetzigen Ausführung eine Chance auf Realisierung?*

Ich bin sehr gespannt. Wir erleben in diesen Wochen das Muskelspielen der Allgemeinbildung und der Hochschuleseite. Im Moment geht es sehr wenig darum, wie die Zuordnung von Qualifikationsprofilen zum Qualifikationsrahmen konzeptionell begründet werden kann. Faktisch geht es im Moment um eine politische Setzung von Bildungsgängen. Das ist nicht gut, beschreibt die aktuelle Situation aber ziemlich klar. Ob der Deutsche Qualifikationsrahmen auch im Sinne der Gewerkschaften erfolgreich wird, hängt davon ab, ob die für uns entscheidenden Ziele, nämlich Förderung von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, gefördert werden oder nicht.

Zugespielt könnte man sagen: Wir führen zurzeit einen Kulturkampf zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Ich fühle mich bei einzelnen Beiträgen der Hochschuleseite an die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts erinnert: Unter den Talaren, der Mief von 1000 Jahren! Wenn es gelingt, wirklich den konsensualen Prozess zwischen allen Bildungsbereichen weiter zu führen, auf die unterschiedlichen Befindlichkeiten Rücksicht zu nehmen und das Ziel eines bildungsbereichsübergreifenden Ansatzes weiter zu verfolgen, könnte am Ende ein Rahmen entstehen, der mehr Chancengleichheit schafft.

*Interview von Klaus Heimann, verfasst am 15. März 2010<sup>2</sup>*

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

*Wissenschaftler sollen in Förderanträgen und Abschlussberichten nur noch wenige und besonders wichtige Veröffentlichungen angeben.*

*Kleiner: „Auf die Inhalte kommt es an“*

Unter dem Motto „Qualität statt Quantität“ schlägt die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) Pflöcke gegen die Publikationsflut in der Wissenschaft ein. Deutschlands zentrale Forschungsförderorganisation stellte heute neue Regelungen für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten vor, die vom 1. Juli dieses Jahres an gelten. Sie sehen im Kern vor, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ihren Anträgen und Berichten an die DFG künftig statt beliebig vieler Veröffentlichungen nur noch wenige, besonders aussagekräftige Publikationen als Referenz nennen dürfen. So soll die immer größere Bedeutung von Publikationsverzeichnissen und numeri-

2 Quelle: IG-Metall, <http://www.igmetall-wap.de/node/4170>. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Redaktion von Weiterbilden – Ausbilden – Prüfen (WAP) der IG Metall.

schen Indikatoren verringert werden. Zugleich soll die eigentliche Beschreibung des Forschungsprojekts mehr Gewicht erhalten. „Damit wollen wir zeigen: Es sind die Inhalte, auf die es uns bei der Bewertung und Förderung von Wissenschaft ankommt“, sagte DFG-Präsident Professor Matthias Kleiner bei der Präsentation der Regelungen in Berlin.

Die neuen Regelungen wurden kürzlich auf Vorschlag des DFG-Präsidiums vom Senat der DFG beschlossen und vom Hauptausschuss zustimmend zur Kenntnis genommen. Sie betreffen zwei zentrale Stellen in Förderanträgen und Abschlussberichten: die Literaturangaben zum wissenschaftlichen Lebenslauf der Antragstellerin oder des Antragstellers sowie die Literaturangaben, die einen direkten Bezug zum beantragten oder bearbeiteten Forschungsprojekt haben.

Bei ihrem wissenschaftlichen Lebenslauf dürfen Antragsteller künftig insgesamt maximal fünf Veröffentlichungen anführen – „eben jene fünf, die sie selbst für die wichtigsten ihrer gesamten wissenschaftlichen Arbeit halten“, wie DFG-Präsident Kleiner unterstrich. Bei den Publikationen mit direktem Bezug zum jeweiligen Projekt dürfen künftig pro Jahr der Förderperiode nur zwei Veröffentlichungen angeführt werden. Ein Wissenschaftler, der in der Einzelförderung Fördermittel für drei Jahre beantragt, darf hier also bis zu sechs seiner Veröffentlichungen nennen. Bei mehreren Antragstellern können pro Jahr bis zu drei Veröffentlichungen angegeben werden. In allen Fällen sollen nur Publikationen genannt werden, die bereits veröffentlicht sind oder deren Veröffentlichung unmittelbar und nachweisbar bevorsteht; letztere müssen daher als Manuskript und mit einer Annahmestätigung des Herausgebers eingereicht werden. Manuskripte, die nur zur Veröffentlichung eingereicht, aber noch nicht angenommen wurden, dürfen nicht mehr aufgeführt werden. Im Gegenzug zu diesen Begrenzungen soll der eigentliche Hauptteil des Antrags wieder wichtiger werden, also die Schilderung dessen, was Antragsteller erreichen wollen und hierzu bereits an eigenen Arbeiten geleistet haben. Dieser Hauptteil soll aus sich selbst heraus verständlich sein und so zur Grundlage für die Begutachtung und Bewertung des Forschungsprojekts werden.

Mit diesen Regelungen will die DFG der seit Jahren steigenden Bedeutung quantitativer Faktoren im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Publikationen entgegenwirken. „Ob bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, bei Habilitationen und Berufungen und auch bei den Bewertungen von Förderanträgen – überall haben numerische Indikatoren wie der Hirsch-Faktor oder der Impact-Faktor immer mehr Gewicht bekommen. Oft lautet die erste Frage eben nicht mehr, was jemand erforscht hat, sondern wo und wie viel er publiziert hat. Das übt einen außerordentlich starken Druck auf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus, möglichst viel zu publizieren. Und es ver-

leitet immer wieder zu Fällen wissenschaftlichen Fehlverhaltens, in denen falsche Angaben zum Stand einer Veröffentlichung gemacht werden. Das alles schadet der Wissenschaft“, betonte der DFG-Präsident.

Die Fehlverhaltens-Fälle seien jedoch nicht ausschlaggebend für die jetzt beschlossenen Regelungen gewesen, die Überlegungen hierzu hätten bereits früher eingesetzt und gingen deutlich darüber hinaus, sagte Kleiner, der hier auch auf ähnliche Regelungen in anderen Ländern verwies. So sollen in den USA bei Anträgen an die National Science Foundation nur noch bis zu fünf Publikationen mit Bezug zum beantragten Projekt und bis zu fünf weitere Publikationen angegeben werden, bei den National Institutes of Health insgesamt maximal 15 Publikationen.

Die neuen Regelungen werden nach Ansicht der DFG die Arbeit vieler Tausender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verändern. Pro Jahr gehen bei der DFG inzwischen mehr als 20.000 Anträge ein. „Bei allen Anträgen müssen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler künftig viel stärker auswählen, sie müssen sich beschränken und, wenn man so will, auch bescheiden“, sagte Kleiner. Verändern werde sich auch die Arbeit der Gutachterinnen und Gutachter, die sich künftig mit den wenigen angeführten Publikationen zum wissenschaftlichen Lebenslauf und zum Forschungsprojekt noch intensiver auseinandersetzen sollten. „Das alles kann der Wissenschaft und unserer Förderarbeit nur gut tun – auch wenn die neuen Regelungen sich sicherlich nicht von heute auf morgen überall umsetzen lassen werden und es einiges an Umdenken und an Überzeugungsarbeit bedarf, bis es so weit ist“, so Kleiner abschließend. Die DFG werde „mit einer gewissen Hartnäckigkeit“ auf die Annahme und Umsetzung achten. „Wer dann immer noch 50 Publikationen angibt statt fünf, der bekommt seinen Antrag mit der freundlichen, aber bestimmten Bitte um Überarbeitung zurück“, stellte der DFG-Präsident in Aussicht. „Wir hoffen allerdings, dass wir von diesem Return to sender nicht allzu oft Gebrauch machen müssen.“

*Pressemitteilung der DFG vom 23. Februar 2010*<sup>3</sup>

---

3 [http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung\\_nr\\_07/index.html](http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung_nr_07/index.html)

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

### Das Leitbild in Kürze

#### *Die Hochschule in der Gesellschaft*

Die Hochschule der Zukunft nimmt eine aktive Rolle in der Gesellschaft ein. Sie identifiziert und deckt den Bedarf an wissenschaftlicher Bildung und Forschung und erschließt ständig neue Wissensgebiete. Sie gestaltet die Entwicklung der Wissensgesellschaft mit und bringt ihren Sachverstand in die öffentliche Diskussion ein. Dadurch kommt ihr eine Schlüsselrolle für gesellschaftliche Entwicklung, Innovation und die Ausbildung hoch qualifizierter Fachkräfte zu.

Die Hochschullandschaft weist eine große Vielfalt an Einrichtungen auf, die untereinander zusammenarbeiten, aber auch im Wettbewerb miteinander stehen. Neben staatlichen nehmen gleichberechtigt auch Hochschulen in privater Trägerschaft eine wichtige Rolle ein. Die Länder fördern den Wettbewerb und die internationale Wettbewerbsfähigkeit ihrer Hochschulen. Bundeseinheitliche Regelungen werden überall dort getroffen, wo dies zu insgesamt besseren Ergebnissen führt.

Die Grundfinanzierung der Hochschulen ist eine staatliche Aufgabe. Die Mittel für Forschung und Lehre werden zum überwiegenden Teil im Wettbewerb vergeben, an dem sich alle Hochschulen beteiligen können.

#### *Die Hochschule als Organisation*

Die Hochschule der Zukunft verfügt über ein hohes Maß an Autonomie und entwickelt eigenständig ihr Profil. Sie handelt unternehmerisch und agiert unabhängig von direkten staatlichen Eingriffen im nationalen und internationalen Wettbewerb. Der Staat ist verantwortlich für die Formulierung der hochschulpolitischen Leitlinien und des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfs an wissenschaftlichen Leistungen. Öffentliche Förder- und Anreizstrukturen sind so ausgerichtet, dass unterschiedliche Profilbildungen der Hochschulen in Forschung und Lehre erleichtert und belohnt werden.

Die Hochschule arbeitet mit ihren Partnern, insbesondere in der Wirtschaft, eng zusammen und sorgt dafür, dass ihr Profil zu den Anforderungen ihrer Stakeholder passt. Hierfür achtet sie auf die Einhaltung hoher Qualitätsstandards in Forschung, Wissens- und Technologietransfer, Studium, Lehre und Weiterbildung.

Eine kompetente und professionelle Hochschulleitung gewährleistet, dass die Hochschule ihre Gestaltungsspielräume nutzen kann. Die Hochschule verfügt über klare Verantwortungs- und Entscheidungsstrukturen. Sie entwickelt geeignete Formen der Einbeziehung ihrer Mitglieder und verfügt zudem über ein professionelles Personalmanagement in Wissenschaft und Verwaltung.

### *Studium und Lehre*

Die Hochschule der Zukunft gestaltet ein hochwertiges wissenschaftliches Studienangebot in Bachelor- und Masterstudiengängen sowie Promotionsprogrammen. Sie ermöglicht Abiturienten ebenso wie beruflich Qualifizierten den Hochschulzugang. Sie gestaltet ein transparentes und effizientes Auswahl- und Zulassungsverfahren. Die Hochschule antizipiert bei der Gestaltung ihrer Studienangebote die stärkere Verflechtung von Bildungs- und Erwerbsphasen und orientiert sich inhaltlich und organisatorisch an der Nachfrage der Studieninteressierten und an den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Sie bietet daher klar profilierte forschungs- wie auch anwendungsorientierte Studiengänge an und ermöglicht flexible, insbesondere berufsbezügliche Studienformate. Dabei nutzt sie alle Vorteile der Bachelor-Master-Struktur und arbeitet eng mit ihren Partnern zusammen.

Die Hochschule verfolgt mit ihren Studienangeboten die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und der Beschäftigungsfähigkeit. Sie vermittelt umfassende Kompetenzen, integriert Praxisphasen, fördert die Berufsorientierung und berücksichtigt die berufliche Erfahrung der Studierenden. Sie bietet einen professionellen Career-Service an und steht mit ihren Alumni in fruchtbarer Verbindung.

### *Forschung und Wissenstransfer*

In der Hochschule der Zukunft stehen wissenschaftliche Neugier und wirtschaftliche Orientierung in einer fruchtbaren Balance. Im Wettbewerb mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen um öffentliche und private Mittel bewährt sich die Qualität ihrer Forschung. Über ihre wissenschaftliche Arbeit informiert sie aktiv in der Öffentlichkeit.

Die Hochschule pflegt die Grundlagenforschung und die angewandte Forschung. Sie führt gemeinsame Forschungsprojekte mit anderen Forschungseinrichtungen und Partnern aus der Wirtschaft durch. Hierdurch sowie durch einen verstetigten Wissensaustausch und Technologietransfer mit Unternehmen hat sie schnelle Zugangswege zu neuesten technologischen Entwicklungen, während Unternehmen Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen und neuen Forschungsfeldern erhalten.

Da die Hochschule unternehmerisch handelt, versteht sie die Prozesse und die Sprache der Unternehmen und kann überzeugend zum Unternehmer-

tum motivieren. Mit einem aktiven Ausgründungsmanagement fördert sie die Gründerkultur in Deutschland. Sie beteiligt sich an gut funktionierenden Innovationsnetzwerken. Der Wissenstransfer über Köpfe ist der wichtigste Austauschprozess zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Die Hochschule der Zukunft fördert aktiv den Personalaustausch und die Zusammenarbeit in Public-Private-Partnerships.

### *Internationalisierung*

Um Studierende auf Tätigkeiten im Ausland vorzubereiten, ihnen interkulturelle Kompetenzen und vielfältige Sprachkenntnisse zu vermitteln und die weltbesten Forscherteams zusammenzubringen, verfolgt die Hochschule eine Strategie der Internationalisierung. Ihre Studierenden erhalten die Möglichkeit, Studienabschnitte, Forschungsphasen oder Praktika im Ausland zu absolvieren. Die Hochschule gewährleistet eine umfassende Anrechnung im Ausland erworbener Studienleistungen. Die Hochschule wirbt darüber hinaus hoch qualifizierte Wissenschaftler und Studierende aus dem Ausland an. Für diese schafft sie geeignete Betreuungs- und Beratungsangebote.

### *Hochschulfinanzierung*

In der Forschung wird der größte Teil der staatlichen Mittel in von der Wissenschaft selbst organisierten Wettbewerbsverfahren sowie über strategisch ausgerichtete, anwendungsorientierte staatliche Programme vergeben. In der Lehre wird ein Drittel der staatlichen Ausgaben in einen länderübergreifenden Gutscheinpool eingezahlt und über die von den Studierenden nachgefragten Lehrleistungen an die Hochschulen verteilt. Die Hochschule kann darüber hinaus Studienbeiträge erheben, um zusätzliche Lehrleistungen zu finanzieren.

Darüber hinaus wirbt die Hochschule private Drittmittel ein und bietet ihre Leistungen am Markt an, um zusätzliche eigene Einnahmen zu erwirtschaften. Durch ein professionelles Fundraising kann sie weitere Vorhaben realisieren. Durch eine sozial ausgewogene Studienfinanzierung ist sichergestellt, dass jeder unabhängig vom finanziellen Hintergrund ein Studium aufnehmen kann. Die Hochschulen werben darüber hinaus für ihre Studierenden Stipendien ein, die vom Staat zusätzlich aufgestockt werden.

*Berlin 2010, Auszug<sup>4</sup>*

---

4 Quelle: BDA, [http://www.bda-online.de, www.arbeitgeber.nsf/id/Shop\\_Bildung](http://www.bda-online.de, www.arbeitgeber.nsf/id/Shop_Bildung)

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

### *Unser Vorschlag für eine Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung*

Das Leitbild hat die Funktion, Ziele für soziales und politisches Handeln zu formulieren. In diesem Sinn will dieses Leitbild nicht nur Vorstellungen für eine Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung entwerfen, sondern auch Forderungen und Diskussionsangebote an die Akteure und Akteurinnen auf den unterschiedlichen Handlungsebenen in Politik und Gesellschaft, in Staat und Hochschulen richten.

Wissenschaft und Forschung tragen zur Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und ihrer Familien bei. Sie prägen die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen in erheblichem Maße. Es ist deshalb von besonderer Bedeutung, welchen Grundsätzen und Zielen unsere Hochschulen verpflichtet sind.

Die Projektgruppe der Hans-Böckler-Stiftung schlägt für unsere Hochschulen ein Leitbild vor, das ausgehend vom gewerkschaftlichen Wertekanon die gesellschaftliche Verantwortung, soziale Gerechtigkeit und Mitbestimmung ebenso in den Mittelpunkt stellt wie einen hohen Qualitätsanspruch an Studium, Lehre und Forschung. Wir setzen darauf, dass eine demokratisch verfasste Hochschule wertvolle Beiträge zur Gewährleistung und Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens leistet. Wir stellen uns eine sich öffnende Hochschule vor, die eine breite Teilhabe an höherer Bildung garantiert und Chancengleichheit verwirklicht. Hochschulen tragen bei zum Erhalt der Lebensgrundlagen, zur Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und zur nachhaltigen Verbesserung und Sicherung menschlicher Existenz.

Unsere Überlegungen für das Leitbild einer Demokratischen und Sozialen Hochschule stellen gleichermaßen hohe Ansprüche an die Hochschulen wie an Staat und Gesellschaft. Hochschulen brauchen verlässliche Rahmenbedingungen, um wissenschaftlich qualifiziert und zukunftsorientiert arbeiten zu können. Die Demokratische und Soziale Hochschule bedarf der produktiven Wechselwirkung mit einer demokratischen und sozialen Gesellschaft.

*Wirtschaft und Gesellschaft des 21. Jahrhunderts brauchen die Demokratische und Soziale Hochschule. Voraussetzung dafür ist, dass*

1. die Hochschule ihre Verantwortung für die demokratische und soziale Entwicklung der Gesellschaft wahrnimmt;

2. die Autonomie der Hochschule in staatlicher Verantwortung gestärkt wird;
3. die Hochschule sozial geöffnet, Chancengleichheit verwirklicht und neue Bildungswege etabliert werden;
4. die Internationalisierung von Wissenschaft solidarisch weiterentwickelt wird;
5. der Tertiäre Bereich differenziert, durchlässig und gleichwertig gestaltet wird;
6. Kooperation, Verantwortung und Transparenz in der Forschung gestärkt werden;
7. das Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung gestaltet wird;
8. die wissenschaftliche Weiterbildung zu Angeboten des Lebenslangen Lernens ausgebaut werden kann;
9. die Qualität von Studium und Lehre durch Evaluierung und Akkreditierung konsequent verbessert wird;
10. der Arbeitsplatz Hochschule attraktiv gestaltet werden kann;
11. das Hochschulmanagement professionalisiert, Mitbestimmung und Partizipation in der Hochschule ausgebaut werden;
12. die öffentliche Finanzierung der staatlichen Hochschulen sichergestellt wird;
13. eine gemeinsame Plattform für die demokratische und soziale Neugestaltung der Hochschulen geschaffen wird.

*Düsseldorf 2010, Auszug<sup>5</sup>*

## European University Association (EUA) to publish 'annual review' of worldwide university rankings

*Universities are increasingly confronted by a plethora of ranking and classification initiatives – both at the national and international level*

While many university leaders have reservations about rankings, their methodologies and criteria, there is a growing recognition that such initiatives are here to stay. Research has also shown that despite the acknowledged shortcomings of their criteria, rankings are having an increasing impact on decision-making and activities in universities across Europe. This is why EUA has decided that there is need to respond on behalf of the 850 universities it

---

5 Quelle: HBS, [http://www.boeckler.de/pdf/stuf\\_proj\\_leitbild\\_2010.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/stuf_proj_leitbild_2010.pdf)

represents by publishing an ‘annual review of international higher education rankings’.

The aim of this new pilot project will be to provide universities with transparent information about international rankings by critically evaluating their methodologies, assessing potential biases and suggesting improvements. The review will also help universities to develop strategies to cope with rankings, as well as encouraging alternative approaches to enhance transparency. The annual review – due to appear for the first time in 2011 – will include a compendium of different international ranking initiatives with a thorough critique and analysis, and will be complemented by a series of critical articles by leading experts in the field. To disseminate this information and stimulate debate on the findings, EUA also plans to organise an annual rankings seminar for university leaders across Europe.

*EUA, published on Friday, 5 February 2010*<sup>6</sup>

## Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: *Master of Arts Rehabilitationswissenschaften*

Mit dem Wintersemester 2010/11 startet an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln ein Masterstudiengang (Master of Arts) „Rehabilitationswissenschaften“. Das Studium ist sowohl als Ein-Fach-Masterstudium als auch Zwei-Fach-Masterstudium zu absolvieren und zugleich forschungsbasiert wie anwendungsorientiert angelegt. Die Adressaten des Studiengangs sind primär Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus erziehungswissenschaftlichen, heil- und sozialpädagogischen sowie psychologischen Studiengängen. Ein Studienschwerpunkt „Prävention und Berufliche Rehabilitation“, der vom Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation angeboten wird, qualifiziert für beratende, planende, koordinierende und evaluierende sowie forschende Tätigkeiten in der Rehabilitation von Jugendlichen und Erwachsenen mit gesundheitlichen Einschränkungen und Behinderungen. Vorrangige Themen sind die Teilhabe am Erwerbsleben und am Ausbildungssystem, Selbstbestimmung in der Rehabilitation sowie Managementkonzepte zur Teilhabe am Arbeitsleben. Es werden wissenschaftliche Konzepte zu Gesundheit, Krankheit und Prävention, Diagnoseverfahren für die berufliche Rehabilitation sowie die Entwicklung und qualitätssichernde Evaluation von Präventions- und Interventionsansätzen vermittelt. Durch die

---

6 European University Association, <http://www.eua.be/eua-news/view-item/article/1004/>

Kooperationen mit der Praxis ist der Transfer von wissenschaftlichen Befunden in die Praxis und von der Praxis in die Wissenschaft sichergestellt. Darüber hinaus werden internationale Erfahrungen und Kooperationen berücksichtigt.

Die Absolventinnen und Absolventen nehmen als Rehabilitationsexperten Aufgaben z.B. in Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken, Werkstätten für behinderte Menschen, bei privaten Versicherungen, Renten- und Unfallversicherungen, bei Beratungsstellen und Integrationsfachdiensten, für Unternehmen sowie in Bildungsstätten wahr. Alternativ haben die Studierenden im Zwei-Fach-Masterstudium die Möglichkeit, einen rehabilitationswissenschaftlichen Studienschwerpunkt mit einem zweiten, erziehungswissenschaftlichen Masterfach (beispielsweise Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder Interkulturelle Kommunikation) zu kombinieren, um die Spezialisierungsmöglichkeiten über das rehabilitationswissenschaftliche Berufs- und Forschungsfeld hinaus zu erweitern (vgl. <http://www.hf.uni-koeln.de/33690>).

## Nachwuchsakademie *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung*

Im Juli 2010 startet an der TU München, School of Education, die erste von der DFG geförderte Nachwuchsakademie in der Erziehungswissenschaft zum Thema „Empirische Schul- und Unterrichtsforschung“. Die Nachwuchsakademie soll promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Bereich der Empirischen Bildungsforschung für die Bearbeitung schulnaher Forschungsfragen gewinnen und an die Projektförderung der DFG heranführen. Die Teilnehmenden erhalten in der Akademie Unterstützung von Expertinnen und Experten bei der Ausarbeitung einer eigenen empirischen Forschungsfrage mit dem Ziel, einen Antrag bei der DFG einzureichen. Die vorliegende Ausschreibung knüpft an frühere Maßnahmen zur Nachwuchsförderung innerhalb der Förderinitiative Empirische Bildungsforschung an, welche die DFG 2001 ins Leben gerufen hat.

## Kostenfreie Online-Zeitschrift *Schulpädagogik-heute*

Die seit Frühjahr 2010 bestehende Online-Zeitschrift richtet sich an LehrerInnen, Referendare, Fachleiter, Hochschullehrer und Lehramtsstudierende sowie interessierte Eltern. Jede Ausgabe der Halbjahreszeitschrift (1.3. und 1.9. eines Jahres) ist einem Themenschwerpunkt gewidmet. Die derzeitige Ausgabe hat den Schwerpunkt ‚Kompetenzorientierung schulischer Bildung‘.

Die am 01.09.10 online gehende Ausgabe widmet sich dem Thema ‚Fächerübergreifendes Lernen‘. Als weitere Ausgaben sind für 2011 ‚Diagnostik und Förderung‘ sowie ‚Binnendifferenzierung‘ geplant. ‚Schulpädagogik-heute‘ wird vom Prolog-Verlag (Immenhausen bei Kassel) herausgegeben und von einer Redaktion in Zusammenarbeit mit einem 30-köpfigen wissenschaftlichen Beirat für Deutschland, Österreich und die Schweiz gestaltet. Die Beiträge im wissenschaftlichen Teil, Basisartikel und Forschungsbeiträge, unterliegen dem Peer-review-Verfahren. Die Beiträge im redaktionellen Teil, wie z.B. Praxisartikel oder Forumsbeiträge, werden redaktionell verantwortet. Ergänzt werden die Rubriken um aktuelle schul- und bildungspolitische Meldungen, um Rezensionen sowie einen schulpädagogischen Terminkalender. Die Redaktion nimmt Artikel ihrer Leserschaft gern entgegen.

*Klaus Moegling, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/>*

## Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft

Mit Urteil vom 24.11.2009 hat das Oberlandesgericht (OLG) Frankfurt das Vorgehen der Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt – digitale Kopien von Büchern aus ihrer Lehrbuchsammlung an elektronischen Leseplätzen in der Bibliothek zugänglich zu machen – grundsätzlich gebilligt, allerdings zugleich dahingehend eingeschränkt, dass jede „Vervielfältigung“ (Ausdruck oder Speicherung) zu untersagen ist. Der dbv wurde in seiner Rechtsauffassung bestätigt, dass ein Einscannen und Anzeigen von Büchern aus dem Bestand der Bibliothek an Computerleseplätzen zulässig ist. Dies ist auch dann der Fall, wenn ein Verlag ein gleichartiges Angebot unterbreitet. Die deutschen Bibliotheken bedauern jedoch das nunmehr vollständige Verbot des Ausdrucks und Speicherns, zumal das LG Frankfurt das Ausdrucken als rechtmäßig anerkannt hatte. Die ursprüngliche Zielsetzung der Vorschrift, eine zeitgemäße Informationsversorgung zu erzielen, wird dadurch weitgehend entwertet.

### *Hintergrund*

Nach Inkrafttreten des neuen § 52b UrhG haben mehrere Bibliotheken, vor allem Universitätsbibliotheken, dieses neue Recht angewandt. Seit Anfang des Jahres 2009 erhalten Bibliotheken Abmahnungen und die Aufforderung zur Abgabe einer Unterlassungserklärung. § 52b UrhG gestattet das Vervielfältigen von Werken aus dem eigenen Bibliotheksbestand, soweit keine anders lautenden vertraglichen Regelungen bei der Erwerbung der betreffenden

Werke akzeptiert wurden. Die digitalisierten Werke sollen als nichtrecherchierbare PDF zugänglich gemacht werden, also keine elektronischen Volltexte sein. Die Wiedergabe darf ausschließlich nur in den Räumen der Bibliothek stattfinden, grundsätzlich nur so viele Aufrufe zeitgleich gestatten, wie physisch vorhandene Exemplare im Bestand sind, nur zu Zwecken der Forschung und privaten Studien der Bibliotheksbenutzer dienen. Nicht explizit geregelt ist, ob der Bibliotheksbenutzer Kopien der digitalisierten Werke für seinen eigenen Gebrauch anfertigen und mitnehmen darf (z.B. auf einem USB-Stick). Einige Verlage haben Bibliotheken eine Abmahnung zugesandt. Gegenstand ist vor allem die Rechtsauffassung, dass die Bibliotheken vor Beginn der Digitalisierung zum Zwecke der Wiedergabe nach § 52b UrhG beim Verlag nachfragen müssen, ob er selbst beabsichtigt, das jeweilige Werk gegen Entgelt zu lizenzieren. Die Verlage vertreten damit die Auffassung, dass die Beschränkung in § 52b UrhG, „soweit keine anders lautenden vertraglichen Regelungen dem entgegenstehen“, sich auch auf künftige Verträge bezieht. Des Weiteren wird das Vervielfältigen durch den Endnutzer, egal ob Herunterladen oder Hardcopy, abgemahnt.

Der dbv geht davon aus, dass die Rechtsauffassung der Verlage in Bezug auf die künftigen Verträge nicht durch § 52b UrhG gedeckt ist. Deshalb empfiehlt der dbv diesbezüglich keine Unterlassungserklärung abzugeben. Der dbv kann nicht zweifelsfrei ausschließen, dass kein Vervielfältigungsrecht des Endnutzers nach § 52b besteht, so dass empfohlen wird, um etwaige Schadenersatzansprüche zu verhindern, eine diesbezügliche Unterlassungserklärung abzugeben.

*Pressemitteilung des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv)*<sup>7</sup>

## European Educational Research Journal – *Open Invitation*

The European Educational Research Journal (EERJ) is a journal about the processes of Europeanization in educational research and education. It has obligations to publish aspects of educational research which illuminates the cases and contexts of the emerging borderless space of European educational research. The EERJ welcomes contributions – papers, symposia and special issues – which deal with the new common areas or problems of the European Space of Education.

*Martin Lawn, Editor in Chief, E-Mail: m.lawn@btinternet.com*

---

7 Für weitere Informationen vgl. <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/rechtsstreit-52b-uhrg.html>

# Ausschreibungen, Preise

## DGfE-Nachwuchspreis 2012

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vergibt anlässlich ihres 23. Kongresses im März 2012 in Osnabrück erneut den *Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*.

Der Preis ist dotiert mit insgesamt 3.000 Euro, das Preisgeld kann auf drei Plätze verteilt werden. Förderungswürdig sind Beiträge aus *Fachzeitschriften* und aus *Sammelbänden*, die nach dem 1. September 2009 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert wurden, die das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Der Nachwuchsstatus (keine Berufung außer auf eine Juniorprofessur) muss bis zum Ende der Einreichungsfrist bestehen, ggf. auch bei den Ko-AutorInnen; die Altersgrenze gilt für den Zeitpunkt der Publikation.

Begründete Vorschläge mit sieben Exemplaren der Publikation und Angabe des Geburtsdatums der Autorin bzw. des Autors sowie einer kurzen Laudatio können *bis zum 01.09.2011* bei der Vorsitzenden der Jury des Förderpreises, Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, eingereicht werden. Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle der DGfE, E-Mail: buero@dgfe.de.

## Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011

Auf der 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: 1. Die eingereichten Arbeiten sollten quellenbasiert sein und einen innovativen Beitrag zur Historischen Bildungsforschung leisten. Das innovative Moment kann dabei in methodologischen Neuerungen, in der Erschließung neuer historischer Sachverhalte oder in der Formulierung und Bearbeitung neuer historischer Perspektiven liegen. 2. Es können veröffentlichte Arbeiten oder begutachtete unveröffentlichte Manuskripte (Magister- bzw. Diplomarbeiten, Dissertationen) eingereicht werden; in diesem Falle müssen zwei

Gutachten von einschlägig arbeitenden HochschullehrerInnen vorliegen. 3. Die VerfasserInnen der Arbeit sollen nicht über 40 Jahre alt sein. 4. 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@phil.uni-augsburg.de](mailto:eva.matthes@phil.uni-augsburg.de).

*Eva Matthes*

## Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung

Die Sektion Historische Bildungsforschung fördert die internationale Orientierung junger Forscherinnen und Forscher und vergibt daher Reisestipendien an ihren wissenschaftlichen Nachwuchs um Vortragsreisen ins Ausland zu unterstützen. Anträge können an die Mitglieder des Vorstandes gerichtet werden. Nähere Informationen finden sich unter:

<http://www.bbf.dipf.de/hk/reisestipendien%20HK.doc>

*Karin Priem*

## Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis

Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE vergibt im Jahr 2010 erneut den *Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis*.

Aloys Fischer war von 1919 bis 1937 Lehrstuhlinhaber für Pädagogik an der Universität München und arbeitete mit den renommiertesten Erziehungswissenschaftlern dieser Zeit zusammen. Er war Mitherausgeber der Zeitschrift „Die Erziehung“ zusammen mit W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl und E. Spranger sowie Mitbegründer der pädagogischen Soziologie. Als einer der ganz wenigen Universitätspädagogen seiner Zeit befasste sich Aloys Fischer mit der Schul- und Unterrichtstheorie der Grundschule sowie mit benachbarten Gebieten. Er ordnete die Konzeption der Grundschule in die Demokratiebewegung der Weimarer Zeit ein, indem er die Grundschule als ein Symbol der Demokratie wertete und ihre damals umstrittene Einführung u. a. wegen der

„geringen Kraft demokratischer Traditionen auf deutschem Boden“ uneingeschränkt befürwortete. In Fragen der Kindergartenpädagogik, der Schulfähigkeit und der reformpädagogischen Innovationen vertrat Fischer pädagogische Positionen, die auch heute noch Gültigkeit für aktuelle grundschulpädagogische Fragestellungen beanspruchen können. Er setzte sich sowohl für eine Ethik als Zielwissenschaft der Pädagogik als auch für eine deskriptiv-empirische Pädagogik ein. Seine Frau Paula Fischer-Thalman war Jüdin. Aloys Fischer stand zu seiner Frau und wurde deshalb 1937 zwangsemeritiert (Veröffentlichungsverbot, Entfernung aus der Universität). Seine Frau starb im KZ Theresienstadt.

Der *Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis* soll an das erziehungswissenschaftliche und grundschulpädagogische Werk Aloys Fischers, an seine demokratische Einstellung und an das Schicksal seiner Familie im Nationalsozialismus erinnern. Mit dem Preis werden Forschungsarbeiten, insbesondere von NachwuchswissenschaftlerInnen, ausgezeichnet (Dissertationen, Habilitationsschriften, Zeitschriftenartikel, Monographien), die sich Problemen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik oder der Nachbargebiete widmen. Es können Arbeiten eingereicht werden, die quantitativ-empirisch, qualitativ-empirisch, historisch, vergleichend oder theoretisch-systematisch ausgerichtet sind. Die Arbeiten sollen sowohl einen bedeutenden inhaltlichen Ertrag zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule bzw. zu den Nachbargebieten aufweisen als auch in der jeweiligen Forschungsmethodik hohen Standards genügen. Als Bewerbungsunterlagen sind einzureichen: 1. ein Exemplar der wissenschaftlichen Arbeit (Druckversion), 2. eine gutachterliche Stellungnahme zur Arbeit von einem Hochschulprofessor, einer Hochschulprofessorin, 3. eine Kurzbiographie des Bewerbers, der Bewerberin. Bachelor-Abschlussarbeiten können bei der Preisverleihung nicht berücksichtigt werden.

Bewerbungen für die Preisverleihung 2010 konnten bis zum 30. April bei der Vorsitzenden der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe eingereicht werden. Kontakt: Frau Prof. Dr. M. Götz, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Würzburg, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg, E-Mail: irene.dees@uni-wuerzburg.de (Sekretariat).

*Margaret Götz*



# 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.

## September 2010

15.–17.09.2010

Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wien

17.–18.09.2010

8. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Berlin

22.–23.09.2010

Tagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung: Die Bedeutung der Theorie des Unterrichts für die Lehrerbildung. Köln

*Info:* [http://www.dgfe.de/termine/document.2010-05-20.4434439352/document\\_view](http://www.dgfe.de/termine/document.2010-05-20.4434439352/document_view)

*Kontakt:* Matthias Proske; E-Mail: [m.proske@uni-koeln.de](mailto:m.proske@uni-koeln.de)

25.09.2010

11. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE. Göttingen

Das Kolloquium *Forschungsberatung* richtet sich auch im zehnten Jahr an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer Förderinstitution, beispielsweise bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der VW-Stiftung oder dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), einwerben möchten und daran interessiert sind, sich vorab von Expertinnen und Experten beraten zu lassen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) organisiert und fördert dieses Kolloquium. Sie lädt für die Beratungen erfahrene DFG-Fachgutachterinnen und Fachgutachter ein, die jedoch derzeit nicht Mitglied des erziehungswissenschaftlichen Fachgremiums der DFG sind. Diese werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Kolloquium in Rundgesprächen zur Verfügung stehen.

Voraussetzungen für die Teilnahme ist, zusammen mit der Anmeldung eine ca. fünf Seiten umfassende Kurzbeschreibung des geplanten Forschungsvorhabens einzureichen. Bitte orientieren Sie sich dabei an den Richtlinien der DFG, zu finden unter:

[www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1\\_02.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1_02.pdf).

Einsende- und Anmeldeschluss für die Kurzschriften und die Teilnahme war der 01. September 2009.

Für die Beratung am 25. September 2010 sollte ein Kurzvortrag von fünf Minuten Länge vorbereitet werden. Ein detailliertes Programm wird nach der Anmeldung übermittelt. Die Teilnahme an dem Kolloquium ist kostenlos. Die Kosten für die Anreise und gegebenenfalls für die notwendige Übernachtung müssen Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst tragen.

*Kontakt:* Prof. Dr. Werner Thole, Universität Kassel, Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter, Fachbereich Sozialwesen, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel, E-Mail [wthole@uni-kassel.de](mailto:wthole@uni-kassel.de), Stichwort: DGfE-Forschungskolloquium.

#### 28.–30.09.2010

Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung: Wissen und Wissenschaftsgeschichte(n) der Erziehungswissenschaft. Tübingen

*Info:* <http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.0410735705/WisF/aktuelles.html>.

### September/Oktober 2010

#### 29.9.–01.10.2010

Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: Grundlegende Bildung ohne Brüche. Pädagogische Hochschule Weingarten

*Kontakt:* Prof. Dr. Diemut Kucharz, E-Mail: [2010@ph-weingarten.de](mailto:2010@ph-weingarten.de).

#### 29.09.–01.10.2010

Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF). Berlin, Tagungsstätte Schwanenwerder

*Info:* [http://www.dgfe.de/qbbf\\_aktuelles](http://www.dgfe.de/qbbf_aktuelles); Kontakt: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller.

29.09.–01.10.2010

19. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Pädagogische Hochschule Weingarten

*Info:* [http://www.dgfe.de/document.2010-03-09.5026338509/document\\_view](http://www.dgfe.de/document.2010-03-09.5026338509/document_view)

*Kontakt:* Thomas Irion, E-Mail: [irion@ph-weingarten.de](mailto:irion@ph-weingarten.de)

30.09.–01.10.2010

Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie: Neue Steuerung, alte Ungleichheit? Dortmund

*Info:* [http://www.dgfe.de/document.2010-03-09.0779855127/document\\_view](http://www.dgfe.de/document.2010-03-09.0779855127/document_view)

30.9.–02.10.2010

Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, Jahrestagung. Ichenhausen, Bayerisches Schulmuseum.

„Aufgaben“ sind ein bisher eher vernachlässigtes Thema der Schulbuchforschung. Dies ist allein schon deshalb erstaunlich, weil sich die SchulbuchautorInnen mit den Aufgaben unmittelbar an die Schülerinnen und Schüler wenden und etwas von ihnen erwarten. Außerdem spiegeln die Aufgaben zentrale Kategorien der Schulbuchanalyse – das Schulbuch als (a) Politicum, (b) Paedagogicum und (c) Didacticum – besonders eindrücklich wider: (a) In Aufgaben finden sich in expliziter und impliziter Form Ideologien und Weltanschauungen, politische Intentionen und Reaktionen auf aktuelle politische Ereignisse. (b) Aufgaben liegen unterschiedliche Bilder von Kindern und Jugendlichen und ein bestimmtes Verständnis des Verhältnisses von Erwachsenen und Heranwachsenden sowie im Besonderen von Lehrenden und Lernenden zu Grunde. (c) Schulbuchwissen stellt immer eine Auswahl aus dem gesellschaftlichen Wissensbestand dar. Die Aufgaben hierarchisieren dieses Wissen, indem sie bestimmte Aspekte fokussieren und andere unberücksichtigt lassen. Sie machen deutlich, was und wie im Besonderen behalten und/oder reflektiert werden soll. In aktuellen Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen gewinnt die Formulierung von Aufgaben verstärkt an Bedeutung, wird zu einer (fach-)didaktischen Herausforderung.

Tagungsbeitrag: 30 € (Studierende 20 €). Der Tagungsbeitrag wird vor Ort erhoben.

*Kontakt:* Prof. Dr. Eva Matthes, Vorsitzende der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg; Anmeldung

per E-Mail an [irmgard.sedlmayr@phil.uni-augsburg.de](mailto:irmgard.sedlmayr@phil.uni-augsburg.de), Tel. +49 (0)821-598-5573/-5574

## Oktober 2010

### 06.–08.10.2010

Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie: Philosophie des Lehrens. Universität Hamburg

*Kontakt:* Hans-Christoph Koller, E-Mail: [Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de](mailto:Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de)

### 8.–9.10.2010

Gemeinsame Tagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung & 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 passen sich an. Die Identität des Einzelnen wie der Gruppe erwächst aus der Differenz und der Abgrenzung, entwickelt sich also durch Konfrontationen und Irritationen in Beziehungen zu anderen Menschen. Geschlechterforschung und Psychoanalyse bzw. psychoanalytische Pädagogik sind zentral, wenn auch je unterschiedlich mit dem Thema der Andersheit, Fremdheit und dem Verhältnis zum Anderen befasst. Die Frauen- und Geschlechterforschung ging aus von der wissenschaftskritischen Analyse der Konstruktion der Frau als ‚Anderem des Mannes‘, des Weiblichen als des ‚Anderen der Vernunft‘, von der daraus abgeleiteten ungleichen Positionierung in der Gesellschaft und der Tradierung dieses Denkens in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Für die psychoanalytische Theorie sind ‚das Andere‘ und ‚der Andere‘ fundamental, angefangen vom Freudschen Konzept des Unbewussten, das dem Ich etwas Nicht-Verstandenes, Widersprüchliches, eine Uneindeutigkeit einträgt, bis zu Lacan, der dem (kleinen) anderen und dem (großen) Anderen einen zentralen Stellenwert für die Konstitution des Subjekts zuschreibt. Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung und die Kommission Psychoanalytische Pädagogik wollen die unterschiedlichen Zugänge zu dieser Thematik ins Gespräch bringen und gemeinsam über Repräsentationen und Konzepte des ‚Eigenen‘ und des ‚Anderen‘ auf verschiedenen Ebenen der Diskurse und des pädagogischen Handelns nachdenken.

*Info:* auf den DGfE-Webseiten der Sektion bzw. der Kommission und bei den jeweiligen Vorsitzenden.

*Kontakt:* Barbara.Rendtorff@uni-paderborn.de.

### 28.–30.10.2010

Kölner Forum Frühe Kindheit 2010: Entwicklung: Ausgangslagen und Verläufe aus interdisziplinärer Perspektive. Gürzenich zu Köln. Veranstalter: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

*Kontakt:* PD Dr. Rüdiger Kißgen, Prof. Dr. Norbert Heinen.

## November 2010

### Ende 2010

Gemeinsame Tagung der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft & der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien für die Politische Bildung, Demokratiepädagogik, das Globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

*Kontakt:* Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel, Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel.

E-Mail: bernd.overwien@uni-kassel.de

### 25.–26.11.2010

Tagung der Sektion Schulforschung und Schulentwicklung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB): Strategien zur Erforschung der Governance im Bildungswesen. Linz, Österreich.

Unter der Bezeichnung *Educational Governance* beginnt sich die *Governance*-Perspektive in der Bildungsforschung zu etablieren. Nachdem sich Forschungszusammenhänge stabilisieren, die neben programmatischen Publikationen zunehmend empirische Ergebnisse vorlegen, liegt es nahe, eine Zwischenbilanz zu ziehen und mögliche Forschungsstrategien und -methoden des *Governance*-Ansatzes im Bildungswesen gezielter zu diskutieren. Dies will diese Tagung leisten.

*Info:* <http://www.oefeb.at/>

### 04.–05.11.2010

Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. Pädagogische Hochschule Zürich

Inhaltlich soll es darum gehen, das theoretisch-konzeptionelle Profil der Medienpädagogik zu schärfen. Bildungs-, lern-, kommunikations-, medien- und kulturtheoretische Überlegungen sind aufeinander zu beziehen, um das inhaltliche Verständnis von Leitbegriffen wie Mediensozialisation, Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung, Mediendidaktik besser zu konturieren. Hiermit eng verknüpft ist auch die Frage nach dem aktuellen Stand der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Fachdisziplin Medienpädagogik.

*Kontakt:* Prof. Dr. Heinz Moser

*Info:* [http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/Tagungen/index\\_html](http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/Tagungen/index_html)

12.–13.11.2010

Freizeitkongress an der Hochschule Bremen mit Unterstützung der Kommission Pädagogische Freizeitforschung.

*Ansprechpartnerin:* 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 „Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen“ 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. Auf diesem Kongress soll darüber diskutiert werden, wie sich Bildung in Konzepte übersetzen lässt, deren Unterrichtsgestalten und -szenen nachverfolgt und deren Wirkungen überprüft werden können.

Für den ersten Hauptvortrag mit bildungsphilosophischer Orientierung konnte der Würzburger Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus gewonnen werden. Mit dem zweiten Hauptreferat mit Affinität zum Bildungsmanagement soll das Spannungsfeld dieser beiden einander gegenüberstehenden konzeptionellen Orientierungen und der Rahmen der Tagung abgesteckt werden, indem mit Blick auf die orientierende Trias in (selbst-)kritischer Absicht danach gefragt werden soll, ob sich Bildung überhaupt managen lässt bzw. unter welchen Bedingungen (bewegungsbezogene) Bildungskonzepte entstehen, die sich implementieren und evaluieren lassen. Diese Kernfragen werden schließlich aus sport- und bewegungspädagogi-

scher Perspektive in exemplarischer Absicht mit drei weiteren Hauptvorträgen und offenen Arbeitskreisen zu den Themen Schule (Prof. Dr. Günter Stibbe, Sporthochschule Köln), frühe Bildung (Prof. Dr. Ina Hunger, Universität Göttingen) und Gesundheit (Ass. Prof. Dr. Rosa Diketmüller, Universität Wien) bearbeitet.

*Kontakt:* [harald.lange@uni-wuezburg.de](mailto:harald.lange@uni-wuezburg.de), Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Judenbühlweg 11, 97082 Würzburg.  
*Info:* <http://www.sportwissenschaft.uni-wuerzburg.de/dgfe2010>

### 02.–04.12.2010

Tagung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des Excellence-Clusters Languages of Emotion der Freien Universität Berlin: Die Bildung der Emotionen. FU Berlin

*Anmeldung:* Sekretariat von Prof. Dr. Christoph Wulf,  
E-Mail: [chrwulf@zedat.fu-berlin.de](mailto:chrwulf@zedat.fu-berlin.de)  
*Info:* <http://www.languages-of-emotion.de/>

### 26./27.11.2010

34. Tübinger Sozialpädagogiktag: Konkurrenz – Unübersichtlichkeit – Vernetzung. Kooperation in der Sozialen Arbeit. Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Neuere Entwicklungen in der sozialen Infrastruktur wie z.B. Ganztagschule, „Frühe Hilfen“, Frühpädagogik oder generationenübergreifende Arbeit verstärken die Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit aller Beteiligten. Dies setzt eine Entwicklung fort, die die Soziale Arbeit seit ihren Anfängen besonderes geprägt hat, sei es als Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften innerhalb der Sozialen Arbeit, sei es als Kooperation mit Schule, Justiz, Medizin, Wirtschaft oder Kultur. Zu beobachten ist indessen, dass Kooperation häufig zwar proklamiert, aber nicht immer praktiziert wird. Um die Zusammenarbeit innerhalb der Sozialen Arbeit sowie mit anderen, auch mächtigeren Berufsgruppen zu gestalten, braucht sie belastbare, klare und nachvollziehbare eigenständige Profile. Ihr Potential besteht in der Fähigkeit zur verlässlichen Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen, mit Ehrenamtlichen und Öffentlichkeit. Zugleich steht sie in einem Spannungsfeld von Vereinnahmung und Abgrenzung, willkommener Mitverantwortung und Zuweisung von gering geschätzten Aufgaben, von Steuerungsinteressen und Parteilichkeit.

Der Sozialpädagogiktag 2010 macht Kooperationsverhältnisse Sozialer Arbeit zum Thema. Es werden Entwicklungslinien nachgezeichnet, um die

besonderen Herausforderungen an die Soziale Arbeit sichtbar zu machen. Es werden Grenzen und deren Diffusion verdeutlicht, um Reichweite und Wirksamkeit von Kooperation einzuschätzen.

Gefragt wird nach den Erfahrungen, die in unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit Kooperationspartnern gemacht werden: Wird Kooperation gewünscht, aber nicht entwickelt? Wie gelingt es Sozialer Arbeit, tragfähige Vernetzung zu organisieren? Beeinflussen neue Kooperationsgefüge das professionelle Handeln? Verändern sich die Beziehungen zu den AdressatInnen? Bedarf es der Entwicklung von Kooperationskompetenz, der Vertiefung des Wissens bei RepräsentantInnen anderer Disziplinen, gar der Intensivierung von Öffentlichkeitsarbeit? Welche Trends lassen sich erkennen? Kurz: Die Tagung schärft den Blick auf die Vielfalt von Kooperation als zentraler Gestaltungsform des Sozialen.

*Anmeldung:* <http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/sozialpaedagogik/sozialpaedagogiktag.html>;  
*Kontakt:* [sozpaedtag@ife.uni-tuebingen.de](mailto:sozpaedtag@ife.uni-tuebingen.de)

## Januar 2011

### 21.–22.01.2011

Forum Fachdidaktische Forschung: Fallarbeit in der fachdidaktischen Forschung und Lehrerbildung. Universität Hildesheim

*Kontakt:* Prof. Dr. Katrin Hauenschild; E-Mail: [fachdidaktik@uni-hildesheim.de](mailto:fachdidaktik@uni-hildesheim.de)

*Info:* <http://www.uni-hildesheim.de/de/fachdidaktik.htm>

### 28.–29.01.2011

Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF), Sektion Historische Bildungsforschung: Familienkulturen – (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten. Universität Augsburg

Bislang im Kontext des Themas Familienkulturen und Familientraditionen zu wenig beachtet wurden unter anderem Fragen der Migration und der Transnationalität, der Geschlechtergeschichte, der historischen Bedeutung pluralisierter und alternativer Familienformen sowie die theoretische und methodische Rahmung der historischen Erforschung von Familienkulturen und -traditionen. Auf der Tagung 2011 sollen diese Perspektiven intensiv diskutiert werden können.

*Call for Papers:* s. Sektionsmitteilungen.

## März 2011

09.–11.03.2011

Frühjahrstagung: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aachen

17.–19.03.2011

Tagung der Sektion Internationale und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft: „Sozialraum“ – Auswirkungen internationaler Entwicklungen und Migration. Frankfurt am Main

*Kontakt:* Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel, Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel;

*E-Mail:* bernd.overwien@uni-kassel.de

16.–18.03.2011

Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft: Die Idee der Universität – revisited. Universität Bremen

*Call for Papers:* s. Sektionsmitteilungen

21.–23.03.2011

Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik (Praxistagung): Wie fördern Best-Practice-Schulen die weitere Schulentwicklung? – Schulerkundung unter der Perspektive von Lernkultur und Schulnetzwerken. Universität Münster

Die leitende Fragestellung dieser Praxistagung richtet sich darauf, bestehende gute, d. h. besonders ausgezeichnete Schulen daraufhin anzuschauen, welchen Erkenntnisgewinn solche Best-Practice-Schulen schultheoretisch, professionstheoretisch und sozialisationstheoretisch ermöglichen. Die Schulen, die zur Hospitation vorgeschlagen werden, zeichnen sich jeweils durch sehr vielfältige Ansätze ihrer jeweiligen Konzeption aus. Die Erkundungen sollten insbesondere die innerschulische Lernkultur und die außerschulischen Netzwerke fokussieren.

*Info:* <http://www.dgfe-sektion5.de/kom1/veranstaltungen.htm>

24.–25.03.2011

Frühjahrstagung Sektion Medienpädagogik: Keine Bildung ohne Medien! Berlin

Der bundesweite Kongress *Keine Bildung ohne Medien!* wird von der Sektion Medienpädagogik in der DGfE, der Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

(DGPuK), der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), dem JFF – Jugend, Film, Fernsehen e.V. und dem Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (HBI) gemeinsam veranstaltet. Der Kongress möchte die Öffentlichkeit für die Notwendigkeit einer breiten Förderung von Medienkompetenz in verschiedenen Handlungsfeldern sensibilisieren. Er dient der Diskussion und Konkretisierung der Vorschläge und Forderungen des *Medienpädagogischen Manifests* und intendiert einen Dialog mit Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration über Aufgaben und nachhaltige Maßnahmen im Bereich Medienkompetenzförderung in allen Bildungsbereichen.

*Info:* <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>

## April 2011

01.–02.04.2011

Gemeinsamer Workshop der Kommissionen Qualitative Bildungs- und Biografieforschung & Sozialpädagogik: Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit. Universität Gießen

Gegenstand des Workshops werden Bildungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe- und Teilnahmechancen und sozialer wie institutioneller Ausschlussprozesse sein. Hierfür ist ein Call for Papers versendet worden.

*Info:* s. Kommissionshomepage.

## Mai 2011

06.–08.05.2011

Kommission Psychoanalytische Pädagogik: Psychodynamische Beratung (Arbeitstitel). Marburg

*Kontakt:* Prof. Dr. Heike Schnoor, E-Mail: [Schnoor@staff.uni-marburg.de](mailto:Schnoor@staff.uni-marburg.de).

## Juni 2011

23.–25.06.2011

Jahrestagung Kommission Sozialpädagogik und Kommission Pädagogik der frühen Kindheit: Inter-Disziplinäre Zugänge zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit (Arbeitstitel). Bildungszentrum Berlin-Erkner.

Verhandelt werden Diskussion und Debatten um Fragen strategischer Bildungspartnerschaft, gemeinsame Forschungsfelder und Folgen der künftigen Dienstleistungskonkurrenz.

## Juli 2011

26.07.–29.07.2011

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 33): State, Education and Society. New Perspectives on an Old Debate. San Luis Potosi, Mexiko.

## September 2011

16.–18.09.2011

Jahrestagung Sektion Historische Bildungsforschung: Die Funktion von Kooperation und Netzwerk in bildungshistorischer Perspektive. Basel, Schweiz  
Der CfP erfolgt ab Oktober 2011 über die Homepage der Sektion.

*Info:* Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz, E-Mail: [hansulrich.grunder@fhnw.ch](mailto:hansulrich.grunder@fhnw.ch).

26.09.–28.09.2011

Herbsttagung: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Konstanz

## November 2011

09.–11.11.2011

13. Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte: Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis. Universität Bielefeld (ZIF)

*Info:* Homepage der Sektion Historische Bildungsforschung,  
<http://www.bbf.dipf.de/hk//ave.htm>

## März 2012

23. DGfE-Kongress. Universität Osnabrück



## Personalia

### Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe

Plötzlich, im Februar dieses Jahres, unfassbar für uns Kollegen und Mitarbeiter, starb Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Professor für Schulpädagogik und Schultheorie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, kurz bevor er 55 Jahre alt geworden wäre. Während wir gemeinsam noch planten, an welchen Forschungsprojekten weiter zu arbeiten sei, welche Fragen der Disziplin bildungspolitischen Vorrang vor anderen hätten und – nicht zuletzt – im Austausch und in der Vergewisserung darüber, was angesichts endlicher und absehbarer Berufs-Lebenszeit unbedingt zu machen man sich noch wünsche, wurde unser Leben ärmer, ging sein Leben zu Ende.

Dass Fritz-Ulrich Kolbe, der 1982 sein Lehramtsstudium abschloss, zuerst als Lehrer arbeitete – er unterrichtete die Fächer Deutsch und Mathematik an einem Heidelberger Gymnasium – und erst 1987 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an das Erziehungswissenschaftliche Seminar der Universität Heidelberg wechselte, ist bezeichnend: Er ist nicht aus Zufall Erziehungswissenschaftler geworden, sondern er wurde es mit Leib und Seele, um sich zunächst der sozialhistorischen Bedingungen pädagogischen Handelns zu vergewissern. In Heidelberg verwirklichte er gemeinsam mit Volker Lenhart in dessen Arbeitsbereich ein erziehungshistorisches und bildungstheoretisches Projekt. Mit einer Arbeit über den *Strukturwandel schulischen Handelns: Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren* wurde er 1992 promoviert. Er initiierte eine Forschungskoooperation mit der University of Cyprus in Nikosia zum Thema *Implicit Theories of Teachers' Planning* und war außerdem bereits seit 1983 in der Lehrerfortbildung tätig. Als Wissenschaftlicher Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg hatte sich so das Spektrum der ihn zeit seines Berufslebens interessierenden und immer wieder beschäftigenden Themen herausgeschält: Es ging ihm darum, Strukturen pädagogischen Handelns, wie sie sich als pädagogische Institution im historischen Prozess herausbildeten und wie sie sich auf der Seite des Individuums, des pädagogischen Professionellen, als Motivationsmuster, als Routinen und als implizite Theorien entdecken lassen, zu rekonstruieren – und schließlich: sie auch zu beeinflussen. Bildungspolitische Belange ließen ihn nie unberührt. So verwundert auch nicht, dass er sich forschend dem gesellschaftspolitisch brisanten Thema „Gewalt an Schulen“

näherte, aber die Verantwortung des Pädagogen nicht ab- und nicht von sich wies. Deswegen ging es ihm weiterhin um das pädagogische Handeln: 1999 habilitierte er mit einer Schrift unter dem Titel *Handlungsstruktur und Reflexivität. Qualitative Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender* an der Universität Heidelberg und erhielt schnell Rufe nach Mainz und Marburg. Zum Wintersemester 2000/2001 nahm er den Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an das Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz an. Aus der Verantwortung heraus, die Fritz-Ulrich Kolbe seiner Familie, seinen Kindern gegenüber immer übernommen hat, entschied er sich auch, einen dritten Ruf, den an die Bergische Universität Wuppertal, nicht anzunehmen, sondern – den Heidelberger Lebenskreis seiner Familie achtend – an der Universität Mainz zu bleiben.

Neben seinem Engagement für die Lehre und für die Reform der Lehrerbildung an der Mainzer Universität bzw. in Rheinland-Pfalz konzentrierte er sich in den folgenden Jahren auf die wissenschaftliche Begleitung der *Einführung der Ganztagsschule in neuer Form* in Rheinland-Pfalz; ein erstes Projekt fand in den Jahren 2002-2004 statt. Die hier gewonnene fachliche Expertise ermöglichte es ihm, ein weiteres, umfangreiches Forschungsprojekt, *LUGS – Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen*, zu initiieren und von 2005 bis 2009 in Kooperation mit KollegInnen von der TU-Berlin in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz durchzuführen. Ziel dieses zweiten Projekts war die Rekonstruktion der Transformation schulischen Lehrens und Lernens in Folge des bundesweiten Ausbaus von Ganztagsschulen, die auf der Grundlage des Investitionsprogramms *Zukunft Bildung und Betreuung* der Bundesregierung seit 2003 erfolgte und von Fritz-Ulrich Kolbe bildungspolitisch immer unterstützt wurde. Wichtig für ihn war, die Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung schultheoretisch zu positionieren, neue methodologische Zugänge zur Praxis von Schule und Unterricht zu entwerfen und die empirische Forschung an grundlegende Diskurse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft anzuschließen. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts, deren Veröffentlichung für Anfang 2011 geplant ist, werden zeigen, was ein solcher Blick auf die Entwicklung von Ganztagsschulen enthüllt: Dass sie – an sich pädagogisch weder gut noch schlecht – Individualisierungsprozesse weiter vorantreibt, nicht nur die Formalisierung der Vorstellungen vom Lernen, sondern auch des Umgangs mit der Sache in der Schule stärkt und notwendig immer den Ambivalenzen, disziplinierenden und ermächtigenden Effekten institutionalisierter Bildungsprozesse verhaftet bleiben muss. Darum hat Fritz-Ulrich Kolbe bis zuletzt gerungen: Festhalten zu können, auch bildungspolitisch, an emphatischen

Ansprüchen von Bildungs-Eigensinn und dennoch nicht einem obsoleten Bild vom autonomen Subjekt aufzusitzen.

Der Mainzer Schulpädagogik verlieh er mit einer sozialwissenschaftlich begründeten und zugleich strukturell an pädagogischem Handeln interessierten Kasuistik, einer pädagogischen Kasuistik eben, ein unverwechselbares Profil. Die Anerkennung des professionellen Anspruchs, der sich im Lehrerhandeln stellt, und der damit verbundenen Kritik von vereinfachenden Handlungsmodellen, wie sie Fritz-Ulrich Kolbes Auffassung nach die Pädagogische Psychologie immer wieder zu entwerfen geneigt war, standen dabei im Zentrum seiner fachlichen Forschung und Auseinandersetzung. In diesem Sinne entstand unter seiner Leitung die Arbeitsgruppe Schulforschung/Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz, deren Ziel nicht nur eine gute Lehre für die Studierenden des Instituts ist, sondern zugleich die spezifisch empirische Verankerung einer forschenden Schulpädagogik. Hier wurde u. a. das *Mainzer Modell* konzipiert und erprobt: ein Ansatz der Lehrerbildung, der bei der Analyse pädagogischer Situationen qualitative Forschungsmethoden anwendet und so den Lehramtsstudierenden den Erwerb von Strukturwissen ermöglichen soll, um die je eigene Professionalität auch im Berufsleben weiter zu entwickeln. Nicht immer stießen seine, manchmal auch kostenintensiven, Vorschläge zur Lehrerbildung auf Gegenliebe, aber sie sind sein Verdienst um die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.

Diesem Interesse entsprechend hat Fritz-Ulrich Kolbe sich in der DGfE vor allem in der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung engagiert, deren Vorstand er zusammen mit Werner Helsper und Frank-Olaf Radtke einige Jahre angehörte. Hervorgetreten ist er hier mit seiner umfassenden Kenntnis der – auch internationalen – Diskurse in verschiedenen Disziplinen, der soziologischen Professionstheorie so gut wie der psychologischen Expertise-Forschung. Das konnte er in einer von ihm initiierten und mitgetragenen Reihe von Tagungen über die Struktur professionellen pädagogischen Handelns, über das Verhältnis von Wissen und Können, zu den Bedingungen der Lehrerbildung im Sinne einer Ausbildung für professionelle pädagogische Tätigkeit sowie zum Verhältnis von Profession und Organisation fruchtbar machen. Die Organisation einer interdisziplinären Tagung an der Universität Mainz zum Thema *Qualitativ-empirische Zugänge zur Kompetenzentwicklung im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studium*, die bundesweit auf breite Resonanz stieß, war sein letzter öffentlicher Auftritt.

Wir haben mit ihm jemanden verloren, der anspruchsvoll, kritisch und unbeirrbar dachte und für die Bedeutsamkeit einer anderen Form erziehungswissenschaftlicher Forschung, die qualitative Forschung, eintrat; der

wirklich eine Orientierung bot: den einen dafür, was möglich und nötig, den anderen dafür, was zu kritisieren war.

*Sabine Reh sowie die Mainzer und Berliner  
Mitarbeiter des Forschungsprojekts LUGS*

\*\*\*

*EWFT-Präsidium* für die Wahlperiode 2010 bis 2012:

*Karin Böllert* (Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster) (Vorsitzende);

*Manfred Lüders* (Professur für Schul- und Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt);

*Hans-Joachim Müller* (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Pädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern);

*Andreas Poenitsch* (Hochschuldozent für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz);

*Andreas von Prondczynsky* (Professor für Allgemeine Pädagogik an der TU Braunschweig).

Der Vorstand der DGfE gratuliert Karin Böllert herzlich zur Wahl in dieses Amt und wünscht ihr und ihren Kollegen im EWFT-Präsidium eine erfolgreiche Amtsperiode!

\*\*\*

*Betz, Tanja*, Dr., hat zum 01.03.2010 den Ruf auf die Juniorprofessur für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main angenommen.

*Chilla, Solveig*, Dr., hat zum 01.03.2010 einen Ruf auf die Juniorprofessur für *Pädagogik bei Störungen in Sprache und Kommunikation/Entwicklung von Sprachkompetenz* an der Universität Erfurt angenommen.

*Furck, Carl-Ludwig*, Jg. 1923, Prof. em. Dr., Universität Hamburg, hat den Vorsitz der Strukturkommission des DGfE-Vorstands, den er von 1991 bis 2010 innehatte, auf der 95. Sitzung der Strukturkommission am 21. Mai 2010 aus Altersgründen niedergelegt. Die Mitglieder des Vorstands und der Struk-

turkommission danken ihm sehr herzlich für die langjährige fruchtbare Zusammenarbeit und wünschen ihm Gesundheit und Lebensfreude!

*Iske, Stefan*, Dr., hat den Ruf auf die W1-Professur für Mediendidaktik und Medienpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln zum 15.04.2010 angenommen.

*Koller, Hans-Christoph*, Prof. Dr., hat einen Ruf auf die Professur für Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Universität Wien abgelehnt und bleibt als Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft (W3) an der Universität Hamburg.

*Peez, Georg*, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Kunst und Kunstwissenschaft, hat den Ruf auf die W2-Professur für Kunstdidaktik an der Akademie für Bildende Künste der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie den Ruf auf die W3-Professur für Kunstpädagogik an der Goethe-Universität, Frankfurt a.M., erhalten.

*Pietraß, Manuela*, Prof. Dr., bisher Pädagogische Hochschule Freiburg, hat den Ruf auf die W3-Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an die Universität der Bundeswehr München zum 01.04.2010 angenommen.

*Textor, Annette*, Dr., bisher Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und TU Dortmund, hat zum 01.02.2010 den Ruf auf die aus dem Professorinnen-Programm des BMBF geförderte Professur (W3) für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld angenommen.

*Zinn, Bernd*, Dr., ist zum Sommersemester 2010 auf die Professur Technik und ihre Didaktik (W2) an der Hochschule Aalen in der Fakultät Optik und Mechatronik berufen worden.



# Impressum

*Erziehungswissenschaft*

*Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Herausgegeben vom Vorstand der DGfE (<http://www.dgfe.de/>)

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich.

Online-Ausgabe: <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/>

*Geschäftsführende Herausgeberin:*

Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft,

Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: Lohmann [at] erzwiss.uni-hamburg.de

*Redaktion:*

Susanne Spieker M.A., Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft,

Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: spieker [at] erzwiss.uni-hamburg.de

*Hinweise für Autorinnen und Autoren:*

<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/>

Redaktionsschluss für Heft 42 ist 15. Dezember 2010.

*Satz:* Dr. Anne Wessel, Berlin

*Verlag:*

Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

[www.budrich-verlag.de](http://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