

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

DGfE

Heft 42
22. Jahrgang 2011
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich



INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Klaus Zierer</i> Wider den Projektezwang	9
--	---

<i>Virginia Moukoui</i> Auf der Suche nach der Qualität in der Forschung: das EERQI-Projekt (European Educational Research Indicators Project)	19
--	----

Beiträge zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen

<i>Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)</i> Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung	23
--	----

<i>Harry Neß</i> Gewerkschaftspositionen zu EQR und DQR. Ein Situationsbericht	27
---	----

<i>Ingrid Lohmann</i> Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz	41
--	----

Mitteilungen des Vorstands

European Educational Research Association (EERA) Council-Meeting – Bericht	55
---	----

Inhaltsverzeichnis

„Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung“. Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung, 12.–13. Mai 2011, Berlin	56
„Urban Education“. European Educational Research Association (EERA): European Conference on Educational Research (ECER 11), 13.–16. September 2011, Freie Universität Berlin	57
„Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“, DGfE-Fachkonferenz, 22.–23. September 2011, Universität Duisburg-Essen	58
„Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ – 23. DGfE-Kongress, 11.–14. März 2012, Universität Osnabrück – <i>Call for Papers</i>	60

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1	Historische Bildungsforschung	65
Sektion 2	Allgemeine Erziehungswissenschaft	76
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung	78
Sektion 5	Schulpädagogik	81
Sektion 6	Sonderpädagogik	83
Sektion 8	Sozialpädagogik	86
Sektion 9	Erwachsenenbildung	89
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	93
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	99
Sektion 12	Medienpädagogik	101

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	107
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Templiner Manifest	114
Wissenschaftsrat (WR): Empfehlungen zur deutschen Wissenschafts- politik im Europäischen Forschungsraum – Kurzfassung	117
Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan	119
Gemeinsame Vertretung für die Studiengänge der Pädagogik der frühen Kindheit	121
Präsentation der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum	122
Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ): Positions- und Diskussionspapiere	
– Chancen für junge Menschen beim Übergang von Schule zu Beruf verbessern – Schnittstellenprobleme zwischen SGB II, III und VIII beheben!	122
– Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung	123
– Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen für Leitungshandeln und Qualifizierung	124
– Anforderungen an Ausgestaltung, Instrumente und Weiter- entwicklung der Europäischen Jugendstrategie 2010-2018	124
– Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule	125

Ausschreibungen, Preise

DGfE-Nachwuchspreis 2012	127
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	127
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	128

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibung des Wissenschaftspreises der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für das Jahr 2011	128
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis	129
Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)	130
<i>Tagungskalender</i>	133
<i>Personalia</i>	143
 <i>Impressum</i>	

Editorial

Das vorliegende Heft enthält zum einen Beiträge zur Frage der Qualität von Forschung aus ziemlich gegensätzlichen Perspektiven, zum anderen weitere Beiträge zum *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (vgl. *Erziehungswissenschaft* 41/2010). Der EQR und seine nationale Umsetzung werden uns und unser Fach auch künftig weiter beschäftigen.

Klaus Zierers *Wider den Projektzwang* widmet sich dem Zwang zur Drittmittelwerbung, die bei Bewerbungen auf Hochschulstellen mittlerweile eines der wichtigsten Einstellungskriterien ist. Bei abnehmenden öffentlichen Mittelzuweisungen für universitäre Forschung nimmt der Anteil der Drittmittelfinanzierung zu und sichert schon heute das Überleben mancher Disziplinen in der Forschungslandschaft. Dies bleibe nicht ohne Rückwirkung auf das durch Drittmittelprojekte generierte Wissen: Das Forschungsprojekt bestimme zuweilen Forschungsfrage, Methodik und Ergebnis gleichermaßen. Infolge dessen wachse die Gefahr, dass Probleme, die „nicht als Projekt bearbeitbar“ sind, nicht nur nicht gefördert, sondern bald gar „nicht mehr als Problem wahrgenommen“ werden. Die zunehmende Bedeutung der Drittmittelfinanzierung führt zudem zur Schaffung kurzzeitiger und prekärer Arbeitsverhältnisse, besonders in der Qualifikationsphase; auf diese Problematik macht auch das von inzwischen rund 5.000 Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unterzeichnete *Templiner Manifest* aufmerksam (vgl. in diesem Heft; http://www.gew.de/Templiner_Manifest.html).

Virginia Moukoui berichtet über das in Kürze abgeschlossene FP7-Projekt *European Educational Research Indicators* (EERQI). Es trägt dem Wandel in der Wissenschafts- und Forschungspolitik Rechnung, wo Forderungen nach direkter Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen längst zum Alltag gehören. Im internationalen Wettbewerb der wissenschaftlichen Einrichtungen erweist es sich als unerlässlich, die Qualität der eigenen Ergebnisse darstellen zu können. Bei der Frage, *wie* die Qualität von Veröffentlichungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften bestimmt und sichtbar gemacht werden kann, setzt EERQI an: Es entwickelt Parameter zur Bestimmung guter Forschung am Beispiel der Erziehungswissenschaft; die dabei entwickelten Maßstäbe sollen auf Verfahren zur Beurteilung der Forschungsleistungen anderer Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen werden können. Erhofft werden positive Rückwirkungen auf Qualität und Sichtbarkeit von Forschungsergebnissen: Ziel von EERQI ist es, „europäische Forschung und Forscher sichtbarer und wettbewerbsfähiger zu machen, indem neue

Formen der Qualitäts-Evaluation von Forschungspublikationen im Europäischen Forschungsraum entwickelt werden.“

Zum zweiten Schwerpunkt des Heftes. Die Erziehungswissenschaft ist von ihrem Gegenstand Bildungseinrichtungen her inhaltlich unmittelbar vom *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* betroffen. Wie die vorliegende *Stellungnahme der DGfE* argumentiert, wird eine Mehrheit der Mitglieder unserer Fachgesellschaft direkt oder indirekt mit dem EQF und seiner nationalen Umsetzung zu tun haben. Als problematisch erweisen könnte sich die eindimensional arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Bestimmung dessen, was als „wünschenswerte Ergebnisse von Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernvorgängen“ definiert wird. Zudem, so die *DGfE-Stellungnahme*, würden durch das Rahmenwerk neue bürokratische Strukturen geschaffen, ohne dass deutlich werde, wo bisherige abgebaut würden. Harry Neß (DIPF) referiert die aktuelle Diskussion in den Gewerkschaften, die das Rahmenwerk im Großen und Ganzen begrüßen. Einen zusammenfassenden Rückblick bietet der Beitrag von Ingrid Lohmann; er lässt die bisherigen Bemühungen der Europäischen Union um die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen in den EU-Mitgliedstaaten Revue passieren und bewertet den jüngsten Wandel in dieser Entwicklung. Alle Bildungsbereiche, auch die Hochschulen, sind durch den Anspruch einer prinzipiellen Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung, den das Rahmenwerk setzt, herausgefordert; u. a. wächst der Druck zur Deregulierung des Hochschulzugangs. Not tue – darüber sind sich alle Beiträge einig – eine möglichst breite Beteiligung aus allen Bereichen des Bildungswesens an diesem Prozess, der bereits 2012 abgeschlossen sein soll. Wir hoffen, dazu mit diesem Heft ein weiteres Scherflein beizutragen.

Noch ein Hinweis: Das *Adressbuch Erziehungswissenschaft* (früher *Handbuch Erziehungswissenschaft*) im *Deutschen Bildungsserver* wird angesichts der verbreiteten Praxis, sich Adressen über Google oder andere Suchmaschinen zu besorgen, als nicht mehr zeitgemäß beurteilt. Die DGfE-Mitglieder werden daher gebeten, Änderungen ihrer Personaldaten der DGfE-Geschäftsstelle direkt mitzuteilen. In derselben begrüßen wir auch an dieser Stelle herzlich Susan Derdula M.A., die in Nachfolge von Yvonne Rosendahl die DGfE-Geschäftsstelle seit September 2010 leitet. Ihnen beiden wünschen wir in den neuen Wirkungskreisen alles Gute – und den Leserinnen und Lesern eine informative Lektüre!

Ingrid Lohmann, Susanne Spieker

Wider den Projektezwang

Klaus Zierer

Die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft wird derzeit von Forschungen dominiert, die allgemein als Projekte bezeichnet werden. Diese Vorherrschaft von Projekten ist eine moderne Entwicklung, die nicht unumstritten ist. Im vorliegenden Beitrag soll sie einer kritisch-konstruktiven Analyse unterzogen werden. Zu diesem Zweck werden folgende Überlegungen angestellt: In einem ersten Schritt wird die Dominanz von Projekten anhand verschiedener Perspektiven nachzuweisen versucht. In einem zweiten Schritt folgt eine nähere Beschreibung dessen, was unter einem Projekt verstanden wird. Dabei werden sowohl die Eigenschaften als auch die Vorteile einer Forschung, die über Projekte vonstatten geht, genannt. In einem dritten Schritt sollen darauf aufbauend die Grenzen von Forschungsprojekten erläutert werden, bevor in einem vierten Schritt zukunftsweisende Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt steht dort ein Plädoyer, das deutlich gegen eine einseitig projektorientierte Forschung spricht und stattdessen die Vielfalt der Forschung postuliert.

1 Problemstellung: Zur Dominanz einer projektorientierten Forschung

Wer sich gegenwärtig um eine Professur bewirbt, kann sich der Frage, welche Projekte er bisher durchgeführt hat und welche Projekte er zukünftig plant und initiiert, nicht verschließen. Drittmittelprojekte sind, nach Peer-Review-Beiträgen in renommierten Zeitschriften, das Maß aller Dinge und wichtigstes Reputationsmerkmal (vgl. Schmidt/Weishaupt 2008). Diese Entwicklung lässt sich an den Ausgaben der öffentlichen Hand verdeutlichen: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft zum Beispiel, wohlgermerkt 1920 als Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft gegründet, um Wissenschaft in Zeiten wirtschaftlicher Krisen zu fördern (vgl. www.dfg.de/dfg_profil/geschichte/chronik/), verzeichnet zwischen 1996 und 2006 einen Mittelzuwachs von gut 60%. Mit dieser Stärkung von Einrichtungen, die sich vor allem auf die Förderung von Projekten spezialisiert haben, geht eine Umschichtung an Universitäten einher, wie sie mittlerweile auf der ganzen Welt beobachtbar ist: Der „core support“ wird zu Lasten des „research support“ reduziert (vgl.

Besio 2009, 18; Schmidt/Weishaupt 2008, 117f.). Dies bedeutet, dass die institutionellen Mittel, die fest zugeteilt sind, verringert werden und der Topf, aus dem leistungsbezogene Mittel vor allem über Forschungsprojekte abgeschöpft werden können, vergrößert wird. Dementsprechend steigen die Drittmiteleinahmen in nahezu allen Fachbereichen, so auch in der Erziehungswissenschaft (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Drittmiteleinahmen der wissenschaftlichen Hochschulen nach ausgewählten Lehr- und Forschungsbereichen 1995 und 2000 bis 2005, in 1.000 € (Schmidt/Weishaupt 2008, 118)

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹	Psychologie	Politikwissenschaft	Sozialwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
1995	21.295	19.002	12.842	12.945	30.657
2000	28.551	28.477	11.926	21.221	61.151
2001	30.416	31.797	11.678	17.469	70.456
2002	37.688	39.198	15.787	20.196	79.711
2003	41.458	40.553	19.811	20.421	78.614
2004	51.066	45.448	20.165	23.039	130.979
2005	50.930	46.311	19.768	25.736	138.706

Diese Entwicklung ist weitreichend – beispielsweise für die universitäre Landschaft, die sich zunehmend nach außen vernetzt; für die Disziplinen, in denen eine neues Paradigma, das „Forschungsprojekt“, Ton angeben wird; für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich mittlerweile in erster Linie über eine Projektmitarbeit qualifiziert (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: aus Drittmitteln finanziertes hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an wissenschaftlichen Hochschulen 1995 und 2000 bis 2006 (Schmidt/Weishaupt 2008, 118)

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹	Psychologie	Politikwissenschaft	Sozialwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
1995	302	419	136 ²	271 ²	571
2000	370	529	186	348	908
2001	446	579	152	337	1.070
2002	508	626	160	369	1.069
2003	530	621	149	339	864
2004	478	613	174	322	898
2005	456	658	176	302	941
2006	475	743	166	345	1.045

Was kennzeichnet diese, wenn auch nicht neue, derzeit aber doch dominante und prägende Form der Forschung?

2 Kennzeichen (erziehungs-)wissenschaftlicher Projekte oder: Was ist ein Forschungsprojekt im gegenwärtigen Sinn?

Zunächst einige begriffliche Überlegungen: Etymologisch betrachtet stammt das Wort Projekt vom lateinischen *proiectum* ab, das so viel wie „vorwärts-werfen“ meint (vgl. Kluge 1999). Daraus leitet sich auch die alltagssprachliche Bedeutung ab: Unter einem Projekt wird ein „Vorhaben“, ein „Entwurf“, ein „Plan“ verstanden, der unter Berücksichtigung von Zeit, Kosten und Ressourcen einmalig ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein definiertes Problem zu lösen versucht (vgl. Drosdowski et al. 1988, 589; dort heißt es beispielsweise: „ein großes, interessantes, teures Projekt“). Insofern ist das Projekt durch einen Versuchscharakter, eine Neuheitsakzentuierung und eine Fristsetzung gekennzeichnet (vgl. Besio 2009, 31). Erstaunlicherweise gibt es dafür sogar eine DIN, nämlich die DIN 69901: „Ein Vorhaben, bei dem innerhalb einer definierten Zeitspanne ein definiertes Ziel erreicht werden soll, und das sich dadurch auszeichnet, dass es im Wesentlichen ein einmaliges Vorhaben ist.“

Aufgrund dieser Alltäglichkeit des Projektbegriffes überrascht es nicht, dass eine Vielzahl an Bestimmungsversuchen vorliegt. Diese reichen in die Philosophie, in der beispielsweise Jean Paul Sartre das Projekt als Entwurf versteht und in diesem Sinn die Art und Weise, wie das Bewusstsein existieren kann, als Projekt bezeichnet (vgl. Sartre 1996); in die Soziologie, in der zum Beispiel in Anlehnung an Alfred Schütz soziales Verhalten als Projekt charakterisiert werden kann (vgl. Schütz 1979) und Jürgen Habermas von der Moderne als „unvollendetem Projekt“ spricht (vgl. Habermas 1981); und auch in die Pädagogik, in der der Begriff „Projekt“ vor allem in Verbindung mit John Dewey und William Heard Kilpatrick und ihrer Projektidee als Unterrichtsmethode Furore machte (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935). Von derartigen Denotationen ist der Projektbegriff, so wie er im vorliegenden Beitrag betrachtet wird, trotz der angesprochenen Grundlagen (Versuchscharakter, Neuheitsakzentuierung und Fristsetzung) und somit Gemeinsamkeiten, zu differenzieren: Mit Projekt ist ein Forschungsprojekt gemeint. Was ist das Besondere an einem Forschungsprojekt im Vergleich zu anderen, zum Teil genannten Projektbegriffen?

Auf den ersten Blick offenkundig ist, dass Forschungsprojekte aus dritter Hand gefördert werden. Dies kann entweder als „Auftragsforschung“ oder als „freie Forschung“ geschehen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 43). Das Besondere an einem Forschungsprojekt wird aber erst auf den zweiten Blick ersichtlich,

wie Cristina Besio in einer Meta-Analyse sozialwissenschaftlicher Projekte zeigt: „Damit etwas projektiert werden kann“, so ihr Resümee, „muss es noch unbekannt sein (andernfalls machte die Forschung keinen Sinn), gleichzeitig muss es aber bereits bekannt sein (weil sich sonst keine Forschungsplanung entwerfen ließe)“ (Besio 2009, 307). Forschungsprojekte geben vor, eine neue Fragestellung zu bearbeiten, und zwar in einem bereits fest vorgegebenen Rahmen. Kurz gesagt: Das Ziel steht, und der Weg ist klar: „What you see, is what you get.“ Aus der Wissenschaftsgeschichte, insbesondere aus den Studien von Thomas S. Kuhn zu wissenschaftlichen Revolutionen, wissen wir aber, dass Forschung nicht immer solche klaren Strukturen besitzt, sondern häufig Irrgänge, Umwege, Entdeckungen und Erfindungen passieren (vgl. Kuhn 1976). Dieses Problem lässt sich weiterführen zu der Frage: „Welches Wissen ist projektierbar?“ (Besio 2009, 307).

3 Welches Wissen ist projektierbar? Zur Janusköpfigkeit von Forschungsprojekten

Bei der Beantwortung dieser Frage zeigt sich, dass Polaritäten entstehen, die gleichzeitig Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Gefahren von Forschungsprojekten offenbaren.¹ Diese Polaritäten sind sämtlich Folge des bereits erläuterten Hauptkennzeichens eines Forschungsprojekts: Es basiert auf einem Paradoxon; Forschungsprojekte geben vor, etwas nicht zu wissen, um gleichzeitig aber auch zu belegen, dass der Weg zu diesem Wissen planbar, also bereits bekannt ist. Mit dieser Kennzeichnung selektieren Forschungsprojekte eine gewisse Art von Wissen. Um welche Art von Wissen handelt es sich hierbei? Welche Forschung wird damit begünstigt?

„Abstraktheit vs. Konkretheit“

Forschungsfragen lassen sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades unterscheiden: Sie können abstrakt formuliert sein und eher zu den „grand theories“ zählen oder ein konkretes Problem angehen und eher zu den „empirical generalizations“ gehören (vgl. Merton 1995). Der Großteil der Forschungsprojekte lässt sich nach Cristina Besio eindeutig den „empirical generalizations“ zuordnen: „Die Forschungsfrage wird nur so abstrakt formuliert, dass noch eine konkrete empirische Untersuchung durchgeführt werden kann. Entsprechend beziehen sich fast alle Projektbeschreibungen aus der SIDOS-Datenbank auf konkrete Fallstudien oder auf Surveys. Nur 42 von 302 Pro-

1 Im Folgenden wird vor allem auf die umfangreiche sozialwissenschaftliche Meta-Analyse von Cristina Besio zurückgegriffen, die unter anderem die oben genannten Polaritäten anführt (vgl. Besio 2009, 307-372).

jekten weisen keinen gut definierten empirischen Teil auf. Zudem beschränken sich viele Projekte auf die Analyse eines konkreten Falls und verzichten auf jegliche Form der Generalisierung“ (Besio 2009, 309). Eine entsprechende Feststellung bringt der Blick in die SOFIS-Datenbank. Infolgedessen konzentrieren sich Forschungsprojekte auf konkrete Fragestellungen, die zeitlich und räumlich überschaubar und begrenzt sind. Sie führen in ihrer Ausschließlichkeit zu einer punktuellen Forschung, die mit der Vorstellung kompatibel ist, dass „wissenschaftlicher Fortschritt durch die Summe kleiner Teilbeobachtungen erreicht wird“ (Besio 2009, 313). Seit Thomas S. Kuhns *Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* ist jedoch sicher, zumindest naheliegend, dass wissenschaftlicher Fortschritt nicht so interpretiert werden kann (vgl. Kuhn 1976). Forschung, die sich abstrakten Fragestellungen zuwendet und „grand theories“ als Ziel verfolgt, bildet nicht den Bereich, der über Projekte erschlossen wird, ja werden kann. Daraus resultiert die zweite Polarität:

„*Theorie vs. Methode*“

Auf den ersten Blick mag es überraschen, wieso Theorie und Methode in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Insofern bedarf diese Gegenüberstellung einer Erläuterung. Grundsätzlich lassen sich zwei Möglichkeiten des Verhältnisses zwischen Theorie und Methode formulieren: Entweder die Theorie wird durch die Methode einer Überprüfung unterzogen oder die Methode verfolgt die Entwicklung einer Theorie. Für Forschungsprojekte lässt sich eine eindeutige Zuweisung geben: „Innerhalb von Projekten wird selten Theoriearbeit geleistet [...]. Nur in 60 von 302 Projekten findet sich genuine Theoriearbeit“ (Besio 2009, 315). Erneut sei an dieser Stelle auf die SOFIS-Datenbank verwiesen, die ein ähnliches Bild zeichnet. Dies hängt mit dem bereits angesprochenen Hauptkennzeichen von Forschungsprojekten zusammen: Durch die Gleichzeitigkeit des Bekannten und des Unbekannten greifen Forschungsprojekte auf bereits bekannte Theorien zurück und versuchen, diese in neuen, noch unbekanntem Settings zu überprüfen. Hält man sich an dieser Stelle noch vor Augen, dass die Finanzierung des Projekts auf dem Spiel steht, dann liegt auf der Hand, dass bei der Wahl der Theorie und auch der Methode auf jene Theorien und Methoden zurückgegriffen wird, die verbreitet und unumstritten sind. Forschungsprojekte privilegieren in diesem Sinn bestimmte Theorien und Methoden. Auch hier zeigt sich, dass Forschungsprojekte von einer bestimmten Vorstellung ausgehen, wie Wissenschaft funktioniert: „Das Wissenschaftsmodell, das in Projekten bevorzugt wird, ist dasjenige der Deduktion“ (Besio 2009, 329). Dagegen finden Induktion und Analogie kaum Platz in Forschungsprojekten. Bei aller berechtigten Kritik, die gegenüber diesen Verfahren besteht (vgl. Popper 2005; Stegmüller 1975; Puntel 1969): Wissenschaftshistorisch ist unbestritten, dass viele Schlussfolgerungen und neue Erkenntnisse über den

Weg vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Besonderen zum Besonderen gezogen beziehungsweise gewonnen werden. Führt man diesen Gedanken weiter, dann lässt sich festhalten, dass Forschungsprojekte weniger der Entwicklung neuer Theorien als vielmehr der Überprüfung bestehender Theorien dienen.

„Komplexität vs. Einfachheit“

Die Komplexität einer Forschung zeigt sich beispielsweise an der Anzahl der Variablen, die noch dazu vernetzt sind, und an den unterschiedlichen Untersuchungsebenen (etwa Mikro-, Meso- und Makroebene). In diesem Sinn kann eine Forschung als „einfach“ eingestuft werden, wenn sie wenige Untersuchungsebenen berücksichtigt und die untersuchten Variablen kaum Wechselwirkungen aufweisen, sondern isoliert voneinander betrachtet werden können.

Welchem Typ von Forschung stehen Projekte näher? Die Beantwortung dieser Frage ist pauschal nicht möglich. Allerdings lassen sich zwei wichtige Hinweise nennen: Erstens erfordert das Bemühen, Forschungsgelder zu bekommen, eine klare Struktur in der Ausarbeitung des Projektantrags. William Lyman weist darauf hin, dass ein Projekt in der Regel nicht deshalb abgelehnt wird, weil es zu einfach, sondern weil es zu komplex ist (vgl. Lyman 1995, 73). Insofern werden bewährte Theorien und ein überschaubares Methodenrepertoire gewählt. Dementsprechend kommt Cristina Besio in ihrer Meta-Analyse zu dem Ergebnis: „In Bezug auf die Methoden geben 27,6% der Beschreibungen aus der SIDOS-Datenbank nur eine Methode an, 46,3% geben zwei oder drei Methoden an, 19,8% nennen vier oder fünf Methoden und nur 6,3% geben an, sechs oder mehr als sechs Methoden verwendet zu haben [...] Zudem werden nicht zu viele Forschungsfragen gestellt, und diese lassen sich in der Regel unter eine einzige Hauptfrage subsumieren“ (Besio 2009, 334f.).

Zweitens zwingt der mit einer Förderungsbewilligung einhergehende und festgelegte Zeitrahmen, die Komplexität des Projekts in Grenzen zu halten. Andernfalls würde Gefahr bestehen, eine angefangene Forschung auf halber Strecke abzubrechen. Die Folge aus dem Gesagten kann sein, dass Forschungsprojekte zu einer Simplifizierung neigen und demgemäß „Einfachheit“ vor „Komplexität“ stellen. Pädagogische Handlungsfelder jedoch sind an und für sich als komplex einzustufen – nicht ohne Grund wird Erziehung als schwieriges, ja sogar als „unmögliches“ Geschäft umschrieben (vgl. Tenorth 1987).

„Innovation vs. Konservatismus“

Dass Forschungsprojekte innovativ sind, bezweifelt in der Regel niemand – zumindest niemand, der derartige Forschung betreibt und an ihre Innovati-

onskraft glaubt. Dennoch gibt es einige Kritiker, die dies infrage stellen (vgl. Braun 1998; Wood 1997). Diese unterscheiden zwischen „neu“ und „innovativ“ und argumentieren, dass Projekte sicherlich „neu“ hinsichtlich Methode, Stichprobe, Variablenkorrelation etc. sind, das Innovationspotenzial aber deutlich geringer ist. Ausgangspunkt der Kritik ist das Paradoxon, das Forschungsprojekten zugrunde liegt: Sie beabsichtigen, etwas Unbekanntes auf bereits bekanntem Weg zu erforschen. Demzufolge muss Innovationskraft bei gleichzeitiger Kohärenz zum Forschungsstand, Machbarkeit des Vorgehens und Vorhersagbarkeit der Ergebnisse gewährleistet sein. „Projekte begrenzen und erzwingen Innovation“, so Besio (2009, 332), womit ein weiteres Paradoxon von Forschungsprojekten benannt ist. Demnach kann über Forschungsprojekte nicht gesagt werden, dass sie per se innovativ sind. In der Regel haben sie auch einen konservativen Charakter.

„Angewandte Forschung vs. Grundlagenforschung“

Gemeinhin wird zwischen Basisforschung, gerichteter Grundlagenforschung und angewandter Forschung unterschieden. Dabei verfolgt Basisforschung das Ziel, neues Wissen über die Grundlagen der Phänomene zu gewinnen. Geschieht dies vor dem Hintergrund, Fragen zu spezifischen Interessenbereichen zu beantworten, spricht man von gerichteter Grundlagenforschung. Demgegenüber beabsichtigt angewandte Forschung, Erkenntnisse der Grundlagenforschung in der Praxis zu überprüfen und Mittel zur Lösung konkreter Probleme zu entwickeln (vgl. Besio 2009, 348). Im Wesentlichen lassen sich drei Gründe nennen, warum sich Projekte besser für angewandte Forschung statt für Grundlagenforschung eignen: Erstens ist der Ungewissheitsgrad geringer, weil sich angewandte Forschung auf ein überschaubares Forschungsfeld mit ausgewählten Kategorien konzentriert. Zweitens sind Effekte besser nachweisbar. Dies ist, wie erwähnt, Sinn und Zweck angewandter Forschung. Und drittens ist die Relevanz leichter zu begründen, da angewandte Forschung einen höheren Praxisbezug aufweist. All dies sind Faktoren, die die Gewinnbarkeit eines Drittmittelgebers begünstigen, was zur Folge hat, dass Projekte eher als angewandte Forschung konzipiert werden. Heine von Alemann bestätigt dies mit seiner Befragung von Forschern, von denen 18,1% ihre Projekte als Grundlagenforschung, 42,2% als angewandte Forschung und 39,7% als Mischung aus beiden Formen bezeichnen (vgl. Alemann 1981, 225).

„Interdisziplinarität vs. Disziplinarität“

Unbestritten ist es ein Charakteristikum von Forschungsprojekten, interdisziplinär angelegt zu sein. Dies lässt sich nicht nur an der personellen Zusammensetzung der meisten Projekte erkennen, sondern auch an ihrer theoretischen Fundierung: „55,3% der Projekte aus der SIDOS-Datenbank umfassen

mehr als eine Disziplin“ (Besio 2009, 361). Dieses Übergewicht unterliegt zudem einer steigenden Tendenz mit Blick auf die letzten zehn Jahre. Mit ein Grund für diese interdisziplinäre Ausrichtung kann in ihrer positiven Wertung durch Fördereinrichtungen gesehen werden, die sich in der interdisziplinären Zusammensetzung der Gutachtergruppen zeigt (vgl. beispielsweise die Gremien der DFG). Hier wird also das bedient, was der Drittmittelgeber gerne sieht. Aber: Auch diese Ausrichtung, ja Vereinseitigung kann Nachteile mit sich bringen und selektiert erneut Forschung. Denn ein Problem dieser Interdisziplinarität kann sein, dass die disziplinspezifische Forschungs- und Theoriearbeit vernachlässigt wird. Zudem besteht die Gefahr, sich auf Kosten der Interdisziplinarität mit einer Fragestellung zu befassen, die aus disziplinärer Perspektive nur marginales Gewicht besitzt (vgl. Besio 2009, 366).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Forschungsprojekte basieren in ihrer bestehenden Form auf einem Wissenschaftsverständnis, dass kumulativ und deduktiv ist. Vor diesem Hintergrund verfolgen sie überwiegend konkrete, nicht zu komplexe Fragestellungen, greifen größtenteils auf konsolidierte Theorien und Methoden zurück, sind in der Regel als angewandte Forschung konzipiert und weisen meistens einen interdisziplinären, teils innovativen, aber auch konservativen Zugang vor. Diese Charakterisierung eines Projekts ist ihrem Merkmal geschuldet, drittmittelfinanziert zu sein und deshalb dem Paradoxon folgen zu müssen, scheinbar Unbekanntes auf bekanntem Weg zu erschließen. Umgekehrt wird dadurch eine Reihe von anderen Forschungsarten vernachlässigt, ja sogar ausgeklammert, die aber für die disziplinäre Entwicklung nicht minder bedeutsam sind.

4 Zukunftsweisende Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft

Projekte verhindern nicht, dies sei abschließend betont, wissenschaftlichen Fortschritt. Aber, wie der vorliegende Beitrag zu zeigen versucht, sie können Forschungsrichtungen begünstigen und dadurch Disziplinen nachhaltig und weitreichend verändern. Diese Folgen können in der Tat negativen Einfluss auf disziplinäre Entwicklungen, insbesondere im Fall der Erziehungswissenschaft, nehmen. Insofern erscheinen folgende Aspekte wichtig:

- Wissenschaft entwickelt sich nicht ausschließlich deduktiv und kumulativ. Forschungsprojekte sind zwar wichtig, dürfen aber nicht der einzige Weg der Bemühung um wissenschaftlichen Fortschritt sein. Infolgedessen erscheint es auch nicht zweckmäßig, wenn eine bestimmte Art von

Forschung gegenüber anderen Arten hervorgehoben oder übermäßig betont wird.

- Die Dominanz von Projekten führt zu einer Selektion von Wissen und gleichzeitig zu einer Vernachlässigung wichtiger anderer Bereiche wie der Theoriearbeit. Im schlimmsten Fall kann sogar eine Stagnation wissenschaftlichen Fortschritts die Folge sein – vor allem dann, wenn es zu einer Ausschließlichkeit projektorientierter Forschung kommt. Grund hierfür ist:
- Theorieentwicklung ist wichtig, vor allem auch für weitere, zukünftige Projekte, da diese eben auf Theorien basieren. Daher muss eine entsprechende Honorierung und auch Finanzierungsmöglichkeit für derartige Forschung geschaffen werden.
- Forschungsprogramme, die einzelne Projekte bündeln und vernetzen, müssen vermehrt hinzutreten. Mit ihrer Hilfe kann es gelingen, aus einzelnen Forschungsprojekten einen größeren Theoriezusammenhang herzustellen und der Komplexität pädagogischer Handlungsfelder gerecht zu werden. Damit ist auch der Weg von „empirical generalizations“ hin zu „middle range theories“ möglich – nach Robert K. Merton das Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Merton 1995).
- Forschungsförderung darf Forschung nicht in einem zu starken Maße selegieren. Andernfalls führt sie dazu, Wissenschaft zu vereinseitigen, im schlimmsten Fall sogar ihre Entwicklung zu bremsen – und das ist genau das Gegenteil von dem, was Forschungsförderung erreichen will.

„Projekte dienen der Entwicklung der Wissenschaft, aber nur um den Preis einer Selektion von Wissen“, resümiert Besio (2009, 308). Sie können, sofern sie ihre Dominanz vor allem durch eine entsprechende Förderpolitik, die dies begünstigt, weiter ausbauen, den *structural drift* einer Disziplin so weit beeinflussen, dass darin all das, was nicht als Projekt bearbeitbar ist, nicht mehr als Problem wahrgenommen wird. In diesem Sinne lässt sich in Anlehnung an Paul Feyerabend (1983) schließen: Wider den Projektezwang!

Literatur

- Alemann, Heine von (1981): Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Besio, Cristina (2009): Forschungsprojekte – Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Braun, Dietmar (1998): The role of funding agencies in the cognitive development of science. In: Research Policy, H. 8, 807–821.
- Dewey, John/Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau.

- Drosdowski, Günther et al. (Hrsg.) (1988): Der Duden in 12 Bänden. Band 1. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Feyerabend, Paul (1983): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): Kleine politische Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyman, William (1995): Reading between the lines of your summary statement. In: Pequent, Willo/Stover, Ellen (Hrsg.): How to write a successful research grant application. New York: Springer, 73–76.
- Merton, Robert K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin: De Gruyter.
- Popper, Karl (2005): Logik der Forschung. 11. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Puntel, Lorencino Bruno (1969): Analogie und Geschichtlichkeit – Philosophiegeschichtlich-kritischer Versuch über das Grundproblem der Metaphysik. Freiburg: Herder.
- Schmidt, Bernhard/Weishaupt, Horst (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tillmann, Jürgen u. a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen: Barbara Budrich, 113–138.
- Schütz, Alfred (1979): Scegliere tra progetti di azione. In: Izzo, Alberto (Hrsg.): Saggi sociologici. Torino, 67–96.
- Stegmüller, Wolfgang (1975): Das Problem der Induktion – Humes Herausforderung und moderne Antworten. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk et al. (Hrsg.): Theorie als Passion – Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 694–719.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen: Barbara Budrich.
- Wood, Fiona Q. (1997): The peer review process. Canberra.

Auf der Suche nach der Qualität in der Forschung: das EERQI-Projekt (European Educational Research Indicators Project)

Virginia Moukoui

Was ist gute Forschung? Wie wird sie „gemessen“? Wie werden Forschungsergebnisse publiziert und nach welchen Kriterien bewertet? Viele dieser Fragen lassen sich für die Geistes- und Sozialwissenschaften, und damit auch für die Erziehungswissenschaft, nur schwer beantworten. Die Forschungsleistungen der Geistes- und Sozialwissenschaften gelten als „schwer messbar“ und somit auch als „schwer vermittelbar“. Hier setzt das EERQI-Projekt an. Die Suche nach der Qualität in den Forschungspublikationen der Erziehungswissenschaft als Prototyp auch für andere Geistes- und Sozialwissenschaften ist das Hauptanliegen des im 7. EU-Forschungsrahmenprogramm geförderten EERQI-Projekts.

Wissenschaft und Forschung sind großen Veränderungen ausgesetzt. Die Erwartung, wissenschaftliche Erkenntnisse schnell verfügbar und verwertbar zu machen, steigt. Auch der Druck, dass sich Forschung international vernetzen muss, um im globalen Forschungsraum zu bestehen, nimmt zu. Um in dieser Konkurrenz zu bestehen, werden in Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen Verfahren zur Bewertung von Forschungsergebnissen entwickelt und durchgeführt.

Die Bewertung von Forschungsleistungen gewinnt auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung. Anders aber als in den Naturwissenschaften üblich, werden z. B. Artikel, die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften publiziert werden, kaum durch die üblichen Mess-Instrumente wie die Zitationsindizes (z. B. der *Social Science Citation Index* der Firma ISI Thompson) erfasst. Außerdem ist in diesen Instrumenten eine Konzentration auf englischsprachige Publikationen zu beobachten. Damit sind die publizierten Forschungsprodukte der Geistes- und Sozialwissenschaften in den vielen europäischen Wissenschaftssprachen größtenteils international unsichtbar. Das hat Folgen für die Beurteilung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, unter anderem für die Finanzierung von Forschung und die Einschätzung der Forschungsqualität.

Hier setzt das EERQI-Projekt an: *European Educational Research Quality Indicators* ist ein Forschungsprojekt, in dem neue Indikatoren und Methoden entwickelt werden, um die Qualität von Forschungspublikationen zu

bestimmen und die Sichtbarkeit von europäischen Forschungspublikationen zu erhöhen. Das EERQI-Projekt konzentriert sich auf Forschungspublikationen aus der Erziehungswissenschaft; diese dient als Prototyp für andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer. Das Ziel von EERQI ist es, europäische Forschung und Forschende sichtbarer und ‚wettbewerbsfähiger‘ zu machen, indem neue Formen der Qualitäts-Evaluation von Forschungspublikationen im Europäischen Forschungsraum entwickelt werden.

Traditionelle Methoden der Evaluation von Forschungspublikationen arbeiten meist nur mit bibliometrischen Methoden, wie z. B. der Bestimmung des Impact Factors bei Zeitschriftenartikeln. Diese Tradition wurde in den USA entwickelt, und die bibliometrischen Methoden wurden zuerst auf Publikationen in den Naturwissenschaften angewandt. Allerdings basieren diese Instrumente zur Bewertung von Forschungspublikationen auf Methoden, die die Forschungs- und Publikationstraditionen in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht berücksichtigen und in denen europäische Forschungspublikationen auch nicht ausreichend präsent sind. Bewertet werden mit den traditionellen Instrumenten meist nur Forschungspublikationen in Englisch. Diese Instrumente bewerten außerdem nur Artikel in Fachzeitschriften und ignorieren andere wissenschaftliche Publikationsformen, wie z. B. Monographien. Wenn europäische Wissenschaftler und Forschungseinrichtungen nur mit diesen Instrumenten evaluiert werden, dann werden nicht nur einzelne Forscher oder Forschungseinrichtungen ignoriert, sondern ganze Forschungsdisziplinen oder auch Forschungssprachen benachteiligt.

Nach Auffassung der Initiator/inn/en des EERQI-Projekts, aber auch zahlreicher Forscher und Forschungsorganisationen innerhalb der Europäischen Union, soll dieses Ungleichgewicht beseitigt werden. Das EERQI-Projekt will dazu beitragen. In diesem Projekt arbeiten Expertinnen und Experten aus verschiedenen Disziplinen zusammen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Das EERQI-Team ist interdisziplinär: Es besteht aus Erziehungswissenschaftler/inne/n sowie Expert/inn/en aus den Bereichen der Computerwissenschaft, Informatik, Bibliometrie und Linguistik. Fünf wichtige europäische Verlage arbeiten direkt im EERQI-Konsortium mit, weitere Verlage kooperieren.

Das Hauptanliegen des EERQI-Projekts ist die Entwicklung von verständlichen und anwendbaren Instrumenten und Methoden zur besseren Bewertung der Qualität von Forschungspublikationen. Diese Instrumente und Methoden reflektieren nicht nur den Europäischen Forschungsraum, sondern auch die Publikationstraditionen der Geistes- und Sozialwissenschaften. Das EERQI-Projekt bearbeitet daher zwar primär Zeitschriften-Artikel, aber exploriert auch die Qualitätsprüfung bei Büchern und elektronischen Publikationen. Die EERQI-Instrumente werden für Forschungspublikationen in vier

europäischen Sprachen getestet: Deutsch, Englisch, Französisch und Schwedisch.

Es wird eine Prototyp-Anwendung entwickelt, die dazu geeignet ist, Indikatoren und Methoden zur Bestimmung von Qualität von Forschungsergebnissen auf den europäischen Kontext zu übertragen. Das beinhaltet die Nutzung neuer technischer Möglichkeiten wie elektronische Verfahren für die semantische Analyse von Texten; ferner die Weiterentwicklung traditioneller bibliometrischer Methoden und die Entwicklung qualitativer, inhaltsbasierter Qualitätsindikatoren. Die größte Herausforderung für das Projekt besteht in der intelligenten Kombination von computer-unterstützten quantitativen und qualitativen Indikatoren zur Näherung an die Qualität der Forschungspublikationen.

Diese Indikatoren-Sets werden in einer EERQI-Datenbank zusammengeführt und getestet. Die projekteigene Datenbank besteht aus erziehungswissenschaftlichen Forschungsdokumenten, die durch Verlage zur Verfügung gestellt wurden, und aus Open Access und anderen Internet-basierten Ressourcen, die durch die EERQI-Suchmaschine abgefragt werden. Die EERQI-Suchmaschine ist bereits implementiert und wird innerhalb des Projekts weiterentwickelt. Innovative Abfrage-Module werden in die Suchmaschine integriert und kontinuierlich durch automatisierte Prozesse verbessert. Die Suchmaschine wird in diesem Prozess zugeschnitten auf die Suche von erziehungswissenschaftlichen Texten; sie wird in den vier EERQI-Sprachen multilinguales Suchen erlauben.

Die Zwischenergebnisse des Projekts wurden der europäischen Erziehungswissenschaft kontinuierlich präsentiert, um sie durch diese testen und überprüfen zu lassen. Auch Experten aus anderen Disziplinen waren hierbei einbezogen. Intendiert ist, die neuen Indikatoren und die Prototyp-Anwendung auch daraufhin zu testen, ob sie auf andere Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften zu transferieren sind.

Das EERQI-Projekt entwickelt folgende Instrumente und Methoden:

1. Eine Datenbank, basierend auf erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die von den an EERQI beteiligten Verlagen zur Verfügung gestellt werden, und auf Publikationen von anderen verfügbaren Datenbanken. Diese Publikationen werden ergänzt durch digitale Materialien, die durch Internetabfragen gewonnen werden.
2. Eine Such-Maschine, die relevante erziehungswissenschaftliche Forschungsdokumente in elektronischen Datenbanken erkennt und diese nach Schlagwörtern abfragen kann (in Englisch, Deutsch, Französisch und Schwedisch).

3. Eine Methode zur computerunterstützten semantischen Analyse von Texten, die die Leserin und den Leser unterstützen soll.
4. Ein inhaltliches Set von generischen Qualitätsindikatoren für Publikationen, die in Peer-Review-Verfahren angewendet werden können, sowie einen getesteten Peer-Review-Fragebogen.
5. Neu entwickelte und getestete bibliometrische Indikatoren, die Korrelationen zwischen verschiedenen Informationen (wie Angaben zum Autor, Institution, Referenzen usw.) und den qualitativen Qualitätsindikatoren herstellen.

Diese Verfahren und Anwendungen wurden und werden ex post und ex ante durch quantitative and qualitative Analysen überprüft. Die Ergebnisse können dazu beitragen, Qualitätsevaluationen von Forschungsergebnissen in der Erziehungswissenschaft zu verbessern. Das EERQI-Projekt schließt seine Arbeit mit einer Abschlusskonferenz in Brüssel am 15. und 16. März 2011.

Die Autorin ist als EERQI-Projektmanagerin an der Universität Hamburg tätig; <http://www.eerqi.eu/>

Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung¹

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die DGfE ist aus unterschiedlichen, wenn auch zusammenhängenden Gründen mit der Problematik des *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (EQR 2008) und seiner Umsetzung in einen *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR 2009) befasst. *Erstens* hat ein Großteil der DGfE-Mitglieder in Forschung und Lehre mit dem Bildungssektor als Gegenstand zu tun und somit bereits jetzt oder in naher Zukunft auch mit dem Rahmenwerk und seinen Konsequenzen für den Bildungsbereich; sie betreffen die Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin in ihrem disziplinären Kern. *Zweitens* betrifft das Rahmenwerk die Hochschulen als Arbeitsstätten und somit die Arbeitsbedingungen der meisten DGfE-Mitglieder. *Drittens* muss sich die Erziehungswissenschaft über die Zugangsbedingungen zu den unterschiedlichen Studiengängen verständigen, die ganz oder in Teilen eine erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung vorsehen. Dieser letztgenannte Aspekt wird hier noch nicht behandelt.

Die vorliegende Stellungnahme bewertet das Rahmenwerk vielmehr im Hinblick auf seine Bedeutung für das Bildungssystem insgesamt. Dabei geht die DGfE von der Voraussetzung aus, dass es sich bei dem Rahmenwerk tatsächlich um ein formales Instrument handelt und handeln soll und nicht um die Vorbereitung inhaltlicher Eingriffe in die Bildungseinrichtungen. Ziel des Rahmenwerks als eines europäischen Instruments zur Verbesserung der Transparenz kann und darf nur eine Unterstützung der Anerkennung von Qualifikationen an *Übergängen* in und zwischen Bildungssystemen sein, etwa im Sinne der Anerkennung anderen Orts erworbener Qualifikationen sowie schulischer und akademischer Abschlüsse. Ein Umschlagen in Normierungen muss sorgfältig vermieden werden.

1

Die DGfE anerkennt die in EQR und DQR leitende Absicht, sich über Bildungs- und Ausbildungsniveaus international und national zu verständigen

1 Der Vorstand der DGfE dankt den Mitgliedern seiner Strukturkommission – Ingrid Gogolin, Ingrid Lohmann, Lutz R. Reuter, Hans-Günther Roßbach und Jörg Ruhloff – für die Abfassung dieses Papiers. Es wurde am 3. Dezember 2010 als Stellungnahme der DGfE verabschiedet.

sowie die in den EU-Mitgliedstaaten erworbenen Qualifikationen wechselseitig transparent und vergleichbar zu machen, um Lernenden und Beschäftigten den Wechsel der Bildungseinrichtung, des Arbeitsplatzes oder in ein anderes Land zu erleichtern und damit vertikale, horizontale und internationale Mobilität zu fördern. Die DGfE unterstützt insbesondere die damit verbundenen Erwartungen an eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen. Sie bejaht auch ausdrücklich die Intention, Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II und im Eingangsbereich des tertiären Sektors zueinander deutlich durchlässiger zu gestalten.

2

Die DGfE kann den im Rahmenwerk beschriebenen Qualifikationsstufen folgen, insofern damit Niveaus von Mindestanforderungen bzw. Mindeststandards umschrieben werden, die auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichbar sind und die insgesamt dem Zweck dienen, den Zugang zu und die Teilnahme an Bildung, Ausbildung und Lernen über die gesamte Biographie zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Wenn die erklärte Zielsetzung des Rahmenwerks tatsächlich erreicht wird, könnte dies ein spürbarer Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten für alle Bürgerinnen und Bürger sein, auch für jene, die davon bislang, beispielsweise aus Gründen ihrer sozialen Herkunft, überwiegend ausgeschlossen sind.

3

Die Konzeption von EQR und DQR ist insgesamt problematisch, insofern bei der Beschreibung von Qualifikationsniveaus die Perspektive der Funktionserfüllung in Arbeits- und Wirtschaftsprozessen dominiert. Eine perspektivisch einseitige Ausrichtung auf Funktionen im Wirtschaftsraum ist jedoch unangemessen für die Beschreibung wünschenswerter Ergebnisse von Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernvorgängen.

4

Um die Gefahr unerwünschter Nebenfolgen zu verringern, ist es unerlässlich, die Umsetzung des Rahmenwerks wissenschaftlich zu begleiten, und zwar auf europäischer wie auf nationaler Ebene. Insbesondere ist zu untersuchen,

- ob die vorgesehenen Instrumente sich tatsächlich als geeignet erweisen,
- inwiefern unvermeidliche Nebenfolgen unbedenklich sind und
- ob Ausschließungseffekte vermieden werden, die den erklärten Intentionen der Durchlässigkeit, der Mobilität und der Verbesserung der Zugänge zu Bildungsangeboten entgegenstehen.

5

Die Skalierung und die Beschreibung der Niveaustufen bedürfen, auch unabhängig von grundsätzlichen Bedenken, der Überarbeitung und der Ergänzung um fehlende Gesichtspunkte. So ist in der Matrix des DQR-Diskussionsvorschlags (DQR 2009) unter anderem

- die Ausklammerung von Gesichtspunkten sprachlicher und kultureller Kompetenz inakzeptabel,
- die Behauptung, „normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung“ sowie Merkmale wie „interkulturelle Kompetenz“ hätten „keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden“, inkompatibel mit dem Anspruch, unter dem Merkmal „personale Kompetenz“ soziale und selbstbezogene Kompetenzen zu erfassen,
- die Nennung der Fertigkeit zu „neuen Lösungen“ erst ab Niveau 6 ebenso wenig plausibel wie die generelle Bindung der „Sozialkompetenz“ zur Leitung von Gruppen oder zur selbstkompetenten „Reflexion“ der „möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen“ von Zielsetzungen und Aufgabenstellungen nur an die höchsten Niveaustufen.

6

In der Konsequenz zieht das Rahmenwerk den Aufbau neuer administrativer Strukturen nach sich, ohne dass erkennbar ist, welche der gegenwärtig bestehenden bürokratischen Regulierungen im Bildungswesen stattdessen abgebaut oder wie die zusätzlichen personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen zur Beobachtung und Kontrolle der Realisierung gewährleistet werden sollen.

7

In Übereinstimmung mit der Stellungnahme der HRK weist die DGfE darauf hin, dass eine erfolgreiche Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens eine möglichst breite Beteiligung der Akteure aus den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens am Prozess seines Zustandekommens voraussetzt. Für eine solche bildungsbereichsübergreifende Verständigung müssen hinreichende Zeitspannen eingeräumt werden.

Gewerkschaftspositionen zu EQR und DQR. Ein Situationsbericht

Harry Neß

Zeitpunkt des ungewissen Ausgangs

In der Diskussion um die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) stehen die deutschen Gewerkschaften vor der Frage,¹ ob dieses neue Instrument standardisierter Qualifikations- und Kompetenzbeschreibungen – wie auch das bereits in Arbeit befindliche *Europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung* (ECVET) – eher eine neue Steuerung zur Auflösung sozialer Ungleichheit darstellt oder eher zu deren Zementierung im Bildungssystem beitragen wird. Eine Beantwortung unter Einbeziehung möglicher Konsequenzen müssen die Gewerkschaften ohne wissenschaftlich untermauerte Prüfung der Tauglichkeit und ohne eine Erprobung des DQR und dessen Evaluation in Schulen, Volkshochschulen, Betrieben, bei freien Trägern usw. vornehmen (vgl. BMBF/KMK 2010).² Entscheidungen mit kaum zu überblickenden strukturellen Folgen sind zu treffen. Zögerlichkeit und Nachdenklichkeit sind in diesem Prozess nicht mehr gefragt, denn nach Beschluss des Europäischen Ministerrats soll die nationale Umsetzung des DQR – am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert – bereits 2012 abgeschlossen sein.

Dass die Gewerkschaften unter dieser Vorgabe ihre Möglichkeiten der Mitarbeit ausschöpfen können, gestaltet sich ausgesprochen schwierig und bleibt zwangsläufig Sache weniger Experten. Letztlich fehlen ihnen für eine wissenschaftlich abgesicherte Abwägung vor der Einführung des DQR beispielsweise Forschungsergebnisse zu kompetenzorientierten Dokumentationsverfahren des individuellen Lernfortschritts, zu Validierungsverfahren³ für

-
- 1 Grundzüge der folgenden Ausführung wurden in einem gemeinsamen Workshop der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Hans-Böckler-Stiftung zum Thema *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?* am 18. Juni 2010 in Berlin vorgetragen. – Vgl. die Beiträge zu diesem Workshop in *Erziehungswissenschaft* 21 (2010) 41.
 - 2 Der DQR-Entwurf ist zum gegenwärtigen Stand (Dezember 2010) in Arbeitsgruppen des BMBF für die Berufsfelder Metall/Elektro, Handel, IT und Gesundheit – ohne Einbeziehung des informellen Lernens – geprüft und mit kleineren Modifizierungen für machbar gehalten worden.
 - 3 Validierung bezeichnet „die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem

die Anerkennung und Anrechnung informellen und nichtformalen Lernens, zur Berücksichtigung in Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung und zum aufzubauenden Beratungssupport in öffentlicher Verantwortung.

Für den vorliegenden Situationsbericht über den momentanen Stand der gewerkschaftlichen Partizipation am Rahmenwerk wurden – neben den protokollierten Diskussionsbeiträgen der Gewerkschaftsvertreter im BIBB-Hauptausschuss und im ca. 30 Mitglieder umfassenden Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen⁴ – Papiere der DGB-Arbeitsgruppe *Deutscher Qualifikationsrahmen aus Arbeitnehmersicht*⁵ hinzugezogen. Darüber hinaus gaben nähere Auskunft über die Argumentationsbasis der Gewerkschaften die in der Öffentlichkeit breit gestreute Informationsschrift *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht* (2009) des DGB, ferner das von der GEW veröffentlichte Gutachten der Max-Traeger-Stiftung (vgl. Dehnbostel u. a. 2010) sowie Präsentationen von führenden Gewerkschaftsvertretern in parlamentarischen Zusammenhängen, Zeitschriften und teilöffentlichen Veranstaltungen.

Legitimation der Kritik im europäischen Kontext

Aus Sicht der Gewerkschaften, die sich durch nationale und internationale Bildungsberichte untermauern lässt, reduziert – neben anderen strukturellen Problemen – das versäulte dreigliedrige Bildungssystem durch seine mangelnde Durchlässigkeit und die Selektionsfunktion des Zertifizierungssystems für einen großen Teil der Bevölkerung die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Weiterbildungsbeteiligung und die kulturelle Teilhabe. Da lag es bei der von gewerkschaftlicher Seite konstatierten Reformresistenz staatlicher Stellen nahe, die EU-Positionen aufzunehmen und sie als Vehikel zu nutzen, um die Kritik am Bestehenden in den bildungspolitischen Diskurs einzuführen – festgemacht am strategischen Ziel des Europäischen Rates der Ministerpräsidenten in Lissabon, das tradierte nationale Strukturen infrage stellt: Der Lissabon-Strategie zufolge soll über unterschiedliche Aktionslinien und Maßnahmen „bis 2010 [...] die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ gemacht werden, der

formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.“ (CEDEFOP 2009, 89)

- 4 Die Mitglieder des Arbeitskreises wurden vom BMBF, von der KMK, vom DGB, von der IGM, von der GEW, von ver.di, den Arbeitgeberverbänden, der Wissenschaft, der Studierendenschaft und anderen gestellt.
- 5 Auf Einladung des DGB waren in unterschiedlicher Zusammensetzung Vertreter/innen von Einzelgewerkschaften sowie Expert/inn/en aus Wissenschaft und Praxis beteiligt.

fähig ist, „ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000).⁶ Zur Erreichung dieses Ziels wurden Instrumente entwickelt wie eine einheitliche Statistik, der Europass, lebenslange Bildungs- und Berufsberatung, der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF-VET), Europäische Prinzipien zur Identifikation und Validierung von non-formalem und informellem Lernen, EQF, ECVET usw. Parallel dazu entstanden Benchmarks und Kernindikatoren, die unter Einbeziehung des tertiären Bereichs und sogar des nichtformalen und informellen Lernens bei der Entwicklung von Instrumenten und Standards zur Erreichung von mehr Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität der EU-Bürger den Fokus auf das Gesamtsystem richten.

Die Aufnahme dieser Initiativen eröffnet neue Handlungsräume für gewerkschaftliche Reformbemühungen. So werden die fünf EU-Benchmarks für allgemeine und berufliche Bildung des Europäischen Rates von 2003 als argumentative Legitimation für die Forderung nach nationalen Reformanstrengungen zustimmend zitiert:

1. bis 2010 soll die Quote der SchulabbrecherInnen im EU-Durchschnitt unter 10% gesenkt werden;
2. bis 2010 soll die Gesamtzahl der AbsolventInnen des tertiären Bereichs in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik um mindestens 15% steigen, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen soll;
3. bis 2010 sollen mindestens 85% der 22-jährigen EU-BürgerInnen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen;
4. bis 2010 soll der Anteil der 15-Jährigen in der EU, die im Bereich Lesekompetenz schlechte Leistungen erzielen, im Vergleich zum Jahr 2000 um mindestens 20% gesunken sein;

6 Die *Lissabon-Strategie* wurde inzwischen mit der Strategie 2020 weiter ausgebaut (vgl. Europäischer Rat 2010). Der Rat formulierte vier strategische Ziele, die die Leitlinien für die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und der beruflichen Bildung bis 2020 vorgeben: Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität; Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und der beruflichen Bildung; Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns; Förderung von Innovation und Kreativität, einschließlich unternehmerischen Denkens, auf allen Ebenen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. Die dabei verwendete *Offene Methode der Koordinierung* (OMK) suggeriert nach kritischer Einschätzung der Gewerkschaften eine Autonomie der einzelnen Mitgliedsländer, bezieht nationale Parlamente nur am Rande ein und führt zur schleichenden Implementation bestimmter Instrumente und Standards für alle nationalen Bildungsbereiche.

5. bis 2010 soll der EU-Durchschnitt der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (von 25 bis 64), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, mindestens 12,5 % betragen (vgl. Nehls 2009).

Gewerkschaftliche Strategien knüpfen daran an und leiten daraus ihre Forderungen zu größeren bildungspolitischen Reformanstrengungen auf nationaler Ebene und in Hinsicht auf Chancengerechtigkeit sowie Durchlässigkeit in Betrieben und Bildungsinstitutionen ab.

Zur fortlaufenden Beobachtung der Umsetzungsfortschritte der Ziele der Lissabon-Strategie werden die 16 von der EU vorgegebenen Kernindikatoren hinzugezogen. Mit ihnen kann, unabhängig von institutionellen Zusammenhängen, der Erfolg des Lernens in formalen, non-formalen und informellen Zusammenhängen gemessen werden, und zwar in den Dimensionen: Teilnahme an Vorschulbildung; sonderpädagogische Förderung; Schulabbrecherquote; Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften; Sprachkenntnisse; IKT-Kenntnisse; Bürgerkompetenzen; Lernkompetenz; Sekundarstufe II-Abschlussquote bei jungen Menschen; berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Ausbildern; Hochschulabsolventenquote; länderübergreifende Mobilität von Studierenden; Teilnahme Erwachsener am lebenslangen Lernen; Qualifikation von Erwachsenen; Bildungsstand der Bevölkerung; Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung (vgl. EU-Bildungspolitik 2010).

Unter diesen Prämissen bekommen gewerkschaftliche Aussagen und Forderungen, unabhängig von ihrer legitimen Parteilichkeit, mehr Gewicht. So stellt der *Gemeinsame Fortschrittsbericht* des Rates und der Kommission eine unzureichende Umsetzung des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* auf folgenden Feldern fest:

- Praktische Umsetzung lebenslangen Lernens,
- Vermittlung von Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken,
- Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften,
- Hochschulbildung (Spitzenleistungen, Partnerschaft und Finanzierung),
- Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen,
- Attraktivität, Qualität und Relevanz der beruflichen Bildung sowie
- Grenzen überschreitende Mobilität (vgl. Europäische Kommission 2010).

Mit den deklarierten Zielen der EU – in den Bereichen Mobilität, Aus- und Weiterbildung, Transparenz und Qualität der Bildungssysteme und -angebote, Gleichwertigkeit der beruflichen mit der allgemeinen bzw. der hochschulischen Bildung, Orientierung an Kompetenzen, Erweiterung des europäischen Wirtschaftsraums um einen europäischen Bildungsraum vermittelt über Standards – stimmen die Gewerkschaften weitgehend überein.

Risikoabschätzung des Referenzinstruments EQR

In der im April 2008 formell in Kraft getretenen Empfehlung der EU heißt es:

„Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen. Er verfolgt dabei zwei Kernziele: Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens“ (EU-Kommission 2008).⁷

Einer der Hauptkritikpunkte des DGB ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, dass die nationale Umsetzung des EQR weitgehend nur von Experten, Wissenschafts- und Verbandsvertretern diskutiert wird, was man teilweise mit der Sperrigkeit des Themas erklärt. Der klare Standpunkt des DGB hierzu lautet: „Es gilt, den Prozess der Erarbeitung des DQR zu politisieren“ (DGB-Bundesvorstand 2009, 17).

Bei der Diskussion um die Struktur des DQR kam es zu Kontroversen zwischen den Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und anderen Akteuren des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Sie entzündeten sich an den Vorgaben des EQR, der mit seiner Beschreibung von acht Qualifikationsstufen in einer hierarchischen Matrix jeweils mit den Deskriptoren „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ die Zuordnung und Bewertung in sogenannten „learning outcomes“ vornimmt (vgl. EU-Kommission 2008). So war die Ausgangssituation dadurch gekennzeichnet, dass anfänglich aufgrund eines von der IG Metall und ver.di in Auftrag gegebenen Gutachtens eher Gefahren als Chancen gesehen wurden (vgl. Drexel 2005), wodurch ein offener innergewerkschaftlicher Diskurs eher behindert als gefördert wurde. Starke Vorbehalte mit inhaltlichen und formalen Argumenten prägten das Feld der Auseinandersetzung gegenüber einem Instrument, mit dem Kompetenzen und Qualifikationen vergleichbar werden sollten, z. B.: ein zu starker Einfluss britischer Berufsbildungsstrategien; eine Abwertung der beruflichen Bildung; die Gefahr einer öffentlich geförderten Eliminierung des dualen Systems; eine in der Folge schleichende Zerstörung gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse (z. B. in Fragen der Entlohnung, der Arbeitsorganisation und des Arbeitsmarktes); die mangelnde Integration der Heranwachsenden in

7 Auf dieser Basis empfiehlt das Europäische Parlament den Mitgliedsländern die Verknüpfung ihrer nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR bis 2010. Bis 2012 sollen die Länder außerdem sicherstellen, dass individuelle Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das entsprechende EQR-Niveau enthalten. Ungeachtet der mangelnden wissenschaftlichen Fundierung und Prüfung erhöht dieses Vorgehen den Handlungsdruck für die nationalen Regierungen, in Deutschland besonders für das zuständige Bundesministerium für Bildung und Forschung und die zuständigen 16 Länderministerien.

das System; die Schwächung deutscher Wettbewerbsfähigkeit; der Bedeutungsverlust praktischer Berufserfahrung und eine Qualifikationsspirale nach unten durch Modularisierung der beruflichen Bildung.

Erst im Verlauf des Konstruktionsprozesses bei der Arbeit am DQR wurden die als überzogen empfundenen Ängste relativiert. Es wurde begonnen, die Chancen argumentativ neu zu vermessen, die für Arbeitnehmer/innen in einer Outcome-Orientierung ihrer Lernentwicklung, unabhängig vom Lernort und von der Lernzeit, in einer Kompetenzbasierung der Lernerfassung und Lernbewertung sowie in der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens liegen könnten. Spätestens 2008, mit der an Exekutive und Legislative gerichteten Schrift zur Entwicklung eines Weiterbildungsgesetzes unter Mitarbeit wissenschaftlicher Expertise, lautete die gemeinsam gegebene Orientierung der drei Einzelgewerkschaften GEW, IG-Metall und ver.di angesichts der supranationalen Realität, dass bereits

„die Existenz eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) [...] nach einer Standardisierung der in Deutschland eingeführten und gegenwärtig in einem Reformprozess befindlichen Formen beruflicher und allgemeinbildender Abschlüsse in einem nationalen Qualifikationsrahmen (DQR)“ verlangt (GEW u. a. 2008, 17).

Diese öffentliche Festlegung war eine offensive Absichtserklärung der drei Einzelgewerkschaften, sich auf die Erarbeitung eines DQR einzulassen.

Kontroversen in der darauf folgenden Debatte betrafen vor allem: Zielsetzungen und Aufgaben eines DQR; die Ziele einer Förderung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit von Bildungswegen und Bildungsabschlüssen; die Orientierung an umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit statt funktionaler Ausrichtung am Bedarf der Betriebe; die begriffliche bzw. theoretisch-konzeptionelle Bestimmung von „Kompetenz“ und Deskriptoren; das Kompetenzverständnis unter Einbeziehung von Reflexivität und Gestaltung; die Ablehnung der EQR-Festlegung einer „proven ability“⁸ sowie die einseitige Sichtweise auf erreichte Bildungsabschlüsse unter dem Gesichtspunkt der Outcome-Orientierung.

Im Vergleich zu anderen Gewerkschaften bereits relativ früh legte der GEW-Hauptvorstand 2008 seine Position zur DQR-Entwicklung in einem Eckpunktepapier fest. Die darin formulierten Bedingungen zur Mitarbeit lassen sich in der Folge in unterschiedlichen Argumentationsvarianten der Gewerkschaftspapiere und einschlägiger Veröffentlichungen des DGB und anderer Einzelgewerkschaften wiederfinden, so zum Beispiel:

8 „‘competence’ means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy“ (EQF 2008, 11).

- „die zentrale Forderung [...], dass Absolvent/innen der beruflichen Bildung Zugang zur Hochschule erhalten und dass in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen und Kompetenzen auch für ein Hochschulstudium anerkannt werden.“
- „Der für den DQR zentrale Begriff Kompetenz muss die Einheit von Fach-, Sozial- und Human- bzw. personaler Kompetenz beinhalten. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“
- „Die Niveaustufen des DQR sind so auszurichten, dass anerkannte Abschlüsse und auf non-formalem und informellem Wege erlangte Kompetenzen adäquat dargestellt werden können.“
- „Die Gleichwertigkeit von berufs- und studienqualifizierenden Abschlüssen muss gesichert werden. Alle Schulabschlüsse, die zum Hochschulzugang berechtigen, wie z. B. erlangte Abschlüsse in studienqualifizierenden Schulen (berufliche Gymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule) sowie das Gymnasium müssen auf der gleichen Stufe im DQR aufgeführt werden“ (GEW 2008, 1f.).

Korrespondenzinstrument DQR in der Diskussion

Dem in Gewerkschaftsdiskussionen oftmals durchscheinenden Vorwurf, dass der in der Ausarbeitung befindliche DQR vor allem an den kurzfristigen Interessen der Arbeitswelt orientiert sei und längerfristig angelegte Bildungsprozesse ausschließe, folgen in einer von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenen Befragung von im Bildungsbereich tätigen GEW-Mitgliedern „voll und ganz“ 12 Prozent und eingeschränkt 19,6 Prozent; 66 Prozent erwarten mehr oder weniger voll zutreffend und fast 31 Prozent mit Unsicherheit, dass die Niveaustufen des DQR sich in den Entgeltordnungen der Betriebe und Verwaltungen widerspiegeln werden (vgl. Dehnbostel u. a. 2009, 97). Das bedeutet, dass die aus der Konstruktion und Umsetzung des DQR für Bildung, Beschäftigung und gesellschaftliche Teilhabe resultierenden Konsequenzen gar nicht sorgfältig genug eingeschätzt werden können. Das Gleiche gilt für die von gewerkschaftlicher Seite lange abgestrittenen Folgen des DQR für das Tarifsysteem, ein Zusammenhang, der inzwischen in all seinen gesellschaftlichen Dimensionen von den Sozialpartnern anerkannt zu sein scheint (vgl. Görner 2010).

Gemeinsam mit den Arbeitgeberverbänden haben die Gewerkschaftsvertreter/innen in den verschiedenen DQR-Ausschüssen und -Arbeitsgruppen durchgesetzt, dass, abweichend vom EQR und entsprechend einem umfas-

senden Verständnis von Handlungskompetenzen, der Bereich „Personale Kompetenz“ für alle acht Qualifikationsniveaustufen noch einmal in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ ausdifferenziert wurde (vgl. DQR 2009).

Die heftigsten Diskussionen gab es innergewerkschaftlich um die Frage, ob man nicht mit weniger Niveaustufen auskommen könnte: fünf oder sogar nur drei wurden mit Unterstützung von Berufsbildungsforschern im DGB-Arbeitskreis vorgeschlagen. Die Entscheidung für acht Niveaustufen, wie im Referenzinstrument EQR, wurde überwiegend aus Gründen der Praktikabilität getroffen, da sonst ab 2012 auf allen Zertifikaten nicht nur die europäischen Zuordnungen hätten vermerkt, sondern immer auch eine Übersetzung vom deutschen ins europäische System hätte vorgenommen werden müssen.

Bei einer Anhörung im Deutschen Bundestag am 19. Mai 2010 wurden vom DGB-Vertreter die bis dahin in den Gewerkschaften erzielten Diskussionsergebnisse wie folgt zusammengefasst:

„Der DGB unterstreicht die Zielrichtung europäischer Bildungspolitik, einen Bildungsraum zu schaffen, in dem die Transparenz zwischen den europäischen Bildungssystemen und -angeboten hergestellt und Qualität verbessert werden. Dieser DQR soll darauf ausgerichtet sein, strukturelle Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Bildungsprozessen sowie individuelle Qualitäts- und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Der DGB erwartet, dass im DQR die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere der Zugang zum tertiären Bereich verbessert wird. Insgesamt geht es um mehr Chancengleichheit und die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungssystem. Eine Harmonisierung der Einstufung der Allgemeinen Hochschulreife und der BBiG-Berufe, drei- und dreieinhalbjährig, wird als zwingend angesehen. Notwendig ist ein formeller Rahmen, in dem die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen vollzogen wird. Als Modell hierfür bietet sich an die Anerkennungsverordnung zur Zertifizierung von Maßnahmen und Trägern (AZWV). Für Deutschland wurde eine Kompetenzdefinition entwickelt, die sich an Handlungskompetenz orientiert. Die Zuordnung von beruflichen Qualifikationen auch auf den höheren Niveaus ist so viel besser möglich. Denn: alle Länder, die die Terminologie und Systematik des EQR übernehmen, haben Schwierigkeiten, beruflich Qualifizierte den höheren Niveaus 6, 7 und 8 zuzuordnen. Im EQR sind diese vor allem den Universitäten zugeordnet. Deshalb müssen Anstrengungen unternommen werden, um eine breitere Beteiligung der Betroffenen über Fachkreise hinaus an der Entwicklung und Umsetzung der Instrumente zur Gestaltung eines europäischen Bildungsraums sicherzustellen“ (Nehls, Manuskript, weiter ausgeführt in DGB 2010).

Diese weitgehenden Erwartungen lassen sich um einige Ergebnisse aus der oben bereits zitierten Befragung von im Bildungswesen Tätigen ergänzen, und zwar zur Subjektorientierung des Lernens, zum Punktesystem für Zeugnisse, zur Outcome-Orientierung, zum Berufskonzept, zu Reformoptionen und Unterrichtsfolgen im Kontext von EQR und DQR. Die Bezugsgruppe der GEW-Mitglieder in Funktionen auf der Bundesebene ist deshalb von besonderem Interesse, da bei ihnen eine verhältnismäßig hohe bildungspolitische Kompetenz erwartet wird und aufgrund diverser Fachveröffentlichungen in

gewerkschaftseigenen Publikationsorganen bei ihnen auch ein gewisser Kenntnisstand über Chancen und Gefahren der neuen Steuerungsinstrumente vorausgesetzt werden konnte (vgl. Dehnbostel u. a. 2009).

Tabelle 1: Erwartung an den EQR als Reformimpuls nach Berufsgruppen (Dehnbostel u. a. 2009, 16)

Ich halte den EQR für einen Reformimpuls in Deutschland		N	Mittelwert
Berufstätigkeit	allgemeinbildende Schule	31	2,81
	berufsbildende Schule	22	2,59
	Hochschule	8	2,88
	Weiterbildung	12	2,75
	Schulverwaltung	9	3,00
Gesamt		84	2,76

Einige Impressionen aus der Erhebung unterstreichen die DGB-Positionen bzw. differenzieren die Erwartungen aus, die mit EQR und DQR verbunden werden. So halten 71 Prozent der befragten Probanden den EQR in seinen Auswirkungen für einen Reformimpuls in Deutschland. Die Mittelwerte der Zustimmung liegen am Höchsten bei den Beschäftigten in der Schulverwaltung, in der Hochschule und in den allgemeinbildenden Schulen.

„Die Erreichung von mehr Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung sehen über 70 Prozent und einen Beitrag für mehr Durchlässigkeit fast 64 Prozent. Die größte Wahrscheinlichkeit wird in der Unterstützung von Transparenz gesehen: 75 Prozent rechnen mit deren Verbesserung über den EQR“ (ebd., 96).

Diese Erwartungen an nationale Folgeprozesse werden untermauert durch Bewertungen von EQR-Aussagen, zu denen eine zustimmende oder ablehnende Stellungnahme abgegeben werden konnte (s. Tabelle 2).

Auf größte Skepsis stoßen die mit dem EQR angestrebten Ziele des verbesserten Zugangs zum lebenslangen Lernen und der Nutzung der ausgewiesenen Qualifikationen im nationalen, trans- und supranationalen Rahmen. Da zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung von Dehnbostel u.a. Positionen des DGB zu den Funktionen des DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem bereits durch eine weit verbreitete Broschüre bekannt geworden waren, konnten die darin dargelegten Positionen im Hinblick auf ihre Zustimmungsfähigkeit näher beleuchtet werden (s. Tabelle 3).

Tabelle 2: Zustimmung bzw. Ablehnung von Positionen im DQR (in %) (Dehnbostel u. a. 2009, 96)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Mit dem EQR wird „der Zugang zum und die Teilnahme am lebenslangen Lernen für alle (...) und die Nutzung von Qualifikationen auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene gefördert“	4,2	32,6	49,5	13,7
Der EQR wird „zu einer besseren Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationsbescheinigungen führen“	2,1	14,7	65,3	17,9
Es ist richtig, dass im Sinne des EQR „jedes Qualifikationsniveau (...) grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein“ sollte	3,2	5,3	57,9	33,7

Tabelle 3: Zustimmung zu DGB-Positionen (in %) (Dehnbostel u. a. 2009, 97)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
„Formale Zeugnisse geben immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen einer Person“	1,0	13,2	40,8	44,9
Es muss „bei der Analyse und Messung von Kompetenzen darum gehen, vorrangig eine auf das Subjekt bezogene Bewertung vorzunehmen“	0,0	9,4	36,5	54,2
Ein DQR muss die „institutionellen Unterschiede der einzelnen Bildungsbereiche berücksichtigen“ (Schulformen, private und öffentliche Schulen, Hochschulen u. a.)	3,1	17,7	44,8	34,4

Die in ihrer Mehrzahl aus Lehrerinnen und Lehrern bestehende Befragtengruppe relativiert – für Experten sicherlich in unerwartet hohem Maße – die künftige Bedeutung formaler Zeugnisse, unterstreicht dagegen den Stellenwert eines Subjektbezugs der mit dem DQR vorgenommenen Kompetenzbewertung, misst jedoch wiederum dem Ausweisen von institutionellen Unterschieden einzelner Bildungsbereiche wenig Bedeutung zu. Nach Einschätzung der Befragten ist mit der Einführung des DQR eine „verstärkte Anerkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich“ (Mittelwert: 3,35) und muss „die Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen sichergestellt“ werden (Mittelwert: 2,74).

Damit verbunden sind im Rahmen von Bildungsberatung standardisierte Validierungsverfahren zu erworbenen Kompetenzen notwendig, die aus gewerkschaftlicher Sicht in öffentliche Verantwortung gehören.

„88,6 Prozent der Befragten stimmen zu, dass Übergänge und Anerkennungen in und zwischen den Systemen von Bildung und Beschäftigung über den DQR definiert werden müssen“ (Dehnbostel u. a. 2009, 99).

Immerhin noch gut zwei Drittel der Befragten stimmen dafür, dass für die erforderliche Anerkennung und Anrechnungen aller erworbenen Kompetenzen – alternativ zum Notensystem – ein Punktesystem installiert werden sollte (69,8%) und dass dies die gegenseitige Anerkennung der Institutionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verbessern würde (67,9%). Bisher liegen dazu allerdings kaum Vorarbeiten vor, auf die von den Gewerkschaften zurückgegriffen werden könnte, so dass Aussagen dazu im Ungefähren bleiben.

Bezüglich der mit der Einführung des EQR und seiner Umsetzung im DQR vorgesehenen Ausrichtung der Kompetenzbewertung auf Learning Outcomes bedeutet dies, dass zur Einhaltung von Bildungsstandards und zum Schutz der im Bildungs- und Beschäftigungssystem Tätigen die Entwicklung von Validierungsverfahren von den Gewerkschaften diskutiert werden muss, da für Anerkennungs- und Bewertungsverfahren ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig ist. Dies soll mittels eines Ausweises von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios (höchste Zustimmungsrage), in Zeugnissen, mit dem Europass oder durch schulische bzw. hochschulische Curricula geleistet werden (niedrigste Zustimmungsrage).

Zuspitzung von Entscheidungen

Wenn sich die Gewerkschaften den Forderungen nach Standards und Validierungsverfahren in öffentlicher Verantwortung stellen, werden für sie die EU-Forderungen zum Umgang mit Verfahren der Kompetenzerfassung an Bedeutung gewinnen, und zwar insbesondere in folgenden Dimensionen:

- Transparenz über Ziele und Zwecke einer Validierung,
- Datenschutz- und Verweigerungsrechte des Einzelnen,
- Schutz der Privatsphäre,
- Institutionen in öffentlicher Verantwortung, die kostenlos Information, Beratung und Unterstützung anbieten,
- Verfahren in öffentlicher Verantwortung zur Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung der Gleichwertigkeit von Lernen,
- Unparteilichkeit der Bewertung,
- Vertrauen und Verlässlichkeit durch standardisierte Verfahren,

- Einsatz wissenschaftlicher Diagnose- und Evaluationsverfahren,
- Qualifizierung des Beratungs- und Bewertungspersonals,
- Glaubwürdigkeit und Legitimität durch gleichberechtigte Einbeziehung der Sozialpartner (vgl. CEDEFOP 2009).

Zurzeit allerdings stehen vorrangig noch divergierende Zuordnungsvorschläge zu den Niveaustufen unentschieden im politischen Raum:

Tabelle 4: Positionen von KMK, HRK und Sozialpartnern zu den Niveaustufen

Niveau- stufe	KMK	HRK	Sozialpartner
1	Basisqualifikationen		Basiskompetenzen
2	Hauptschule		BVJ/BGJ/EQ
3	Realschule		zweijährige Berufe
4	Fachhochschule		BBiG- und vollschulische Berufsausbildung
5	Allgemeine Hochschulreife		Spezialisten
6		Bachelor	operativer Professional, Meister, Fachwirte
7		Master	strategische Professional, geprüfter Betriebswirt
8		Doktorat	weitere berufliche Fortbildung

Der tendenziellen Aufrechterhaltung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und der Ablehnung der Outcome-Orientierung durch die KMK stellen sich die Sozialpartner genauso entgegen wie dem Vorschlag der HRK, die Niveaustufen 6 bis 8 ausschließlich den Hochschulabschlüssen vorzubehalten. Nach gegenwärtigem Kenntnisstand könnte der Widerstand Erfolg zeigen: Damit wäre ein wichtiger Schritt zur Erweiterung von Bildungs- und Beschäftigungschancen durch die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie für Durchlässigkeit und Transparenz getan.

Fast ohne Widerspruch der Anwesenden, so wurde berichtet, hat am 10. November 2010 der abschließend beratende Arbeitskreis DQR einen leicht veränderten Einführungstext bestätigt sowie Matrix und Glossar geringfügig geändert. Bezüglich der Terminologie der Matrix hat das BMBF darauf bestanden, dass der Begriff „Selbstkompetenz“ durch den der „Selbständigkeit“ zu ersetzen sei (die Termini „Selbstkompetenz“ und „Selbständigkeit“ werden

laut Glossar nun synonym verwendet). Gleichzeitig wurde die konzeptionelle Gesamtausrichtung des DQR-Entwurfs unterstrichen.⁹

Nach Abschluss des Verfahrens zur Entwicklung des DQR steht – wieder unter Zeitdruck und ebenfalls weitgehend unter Ausschluss der politischen Öffentlichkeit – auf der bildungspolitischen Tagesordnung: das Top-down-Verfahren zur Schaffung eines den DQR ergänzenden und weiter ausdifferenzierenden Kreditpunktesystems (ECVET). Auch damit werden sich die Gewerkschaften – zum wiederholten Mal ohne ausreichende wissenschaftliche Expertise – auseinandersetzen müssen. Die im Bildungs- und Beschäftigungssystem tätigen Akteure dürften gespannt sein, ob in den damit verbundenen Erarbeitungsprozessen die erforderliche Neudefinition des Berufskonzepts – unter Einbeziehung des non-formalen und des informellen Lernens und der Standardisierung von den auf unterschiedlichen Bildungswegen erworbenen Kompetenzen – konsensual gelingen wird.

Literatur

- BMBF/KMK (2010): Zweite Fachtagung zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Berlin, 19.10.,
<http://87.118.80.62/SITEFORUM.jsessionid=E11CA1C0D508D6C22BFD3FB330A60CFB?s=R6TjJ8ncJUu61OmAb&t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1287665923997>.
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Luxemburg.
- Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main,
<http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf>.
- DGB, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand (2010): Stellungnahme. Öffentliche Anhörung am 7. Juli: „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“. A-Drs. 17(18)83 g. In: Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung,
http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeungen/eqr_dqr/index.html.

9 Bei Zustimmung durch den DGB-Vertreter beteiligte sich die GEW-Vertreterin aufgrund der inhaltlichen Veränderungen nicht mehr an der Abstimmung. – Die endgültigen DQR-Dokumente sollen Anfang des Jahres 2011 veröffentlicht werden. Ob die KMK dem mehrheitlich zugestimmten Entwurf nun ebenfalls zustimmt, erscheint aufgrund der Amtschefkonferenz vom 18.11.2010 (Bonn, TOP 28) fraglich, denn diese hat die Beratungsvorlage BS 368/2010 (Entwurf DQR) auf die 205. Amtschefkonferenz (am 10.2. 2011) vertagt, um die abweichende Stellungnahme des Wissenschaftsrats berücksichtigen zu können.

- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.) (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. Berlin, http://www.gew.de/Binaries/Binary48679/DQR_DGB-Bildung24s_z.pdf.
- 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>.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall, http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf.
- EU-Bildungspolitik (2010): Indikatoren und europäische Durchschnittsbezugswerte (Benchmarks): http://www.eu-bildungspolitik.de/fortschrittsmessung_22.html.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.
- Europäische Kommission (2010): Strategischer Rahmen allgemeine und berufliche Bildung, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm.
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März, Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.
- Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Amtsblatt Nr. C 119 vom 28/05/2009 S. 0002 – 0010, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:DE:HTML>.
- GEW, IG Metall, ver.di (Hrsg.) (2008): Notstand: Weiterbildung in Deutschland. Berlin, Frankfurt am Main.
- GEW-Hauptvorstand (2008): Beschluss des Hauptvorstandes der GEW zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Fulda, 20./21. Juni, http://www.gew.de/Binaries/Binary54359/DQR%20-%20Beschluss%20HV%2021_22-06-08.pdf.
- Görner, Regina (2010): Erwartungen an den DQR. Eröffnungsreferat. In: BMBF/KMK 2010 (persönliche Mitschrift des Autors).
- Nehls, Hermann (2009): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Wo sind wir gefordert? Dresden, 9.11., http://www.europrof.net/docs/DQR_Dresden_091109_nehls.ppt.

Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz

Ingrid Lohmann

1 Vorgeschichte

Die Etablierung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (EQR)¹ ist der vorläufige Höhepunkt von mehr als vier Jahrzehnte zurückreichenden Bemühungen der Europäischen Union darum, die nationalen Bildungs- und Ausbildungsprogramme der EU-Mitgliedstaaten im Sinne einer wechselseitigen Anerkennung von erworbenen Qualifikationen über die Ländergrenzen hinweg 1. zu harmonisieren, 2. untereinander vergleichbar zu machen und 3. transparent zu gestalten. Tatsächlich gingen dem Inkrafttreten des EQR (vgl. EU-Kommission 2008) mindestens diese drei Schritte voraus, die allesamt nicht zum gewünschten Ergebnis führten (vgl. Shaw 1999, 141; Münk 2010, 140f.):

1975 beauftragte die EU-Kommission das damals frisch gegründete *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP), die Ausbildungsniveaus in den EU-Mitgliedstaaten einander anzunähern. Zehn Jahre später waren die unüberwindlichen Hindernisse dieses Unterfangens mehr als deutlich geworden, und an die Stelle des Ziels der *Harmonisierung* wurde das bescheidenere der *Vergleichbarkeit* gesetzt. Zu diesem Zweck

1 Engl.: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Er ist „als Mittel konzipiert, um Qualifikationen unterschiedlicher Provenienz – aus verschiedenen Bildungsbereichen und Erfahrungskontexten – in einer gemeinsamen Sprache als Lernergebnisse darzustellen und vergleichbar zu machen“; Hanf 2010, 177. – “The EU definition of lifelong learning covers learning from preschool age to post-retirement and includes formal, non-formal and informal learning. It encompasses all activities in life that improve knowledge, skills and competences, regardless of where and how they are acquired. The concept of lifelong learning places the focus on the individual learner rather than learning systems and institutions. This challenges the traditional boundaries within and between different levels of education and training. It also challenges the principles underlying the development, packaging, delivery and evaluation of knowledge and know-how, the nature of institutions, the teaching and learning processes and how learning is valued. The concept of qualifications is precisely that which links peoples’ learning achievements with the recognition of these in a formal way for society and all of its dimensions. This might mean that there is a need for some re-thinking of the nature of qualifications” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 92f.). – Auch zu den außereuropäischen Entwicklungen von Qualifikationsrahmen vgl. Böhlinger 2010.

definierte man fünf Leistungsniveaus sowie die Mindestanforderungen für 219 verschiedene Berufsprofile.

Mitte der 1990er Jahre, als deutlich geworden war, dass auch die Bemühungen um Vergleichbarkeit fehlschlügen, wurde eine weitere strategische Modifikation auf den Weg gebracht: Die verschiedenen Ausbildungsniveaus im Bereich von *Vocational Education and Training* (VET) sollten nun länderübergreifend zumindest dem Kriterium der *Transparenz* genügen. Die EU hoffte zudem, mit dieser Zielsetzung auch in ihren Mitgliedstaaten selbst Prozesse der freiwilligen Annäherung aneinander anzuregen, und auch, dass die ebenfalls zu dieser Zeit einsetzenden Öffnungstendenzen im höheren Bildungsbereich sich in diesem Sinne positiv auf den Bereich der beruflichen Ausbildung auswirken könnten (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 92).

Mit der Aufforderung zur Herstellung von Transparenz war im Prinzip nichts weiter verbunden als das Erfordernis einer nachvollziehbaren Beschreibung der jeweiligen beruflichen Tätigkeit, basierend auf der Darstellung ihrer spezifischen Inhalte und Anforderungen und der zu ihrer Ausübung nötigen Qualifikationen. Dass jedoch auch auf diesem Wege keineswegs zügig vorangeschritten werden konnte, zeigt etwa der Umstand, dass der Prozess der EU-weiten Anerkennung des Rechts auf Ausübung des Berufs der Apothekerin in den EU-Mitgliedstaaten einen Zeitraum von 16 Jahren erforderte, für den Beruf des Architekten 18 Jahre (vgl. Shaw 1999, 141f.).

Immer wieder stießen die EU-Angleichungsbestrebungen im VET-Sektor auf Hindernisse in Gestalt nationaler Abschottungstendenzen, berufsständischer Privilegienwahrung, unterschiedlicher Ausbildungskulturen sowie divergierender Relationen zwischen den Systemen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. Damit besteht in diesem Feld die paradoxe Situation, dass zwar alle beteiligten Länder ein Europa vergleichbarer und transparenter Bildungsabschlüsse irgendwie wollen. Aber von bestimmten Gewohnheiten und Einstellungen, Strukturen und Tradiertheiten aus der Zeit vor der Einrichtung supranationaler europäischer Institutionen wollen sich nicht alle Beteiligten ohne Weiteres trennen – zuweilen mit guten Gründen. Dennoch ist zu konstatieren, „dass es der Kommission spätestens zu Beginn der 90er Jahre gelungen ist, die Berufsbildungspolitik als eigenständiges Politikfeld im Gesamtgefüge des europäischen Integrationsprozesses zu etablieren“ (Münk 2010, 142).²

2 Vgl. auch das Doppelheft der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* Nr. 42/43 (2007) 3 und (2008) 1, mit Beiträgen unter anderem zur Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des EQR sowie zu Kompetenzen als Kernelement des EQR; Volltexte unter http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_de_abstracts.html.

Das im vergangenen Jahrzehnt entwickelte Instrument des EQR und die ungefähr im selben Zeitraum eingeführte, auch für die EQR-Umsetzung veranschlagte *Offene Methode der Koordinierung* (OMK)³ dokumentieren eindrucksvoll den Zuwachs an Erfahrung und strategischem Können der Institutionen der Europäischen Union bei der Umsetzung ihrer Ziele.⁴ Hanf (2010, 176f.) bewertet das Instrument der Qualifikationsrahmen überdies „als Teil, vielleicht sogar als Kern der Steuerung des Bildungssystems nach dem Modus des ‚New Public Management‘ (NPM)“, welches „das Signum der neoliberalen Wirtschaftspolitik (trägt)“. Es stellt sich mithin die Frage, welche Implikationen die Aktionspläne für die europäische und die deutsche Entwicklung für den Bildungssektor und speziell für die Hochschulen aufweisen. Bisher jedenfalls lässt die Entwicklung, „die weitgehend unter Ausschluss der Öffentlichkeit und ohne Partizipation der Betroffenen stattfindet, [...] befürchten, dass die Diskussionen im Kreis von Experten verbleiben und die Steuerung von Bildung vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbedarf ausgerichtet wird“ (Georg 2010, 137).

2 Konfliktlinien und widerstreitende Positionen

Widersprüchliche Tendenzen und zum Teil auch widerstreitende Positionen zwischen den supranationalen Angleichungsbemühungen der EU und Beharrungsbestrebungen auf Seiten von EU-Mitgliedstaaten bzw. von einigen ihrer Institutionen und Organisationen resultieren nicht zuletzt aus dem Moment der Ungleichzeitigkeit: Die Bildungs- und Ausbildungssysteme der National-

-
- 3 „Die *offene Methode der Koordinierung* (OMK) ist eine Handlungsform der Europäischen Union, mit der diese außerhalb ihrer vom Primärrecht zugebilligten Kompetenzen zur Gesetzgebung politisch tätig werden kann. Die Methode wurde erstmals im Kontext der Initiativen zur europäischen Beschäftigungsstrategie in den 1990er Jahren entwickelt. Im Jahr 2003 wurde mit Art. 137 EG-Vertrag eine Rechtsgrundlage geschaffen. Seit dem Vertrag von Lissabon sind insbesondere Art. 5, Art. 6 und Art. 153 AEU-Vertrag relevant. Wesentliche Instrumente der OMK sind unverbindliche Empfehlungen und Leitlinien der Kommission an die Mitgliedstaaten“ (Wikipedia). – „Der EQR ist zwar ein freiwilliger Rahmen, den Ländern wird aber empfohlen, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den EQR zu koppeln, indem sie ihre Qualifikationsniveaus mit den EQR-Niveaus verknüpfen und im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis gegebenenfalls nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten. Bis 2012 sollen die Länder sicherstellen, dass individuelle Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten“ (EU-Kommission 2008, 4 (leaflet); Europäische Kommission 2010).
 - 4 Gegenwärtig haben rund 70 Länder, vor allem auf Initiative der OECD und der International Labour Organization (ILO), Qualifikationsrahmen entwickelt; vgl. Hanf 2010, 180. – Weitere Instrumente der Vereinheitlichung des tertiären Sektors sind u.a.: der Europass, das Europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET) sowie der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF).

staaten basieren auf zum Teil Jahrhunderte alten Gewordenheiten und sind entsprechend tief in den jeweiligen Vorstellungen von nationaler kultureller Identität verankert. Die EU demgegenüber befasst sich erst seit wenigen Jahrzehnten mit dem Bildungsbereich: Erst mit der Gründung einer kleinen *Education Division* im Generaldirektorat 12 der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) im Jahre 1974 wurde *Education* überhaupt zum Thema (während in den vorherigen Vertragswerken nicht einmal das Wort vorkam), und erst der 1993 in Kraft getretene *Vertrag über die Europäische Union* (EUV 1992) unterstreicht die grundlegende Bedeutung von Bildung und Ausbildung nicht nur für die nationale, sondern auch für die supranationale ökonomische und soziale Entwicklung im Rahmen der EU.⁵

Der EUV 1992 formulierte – jedenfalls rückblickend betrachtet – noch ein vergleichsweise ausgewogenes Verhältnis zwischen den bildungspolitischen Bestrebungen der EU (Konvergenz) und der Gestaltungsautonomie der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich (Vielfalt), ebenso zwischen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik auf der einen, Kultur- und Bildungspolitik auf der anderen Seite. Die seitherige Entwicklung der EU-Politik weist jedoch strategische Neuorientierungen auf, die a) die supranationale Ebene stark in den Vordergrund rücken und b) die kulturelle und soziale Entwicklung der EU-Mitgliedstaaten zugunsten der wirtschafts- und handelspolitischen Interessen europäischer Konzerne deutlich in den Hintergrund treten lassen.

Für diese Neuorientierung seit etwa Mitte der 1990er Jahre steht die – maßgeblich durch Interventionen des *European Roundtable of Industrialists* (vgl. ERT 1995, 1997),⁶ speziell sein Konzept einer *Education Chain* vom

5 So sieht etwa EUV 1992, Art. 126 vor: „(1) Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt. (2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele: Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten; Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten; Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen; Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten; Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausch sozial-pädagogischer Betreuer; Förderung der Entwicklung der Fernlehre“.

6 Die ERT Working Group *Education* bestand von 1987 bis 1999 und „was led initially by Kari Kairamo (Nokia) and subsequently by Olivier Lecerf (Lafarge Coppée), Bertrand Collobomb (Lafarge) and François Cornélis (Petrofina).“ – Die Selbstbeschreibung ihrer Ziele und ihres Einflusses in der strategischen Neuorientierung der europäischen Bildungs- und Hochschulpolitik besagt:

“Given that skilled and well-educated people are vital for success in business, the Working Group aimed to identify the main problems related to European education and training from

Vorschulalter bis zum Ende des Erwerbslebens geprägte – *Lissabon-Strategie* der EU, die mittlerweile durch das *EU economic reform package* „Europe 2020“ ergänzt und weiterentwickelt wurde:

„Der Europäische Rat ist [...] zusammengetreten, um für die Union ein neues strategisches Ziel festzulegen, in dessen Rahmen Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil einer wissensbasierten Wirtschaft gestärkt werden sollen. [...]

1. Die Europäische Union ist mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert. Diese Veränderungen wirken sich auf jeden Aspekt des Alltagslebens der Menschen aus und erfordern eine tiefgreifende Umgestaltung der europäischen Wirtschaft. Die Union muß diese Veränderungen so gestalten, daß sie ihren Wertvorstellungen und ihrem Gesellschaftsmodell entsprechen und auch der bevorstehenden Erweiterung Rechnung tragen.

2. Die raschen und immer schneller eintretenden Veränderungen bedeuten, daß die Union jetzt dringend handeln muß, wenn sie die sich bietenden Chancen in vollem Umfang nutzen möchte. Deshalb muß die Union ein klares strategisches Ziel setzen und sich auf ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme einigen. [...]

5. 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*“ (Europäischer Rat 2000, Herv. im Original; vgl. European Commission 2009; zu der den Hochschulen hierbei zugewiesenen Rolle Lohmann 2011).

industry’s point-of-view and to draw up practical recommendations for how they could be improved to keep pace with a constantly changing competitive environment. Many of the themes addressed by this Working Group continue to be taken up in ERT activities, especially the Industrial Relations / Social Policy and Competitiveness Working Groups.

The early work initiated by Kari Kairamo and resulting in the report *Education and European Competence* (1989) set a pattern for ERT’s education reports: a short brochure outlining the policies and recommendations for decision-makers and a longer more detailed publication presenting the same messages to the academic world. The impact of these reports was helped by an alliance linking ERT through the University-Industry Forum with the Conference of Rectors of European universities, launched in Bologna in September 1988.

Under Olivier Lecerf, the Working Group focused on how to deepen cooperation between universities and industry to foster life-long learning. When Olivier Lecerf retired, Bertrand Collomb took over the Group and presided at a joint meeting with the US Business Higher Education Forum, when it visited Brussels in summer 1992.

ERT’s concern for educational issues was to reach a wide audience with the report issued under François Cornéris entitled *Education for Europeans – Towards the Learning Society* (1995). More than 30,000 copies were distributed, establishing it as one of the most influential of all ERT papers. It presented the concept of the ‘education chain’ whose various stages needed linking, from nursery school to adult training. Computer technology, benchmarking and professional financial management could all be helpful for establishing a ‘life-long learning’ process that must begin with helping children ‘to learn how to learn’.

ERT subsequently published *Investing in Knowledge* (1997), calling for the full integration of new information technologies into the education chain and launching the first ERT Knowledge Management seminar.” (ERT o.J. [2011])

Die damit zum Ausdruck gebrachte Unterordnung aller Politikbereiche unter den Imperativ der Formierung der EU zur ökonomisch dominierenden Region in der weltweiten Konkurrenz der Kapitale erfährt Kritik von unterschiedlichsten Seiten des politischen Spektrums. Sie reicht von der Befürchtung des Verlusts kultureller Besonderheiten und nationaler oder regionaler Selbstbestimmungsspielräume bis zur globalisierungskritischen Zurückweisung der Tendenzen einer „Ökonomisierung“ bzw. „Kommodifizierung der Bildung“.

Tatsächlich erweist ein genaues Nachzeichnen etwa der Stationen der europäischen Hochschulentwicklung seit der Sorbonne-Erklärung (1998) und der Bologna-Erklärung (1999), dass mit der Berliner Nachfolgekonferenz von 2003 „die Lissabon-Strategie zur strukturierenden Orientierungsgröße für den Bologna-Prozess“ wurde – mit der Folge, dass die Hochschulen mittlerweile „vollständig als Teil der Unternehmenswelt erscheinen“ (Bartosch 2010, 78, 84⁷; vgl. Liesner 2010). An der Erstellung des Rahmenwerks Beteiligte stellen selbst mit Befriedigung fest, dass der Bologna-Prozess, dem sich ja zahlreiche europäische Länder auch außerhalb der EU angeschlossen haben, auf diese Weise „maßgeblich zur Implementierung der Lissabon-Strategie auf einer breiteren Basis als bloß innerhalb der Europäischen Union bei-

7 Mit Verweis auf ein Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen von 2009, in dem es heißt: „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.; Herv. im Original).

getragen hat“ (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 95).⁸

Angesichts der Pointierung der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Perspektive⁹ des Rahmenwerks ist es nicht verwunderlich, dass sich Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften in der Unterstützung dieses bildungspolitischen Großvorhabens offenbar weithin einig sind (vgl. Nehls 2010; Münk 2010, 148).¹⁰ So besteht aus Sicht des Deutschen Gewerkschaftsbunds mit dem DQR die Chance, „die Versäulung der Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zu überwinden, Durchlässigkeit und vor allem auch Gleichwertigkeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Qualifikationsprofilen darzustellen“ (Nehls 2010, 240; vgl. DQR 2009; Neß 2011 in diesem Heft; zu Zielen und Agenda, Akteuren und Interessen im Übrigen Hanf 2010, 181ff.).

In der pointiert arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Perspektive wird andererseits die Gefahr einer Einebnung der Spezifika der verschiedenen Bildungsbereiche gesehen. Womöglich nicht zuletzt vor diesem Hintergrund insistiert der Schulausschuss der KMK bisher darauf, das Abitur auf Niveaustufe 5 anzusiedeln. Demgegenüber situieren andere Akteure im DQR-Prozess, darunter die Vertreter der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften, abgeschlossene dreijährige Berufsausbildungen derzeit auf Niveaustufe 4. Da sie gleichzeitig auf einer grundlegenden Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Institutionen der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie auf der prinzipiellen Gleichwertigkeit dieser beiden Bildungstypen insistieren, und zwar durchgängig – mindestens ab Niveaustufe 2

8 „Die EQR-Initiative ist eng mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum verknüpft – beide Rahmen sind kompatibel und ihre Umsetzungen werden aufeinander abgestimmt“ (Europäische Kommission 2010). – „Der EQR ist mit dem im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung vollständig kompatibel. Insbesondere die EQR-Deskriptoren der Niveaus 5-8 verweisen auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses beschlossenen, im Bereich der Hochschulbildung verwendeten Deskriptoren. Jedoch weicht die Formulierung der EQR-Niveaudekriptoren von den speziell für den Hochschulraum entwickelten Bologna-Niveaudekriptoren ab, da der EQR als Rahmen für lebenslanges Lernen außerdem die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Arbeitskontexte, auch auf der höchsten Stufe, umfasst“ (EU-Kommission 2008, 4 (leaflet)).

9 “It is of note that the reference levels incorporate a broad understanding of vocational education and training which includes many people’s understanding of higher education qualifications, expressed from a vocational perspective” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 97).

10 Die verschiedenen Positionen sind dokumentiert im DQR-Portal von BMBF und KMK unter http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/portals/dqrbj/export/der_dqr/positionen/index.html

(Hauptschulabschluss) bis hin zu Niveaustufe 8 (Promotion) –, wird hier noch eine Übereinstimmung gefunden werden müssen.

Der Anspruch einer prinzipiellen Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung, den das Rahmenwerk stellt, birgt Konsequenzen für den Hochschulbereich. So kritisiert die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) am vorliegenden DQR-Entwurf, dass die

„wissenschaftliche Problemlösungskompetenz [...] als Qualifikationsanspruch auf den höheren Niveaus zu undeutlich formuliert (ist). Die Deskriptoren auf den Niveaus 5-8 stellen unterschiedlich formulierte Anforderungen an berufliche und hochschulische Bildungsgänge nebeneinander, deren Verhältnis zueinander völlig unklar ist (z.B. Niveau 6, Wissen: ‚umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem oder mehreren Spezialgebieten eines wissenschaftlichen Fachs‘ bzw. ‚umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld‘)“ (HRK 2010, 2).

Die vorliegenden Begriffsdefinitionen seien unklar,¹¹ und die Zuordnungen orientierten sich nicht sachlogisch an den Deskriptoren, „sondern an politischen Zielen, was zu Bandbreiten von bis zu drei Niveaustufen in den Vorschlägen der Experten führt“ (ebd.).

Als negative Konsequenz eines Inkrafttretens des DQR, gemessen am vorliegenden Entwurf, sieht die HRK unter anderem, dass der Stellenwert von in einem Studium erworbenen forschungs- und entwicklungsbezogenen Kompetenzen, die „weitgehend auf wissenschaftlich generiertem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten basieren, [...] gegenüber den in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen sinken (würde)“ (ebd., 3). Damit würde das Profil der Hochschulbildung als wissenschaftlicher Qualifikation zum Schöpfen neuen Wissens und neuer Problemlösungen geschwächt. Überdies würde der Druck der Deregulierung des Hochschulzugangs so groß, dass realistische Anforderungen an die Vorqualifikation der Studierenden aus dem Blick gerieten und das Niveau von Lehre und Studium sänke.

Der Deutsche Hochschulverband (DHV) kritisiert das Rahmenwerk als Dirigismus und administrative Überregulierung und fordert den Stopp der EQR-Umsetzung in nationales Recht: Den verwendeten Kategorien (Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) fehlten „präzise Aussagekraft und Trennschärfe“; Bildung werde „erneut auf ökonomischen Nutzen und Verwertbar-

11 Bohlinger (2010, 164) kritisiert mit Blick auf die angestrebte gemeinsame Terminologie – „das Kernstück des EQF“ –, dass bei der Definition der Begriffe *Kompetenzen*, *Fertigkeiten* und *Kenntnisse* „zentrale Ansätze zur Kompetenzentwicklung [...] keine Beachtung fanden“. Beim Vergleich der Deskriptoren, die in den europäischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQFs) – durchaus uneinheitlich – verwendet werden, sei auffällig, „dass die (fast) durchgängige Kategorie dabei nicht *competences* sind, sondern *knowledge*. Dies verweist auf die nach wie vor herausragende Rolle von (Fach-)Wissen und findet sich auch in der aktuellen Debatte um die ‚Wiederentdeckung‘ des Wissens und der Kenntnisse als Hauptbestandteil von Lernergebnissen wieder“ (ebd., 166).

keit reduziert“. Beruflich Qualifizierten mit einer bestimmten Kompetenzstufe den Direkteinstieg in ein Hochschulstudium zu ermöglichen, verstoße gegen die Autonomie der Hochschulen und ihr Recht, die Studienzulassung an inhaltliche Voraussetzungen zu knüpfen.

Damit besteht für den DHV ein Hauptanlass der Kritik in eben jenem Moment, das der DGB mit Nachdruck befürwortet, nämlich in der Gleichwertigkeit verschiedenartiger Qualifikationen. Mit dem Qualifikationsrahmen werde „über die Hintertür der Unterschied von beruflicher und akademischer Bildung eingebnet“ (DHV 2010, 238; vgl. dazu auch Böllert 2010, 98). Das sogenannte Y-Modell der Versäulung in Hochschulqualifikationen einerseits, Berufsqualifikationen andererseits (etwa ab Stufe 5) lehnen allerdings viele Prozessbeteiligte, darunter nicht zuletzt die Vertreter der Sozialpartner, strikt ab.

Kritische Stimmen gibt – bzw. gab es zeitweilig – auch von gewerkschaftlicher Seite. So wurde in einem im Auftrag von Ver.di und IG Metall angefertigten Gutachten über das europäische Rahmenwerk, noch im Vorfeld des DQR-Entwurfs, auf das Missverhältnis „zwischen den (meist nur wenige Seiten umfassenden) Begründungen und den für die Umsetzung notwendigen, weitreichenden und aufwändigen Veränderungen“ aufmerksam gemacht und die Frage nach den eigentlichen Zielen dieser Politik und den dahinterstehenden Interessen aufgeworfen, „mit denen die Schaffung von EQR und ECVET von Kommission und nationalen Regierungen in der Öffentlichkeit begründet wird“ (Drexel 2005, 17).

Drexel zufolge überzeugen die Begründungen nur bedingt; die genannten Ziele seien mit den angestrebten Instrumenten nur in Grenzen oder gar nicht zu erreichen und könnten mit wesentlich bescheideneren, weniger folgenreichen und weniger kostenträchtigen Mitteln erreicht werden. Die eigentlichen Ziele und Interessen würden zwar nur selten offen thematisiert, seien aber dennoch sehr deutlich:

„(1) das Ziel, die Arbeitskraftpotentiale aller europäischen Länder und Qualifikationsstufen soweit transparent zu machen und zu mobilisieren, dass sie von den (west)europäischen Unternehmen flexibel genutzt werden können; (2) die Förderung der Branche der Bildungsanbieter sowie Validierungs- und Zertifizierungsunternehmen bzw. -institutionen durch Ausbau eines gesamteuropäischen Markts für Bildungsleistungen und bildungsbezogene Dienstleistungen; sowie (3) das Ziel, auf diese – indirekte – Weise eine gewisse Angleichung der europäischen Berufsbildungssysteme herbeizuführen, die die Kommission aufgrund ihrer begrenzten rechtlichen Kompetenzen auf direktem Wege nicht durchsetzen kann und die von den Mitgliedsstaaten jahrzehntlang blockiert wurde“ (Drexel 2005, 18).

Die Entwicklung und Umsetzung des Rahmenwerks erhöhe nicht nur die Einflussmöglichkeiten der EU-Kommission erheblich, sondern bringe zudem gesteigerten Druck von Ländern, „die an den propagierten Veränderungen interessiert sind, auf die anderen Länder“ mit sich. Entgegen dem in Deutschland

hervorgehoben „Eindruck der Unausweichlichkeit und ‚Irreversibilität‘ der von der EU angestrebten Politik“ ist es jedoch, wie Drexel unterstreicht, „rechtlich weiterhin Sache der nationalen Regierung, darüber zu entscheiden, welchen Veränderungsvorschlägen sie zustimmt und welchen nicht“ (ebd., 26).¹²

3 Zur Problematik des Rahmenwerks aus Sicht der Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft ist, wie Karin Böllert feststellt, „mit den dem DQR-Prozess immanenten Bildungsfragen in ihrem disziplinären Kern betroffen“ (Böllert 2010, 99; vgl. Keiner 2010, 130). Daneben betrifft das Rahmenwerk auch die Hochschulen selbst und somit die Arbeitsstätten und Arbeitsbedingungen auch der meisten DGfE-Mitglieder (vgl. Keiner 2010, 131f.; DGfE 2011 in diesem Heft). Und nicht zuletzt 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“ (Böllert 2010, 98; zur darin liegenden Problematik vgl. wiederum Keiner 2010).

Während speziell der letztgenannte Aspekt unabweisbar ist und baldige Klärung innerhalb unserer Fachgesellschaft erfordert – sonst wird sie von anderer Seite vorgenommen werden –, sind die Konsequenzen des Rahmenwerks erst recht unter den beiden anderen Gesichtspunkten unabsehbar, mindestens aber ambivalent. Beispielsweise wird die Mehrheit der DGfE-Mitglieder aus bildungspolitischer *und* aus pädagogischer Sicht die mit EQR und DQR verbundenen Hoffnungen und Erwartungen teilen, dass bei einer erfolgreichen Umsetzung mehr Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen entsteht und somit soziale Chancengleichheit und Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe für größere Teile der Bevölkerung tatsächlich merklich verbessert werden.

Aber diese Hoffnung könnte sich als trügerisch erweisen. Mit Recht vergleichen Dehnbostel et al. die Art der Einführung des Rahmenwerks mit der der Bachelor-Master-Studiengänge: Auch hier sei eine elementare Neugestaltung des Bildungssystems vorrangig auf organisatorisch-struktureller Basis vorgenommen worden

„und nicht auf der Basis einer auf Diskurs und Partizipation beruhenden Reform. Die Folgen und Wirkungen zeigen sich u.a. in einer Verkehrung von allseits geteilten Reformzielen wie Durchlässigkeit und Mobilität bei zunehmender Durchsetzung des Leitbildes

12 Dies bestätigt im Wesentlichen das im Auftrag des BMBF erstellte Rechtsgutachten von Matthias Herdegen aus dem Jahre 2009; vgl. zusammenfassend Mahlberg 2010.

einer auf Wettbewerb und ökonomische Verwertungsinteressen ausgerichteten Hochschule“ (Dehnbostel/ Neß/ Overwien 2009, 7).

Und sie fahren fort, dass – in Übereinstimmung mit den Zielen des EQR – mit dem DQR zwar von allen Beteiligten „mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Transparenz, Qualität und Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Bildungswesen gefordert“ werde. Gleichzeitig jedoch würden „Rahmenbedingungen geschaffen, von denen kaum zu sagen ist, ob sie diese Ziele einlösen oder eher gegenteilige Wirkungen haben“ (ebd.).

Kritik wird auch daran geäußert, dass der informelle und non-formale Kompetenzerwerb im DQR-Entwurf nicht berücksichtigt wird. Dadurch bestehe die Gefahr, dass der Qualifikationsrahmen zu einem Exklusionsinstrument wird, das Selektionsmechanismen des Bildungssystems weiter verfestigt, statt sie zu überwinden (vgl. ebd., 8; Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben et al. 2009; Tippelt 2010).

Hier wie an anderen Stellen wird außerdem auf den enormen Zeitdruck hingewiesen, der mit dem EQR/DQR-Prozess verbunden ist. Die von verschiedenen Seiten geforderte wissenschaftliche Begleitung und Evaluation sowie Ressourcen für diesbezügliche Forschungsprogramme sind bisher nicht vorgesehen (vgl. dazu auch Bohlinger 2010, 168f.).

Aus wissenschaftspolitischer Sicht steht ferner zu befürchten, dass das Rahmenwerk mit seiner deutlichen Orientierung auf Vereinheitlichung unter den Perspektiven beruflicher Qualifikationen sowie von Arbeitsmarkt und Beschäftigungspolitik „eine massive Veränderung der akademischen Lehr- und Lernkultur“ bewirken wird; darauf „sind die Universitäten nicht vorbereitet, und sie können sie nicht zuletzt mangels ausreichender Finanzierungsmittel auch nur schwer bewältigen“ (Thole/Lohmann 2010, 70).

Nachdenklich stimmt zudem, dass im Erarbeitungs- und Umsetzungsprozess die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung und den spezifischen Aufgaben sowohl von allgemeiner Bildung als auch von Wissenschaft kaum mehr artikuliert wird – geschweige denn die nach dem Stellenwert öffentlicher Universitäten. Selbst mit Blick auf die im Rahmenwerksprozess – womöglich nur scheinbar (vgl. Liesner 2010, 122; Georg 2010, 137; Münk 2010, 143f.) – gut abschneidende berufliche Bildung könnte man ja fragen, ob diese nicht noch andere Bedeutungen hat bzw. haben könnte und sollte, als den Arbeitskräftebedarf der Unternehmen zu befriedigen: etwa Persönlichkeitsentwicklung, Gestaltung eines guten Lebens in individueller, gesamtgesellschaftlicher, ja globaler Hinsicht. Solche Fragen gehen in der – allem Anschein nach grundsätzlichen, jedenfalls weitreichenden – Übereinstimmung eines Großteils der prozessbeteiligten Akteure mit den deklarierten Zielen des Rahmenwerks und im geschäftigen Pragmatismus der Umset-

zungsarbeit nahezu unter.¹³ Um es zu pointieren: Hier, wie schon beim Bologna-Prozess, beruht der Erfolg der offenen Methode der Koordinierung „auf der politischen Selbstverpflichtung der Beteiligten, also darauf, dass sie wollen, was sie sollen“ (Liesner 2010, 120; vgl. Münk 2010, 145).

Ob am Ende die wiederholt betonte Differenz zwischen *Gleichwertigkeit* und *Gleichartigkeit* – und EQR wie DQR ist es erklärtermaßen allein um jene zu tun (vgl. DQR 2009, 4; Leitfaden 2009, 8) – tatsächlich trägt, um sachlogisch begründete Eigentümlichkeiten der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu wahren, wird sich erweisen.

Skepsis erscheint allerdings auch hier angebracht. Denn schon wird parallel zu EQR und den nationalen Qualifikationsrahmen – als europäischem *Transparenzsystem* – mit ECVET ein europäisches *Anrechnungssystem* etabliert, das „Grundsätze für die qualitative (inhaltliche) Beschreibung von Lerneinheiten als Bestandteil einer Qualifikation“ definiert, diese als „Lernergebnisse in den Kategorien *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen*“ beschreibt und den „Niveaustufen des Qualifikationsrahmens“ zuordnet (Heidemann 2010, 106; vgl. Münk 2010, 147f.). Insbesondere von ECVET, das ab 2012 in den EU-Mitgliedstaaten eingeführt werden soll, dürfte mithin ein erheblicher Druck zur Konformität ausgehen (vgl. Kehm 2010, 102). – Im Februar 2011 sollen die endgültigen DQR-Papiere vorliegen.

Literatur

- Bartosch, Ulrich (2010): Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 73–91.
- BMBF/KMK (o. J.): DQR Portal, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.
- Bohlinger, Sandra (2010): Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 63, H. 2, 157–173.
- Böllert, Karin (2010): Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 93–100.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni, Bologna, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*,

13 Zu den wenigen Ausnahmen gehört etwa die Frage danach, „inwieweit der Begriff von Handlungskompetenz die gesellschaftspolitische Bildung außen vor lässt. Fraglich ist, ob schon durch die Aufnahme der Kategorien ‚Sozialkompetenz und Selbstkompetenz‘ die Fähigkeit erfasst wird, kritisch beurteilen und danach handeln zu können, wie sich Entscheidungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen u. a. auf den Betrieb, die Kommunen, den Staat und somit auf Arbeits- und Lebensbedingungen auswirken“ (Ulrich Thöne/Stephanie Odenwald im Vorwort zu Dehnbostel et al. 2009, 6).

- http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.
Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben et al. (2009): Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR),
http://www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf.
- Dehnpostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main,
<http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf>.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2011): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Jg. 22, H. 42, 23–25.
- DHV (2010): Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Jg. 21, H. 41, 238–239.
- DQR (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall,
http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf.
- ERT, European Round Table of Industrialists (1995): Education for Europeans: Towards the Learning Society, http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15.
- ERT, European Round Table of Industrialists (1997): Investing in Knowledge – The Integration of Technology in European Education,
http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15.
- ERT, European Round Table of Industrialists (o.J. [2010]): Homepage, Working Group: Education, http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15.
- European Commission (2009): Europe 2020,
http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg,
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf,
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf.
- 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://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:0424:FIN:DE:DOC>.
- Europäische Kommission (2010): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR),
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm.
- Europäischer Rat (2000): 23. u. 24. März, Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes,
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.
- EUV (1992): Vertrag über die Europäische Union. Maastricht. In: Amtsblatt Nr. C 191,
<http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.

- Georg, Walter (2010): Berufsbildungsraum Europa. Einleitung [zum Schwerpunktthema]. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 63, H. 2, 135–138.
- Hanf, Georg (2010): Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 63, H. 2, 175–192.
- Heidemann, Winfried (2010): EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen im Bildungssystem. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 105–111.
- HRK (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_5441.php.
- Kehm, Barbara M. (2010): Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 101–104.
- Keiner, Edwin (2010): Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 127–133.
- Leitfaden (2009): Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung (Phase II). In: BMBF/KMK, DQR Portal, <http://87.118.80.62/SITEFORUM>.
- Liesner, Andrea (2010): Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 119–126.
- Lohmann, Ingrid (2011): Zehn Thesen zum Funktionswandel der Universität. In: Dies./Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld.
- Mahlberg, Jutta (2010): Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in deutsches Recht. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 3, 53–54, <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6227>.
- Münk, Dieter (2010): Rom, Lissabon und folgende: 50 Jahre europäische Berufsbildungspolitik. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 63, H. 2, 139–156.
- Nehls, Hermann (2010): Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart. Interview. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 239–243.
- Neß, Harry (2011): Gewerkschaftspositionen zu EQR und DQR. Ein Situationsbericht. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 22, H. 42, 27–40.
- Shaw, Gisela (1999): 'European Standards' in Vocational Education and Training (VET): What Are They and Who Wants Them? In: *European Journal of Education*, Vol. 34, No. 2, VET in Transition: Renewal, Reform or Reconstruction?, 137–152.
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, Sorbonne, 25. Mai, http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf.
- Tippelt, Rudolf (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 113–118.
- Thole, Werner/Lohmann, Ingrid (2010): Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Jg. 21, H. 41, 67–71.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Januar 2011 aktualisiert.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

European Educational Research Association (EERA) Council-Meeting – Bericht

Das erste von drei Council-Meetings 2011 fand am 14. und 15. Januar in Berlin statt. Aus der Vielzahl der Tagesordnungspunkte seien die folgenden besonders hervorhoben:

(1) Die European Conference on Educational Research (ECER) 2009 in Wien war mit über 2000 Teilnehmer/inne/n die bisher größte. Auch die ECER 2010 in Helsinki war mit über 1800 Personen sehr gut besucht. Beide Tagungen wurden sehr positiv evaluiert und bestätigen die Strategie der EERA, Forscher/innen aus Europa und darüber hinaus unter einem breiten Themendach zusammenzubringen. Die nächsten ECER-Tagungen finden zu folgenden Terminen an den folgenden Orten statt:

- 12.–16. September 2011, Berlin, Thema „Urban Education“
- 17.–21. September 2012, Cadiz, vorläufiges Thema: „Freedom, Education and Development for All“
- September 2013, Istanbul
- 22.–26. September 2014, London.

(2) Im Rahmen der Sitzungen soll ein reger Austausch über die verschiedenen Kulturen und Strukturen der Gesellschaften erfolgen. Dieses Mal haben sich drei Gesellschaften näher vorgestellt:

- Austrian Society for Research and Development in Education (öfeb, <http://www.oefeb.at>)
- Nordic Educational Research Association (NERA), ein Verbund von Forscher/inne/n aus Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland und Island (<http://www.nfprf.net>)
- Turkish Educational Research Association (EAB) (<http://www.eab.org.tr>).

(3) Als neue Mitglieder wurden eine Fachgesellschaft aus Belarus, Innovations in Education (IE), die Hungarian Educational Research Association (HERA) sowie aus Portugal das Centre for Research Dissemination and Educational Intervention (CIDInE) (<http://www.cidine.pt.vu/>) aufgenommen.

(4) Die EERA unterstützt die Gründung von Netzwerken. Derzeit bestehen knapp 30 solcher Netzwerke. Neu gefördert wird beispielsweise ein Meeting

des Netzwerks Higher Education (NW 22) für den Aufbau eines Projektkonsortiums für das europäische Forschungsrahmenprogramm (FP7); http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html.

(5) Künftig gibt es zwei Formen von Summer Schools: solche, die vom EERA-Council initiiert, und solche, die von einem der EERA-Netzwerke eingerichtet werden. Die nächsten Summer Schools 2011 sind:

- Spring School on Advanced Methods in Educational Research (Netzwerk 9, Assessment): Combining Categorical and Continuous Latent Variable Modeling with Mplus, 21.–25. Februar 2011
- Histories of Education Summer School (Netzwerk 17, History of Education): Researching Histories of European Educational Spaces, Discourses and Sources, 9.–12. Juni 2011
- EERA Summer School: Writing Educational Research, Juni 2011 (<http://www.eera-ecer.eu/summer-spring-schools/>)

(6) Der EERA-Vorsitzende, Lejf Moos, weist auf die alarmierende Entwicklung hin, dass erziehungswissenschaftliche bzw. sozialwissenschaftliche Forschung im FP 8 möglicherweise nicht einbezogen, dagegen ein starker Schwerpunkt auf technologische Forschung gelegt werden wird. Ob dies tatsächlich der Fall sein wird, wird die Programmausschreibung im Februar 2011 erweisen. Die EERA wird diese Problematik aufmerksam weiter verfolgen und gegebenenfalls eine Stellungnahme vorbereiten.

Tina Hascher

„Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung“ – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung, 12.–13. Mai 2011, Berlin

Angeregt durch die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung und ausgelöst durch die Bologna-Reform wurden nicht nur in Deutschland in den letzten Jahren unterschiedliche neue Modelle für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt. Die Vielfalt ist immens: Unterschiedliche Bachelor-Master-Studienmodelle stehen neben Diplomstudiengängen und (zum Teil parallel) weiter geführten herkömmlichen, durch Staatsexamina geregelten Ausbildungsformen. Zudem werden die unterschiedlichen Studienmodelle durch divergente rechtliche und organisatorische Strukturen gerahmt (Aufteilung in Phasen, Lehrerbildungsgänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, verschiedene beteiligte Institutionen etc.). In den Universitäten und Hochschulen sind unterschiedliche institutionelle Einheiten für Lehrerbildung insgesamt verantwortlich: Das Spektrum reicht von Kommissionen

für Lehrerbildung über Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education bis hin zu Fakultäten für Lehrerbildung. Die erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Anteile an der universitären Lehrerbildung werden von entsprechenden Fachbereichen bzw. den kooperierenden Fächern getragen. Innerhalb dieser sehr heterogenen Rahmenbedingungen finden Bundesländer, Kantone etc. je spezifische Lösungen; zusätzlich haben einzelne Universitäten und Hochschulen je eigene Ausprägungsformen etabliert. Wenn man außerdem berücksichtigt, dass die Reformwellen in immer kürzerer Sequenz in das System hineingetragen wurden und werden, mit der Folge, dass an einem Standort gleichzeitig mehrere Ausbildungssysteme nebeneinander organisiert werden müssen, so wird deutlich: Die Lehrerbildung bietet gegenwärtig ein überaus differenziertes, unübersichtliches, heterogenes Bild.

Eine Konsequenz der Heterogenität ist, dass die für Lehrerbildung verantwortlich zeichnenden Disziplinen und Personen (z.B. Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Administrator/inn/en, Evaluations- und Prüfungseinrichtungen) an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich in diese Aufgabe eingebunden sind. Kaum mehr zu vergleichende, vielmehr immer differenter werdende Strukturen und Kulturen der Qualifizierung angehender Lehrer sind zu beobachten. Das Mit- beziehungsweise Nebeneinander verschiedener alter und neuer Akteure und Akteurinnen erweist sich nicht immer als konfliktfrei; auch gibt es Spannungen hinsichtlich der Rolle der Lehrerbildung innerhalb von Institutionen. Dies gilt für Lehrerbildung generell und ebenso spezifisch für die erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studienanteile.

Vor diesem Hintergrund und getragen von dem Anspruch der Sicherung der Qualität der Lehrerbildung wird deshalb sowohl innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft, aber auch zwischen den übrigen am erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen ein intensiver Diskurs um die inhaltliche Ausrichtung und um Schwerpunkte, aber ebenso um die Verteilung der Aufgaben und Ressourcen im Rahmen einer modernen Lehrerbildung geführt.

„Urban Education“ – European Educational Research Association (EERA): European Conference on Educational Research (ECER 11), 13.–16. September 2011, Freie Universität Berlin

Berlin – as a focal point for the political unification of east and west Europe, with its historical contributions to the modernization of central Europe, as a multicultural capital, and as one of the largest cities in Europe – provides an ideal location for discussion about urban education.

Cities are greenhouses for educational change and educational reform all over the world and also in Europe. Cities have always been regarded as leading elements in Europe; they are modern, progressive and networked. They are producers and traders; they are a medium for political and cultural development.

Historically, cities have bundled together hopes as well as doubts concerning educational matters. On the one hand cities have been celebrated as places of modern and urban lifestyles. On the other hand, they have been suspected of bringing forward uniform ways of living.

In recent times social changes triggering educational reactions have been concentrated in city regions. National and international migration movement targets cities. Demographic changes lead to aggregation as well as disaggregation in the population's structure. In cities, social, economic, and cultural diversity are challenges for politicians, civil society, and every day life.

Not only are cities burning glasses of societal change and its educational consequences; they also provide remarkable resources to put societal and educational change on the political agenda in order to shape them proactively.

The possibilities to mobilise public interest, the density of institutional structures and the presence of representatives from different societal interest groups make cities a most lively political arena – also in respect to education. Cities' educational systems contain institutions and organisations catering for all levels of formalised education from early childhood care to university. They also contain a range of educational organisations which emerge from the conditions of cooperation, competition, and innovative dynamics. Last but not least, cities provide a cultural medium for new initiatives of informal education. All in all cities draw attention away from the formalised political agenda and bring civil society into the foreground.

Information: <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2011-berlin/>

„Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“, DGfE-Fachkonferenz, 22.–23. September 2011, Universität Duisburg-Essen

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veranstaltet vom 22. bis 23. September 2011 in Essen eine sektionsübergreifende Fachkonferenz zur Frage der gegenwärtigen Situation und möglichen fachlichen wie bildungspolitischen Perspektiven pädagogischer Berufe.

Pädagogische Berufe in den zentralen Feldern der schulischen Bildung, der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung/beruflichen Weiterbildung

sind derzeit mit fundamentalen Veränderungen konfrontiert. So stellen sich in den pädagogischen Berufen gegenwärtig weitreichende Fragen etwa danach, ob das berufliche Qualifikationsniveau eher abgesenkt wird oder erhöht werden kann, ob künftig ein höherer Grad an Spezialisierung oder an Generalisierung angestrebt werden muss und wie mit steigenden Anforderungen an die berufliche Kompetenz bei gleichzeitiger Prekarisierung, Kommerzialisierung, Internationalisierung und Medialisierung der Beschäftigungsverhältnisse umzugehen ist. Unter den Themenstellungen

- Pädagogische Professionalität
- Ausbildung und Studium
- Pädagogischer Fachkräftebedarf und Arbeitsmarktsituation sowie
- Transformation von Beschäftigungsverhältnissen

sollen jeweils aktuelle empirische, theoretische und fachpolitische Beiträge diskutiert werden.

Die Fachkonferenz setzt sich das Ziel, eine übergreifende und systematische Vergewisserung der beteiligten Akteure zu leisten, um fachliche und berufspolitische Standpunkte und Perspektiven für die Zukunft entwickeln zu können. Die Konferenz findet unter Beteiligung von Verbänden und Gewerkschaften statt, um einen Austausch über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zwischen Fachkolleg/inn/en aus unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen und Bildungs- sowie Arbeitsmarktforschern zu ermöglichen.

Weitere Informationen und die Möglichkeit zur Tagungsanmeldung sind ab Mai 2011 über die Homepage der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, verfügbar:

<http://www.uni-due.de/biwi/aktuelles.php>

Organisation: Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Rolf Dobischat, Prof. Dr. Fabian Kessl (alle: Duisburg-Essen), Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Mainz), Prof. Dr. Werner Thole (Kassel).

Kontakt: Dipl. Päd. Andreas Polutta, Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen, Tel.: 0201/183-4334, E-Mail: andreas.polutta@uni-due.de

„Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ –
23. DGfE-Kongress, 11.–14. März 2012, Universität Osnabrück –
Call for Papers

In globalisierten, zunehmend auch auf der Produktion, Innovation und Distribution von Wissen basierenden Gesellschaften gewinnen Bildung und Erziehung an öffentlicher Aufmerksamkeit. Damit wachsen die Erwartungen an die professionelle Pädagogik wie auch an die Bildungsbereitschaft des Einzelnen. Die Institutionen des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialsystems sind aufgefordert, sich auf unterschiedliche soziale Voraussetzungen, kulturelle Hintergründe und neue biografische Verlaufsmuster auf Seiten der Lernenden einzustellen. Aber auch die individuelle Lebensführung wird immer mehr von Ansprüchen der aktiven Erschließung von Bildungsressourcen und Qualifikationschancen bestimmt. Vor diesem Hintergrund verschieben sich die Grenzen des Pädagogischen in mehrfacher Hinsicht. Zum einen ergeben sich neue, wenn auch ungleich verteilte Spielräume der Bildung für den Einzelnen und neue Handlungsmöglichkeiten für die Pädagogik. Zum anderen nimmt die Bedeutung kontingenter Bedingungen von Bildungsverläufen und entsprechender Steuerungsversuche zu. So verändern sich mit dem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft auch die Voraussetzungen und Erwartungen an die Disziplin.

Unter dem Titel *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* sollen diese Entwicklungen auf dem 23. Kongress der DGfE in Osnabrück zum Anlass genommen werden, in den verschiedenen Forschungs- und Theoriefeldern der Erziehungswissenschaft nach den hieraus sich ergebenden neuen Perspektiven und Herausforderungen zu fragen.

- Strukturell ist eine *Entgrenzung von Bildungs- und Erziehungsphänomenen* zu beobachten, die sich zum Beispiel im lebenslangen Lernen oder in der Diskussion um neue Bildungsorte zeigt. Zudem lässt sich eine erhebliche *Erweiterung des Aufgabenspektrums* pädagogischer Institutionen feststellen, so etwa in der Ganztagschule oder im Bildungsauftrag nicht-schulischer Institutionen. Welche Probleme werfen diese Grenzverschiebungen für die Entwicklung der professionellen pädagogischen Praxis und ihrer institutionellen Einbettung auf? Welche theoretischen und empirischen Zugänge sind zu entwickeln, um die komplexer und unübersichtlicher werdende pädagogische Realität zu erreichen?
- Forschungspolitisch konzentrieren sich die zentralen *Förderlinien der Bildungsforschung* auf die Produktion pädagogischen und politischen Steuerungswissens, während der Typus einer Theorie generierenden erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung oder auch pädagogi-

sche Modellversuche und Fallstudien tendenziell in den Hintergrund treten. Welche Spielräume eröffnen sich für die Ausgestaltung der Erziehungswissenschaft, für ihre Themen und Problemdefinitionen und für die Fortentwicklung ihres Methodenspektrums? Welche potenziellen Engführungen bringen die Akzentverlagerungen mit sich?

- Bezogen auf die Lehre erfolgt gegenwärtig eine flächendeckende *Umstrukturierung pädagogischer Studienprogramme* im Zuge des Bologna-Prozesses – eher am Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes orientiert als an Fachsystematiken oder akademischen Bildungsidealen. Schaffen die gegenwärtigen Reformen im Hochschulwesen die strukturellen Voraussetzungen für eine Hochschulbildung, deren Absolventinnen und Absolventen tatsächlich besser qualifiziert sind für die aktuellen Erfordernisse einer wissenschaftlich fundierten beruflichen Tätigkeit? Wie können produktive Entwicklungen gestärkt, problematische Effekte reduziert werden? Welche Balancen zwischen akademischer Wissenschaftskultur und beruflichen Anforderungsprofilen sind möglich? Wie sichert sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin in diesen Strukturen ihren wissenschaftlichen Nachwuchs?
- Im Hinblick auf ihre disziplinäre Gestalt schreitet die *innere Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft* weiter voran, während die Grenzziehungen zu den Nachbardisziplinen vor dem Hintergrund interdisziplinärer und transdisziplinärer Orientierungen immer unschärfer werden. Wie erhält die Erziehungswissenschaft ihren inneren Zusammenhang bei der Vielfalt ihrer Teildisziplinen, Forschungsrichtungen und Themenfelder? Worin liegt ihr spezielles Proprium angesichts der fließenden Grenzen zu anderen Disziplinen? Wie verändern sich die Gegenstandsbestimmungen und Forschungsfragen im Kontext inter- und transdisziplinärer Kooperationen?
- In der Hervorbringung pädagogischen Wissens reflektiert die Erziehungswissenschaft zunehmend den Konstruktionscharakter der von ihr untersuchten Wirklichkeit und ihr *Verhältnis zu anderen Formen pädagogisch relevanten Wissens*, beispielsweise zum Alltagswissen und praktisch-professionellen Wissen, literarischen, ästhetischen und publizistisch-medialen Wissen oder zum kulturell erinnerten und religiösen Wissen. In welcher spezifischen Qualität zeigen sich diese Wissensformen und wie können sie den wissenschaftlichen Diskurs über Bildung und Erziehung ergänzen?
- Die Diskussion dieser Themenbereiche erfordert Sensibilität für die unterschiedlichen Sichtweisen, Interessenlagen, Ansprüche, Ziele und Handlungsmöglichkeiten in den Systemen der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis wie auch in Politik und Gesellschaft. Der Kongress bietet

ein Forum für *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge*, die sich auf Strukturveränderungen innerhalb der Disziplin ebenso beziehen können wie auch auf Grenzverschiebungen und Entstrukturierungsprozesse in den Handlungsfeldern der pädagogischen Akteure und ihrer Adressaten.

Erste organisatorische Hinweise:

Der Osnabrücker Kongress wird in sieben verschiedenen Veranstaltungsformaten die Möglichkeit geben, sich an den Diskussionen zu beteiligen:

- *Eröffnungs- und Parallelvorträge* beziehen sich auf das Kongressthema. Wie bisher werden Themen und Vortragende vom Vorstand unter Beteiligung des LOK benannt.
- Für die folgenden Formate werden Vorschläge aus der Mitgliedschaft der DGfE erbeten. Für jedes Format (außer den Themen-Foren) ist ein Abstract von ca. zwei Seiten einzureichen, in dem das Konzept kurz beschrieben wird und Angaben zu Referentinnen und Referenten sowie Arbeitstitel der Referate aufgeführt sind. Weil die Zahl der Veranstaltungen begrenzt ist, wählt das Programmkomitee unter den eingegangenen Vorschlägen aus. Der Call for Papers und eine Eingabemaske für die Formate erscheinen Anfang März auf der Kongress-Website www.dgfe2012.de. Die Deadline für Einreichungen ist der 15. Mai 2011. Bitte beachten Sie folgende Rahmenbedingungen bei Ihrer Planung:
- *Symposien* sind am 12.03.2012 dreieinhalbstündig und am 13.03.2012 dreistündig. Ihre Anzahl ist begrenzt. Die Symposien müssen einen Bezug zu dem Kongressthema haben und sollten max. vier Vorträge beinhalten, von denen ein Vortrag von einer Nachwuchswissenschaftlerin oder einem Nachwuchswissenschaftler gehalten wird. Internationalität und Interdisziplinarität bei der Auswahl der Vortragenden sind erwünscht.
- *Arbeitsgruppen* finden parallel zu den Symposien dreieinhalb- und dreistündig (an allen drei Kongresstagen) statt. Ihre Zahl richtet sich nach den verfügbaren Räumen. Sie sind thematisch frei, jedoch ist ein Bezug zu dem Kongressthema erwünscht. Hier gibt es keine Regelungen für die Anzahl der Vorträge und die Auswahl der Referentinnen und Referenten. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, das Programm nicht zu überfrachten und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu beteiligen. Es können auch englischsprachige Arbeitsgruppen vorgeschlagen werden.
- *Themen-Foren* sind Veranstaltungen in einem neuen Format und finden parallel zu den dreistündigen Arbeitsgruppen am 14.03.2012 statt. Hier besteht erstmals die Möglichkeit, Einzelbeiträge mit einem klaren Bezug

zum Kongressthema und einem kurzen Abstract (1/2 bis 1 Seite) einzureichen. Die Auswahl und Gruppierung der Vorträge zu thematisch orientierten Foren erfolgt durch das Programmkomitee.

- *Forschungsforen* sind dreistündig (14.03.2012) und in ihrer Gestaltung inhaltlich völlig freigestellt. Sie sollen nationalen wie auch internationalen Forschungsprojekten oder -verbänden sowie Nachwuchs- bzw. Doktorandengruppen eine Möglichkeit des fachlichen Austauschs bieten. Ihre Anzahl richtet sich nach den zur Verfügung stehenden Räumen.
- Mit einer Benachrichtigung über die Annahme oder Ablehnung der Anträge ist Anfang Juli 2011 zu rechnen. – Weitere Veranstaltungsformen:
- *Workshops* sind vierstündig und finden im Rahmen des Vorprogramms am Sonntag, dem 11.03.2012, statt. Sie richten sich vor allem an Nachwuchswissenschaftler/innen. Das Programm wird von dem Lokalen Organisationskomitee (LOK) in Absprache mit dem DGfE-Vorstand erstellt.
- *Posterpräsentationen* werden durch einen gesonderten Call angefragt; über eine Annahme entscheidet eine Posterjury.
- *Beschränkung der Häufigkeit des Auftritts*: Es gilt weiterhin die generelle Regelung, dass eine Person in verschiedenen Veranstaltungen nur einmal auftreten darf. Dies gilt für Parallelvorträge, Symposien, Arbeitsgruppen und Themen-Foren, nicht aber für Forschungsforen, Workshops und Posterpräsentationen. Dabei zählen als Auftritte Vorträge und Moderationen (es sei denn, beides fällt in eine Veranstaltung). Die Kommentare sowie im Programm genannte Mitautorenschaften ohne Referat sind von dieser Regelung ausgenommen.

Hans-Rüdiger Müller

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 Historische Bildungsforschung

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief und auf der Website der Sektion berichtet (<http://www.bbf.dipf.de/hk/>), 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).

Eva Matthes (Augsburg)

Tagungen

Unter dem Titel *Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive* findet vom 16.09.2011 bis zum 18.09.2011 in Basel (Pädagogische Hochschule FHNW) die Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung statt.

Ausgangslage

Länderübergreifende professionsbezogene Netzwerke, grenzüberschreitende Kooperationen oder auch lediglich lose Zusammenarbeitsformen, Interessenverbände und berufliche Fachgesellschaften sowie Zusammenschlüsse (Lehrerverbände) sind in bildungs- und schulhistorischer Perspektive sowohl auf der individuellen Ebene als auch in institutioneller und vergleichender Hinsicht erst partiell bearbeitet und auf Grund jüngster Entwicklungen von zunehmendem Interesse.

Anlässlich ihrer Jahrestagung 2011 beschäftigt sich die Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE – unter Bezugnahme auf bislang noch nicht bearbeitete Quellen – mit dem Thema der Beziehungen und Kommunikationsformen zwischen pädagogisch argumentierenden, aber auch die Außenperspektive auf Pädagogik einnehmenden Akteuren, Akteursgruppen, Institutionen und Systemen in der Geschichte der Erziehung, Bildung und Schule der vergangenen Jahrhunderte, konzentriert auf die letzten zweihundertfünfzig Jahre.

These

Netzwerke, internationale Verflechtungen und Kooperationen, ob sie nun bildungspolitisch initiiert, staatlich fundiert, halbprivat, privat oder individuell ausgeprägt seien, äußern und äußerten sich in unterschiedlicher Form und

Stärke; ihnen kommt in der Bildungsgeschichte eine spezifische Funktion zu. Es gilt, diese Formen und Funktionen in ihren Charakteristiken zu fassen und deren bildungshistorische und aktuelle Relevanz zu bestimmen.

Thematischer Fokus

Der thematische Akzent lässt sich auf vier Ebenen konkretisieren: auf der *individuellen, persönlichen Ebene*, wo es um private, halbprivate und berufliche Beziehungen geht; hinsichtlich *gruppenzentrierten Handelns*, wo es – im weitesten Sinn – um die Zusammenarbeit von an einem Thema Interessierten geht; was bundesländer- bzw. länderübergreifende (D, A), kantonsübergreifende (CH), nationale, aber auch übernationale Initiativen im Bildungssektor angeht; mit Blick auf *internationale* Organisationen und pädagogische Initiativen, die – oft lokal verankert (Beispiel: Fürstenschulen, Internate) – in den vergangenen Jahrhunderten im Bildungsbereich gegründet worden sind.

Call for Papers: <http://www.bbf.dipf.de/hbo/Jahrestagung%202011-Call%20for%20papers.pdf>.

Tagungsorganisation: Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Pädagogische Hochschule der FHNW, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, CH-4502 Solothurn, E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch; Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Pädagogische Hochschule der FHNW, Clarastr. 57, CH-4058-Basel, E-Mail: andreas.hoffmannocon@fhnw.ch; Prof. Dr. Peter Metz, Pädagogische Hochschule der FHNW, Clarastr. 57, CH-4058-Basel, E-Mail: peter.metz@fhnw.ch.

8. Forum junger Bildungshistoriker/innen, 17.-18. September 2010, Berlin

Zum mittlerweile achten Mal trafen sich junge Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker in den Räumen der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung (BBF) in Berlin, um Einblicke in ihre Dissertationsarbeiten zu geben und diese zu diskutieren. Inhaltlich wurde ein breites thematisches Spektrum geboten, das sich zeitlich von der Antike bis in die jüngste Gegenwart erstreckte.

Nach den Grußworten der Organisatoren und des Vorstandes der Sektion Historische Bildungsforschung eröffnete *Christian Fron (Stuttgart)* den Reigen der insgesamt zehn Vorträge mit seinem Beitrag „Paideia in der Ferne. Zum Konnex von Bildung und Reisen in der frühen und hohen Kaiserzeit.“ Der Vortrag spiegelte einen Teil des Promotionsvorhabens wider, das sich mit der Bedeutung des Reisens für den Erwerb von Bildung griechischer Gelehrter im ersten bis vierten Jahrhundert n. Chr. befasst. Den Besuchen und der persönlichen Kenntnis geschichtsträchtiger Orte, Bauten und Persönlichkeiten wurden im griechischen Kulturkreis ein hoher Stellenwert für die Ausbildung der eigenen „paideia“ beigemessen – ein Schlüsselbegriff, der in der anschließenden Diskussion Nachfragen hinsichtlich der verschiedenen

Bedeutungsfacetten aufwarf. Offensichtlich handelt es sich dabei um ein sehr vielschichtiges antikes Konzept, das gleichermaßen Erziehung als Prozess und Bildung als deren Ziel umfasst. Da eine einfache sprachliche Übersetzung in das erziehungswissenschaftliche Begriffsrepertoire diesem Konzept anscheinend nicht gerecht werden kann, ist eine eingehende Klärung von „paideia“ im Kontext der Studie angeregt worden.

Mit einer „einzigartige[n] bildungshistorischen Quelle“, dem Besucherbuch der märkischen Modellschule Reckahn, beschäftigt sich derzeit *Johanna Goldbeck (Potsdam)*. Im Rahmen einer Netzwerkanalyse will sie der „Wirkkraft“ der Pädagogik des aufgeklärten preußischen Adligen Friedrich Eberhard von Rochow nachspüren, der im Jahre 1773 eine Dorfschule gründete, um die Lebensverhältnisse der Bewohner seiner Gutsherrschaft zu verbessern. Bald über die Grenzen Brandenburgs hinaus bekannt, wurde die philanthropische Mustereinrichtung in den Folgejahren das Reiseziel zahlreicher Interessierter – eine Art Fortbildungstourismus, der sich anhand der Besucherlisten rekonstruieren lässt. In der Diskussion wurde lebhaft der Frage nachgegangen, ob sich allein auf Grundlage der Visitationseinträge personelle, institutionelle und regionale Verknüpfungen im Sinne einer Netzwerkanalyse aufzeigen lassen und ob für den Nachweis von Rezeptions- und Adaptionsprozessen der Rochowschen Pädagogik zusätzliche Quellen einzu beziehen sind.

Einen Sprung in die Gegenwart bot der Vortrag „Weiße Grenzen“ von *Z. Ece Kaya (Frankfurt)*. Ihre Dissertation will am konkreten Beispiel bildungsinstitutioneller Aufklärungsarbeit zur Flüchtlingsproblematik aufzeigen, welche Kontinuitäten und Brüche in den ‚weißen‘ Überlegenheitsdiskursen im Verhältnis von Europa zu Afrika vorliegen. Dafür ist ein umfassendes Programm vorgesehen: Neben einer Klärung der historischen Konstruktionen und Zusammenhänge zur Entstehung des „Hautfarbenrassismus“ im Kontext des deutschen Kolonialismus sollen auf der Grundlage von Publikationen der Bundeszentrale für Politische Bildung und der Flüchtlingsorganisation Pro Asyl, von Schulbüchern sowie einzelnen Medienereignissen ausgewählte Diskursfragmente zur Flüchtlingsthematik einer qualitativen Textanalyse unterzogen werden. Auf dieser Basis soll schließlich eine pädagogische Konzeption für antirassistische Arbeit in Schulen und in der öffentlich-politischen Bildung entwickelt werden. Im Plenum herrschte einhellig die Meinung, dass das Vorhaben in dieser Form viel zu breit angelegt sei. Empfehlend wurde ausgesprochen, das Thema nicht zuletzt über eine Konkretisierung der Quellen einzugrenzen.

In die Epoche des Deutschen Kaiserreichs führte der Vortrag von *Johanna Lauff (Hamburg)*. Sie befasst sich in ihrer Dissertation mit der Rolle des Körpers in der Erziehung. Ausgehend von der These, dass sich das theoretische

sche Verständnis von Erziehung zunehmend „entkörper“ habe, untersucht sie u. a. auf der Basis von pädagogischen und medizinischen Publikationen sowie verschiedenen Quellen der preußischen Direktorenkonferenzen und Unterlagen zum höheren Schulwesen sowohl das „Sprechen“ über Erziehung und Körper als auch das erzieherische Handeln in Bezug auf den Körper. Als Fallbeispiel dient das humanistische Gymnasium Johanneum in Hamburg. Ziele der Arbeit sind u. a. die Erweiterung der bildungshistorischen Debatten zum Kaiserreich im Hinblick auf das Spannungsverhältnis von Disziplinierung und Liberalisierung sowie eine Klärung des Verhältnisses von Diskursebene und praktischer Ebene zur Rolle von Erziehung und Körper. In der Diskussion zeigte sich, dass die Arbeit in konzeptueller und methodischer Hinsicht weit ausgereift ist; die Methodenkombination von kontextbasierter Hermeneutik und wissenssoziologischer Diskursanalyse fand breite Zustimmung. In den inhaltlich anregenden Austausch waren Hinweise zu weiteren Quellenmöglichkeiten eingeschlossen.

Mit dem Theologen und Pädagogen Herrmann Schaffts stellte *Lukas Möller (Kassel)* einen Erwachsenenbildner vor, der in Deutschland vier politische Systeme erlebt hat; u. a. stand er an der Front des Ersten Weltkriegs, war in die Jugendbewegung der Weimarer Republik involviert, unterstützte den Aufbau der Pädagogischen Akademie in Kassel, verlor seine Anstellung in der NS-Diktatur und war in der Neugründung des Schulwesens und der Erwachsenenbildung nach 1945 aktiv. Das Promotionsvorhaben versucht, sich diesem „Mann aus der zweiten Reihe“, seinen maßgeblichen Denk- und Handlungsmaximen auf der Grundlage einer Analyse von Schaffts Publikationen in der Zeitschrift „Neuwerk“ sowie verschiedenen Ego-Dokumenten biographisch anzunähern. Erkenntnisleitend wird nach der Bedeutung jugendbewegter und religiöser Lebensführung für das individuell-persönliche Engagement in den beruflichen und privaten Wirkungsfeldern gefragt. Diskutiert im Plenum wurden vor allem die Frage, ob man in der Lebensgeschichte Schaffts von einer Wandlung eines Theologen zum Pädagogen sprechen könne, und welche zusätzlichen methodologischen Möglichkeiten denkbar sind, um biographische Konstruktionen sowie generationstypische Kontinuitäten in den Wahrnehmungsmustern und Handlungsorientierungen über Epochen Grenzen hinweg ausloten zu können.

Karen Werner (Chemnitz) eröffnete den zweiten Tagungstag mit einem Vortrag zur Rezeption mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht des 20. Jahrhunderts. Die Heldendichtung des Mittelalters, so die These, scheint besonders gut geeignet gewesen zu sein, um über die Herausstellung und Vermittlung vermeintlich deutscher Tugenden ideologisch motivierte Erziehungsvorstellungen und Staatsinteressen im Schulunterricht zu verankern. Auf der Basis einer Lesebuch- und Lehrplanrecherche aus über 70 Jahren

Zeitgeschichte geht das Forschungsvorhaben der Frage nach, unter welchen Gesichtspunkten die Literatur des Mittelalters in Lehrbüchern und Deutschunterricht Eingang fand und inwiefern sich Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der schulischen Rezeption nachweisen lassen. Unklarheiten wurden in der Diskussion über die anvisierte Ebene der Rezipienten geäußert, da es sich hier gleichermaßen um Didaktiker, Lehrer und/oder Schüler handeln könne. Auch wurden der theoretische Background und die methodische Herangehensweise kritisch diskutiert.

Ein methodisch ausgefeiltes Promotionsprojekt stellte *Matthias Busch (Hamburg)* vor, in dem die „Genese“ der Didaktik im Bereich der politischen Bildung in der Weimarer Republik rekonstruiert werden soll. Ausgangslage ist ein in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik weit verbreitetes Vorurteil, das der zeitgenössischen Theorieentwicklung und Praxis der politischen Bildung zumeist ein „Scheitern“ oder „Versagen“ unterstellt. Dem steht ein umfassender Quellenkorpus von pädagogischen Fachzeitschriften gegenüber, in dem breite Diskurse zur Konzeption einer demokratischen staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung abgebildet sind. Der Forschungszugang einer Diskursanalyse mit Methodentriangulation fand im Vortrag beispielhaft am Diskursstrang „Zeitung im Unterricht“ Anwendung. Im Kontext der Nachfragen wurde u. a. der Begriff „Demokratiendidaktik“ erörtert sowie die Phaseneinteilung innerhalb der Didaktikentwicklung näher erläutert.

Katharina Schneider (Zürich) forscht zum Zusammenhang von Demokratisierung und Pädagogik in den Debatten während des Vormärz und der deutschen Revolution von 1848/49. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die bislang wenig beachtete Feststellung, dass die vielfältigen Debatten um Demokratie, mithin um Bildung und Erziehung im untersuchten Zeitraum, weniger an institutionalisierten Orten geführt wurden, sondern in Salons und Kneipen und damit in informellen oppositionellen Intellektuellen-Zirkeln stattfanden. Diese Debatten sollen anhand von philosophisch-politischen Publikationen rekonstruiert werden, die im Umkreis des Literarischen Comptoirs in Zürich und Winterthur entstanden sind – zwischen 1840 und 1845 ein Zufluchtsort für demokratisch gesinnte Aktivisten des deutschen Bundes. Methodisch wurde in der Diskussion auf Quentin Skinners Sprechakttheorie verwiesen, wobei die damit einhergehende Kontextproblematik als ungelöst erscheint. Auch wurde angeregt, sich innerhalb der Diskursanalyse auf Bildungskonzepte zu beschränken.

Die beiden abschließenden Projektvorstellungen bezogen sich jeweils auf den Themenkomplex „1968“. *Morvarid Dehnavi (Hamburg)* beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit Sozialisierungserfahrungen von Frauen, die zwischen 1965 und 1975 an der Universität in Frankfurt am Main studierten und Mitglieder im Frankfurter Weiberrat waren. Auf der Grundlage von narrativen

Interviews wird danach gefragt, wie es dazu kam, dass sich Studentinnen in einer eigenständigen Frauengruppe zusammenschlossen, politische Aktivitäten entwickelten und das Thema Geschlecht und herrschende Geschlechterverhältnisse zu einem Politikum machten. Der Fokus liegt auf der Universität als Ort politischer Sozialisation. Die Diskussionsrunde bot Gelegenheit, das Verfahren der narrativen Interviews sowie deren Auswertung näher zu erläutern, das zugrunde gelegte Sozialisationsverständnis zu klären sowie erste Typiken als Zwischenergebnisse vorzustellen. Angeregt wurde eine zusätzliche Einbeziehung von Fragen nach der geschlechtsspezifischen Sozialisation sowie weiterer Orte der Entwicklung politischen Bewusstseins – etwa die seinerzeit weit verbreiteten Wohngemeinschaften.

Andrea Wienhaus (Hamburg) schließlich nimmt in ihrer Dissertation ebenfalls eine konkrete 68-Gruppierung in den Blick: die Mitglieder des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) der Freien Universität Berlin. Ihre Ausgangslage ist die weit verbreitete, bislang aber kaum überprüfte Behauptung, die protestierenden Studierenden entstammten vorrangig privilegierten bürgerlichen Elternhäusern, hätten dort eine liberale Erziehung genossen und mithin eine moralische Sensibilisierung erfahren. Prüfstein dieser Hypothese sind die Immatrikulationsakten der SDS-Mitglieder, die u. a. ausführliche, selbst verfasste Lebensläufe enthalten. Aufgrund der statistischen Daten lassen sich die tatsächlichen Herkunftsverhältnisse von Studierenden, die sich der Protestbewegung zurechnen lassen, rekonstruieren. Darüber hinaus sollen die Lebensläufe qualitativ ausgewertet und im Rahmen einer Kollektivbiographieanalyse auf typische Sozialisationserfahrungen hin befragt werden. Im Plenum wurde anschließend über die Quellengattung diskutiert und angeregt, mögliche methodologische Probleme mit zu reflektieren. In der Frage nach den Sozialisationsverläufen kann es aufschlussreich sein, weitere Quellen in die Analyse mit einzubeziehen.

Das 8. Forum junger Bildungshistoriker/innen verdeutlichte einmal mehr, dass die Qualifizierungsarbeiten der Nachwuchswissenschaftler/innen der bildungsgeschichtlichen Forschung wichtige inhaltliche Impulse geben können. Besonders erfreulich war das hohe Maß an theoretisch-methodischer Reflexion, die eine Leitlinie in den offenen Diskussionen bildete. Hier scheint es zusätzlichen Fortbildungsbedarf zu geben, dem beispielsweise mit Workshops auf künftigen Tagungen der Sektion begegnet werden könnte. Neben allen Referentinnen und Referenten gilt der Dank auch *Christian Ritz* (*Berlin*), der abermals die Räume und Technik der Bibliothek für bildungshistorische Forschung für die Ausrichtung der Tagung zur Verfügung stellte. An erster Stelle ist *Petra Götte (Augsburg)* und *Jörg-W. Link (Potsdam)* zu danken, die durch ihre tadellose Organisation für einen reibungslosen Ablauf der

Tagung und in ihren kompetenten Moderationen für ein freundlich-konstruktives Diskussionsklima sorgten.

Wolfgang Gippert (Köln)

Histories of Education Summer School, Universität Gent, Belgien, 2010

Bericht

An der Universität Gent fand vom 10. bis 12. Juni 2010 die erste *Histories of Education Summer School* für Promovierende und Postdoktorand/inn/en der Historischen Bildungsforschung an europäischen Universitäten statt. Das Interesse dieser Summer School richtete sich vor allem auf „the histories of European educational spaces and discourses and new ways of working with images, artefacts and archives“. Organisiert wurde die Veranstaltung vom Network 17 ‚Histories of Education‘ der *European Educational Research Association* (EERA) und den Universitäten Birmingham, Cambridge, Edinburgh, Gent und Leuven. Durch die finanzielle Unterstützung der EERA, der Stiftung *Paedagogica Historica* und der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) war es möglich, dass die Teilnehmenden nur die Kosten für die Reise nach Gent zu tragen hatten.

An der Summer School nahmen – neben den Tutoren und Diskutanten – 25 *new researchers* aus zehn Ländern teil. Den organisatorischen Rahmen der Tagung bildeten 9 Sessions, die den Doktoranden und Postdoktoranden die Gelegenheit boten, ihre Forschungsvorhaben vorzutragen und zu diskutieren. Als Tutoren und Diskutanten, die die Sessions nicht nur in beratender Funktion begleiteten, sondern auch ihre eigenen Forschungszugänge und -ansätze präsentierten, konnten internationale Wissenschaftler/innen gewonnen werden wie Cathy Burke (Universität Cambridge), Peter Cunningham (Universität Cambridge), Marc Depaepe (Universität Leuven), Ian Grosvenor (Universität Birmingham), Jeremy Howard (Universität St. Andrews), Christine Mayer (Universität Hamburg), Frank Simon (Universität Gent), Angelo Van Gorp (Universität Leuven, auch Organisator der Summer School) und Bruno Vanobergen (Universität Gent, ebenfalls Organisator). Die Rückmeldungen der Teilnehmenden fielen ausnahmslos positiv aus. Aus der Perspektive einer Teilnehmerin können die aus der Summer School gewonnenen Anregungen und Erfahrungen folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Inspirierend“ – dieses Wort taucht nicht nur in vielen Rückmeldungen der Teilnehmer der Summer School auf, sondern beschreibt zudem pointiert die zweieinhalb Tage im Juni 2010, an denen Doktoranden und Postdoktoranden aus ganz Europa im belgischen Gent zusammenkamen, um über ihre Forschungsvorhaben zu diskutieren. Am Anfang stand ein von Neugier geprägtes Kennenlernen am ersten Abend, am Ende der von vielen Teilnehmenden artikulierte Wunsch, sich auf der nächsten Summer School 2011 wiederzuse-

hen“. Die vorherrschende Grundstimmung beschreibt eine Teilnehmerin mit den Worten: „Für mich als Neuling war die Summer School eine hervorragende Gelegenheit, andere Nachwuchswissenschaftler zu treffen und einen Einblick in die akademische Kultur zu erhalten.“

Die Verbindung der zwei zentralen Aspekte in diesen Statements, das Zusammentreffen mit anderen *new researchers* und der Einblick in die Fachdisziplin sowie ihre Forschungsschwerpunkte, können rückblickend als Kennzeichen des Erfolgs der Summer School herausgestellt werden. Insbesondere dem Knüpfen von Kontakten kommt der unschätzbare Wert einer solchen Veranstaltung zu. Anders als auf oft unpersönlichen Kongressen und Tagungen bietet die Summer School durch ihre Fokussierung auf eine begrenzte Anzahl von mit ähnlichen Fragen beschäftigten Nachwuchswissenschaftler/innen einen attraktiven Rahmen für das heute so hoch gepriesene *networking*. Und tatsächlich wird gerade die durch die Summer School offerierte Möglichkeit zum Aufbau eines Netzwerkes in nahezu allen Rückmeldungen als besondere Stärke herausgestellt.

Die Zusammenarbeit mit hochkarätigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen verschiedener europäischer Universitäten aus dem Arbeitsfeld der Historischen Bildungsforschung erlaubte eine Feedbackkultur mit ausreichendem Raum für Diskussionen. Durch die Kombination aus einer informellen Arbeitsatmosphäre, der Möglichkeit zur detaillierten Präsentation des eigenen Forschungsvorhabens und daran anschließenden Diskussion sowie dem bewusst Hierarchien ausklammernden Umgang miteinander wurde ein intensiver Austausch ermöglicht, der von Interesse für die Forschungsvorhaben und Wertschätzung für die Vortragenden geprägt war. Während Vorträgen auf Konferenzen zumeist mit der Erwartungshaltung einer Ergebnispräsentation begegnet wird, zeichnet sich die Summer School durch die Hervorhebung des Arbeitsprozesses aus. Die Diskussion von laufenden Vorhaben und den damit zusammenhängenden Ansätzen, Methoden und gerade auch Schwierigkeiten kann dem Einzelnen wertvolle Hinweise für das weitere Vorgehen geben – und nicht zuletzt durch den persönlichen Austausch mit Personen in einer ähnlichen Situation den Blick für Lösungsmöglichkeiten öffnen. Zugleich eine Abrundung wie einen Ausgleich zu den arbeitsintensiven Tagen boten die Abende, die von einem geselligen Beieinander geprägt waren und dadurch zum besseren Kennenlernen beitrugen.

Die zweite *Histories of Education Summer School* wird mit hoffentlich dem gleichen Erfolg an der Universität Birmingham im Juni 2011 unter der Organisation von Ian Grosvenor stattfinden.

Christine Mayer, Kerstin te Heesen

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)

„State, Education and Society. New Perspectives on an Old Debate“ (ISCHE 33), 26.07.–29.07.2011, San Luis Potosí, Mexiko.

Die bildungshistorische Forschung hat einige vermeintliche Gewissheiten im Hinblick auf den singulären Einfluss des Staates auf das jeweilige Bildungsangebot und seine Regulierung in Frage gestellt. Untersuchungen haben gezeigt, dass Bildungssysteme vielfach alles andere als eine allgemeine Bildung für alle garantieren; im Gegenteil, durch die Zuweisung von ökonomischem und symbolischem Kapital verfestigen sie Unterschiede und reproduzieren Ungleichheit, indem sie beispielsweise nach Kategorien wie soziale Herkunft, regionale Zugehörigkeit, Geschlecht, Rasse und Religion unterscheiden. So wird die offizielle Geschichtsschreibung allmählich durch die Einbeziehung von kulturellen und sozialen Strömungen, die dem staatlichen Hegemonialstreben zuwiderlaufen, revidiert. Dabei geraten im Kontext der sozialen Konstruktion von Bildung zahlreiche Akteure in den Blick: zivile, religiöse und wirtschaftliche Verbände, Familien, Gemeinschaften und Parteien. Neuere Studien belegen zudem die Bedeutung nationaler und internationaler Organisationen für den Bildungsbereich.

Aus dieser Perspektive kann man Bildungseinrichtungen als Knotenpunkte in einem dynamischen Netzwerk betrachten, innerhalb dessen ungleiche Machtverhältnisse herrschen und das durch Prozesse des Beeinflussens, Austauschens, Verhandeln und Verweigerns zwischen einer Vielzahl von sozialen und politischen Akteuren verändert wird. Dadurch eröffnen sich neue Sichtweisen auf die ungleiche Verteilung von Wissen und Einfluss zwischen Regierenden und Regierten.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die 33. Jahrestagung der ISCHE u. a. mit folgenden Themen: der Revision des Verhältnisses von Staat, Bildung und Gesellschaft; dem Bürger als sozialem Konstrukt; dem Spannungsfeld von Bildungsrecht und Bildungsnormen; der Choreographie des Unterrichts; der Bedeutung von Grenzen und Begrenzungen für den Bildungsbereich; dem Verhältnis von Staaten und Religionsgemeinschaften; Unabhängigkeits- und sozialen Bewegungen als Unterrichtsgegenstand; dem Einfluss von wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen auf den Bildungsbereich.

Eva Matthes (Augsburg)

EERA Network 17, Histories of Education

Call for Papers – ECER 2011: „Urban Education“, Freie Universität, Berlin, 13.–16. September 2011 (zur ECER 2011 insgesamt: s. Tagungskalender)

The focus of Network 17 “Histories of Education” (NW17) is: the histories of European educational spaces; their national or theoretical discourses; ways

that ideas about education travelled and crossed disciplinary and national borders in the past; intellectual and professional networks and their associated publications; issues that directly or indirectly relate to the history of schooling and the development of associated ideas and practices; and the history of multiculturalism; and is especially interested in ‘new’ forms of historical scholarship: images (photographs, film,...), artefacts (materialities, architecture,...) and archives; new media (e.g. web based projects); and in under-represented areas (European regional influences, forms of colonial education, adult education and minority ethnic education).

NW17 is especially welcoming papers, research workshops, round tables, symposia, and posters on the history of urban education related to the following keywords (of which you will have to mention 3 to 5 keywords on your submission form): change – modernity – challenges – discourses – educational reform – migration – diversity – disability – lifestyles – space – informal education – adult education – colonial education – networks – institutions – architecture – artefacts – materialities – film – images – media – technology – archives. A European perspective, either in the content of your topic or in its relevance to European scholars, is a prerequisite for acceptance. The Network is especially promoting the format of a research workshop.

Important dates: deadline for submission was 23 January 2011; 15 March 2011: EERA office will notify about acceptance + start early bird registration; 30 May 2011: deadline for early bird registration + payment; 1 July 2011: presentation times announced + publication of programme (online); 15 July 2011: final deadline for registration + payment. For more information on ECER 2011 (submission, guidelines for writing an abstract, review criteria, registration etc.), please visit: http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2011-berlin/?no_cache=1. For more information on NW17, please visit: <http://www.eera-ecer.eu/networks/network17/>. Check also our call for applications for the “Histories of Education Summer School”, Birmingham, 9–12 June 2011: <http://www.eera-ecer.eu/summer-spring-schools/histories-of-education/>.

Network convenors and review board:

Cathy Burke (University of Cambridge, convenor), Béatrice Haenggeli-Jenni (Université de Genève, convenor), Harald Jarning (Oslo University College), Christine Mayer (Universität Hamburg), Ulrike Mietzner (Technische Universität Dortmund), Helena Ribeiro de Castro (University of Lisbon, convenor), Angelo Van Gorp (K. U. Leuven, link convenor), Pieter Verstraete (K. U. Leuven, convenor), and Melissa Vick (James Cook University) (http://www.eera-ecer.eu/fileadmin/user_upload/Documents/Networks/ECER_2011-CALL-NW17-Histories_of_Education_cfp.pdf).

Arbeitskreis Historische Familienforschung

Tagung des AHFF vom 28.–29. Januar 2011 an der Universität Augsburg

Vom 28.–29.01.2011 fand an der Universität Augsburg die öffentliche Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE statt. Das Thema lautete in Fortsetzung und Erweiterung des Tagungsthemas 2010: Familienkulturen (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten? Auf der Tagung wurden Themen vorgestellt und diskutiert, die sich auf der Tagung 2010 in Hildesheim 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 betraf 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. Folgende Themenbereiche waren auf der Tagung 2011 in Augsburg 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.

Carola Groppe (Hamburg)

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Vom 09.–11.11.2011 findet die 13. Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) zum Thema „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis“ im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld statt. Schulbücher und andere Lektüren von Kindern und Jugendlichen in der Vormoderne werden mit Blick auf die wirklichen Praktiken des Lesens und Lernens zum Thema des interdisziplinären Austauschs gemacht werden.

Kontakt: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps; E-Mail: hellekam@uni-muenster.de
Info: <http://episteme.uni-muenster.de/index.php?nav=tagung&subnav=anmeldung>

Stephanie Hellekamps (Münster)

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen

Die *Jahrestagung* der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung fand vom 29. 09. bis zum 01. 10. 2010 in Berlin-Schwanenwerder statt. Die Teilnehmer/innen der diesjährigen Tagung beschäftigten sich mit dem Thema „Qualitative Forschung und Bildungstheorie“. Im Zentrum der theoretischen Debatten stand die Erörterung der Frage, wie eine adäquate Definition des Begriffs Bildung im Kontext der Biographieforschung aussehen könnte, während sich die methodologischen Diskussionen insbesondere auf das Verhältnis der qualitativen sozialwissenschaftlichen Theorieansätze (z. B. grounded theory) zu den bildungstheoretischen Ansätzen bezogen.

Die Referent/inn/en setzten sich in Vorträgen und Diskussionen mit der Verbindung von qualitativer Biographieforschung und Bildungstheorie auseinander. Während der Tagung wurde vor diesem thematischen Hintergrund sowie aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven erörtert, inwiefern sich biographische Prozesse als Bildungsprozesse beschreiben lassen und welche normative Konnotationen den Gebrauchsweisen des Begriffs Bildung in unterschiedlichen (Forschungs-)Zusammenhängen zugrunde liegen.

Eröffnet wurde die Tagung durch Vorträge von *Hans-Christoph Koller* (Universität Hamburg) mit dem Titel „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse“ sowie von *Thorsten Fuchs* (Justus-Liebig-Universität Gießen) zur Thematik „Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von Annäherungsarenen im Kontext der qualitativen Forschung“. Die Referenten ermöglichten den Teilnehmer/inne/n einen Überblick über den aktuellen Erkenntnisstand der Verbindung von Biographie- und Bildungsforschung. Anschließend wurden in Arbeitsgruppen verschiedene Schwerpunkte näher erörtert und bearbeitet. In den vier weiteren Schwerpunktthemen der Tagung – Bildungsverläufe, Bildung in/von Organisationen, Bildung in symbolischen Ordnungen sowie Bildungstheorie und Methode – setzten sich die Teilnehmenden vertiefend mit den hier präsentierten Forschungsarbeiten der Referent/inn/en auseinander, diskutierten verschiedene wissenschaftliche Positionen sowie die den Arbeiten jeweils zugrunde liegenden Methoden und methodologischen Verortungen.

Die Tagung schloss mit Vorträgen von *Jochen Kade* (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main) „Im Prozess des Biographisierens.

Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien“ und *Arnd-Michael Nohl* (Helmut Schmidt-Universität Hamburg) „Be-Dingte Bildung? – Pragmatische und empirische Überlegungen zur Bildung mit materiellen Artefakten“. Darin gewährten die beiden Referenten einen Einblick in ihre aktuellen Forschungsprojekte und ihre methodischen Ansätze. Besonders Augenmerk legten sie dabei auf das Beschreiten neuer Wege in der Biographieforschung, womit sie den Teilnehmenden über die Tagung hinaus eine Vielzahl an Denkanstößen für die eigene Forschung mit auf den Weg gaben

Heike Dierckx

Vorstandsarbeit

Die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung wählte in ihrer auf der Jahrestagung der Kommission QBBF stattfindenden Sitzung als neues Vorstandsmitglied Jun.-Prof. Dr. Anja Tervooren (Universität Hamburg). Als neue Vorsitzende wurde vom Vorstand Frau Prof. Dr. Ingrid Miethe (Universität Gießen) gewählt. Die Stellvertretung übernimmt Frau Prof. Dr. Anja Tervooren.

An dieser Stelle möchte die Kommission es nicht versäumen, ihren langjährigen Mitgliedern Prof. Dr. Heidrun Herzberg (Hochschule Neubrandenburg) und Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller (Universität Osnabrück), die von ihren Ämtern zurückgetreten sind, für ihr Engagement in den vergangenen Jahren zu danken.

Ingrid Miethe

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung

Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Tagungen

Vom 13. bis 15. September 2010 fand die von Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda und Prof. Dr. Tina Seidel organisierte Tagung der AEPF an der Friedrich-Schiller-Universität Jena statt. Erstmals lag die Teilnehmerzahl einer AEPF-Tagung bei mehr als 600 Personen.

Vorstandsarbeit

Am 14. September 2010 wurde Prof. Dr. Petra Stanat (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin) als Nachfolgerin von Prof. Dr. Cornelia Gräsel (Universität Wuppertal) zur Vorsitzenden der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) gewählt.

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Tagungen

Herbsttagung der Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB): „Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?“ 30.09.–01.10.2010, Dortmund

Bericht

Die Tagung wurde vom Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund und der Justus-Liebig-Universität Gießen unter der Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS, TU Dortmund, Vorsitzender des Vorstands der KBBB), Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Justus-Liebig-Universität Gießen) und Dr. Nils Berkemeyer (IFS, TU Dortmund) organisiert.

Die Teilnehmer der Tagung setzten sich mit den Herausforderungen der Steuerung des öffentlichen Bildungswesens und einer entsprechenden Erforschung der Steuerung durch die Empirische Bildungsforschung auseinander. Prof. Dr. Wilfried Bos eröffnete gemeinsam mit Prof. Dr. Thomas Goll (TU Dortmund, Dekan der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie) die

zweitägige Veranstaltung. Mehr als 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nahmen die Einladung nach Dortmund wahr, um sich dem „Steuerungsdiskurs“ vor dem Hintergrund des „Steuerungsproblems“ Chancengleichheit/ Bildungsgerechtigkeit anzunähern.

In insgesamt neun Sessions wurden 27 Einzelvorträge präsentiert; u. a. fokussierten diese auf eine neue Steuerung lokaler und regionaler Bildungslandschaften sowie Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen.

Den Auftakt der vier angesetzten Key Notes machte Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwigs-Maximilians-Universität München) und behandelte in seiner Keynote das Thema *Dezentralisierung, Organisation und Kooperation: Bildungsforschung zwischen Steuerungsanspruch und Orientierungsaufgabe*. Prof. Leif Moos (Aarhus University, Denmark; President of the European Educational Research Association (EERA)) stellte sich in seinem Hauptvortrag anschließend dem Problem der Steuerung von Bildungssystemen unter dem Titel *Governance of educational systems – contextualizing and conceptualizing influence*. Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS, TU Dortmund) widmete sich am zweiten Veranstaltungstag der Fragestellung *Produziert Schule soziale Ungleichheiten?* Den Abschluss der Hauptvortragsreihe bildete der Vortrag von Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien, Wien) zur *Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein ‚Steuerungsproblem‘?*

Ein besonderer Dank geht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die finanzielle Unterstützung der diesjährigen Veranstaltung.

Der Tagungsband zur KBBB-Herbsttagung 2010 wird im kommenden Jahr von Prof. Dr. Martin Heinrich (Leibniz Universität Hannover) sowie seinen Mitarbeitern Nina Thieme und Fabian Dietrich herausgegeben.

Nächste Tagungen: s. Tagungskalender

Vorstandsarbeit

Die KBBB konnte unter Vorsitz von Prof. Dr. Wilfried Bos die Entwicklungen der letzten Jahre weiter fortschreiben. Belegt wird dies durch die weiterhin stetig wachsenden Mitgliederzahlen, zahlreiche Interessensbekundungen an der Arbeit der KBBB und die weiterhin professionelle Ausrichtung der Tagungen.

Vorstand der Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB):

Vorstandsvorsitzender Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund); Prof. Dr. Martin Heinrich (Leibniz Universität Hannover); Prof. Dr. Sabine Gruehn (Westfälische

Wilhelms-Universität Münster); Ullrich Steffens (Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden).

Aktivitäten

Mit der Johannes Kepler-Universität Linz konnte im Jahr 2010 eine konstruktive Kooperation aufgebaut werden, insbesondere die Tagung „Strategien zur Erforschung der Governance im Bildungswesen“ vom 25. bis 26. November 2010, mit Raum für interdisziplinären und internationalen Diskurs trägt einen entscheidenden Anteil dazu bei, sich den Herausforderungen der Steuerung des öffentlichen Bildungswesens und vor allem auch eine entsprechende Erforschung der Steuerung durch die Empirische Bildungsforschung noch einmal zu vergewissern.

Veröffentlichungen

Tagungsband zur Herbsttagung 2009:

Böttcher, W., Dicke J.N. & Hogebe, N. (Hrsg.) (2010): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster: Waxmann.

Wilfried Bos

Sektion 5 Schulpädagogik

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

Jahrestagung der Kommission 2010

Vom 29.09. bis 01.10.2010 fand die 19. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe statt, ausgerichtet vom Zentrum für Elementar- und Primarbildung der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Unter dem Tagungstitel „Grundlegende Bildung ohne Brüche“ wurde ein bildungspolitisch und disziplinspezifisch wichtiges Thema aufgegriffen, das auch eine entsprechend große Anzahl an wissenschaftlichen Beiträgen und Teilnehmer/innen anzog.

In seinem Einführungsvortrag zeigte Prof. Dr. Bernhard Hauser von der PH St. Gallen am Beispiel der Evaluation der Schweizer Grund- und Basisstufe 4 bis 8 die Schwierigkeit von politisch motivierten und empirisch evaluierten strukturellen Innovationen auf. Der zweite Hauptvortrag, der einen aktuellen Blick auf die derzeitige Situation bezüglich der Dauer von gemeinsamen Lernphasen in Deutschland richten sollte, fiel krankheitsbedingt aus. Stattdessen fand eine Diskussion der Teilnehmer/innen statt, in der zu verschiedenen Teilfragen des Tagungsthemas die vor Ort präsenten Expertisen eingebracht wurden – eine durchaus anregende Form des Informationsaustausches. Der dritte Hauptvortrag von Prof. Dr. Katja Mackowiak versuchte Grundlagen aus entwicklungspsychologischer Sicht zu legen: Welche Übergänge sind für Kinder entwicklungsfördernd, welche hinderlich? Deutlich wurde dabei, dass die institutionalisierten Übergänge nicht die Hauptthemen sind, sondern dass es auf die Stützfaktoren (Resilienz) ankommt, die Kinder im Laufe ihres Lebens – nicht erst im letzten Kindergarten- oder Grundschuljahr – aufbauen. In über 100 Beiträgen und Symposien diskutierten die ca. 250 Teilnehmer/innen in verschiedenen Vortragssträngen angeregt über spezifische Bereiche des Tagungsthemas. Einen wichtigen Schwerpunkt bildete dabei der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, aber auch der von der Grundschule in die Sekundarstufe. Hierbei wurden sowohl die diagnostischen Kompetenzen und deren Förderung von Seiten der Pädagog/inn/en, als auch die unterstützende Gestaltung von Übergängen thematisiert. Darüber hinaus wurden Übergänge im Unterricht und im Lernprozess von Kindern näher beleuchtet. Leider widmeten sich nur wenige Beiträge dem Übergang in sonderpädagogische Einrichtungen.

Darüber hinaus wurden zahlreiche zum Tagungsthema passende Poster präsentiert, von denen die drei besten prämiert wurden: Den 1. Preis erhielt eine Forschergruppe der Universität Münster, des MPI und der Universität Duisburg-Essen um *K. Lange et al.* zur „Entwicklung der Wahrnehmung naturwissenschaftlichen Unterrichts durch SchülerInnen im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe“. Zwei zweite Preise wurden vergeben: an *V. Kathmann* von der Universität Koblenz-Landau zur „Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik in Kindergarten und Grundschule mit dem Pyramide-Ansatz“ sowie an die Forschergruppe um *J. Eisenstein, T. Graff und B. Ziegenmeyer* von der Universität Hildesheim zu „Videogestützten Praxisbeobachtungen in der Lehrerbildung zur Frage: Brüche mit pädagogischem Potential?“. Parallel zu den Vortragspanels wurde auch in Weingarten unter Federführung von Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler ein sehr gut nachgefragter Workshop für Nachwuchswissenschaftler/innen angeboten. In diesem Jahr lag der Schwerpunkt auf computergestützter qualitativer Inhaltsanalyse bzw. Videoanalyse.

Der Tagungsband wird im Herbst 2011 zur nächsten Kommissionstagung erscheinen.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe am 29.09.2010 in Weingarten fanden turnusgemäß Vorstandswahlen statt. Zur 1. Vorsitzenden der Kommission wurde Prof. Dr. Katja Koch (Technische Universität Braunschweig), zur 2. Vorsitzenden Prof. Dr. Diemut Kucharz (Pädagogische Hochschule Weingarten) gewählt. Die versammelten Mitglieder dankten der bisherigen 1. Vorsitzenden, Prof. Dr. Margarete Götz (Universität Würzburg) und dem bisher 2. Vorsitzenden Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg) für deren engagierte und erfolgreiche Arbeit. Neu gewählt wurden auch die Mitglieder der Jury für die Vergabe des Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreises, den die Kommission 2008 erstmalig verliehen hat. Der Preis soll 2011 erneut für herausragende Forschungsarbeiten, insbesondere von Nachwuchswissenschaftler/inne/n, verliehen werden.

Katja Koch / Diemut Kucharz

Sektion 6 Sonderpädagogik

Tagungen

Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik

Bericht

Die 46. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern fand vom 27. bis 28. September 2010 in Bielefeld statt. Der Themenschwerpunkt steht im Kontext der aktuellen Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Alle Bildungsinstitutionen stehen in der Folge der 2009 ratifizierten UN-Charta vor der Aufgabe, sich in inklusive Systeme umzustrukturieren. Dies stellt auch die Heil- und Sonderpädagogik vor disziplinspezifische ebenso wie professionsbezogene Herausforderungen, die die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen über die gesamte Lebensspanne ebenso wie die Ausbildung von Heil- und Sonderpädagog/inn/en betreffen.

Der Schwerpunkt der Tagung lag auf möglichen Beiträgen der Heil- und Sonderpädagogik zur (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern. Zudem sollte ein kritisch-konstruktiver Diskurs des Verhältnisses zwischen der Allgemeinen Schul- bzw. Sozialpädagogik und der Sonderpädagogik durch die ausdrückliche Einladung zu kooperativ mit Kolleg/inn/en der allgemeinen (Schul-)Pädagogik durchgeführten Arbeitsgruppen angestoßen werden.

Tatsächlich kamen, neben mehr als 80 Vertreterinnen und Vertretern der Sonderpädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie aus Schweden und der Türkei, erstmals auch 15 Kolleginnen aus der Allgemeinen und Schulpädagogik zur sonderpädagogischen Arbeitstagung, um ihre aktuellen Forschungsergebnisse und Projekte zum Themenkomplex der Inklusion vorzustellen, ihre Positionen zum Thema auszutauschen und zu diskutieren.

In ihrer Begrüßung führten der Prorektor der Universität Bielefeld, Prof. Dr. Hellermann, und die Prodekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Prof. Dr. Susanne Miller, in die Besonderheiten des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ ein, im Rahmen dessen die Studierenden eine Doppelqualifikation für das allgemeine und das sonderpädagogische Lehramt erwerben.

In zwei Hauptvorträgen ging es dann um den Inklusionsbegriff aus sonderpädagogischer und allgemeinpädagogischer Sicht. Der Allgemeine Sonderpädagoge Prof. Dr. Christian Lindmeier erörterte das Thema *Inklusion aus*

einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive unter besonderer Berücksichtigung des Capability Approach nach Nussbaum und Sen. Die Migrationspädagogin Prof. Dr. Isabell Diehm argumentierte auf der Grundlage der Systemtheorie sensu Luhmann und diskutierte Implikationen der Begriffe Inklusion und Exklusion unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im Anschluss an die Plenumsvorträge fanden 15 Arbeitsgruppen mit insgesamt 70 Vorträgen und Präsentationen zu sechs verschiedenen thematischen Schwerpunkten statt. Eine Reihe von Beiträgen beschäftigte sich mit *theoretischen Aspekten des Inklusionsbegriffs* wie der Konzeptualisierung des Begriffs, wissenschaftssoziologischen Implikationen und widerstreitenden Konfrontationen im Spannungsfeld von Allgemeiner (Schul)Pädagogik und Sonderpädagogik. In der zweiten Arbeitsgruppe wurde das Thema *Inklusive Bildung und ihre Umsetzung in didaktische und/oder diagnostische Strategien* am Beispiel verschiedener Gegenstandsbereiche wie der Sprachförderung, dem Schriftspracherwerb oder der Mathematikförderung diskutiert. Eine dritte Arbeitsgruppe befasste sich mit Konzeptionen und Forschungsergebnissen zu inklusiv orientierten *Schulentwicklungsprozessen*, z. B. zur Flex Brandenburg, zur jahrgangsgemischten Eingangsstufe oder zur Einführung des Modells Kompetenzzentrum in NRW. Die Diskussion um *Professionalisierung und Kooperation* wurde in der vierten Arbeitsgruppe unter Berücksichtigung von Themen wie den Homogenitäts- und Heterogenitätskonstruktionen von Lehrkräften in unterschiedlichen Schulformen, multiprofessioneller Zusammenarbeit und verschiedenen Beratungsmodellen geführt. Die *Lehrerbildung* stand im Zentrum der fünften Arbeitsgruppe. Verschiedene Modelle inklusiv orientierter Lehrerbildung wie in Bielefeld und Bremen wurden dabei ebenso angesprochen wie die Gestaltung von Praxisphasen und der Stellenwert von Fallarbeit. Die sechste Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit Forschungsergebnissen zum *Übergang von der Schule in den Beruf* und den damit verbundenen Herausforderungen im Spannungsfeld von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik.

Eine Podiumsdiskussion zum Thema *Inklusion und die Zukunft der Lehrerbildung* rundete die inhaltliche Auseinandersetzung ab. Unter der Moderation von Gastgeberin Birgit Lütje-Klose diskutierten auf dem Podium die Fachvertreter/innen Christian Lindmeier, Susanne Miller, Vera Moser, Simone Seitz und Rolf Werning darüber, welche Konsequenzen sich aus der Inklusionsdiskussion für die Lehrerbildung ergeben. Unter reger Beteiligung des Plenums standen unter anderem die Fragen zur Diskussion, ob das traditionelle Lehramt an Förderschulen in Zeiten der Inklusion komplett aufgegeben werden sollte oder ob es nebeneinander eine traditionell sonderpädagogische und eine inklusive Ausrichtung geben sollte.

Flankiert wurde die Tagung von einer Ausstellung der Vereine *bezev* und *handicap international* zum Thema „Entwicklung ist für alle da“ – Menschenrechte für Menschen mit Behinderung umsetzen – Inklusive Entwicklung gestalten.“

Vorstandsarbeit

In Verbindung mit der Dozentenkonferenz wurde die jährliche Sitzung der Sektion Sonderpädagogik durchgeführt, auf der unter anderem die Einrichtung eines Wissenschaftspreises der Sektion für den wissenschaftlichen Nachwuchs beschlossen wurde. Die nächste Arbeitstagung findet 2011 an der Universität Oldenburg statt und wird von Prof. Dr. Clemens Hillenbrand ausgerichtet.

Veröffentlichungen der Sektion

Die *Tagungsdokumentation* der 46. Arbeitstagung erscheint 2011 im Klinkhardt Verlag.

Birgit Lütje-Klose

Sektion 8 Sozialpädagogik

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Tagungen

Klausurtagung

Am 24. und 25. Juni 2010 trafen sich in der Heimvolkshochschule Haus Ohrbeck in Georgsmarienhütte bei Osnabrück ca. 30 Wissenschaftler/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen: Ziel der Klausurtagung war es, eine Plattform zur Verfügung zu stellen für unterschiedliche Diskurse und Diskussionen darüber anzuregen, wie der derzeitige Reformprozess in eine Phase der Konsolidierung führen kann. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen Forschungszugänge und Theorieimpulse in der Pädagogik der frühen Kindheit. Die Gespräche führten zu ersten Vernetzungen und der Gründung einer Theorie AG (siehe unten).

Anke König

Tagung der Nachwuchswissenschaftler/innen

Die 8. Tagung der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit fand am 8. und 9. Oktober 2010 an der Stiftung Universität Hildesheim statt. Vorbereitet und durchgeführt wurde die Veranstaltung im Verbund mit der Leibniz Universität Hannover. Das Organisationsteam setzte sich zusammen aus Yvonne Manning-Chlechowitz, Marc Schulz und Miriam Sitter (Uni Hildesheim) sowie Timm Albers und Michael Lichtblau (Uni Hannover). Insgesamt nahmen 52 Nachwuchswissenschaftler/innen an der Tagung teil.

Das diesjährige Programm der Nachwuchstagung begann mit einer Eröffnungsreihe von Kurzvorträgen zu aktuellen Perspektiven der frühkindlichen Forschung in Niedersachsen. Weiterführend folgten Beiträge zu verschiedenen Promotions- und Habilitationsprojekten. Erstmals wurde in diesem Jahr auch die Möglichkeit geboten, im Rahmen von Workshops intensiv an konkreten Frage- und Problemstellungen zu arbeiten. Dieses Angebot wurde gut angenommen, so dass insgesamt sechs Workshops erfolgreich durchgeführt werden konnten. Darüber hinaus hatten die Nachwuchswissenschaftler/innen die Möglichkeit, ihre Forschungsprojekte durch einen Posterbeitrag vorzustellen. Abgeschlossen wurde die Tagung mit einer Diskussionsrunde zu aktuellen Themen der Forschung im frühkindlichen Bereich.

Auch in diesem Jahr kann auf eine gelungene Nachwuchstagung mit interessanten Beiträgen und Diskussionen im Plenum sowie in den Workshops

zurückgeblickt werden. Bestehende Kontakte zu Nachwuchswissenschaftler/innen anderer Arbeitsgruppen konnten vertieft und ebenso neue hinzugewonnen werden.

Im nächsten Jahr wird die Tagung der Nachwuchswissenschaftler/innen an der PH Karlsruhe stattfinden.

Michael Lichtblau

Gründung einer Theorie-AG

Nachdem sich auf der Klausurtagung der Kommission im Juni 2010 eine Theorie-AG gegründet hatte, trat diese am 29.10.2010 erstmals zu einem eintägigen Workshop mit 30 interessierten Kolleginnen und Kollegen aus dem ganzen Bundesgebiet an der Universität Kassel zusammen und nahm ihre Arbeit auf. Claus Stieve, Ursula Stenger und Hilmar Hoffmann organisieren diese Gruppe mit Werkstattcharakter, die sich zweimal jährlich zu ein- bis zweitägigen Workshops treffen soll. Ziel der AG ist zum einen die kritische Sichtung aktuell leitender Theorien und klassischer Argumentationszusammenhänge in der Pädagogik der frühen Kindheit sowie hieraus sich ergebende Gegenstandsbestimmungen, die wiederum Rückwirkungen auf Theoriebildungen haben.

Am 29.10. gab Claus Stieve (FH Köln) einen Impuls zu der Frage: Was kann und soll Theorie überhaupt leisten? Ausgehend von der These, wonach Theorien niemals unschuldig seien, wurde der Wechselbezug zwischen Theorien, die soziale Wirklichkeiten stiften, und sozialen und politischen Kontexten, die den Aufstieg oder die Marginalisierung bestimmter Theoreme in der Pädagogik der frühen Kindheit forcieren, diskutiert.

Entsprechend dem Anliegen der Organisatoren, eine Veranstaltung mit Werkstattcharakter zu entwickeln, wurden die kurzen Impulsreferate jeweils ausführlich diskutiert, vorläufige Ergebnisse notiert sowie offene Fragestellungen festgehalten. Weitere Beiträge gab es in Form von Impulsreferaten zu folgenden Themen: Britta Karner (Uni Kassel): Soziologie der Kindheit und Wohlfahrtsstaatsforschung; Maria-Eleonora Karsten (Uni Lüneburg): Theoriezugänge in Kinder- und Jugendhilfe; Cornelia Dietrich (ASH Berlin): Bindungsforschung; Roswitha Staege (Universität Osnabrück): Neurowissenschaftliche Theoriebestände in der Frühpädagogik; Ursula Stenger (PH Ludwigsburg): Phänomenologische Zugänge.

Im Laufe des Tages kristallisierte sich folgender Leitfaden als sinnvoll heraus: Zunächst sollen die Grundzüge des jeweiligen theoretischen Ansatzes bzw. Theorems herausgearbeitet werden, um in einem zweiten Schritt die Reichweite für die Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit sowie die Fragestellungen zu thematisieren, die mit dieser Perspektive bearbeitet werden können. Zuletzt stehen Desiderata und Grenzen im Mittel-

punkt: Was lassen uns welche Theoreme erkennen, entdecken, was lassen sie offen, und welche Fragen werden in bestimmten Ansätzen überhaupt nicht gestellt? Auf diese Weise soll in Zukunft an einer Theorielandkarte weiter gearbeitet werden, um die unterschiedlichen Theorien in ihrer Bedeutung und ihrem möglichen Ertrag für den Diskurs zur Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit darzustellen. Eine zweite, für den nächsten Workshop zu projektierende Aufgabe ist entsprechend die weitere Bestimmung des Gegenstandsbereichs hinsichtlich seiner Dimensionen und damit verbundener Fragestellungen: Welche Theoriedefizite lassen sich hier ausmachen und welche in der Pädagogik der frühen Kindheit noch unentdeckten Theorien könnten fruchtbar gemacht werden? Der nächste Termin ist voraussichtlich der 08.-09.04.2011 (Ort wird noch bekannt gegeben).

Insgesamt war es sehr spannend und inspirierend, in einer Werkstattatmosphäre offene Fragen gemeinsam und doch auch kontrovers diskutierend anzugehen. Wer Interesse hat mitzuarbeiten, kann sich gerne bei stenger@philudwigsburg.de melden.

Ursula Stenger und Claus Stieve

Veröffentlichungen der Kommission

Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.). (2011): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Ernst Reinhardt Verlag.

Auf der Basis der Beiträge einer gemeinsam mit der Robert Bosch-Stiftung durchgeführten Tagung gibt der Vorstand der Kommission PfdK einen Band zur Forschung im Krippenbereich heraus. Im Zentrum stehen empirische Forschungsarbeiten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich der Analyse bzw. Rekonstruktion von Rahmenbedingungen, Prozessen und Qualitätsfragen in Bezug auf die Entwicklung und Bildung von sehr jungen Kindern in frühpädagogischen Institutionen widmen. Der Band macht das breite inhaltliche und methodische Spektrum der Forschung im deutschsprachigen Raum sichtbar und zeigt gleichzeitig bestehende Forschungs- und Entwicklungsdesiderate auf. Das Buch erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2011 im Ernst Reinhardt Verlag.

Susanne Viernickel

Sektion 9 Erwachsenenbildung

Tagung

„*Steuerung - Regulation - Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*“ – Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 23.09.–25.09.2010, Technische Universität Chemnitz

Bericht

Die diesjährige Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung richtete die Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Prof. Sabine Schmidt-Lauff) der TU Chemnitz aus. Mehr als 150 Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz diskutierten drei Tage lang Fragen der Steuerung, der Regulation und der Gestaltung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Zusätzlich stellte eine Postersession Studien und Forschungsprojekte, vielfach von jungen Nachwuchswissenschaftler/inne/n, vor.

Inhaltlich konzentrierte sich die Jahrestagung auf die Frage, welche Steuerungs-, Regulations- und Gestaltungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung(-spraxis) derzeit beobachtbar sind und wie diese empirisch und theoretisch untersucht werden. Unter dem Titel „*Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*“ fokussierte die Tagung auch theoretische, empirische und methodische Herausforderungen, die sich für die Erwachsenenbildungswissenschaft insbesondere aus den aktuellen nationalen und internationalen Bildungsreformen und Gesellschaftsveränderungen ergeben. Sie beschäftigte sich mit Fragen danach, wie das Lernen Erwachsener mit neuen Lernarrangements gesteuert wird, ob die Bildungsinteressen damit korrespondieren und welche Auswirkungen auf die Professionalisierung der erwachsenenpädagogischen Akteure zu erkennen bzw. durch diese zu gestalten sind. Hinsichtlich der Rahmen-, Struktur- und Prozessbedingungen der Weiterbildung wurden auch Menschen- und Gesellschaftsbilder sowie institutionelle Bedingungen für die wissenschaftstheoretische und methodische Verortung des Fachgebietes reflektiert. Konkret standen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Diskussion: Was wird als Gegenstand von Steuerungs- und Gestaltungsprozessen konzipiert? Welche Konzeptionen und Ziele werden mit unterschiedlichen Steuerungsmodellen verfolgt? Wie und in welche Richtung wird gesteuert bzw. gestaltet? Welche Einflussmöglichkeiten werden den Akteuren in den Bildungsinstitutionen von ihnen selbst und von außen zugeschrieben? Mit welchen Steuerungsmodellen wird gear-

beitet, wie werden diese begründet oder legitimiert? Wie reflektiert die Erwachsenenbildungswissenschaft Steuerung?

Die Tagung begann mit Ausführungen von Prof. Thomas Brüsemeister (Universität Gießen) zu „Educational Governance und ihren Perspektiven für die empirische Bildungsforschung“. Modellhaft legte Brüsemeister dar, in welchen Modi und unter welchen Begründungslagen Akteure aus Politik und Zivilgesellschaft auf die Weiterbildung einwirken und die Programmplanung beeinflussen. Besonders interessant waren hierbei sein interdisziplinärer (bildungs-)soziologischer Blick und daraus folgende theoretische und methodische Ansätze für eine empirische Analyse des Feldes.

Anders als in den Vorjahren fand am zweiten Tag, neben den Arbeitsgruppen mit insgesamt 21 Referent/inn/en, ein weiterer Plenumsvortrag zur innerdisziplinären erwachsenenpädagogischen Perspektive statt. Prof. Josef Schrader (Universität Tübingen) legte den Fokus auf die wissenschaftstheoretische und fachdisziplinäre Schärfung des Begriffs der Steuerung und auf sich daraus ableitbare Forschungsfragen und zukünftige Forschungsaufgaben. Ein weiteres neues Element am Ende der Tagung war die Podiumsdiskussion, mit Prof. Peter Faulstich (Universität Hamburg), Prof. Elke Gruber (Universität Klagenfurt, Österreich), Prof. Ortfried Schöffter (Humboldt-Universität zu Berlin), moderiert von Prof. Joachim Ludwig (Universität Potsdam). Unter dem Titel „Steuerung und Gestaltung durch Wissenschaft? – Welche normativen Implikationen im Zugang auf Steuerung muss sich Erwachsenenbildungswissenschaft erlauben?“ fand die Tagung ihren Abschluss.

Publikation

Die Ergebnisse der Tagung werden nachzulesen sein in:

Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Bad Heilbrunn 2011.

Vorstandsarbeit

In der an die Tagung anschließenden Mitgliederversammlung wurde der neue Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung gewählt:

Prof. Sabine Schmidt-Lauff – Vorsitzende (Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz; Arbeitsschwerpunkte: Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung, Professionalisierung und Professionalität, berufliche und betriebliche Weiterbildung, europäische Perspektiven des Lebenslangen Lernens);

Prof. Christiane Hof (Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main);

Prof. Heide von Felden – Kassenwartin (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Arbeitsschwerpunkte: qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Lernweltforschung, Lebenslanges Lernen, Gender).

Die Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung wird vom 23.09. bis 25.09.2011 an der Universität Hamburg stattfinden.

Sabine Schmidt-Lauff

Kommission Organisationspädagogik

Der nach mehrjährigem Vorlauf 2007 gegründeten AG Organisationspädagogik in der Sektion Erwachsenenbildung wurde vom Vorstand der DGfE der Kommissionsstatus verliehen. Die AG Organisationspädagogik zeichnet sich durch diskursübergreifende Forschungsvernetzung aus, wie die von jeweils weit über 100 Wissenschaftler/innen besuchten Jahrestagungen Hildesheim 2008, Marburg 2009 und die entsprechenden Tagungsbände – „Organisation und Erfahrung“ (2009), „Organisation und Beratung“ (2010) – zeigen.

Vorstandsarbeit

Die Statusänderung machte eine Vorstandswahl erforderlich, die in der Mitgliederversammlung am 4. März 2010 erfolgte. Zum Vorstand gewählt wurden Prof. Dr. Michael Göhlich (Vorsitzender), Prof. Dr. Susanne M. Weber (stellv. Vorsitzende), Prof. Dr. Joachim Ludwig (stellv. Vorsitzender).

Tagungen

Die *Jahrestagung 2010 der Kommission Organisationspädagogik* mit dem Thema „Organisation und Beratung“ fand am 4.-5. März 2010 an der Universität Heidelberg statt. Lokale Ausrichter waren: Ass. Prof. Dr. Andreas Schröder, Senior Fellow am Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen, zugleich Assistenzprofessor an der Portland State University, und Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Inhaberin des Lehrstuhls für Weiterbildung und Beratung.

Wie schon die beiden ersten Jahrestagungen, stieß sie auf sehr großes Interesse. Über 120 Erziehungswissenschaftler/innen vorwiegend aus Deutschland, aber auch aus Österreich, der Schweiz, den Niederlanden und Polen nahmen teil. In vier Foren – Führung in Bildungsorganisationen; Führung in zivilgesellschaftlichen Organisationen; Führung in Organisationsentwicklungsprozessen; Führung als Lern- und Entwicklungsaufgabe – wurden 28 Vorträge gehalten und diskutiert. Plenarvorträge hielten Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern, Prof. Dr. Peter Kuchinke, Illinois-Champaign, und Prof.

Dr. Lutz von Rosenstiel, Wien. Es ist das Verdienst der lokalen Ausrichter und ihrer Mitarbeiter/innen, dass den Referent/inn/en und Teilnehmer/inne/n trotz ihrer großen Zahl sowohl in den Arbeitsforen als auch in den Pausen und beim gemeinsamen Abendessen der Raum, die Zeit und die Atmosphäre zur Verfügung standen, die den für das Gelingen einer Tagung wichtigen kollegialen Dialog zum Thema erst möglich machen. – Der Band mit den überarbeiteten Beiträgen dieser Tagung wird in der ersten Jahreshälfte 2011 erscheinen.

Die Jahrestagung 2011 der Kommission Organisationspädagogik fand am 24.–25. Februar 2011 in Erlangen zum Thema „Organisation und Interkulturalität“ statt. Lokale Ausrichter: Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Halit Öztürk, Nicolas Engel M.A. – Auf den Call for Papers hin wurden über 60 Vorschläge eingereicht. Da max. 28 Vortrags-Time-Slots in den vier vorgesehenen Foren (Theoretische Beiträge zu Organisation und Interkulturalität; Empirische Beiträge zu Diversität in Organisationen; Interkulturelle Öffnung; Organisationen im internationalen Kontext) zur Verfügung stehen, musste trotz überwiegend hoher Qualität mehr als die Hälfte der Vorschläge abgelehnt werden. Neben dem Einführungsvortrag durch Prof. Dr. Michael Göhlich werden Plenarvorträge von Prof. Dr. Geert Hofstede, Maastricht, und Prof. Dr. Ariane Berthoin Antal, Berlin, gehalten.

Die Jahrestagung 2012 wird in Augsburg zum Thema „Organisation und Partizipation“ stattfinden.

Michael Göhlich

Sektion 10

Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Tagungen

Erster Bremer Freizeitkongress am 12/13.11.2010

Zum ersten Mal wurde im Jahr 2010 in Kooperation mit der Kommission der „Bremer Freizeitkongress“ durchgeführt. Veranstaltungsort war die Hochschule Bremen. Ausgerichtet wurde der Kongress vom Internationalen Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft und dem Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA). Der Bremer Freizeitkongress ist konzipiert als ein regelmäßiges wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Neben Ansätzen der Freizeitbildung finden Fragen des Freizeitmanagements und der Freizeitplanung breite Berücksichtigung. Eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit ist dabei als gemeinsame Klammer über Disziplinengrenzen hinweg anzusehen. Am zweitägigen Programm des Kongresses waren zahlreiche Kommissionsmitglieder und externe Referenten beteiligt. In vier Programmblöcken wurden zentrale Aspekte für die Bewältigung neuer Herausforderungen und aktueller Problemlagen vorgestellt und diskutiert.

Der erste Programmblock mit Beiträgen unter anderem von Prof. Renate Freericks (Hochschule Bremen) und Prof. André Schulz (FH Westküste) war der Identitätsentwicklung und sozialen Integration in Freizeiträumen gewidmet. Kritisch angesprochen wurde die Zunahme gesellschaftlicher „Nicht-Orte“, wie gleichartige Bahnhöfe, Flughäfen, Einkaufszentren und Freizeitanlagen. Erkennbar wurde außerdem, dass die Analyse erlebnisorientierter, außerschulischer Lernorte noch weiter vorangetrieben werden sollte, um deren Lernpotenziale zu beschreiben und eine erlebnisorientierte Didaktik theoretisch zu entwickeln. Weitere Integrationsgesichtspunkte betrafen den Übergang vom Berufsleben in den Ruhestand und die Berücksichtigung von Menschen mit Handicaps.

Der zweite Programmblock mit Beiträgen unter anderem von Prof. Reinhold Popp (FH Salzburg) und Prof. Ulrich Reinhardt (BAT Stiftung für Zukunftsfragen) beschäftigte sich mit den Umbrüchen der Freizeitmuster und den sich wandelnden Ansätzen der Freizeitwissenschaft. Kritisch analysiert wurden Selbstverständnis und methodische Grundlagen einer sich als Zukunftsforschung verstehenden Sozialwissenschaft. Die Abgrenzung zu populistischen Trendanalysen wurde dabei betont. Umbrüche in den Freizeitmus-

tern in den kommenden Jahren sind insbesondere durch den voranschreitenden demografischen Wandel zu erwarten. Allerdings zeigen sich auch relativ stabile Prioritäten beim Freizeitkonsum und in den grundlegenden Freizeitbedürfnissen. Die weiteren Diskussionen des Programmblocks wurden durch Fragen einer Internationalisierung der Freizeitwissenschaft bestimmt. Anschluss an globale Debatten über Stand und Entwicklung der Freizeitwissenschaft sowie zentrale Freizeitfunktionen erscheint dringend erforderlich.

Der dritte Programmblock mit Beiträgen u. a. von Prof. Antje Wolf (Euro Business College Hamburg) und Prof. Rainer Hartmann (Hochschule Bremen) befasste sich mit Gesichtspunkten eines innovativen Freizeitmanagements im globalen Wandel. Für eine Gestaltung von Freizeitevents im Sinne einer Erlebnisdramaturgie spielt offenbar nicht allein die Individualisierung von Angeboten eine Rolle, sondern ebenso sind sozialpsychologische Aspekte der Gruppendynamik und des Agierens in Freizeitszenen zu berücksichtigen. Ein Freizeitmarketing, das insbesondere die Bedürfnisse junger Menschen aufgreift, kann sinnvoll sein, um kleine und mittlere Städte im Zuge des demografischen Wandels zu stärken und die Stadtentwicklung insgesamt zu bereichern. Weitere Beiträge bezogen sich auf die freizeitwissenschaftliche Analyse regionaler Angebotsstrukturen (Gesundheit und Wellness), die Berücksichtigung neuer digitaler Medien für die Begleitung von Reisen und Ausflügen und das Management von postmodernen Lern-Erlebnisarrangements (Autostadt Wolfsburg). Insgesamt wurde das Spektrum ganz unterschiedlicher Herausforderungen an ein zukunftsfähiges Freizeitmanagement erkennbar.

Der letzte Programmblock mit Beiträgen u. a. von Dr. Kristiane Klemm (FU Berlin) befasste sich mit Freizeitpotenzialen für Lebensqualität und Destinationsentwicklung. An den Beispielen eines Erholungsparks in Berlin Marzahn, der Planung eines Ausstellungshauses in Bremen-Vegesack und der Einführung von E-Bikes in touristischen Destinationen wurde die zunehmende Verschränkung von Freizeit- und Tourismusangeboten analysiert. Eine wesentliche Rolle für die Bearbeitung der dabei auftretenden Interessenkonflikte spielt offenbar eine frühzeitige Partizipation der Bevölkerung an der Planung und die Gestaltung von Freizeitanlagen zusammen mit den späteren Nutzern. Gefragt sind Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität von Planern und Entwicklern sowie eine freizeitwissenschaftliche Begleitforschung zu innovativen Produkten.

Der erste Bremer Freizeitkongress ist insgesamt auf eine positive Resonanz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestoßen und hat ein breit gefächertes Medienecho hervorgerufen (Radio Bremen, Tageszeitungen der Region). Ein Tagungsband, herausgegeben vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, ist in Vorbereitung.

Dieter Brinkmann/ Renate Freericks

Vorstandsarbeit

Der Vorstand hat zwei Mitgliederversammlungen durchgeführt, eine im Rahmen des Kongresses in Mainz und eine im Rahmen des Bremer Freizeitkongresses. Neben allgemeinen organisatorischen Fragen wurden folgende Themen besprochen: Intensivierung der Zusammenarbeit mit der Nachbar-Kommission Sportpädagogik, eine mögliche Kooperation mit Erlebnispädagogen, die im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung lehren und forschen, sowie die Weiterführung der Zeitschrift Spektrum Freizeit im Online-Modus von „book on demand“.

Dieter Brinkmann/Norbert Meder

Kommission Sportpädagogik

Tagungen

Jahrestagung *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen: Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* der Kommission Sportpädagogik, 2. bis 4. Dezember 2010, Würzburg.

Bericht

Das Thema fokussiert die Frage, wie Bildung in den Formen konzeptioneller Verdichtung ausschauen mag. Im Spannungsfeld zwischen den beiden polar gegenüberstehenden konzeptionellen Orientierungen „Bildungsphilosophie“ und „Bildungsmanagement“ sollte im Rahmen dieser Tagung mit Blick auf die orientierende Trias in (selbst-)kritischer Absicht danach gefragt werden, ob sich Bildung überhaupt „managen“ lässt bzw. unter welchen Bedingungen bewegungsbezogene Bildungskonzepte entstehen, die sich implementieren und evaluieren ließen. Diese Kernfrage wurde schließlich aus sport- und bewegungspädagogischer Perspektive in exemplarischer Absicht mir drei weiteren Hauptvorträgen und offenen Arbeitskreisen zu den Themen „Schule“, „frühe Bildung“ und „Gesundheit“ bearbeitet.

Geht man davon aus, dass Irritation Anlass für Bildungsprozesse sein kann, so ist es der Jahrestagung der Kommission für Sportpädagogik absichtsvoll und unabsichtsvoll gelungen, für die zahlreichen Teilnehmer bildend zu wirken: aufgrund der Wettersituation und der Aufteilung des Sportzentrums der Universität Würzburg begann die Tagung mit einer kleinen Verzögerung, aber dem Thema entsprechend äußerst bewegungsbezogen durch das Grußwort der Leiterin der Geschäftsstelle des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg, Dr. B. Hoyer. Dank ihrer zahlreichen Anspielungen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Diskursen stellte sie die Begriffe Bewegung und Beweglichkeit in einen

weiten Kontext und setzte damit das erste Hauptreferat der Tagung gekonnt in Szene.

Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Universität Würzburg, als einer der führenden Bildungstheoretiker sowie Urheber des Plädoyers „Wider die Verdummung“, stellte mit bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Bezügen die Begriffe Bildung und Kompetenz einander gegenüber. Er hielt durch seine zugespitzten und zum Teil provokanten Ausführungen dazu an, sich in der Pädagogik auf den Bildungsbegriff rückzubesinnen. Dadurch angeregt entsprang eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenz-Begriff. Was mit gelehrtem Sprechen über Bildung begann, schärfte sich in den folgenden Vorträgen und Diskussionen zum Thema Bildung und Schulsport auf die Diskrepanz zwischen Bildungsphilosophie und Bildungsmanagement weiter zu. – Dr. A. Hempel von der Universität Bochum ging in seinem Beitrag „Bildungsstandards für den Schulsport“ grundlegend von einem Zusammenhang zwischen Bildung und Wissen aus und traf eine Unterscheidung zwischen Arbeits- und Bildungswissen. Er ordnete diese Begriffe Hartmut von Hentigs Aufruf „die Menschen stärken – die Sachen klären“ zu. Den Bezug zum Schulsport stellte er dahingehend her, als dass der Leib als Erkenntnisorgan die Auseinandersetzung mit der Welt erst möglich macht und so „das Bleibende“ also das Bildungswissen ermöglicht. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass der Begriff Bildungswissen schwer vom Begriff Bildung abzugrenzen ist, wenn nicht sogar ein und derselbe ist. – Prof. Dr. A. Richartz von der Universität Leipzig stellte ein US-amerikanisches Modell vor, mit dem sich Unterrichtsprozesse empirisch messen lassen. Ausgehend von der Frage, was Unterrichtsqualität sei, klärte er anhand von Helmkes Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit das Plenum über das Angebotsmessinstrument CLASS auf, mit dem die Professionalität von Lehrern überprüft werden kann. Damit bereitete er den Boden für eine Diskussion sowohl zum Unterrichts begriff als auch dahingehend, ob die Initiierung von Bildungsprozessen messbar ist.

Der zweite Tagungstag stand unter dem Motto „Bildungskonzeptionen in der Schule und der frühen Bildung“ und begann aufgrund der Absage von Prof. Dr. I. Hunger, Universität Göttingen, mit dem einzigen Hauptvortrag des Tages: Prof. Dr. G. Stibbe, Sporthochschule Köln, beleuchtete den erziehenden Sportunterricht zwischen fachdidaktischem Anspruch, Lehrprogramm- und Lehrpraxis. Er analysierte die Lehrpläne einzelner Bundesländer im Hinblick auf die Frage, ob erziehender Sportunterricht trotz kompetenzorientierter Lehrpläne möglich sei. – Prof. Dr. B. Gröben und A. Rischka von der Universität Bielefeld konkretisierten das Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung anhand des traditionsreichen Bildungsziels

der Selbstständigkeit als Problem und Aufgabe des schulischen Sportunterrichts. Es stellte sich die Frage, wann Sportunterricht erfolgreich ist, vor allem dann, wenn Erziehung und Bildung bzw. Erziehungsziele und Bildungsziele nicht übereinstimmen. – Passend dazu bezog sich der anschließende Vortrag von Dr. M. Zimlich von der Universität Würzburg auf das pädagogische Handeln bayrischer Sportlehrer. Im Rahmen seiner Dissertation konnte er zeigen, dass für Lehrer vor allem das erzieherische Zeigen eine der Hauptaufgaben des Sportunterrichts darstellt, was der aktuellen fachdidaktischen Ausrichtung des Inszenierens von Bildungsgelegenheiten nur unzureichend Folge leistet. Dieses Manko lässt sich vor allem auf die Ausbildung der Lehrer im Studium und im Referendariat zurückführen, in der die Frage, wie Bildung „vermittelt“ werden kann, kaum berücksichtigt wird. Aus diesem Grund drängt sich die Forderung nach „Schließung der Vermittlungslücke“, so der Referent, also nach wissenschaftlich fundierten Bildungskonzepten und deren Implementation in die Lehrerbildung auf.

Zum zweiten Themenschwerpunkt des Tages „Frühkindliche Bildung“ wurden verschiedene sportpädagogische Projekte vorgestellt. – Prof. Dr. P. Elflein und S. Kamp von der Universität Osnabrück beschäftigen sich in ihrem Projekt Gesundheitsfördernde Grundschule MO-BIL mit der Frage, was Gesundheitsförderung im Kontext der Schule bedeutet. – Um die Herstellung von Sinnzusammenhängen, um bessere Lernergebnisse zu erzielen, ging es im Projektvortrag von Prof. Dr. C. Kugelmann, U. Dettweiler und C. Wolter von der TU München „Abenteuer Bildung – Ein pädagogisches Projekt unterwegs von den Weltmeeren in die Alpen.“ Inhalt und Ziel des Konzeptes ist es, die Verschmelzung von Lebens-, Arbeits- und Lernräumen, also eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen. – Das abschließende Projektbeispiel von Dr. S. Lang von der Universität Rostock rückte das seit PISA brisante Thema der frühkindlichen Bildung in der Fokus und damit das Setting Kindergarten. Wie dort qualitätssichernde Maßnahmen, wie sie im Rahmen von Aus- und Fortbildung des Personals sowie Einführung nationaler Kriterienkataloge und Lehrpläne für Null- bis Zehnjährige offiziell festgesetzt werden, in der Praxis umgesetzt werden, soll anhand videogestützter Beobachtung erfasst werden.

Auch am dritten Tagungstag stand ein aktuell viel diskutiertes Thema, nämlich „Bildungskonzeptionen zu Gesundheitsförderung“ auf dem Programm. – Im Hauptvortrag durch Ass. Prof. Dr. R. Diketmüller von der Universität Wien ging es darum, wie Gesundheit durch Bewegung gefördert werden kann. Ausgangspunkt ist auch hierbei ein Zusammenhang von Gesundheit und Bildung insofern, als Gesundheitsbildung zu Urteilsfähigkeit, selbstbestimmtem Umgang mit der eigenen Gesundheit sowie zu kritischer Auseinandersetzung und Handlungsfreiheit beitragen kann. Diese Bildungs-

ziele sind durch Präventivmaßnahmen, die von Risikofaktoren und von den Schwachstellen des Menschen ausgehen, nur eingeschränkt zu erreichen. Eine Verhaltensanpassung an präventive Normvorgaben steht einem selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper und der eigenen Gesundheit im Wege. In ihrem Projektbeispiel erläuterte die Referentin den Einfluss von Schulräumen und Geschlechterverhältnis auf das Bewegungsverhalten von Schülern, das in Zusammenhang mit der Schulphilosophie und dem Lehrerverhalten steht. – Messmethoden können dabei helfen, Bewegungsbarrieren zu erkennen und zu umgehen bzw. Veränderungen vorzunehmen. Zu dieser Thematik wurden drei aktuelle sportpädagogische Projekte vorgestellt. Prof. Dr. G. Waschler von der Universität Passau erläuterte sein Konzept zum „Bewegten Ganztag“, das anhand der zentralen Fragestellungen, wie Schule „bewegter“ werden kann, wissenschaftlich analysiert wird. In der anschließenden Diskussion zeigte sich erneut, wie problematisch es ist, Bildungskonzepte zu evaluieren. Mit dem Thema „Gesunde Schule – ein Schulentwicklungskonzept auf dem Prüfstand“ setzte sich M. Arndt von der Deutschen Sporthochschule Köln auseinander. Er erläuterte die Implementation des Modellversuchs GigS (Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule) und stellte bisherige Ergebnisse dar. Dr. E. Gerlach von der Universität Basel ging in seinem Vortrag zu „sozialer Integration im und durch Sport“ auf die Intervention SSINC ein. In dem Projekt wird mit einem Längsschnittansatz erforscht, ob sportliche Aktivität bei Jugendlichen tatsächlich zu einer besseren sozialen Integration in die Schweizer Gesellschaft beiträgt.

Begleitet wurden die Vorträge durch themenbezogene Poster-Präsentationen von H. Leinweber „(Mangelnde) Motivation im Sportunterricht“, A. Kurth „Sportförderunterricht im offenen Ganztag“ und Dr. J. Ohlert „Wirken Gruppenprozesse als stressmindernde oder stressfördernde Faktoren in Sportinternaten?“ (alle Sporthochschule Köln).

Ein ansprechendes Rahmenprogramm während der drei Tagungstage bot Gelegenheit, sich näher kennenzulernen und aufgeworfene Fragen in angenehmer Atmosphäre zu vertiefen.

Das Organisationsteam um Prof. Dr. Harald Lange, Gabriel Duttler, Thomas Leffler, Dr. Matthias Obinger, André Siebe und Dr. Matthias Zimlich hatte seine Aufgabe sehr zur Zufriedenheit der Teilnehmer erfüllt; das Sportinstitut der Universität Würzburg ist nun in der Sportpädagogik keine Unbekannte mehr.

Kristina Kreiselmeier

Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Sektion veranstaltet jedes zweite Jahr, zwischen den DGfE-Kongressen, eine *Jahrestagung*. Thema der Jahrestagung 2011 ist: „Geschlecht wird immer mitgedacht ...“. Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen“. Die Tagung findet am 11./12.03.2011 an der Universität Paderborn statt.

Mit diesem Thema möchten wir eine aktuelle Entwicklung ansprechen, angeregt durch Beobachtungen auf verschiedenen Ebenen. Zum einen lässt sich die Tendenz beobachten, dass einerseits dezidierte Geschlechter-Denominationen aus den Stellenbeschreibungen universitärer Professuren verschwinden, andererseits aber in etlichen Ausschreibungen die „Berücksichtigung der Geschlechterperspektive“ als Spiegelstrich auftaucht, oftmals noch im Dreierpack mit Themen der Interkulturalität und sozialer Benachteiligung, situativ auch mit „Inklusion“ oder Ausgrenzung. Auf einer anderen Ebene beobachten wir, dass die Studierenden oftmals die ausdrückliche Benennung von Mädchen und Jungen (oder Schülerinnen und Schülern) als altmodisch, vorgestrig und übertrieben empfinden – im besten Fall reicht es für eine Fußnote auf der ersten Seite der Hausarbeit, dass mit der Bezeichnung „Schüler“ natürlich die Mädchen mitgemeint seien. Wir wollen diese Problematik im Rahmen unserer Jahrestagung genauer in den Blick nehmen.

Im Oktober 2010 wurde – ebenfalls in Paderborn – ein Symposium gemeinsam mit der Kommission Psychoanalytische Pädagogik veranstaltet, bei dem Referent/inn/en aus beiden Theorie-Perspektiven sich mit einem gemeinsamen Thema auseinandersetzten: der Konstruktion des Anderen und dem Verhältnis zu diesem als „anders“ empfundenen (oder behaupteten) Anderen – im Tagungsthema formuliert als „Eigen und anders – Abgrenzungen und Verstrickungen“. Das Thema wurde breit und differenziert angegangen. Die Vorträge gliederten sich nach den thematischen Bereichen (1) Begegnungen mit dem Anderen und deren Interpretationen (Reiseliteratur, Filmanalysen); (2) Migrations- und Behinderungserfahrungen und ihre Theoretisierung als „Andersheit“; (3) Das Problem der Auslegung der Rede des Anderen (Interview-Interpretation); (4) Die Konstruktion von Andersheit in antimuslimischen und antisemitischen Diskursen, und (5) Körper, Sexualität, Geschlechtsidentität. In Einzel- und Parallelvorträgen waren 13 Referent/inn/en mit Beiträgen vertreten.

Auf der Jahrestagung 2009 gründete sich eine Arbeitsgruppe „Theorie“, die von Prof. Dr. Susanne Maurer koordiniert wird. Die Arbeitsgruppe befasst sich während ihrer regelmäßigen Treffen u. a. mit aktuellen Begriffsverwendungen (Geschlecht, Gender, Feminismus, Emanzipation, Dekonstruktion, Differenz etc.).

Vorstandsarbeit

Der Vorstand wird jeweils auf der Jahrestagung der Sektion neu gewählt. Für die Jahrestagung 2011 hat der Vorstand die Diskussion mit dem Nachwuchs ins Zentrum gestellt: Was erwarten Nachwuchswissenschaftler/innen von der Sektion und umgekehrt – was erhofft und erwartet die Sektion von diesen? Was bietet sie ihnen an, und an welcher Aufgabe arbeiten alle gemeinsam? Welche Rolle spielt die Genderforschung in der Vita? Ist sie förderlich oder gar hinderlich für das wissenschaftliche Profil?

Veröffentlichungen der Sektion

Im März 2011 erscheint Band 7 des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: „Mit Geschlecht, ohne Geschlecht. Der Geschlechterwiderspruch in den Theorien des Humankapitals“. – Ebenfalls im März 2011 erscheint in der neu begonnenen Sektions-Reihe der Band „Ambivalente Erfahrungen. (Re-)politisierung der Geschlechter.“ Im Herbst 2011 folgt der Tagungsband zur oben beschriebenen Tagung „Eigen und anders“.

Barbara Rendtorff

Sektion 12 Medienpädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung der Sektion wurde unter dem Titel *Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe* am 4./5. November 2010 an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt.

Organisiert wurde sie von Heinz Moser unter Mitwirkung des Fachbereichs Medienpädagogik der PH Zürich (Thomas Merz). Ziel war die Diskussion der verschiedenen Leitbegriffe, an welchen sich die Medienpädagogik in den letzten Jahren orientierte. Vor allem die aktuelle Diskussion um Medienbildung und Medienkompetenz, in welcher z. B. durch mehrere Beiträge in der Zeitschrift *merz* sehr unterschiedliche Positionen zum Ausdruck gekommen waren, machte es sinnvoll, dieser Thematik eine eigene Tagung zu widmen. Um den Diskussionscharakter zu unterstreichen, wurden die Referate zeitlich beschränkt; dafür hatten die Referenten/innen Papiere verfasst, die im Voraus von der Tagungshomepage heruntergeladen werden konnten.

Die Tagungsdiskussionen machten deutlich, dass es bei der Leitbegriffsdiskussion nicht um ein Entweder/Oder gehen kann. So wird man weder auf das stärker am Orientierungswissen orientierte Konzept der Medienbildung verzichten können, noch ersetzt die Medienkompetenz alle dort angesprochenen Facetten. Wenn Benjamin Jörissen für eine lose Koppelung der beiden Konzepte votierte, so ist es gerade eine differenzierende Argumentation, die letztlich den Diskurs weiterzubringen vermag. Ähnliches gilt für das Konzept der Mediendidaktik, wo Gerhard Tulodziecki in seinem Beitrag aufzeigte, wie verschiedene Begriffsverständnisse auf eine unterschiedliche Begriffsgeschichte verweisen. Allerdings sind auch zeitbezogene Defizite zu konstatieren. So beklagte Dominik Petko einen eklatanten Mangel an Studien zu medienpädagogischer Praxis und ihren Wirkungen. Deutlich wurde allerdings auch, dass trotz aller unterschiedlichen Akzentuierungen Leitbegriffe oft wieder aufeinander verweisen. So ist die mediendidaktisch eingeforderte Gestaltungsorientierung, auf welche Michael Kerres verwies, auch wieder in engem Zusammenhang mit medienbildnerischen Aktivitäten zu sehen.

In diesem kurzen Tagungsbericht ist es nicht annähernd möglich, eine ausführliche Darstellung der vielen Facetten zu geben, welche die Tagung bereicherten. Das positive Fazit kommt aber auch in den Blogs zum Ausdruck, welche im Nachgang zur Tagung im Netz veröffentlicht wurden. Als Schluss soll daraus der eine oder andere Gedanke zitiert werden: „Während man auf anderen Tagungen im Vorfeld nicht weiß, was einen erwartet und man auch an viele verschiedene Themen denkt, hat diese Tagung die intensi-

ve Auseinandersetzung mit den Leitbegriffen gefördert und angeregt. Ebenso wurde in der gemeinsamen Betrachtung von Begriffen sehr schön deutlich, wie Wissenschaft funktioniert, und welche Positionen im Raum sind. So wurde Wissenschaft sichtbar“ (Mandy Schiefner, HEAD.Z Blog). – „So manche Verbindung zwischen den Begriffen und Konzepten ist mir auf Grund der spezifischen Positionen der Kolleg/inn/en noch einmal in neuem Lichte erschienen. Dazu gehört z. B. der Zusammenhang von Medienbildung und Mediendidaktik im Sinne eines ‚Lernens mit Medien über Welt‘, wofür es entsprechender Lernumgebungen bedarf“ (Kerstin Mayrberger, M:blog). – „Bleibt die Frage, wie diese Diskussion für die Arbeit in der Schulpraxis genutzt werden kann. Dies vorneweg: Direkte 1:1-Bezüge Theorie–Praxis waren nie zu erwarten“ (Jürg Fraefel).

Das 3. *Magdeburger Theorieforum* fand am 2. und 3. Juli 2010 als gemeinsame Veranstaltung des Lehrstuhls Allgemeine Pädagogik, des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung und Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung und der DGfE-Sektion Medienpädagogik statt, organisiert von Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki und Johannes Fromme. Das Theorieforum versteht sich als Ergänzungsangebot zu den Frühjahrs- und Herbsttagungen der Sektion. Es greift wichtige Theoriediskurse auf und bietet Raum für eine intensive Diskussion.

Auf dem 3. Theorieforum zum Thema *Zeit, Medialität und Bildung* gab es vier Vorträge zu unterschiedlichen Aspekten medial dynamisierter, transformierter und diversifizierter Zeitverhältnisse. – Der Vortrag von Thorsten Lorenz (PH Heidelberg) zu „Pausen, Wiederholungen, Loops – Medien und ihre Zeitschleifen“ setzte sich mit dem Verhältnis von zirkulären medialen Zeitstrukturen und Information bzw. Informationsleere anhand historischer und aktueller Beispiele aus dem Radiobereich auseinander. – Horst Niesyto (PH Ludwigsburg) analysierte unter Rekurs auf Hartmut Rosas Arbeiten zur Dynamisierung von Zeitverhältnissen Bildungsprozesse unter Bedingungen medialer Beschleunigung und betonte die Notwendigkeit von Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit für medienästhetische Erfahrungsproduktion, Bildung und Lernen. – Karin Wurm (KPH Wien/Krems) thematisierte unter dem Titel „Phänomen Zeit – Medien als Zeittreiber?“ Medien als einen der wesentlichen Faktoren gesellschaftlicher Vertaktung, und zwar anhand einer Vielzahl von Beispielen, die einen Wandel von Zeitparadigmen verdeutlichten (Fernsehzeit, Internetzeit, Social Media-Zeit etc.). – Der Vortrag von Manuel Zahn (Univ. Hamburg/Univ. Oldenburg) zum Thema „’Memento’ – Zur Zeitlichkeit des Films und seiner Erfahrung“ befasste sich – unter Rekurs

auf Heidegger, Derrida und Deleuze – mit der Frage, wie Zeit im Film als Medium gegenständlich werden kann.

Ein zusammenfassender Tagungsbericht von Benjamin Jörissen findet sich im Netz unter www.uni-magdeburg.de/iniew/blog/theorieforum-2010.

Die Veranstalter planen für 2011 die Herausgabe eines Sammelbands in der Reihe „Medienbildung und Gesellschaft“ (VS-Verlag), der weitere Beiträge zur Tagungsthematik umfassen wird.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Schwerpunkte der Vorstandsarbeit im Jahr 2010 waren die Vorbereitung des medienpädagogischen Kongresses *Keine Bildung ohne Medien!*, die Durchführung der Herbsttagung 2010 der Sektion in Zürich, die Mitwirkung am *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (erscheint 2011) und an weiteren Ausgaben der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Die Sektion Medienpädagogik ist Mitveranstalter des medienpädagogischen Kongresses *Keine Bildung ohne Medien!*, der am 24./25. März 2011 an der TU Berlin stattfindet (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>). Der Kongress hat einen bildungs- und professionspolitischen Charakter, findet in breiter Trägerschaft verschiedener Fachorganisationen statt und intendiert Fortschritte in einer breiten und nachhaltigen Verankerung von Medienkompetenz und Medienbildung in allen Bildungsbereichen.

Ziel des ersten Tages ist ein intensiver Austausch über wesentliche Anliegen des *Medienpädagogischen Manifests* in 13 Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Handlungs- und Themenfeldern, u. a. Medienkompetenzförderung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung, in der Schule, in der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung, in sonder- und integrationspädagogischen Handlungsfeldern, in der Eltern- und Familienbildung, in der Erwachsenen- und Seniorenbildung. In diesen und weiteren AGs werden jeweils Fragen einer medienpädagogischen Grundbildung von pädagogischen Fachkräften, die Relevanz des Bildungsortes Internet sowie soziale, bildungs- und geschlechtsbezogene Aspekte integriert.

Am zweiten Tag steht der Dialog zwischen der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* und Vertreter/innen aus Bildungspolitik, -administration und anderen Bereichen im Zentrum. Vertreter des BMBF und des BMFSFJ haben ihre Teilnahme an den Dialogrunden zugesagt. In diesen Dialog werden seitens der Initiative Ergebnisse aus den AGs am ersten Tag eingebracht und auf zentrale, bildungspolitisch relevante Punkte fokussiert. Übergreifende Fragen werden sein: Wo bestehen aktuell die dringendsten Handlungsbedarfe? Welche Faktoren stehen einer umfassenden Medienkompetenzförderung entgegen? Wie können Medienpädagogik und Medienbildung in Wissenschaft und

Forschung sowie auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis realisiert und nachhaltig verankert werden?

Für die finanzielle Förderung des Kongresses konnten die Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) gewonnen werden. Über die Ergebnisse des Kongresses soll in *Erziehungswissenschaft* (2011) informiert werden.

Die Mitgliederversammlung der Sektion beschloss in Zürich, die *Herbsttagung* 2011 am 3. und 4. November an der Universität Leipzig, Lehrstuhl von Bernd Schorb, durchzuführen. Die Tagung wird sich schwerpunktmäßig der medienpädagogischen Forschung widmen. Künftig werden auf allen Sektionstagungen Posterpräsentationen stattfinden, um aktuelle Forschungsaktivitäten besser sichtbar zu machen.

Das 4. *Theorieforum* zum Thema *Positionen der Medienbildung* wird am 08./09.07.2011 wieder in Magdeburg durchgeführt. Zu beiden Tagungen werden Calls for Papers auf der Website der Sektion veröffentlicht (<http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/>).

Weitere Tagungen, auch mit interdisziplinärer Kooperation, befinden sich im Planungsprozess. Mit der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) wurden der Kontakt und der inhaltliche Austausch intensiviert. Auf der GMW-Tagung im Herbst 2010 wurde ein Mitglied des Sektionsvorstands, Petra Grell, auch in den GMW-Vorstand gewählt.

Zur Förderung des *wissenschaftlichen Nachwuchses* führte die Sektion in Verknüpfung mit der Herbsttagung 2010 in Zürich ein weiteres Doktorandenforum durch, mitorganisiert von den Nachwuchswissenschaftler/inne/n Mandy Schiefner und Franco Rau. Die Kommunikation unter den Nachwuchswissenschaftler/inne/n wird von einer Online-Community-Plattform unterstützt, auf der derzeit 43 Personen aktiv sind. Die Organisatoren luden die Nachwuchswissenschaftler/innen zur stärkeren Selbstorganisation des Austauschs ein.

Auf der MV in Zürich beschloss die Sektion des Weiteren, ab 2011 in zweijährlichem Rhythmus einen *Promotionspreis* zu vergeben. Mit dem Preis soll eine herausragende Dissertationsschrift ausgezeichnet werden, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz erstellt wurde, von hohem wissenschaftlichem Interesse ist, über ein hohes Maß an Originalität verfügt und einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und/oder Praxis der Medienpädagogik leistet. Berücksichtigt werden in erster Linie Arbeiten aus

dem Bereich der Medienpädagogik als akademischer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Es können auch Arbeiten mit einem deutlichen medienpädagogischen Schwerpunkt aus angrenzenden Disziplinen eingereicht werden. Für den Promotionspreis 2011 haben die Jury-Aufgabe die emeritierten Kollegen Dieter Spanhel und Gerhard Tulodziecki übernommen. Nähere Informationen finden sich auf der Website der Sektion. Der erste Promotionspreis wird auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik am 3./4. November 2011 an der Universität Leipzig verliehen werden.

Petra Grell, Heinz Moser, Horst Niesyto

NOTIZEN

Aus der Forschung

Augsburg

Projekt: Promotionskolleg „Heterogenität und Bildungserfolg“ an der Universität Augsburg

Antragsteller/innen, Leitung und Betreuer(innen)gruppe: Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Sprecherin des Promotionskollegs; Universitätsprofessorin für die Pädagogik der Kindheit und Jugend und geschäftsführende Direktorin des Zentralinstituts für didaktische Forschung und Lehre der Universität Augsburg); Prof. Dr. Markus Dresel (Lehrstuhl für Psychologie); Prof. Dr. Andreas Hartinger (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik); Prof. Dr. Martina Rost-Roth (Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik); Prof. Dr. Werner Schneider (Professur für Soziologie/Sozialkunde)

Kollegiat/inn/en: Valérie-Danielle Berner, Carmen Ciancio, Ludwig Gasteiger, Marissa Hey, Monika Lindner, Julia Schneider, Gabriele Steuer (alle Universität Augsburg)

Assoziierte Doktorand/inn/en: Maria Hirschauer, Matthias Schmid, Silvia Teschauer, Güneş Turan (Universität Augsburg), Linda Riebling (Universität Hamburg)

Gefördert durch: Hans-Böckler-Stiftung

Laufzeit: 01/2010 – 12/2012

Kurzbeschreibung: Mit dem Anfang des Jahres eingerichteten Promotionskolleg „Heterogenität und Bildungserfolg“ werden an der Universität Augsburg mit der Förderung junger Nachwuchswissenschaftler/innen in einem innovativen Forschungsfeld neue Akzente in der Bildungsforschung gesetzt. Das Kolleg, an dem verschiedene Disziplinen beteiligt sind, ist angebunden an zwei fakultätsübergreifende Einrichtungen: das Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (ZdFL) und das Kompetenzzentrum Kultur- und Bildungswissenschaft (KKB). Diese institutionelle Verortung ermöglicht in einem breiten thematischen Feld einen interdisziplinären Austausch und Kooperationsmöglichkeiten.

Grundlegendes Ziel des Promotionskollegs ist eine vertiefte empirische Analyse der strukturellen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen, die in Zusammenhang mit den Bildungs(miss)erfolgen von Kindern

und Jugendlichen stehen. Der Fokus richtet sich dabei vorrangig auf die Frage, welche Aspekte pädagogisch-didaktischer Kompetenz in Bildungsprozessen zu einem gelingenden Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen seitens der Schüler/innen (vornehmlich in Bezug auf die kulturelle und/oder ethnische Herkunft, den familiären und sozialen Hintergrund, das Geschlecht) beitragen. Die Forschungen sollen die Professionalisierung der Lehrer/innenbildung im Zusammenwirken von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken voranbringen und u. a. auf Best-Practice-Modelle von Unterricht ausrichten.

Vor diesem Hintergrund sollen die Dissertationsprojekte eine Analyse der Problematiken aus verschiedenen Blickwinkeln ermöglichen und die Forschung im Themenfeld Heterogenität befördern. Nachwuchswissenschaftler/innen werden in ihrem Qualifikationsprozess bestmöglich begleitet und zu einer erfolgreichen Promotion geführt, gestützt durch eine strukturierte Promotionsausbildung im Rahmen der Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (GGS) der Universität Augsburg. Der multiperspektivische Zugriff, die Interdisziplinarität und ein themenspezifisches Promotionsprogramm sind die besonderen Charakteristika und Stärken des Kollegs.

Kontakt: Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Sprecherin des Promotionskollegs); Dr. Verena Schurt (Kordinatorin des Promotionskollegs), Universität Augsburg, Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre, Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg.

Hannover

Projekt: Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Forschungszentrum Leibniz Universität Hannover

Seit 2009 befindet sich an der Leibniz Universität Hannover das Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung (FFBE) im Aufbau. Innerhalb des FFBE sind aktuell ca. 30 Wissenschaftler/innen zusammengeschlossen. Ziele des Netzwerks sind die Kooperation im Rahmen der Projektarbeit und die Entwicklung interdisziplinärer Forschungsprojekte. Im Zugang zu Fragestellungen des Aufwachsens von Kindern werden dabei pädagogische, soziologische, psychologische und sozialmedizinische Theoriemodelle verknüpft, um zu einem mehrperspektivischen und interdisziplinären Verständnis frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Institutionen und Familien zu gelangen. Berücksichtigung finden insbesondere Aspekte sozialer Ungleichheit, Heterogenität und Differenz. Zudem versteht sich das Forschungsnetzwerk als Plattform zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. – Nähere Informationen unter: <http://www.ffbe.uni-hannover.de>.

Michael Lichtblau

Koblenz-Landau

Projekt: Entwicklung und Erprobung eines Bildungsdokumentationssystems in Anlehnung an das *Work Sampling System*

Projektleitung: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Dr. Susanna Roux

Team: Dipl.-Päd. Annette Darting

Gefördert durch: BMBF und Europäischer Sozialfond der Europäischen Union (ESF)

Laufzeit: 01.10.2010 – 30.09.2012

Kurzbeschreibung: Ziel ist die Adaption, Weiterentwicklung und empirische Überprüfung eines US-amerikanischen Beobachtungssystems zur Erfassung des Entwicklungsverlaufs junger Kinder in Kindergarten und Grundschule in drei zentralen Entwicklungsbereichen (Mathematik, Sprachentwicklung, Sozial-emotionale Entwicklung), das durch Praktikerinnen selbst einsetzbar ist. Das Forschungsprojekt ist als Qualifizierungsprojekt konzipiert und besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Phasen: einer zweijährigen Entwicklungsphase, in der das Bildungsdokumentationssystem mit erfahrenen Erzieherinnen und Lehrkräften schrittweise adaptiert, weiterentwickelt, erprobt und auf die Verhältnisse in deutschen Kindergärten und Grundschulen angepasst wird; zugleich wird in dieser Phase die diagnostische Kompetenz der Fachkräfte erfasst und gefördert. Anschließend soll in einem Folgeprojekt eine zweijährige Erprobungsphase folgen, in der die Güte und Praxistauglichkeit sowie die intendierten Effekte und Nebenwirkungen an einer größeren Stichprobe analysiert werden.

Kontakt: Dipl.-Päd. Annette Darting, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Thomas-Nast-Straße 44, 76829 Landau, Tel.: 06341/280-33-206, E-Mail: darting@uni-landau.de.

Projekt: Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik im Kindergarten und Grundschule mit dem Pyramide-Ansatz

Projektleitung: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Dr. Susanna Roux

Team: Dipl.-Päd. Verena Kathmann

Gefördert durch: BMBF und Europäischer Sozialfond der Europäischen Union (ESF)

Laufzeit: 01.10.2010 – 30.09.2012

Kurzbeschreibung: Ziel ist die Überprüfung der Wirkungen des frühpädagogischen Pyramide-Ansatzes (van Kuyk 2003, 2009) für die Förderung an-

schlussfähiger Bildungsprozesse im Rahmen eines Versuchsgruppen-Kontrollgruppen-Designs. Untersucht wird die domänenspezifische Vernetzung bzw. Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Pyramide-Ansatz im Hinblick auf die Förderung von (Schrift-)Sprache und Mathematik im Vergleich zu einer bereichsunspezifischen Förderung. Das Treatment umfasst das letzte Kindergartenjahr und soll in einer Folgestudie im Anfangsunterricht (erste Klasse) weitergeführt werden.

Kontakt: Dipl.-Päd. Annette Darting, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Thomas-Nast-Straße 44, 76829 Landau, Tel.: 06341/280-33-265, E-Mail: kathmann@uni-landau.de.

München

Projekt: Der Übergang zu Eltern eines Schulkindes und die wahrgenommene Unterstützung in der Kooperation mit Kindertageseinrichtung und Schule

Projektleitung/Team: Dr. Bernhard Nagel, Wilfried Griebel, Renate Niesel, Michael Schnabel, Dr. Andreas Wildgruber (alle Staatsinstitut für Frühpädagogik, München)

Gefördert durch: BMBF

Laufzeit: November 2010 – Oktober 2012

Kurzbeschreibung: Das Projekt verfolgt das Ziel, Erkenntnisse zur Situation und zur Beteiligung von Eltern im Kontext des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule zu erfassen. Arbeitsschwerpunkte des Projekts sind: (1) die Erfassung der Elternvariablen im Kontext dieses Übergangs, speziell das Erleben des eigenen Übergangs und die wahrgenommene Unterstützung in der Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und Schule, (2) das Herausarbeiten der Faktoren, die Einfluss nehmen auf den Übergangsprozess und als Folge davon auf die weitere Bildungsbiografie, (3) Empfehlungen für die Partizipation der Eltern im Übergangsprozess. (4) Erwartet wird, dass über Interviews mit deutschen Eltern sowie Eltern mit Zuwanderungsgeschichte (türkisch- und russischsprachig) Aufschluss über erfolgreiche Partizipationsmethoden gewonnen wird. Diese Erkenntnisse können nicht nur als best practice-Beispiele für die Arbeit von Erzieher/innen und Lehrer/innen genutzt, sondern, eingebettet in theoretisches Grundlagenwissen, in die frühpädagogische wie die schulpädagogische Aus- und Fortbildung eingespeist werden.

Kontakt: Dr. Bernhard Nagel, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, Nordgebäude, 80797 München, E-Mail: bernhard.nagel@ifp.bayern.de.

Projekt: Analyse des Publikationsaufkommens in führenden deutsch- und englischsprachigen Zeitschriften der Pädagogik

Projektleitung/Team: PD Dr. Klaus Zierer (LMU München), Dr. Hubert Ertl (University of Oxford)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: 2010 – 2011

Kurzbeschreibung: Das Forschungsvorhaben setzt sich das Ziel, mithilfe einer Inhaltsanalyse von deutsch- und englischsprachigen Beiträgen in führenden Zeitschriften Rückschlüsse über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, auch und vor allem im internationalen Vergleich, zu erhalten sowie Trends und Defizite in der Diskussion offen zu legen. Es versteht sich in diesem Sinn als international ausgerichteter Beitrag zur Wissenschaftsforschung und zur Evaluation der Erziehungswissenschaft. – Forschungsfragen sind: 1. Inwiefern hat sich die methodische und inhaltliche Ausrichtung von publizierten Beiträgen in der Erziehungswissenschaft in den letzten acht Jahren verändert? 2. Welche Verteilung der Beiträge ergibt sich hinsichtlich Geschlecht und Anzahl, Sprache sowie institutioneller Anbindung der Autor/inn/en? 3. Welche Zusammenhänge zwischen den genannten Faktoren lassen sich identifizieren? 4. Welche Unterschiede gibt es diesbezüglich im Vergleich zwischen den einzelnen Zeitschriften und beiden Ländern? – Methode: Formal-deskriptive Inhaltsanalyse. – Erwartete Ergebnisse: 1. Rückschlüsse über das Selbstverständnis und den Forschungsfokus der Erziehungswissenschaft, abgebildet in Publikationsmustern und -verhalten, in England und Deutschland; 2. Identifikation von Zusammenhängen zwischen autoren- und forschungsspezifischen Faktoren; 3. Offenlegung von Trends und Defiziten sowie von Möglichkeiten des internationalen Austausches in Bezug auf Forschungsausrichtung und -methodik.

Kontakt: PD Dr. Klaus Zierer, LMU München, Institut für Schul- und Unterrichtsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Tel.: +49 89 2180 5100, E-Mail: KlausZierer@gmx.de.

Osnabrück

Projekt: Individuelle Förderung in Kindertagesstätten: Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Erzieher/innen

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Dr. Birgit Behrens, Meike Sauerhering, M.A., Dipl. Päd. Wiebke Warnecke

Gefördert durch: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)

Laufzeit: 2008 – 2010

Kurzbeschreibung: Die pädagogische Arbeitsgruppe der Forschungsstelle Begabungsförderung im nifbe hat eine empirische Studie zu den Positionen von Erzieher/inne/n zu individueller Förderung durchgeführt. An einer Niedersachsen-weiten Online-Befragung beteiligten sich knapp 700 Pädagog/inn/en, zumeist Kita-Leitungen. Vertiefende persönliche Interviews wurden mit 36 Erzieher/inne/n geführt. Ziel der Studie ist es u. a., die vorherrschenden Konstrukte zur individuellen Förderung zu analysieren, den Einsatz von Methoden und Instrumenten zu erfragen und Gelingens- und Misslingensbedingungen individueller Förderung näher zu beleuchten. Die Fragestellung der Studie ist an der Grundorientierung der Forschungsstelle Begabungsförderung orientiert: Begabungsförderung bedarf der individuellen Förderung aller Kinder.

Zu den Ergebnissen erscheint im Februar 2011 im Herder-Verlag ein Buch unter dem Titel: „Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita“. Das Buch richtet sich an die Praxis und enthält neben Forschungsergebnissen ausgewählte Fachbeiträge.

Kontakt: Forschungsstelle Begabungsförderung, Arbeitsgruppe Prof. Solzbacher, Dr. Birgit Behrens, Heger-Tor-Wall 19, 49078 Osnabrück, Tel.: 0541-970-327-72, E-Mail: birgit.behrens@nifbe.de.

Wien

Projekt: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Henning Schluß, May Jehle M.A., Michael Kraititzek, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften

Gefördert durch: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

Laufzeit: 2010 – 2011

Kurzbeschreibung: Seit den 1970er Jahren wurde die relativ neue Videotechnik zur Dokumentation von Unterricht, zu Ausbildungs- und Forschungszwecken in der Lehrerbildung und pädagogischen Forschung eingesetzt. Auch in der DDR wurden an ausgewählten Orten Unterrichtsstunden mittels Video dokumentiert. Das hier vorgestellte Projekt arbeitet die Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) und der Pädagogischen Hochschule Potsdam auf. Damit schließt es an von der DFG und der Stiftung Aufarbeitung geförderte Projekte an, die Unterrichtsaufzeichnungen der Berliner Humboldt-Universität sicherten, aufarbeiteten und über eine Online-Datenbank beim Fachportal Pädagogik des Deut-

schen Instituts für Internationale pädagogische Forschung (DIPF) der Forschung frei zugänglich machten (<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme>).

Aus den Versuchsschulen der APW stehen ca. 150 Unterrichtsstunden und aus der PH-Potsdam ca. 80 Videobänder zur Verfügung. Das gesamte Material lagerte unter archivarisch ungünstigen oder unzumutbaren Bedingungen und ist vom akuten Zerfall bedroht. Zur Rettung dieser seltenen Dokumente werden im Projekt die Bänder digitalisiert und in verschiedenen Formaten in die existierende Online-Datenbank eingestellt. In diesem Prozess werden die Unterrichtsaufzeichnungen mit einer Kurzbeschreibung versehen und verschlagwortet. Vorhandenes Begleitmaterial (wie z.B. Verlaufsplanungen, Reflexionen oder Bewertungen) zu den Aufzeichnungen wird transkribiert und gescannt und ebenfalls online der Forschung zugänglich gemacht. Mit der Ausweitung des Corpus wird das Spektrum der zur Verfügung stehenden Unterrichtsfächer deutlich erweitert. Erstmals bereichern so z. B. Aufzeichnungen des Leitfaches der Politischen Erziehung in der DDR, „Staatsbürgerkunde“, oder auch außerfachliche Rollenspiele und Lehrerdiskussionen den Bestand. – Die Datenbank wird bereits international genutzt. Verschiedene Forschungsprojekte, die mit dem Material arbeiten, sind auch an der Universität Wien in Planung.

Kontakt: Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien, henning.schluss@univie.ac.at, www.henning-schluss.de; May Jehle M.A., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien, may.jehle@univie.ac.at.

NOTIZEN

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Templiner Manifest

Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind mit wachsenden Anforderungen konfrontiert: durch steigende Studierendenzahlen, durch die Reform der Studiengänge, eine autonome Steuerung der Einrichtungen und die zunehmende Bedeutung der Drittmiteleinwerbung. Diesen Anforderungen müssen sich die Beschäftigten in der Wissenschaft stellen, ohne dass sie aufgabengerechte Bedingungen vorfinden. Befristete Arbeitsverträge und weitere Formen atypischer und prekärer Beschäftigung betreffen immer mehr Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern werden selbstständige Forschung und Lehre und verlässliche berufliche Perspektiven verwehrt. Doch gute Lehre und Forschung auf der einen Seite sowie gute Arbeitsbedingungen und berufliche Perspektiven auf der anderen sind zwei Seiten einer Medaille. Wir fordern daher Bund, Länder und Hochschulen zu einer Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung auf, die sich an den folgenden zehn Eckpunkten orientiert.

1. *Promotionsphase besser absichern und strukturieren*

Wir verstehen die Promotion als erste Phase wissenschaftlicher Berufsausübung. Für Doktorandinnen und Doktoranden fordern wir daher ausreichend tarifvertraglich geregelte Beschäftigungsverhältnisse zur Qualifikation mit Sozialversicherungsschutz, die mindestens drei Viertel der Arbeitszeit für die eigenständige Qualifikation vorsehen. Fächerübergreifende Graduiertenzentren sollen alle Promovierende bei der Aufnahme, Durchführung und dem erfolgreichen Abschluss des Promotionsvorhabens unterstützen. Wir treten für mehr Transparenz und soziale Gerechtigkeit beim Zugang zur Promotion ein – auch für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen.

2. *Postdocs verlässliche Perspektiven geben*

Promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Postdocs) müssen verlässliche berufliche Perspektiven haben: durch einen Tenure Track, der den dauerhaften Verbleib in Hochschule und Forschung ermöglicht – unabhängig davon, ob eine Berufung auf eine Professur er-

folgt oder nicht. Voraussetzung dafür ist eine systematische Personalplanung und -entwicklung durch Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Die Hochschullehrerlaufbahn muss über unterschiedliche Karrierewege erreichbar sein, die Habilitation ist dabei immer nur eine Möglichkeit.

3. *Daueraufgaben mit Dauerstellen erfüllen*

Neben Stellen zur Qualifikation und Professuren benötigen Hochschulen und Forschungseinrichtungen ausreichend Stellen, auf denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit unbefristeten Verträgen Wissenschaft als Beruf ausüben können. Nur so lassen sich die Daueraufgaben in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement mit der erforderlichen Kontinuität und Qualität erfüllen. Und nur dann eröffnen sich qualifizierten jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern berufliche Perspektiven auch neben der Professur.

4. *Prekäre durch reguläre Beschäftigung ersetzen*

Viele Hochschulen lassen unter großem finanziellen Druck einen erheblichen Teil ihrer Pflichtlehre von Lehrbeauftragten erbringen. Mit der Ausbeutung von Dumping-Lehrkräften muss Schluss sein! Dort, wo Lehrbeauftragte dauerhaft Lehr- und Prüfungsaufgaben wahrnehmen, müssen diese sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse erhalten. Soweit zur Ergänzung des Lehrangebots Lehraufträge sinnvoll sind, müssen Mindeststandards im Hinblick auf Bezahlung, Vertragsdauer und Verlängerungsoption gelten.

5. *Im Gleichgewicht lehren, forschen und leben*

Wissenschaft ist ein normaler Beruf, auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben ein Recht auf eine Work-Life-Balance. Das setzt eine familiengerechte Gestaltung von Hochschule und Forschung voraus. Dabei gehen wir von einem breiten Familienverständnis aus, das alle Lebensgemeinschaften einschließt, in denen Menschen füreinander Verantwortung übernehmen. Wir fordern bedarfsgerechte Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder, die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Beschäftigten mit betreuungs- und pflegebedürftigen Angehörigen und die Realisierung entsprechender Arbeitszeitmodelle.

6. *Ausgeglichenes Geschlechterverhältnis durchsetzen*

Da Frauen in leitenden Funktionen des Wissenschaftsbetriebs unterrepräsentiert sind, brauchen wir wirksame Maßnahmen, um den Anteil der Frauen auf allen Stufen der wissenschaftlichen Laufbahn mit dem Ziel eines ausgeglichenen Geschlechterverhältnisses zu erhöhen. Die Qualität der Arbeit von Hochschulen und Forschungseinrichtungen muss danach beurteilt werden, mit welchem Erfolg sie den Gleichstellungsauftrag erfüllen. Wir fordern eine verbindliche und mit Sanktionen verknüpfte

Quotierung, auch bei der Besetzung von Professuren und Leitungsfunktionen. Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte brauchen wirksame Gestaltungsmöglichkeiten und Beteiligungsrechte.

7. *Gleichberechtigt mitbestimmen*

Hochschulen und Forschungseinrichtungen müssen demokratisiert, die Selbstverwaltung muss gestärkt werden. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollen unabhängig vom Status in Hochschulgremien beziehungsweise Aufsichtsgremien der Forschungseinrichtungen auf Augenhöhe gleichberechtigt mitbestimmen können. Das gilt auch für neue Organisationsformen wie Graduiertenschulen oder Exzellenz-Cluster. Wir fordern eine Ausdehnung des Geltungsbereichs der Personalvertretungsgesetze bzw. des Betriebsverfassungsrechts auf alle Beschäftigten sowie einen Ausbau der Rechte der von ihnen gewählten Personalvertretungen und Betriebsräte – auch als Konsequenz der größeren Autonomie der Einrichtungen in Wirtschafts- und Personalangelegenheiten.

8. *Mobilität fördern, nicht bestrafen*

Wir treten für Bedingungen in der Wissenschaft ein, die Mobilität ermöglichen: zwischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, im europäischen und globalen Hochschul- und Forschungsraum sowie zwischen Wissenschaft und Praxis. Altersversorgungs- und Sozialversicherungsansprüche müssen uneingeschränkt erhalten, Erfahrungszeiten bei anderen Einrichtungen und Qualifikationen anerkannt werden. Gleichzeitig gilt: Auch wer nicht mobil sein will oder kann, muss eine faire Chance in der Wissenschaft haben.

9. *Hochschule und Forschung bedarfs- und nachfragegerecht ausbauen*

Die wachsenden Anforderungen an Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement sind auf Dauer nur durch einen bedarfs- und nachfragegerechten Ausbau von Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu bewältigen. Dazu brauchen wir mehr Studienplätze, ein besseres Betreuungsverhältnis und eine intensivere Forschung, um den gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden.

10. *Alle Beschäftigungsverhältnisse tarifvertraglich aushandeln*

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie studentische Beschäftigte haben Anspruch auf tarifvertraglichen Schutz. Wir fordern daher die Ausdehnung des Geltungsbereichs der Flächentarifverträge des öffentlichen Dienstes auf alle Beschäftigten in Hochschule und Forschung. Wir treten für wissenschaftsspezifische Regelungen ein, die den besonderen Anforderungen des Arbeitsplatzes Hochschule und Forschung Rechnung tragen. Der Gesetzgeber muss die Tarifautonomie von Gewerkschaften und Arbeitgebern respektieren und das Verbot, Regeln zur Befristung

von Arbeitsverträgen in Hochschule und Forschung auszuhandeln und anzuwenden, aufheben. Daher fordern wir die ersatzlose Streichung der Tarifperre im Wissenschaftszeitvertragsgesetz.

Wissenschaftsrat (WR): Empfehlungen zur deutschen Wissenschaftspolitik im Europäischen Forschungsraum – Kurzfassung

Das Ausmaß internationaler Kooperationen in der Wissenschaft hat in den letzten Dekaden stark zugenommen. Zugleich hat sich der internationale wissenschaftliche Wettbewerb durch den Eintritt neuer Akteure wie China, Indien und Brasilien verschärft. Die Europäische Union hat auf diese Entwicklungen mit einer Ausweitung der Forschungsförderung und einem gestiegenen Gestaltungsanspruch europäischer Wissenschaftspolitik reagiert, der sich im Paradigma vom Europäischen Forschungsraum (EFR) bündelt.

Den vorliegenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates liegt die Überzeugung zugrunde, dass der EFR sich auf eine starke Wissenschaft in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stützen sollte. Daher gilt es zum einen, die notwendigen Voraussetzungen für den Erhalt und Ausbau einer ausdifferenzierten, reichen Wissenschaftslandschaft in Deutschland zu gewährleisten. Hier ist vor allem die Politik in Bund und Ländern in ihrer Rahmen setzenden Funktion und in ihrer Eigenschaft als wesentlicher Finanzier der Wissenschaft gefordert.

Zum anderen ist es für die Zukunftsfähigkeit der nationalen Forschungseinrichtungen und Förderorganisationen unabdingbar, dass diese sich mehr als bisher zum EFR hin öffnen und ihn prägend mitgestalten. Künftig sollten nationale Akteure in Wissenschaft und Politik bei wichtigen strategischen Entscheidungen stets die Bedingungen im und die Auswirkungen auf den EFR mitbedenken. Um auf europäischer Ebene wirksam Agenda-Setting betreiben zu können, bedarf es dabei einer Stärkung der Fähigkeit, Kräfte zu bündeln und gemeinsam professionell zu agieren.

Mit Blick auf die Forschungsförderung sieht der Wissenschaftsrat große Chancen in einem EFR, in dem die einzelnen Akteure weitgehend autonom agieren und der von Pluralität und Wettbewerb der Förderangebote belebt wird. Überlappungen der Förderangebote auf nationaler und auf europäischer Ebene können eine passgenaue Förderung ermöglichen und erhalten einen Wettbewerb zwischen den Förderern aufrecht, der zu einer Optimierung der Förderinstrumente führen kann. Der Wissenschaftsrat setzt sich deshalb sowohl für Kontinuität in der europäischen Verbundförderung sowie eine langfristige Perspektive und größere Gestaltungsspielräume des Europäischen Forschungsrates (ERC) als auch für eine noch größere Flexibilität der natio-

nenal Förderer wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein. Er begrüßt ihren Anspruch, ein breites Förderspektrum beizubehalten und sich gemeinsam mit europäischen Partnerorganisationen für hohe Standards in der Begutachtungspraxis und eine Erleichterung transnationaler Kooperationen einzusetzen.

Der Wissenschaftsrat weist auf die struktur bildende Bedeutung großer Forschungsinfrastrukturen für den EFR hin. Er unterstützt die Absicht der Europäischen Kommission, die Öffnung von Forschungsinfrastrukturen für Nutzerinnen und Nutzer aus anderen Mitgliedstaaten durch eine Beteiligung an den Betriebskosten zu erleichtern. Um Deutschlands Stellung als Standort herausgehobener internationaler Forschungsinfrastrukturen zu wahren, muss seine Position in den Entscheidungsprozessen über neue europäische Forschungsinfrastrukturen durch die Etablierung eines nationalen Roadmap-Prozesses gestärkt werden, in dem die Förderung unterschiedlichster Vorhaben vorausschauend und in einem transparenten wissenschaftsgeleiteten Verfahren gegeneinander abgewogen wird. Darin muss der Bedarf jedes Wissenschaftsgebiets angemessen zur Geltung gebracht werden können und wissenschaftliche sowie gesellschaftliche Kriterien müssen Beachtung finden.

Der EFR ist ein Raum steigender Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Darin liegen große Chancen für die Wissenschaft, die von einem offenen Austausch profitiert. Der Wissenschaftsrat spricht sich deshalb dafür aus, nicht kurzfristige Wanderungssalden zum Anlass protektionistischer Bemühungen zu machen, sondern Mobilität willkommen zu heißen und sich auf eine Steigerung der Attraktivität wissenschaftlicher Einrichtungen in Deutschland und Europa zu konzentrieren.

Dies bedeutet für die einzelnen nationalen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, dass sie eigene Internationalisierungsstrategien entwickeln, dabei die Möglichkeit strategischer Allianzen mit ausländischen Partnern prüfen und ihre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bei internationalen Kooperationen unterstützen. Neben eigenen Anstrengungen bedürfen sie dafür auch der Unterstützung durch Bund und Länder, die ihnen größere Handlungsspielräume in der Umsetzung der Internationalisierungsstrategien einräumen sollten. Zusätzlich zu diesen institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit müssen die Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen den Forschenden auch weiterhin den Freiraum für einen fachbezogenen und temporärdiskontinuierlichen internationalen wissenschaftlichen Austausch mit Partnern ihrer Wahl bieten.

Entscheidend sind aus Sicht des Wissenschaftsrates vor allem die Promotions- und Postdoktorandenphasen als Phasen höchster Mobilität. Gerade in der Postdoktorandenphase ist die Karriereunsicherheit in Deutschland noch zu hoch. Verlässliche Karriereperspektiven im Wissenschaftssystem, etwa

durch *tenure track*-Angebote, transparente und zügige Berufungsverfahren, aber auch bessere Unterstützungsangebote für *dual career*-Paare und ein familienfreundliches Arbeitsumfeld können entscheidend zur Steigerung der Attraktivität beitragen.

Diese Empfehlungen verfolgen die Zielvision eines starken, nach Europa offenen Wissenschaftsstandorts Deutschland und eines zur Welt geöffneten EFRs, der als Raum besonders geförderten und erleichterten wissenschaftlichen Austauschs und gebündelter Personal- wie Finanzressourcen die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wissenschaft gegenüber der gewachsenen internationalen Konkurrenz nachhaltig stärkt.

*Quelle: WR Drs. 9866-10, Berlin 2. Juli 2010,
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9866-10.pdf>*

Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan

Im Oktober 2010 fanden an der Universität Karlstad in Schweden die Abschlussprüfungen in dem internationalen Masterstudiengang „Educational Research and Development“ statt. Die Lehre in diesem Studiengang, der in der EU-Asia-Link Programmlinie finanziert wird, war an die Universität Nangarhar in Jalalabad/Afghanistan angebunden, wo auch ein Projektbüro unterhalten wurde. Die afghanischen Studierenden waren an der Universität Karlstad/Schweden eingeschrieben, an der auch die organisatorische Abwicklung des Projekts sowie die Verleihung der Abschlussgrade stattfand. Das Projekt begann Anfang Mai 2008 und läuft Ende März 2011 aus (vgl. Erziehungswissenschaft, H. 38/2009, 162f.). Konsortialpartner dieses EU-Projekts sind Dr. Pia Karlsson und Dr. Amir Mansory (Projektkoordinatoren in Schweden und in Afghanistan), Prof. Dr. Holger Daun (Stockholm/Schweden), Prof. Dr. Tuomas Takala (Tampere/Finnland) und Prof. Dr. Mahesh N. Parajuli (Kathmandu/Nepal) sowie Prof. Dr. Christel Adick (Bochum).

Ziel dieser internationalen Hochschulkooperation war die hochschulische Ausbildung eines ausgewählten Personenkreises in Afghanistan in Methoden der empirischen Bildungsforschung und der Bildungsplanung, da afghanische Experten für diese Bereiche wegen der desolaten Situation der Hochschulbildung nach dem Ende des Taliban-Regimes fehlen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des besagten Masterstudiengangs rekrutieren sich aus diesem Grunde überwiegend aus dem Kreise von Hochschuldozenten, Mitarbeitern des Bildungsministeriums und in Afghanistan tätigen Internationalen Organisationen. Von den anfänglich 29 Teilnehmern, darunter vier Frauen, schieden aus unterschiedlichen Gründen im Laufe der ersten Veranstaltungen acht Personen aus dem Programm aus. Ab Anfang des Jahres 2010 blieb die Teil-

nehmerzahl stabil bei 21 Studierenden, darunter zwei Frauen. All diese schafften es, ihre erste Masterarbeit vorzulegen und im April 2011 in Kabul zu verteidigen. Elf Personen aus diesem Kreise gelang es darüber hinaus, ihre zweite Masterarbeit zu schreiben und im Oktober 2010 in Karlstad zu verteidigen (zu dem Verfahren siehe weiter unten).

Die Lehrveranstaltungen der Konsortialpartner fanden in den Jahren 2008 bis 2010 zunächst ausschließlich in Jalalabad statt, später dann auch in Kabul. Die universitären Konsortialpartner aus Schweden, Finnland, Nepal und Deutschland wechselten sich in der Lehre in Afghanistan ab. Die Feldforschungen der afghanischen Studierenden in Afghanistan, die ein wesentlicher Teil des Masterprogramms waren, wurden überwiegend von den Projektkoordinatoren Pia Karlsson und Amir Mansory begleitet. Wegen der angespannten Sicherheitslage wurde ein Seminar als Videokurs in Kabul unter Moderation des afghanischen Konsortialpartners abgehalten. Ferner fand ein gemeinsamer Kurs aller Konsortialpartner und der afghanischen Studierenden in Istanbul statt. Diese Entscheidung war auch dadurch bedingt, dass der Weltkongress der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Juni 2010 in Istanbul stattfand, so dass der Masterkurs dem Kongress vorgeschaltet werden konnte. Es war ohnehin bereits im EU-Antrag geplant und bewilligt worden, das Projekt auf dem Kongress in Istanbul der internationalen scientific community vorzustellen und hierzu auch die Anwesenheit und Beiträge der afghanischen Masterstudierenden vorzusehen.

Im Projektantrag und in der gemeinsam verabschiedeten curricularen Konzeption war das Masterprogramm zunächst (nur) als zweijähriges Angebot mit 120 Credit Points angesetzt worden. Im Laufe des Projekts wurde jedoch als Alternative auch der Abschluss eines einjährigen Masters mit 60 Credit Points angeboten, da sich zeigte, dass nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das straffe Programm, das keine Wiederholung von Lehrveranstaltungen vorsah, einhalten konnten. Für jeden der Masterabschlüsse musste eine Masterarbeit angefertigt werden. Während in der ersten Masterarbeit von allen Kandidaten ein Thema mit Bezug zu Bildung und Geschlecht behandelt werden musste, konnte das Thema der zweiten Masterarbeit frei gewählt werden. Die Betreuung der Masterarbeiten wurde zwischen den Konsortialpartnern aufgeteilt und vollzog sich durch kontinuierliche Kommunikation und Beratung per Internet. Im April 2010 fanden 21 M.A./60 CP-Abschlussprüfungen in Kabul statt. Im Oktober 2010 unterzogen sich elf dieser Kandidaten dann zusätzlich der M.A./120 CP-Prüfung. Die mündlichen Abschlussprüfungen bestanden aus der Verteidigung der Masterarbeit nach folgendem Muster: In einem öffentlichen Kolloquium fasst ein Gutachter, der sog. Opponent, die Kernaussagen der jeweiligen Masterarbeit zusammen, stellt an den Kandidaten kritische Fragen zur Masterarbeit und trägt schlussfolgernd seine

Einschätzung der positiven und defizitären Leistungen der Arbeit vor, woraufhin das Publikum dem Kandidaten zusätzliche Fragen stellen kann. Nach Beendigung des Kolloquiums (von ca. 90 Minuten Dauer) zieht sich das Prüfungsgremium zurück und berät über die Annahme der Masterarbeit. An der Universität Karlstad stehen zur Benotung fail, pass, pass with distinction zur Verfügung.

Die Restlaufzeit des Projekts bis Ende März 2011 besteht nun, nach Abschluss der Masterprüfungen, in Arbeiten rund um mögliche Veröffentlichungen aus dem und zum Projekt. Denn neben der hochschulischen Qualifizierung afghanischer Bildungsexperten intendiert das Projekt die Förderung der Bildungsforschung in diesem Land, die so lange darniederlag. Es ist angedacht, die Ergebnisse der Feldforschungen, die Teil des Studienprogramms waren, sowie Masterarbeiten je nach Thema und Qualität in Teilen oder in Gänze zu veröffentlichen. Informationen zum Studienprogramm, zu den Beteiligten sowie die Masterarbeiten finden sich auf folgender Webseite: www.kau.se/map.

Christel Adick

Gemeinsame Vertretung für die Studiengänge der Pädagogik der frühen Kindheit

Am 4. Februar 2011 findet die Gründungsversammlung eines bundesweiten Studiengangstages zur Pädagogik der frühen Kindheit an der Fachhochschule Köln statt. Der neue Studiengangstag schließt eine wichtige Lücke, weil die insgesamt ca. sechzig in Deutschland entstandenen Studiengänge zur Pädagogik der frühen Kindheit bisher über kein in den Hochschulen verankertes Vertretungsgremium verfügen. Die Initiative für den neuen Studiengangstag ging von einem Netzwerk der Studiengänge in NRW aus. Der Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) und der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag (EWFT) haben sich geeinigt, hierfür ein gemeinsames Dach anzubieten, um alle Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten zu beteiligen.

Nähere Informationen erteilen: Prof. Dr. Nadia Kutscher, E-Mail: n.kutscher@katho-nrw.de, Prof. Dr. Claus Stieve, E-Mail: claus.stieve@fh-koeln.de.

Claus Stieve

Präsentation der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum

Wie durch die Universitätsleitung bekannt gegeben, ist die neue *Professional School of Education* der Ruhr-Universität Bochum zum 1. September 2010 eingerichtet worden. Erster Dean der neuen Einheit ist der Bildungsforscher Prof. Dr. Peter Drewek.

Unter dem Dach der neuen PSE werden Lehrerbildung und Bildungsforschung gebündelt und neu ausgerichtet. Dieser Ausbau wird mit über 3 Mio. Euro vom Land NRW gefördert. Das Konzept der PSE wurde am 4. November im Rahmen eines Festaktes präsentiert. Neben einer Skizzierung der geplanten Vorhaben durch den Gründungs-Dean, Prof. Dr. Peter Drewek, folgten eine Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Annette Schavan, zum Thema: „Bildungsrepublik Deutschland“ sowie ein Vortrag von Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin) mit dem Titel: „Ambivalenz der Professionalisierung. Eine Ermutigung aus der Distanz“.

Tenorth ist ebenfalls Mitglied des Advisory Boards der PSE, das für die Begutachtung des Konzeptes der PSE zuständig ist und eine wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung und -entwicklung übernimmt.

Studierende mit dem Ziel Master of Education erwerben in der PSE sowohl fachliche Kompetenz als auch fachdidaktisches Wissen, pädagogische Kenntnisse und berufspraktische Erfahrung. Promovierenden wird der Einstieg in die Wissenschaft durch ein „Lehrerpromotionskolleg“ erleichtert. Im „Center for Educational Studies“ entsteht eine Plattform für die fachdidaktische und empirische Bildungsforschung, die die Herausbildung von Forschungsschwerpunkten forciert.

Christiane Mattiesson

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ): Positions- und Diskussionspapiere

Chancen für junge Menschen beim Übergang von Schule zu Beruf verbessern – Schnittstellenprobleme zwischen SGB II, III und VIII beheben!

Die Schnittstellen zwischen den Rechtskreisen des SGB II, SGB III und SGB VIII bilden seit über fünf Jahren eine große Hürde für junge Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf beim Übergang ins Erwerbsleben.

Die AGJ begleitet die Diskussion um diese Problematik von Beginn an. Das Vorhaben der Bundesregierung, die Schnittstellen zwischen den Rechts-

kreisen zu klären, wurde entsprechend begrüßt. Um junge Menschen, deren eigenverantwortliche Lebensführung oder Eingliederung in die Gesellschaft oder das Erwerbsleben gefährdet ist, angemessen und ganzheitlich zu unterstützen, sind entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen notwendig. Dies hat Auswirkungen auf Regelungen in den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII.

Die vorgelegte Positionierung der AGJ „Chancen für junge Menschen beim Übergang von Schule zu Beruf verbessern – Schnittstellenprobleme zwischen SGB II, III und VIII beheben!“ geht auf diese notwendigen gesetzlichen und strukturellen Änderungen ein und betont, dass die Unterstützung junger Menschen an der Schwelle zum Erwerbs- und Berufsleben und das Wirken gegen individuelle und soziale Ausgrenzung eine dringende gesamtgesellschaftliche Aufgabe sei.

Die umfassenden Unterstützungsbedarfe insbesondere sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter junger Menschen und ihre Schwierigkeiten, sich in den komplexen Hilfestrukturen zurechtzufinden, erfordern es dabei, dass die unterschiedlichen Systeme mit ihren verschiedenen Ansätzen zusammenarbeiten und ihre Hilfen systematisch verzahnen. Der Wortlaut der Positionierung findet sich unter <http://www.agj.de/pdf/5/Schnittstellen.pdf>.

Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung

Der Umgang mit kultureller und sozialer Vielfalt ist eine der wichtigsten Herausforderungen in der Gegenwart und für die Zukunft unserer Gesellschaft. Familien kommt dabei als primäre Sozialisationsinstanz eine zentrale Bedeutung zu. Sie prägen wesentlich eine Haltung der kulturellen Sensibilität und Offenheit bei ihren Kindern aus und legen so die Voraussetzung für gelingende Integrationsprozesse. Sie sind allerdings nicht allein dafür verantwortlich, ob Integration gelingt. Die Herstellung von Chancengerechtigkeit und gleichberechtigten Teilhabe- und Zugangschancen ist Aufgabe der Gesellschaft. Dies erfordert eine neue Aufmerksamkeit für interkulturelle Öffnungsprozesse.

Die Ausführungen des Positionspapiers der AGJ „Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung“ konzentrieren sich auf den Bereich der Kindertagesbetreuung und geben Empfehlungen, wie die Integration kultureller und sozialer Vielfalt gelingen kann und dadurch nicht nur für den Einzelnen Teilhabemöglichkeiten verbessert, sondern für die Gesellschaft insgesamt wertvolle Ressourcen erschlossen werden. Dem entspricht ein Integrationsbegriff, der Integration

nicht als eine einseitig zu erbringende Anpassungsleistung versteht, sondern der vielmehr im Sinne von Inklusion von der Anerkennung und von einem wertschätzenden Umgang mit Differenz und Heterogenität ausgeht. Es geht um die Entwicklung einer Grundhaltung für kultur- und migrationssensibles Arbeiten auf Grundlage der Anerkennung von Unterschieden. Das Positionspapier findet sich unter http://www.agj.de/pdf/5/Interkulturelles_Aufwachsen.pdf.

Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen für Leitungshandeln und Qualifizierung

Personalentwicklung dient der Pflege und Förderung von Mitarbeitenden – sei es zur Einarbeitung, zur Förderung von Motivation und Belastbarkeit oder zur Weiterqualifizierung für neue Aufgaben und Herausforderungen. Personalentwicklung gilt damit als ein wichtiger Faktor für die Leistungsfähigkeit sozialer Organisationen und Einrichtungen. Vor dem Hintergrund steigender und sich verändernder fachlicher Herausforderungen gewinnt Personalentwicklung eine zentrale Bedeutung im Kontext von Steuerung und Organisationsentwicklung sozialer Einrichtungen und wird zunehmend zu einer Aufgabe für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, welche auf unterschiedlichen Ebenen in vielfältigen Leitungsfunktionen tätig sind.

Mit dem Diskussionspapier „Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen für Leitungshandeln und Qualifizierung“ beschreibt die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe aktuelle Anforderungen an Führungskräfte in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere unter dem Aspekt der (Qualifizierung für) Personalentwicklung als Leitungsaufgabe. Das Diskussionspapier findet sich unter [http://www.agj.de/pdf/5/Leitungskraefte%20\(2\).pdf](http://www.agj.de/pdf/5/Leitungskraefte%20(2).pdf).

Anforderungen an Ausgestaltung, Instrumente und Weiterentwicklung der Europäischen Jugendstrategie 2010-2018

Unter dem Namen „EU-Jugendstrategie“ wird der vom Rat der Europäischen Union vorgelegte erneuerte Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010-2018) in der Fachöffentlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe weithin wahrgenommen und als Schritt zu einer ganzheitlich angelegten kinder- und jugendpolitischen Strategie begrüßt. Im Rahmen des ersten dreijährigen Arbeitszyklus gilt es nun, über nationale Umsetzungsverfahren hinaus europäische Anforderungen an Ausgestaltung, Instrumente und

Weiterentwicklung der Gesamtstrategie zu formulieren, denn neben der Darstellung von Zielen und möglichen Initiativen in den einzelnen Aktionsfeldern bleiben die Ausführungen bezüglich der Instrumente und Verfahren wenig konturiert.

Ausbleibende Vorgaben an die Mitgliedstaaten für die Art und Weise der Erreichung gemeinsamer Ziele entsprechen dem Aktionsradius der EU in Politikfeldern, deren Bearbeitung in die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten fällt – wie auch für die Kinder- und Jugendpolitik. Eine Konkretisierung der Strategie in Bezug auf europäische Zielsetzungen und Instrumente wäre jedoch ein wesentlicher Fortschritt auf dem Weg zu dem von der AGJ geforderten ganzheitlichen Konzept für eine europäische Kinder- und Jugendpolitik als gemeinsame Verantwortung der EU und ihrer Mitgliedstaaten. Besonderer Schärfungsbedarf besteht aus Sicht der AGJ in diesem Zusammenhang für die in der Strategie angestrebte neue Rolle von Jugendarbeit, für die Verknüpfung von Kinder- und Jugendpolitik, für die Prozessverfolgung mithilfe von Indikatoren aus anderen politischen Bereichen und zu entwickelnden kinder- und jugendpolitischen Indikatoren sowie für die förderpolitische Rahmung durch die EU.

Im vorliegenden Papier analysiert die AGJ aktuelle Entwicklungen und Diskussionsbeiträge und formuliert Anforderungen an die Weiterentwicklung der EU-Jugendstrategie in diesen Bereichen. Es findet sich unter [http://www.agj.de/pdf/5/Jugendstrategie%20\(3\).pdf](http://www.agj.de/pdf/5/Jugendstrategie%20(3).pdf)

Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Die Gestaltung des Wechsels von der Kindertageseinrichtung in das Schulsystem sowie die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Arbeit in beiden Institutionen sind in den letzten Jahren in der Fachöffentlichkeit zunehmend auf Interesse gestoßen. So wurde etwa aus Sicht der internationalen frühpädagogischen Forschung verstärkt auf die Bedeutung von Diskontinuitäten und Übergängen (Transitionen) im Lebensalltag und in der Bildungsbiographie von Kindern aufmerksam gemacht. Sie erfordern die erhöhte pädagogische Beachtung von Übergangssituationen, um ergänzend zum Elternhaus ein gelingendes Aufwachsen der Heranwachsenden zu gewährleisten. In Deutschland wurde eine Reihe von Praxisprojekten durchgeführt, um Konzepte für einen erfolgreichen Übergang zwischen den beiden Bildungsbereichen Kindertageseinrichtung und Schule zu entwickeln und auf diese Weise die Bildungsprozesse der Kinder zu verstetigen. Und schließlich wurde dem wachsenden Stellenwert der Übergangsthematik durch den gemeinsamen Beschluss von Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkon-

ferenz im Mai/Juni des Jahres 2009 Rechnung getragen, in dem Grundsätze und Handlungsempfehlungen zur Optimierung des Zusammenwirkens von Elementar- und Primarbereich formuliert wurden und auf die Notwendigkeit einer verstärkten Umsetzung dieser Leitlinien hingewiesen wurde.

Diese aktuellen Entwicklungen stellten für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) den Anlass dar, ein Diskussionspapier zum Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu erstellen. Mit diesem Beitrag möchte die AGJ Länder, Schulen und Träger der Kinder- und Jugendhilfe dazu auffordern, über Modellprojekte hinausgehende Kooperationsbemühungen zu intensivieren und auszuweiten. Zugleich soll mit dieser Stellungnahme aber auch auf pädagogisch und bildungspolitisch brisante Fragen aufmerksam gemacht werden, die bei der Entwicklung und Verbesserung des Zusammenwirkens von Kinder- und Jugendhilfe und Schule von Bedeutung sind. Das Diskussionspapier findet sich unter [http://www.agj.de/pdf/5/Uebergang%20_Kita_Grundschule%20\(4\).pdf](http://www.agj.de/pdf/5/Uebergang%20_Kita_Grundschule%20(4).pdf)

Kontakt: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Child and Youth Welfare Association, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Deutschland/Germany, Tel.: 0049 (0) 30 400 40 200, Fax: 0049 (0) 30 400 40 232, E-Mail: agj@agj.de

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-Autor/inne/n; 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.

Ingrid Lohmann

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 Erschlie-

- ßung 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 Hochschullehrer/inne/n vorliegen.
 3. Die Verfasser/innen 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.

Eva Matthes

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen 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

Ausschreibung des Wissenschaftspreises der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für das Jahr 2011

Für das Jahr 2011 wird erstmals der zweijährlich zu vergebende Wissenschaftspreis der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausgeschrieben. Der Preis verfolgt das Ziel, die Qualität der Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses zu würdigen. Für den Preis kommen wissenschaftliche Arbeiten (Dissertationen, Monografien, Beiträge in wissenschaftlichen Journals) in Frage, deren Fertigstellung

oder Publikation zum Zeitpunkt der Einreichung nicht mehr als 2 Jahre zurückliegt. Mit dem Preis werden wissenschaftliche Arbeiten des Nachwuchses von hervorragender wissenschaftlicher Qualität ausgezeichnet, die geeignet sind, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Fachgebietes zu leisten. Das Preisgeld beträgt 1.000 Euro. Bewerber/innen sollten zum Zeitpunkt der Bewerbung das 40. Lebensjahr nicht überschritten haben, Elternzeiten werden hinzugezählt.

Der Preis wird im Rahmen der 47. Arbeitstagung der Dozent/inn/en der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder vom 29.09. bis 01.10.2011 an der Universität Oldenburg (gleichzeitig Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE) verliehen. Bewerbungen erfolgen bis zum 31.05.2011 unter Vorlage von 5 Exemplaren der jeweiligen Schrift.

Die Jury besteht aus den Mitgliedern des Vorstandes der Sektion Sonderpädagogik der DGfE und zwei von der Mitgliederversammlung in Bielefeld festgelegten Personen. Eine Mitteilung über das Ergebnis des Auswahlverfahrens erfolgt spätestens bis zum 01.09.2011.

Bewerbungen an die Kontaktadresse der Jury: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 4. Stock, 1090 Wien, Österreich.

Gottfried Biewer

Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis

Die Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vergibt im Jahr 2011 erneut den Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis. Mit dem Preis werden Forschungsarbeiten, insbesondere von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, ausgezeichnet (Dissertationen, Habilitationsschriften, Zeitschriftenartikel, Monographien), die sich Problemen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik oder deren Nachbargebieten 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: ein Exemplar der wissenschaftlichen Arbeit (Druckversion); eine gutachterliche Stellungnahme zur Arbeit von einem Hochschulprofessor/einer Hochschulprofessorin; eine Kurzbiographie des Bewerbers/der Bewerberin. – Bachelor-Abschlussarbeiten können bei der Preisverleihung nicht berücksichtigt werden.

Bewerbungen können bis zum 15. Juni 2011 bei der Vorsitzenden der Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe eingereicht werden: Prof. Dr. Katja Koch, Abteilung für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Technische Universität Braunschweig, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, E-Mail: a.vespermann@tu-bs.de (Sekretariat).

Katja Koch

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

„Grenzenlos lernen – Mit Grenzen und Entgrenzung didaktisch umgehen!“ – mit diesem Leitspruch möchte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) innovative professionelle Praxis prämiieren.

Das gesellschaftliche Phänomen der Entgrenzung, der Verschiebung und Überwindung von Grenzen eröffnet zum einen die Möglichkeit, neue Wege zu gehen – sei es durch räumlich und zeitlich entgrenztes Lernen, das gemeinsame Lernen von unterschiedlichen Kulturen und Generationen, das Lernen in virtuellen Welten, vielleicht sogar von verschiedenen Nationen. Zum anderen birgt es aber auch das Risiko, dass Grenzen überschritten werden, etwa durch eine zu starke Verschränkung von Arbeits- und Lebenswelt. Sowohl der Be- als auch der Entschleunigung kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Im Zeitalter der Globalisierung stehen Anbieter von Weiterbildung vor der Herausforderung, zeitgemäße Angebote für Lerninteressierte zu entwickeln und dabei neue Wege zu erproben. Welche didaktischen Antworten haben Weiterbildungsanbieter auf eine entgrenzte Lernwelt? Wie kann man diesem Phänomen professionell didaktisch begegnen? Welche Chancen bieten entgrenzte Lern-Szenarien? Werden Grenzen durch Lernen aufgehoben oder müssen sie neu gezogen werden? Welche Rolle kommt den Lernenden zu? Wie werden diese unterstützt, eingebunden und zueinander gebracht?

Das DIE möchte mit dem Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 beide Seiten der Entgrenzung berücksichtigen: die Möglichkeiten, die sich bieten, und die Risiken, die damit verbunden sind. Bezogen auf beide Aspekte interessieren didaktische Innovationen zu folgenden Kategorien:

- „Raum und Zeit“: Entwicklung von räumlich und/oder zeitlich neu strukturierten Angebotsformen, z. B. durch die Einbindung neuer Räume, den Einsatz neuer Medien und die Nutzung virtueller Welten für das Lernen;

- „Arbeit und Leben“: Für entgrenztes Lernen in Arbeits- und Lebenswelt gibt es didaktische Lösungen, Chancen und Risiken von Entgrenzung in diesem Bereich sind zum Lerngegenstand gemacht worden;
- „Nation und Generation“: Es wird staats- und generationenübergreifend von- und miteinander gelernt, Herstellung von Lernvoraussetzungen angesichts von Heterogenität, z. B. in internationalen Lerngruppen.

Teilnahmebedingungen

- Bewerben können sich Initiatoren, Entwickler und Träger von Projekten, Angeboten oder Modellen aus Bildungseinrichtungen jeder Art, aber auch aus anderen Organisationen, Betrieben oder Initiativen.
- Die Projekte müssen bereits in der Praxis erprobt sein.
- Sie müssen innovativ sein.
- Der Bezug zum Thema „mit Grenzen und Entgrenzung didaktisch umgehen“ muss deutlich werden.
- Ausgangspunkt muss das Lernen mit Erwachsenen sein.

Bitte senden Sie die Unterlagen an: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn. Einsendeschluss ist der 31. März 2011. Es gilt das Datum des Poststempels. Mitarbeiter/innen des DIE können nicht an der Ausschreibung teilnehmen. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Weitere Informationen und Quelle:

http://www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/innovationspreis_2011_teilnahmebedingungen.aspx

Tagungskalender

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

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
Info: <http://www.uni-hildesheim.de/fachdidaktik.htm>

28.–29.01.2011

Tagung des AHFF an der Universität Augsburg
Info: s. Berichte aus den Sektionen

Februar 2011

03.–04.02.2011

DGfE-Vorstand, Workshop „Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten – Bedingungen, Strukturen und Erscheinungsformen von sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen“, Berlin.

24.–25.02.2011

Die Jahrestagung 2011 der Kommission Organisationspädagogik findet vom 24. bis 25. Februar 2011 in Erlangen zum Thema Organisation und Interkulturalität statt (Info: s. Berichte aus den Sektionen).
Die Jahrestagung 2012 wird in Augsburg zum Thema Organisation und Partizipation stattfinden.

Februar/März 2011

28.02.–02.03.2011

Die 75. Sektionstagung der AEPF und der KBBB findet vom 28. Februar bis zum 2. März 2011 an der Otto-Friedrich Universität Bamberg statt. Die Mitgliederversammlung der KBBB wird am Dienstag, den 1. März 2011, 18–20 Uhr, stattfinden.

März 2011

09.–11.03.2011

Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Aachen.

11.–12.03.2011

„Geschlecht wird immer mitgedacht...‘ Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen“. Jahrestagung 2011 der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn.

16.–18.03. 2011

Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft: „Die Idee der Universität – revisited“, Universität Bremen. Call for Papers: s. Berichte aus den Sektionen in: Erziehungswissenschaft (2010) Heft 41.

17.–19.03.2011

„Sozialraum‘ – Auswirkungen internationaler Entwicklungen und Migration“. Tagung der Sektion Internationale und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, 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

21.–23.03.2011

„Wie fördern Best-Practice-Schulen die weitere Schulentwicklung? – Schulerkundung unter der Perspektive von Lernkultur und Schulnetzwerken“. Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik (Praxistagung), Münster.

Info: <http://www.dgfe-sektion5.de/kom1/veranstaltungen.htm>

24.–25.03.2011

Medienpädagogischer Kongress „Keine Bildung ohne Medien!“ – In Verbindung mit der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik, Technische Universität Berlin.

Info: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>

Kontakt: Prof. Dr. Horst Niesyto, E-mail: niesyto@ph-ludwigsburg.de

April 2011

01.–02.04.2011

„Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit“ – Gemeinsamer Workshop der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung und der Kommission Sozialpädagogik, Universität Gießen.

Info: s. Kommissionshomepage.

08.–09.04.2011

Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, Sektion Sozialpädagogik.

Info: s. Berichte aus den Sektionen

Kontakt: Ursula Stenger, E-Mail: stenger@ph-ludwigsburg.de.

28.–29.04.2011

2. Zürcher Werkstatt Historische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich.

Tagungsorganisation: lic. phil. Carla Aubry, dipl. päd, Anne Bosche, lic. phil. Michael Geiss (Universität Zürich) und lic. phil. Andrea De Vincenti-Schwab (Pädagogische Hochschule Zürich)

Kontakt: werkstatt2011@ife.uzh.ch

Info: Andrea De Vincenti-Schwab, Pädagogische Hochschule Zürich, Kurvenstrasse 17, 8090 Zürich, E-Mail: andrea.devincenti@phzh.ch.

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.

12.–13.05.2011

„Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung“, Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung, Berlin

Info: s. Mitteilungen des Vorstands (in diesem Heft).

20.–21.05.2011

Symposium: „150 Jahre Heilpädagogik: Entstehung, Entwicklung und Perspektiven eines Faches“, Universität Wien, vom 20. bis 21. Mai 2011. Aus Anlass der Einführung des Begriffs „Heilpädagogik“ durch Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt in die fachliche Diskussion im Jahre 1811.

Organisation: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

Info: <http://150-jahre-heilpaedagogik.univie.ac.at/>

Juni 2011

07.–09.06.2011

14. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag in Stuttgart.

Info: <http://www.jugendhilfetag.de>; Projektbüro: (030) 400 40 234.

08.–10.06.2011

Nachwuchstagung „History of Schooling: Politics and local practice“, Uppsala, Schweden

Info: <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/schooling/>

Kontakt: Carla Aubry (Universität Zürich), Johannes Westberg (Uppsala Universität).

09.–12.06.2011

Histories of Education Summer School – Conference for European Post-graduate Students: „Researching Histories of European Educational Spaces, Discourses and Sources“, University of Birmingham, UK.

Info: <http://www.eera-ecer.eu/summer-spring-schools/histories-of-education-summer-school/>

20.–22.06.2011

„Bildungsreform und Reformkritik“ – SGBF-Kongress 2011, in Kooperation mit SGL und SGS, Universität Basel, Pädagogische Hochschule FHNW, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik (FSP).

Kongressorganisation: Prof. Dr. Roland Reichenbach (Leitung).

Kontakt: lic. phil. Beatrice Aregger, E-Mail: sgbf-kongress2011@unibas.ch

Info: <http://www.sgbf-kongress2011.unibas.ch>

23.–25.06.2011

„Inter-Disziplinäre Zugänge zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“ (Arbeitstitel), Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik und der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, Bildungszentrum Berlin-Erkner.

Juli 2011

01.–02.07.2011

„Räume bilden im Wechselspiel zwischen Architektur/Städtebau, Kunst/Musik, (Sozial-)Pädagogik/Psychologie“ – Internationale Tagung, Universität Siegen, Fakultät II.

08.–09.07.2011

4. Magdeburger Theorieforum zum Thema „Positionen der Medienbildung“ – Gemeinsame Veranstaltung des Lehrstuhls Allgemeine Pädagogik, des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung und Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung (Otto von Guericke Universität Magdeburg) sowie der DGfE-Sektion Medienpädagogik.

Info: <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/forschung/theorieforum/programm>

Kontakt: Dr. Benjamin Jörissen, E-mail: benjamin@joerissen.name

26.07.–29.07.2011

„State, Education and Society. New Perspectives on an Old Debate – 33. Jahrestagung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), San Luis Potosí (Mexiko).

Info: s. Berichte aus den Sektionen.

August/September 2011

28.08.–02.09.11

„International and National Standardization and Differentiation of Education Systems from a Historical Perspective“ – International Research Congress, Monte Verità, Ticino, Switzerland), August 28 to September 2, 2011.

Congress Organization: Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Lic. phil. Lukas Boser, Lic. phil. Michèle Hofmann (University of Berne); Prof. Dr. Claudia Crotti (University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, School for Teacher Education); Prof. Dr. David Labaree (Stanford University); Prof. Dr. Daniel Tröhler (University of Luxembourg).

Further information:

http://edu.unibe.ch/content/aap/dokumente/monte_verit_2011/

September 2011

12.–15.09.2011

Internationale Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB), Universität Bayreuth.

Tagungsorganisation: Prof. Franz X. Bogner, Prof. Dr. Ute Harms.

Info: <http://www.bayceer.uni-bayreuth.de/FDdB2011/>

13.–16.09.2011

„Urban Education“ – ECER 2011, European Educational Research Association (EERA), Freie Universität Berlin, vom 13. bis 16. September 2011.

Info: s. Mitteilungen des Vorstands (in diesem Heft);

<http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2011-berlin/>

16.–18.09.2011

„Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“ – Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel.

Info: s. Berichte aus den Sektionen.

Kontakt: Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Pädagogische Hochschule der FHNW, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, CH-4502 Solothurn.

E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch.

21.–23.09.2011

„Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule – Bilanz und Perspektiven“. 20. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Universität Paderborn.

Organisation: Prof. Dr. Frank Hellmich, Fakultät für Kulturwissenschaften, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik.

Kontakt: Universität Paderborn, Tagungsbüro Grundschulforschungstagung 2011, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn,

E-Mail: grundschulforschung@uni-paderborn.de.

Info: <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaftliches-institut/arbeitsbereiche/prof-dr-frank-hellmich/tagung-grundschulfor-schung/>

22.–23.09.2011

„Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“, DGfE-Fachkonferenz, vom 22. bis 23. September 2011, Universität Duisburg-Essen.

Organisation: Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Rolf Dobischat, Prof. Dr. Fabian Kessl (alle: Duisburg-Essen), Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Mainz), Prof. Dr. Werner Thole (Kassel).

Kontakt: Dipl.-Päd. Andreas Polutta, Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, Tel.: 0201/183-4334, E-Mail: andreas.polutta@uni-due.de.

Info u. Anmeldung (ab Mai 2011): <http://www.uni-due.de/biwi/aktuelles.php>.

22.–24.09.2011

„Mehrsprachigkeit und Schulbuch“ – Tagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung an der Universität Bozen, Brixen.

Kontakt: Prof. Dr. Eva Matthes, E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de.

23.–25.09.2011

Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung, Universität Hamburg.

26.–28.09.2011

Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Konstanz.

Kontakt: Prof. Dr. Thomas Deißinger, Prof. Dr. Sabine Hochholdinger, Prof. Dr. Jürgen Seifried, Arbeitsbereich Wirtschafts- und Betriebspädagogik, Universität Konstanz.

Info: <http://www.uni-konstanz.de/bwp/herbsttagung2011>.

27.–29.09.2011

„Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken im Dialog“. Interdisziplinäre Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg in Kooperation mit der Universität Freiburg.

Kontakt: Prof. Dr. Alfred Holzbrecher, Pädagogische Hochschule Freiburg.
E-Mail: holzbrecher@ph-freiburg.de.

28.–29.09.2011

5. Symposium zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik, Universität Oldenburg.

Kontakt: Andrea.Erdelyi@uni-oldenburg.de.

Im Anschluss daran findet vom 29. September bis 1. Oktober 2011 die 47. Arbeitstagung der Dozent/inn/en der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder, gleichzeitig Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE, statt.

Kontakt: C.Hillenbrand@uni-oldenburg.de.

November 2011

03.–04.11.2011

Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik in Leipzig.

Organisation: Prof. Dr. Bernd Schorb, Lehrstuhl für Medienpädagogik und Weiterbildung, Universität Leipzig. Call for Papers und Informationen:

<http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/sektion12/>

Kontakt: Prof. Dr. Bernd Schorb, E-Mail: schorb@uni-leipzig.de.

09.–11.11.2011

„Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis“ – 13. Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE), Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF), Universität Bielefeld.

Kontakt: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps; E-Mail: hellekam@uni-muenster.de.

Info: <http://episteme.uni-muenster.de/index.php?nav=tagung&subnav=anmeldung>

17.–19.11.2011

„Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung“ – Internationale Tagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in Koopera-

tion mit dem Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.

März 2012

11.–14.03.2012

23. DGfE-Kongress: „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“
Universität Osnabrück.

Info und Call for Papers: s. Mitteilungen des Vorstands.

Personalia

de Boer, Heike, Prof. Dr., hat zum Sommersemester den Ruf auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz, Fachbereich I Bildungswissenschaften, angenommen.

Hanke, Petra, Prof. Dr., wurde zum Sommersemester 2010 auf eine W3-Professur für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule an die Universität zu Köln berufen.

Hellmich, Frank, Prof. Dr., hat zum Sommersemester 2010 den Ruf auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn angenommen.

Hof, Christiane, Prof. Dr., hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an die Goethe-Universität Frankfurt zum WS 2010 angenommen.

Klein, Ferdinand, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen in Verbindung mit der Universität Tübingen, verlieh die Eötvös-Loránd-Universität Budapest anlässlich der Feier ihres 375. Geburtstags am 14. Mai 2010 die Ehrendoktor- und Ehrenprofessorenwürde *doctor et professor honoris causa*. Die gleiche Ehrung erfuhr der (inzwischen verstorbene) portugiesische Schriftsteller und Literatur-Nobelpreisträger José Saramago. Ferdinand Klein ist seit 2000 Gastprofessor für Heilpädagogik an der Comenius-Universität Bratislava und seit 2005 an der Gusztáv-Bárczi-Fakultät für Heil- und Sonderpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität, der weltweit ältesten Hochschule für Heilpädagogik, die im Jahr 1900 gegründet wurde.

Koch, Katja, Prof. Dr., hat einen Ruf auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz), auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig sowie einen Ruf auf eine W2-Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Osnabrück abgelehnt. Zum Sommersemester 2010 hat sie den Ruf auf eine W2-Professur für Schulpädagogik an der Technischen Universität Braunschweig angenommen.

Kopp, Bärbel, Prof. Dr., hat einen Ruf an die Universität Koblenz-Landau abgelehnt und zum Wintersemester 2010/11 den Ruf auf die W3-Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik I an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angenommen.

Lohrmann, Katrin, Prof. Dr., hat einen Ruf auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) abgelehnt und zum Sommersemester 2010 den Ruf auf eine W3-Professur für Empirische Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Freiburg angenommen.

Meilhammer, Elisabeth, Prof. Dr., hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an die Universität Augsburg angenommen.

Miller-Kipp, Gisela, Prof. i.R., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Philosophische Fakultät, ist im März 2010 für weitere drei Jahre in den Wissenschaftlichen Beirat des Fritz-Bauer-Instituts, Frankfurt am Main, berufen worden.

Mitter, Wolfgang, emeritierter Professor, langjähriger Direktor des DIPF und Ehrenmitglied der DGfE, wurde am 30. August 2010 anlässlich eines Festaktes der *Nummus Memorialis Argenteus* (Silberne Gedenkmedaille) der Karls-Universität in Prag verliehen. Die Verleihung nahm Vizerektor Professor Stanislav Štech vor. Die Laudatio hielt die Dekanin der Pädagogischen Fakultät, Professorin Radka Wildová.

Moser, Vera, Prof. Dr., Universität Gießen, wurde zum 01.10.2010 auf die W3-Professur für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität Berlin berufen.

Nohl, Arnd-Michael, Prof. Dr., hat am 17.12.2009 einen Ruf auf die W3-Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam und am 02.07.2010 einen Ruf auf die W3-Professur „Ethnische Heterogenität in Erziehung und Bildung“ an der Universität Duisburg-Essen abgelehnt und bleibt Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik (W3) an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Öztürk, Halit, Prof. Dr., hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für Pädagogik unter Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angenommen.

Peez, Georg, Prof. Dr., hat den Ruf auf die W3-Professur für Kunstpädagogik an die Goethe-Universität Frankfurt am Main angenommen. Er wechselte zum 01.09.2010 von der C3-Professur für Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen nach Frankfurt.

Panagiotopoulou, Argyro, Prof. Dr., hat zum Sommersemester 2010 den Ruf auf eine W3-Professur für Bildung und Entwicklung in früher Kindheit am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen.

Schmidt-Hertha, Bernhard, PD Dr., LMU München, vertritt seit 01.10.2010 die Professur für Weiterbildung und Medien (Prof. Stephanie Hartz) an der TU Braunschweig sowie die Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN).

Urban-Stahl, Ulrike, Prof. Dr., Alice Salomon Hochschule Berlin, hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für Sozialpädagogik an der Freien Universität Berlin angenommen.

Vahsen, Friedhelm, Prof. Dr., HAWK-Hochschule Hildesheim-Holzminen-Göttingen, wurde aus Anlass seines 65. Geburtstages mit einer akademischen Feier für sein 40-jähriges Engagement in Forschung und Lehre an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit gewürdigt und mit einer Festschrift „Kulturen Sozialer Arbeit – Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel“ (hrsg. von Udo Wilken und Werner Thole) geehrt.

Wiesemann, Jutta, Prof. Dr., hat zum Sommersemester den Ruf auf eine W3-Professur für Grund- und Vorschulpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Siegen angenommen.

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://www.dgfe.de/zeitschrift/index_html

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: Susanne.Spieker [at] uni-hamburg.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

<http://www.dgfe.de/zeitschrift/Autorenhinweise2008.pdf>

Redaktionsschluss für Heft 43 ist 15. Juni 2011.

Satz: Dr. Anne Wessel, Berlin

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

www.budrich-verlag.de

E-Mail: info [at] budrich-verlag.de

Tel. 02171 344 594, Fax 02171 344 693

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der

DGfE-Homepage unter <http://www.dgfe.de/ueber/Mitgliedschaft/>

oder bei der

Geschäftsstelle der DGfE

c/o Freie Universität Berlin

Susan Derdula M. A.,

Arnimallee 12, 14195 Berlin

Tel.: +49 (0)30 838 54445, Fax: +49 (0)30 838 54441,

E-Mail: buero [at] dgfe.de