

dipf informiert

Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

www.dipf.de

Liebe Leserinnen und Leser,



DIPF informiert Nr. 6 ist ein Themenheft geworden. Es geht um „Demokratie“, um unterschiedliche Zugangsweisen zu diesem Thema. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus unterschiedlichen Disziplinen,

mit unterschiedlichen methodischen und theoretischen Ansätzen stellen ihre Projekte, ihre Theorien und Diskussionsansätze vor, zeigen Verbindungen auf, die sich ergänzen, die aber nicht nur die Komplexität des Themas aufzeigen, sondern vor allem die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, Demokratie zu lehren und zu lernen, ein Demokratieverständnis zu vermitteln.

Im März wurde das DIPF durch die Leibniz-Gemeinschaft evaluiert (s.S. 39), im Juni fand ein Wechsel in der Institutsleitung statt (s.S. 39). Zwei durchaus einschneidende Ereignisse. Natürlich bekommen Sie darüber hinaus – wie immer – noch viele andere Informationen aus dem DIPF.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Ines Graudenz, graudenz@dipf.de

Inhalt:

Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben <i>Hermann Josef Abs, Martina Diedrich und Eckhard Klieme</i>	2
Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat <i>Heiko Breit & Lutz H. Eckensberger</i>	6
Förderung demokratischer Urteilsfähigkeit <i>Dorothea Bender-Szymanski</i>	12
Entwicklung von Rechtsvorstellungen und Förderung demokratischen Rechtsbewusstseins in der mehrkulturellen Gesellschaft	18
Berichte über externe Aktivitäten	19
Fachtagungen und Projektberichte des DIPF	23
Neues aus dem IZ Bildung	26
Vorträge/Tagungsbeiträge / Interviews	29
Gäste/Gastvorträge	31
Lehre Sommersemester 2004	32
Ausstellungen/Messeauftritte	32
Neuerscheinungen - Auswahl	33
Personalien	36
In eigener Sache	39
Ankündigungen	40

Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben

Hermann Josef Abs, Martina Diedrich
und Eckhard Klieme

Konzeption des Modellprogramms

„Demokratie lernen und leben“ ist der Titel eines Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), das die demokratiepädagogischen Möglichkeiten von Schule neu erkunden und erweitern soll. Anlass des Programms sind Politikverdrossenheit, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus, die die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft gefährden. Vor diesem Hin-

tergrund erscheint die Förderung von demokratieförderlichen Haltungen und Verhaltensweisen verstärkt als eine zentrale Aufgabe des Bildungswesens. Theoretische Grundlage des Programms bildet eine Expertise von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, in der ein weiterer Möglichkeitsraum pädagogischer Interventionen aufgespannt wird.¹ Nicht nur der Unterricht, sondern auch die Arbeit in fachübergreifenden Projekten, die Entwicklung der Organisation Schule und die Kooperation mit externen Partnern werden als Felder definiert, die Relevanz für den demokratischen Charakter von Schulen besitzen.² Demokratie soll nicht in der Abstraktion diskutierter Gesellschaftssysteme verbleiben, sondern in der Schulwirklichkeit konkret erfahrbar werden.

Durchgeführt wird das Programm in 160 Schulen aller Schulformen, die sich mit verschiedenen Entwicklungsprojekten auf den Weg gemacht haben, um im Zeitraum von 2002 bis 2007 einen qualitativen Zugewinn an Demokratie zu erzielen. Unterstützt werden diese Schulen durch Weiterbildung, Evaluation, Beratung, und Möglichkeiten des wechselseitigen Austauschs. Dies geschieht vor Ort in 13 Bundesländern durch die Arbeit von sog.

Netzwerkkordinator/-innen und auf Bundesebene durch eine zentrale Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin – Projektleiter sind Gerhard de Haan und Richard Münchmeier –, weiterhin durch ein Multiplikatorenprogramm am Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg und durch die externe Evaluation des DIPF.

Leitlinien in der Evaluation

Bei der Annahme dieses Evaluationsprojekts war für die Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation zunächst zu klären, welche Erwartungen an die Arbeit der Evaluatoren bestehen. Im Modellprogramm Demokratie lernen und leben, das den Schulen bei der Auswahl ihrer Projekte einen beträchtlichen Freiraum lässt, stellte sich die Unterstützung der Zielklärung

als zunächst vorrangige Aufgabe dar. Für die Präzisierung, Systematisierung und Erfassung von Zielvorstellungen konnte auf zwei Quellen zurückgegriffen werden: zum einen den wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen die Schulen selbst. Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses wurde zu diesem Zweck neben Literaturstudien eine Tagung im DIPF veranstaltet, zu der u.a. Vertreter der Universität Frankfurt (M. Brumlik), des wissenschaftlichen Beirats des DIPF (F. Oser) und anderer Arbeitseinheiten des DIPF (L. H. Eckensberger) eingeladen waren. Hier ging es darum, aktuelle Konzeptionen und Operationalisierungen von Demokratie im pädagogischen Feld vergleichend zu diskutieren. Gleichzeitig begann eine Serie von 24 Workshops, die dezentral in den einzelnen Bundesländern mit Vertretern der Programmschulen durchgeführt wurden. Die Schulen stellten dabei erste Planungen ihrer Projekte vor und das DIPF erste Planungen zur Evaluation. Gemeinsam wurde erörtert, wie man den Erfolg der schulischen Arbeit erfassen könnte.³ Diese Phase der Zielklärung wurde auf Bundesebene im März 2003 abgeschlossen, indem ein Kriterienkatalog, der auf der Basis der bis dahin erfolgten Auseinandersetzung erstellt worden war, vom zentralen politischen Beschlussgremium des Programms (Lenkungsausschuss mit Vertretern des Bundes und der Länder) beschlossen wurde (vgl. Tabelle 1). Die in diesem Dokument dargestellten Ziele bilden fortan den verbindlichen Horizont, an dem sich auch die Evaluation des Programms orientiert.

Oft waren die erwähnten Workshops zugleich erste Treffen von sich neu konstituierenden Schulnetzwerken, in denen jeweils vier bis acht Schulen für die Dauer des Programms zusammenarbeiten sollen. Neben der Zielklärung bestand dabei die Erwartung an die Evaluation, die Kommunikation über Inhalte und das Bewusstsein für den Anspruch des Programms zu stärken.



Dr. Hermann Josef Abs, Martina Diedrich
(Foto:DIPF)

- 1 Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): *Demokratie Lernen und Leben. Gutachten zum Programm*. Bonn: (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
- 2 Die Projekte der einzelnen Schulen und Bundesländer bewegen sich dabei gleichwohl bislang in einem Rahmen, der die aktuelle schulrechtliche Verfasstheit nicht in Frage stellt. Vgl. Tagungsbericht zur „Schule der Zukunft zwischen Rechtsfähigkeit und staatlicher Aufsicht“ in diesem Heft.

3 Abs, H.J.; Diedrich, M.; Klieme, E. (2003): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation*. Frankfurt a.M.

Weiterhin sollen durch die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen die Entwicklungsprozesse in den einzelnen Schulen unterstützt werden. Diese Erwartungen, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit Schulen und

beteiligt haben, um eine Rückmeldung aus der Lehrerbefragung zu erhalten. Die Gestaltung dieser Rückmeldungen wurde in Absprache mit den Netzwerkkoordinatoren vorgenommen, um einen möglichst guten Anschluss an die Arbeit

und die Formen der tatsächlich erfolgten Auseinandersetzung in den Schulen sowie die Beratungsarbeit durch die Netzwerkkoordinatoren zu untersuchen.

Tabelle 1: Vom Lenkungsausschuss verabschiedeter Kriterienkatalog für das Modellprogramm

Zielebene	A. Politische Kompetenzen	B. Soziale und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation	D. Integration der Schule in ihr Umfeld
Kriterien	Dematieverständnis, Selbstbild politischer Fähigkeiten, politische Kontrollüberzeugungen, politische Aktivitäten, Akzeptanz demokratischer Entscheidungen, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme, Systemvertrauen	Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses, Verantwortungswahrnehmung, positive Lebenseinstellung, Selbstsicherheit in der Gruppe, Bereitschaft (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten, Kritikfähigkeit, Perspektivenübernahme, kommunikative Kompetenz, Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen), Kooperationsfähigkeit	Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten, Anerkennung, Vertrauen, Offenheit, Partizipationswunsch, Selbstwirksamkeit, übertragene Verantwortung, Verfahrensklarheit, Regelklarheit	Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld, dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld, wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld

Schulnetzwerken richten, bilden jedoch nur einen Teil dessen, was von der Evaluation zu leisten ist. Darüber hinaus soll durch die Evaluation allgemeines Wissen über Schulentwicklung und Demokratie bereitgestellt, Steuerungswissen für die Programmkoordination generiert und transferwürdige Programmelemente identifiziert werden. Am Beispiel der Eingangserhebung vom Sommer 2003 wird im Folgenden dargestellt, wie wir versuchen diesen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden. An der ersten Erhebung nahmen 144 Schulen teil, die bis Juni 2003 in das Programm aufgenommen wurden. In ihnen fanden jeweils Befragungen der Lehrerkollegien, Schulleitungen und von vier Klassen der Mittelstufe statt (die Schülerbefragung richtete sich nicht an die Berufsschulen, die Grund- und die Förderschulen, weil für diese Gruppen auf Grund begrenzter Ressourcen keine eigenen Instrumente entwickelt werden konnten). Die Schulen erhielten eine Rückmeldung zu ihren Ergebnissen aus der Schülerbefragung, wenn eine Mindestbeteiligungsquote von 65% erreicht worden war; von den Kollegien mussten sich mindestens 50%

in den Ländern zu gewährleisten. Dabei wurden nicht nur Standards der Schulevaluation⁴ beachtet, sondern auch innovative Wege beschritten, um die Schulen in ihrer Arbeit mit den Befragungsergebnissen zu unterstützen: Jede Schule erhielt einen kurzen Leitfaden, in dem mögliche Verfahrensschritte für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aufgezeigt wurden. Dabei ging es darum, reflektierte Entscheidungen zu unterstützen, wer in welcher Phase der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen beteiligt werden soll, welche Ergebnisse für die Schule besondere Relevanz besitzen, wie möglichst viele Personen ins Gespräch über die Ergebnisse gebracht werden und wie in der einzelnen Schule Konsequenzen vereinbart werden können. In den kommenden Monaten beabsichtigen wir, die Akzeptanz der Rückmel-

Für die Institutionen der zentralen Steuerung interessierte nach der ersten Erhebung vor allem, welche Aussagen hinsichtlich der Implementation des Programms aus den Daten gewonnen werden konnten. In einem ausführlichen Bericht⁵ wird dargestellt, ob sich die Programmschulen von repräsentativen Stichproben (PISA, CIVIC-Education) unterscheiden, auf welche Faktoren unterschiedliche Teilnahmequoten in den einzelnen Schulen zurückgeführt werden können, welche Weiterbildungsinteressen bestehen und wodurch sie beeinflusst werden, und inwiefern die Schulnetzwerke als Instrument der Arbeit etabliert sind. Um dem weiter gehenden Anspruch gerecht zu werden, allgemeines Wissen über Schule und Demokratie zur Verfügung zu stellen, werden derzeit einzelne Untersuchungsaspekte für

4 Vgl. Baker, E. L.; Linn, R. L.; Herman, J. L.; Koretz, D. (2002): *Standards for Educational Accountability Systems*. In: CRESST - National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing. Policy Brief 5

5 Klieme E.; Abs, H.J.; Diedrich M. (2004): *Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003*. Frankfurt a.M.

Publikationen vorbereitet, die z.B. den Zusammenhang von demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenz bei Schülern und Schülerinnen (Promotionsvorhaben *M. Diedrich*) oder Bedingungen für Offenheit zu Maßnahmen der demokratiebezogenen Schulentwicklung bei Lehrern und Lehrerinnen behandeln. Ein darüber hinaus gehender Anspruch, an dem auch der Erfolg des gesamten Modellprogramms gemessen werden wird, besteht in der Identifikation von transferfähigen Konzepten und Programmbestandteilen für eine Regelpraxis, die über die Dauer des Modellprogramms hinaus eine Vielzahl von bislang nicht-beteiligten Schulen erreichen sollen. Zu diesem Zweck werden im kommenden Jahr die tatsächlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Schulen erfasst und nach ihren inhaltlichen Zielen sowie den intendierten Zielgruppen systematisiert. Neben einer Kategorisierung der verschiedenen Interventionen ermöglicht dieser Schritt, bei der geplanten zweiten Erhebung 2006 den Zusammenhang zwischen spezifischen Maßnahmen und schulischen Veränderungen zu überprüfen.

Jedoch lassen sich schon zum jetzigen Zeitpunkt einige empirisch begründete Aussagen darüber treffen, wie die Schulen sich angesichts des Programms positionieren. Im Folgenden greifen wir dazu zum einen auf qualitative Ergebnisse der ersten Workshopserie zurück, sowie zum anderen auf quantitative Ergebnisse der Befragung im Sommer 2003.



Prof. Dr. Eckhard Klieme
(Foto: DIPF)

Erste Ergebnisse

Im Rahmen der ersten Workshopserie haben wir versucht, das Demokratieverständnis der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen u.a. im Spiegel von Metaphern zu erfassen. Die Teilnehmer/-innen (Mitglieder aus den Projektgruppen der Schulen) wurden dazu aufgefordert, sich eine Metapher für Demokratie zu überlegen. Im schon erwähnten Bericht zu den Eingangsworkshops haben wir die Ergebnisse ausführlich dokumentiert. Es zeigt sich, dass die Metaphern weitgehend mit Prinzipien der Demokratie wie Transparenz (*offene Türen*), Partizipation (*Fußballmannschaft, in der jeder mal am Ball ist*), Toleranz (*Mehrfamilienhaus*), Rechtsgleichheit (*Schüler und Lehrer als Blätter am Baum der Schule*) und Repräsentation (*der Autofahrer kann abgelöst werden*) in Übereinstimmung gebracht werden können. Weiter zeigt sich, dass Demokratie in den Metaphern weitgehend eine positive emotionale Bewertung erfährt; negativ wertende Metaphern (*ein Raubvogel, der die Hühner abstimmen lässt, ob sie gefressen werden wollen*) bilden die Ausnahme. Gelegentlich finden sich Repräsentationen für die Schwierigkeiten der Demokratie, z.B. für den Aspekt schwer zu integrierender Vielfalt (*man bräuchte einen Riesenhut*).

Wenn es gelingen soll, auf der Basis von Metaphern ein Verständnis von Demokratie auszumachen, das bei den teilnehmenden Lehrern und Lehrerinnen im Modellprogramm in besonderer Weise verankert ist, und somit für die Entwicklung von Projekten leitend werden könnte, so kann dies nur geschehen, indem der Frage nachgegangen wird, wo in den Metaphern ein Aspekt von Demokratie in besonderer Weise hervortritt und ein anderer entsprechend im Hintergrund bleibt. Eine entsprechende Schwerpunktsetzung konstituiert sich entlang der Unterscheidung von transpersonalem und interpersonalem Raum.⁶ Während die Demokratie im politischen Diskurs vorrangig als ein

Gesellschaftssystem betrachtet wird, in dem der Einzelne vor obrigkeitstaatlicher Bevormundung geschützt wird, erscheint Demokratie im schulischen Diskurs vorrangig als Versuch, eine Gemeinschaft aufzubauen, in der zwischen den einzelnen Mitgliedern ein Fürsorgeverhältnis besteht. Metaphern, die dieses Verständnis von Demokratie zum Ausdruck bringen, sind *die Kette, die nur so stark ist, wie ihr schwächstes Glied, das Boot in dem alle sitzen, der Windschatten, den sich die Vögel auf dem Flug gen Süden wechselseitig spenden* und immer wieder die Familie. In den Metaphern deutete sich an, dass Demokratie von den Beteiligten des Programms stärker auf gemeinschaftliche Werte als auf gesellschaftliche Rechte bezogen wird. Der interpersonale Raum strukturiert die Reflexion, der transpersonale Raum kommt kaum in den Blick. Dies gilt auch für die Metaphern im vorausgegangenen Absatz: Es geht um die Mannschaft (Gemeinschaft) und nicht um das Spiel (Regeln), es geht um die gemeinsame Autofahrt und nicht um die Verkehrsordnung. Auch in den seltenen Fällen, in denen Metaphern eine undemokratische Vorstellung von Schule vermitteln, geschieht dies durch Bezug auf den interpersonalen Raum (z.B.: *Es darf nicht so weit kommen, dass die Kinder in der Familie bestimmen, wer der Vater ist*).

Dieses Ergebnis einer Schwerpunktsetzung auf den interpersonalen Raum und somit auf den Bereich der sozialen Kompetenzen und der Selbstkompetenzen findet eine quantitative empirische Entsprechung in der Auswertung der Eingangserhebung an 144 Schulen. Der oben dargestellte Kriterienkatalog (vgl. Tabelle 1) wurde als eine Liste möglicher Ziele im Programm umformuliert⁷ und in den Fragebogen für Lehrer/-innen aufgenommen. Da es sich dabei ausschließlich um Ziele handelt, die im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags nach Anerkennung verlangen, haben wir danach gefragt, welche Priorität die betreffenden Ziele besitzen (Höchste

6 Zur Konzeption dieser Unterscheidung vgl. Artikel von Heiko Breit & Lutz Eckensberger in diesem Heft, S. 5. 6.

7 Die vollständige Operationalisierung findet sich auf den Internetseiten des Modellprogramms: <http://www.blk-demokratie.de/ko-ex-ko-kr.php>

Tabelle 2: Rangplätze(kursiv) und durchschnittliche Bewertung der Zielebenen getrennt nach Schularten

Zielbereich	HS*	MBG	RS	GeS	GYM	BS	GrS	FÖR
Anzahl Schulen	9	23	8	25	25	16	20	8
Politische Kompetenzen	2. 1,35	2. 1,29	2. 1,32	2. 1,39	2. 1,27	2. 1,35	4. 0,93	4. 1,10
Soziale und Selbstkompetenzen	1. 1,53	1. 1,46	1. 1,44	1. 1,54	1. 1,33	1. 1,44	1. 1,46	1. 1,61
Schulische Partizipation	3. 1,27	3. 1,23	3. 1,23	3. 1,35	3. 1,27	3. 1,27	2. 1,24	2. 1,34
Integration der Schule in ihr Umfeld	4. 1,14	4. 1,07	4. 1,03	4. 1,05	4. 0,96	4. 0,91	3. 1,05	3. 1,10

* HS = Hauptschule; MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; GeS = Gesamtschule; GYM = Gymnasium; BS = Berufsschule; GrS = Grundschule; FÖR = Förderschule

Priorität =2; zweithöchste Priorität =1; keine Priorität =0). Die Teilnehmer/-innen der Befragung sollten für jedes Ziel angeben, welche Priorität es nach ihrer Ansicht für die Arbeit in der Schule hat. In der folgenden Tabelle werden die Mittelwerte getrennt nach Zielebenen wiedergegeben. Ein Vergleich der Mittelwerte ermöglicht Aussagen darüber, wo die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer den Schwerpunkt des Programms sehen. Für jede Schulart wurde dabei eine Rangfolge der Zielebenen nach ihrer Priorität festgestellt (siehe Tabelle 2).

Auffällig ist, dass in nahezu allen Schulformen die Zielbereiche in gleicher Rangfolge bewertet werden: An erster Stelle stehen soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen, gefolgt von den Zielbereichen Politische Kompetenzen und Schulische Partizipation, die beinahe gleich bewertet werden; den Schluss bildet die Integration der Schule in ihr Umfeld. Eine abweichende Reihenfolge zeigt sich bei den Grund- und den Förderschulen: Diese stellen zwar auch den Erwerb sozialer und Selbstkompetenzen auf Platz 1, setzen den Bereich der Politischen Kompetenzen jedoch an die letzte Stelle. Möglicherweise handelt es sich hierbei um einen Zielbereich, der von den Befragten als überfordernd für ihre Schülerschaft wahrgenommen wird bzw. bei dem von den Lehrerinnen und Lehrern größere Vermittlungsprobleme gesehen werden.

Was hier am Beispiel von Zielprioritäten in den Ergebnissen aufgewiesen wurde, zeigt sich in der Konsequenz auch bei den Weiterbildungsinteressen der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen.

Themen, die sich auf die Soziale Kompetenz richten, wie Verantwortungslernen, Mediation / Konfliktlösen oder auch kooperatives Lernen, werden jedes für sich drei Mal stärker nachgefragt als Weiterbildungen zu Partizipationsformen in der Schule.

Fazit

Die hier in Ausschnitten dargestellten Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, wie das Modellprogramm Demokratie lernen und leben durch die Schulen aufgegriffen wird. Insgesamt finden die Ziele des Programms eine hohe Akzeptanz, allerdings werden nicht alle Zielbereiche gleichmäßig aufgenommen. Es zeigt sich, dass Ziele wie die Akzeptanz und das Verständnis von Demokratie, Engagement in gesellschaftlichen Handlungsfeldern, tatsächliche Mitgestaltung der schulischen Wirklichkeit und Kooperation mit außerschulischen Partnern offensichtlich in den teilnehmenden Schulen nicht in dem Maße als dringend wahrgenommen werden, dass sie prioritär handlungsleitend sind. Die Ergebnisse könnten positiv gewertet werden, weil der Blick der Beteiligten in Schule nicht auf eine kurzfristige Prävention, und somit auf die Symptome gesellschaftlichen Wandels beschränkt ist. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Schwerpunktsetzung auf den Bereich der sozialen

Kompetenzen, ebenfalls durch die Erfahrung eines Symptoms – nämlich des Disziplinproblems – zu Stande kommt. Da schulisches Handeln immer Handeln unter Druck⁸ ist, wird verständlich, dass die Beteiligten vor allem dort zu Veränderung und Engagement bereit sind, wo Gefährdung der eigenen Routinen, Anpassungsdruck und wegbrechende Ressourcen dies am stärksten erfordern. Unter den Bedingungen aufwändiger curricularer und schulorganisatorischer Reformen sowie Deputatserhöhungen in vielen Bundesländern ist es deshalb beachtlich, dass sich überhaupt so viele Lehrkräfte aus Idealismus und Reflexion ihrer Erfahrungen für das Modellprogramm engagieren. Dass die Förderung von demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulkultur dabei insbesondere als Förderung sozialer Kompetenzen aufgefasst wird, ist insofern als Teilerfolg auf einem längeren Weg zu begrüßen.

Nach einer weiter gehenden Interpretation bilden die Muster der Familie und anderer Gemeinschaften des Nahraums eine entscheidende Orientierung für diejenigen, die in Schule arbeiten⁹. Entsprechend wird das eigene Handeln wesentlich aus einer interpersonalen Perspektive reflektiert, Demokratie kann dann auf Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft reduziert werden. Demokratiepädagogisch wird dies begründet, indem

8 Vgl. z. B. Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern, Erwachsenenbildnern. Weinheim.

9 Münch, W. (1993): Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, H.; Schmidtbauer W. (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. Frankfurt a.M.

das Verständnis von Demokratie als Lebensform gleichsam als Grundlage für Demokratie in Staat und Gesellschaft gilt.¹⁰ Die relative Vernachlässigung des verrechtlichten Charakters von Demokratie, d.h. der transpersonalen Zusammenhänge der Gesellschaft, könnte aber in der Konfrontation mit tatsächlicher Politik genau die Enttäuschung mit hervorrufen, zu deren Abhilfe das Modellprogramm einen Beitrag leisten soll. Jedoch ist dabei aus entwicklungspsychologischer Perspektive auch zu bedenken, dass Enttäuschungen durchaus entwicklungsfördernd sein können, vorausgesetzt es gibt Räume, in denen die aus ihnen entstehenden kognitiven Konflikte der Individuen durch reflektierende Abstraktion im Sinne Piagets zu einer neuen Strukturbildung führen.¹¹ Für die aktuelle Konzeption des Programms „Demokratie lernen und leben“ entstehen aus diesen Erwägungen und den vorgenannten empirischen Ergebnissen zwei Fragen: 1. Wie wird die Entwicklungsaufgabe, sich als aktive Bürgerin und aktiver Bürger in ein reflektiertes Verhältnis zum eigenen Engagement und zum demokratischen Rechtsstaat zu setzen, demokratiepädagogisch im Modellprogramm aufgegriffen? 2. Wie kann in das Konzept demokratischer Schulentwicklung integriert werden, dass die Herausbildung und Identifikation mit einer transpersonalen Perspektive nicht nur eine Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende ist, sondern ebenso eine Aufgabe für die Institution Schule und alle, die in ihr arbeiten?

Kontakt:

Dr. Hermann Josef Abs, abs@dipf.de,
Martina Diedrich, diedrich@dipf.de

Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat

Heiko Breit & Lutz H. Eckensberger

Die Klärung dessen, was „Demokratie“ und die Fähigkeit, demokratisch zu denken und zu handeln eigentlich bedeuten, ist als Voraussetzung für die Diskussion um Ziele und Evaluation von Demokratieerziehung unerlässlich. Hierzu gehört es, sowohl die unterschiedlichen Demokratievorstellungen sozialer Akteure, als auch die verschiedenen und teils kontroversen Schattierungen des Demokratiebegriffs, wie er in Philosophie, Sozial- und Rechtswissenschaften entwickelt wurde, zur Kenntnis zu nehmen.

Trotz einer - angesichts der Komplexität der Sache nicht verwunderlichen - fehlenden Eindeutigkeit der Begriffe von „Demokratie“ und „demokratischer Kompetenz“ lassen sich Wortfelder bestimmen, die ein in Wert- und Normvorstellungen verankertes grundlegendes Verständnis von Demokratie ausdrücken. Dies gilt sowohl für den philosophisch-wissenschaftlichen wie auch für den alltäglichen Diskurs. Abs, Diedrich und Klieme haben kürzlich solche von Lehrer und Lehrerinnen verwendeten Metaphern untersucht. Sie lassen sich als Repräsentationen von Begriffen wie Transparenz, Partizipation, Toleranz, Rechtsgleichheit und Repräsentation lesen, also von Begriffen, die sich auch in der philosophisch-politischen Diskussion finden.¹ Allerdings muss durch einzeln genannte Metaphern ungeklärt bleiben, in welcher relationalen Beziehung diese Begriffe zueinander stehen. Darüber hinaus ist es bedeutsam, dass, wie die Autoren betonen, die Befragten Demokratie in erster Linie in Form des demokratischen Handelns in einer *Polis* beschreiben, also als ein Zusammenleben in einem mehr oder weniger übersichtlichen lebensweltlich strukturierten Handlungsraum, in dem die sozialen Akteure über persönliche Beziehungen miteinander verbunden sind und auch Wertvorstellungen weitgehend intersubjektiv geteilt werden.

Von dieser Konzeption einer Demokratie als Lebensform muss deshalb *Demokratie als Gesellschafts-, Staats- oder Regierungsform* unterschieden werden wie sie zum ersten Mal bei Montesquieu erörtert wurde. Dieser löst die Beziehung zwischen individuellen Tugenden, also der Erziehung und Bildung öffentlich handelnder Menschen, der Macht und den Barrieren gegen Machtmissbrauch aus dem engen Geltungsbereich einer lebensweltlich strukturierten Polis und erörtert sie im Zusammenhang der modernen Territorialstaaten.

Natürlich beziehen sich beide Demokratie-Konzeptionen auf eine gemeinsame *moralische* Wurzel: auf die Herstellung von Gerechtigkeit und die gewaltfreie Lösung von Konflikten durch den Blick auf verallgemeinerbare Interessen. Gravierende Unterschiede zwischen einem polis-orientierten und einem gesellschafts-orientierten Demokratiemodell, zwischen Demokratie als Lebensform und Demokratie als Staatsform, dürfen aber trotz dieser gemeinsamen Basis nicht verwischt werden. Erstere bezieht sich nämlich auf Vorstellungen wie den zivilen Umgang mit Kontroversen (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln und ihre Prüfung auf Tragfähigkeit), die Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und seine Ausweitung in Richtung auf ein allgemeineres Interesse (Perspektivenübernahmen) sowie auf die Reflexion der Entscheidung über Werte der individuellen Lebensführung.² Bei der Demokratie als Regierungsform stehen dagegen das Gewaltmonopol des Staates, die Gewaltenteilung, gesatztes Recht als Garant faktischen Verhaltens (Recht als Schutz der Moral), der effektive strategische Wettbewerb politischer Parteien um Machtpositionen inklusive der marktförmigen Organisation von Wahlen sowie subjektiven Freiheitsrechten wie das Recht auf Gewissensentscheidungen im Mittelpunkt, welches den Einzelnen vor der Gemein-

10 Zu den Grenzen dieser Vorstellung vgl: Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: *ZfPäd* 46. S. 333-347. Vgl. Schutz, Aaron (2001): John Dewey and „a Paradox of Size“: Democratic Faith and the Limits of Experience. In: *American Journal of Education* 109. S. 287-319.

11 Der Frage, unter welchen Bedingungen Enttäuschung ihrerseits entwicklungs-förderlich wirken kann, wird im Artikel von Heiko Breit/Lutz Eckensberger in diesem Heft aufgegriffen.

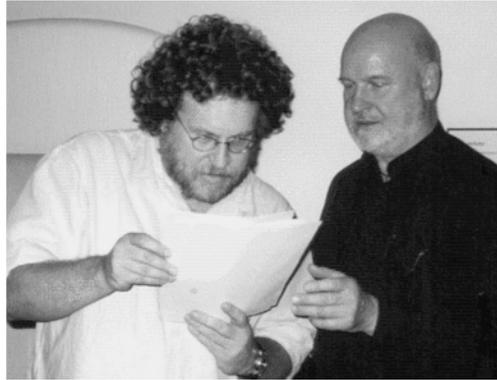
1 Hermann Josef Abs, Martina Diedrich und Eckard Klieme im vorliegenden Heft

2 Reinhardt, S. (2001): Demokratie-Lernen in der Schule. in: Hurrelmann, K. / Palentien, C. (Hg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. Neuwied: Luchterhand.

schaft und dem Staat schützt. Ob letztlich eher Komplementarität oder gar ein Ausschlussverhältnis der beiden Formen von Demokratie besteht, hängt von politischen und theoretischen Vorentscheidungen ab, die seit Jahrhunderten diskutiert werden und die nach wie vor in der politischen Philosophie, Theorie und Empirie umstritten sind. Im vorliegenden Kontext ist jedoch zu bedenken, dass die beiden unterschiedlichen Typen demokratischer Praxis, der individuellen und der gemeinschaftlichen Lebensform auf der einen Seite und institutionalisierte Macht und Gegenmacht auf der anderen, zwei unterschiedliche Ziele von Demokratieerziehung implizieren: a) die Einübung demokratischer Praktiken, um aktive Bürger heranzubilden, die einer partizipativen Demokratie erst Leben geben sowie b) die Förderung der Akzeptanz der Institutionen des demokratischen Rechtsstaates mit seinen Bekenntnissen zu Grund- und Menschenrechten und repräsentativer professioneller Politik. Gerade die gemeinsame Wurzel beider Demokratieverständnisse in der Moral legt es nahe, sowohl diese Typen selbst, als auch deren pädagogische Implikationen aus der Sicht der Theorie der ontogenetischen Entwicklung moralischer Urteile zu diskutieren. Überschaut man die pädagogische Diskussion über Demokratieerziehung, so zeigt sich zunächst, dass diese sich weitgehend auf die Idee einer partizipativen Demokratie bezieht, die einen selbstverantwortlichen, an Entscheidungen beteiligten Bürger voraussetzt beziehungsweise erfordert.³ Sie tut dies schon allein deshalb, weil Schule selbst eher einem gemeinschaftlichen *face to face* Kontext entspricht als einer auf positivem Recht gestützten anonymen Marktgesellschaft. Die guten Gründe

3 Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96, Bonn.

für die Abschottung politischer Systeme gegen basisdemokratische Zustimmung auf Grund der Komplexität moderner Gesellschaften und der fehlenden Kompetenz der Bürger für verantwortungsbewusste und sachkompetente Entscheidungen geraten dabei leicht



Dr. Heiko Breit, Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger
(Foto: DIPF)

aus dem Blick. Demokratieerziehung hat auch das Verständnis für solche Gründe zu vermitteln. Hierzu gehört die Akzeptanz subjektiver Freiheitsrechte, die den Einzelnen vor der Gemeinschaft, dem Staat und einer konventionellen Moral – besser gesagt Sittlichkeit – schützt. Demokratieerziehung muss daher beides: motivierend wirken für partizipative Verfahren und gleichzeitig aufzeigen, wo die Grenzen interaktiver Konfliktlösungsmechanismen in komplexen Gesellschaften verlaufen, d.h. sie sollte die Polisperspektive mit funktionalen und rechtstaatlichen Prinzipien gesellschaftlicher Steuerung vermitteln, die wie Luhmann sich ausdrückt, keinen Diskurs und keinen Konsens bekunden, sondern „die legitime Disposition über staatlich organisierte Gewalt“⁴. Dies ist allein schon deshalb notwendig, weil die Erfahrung gesellschaftlicher Macht in nachadoleszenten Handlungskontexten, aber auch schon mit den Rahmenbedingungen der Schulwirklichkeit Ohnmachtgefühle hervorrufen können. Gerade wenn man in einem gemeinschaftlichen Raum primär interaktive Konfliktlösungsmechanismen

4 Luhmann, N. (2000). Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 295

gelernt hat, sind Strategien und Zwänge politischer Machtausübung schwer zu akzeptieren und führen leicht zu Enttäuschungen über die Funktionsweise formaler Institutionen. Die Lebensferne professioneller Politik in diesem Sinn dürfte ein Grund für die so genannte „Politikverdrossenheit“ von Jugendlichen sein, der aber – wie beispielsweise die Shell Jugendstudie zeigt – keineswegs eine Absage an gemeinschaftlich verstandener Verantwortung bei Jugendlichen korrespondiert.

Die Spannung zwischen Demokratie als Lebensform und Demokratie als Staatsform betrifft aber nicht nur Jugendliche. Die Problematik des Übergangs und des Verhältnisses von interaktiv-informalen und systemisch-formalen Lösungen von Konflikten charakterisiert moderne komplexe Gesellschaften im Allgemeinen. Es handelt sich um die Kluft zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, Mikro- und Makroebene, Moral und Recht, Lebenswelt und System sowie informalen und formalen Institutionen. Wie soll im Rahmen von Demokratieerziehung mit dieser Kluft umgegangen werden? Welche Brücken können geschlagen werden?

Um Unterschiede und Parallelen zwischen den beiden Demokratieverständnissen im Rahmen der Ontogenese moralischer Urteile schärfer heraus zu arbeiten, wird im Folgenden auf eine alternative Interpretation dieser Entwicklung Bezug genommen, die wir im Verlauf von nunmehr über 25 Jahren zum Thema „Entwicklung moralischer Urteile“ entworfen und empirisch fundiert haben.⁵ Eine Kontextualisierung dieser Theorie wurde in den letzten 15 Jahren vor allem im Bereich der Umweltpsychologie vorgenommen. Demokratie- und Gesellschaftsverständ-

5 Eckensberger, L.H. & Reinshagen, H. Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: L.H. Eckensberger und R.K. Silbereisen (Eds.): Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, 65-131. Breit, H. & Eckensberger, L. H. (1998). Moral, Alltag Und Umwelt. In: De Haan, G. & Kuckartz, U.

nis spielen in dieser Forschung eine zentrale Rolle. Im Leitfaden zum Kontext Umwelt werden nicht nur Fragen über die Einschätzung von Umweltschäden und deren Ursache gestellt, sondern ebenso nach der *Verantwortung* für eine Besserung der Verhältnisse, welche Rol-

unterschiedlichen Moralniveaus von unmittelbarer Bedeutung. Statt der sechs „Stufen“ der ontogenetischen Moralentwicklung, die Kohlberg in drei Niveaus (das präkonventionelle, konventionelle und moralische Niveau) zusammenfasste, haben wir insgesamt

Es sind vor allem die beiden Ebenen sozialen Verständnisses (Deutungsräume) die für die beiden Auffassungen von Demokratie und die Thematik Demokratieerziehung höchst relevant sind. Demokratie als Polis bzw. als Lebensform repräsentiert die interpersonal-

autonome Ebene und erst auf der transpersonalen Ebene kommt es zu einer der Komplexität der Sache *angemessenen* Rekonstruktion solcher Begriffe wie Gesellschaft, Makroebene, Recht, System und formalen Institutionen. Es wird gleichzeitig deutlich, dass die Idee von partizipativer Demokratie allein, die sich ja an konkreten Interaktionen in einem sozialen Nahraum misst, ungeeignet ist, Verbindungen zu rechtsstaatlicher Demokratie mit speziellen politischen Funktionen herzustellen. Dieses

Konzept greift in dem Moment zu kurz, wo Gesellschaft, Makroebene, Recht, System und formale Institutionen ins Spiel kommen.⁷ Andererseits ist durch die ontogenetische Sequenz, in der die Niveaus zueinander stehen, unübersehbar, dass ersterer für das Verständnis des letzteren eine unbedingte Voraussetzung ist. Der Übergang zum transpersonalen Deutungsraum ist deshalb als ambivalenter Vorgang zu verstehen. Einerseits entsteht kognitiv transpersonales Denken, das für die Rekonstruktion komplexer gesellschaftlicher Funktionen und Institutionen notwendig

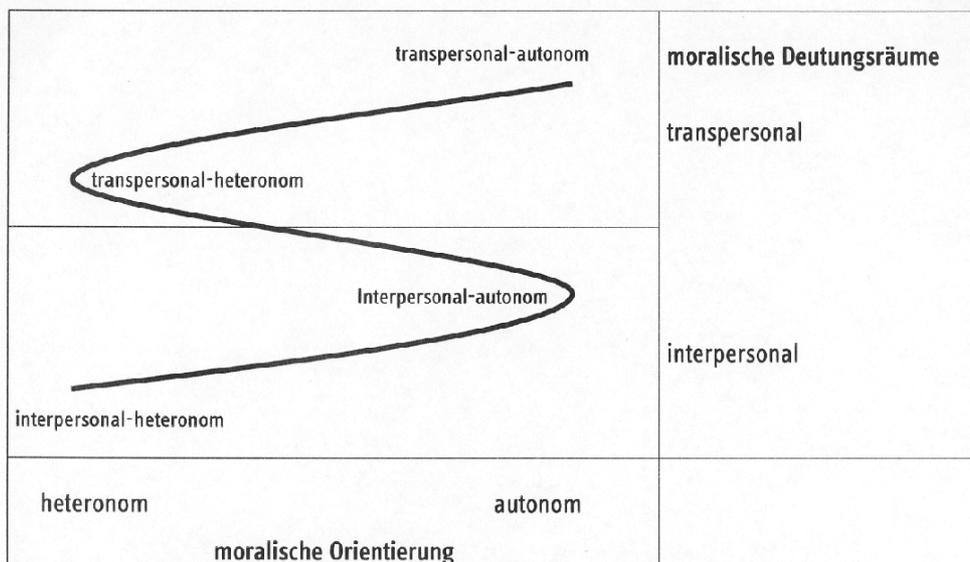


Abbildung: Spiralbewegung moralischer Orientierung

le Recht und Politik dabei übernehmen, wer außer den Politikern noch handeln kann und sollte und welche Rolle man selbst in diesem Prozess einnimmt. Die Ergebnisse auf der Basis von insgesamt 180 Leitfaden gestützten Interviews aus einer theorieorientierten Stichprobe lassen sich zu vier Idealtypen verdichten, in denen sich ein politischer Verantwortungsbegriff mit variierenden Vorstellungen von individuellen und kollektiven Handlungs- und Partizipationschancen und -pflichten im Rahmen formaler Institutionen spiegelt.⁶ Für ein genaueres Verständnis der unterschiedlichen Demokratieformen, sind diese

elf Stufen unterschieden, die wir in vier Niveaus geordnet haben. Obgleich es enge Bezüge zur Theorie Kohlbergs gibt, ist das Verständnis dieser vier Niveaus deutlich unterschiedlich. Es wird postuliert, dass sich die Entwicklung grundsätzlich, wie das bereits Piaget beschrieben hat, von einer heteronomen zu einer autonomen Moralauffassung entwickelt, dass sich diese Bewegung aber in zwei unterschiedlich komplexen Deutungsräumen sozialer Realität in einer Art Pendel oder Spiralbewegung wiederholt: In einem interpersonalen und einem transpersonalen Raum.

(Hrsg.). Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Opladen: Leske & Budrich, S. 69-89, Eckensberger, L.H., Döring, T. & Breit, H. (2001). Moral Dimensions in Risk Evaluation. In: G. Boehm; T. McDaniels, J. Nerb; H. Spada (Eds.) Environmental Risks: Perception, Evaluation and Management. Special Issue of „Research in social problems and public policy“, Volume 9, Oxford: Elsevier, 137-163.

6 Breit, H., Döring, T., Eckensberger, L.H (2003). Law, politics and citizens` responsibility. Justice Judgements in the Every Day Reconstructions of Environmental Conflicts. In: H. Breit, T. Moss, A. Obser & M. Troja (Eds.). How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Environmental Contexts, 179-203.

7 Detjen, Joachim (2000). Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Herausgeber). Werte in der politischen Bildung, Didaktische Reihe, Band 22 LpB, Wochenschau Verlag.

ist, andererseits wird die im interpersonalen Deutungsraum bereits erreichte moralische Autonomie entwicklungslogisch betrachtet – zwar ins neue Niveau integriert, aber auch im gewissen Sinne wieder preisgegeben. Sie muss erst wieder durch erneute Dezentrierung auf höherem – transpersonalem – Niveau aufs Neue gewonnen werden.

Erst das autonome Denken, welches in der Entwicklung das heteronome Denken zunächst auf dem interpersonalen Niveau, dann auf dem transpersonalem Niveau ablöst, enthält die Elemente, die auch unter „demokratischer Kompetenz“ gefasst werden können. Es setzt auf die gegenseitige Achtung in Interaktions- und Kommunikationsprozessen und vertraut auf intersubjektiv anerkannte Normen. Demgegenüber orientiert sich heteronomes Denken an Macht und Autorität oder auch an äußeren, objektiven Zwängen.

Demokratieerziehung wie sie in der Schule stattfindet und wie sie auch in dem auf Lawrence Kohlberg zurückgehenden Just Community Ansatz schon seit längerem praktiziert wird, fördert autonomes Denken durch praktisches soziales Handeln, durch Partizipation, Kooperation, Verhandlung und Verantwortungsübernahme, also im interpersonalen Raum.⁸

Was geschieht aber beim Übergang von einem interpersonal-autonomen zu einem transpersonal heteronomen Niveau, der in diesen Ansätzen auch deshalb nicht zum Tragen kommt, weil er sich – wenn überhaupt – ontogenetisch zu einem späteren Zeitpunkt einstellt?⁹ Wie kann vermieden werden, dass – wie Abs, Diedrich und Klieme zu Bedenken geben – Demokratie auf „Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft“ reduziert werden? Darf man überhaupt von Demokratieerziehung sprechen, wenn man nur das Sozialverhalten der Schüler verbessern will?

Greifen wir nochmals auf die vorliegenden empirischen Ergebnisse zurück. Die Macht- und Autoritätsorientierung heteronomen Denkens dokumentiert sich auf der interpersonalen Ebene als Ausdruck persönlicher oder kollektiver Eigenschaften, auf der transpersonalem Ebene hingegen als Ausdruck subjektiver Verfahren wie Wahlen und positives Recht, deren Sinn bzw. „Gerechtigkeit“ aber nicht mehr hinterfragt wird, wodurch die Verfahren unabhängig von außer ihnen liegenden Zwecken verdinglicht werden.

Entwicklungslogisch dazwischen liegt die interpersonale Autonomie mit ihrer an Einsicht, Konsens und gutem Willen gemessenen Gerechtigkeitsorientierung. Was führt aber überhaupt dazu, dass dieses Niveau zugunsten des transpersonal-heteronomen aufgegeben wird? Als Entwicklungsmotor spielen Barrieren eine maßgebliche Rolle.¹⁰ Schauen wir uns deshalb die Barrieren an: Dem transpersonal-heteronomen Typ werden die ethischen Forderungen des interpersonal-autonomen Typs nach Kooperation, Verständnis und Empathie im Umgang miteinander auf der Grundlage intersubjektiv anerkannter Normen zum Problem. Gegenüber „sozialen“ Faktoren des Handelns unterstreicht er – wie zuvor der interpersonal-heteronome Typ – die Bedeutung objektiver Prozesse eines externen Handlungsfeldes, die als transpersonales Denken aber in eine funktionalistische Perspektive eingebettet werden. Hier wird die Spiralform und damit die Ambivalenz der Entwicklung deutlich. Die Autonomie geht zwar nicht einfach verloren, sondern das transpersonal-heteronome Niveau integriert sie auf einer höheren Stufe. Dabei wird sie aber zum Inhalt des Denkens und verliert ihre formgebende Funktion. Die neue heteronome Perspektive ist deshalb nicht autoritär, sondern „demokratisch“, weil in der kompeten-

ten Beherrschung von sozialer und natürlicher Umwelt, die eine Distanz zu Emotionen und damit zu partikularen Interessen voraussetzt, eine unparteiliche und objektive Perspektive gesehen wird, die einzunehmen die Aufrechterhaltung des Gesellschaftssystems zum Wohle aller verlangt. Ein gewisser „aufgeklärter Autoritarismus“ stellt sich aber insofern ein, als eine solche Distanz in den Augen der Befragten durch entsubjektiverte, objektive Methoden wissenschaftlicher Datensammlung und -interpretation sowie durch professionelle und formale Rechtssetzung und Politik gewährleistet zu sein hat. Der „Preis“ dieses Denkens liegt in der Verdinglichung der Kluft zwischen System und Lebenswelt. Experten und Laien werden von einander getrennt und höchstens noch funktional aufeinander bezogen. Subjektives, Soziales und Emotionales werden für gesellschaftliche Prozesse als dysfunktional und irrational erachtet. Demokratietheoretisch entspricht diese Perspektive einem liberalistischen Staatsbürgerkonzept, welches sich auf staatlich garantierte negative Rechte stützt, die einen individuellen Handlungsspielraum von äußeren Zwängen freihalten und ansonsten auf das freie Spiel der Kräfte vertrauen. Bekanntlich steht diesem Demokratietheoretischen Modell ein sogenanntes republikanisches Modell gegenüber, welches die Partizipation der Staatsbürger einfordert, die als politisch verantwortliche Subjekte einer Gemeinschaft von Freien und Gleichen verstanden werden.¹¹ Das Denken des transpersonal-autonomen Typus ähnelt diesem republikanischen Modell. Transpersonal-autonome Befragte zweifeln an der Verwirklichung des Allgemeinwohls qua Funktionalismus, Expertokratie und reiner repräsentativer Demokratie und ziehen (wieder) eine Ebene gegenseitiger Achtung, intersubjektiv geteilten

8 Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.

9 Entwicklungsstufen werden bekanntlich nicht notwendiger Weise erreicht, es sind bestimmte Anregungsbedingungen notwendig.

10 Eckensberger, L. H., Breit, H. & Döring, T. (1999). *Ethik und Barriere in umweltbezogenen Entscheidungen: Eine entwicklungspsychologische Perspektive*. In E. Kals & V. Linneweber (Hrsg.), *Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken*. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer, (S. 165-190).

11 Zur Diskussion dieser Modelle siehe Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Normen und lebensweltlich verankerten Interaktionen ein. Mit anderen Worten, der Typus integriert die beiden vorhergehenden Ebenen, diesmal aber mit dem „Objektivismus“ als Inhalt, worauf in der Struktur des Denkens reflektiert wird. Diese Perspektive ist aufs Neue autonom, weil sie die im Objektivismus vorhandenen Sachzwänge nicht absolut setzt, sondern auch als menschliche Konstruktion unter bestimmten sozio-historischen, d.h. kulturellen Bedingungen begreift. Dadurch dass aber funktionale Prozesse, also Ökonomie, Politik und Recht, ausdrücklich als notwendige Grundlagen des Handelns in moralische Konfliktlösungsvorstellungen als komplexe Faktizität des Handelns berücksichtigt werden, ist die transpersonal-autonome Perspektive gegenüber der interpersonalen Version der Autonomie „realistischer“ angelegt. Bei allem Zwang zum ökonomischen Handeln, bei aller Notwendigkeit von politischer Distanziertheit zu lebensweltlicher Betroffenheit und bei aller Varietät und Variabilität von Kulturen, wird aber die Integration von Traditionen, Konventionen, kulturell vermittelten Werten und nicht kodifizierten Normen mit Verfassungen, Gesetzen, Verordnungen oder Geschäftsordnungen angestrebt.

„Transpersonal-autonomes Denken“ bedeutet daher zwar die Berücksichtigung formaler Institutionen und Verfahren und hat faktische Sachgesetzmäßigkeiten ebenso zu rekonstruieren, löst sich aber deshalb nicht von sozialen Bedingungen des Handelns, den konkreten Kontexten und Gemeinschaften und schon gar nicht von subjektiver und kollektiver Handlungsverantwortung. Dieses Denken ist keineswegs nur rein kognitiv begründet, sondern benötigt starke emotionale Voraussetzungen, z. B. im Umgang mit Abwehrstrategien, wodurch Fakten nicht selektiv im eigenen Interesse interpretiert werden und auch Emotionen gleichzeitig zugestanden und kritisch reflektiert werden. Die Befragten kalkulieren ihre eigene mögliche Parteilichkeit ein, weil sie wissen, dass sie die Situation aufgrund von emotional verarbeiteter Biographiegeschichte deuten. Dennoch können und *wollen* sie ihre Darstellung im Lichte von Prinzipien bewerten. Die Befragten wissen auch, wie anspruchsvoll es ist, Sollensvorstellungen und moralischen

Verpflichtungen tatsächlich nachzugehen und versuchen Abweichungen zu verstehen und zu erklären, z. B. auf der Grundlage faktischer Zwänge, die sie in komplexen gesellschaftlichen Situationen aber u. U. prinzipiell als veränderbar auffassen.

Für den Diskurs über Demokratie sind jedoch vor allem gegenseitige Achtung und Anerkennung relevant, durch die Piaget Autonomie definiert. Ein mit anderen im Gleichgewicht befindliches Leben auf der Basis der wechselseitigen Zuschreibung von Mündigkeit und Verantwortlichkeit, dezentriert die eigene Position in der Weise, dass *Raum für Entscheidungen und Handlungen anderer entsteht*. Kontextualisierung auf diesem moralischen Niveau erfordert es nämlich, Entscheidungsprozesse als *Angelegenheit aller involvierten Individuen* anzusehen. Auch dies ist nicht allein eine kognitive Angelegenheit, sondern benötigt emotionale Ressourcen wie Vertrauen wie auch Risiko- und Enttäuschungsbereitschaft.

Schlussfolgerungen

Der Übergang von einem interpersonalen zu einem transpersonalen Deutungsraum, der den Übergang von gemeinschaftlichen Interaktionen zu gesellschaftlichen Systemfunktionen markiert, stellt eine besondere Herausforderung in der Entwicklung demokratischen Denkens und Handelns und damit auch der Demokratieerziehung dar. Er entspricht einem Wechsel von einer Polisorientierung hin zu einer Gesellschafts- oder Staatsorientierung. Allerdings ergeben sich nicht vollständig neue moralische Orientierungen, sondern autonome und heteronome Urteile werden auf einer kognitiv komplexeren Ebene rekonstruiert. Es gibt in beiden Deutungsräumen mehr oder weniger „demokratische“ oder machtorientierte Vorstellungen von Konfliktlösung. Das bedeutet, dass es also sehr wohl sinnvoll ist, autonomes Denken und Handeln auf Altersstufen „einzuüben“ (oder entdecken zu lassen), auf denen die kognitiven Kompetenzen für ein angemessenes funktionales Verständnis von Gesellschaft noch nicht ausgeprägt sind. Es werden nämlich fundamentale *regulative Ideen* gewonnen, obwohl sie

erst im transpersonalen Raum ihre vollständige Entfaltung erfahren, weil sie erst dort auch auf komplexe Kontexte angewendet werden können.

Unsere Typologie kann zeigen, wo die kritischen Punkte für die Entwicklung eines angemessenen Demokratieverständnisses liegen. Es muss u.a. der Umgang mit dem Phänomen Macht ermöglicht werden, ohne dass sich dadurch „Macht- und Autoritätshörigkeit“ als Objektivitätsvorstellungen gesellschaftlichen Handelns auf transpersonal-heteronomen Niveau dauerhaft einschleichen bzw. sich gar Regressionen auf ein interpersonal-heteronomes Niveau einstellen, die dann zu Gewalteskalationen oder zu sozialdarwinistischen Einstellungen führen.¹² Damit bewusst wird, dass Macht zivilgesellschaftlich legitimiert sein muss, reichen die demokratischen verfassten Regeln und Verfahren allein nicht aus, sondern Demokratievorstellungen benötigen einen moralischen Gehalt: den von gegenseitiger Anerkennung und Respekt sowie die mit moralischen Normen verbundene Fähigkeit, sich zu empören, wenn auf Gerechtigkeit und gegenseitiger Anerkennung zielende moralische Normen missachtet werden. Diese umfassen sowohl das Polis- wie auch das Staatskonzept der Demokratie. Eckensberger hat bereits in einer früheren Ausgabe des Dipf informiert¹³ darauf hingewiesen, wie bedeutsam „Begründen lernen“ im Gegensatz zur unreflektierten Übernahme von ethischen Inhalten ist. Begründungen benötigen das Eingebettetsein in kulturelle Kontexte, benötigen die Wahrnehmung der „Welt als Ärgernis“, wozu die Fähigkeit

12 An dieser Stelle gibt es auch hilfreiche Parallelen zu sozialpsychologischen Machttheorien. French und Raven unterschieden bereits 1959 zwischen fünf unterschiedlichen Machttypen: reward power, coercive power, legitimate power, referent power sowie expert power. French, J.R.P. and Raven, B. (1959). Bases of Social Power. Studies in Social Power. Ed. Dorwin Cartwright. University of Michigan, Ann Arbor.

13 Dipf informiert Nr. 0, S. 3-9, 2000.

zur moralischen Empörung gehört.¹⁴ Deshalb betont Eckensberger auch wie wichtig „Kontextualisierung“ moralischer Urteile ist, soziale Praxis, zu der sowohl der Bezug auf wissensbasierte Fakten wie auch auf subjektiv-funktionale Emotionen gehört. Zur Demokratie kann man deshalb eigentlich nicht „erziehen“. Demokratie kann lediglich praktiziert werden, weshalb Demokratielernen genau genommen nur in institutionellen Räumen stattfinden kann, die selbst demokratisch strukturiert sind, getreu der Piagetianischen Formel, die Form wirke auf den Inhalt zurück. Aber Schule als hierarchisch strukturierter und sanktionierter Kontext mit ihrer Zweiteilung der Organisationsmitglieder Lehrer/Schüler begründet zwei getrennte Status-Schichten, die jeweils eine eigene Identität in der Institution Schule haben. Es kann deshalb nicht darum gehen, demokratische Kompetenz, ausschließlich in interaktiver Praxis durch die beteiligten Akteure zu gewinnen. Wissen über demokratische Verfahren und Kompetenzen vorgeben zu können, wird ja von Seiten der politischen Didaktik beansprucht.¹⁵ Demokratie in der Schule unterliegt daher immer einem 'als ob', das freilich nicht zu einer Pseudoaktivität verkommen darf. Es geht in solchen 'als ob'-Konstellationen, um das gegenseitige Ernstnehmen und Achten der beteiligten Akteure. Diskurs und Partizipation dürfen nicht verdinglicht werden, sondern müssen den lebensweltlichen Kontexten verkoppelt bleiben, denen sie entstammen. Achtung ist durchaus auch unter asymmetrischen Bedingungen

möglich und auch notwendig. Als regulative Idee muss Gleichheit eben auch kontrafaktisch unterstellt werden. Der tiefste Gehalt der Demokratie speist sich nämlich nicht aus politischen, sondern aus moralischen Quellen, denn um Demokratie lebendig zu erhalten ist zwar ihr formaler Rahmen Diskurs, Transparenz, Partizipation unabdingbar, muss aber durch interaktives individuell und kollektiv verantwortungsvolles Handeln gefüllt werden. Deshalb sind unseres Erachtens herkömmliche politische Didaktik und das Wissen aus der entwicklungspsychologischen Moralforschung, wie sie beispielsweise auch im Rahmen der Just Community Konzepte abgeleitet werden sowie Handlungskonzepte wie sie im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ praktiziert werden als komplementär zu verstehen. Die formalen Bedingungen von Demokratie, Partizipation und Gleichheit auf der einen Seite sowie Rechtsstaatlichkeit auf der anderen, sind beides letztlich nur verschiedene Formen, deren Ziel es ist, Missachtung zu vermeiden und dafür Anerkennung und Achtung zu setzen. Dazu sind praktische Diskurse und partizipative Demokratie unausweichlich, da Erziehung zur Mündigkeit heißt, Menschen dazu zu befähigen, Missachtung sowohl der eigenen Person wie auch von anderen Personen wahrzunehmen, zu artikulieren, zur Sprache zu bringen und mutig Stellung zu nehmen. Diskurs und Partizipation in der Polis bilden hierfür sowohl Voraussetzungs- als auch Anregungsbedingungen. Sie befähigen auch kritisch und reflexiv mit sich selbst umzugehen und Handlungschancen realistisch einzuschätzen – eine notwendige Voraussetzung, um auch im transpersonalen Raum autonom denken zu lernen. Mitglieder einer von uns untersuchten Bürgerinitiative bewerteten trotz des Scheitern ihres eigentlichen Ziels, einen Kohlekraftwerkbau zu verhindern, ihr Engagement als Erfolg, weil sie vermuteten, dass dadurch Bewusstwerdungsprozesse induziert werden konnten und in anderen ähnlich gelagerten Konfliktfeldern Handeln erfolgreicher verlaufen könnte.¹⁶ Auch die Schüler, die gegen den Irak-Krieg demonstrierten (für viele eine Überraschung) mussten zwar erleben, wie ihr Protest an der Kriegsmaschinerie selbst abprallte, können aber

heute erfahren, wie der allgemeine Protest einer globalen Weltöffentlichkeit, der unzweifelhaft zu einer Sensibilisierung gegen die Kriegsfolgen geführt hat, mit dazu beiträgt, dass die anscheinend so mächtigen Kriegsbefürworter in arge Rechtfertigungszwänge gedrängt werden. Aber unabhängig von dieser Bestätigung über die sich jetzt zeigende Einsicht in die nicht zu rechtfertigende Kriegsführung haben die Schüler ein demokratisches Recht wahrgenommen und ihrer Haltung gegenüber dem Krieg öffentlich Ausdruck verliehen. Auch wenn ein „falscher“ Idealismus aus einer Reduktion des Staates auf Polis resultieren kann, der dann u.U. zu Enttäuschungshaltungen führt, soll eine mögliche Gefahr von Demokratieerziehung (im Sinne der Polis), politische Apathie zu erzeugen auch nicht überschätzt werden. Genau deshalb muss in der Demokratieerziehung deutlich werden, dass bloße Handlungschancen im Rahmen der Polis von vorneherein nicht verwechselt werden dürfen mit durchschlagender politisch-strategischer Handlungswirksamkeit auf der Ebene der Staaten. Entwickeltes zivilgesellschaftliches Denken weiß deshalb um die Zähigkeit und Langwierigkeit von politischen Veränderungsprozessen (man denke an den „Marsch durch die Institutionen“).

Kontakt:

*Dr. Heiko Breit, breit@dipf.de;
Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger,
eckensberger@dipf.de*

14 Vgl. hierzu Reichenbach, R. (2001). Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster et al.: Waxmann.

15 Z. B. Ackermann, P., Breit, G. & Cremer W. (2004). Politikdidaktik kurzgefaßt. Wochenschau-Verlag, Henkenborg, Peter (2000): Politische Bildung und sozialer Wandel - neue Anforderungen an die Kategorien politischer Bildung. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 223-246.

16 Breit, Döring & Eckensberger 2003, a.a.O.

Förderung demokratischer Urteilsfähigkeit

Ein empirisch gestützter Erfahrungsbericht über ein Projekt zu einem religiös-kulturellen Konflikt mit Lehramtsstudenten

Dorothea Bender-Szymanski

Demokratie lebt von der wechselseitigen Achtung der Personen, der Unterschiedlichkeit der Überzeugungen und dem Diskurs um vertretbare Interessenkoordinationen. Diskurse geben uns die Möglichkeit, uns von der Ernsthaftigkeit zu überzeugen, mit welcher andere Personen Meinungen vertreten, die wir nicht teilen. Diskurse korrigieren, weil sie die eigene Urteilsicherheit stören und irritieren (Reichenbach 2000, 801). Diskurse fordern zu einer Reflexion und Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses heraus, denn Bestehens hat keinen Anspruch darauf, ohne sorgfältige Überprüfung für alle Zeiten konserviert zu werden. Es muss sich vielmehr ständig neu bewähren und Änderungen in den Lebensverhältnissen Rechnung tragen (Rohe 2001, 130). Diskurse erhalten zunehmend und zuweilen existenzielle Bedeutung in mehrkulturellen demokratischen Gesellschaften, und dies über nationale Grenzen hinweg, wie die „Kopftuchdebatte“ zeigt.

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz erklärte zum Abschluss der 21. Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarates im Jahr 2003 zum Thema „Interkulturelle Bildung – Demokratie stärken und Vielfalt gestalten“: „Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen gehört es, demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen sowie religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein, um damit Solidarität sowie interkulturelle Kompetenz zu fördern“ (Wolff 2003). Wie jedoch kann dieser Auftrag angemessen realisiert werden, wenn angehende Lehrer¹ ein Lehramtsstudium erfolgreich absolvieren können, ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben (Krüger-Potratz 2001, 33)? Seit einigen Jahren bietet die

Verfasserin deshalb vornehmlich für Lehramtsstudenten der Universitäten Dortmund und vormals Gießen Seminare an, die einen Beitrag zur Förderung des konstruktiven Umgangs mit religiös-kultureller Heterogenität leisten sollen. Die Seminare finden als Kompaktveranstaltungen mit unterschiedlichen Inhalten statt und werden auch von Studenten – teilweise unter Einbezug von Schülern – muslimischen Glaubens mit Migrationshintergrund besucht.

Im Folgenden wird ein empirisch gestützter Erfahrungsbericht einer Kompaktveranstaltung zum Thema „Die schwierige Toleranz“ vorgestellt. Gegenstand sind miteinander konfligierende Überzeugungen zwischen Personen unterschiedlicher religiös-kultureller Zugehörigkeit. Unter Zugrundelegung der Struktur des Gutachtens der Bundesländer-Kommission zum Programm „Demokratie lernen und leben“ (2001) lässt sich das (Klein)Projekt dem Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ (49 ff.) zuordnen. Der spezifische Inhalt ist ein realer, eskalierender Konflikt um die Genehmigung eines islamischen Kulturzentrums in der hessischen Gemeinde O. Der unmittelbare Schulbezug wurde dadurch hergestellt, dass die Schule zum Diskursort bestimmt wurde und diese sich so „im Blick auf Teilhabe an einem interkulturellen Programm der Gemeinde“ öffnet (a. a. O., 26).

Die *Hauptziele* des Seminars waren auf der individuellen Ebene:

- eine verständnissensible Übernahme unvertrauter, „fremder“ Argumente,

- die kritische Reflexion der eigenen Argumente sowie
- die Prüfung von Argumenten im Hinblick auf deren Integrität.

Mittel zur Erreichung der ersten beiden Ziele war die Methode des fiktiven Planspiels (Phase 1). Zur Erreichung des zweiten Ziels wurden als Unterlassensforderungen formulierte Standards der Argumentationsintegrität (Groeben et al. 1993) vorgegeben, die es erlaubten, argumentative Regelverletzungen im realen Konflikt zu identifizieren und den Standards zuzuordnen (Phase 3). Zwischen die beiden Phasen wurde eine Trainingsphase geschaltet, die die Teilnehmer mit den Standards vertraut machten² (Phase 2). Zentrale Prozesse und Ergebnisse aller Phasen wurden entweder schriftlich von den Teilnehmern oder per Video dokumentiert. Die folgende Darstellung dient primär der Präsentation des Konzepts; ausgewählte Ergebnisse des empirischen Datenmaterials werden an den entsprechenden Stellen eingefügt.

Phase 1: Das Planspiel

Das Thema des Planspiels lautete: „Der Streit um ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt fordert auch unsere Schule heraus!“

1. Einführungsphase

Ein Videofilm, in dem Fereshta Ludin ihre Gründe für das Tragen des Kopftuchs als Lehrerin darlegt, diente der Einstimmung in das Thema. Die Videoaufzeichnung wurde kurz diskutiert. Danach erhielten die Seminarteilnehmer eine Kopie des Originals einer Voranfrage des „Verbandes Islamischer Kulturzentren“ an die Baubehörde der hessischen Kommune O. zum Erwerb eines Hauses im Gewerbegebiet. Dieses sollte der örtlichen Gemeinde, deren Mitglieder mehrheitlich seit über 20 Jahren in O. wohnen, als islamisches Kulturzentrum dienen. Die Studenten

1 Im Text wird für beide Geschlechter der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet, sofern nicht ausdrücklich zwischen den Geschlechtern unterschieden wird.

2 Alle Unterlagen für die jeweiligen Phasen sind bei der Verfasserin dokumentiert.

nahmen dann schriftlich zur Frage Stellung: „Wie würde *ich* in dieser Situation entscheiden und warum?“

Die Argumente lassen sich auf zwei Ebenen abbilden: auf der Ebene der Glaubensgemeinschaft und auf der Ebene der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Darüber hinaus gibt es eine „Zwischenebene“, die einen deutlichen Bezug von Argumenten auf der Ebene der Glaubensgemeinschaft zur gesellschaftlichen Ebene aufweist.

Argumente für ein islamisches Kulturzentrum auf der *Ebene der Glaubensgemeinschaft*:

- „Gesunde“ religiöse Sinnerfahrung, -entfaltung und -erfüllung ist nur in der Gemeinschaft möglich (Gebet, Fasten, Rituale),
- Verstärkung des Zusammenhalts Gleichgesinnter im Glauben,
- Ort der Begegnung der Generationen zum Austausch von Erfahrungen und Problemen, entwicklungsfördernd für die Identität und Toleranz der Kinder.

Argumente für ein islamisches Kulturzentrum auf der *Ebene der Glaubensgemeinschaft mit Verweis auf die Gesellschaftsebene*:

- Ein eigenes Gemeindezentrum signalisiert die Einbeziehung der Glaubensgemeinschaft in den Lebensraum der Kommune als Teil der Gesellschaft,
- Neues, Ungewohntes ist für andere Glaubensgemeinschaften Chance zum Kontakt, Austausch, Wissenserwerb und Planung gemeinsamer Aktivitäten,
- Glaube wird durch das aktive Leben in der Kommune transparent,
- Glaube wird als Teil des eigenen Lebens in der Kommune wahrnehmbar und selbstverständlich,
- Glaube leben signalisiert Gewaltlosigkeit gegenüber der Gemeinschaft und Gesellschaft,
- Glaubensvielfalt ist Bereicherung für die Kommune.

Argumente für ein islamisches Kulturzentrum auf der *Ebene der Gesellschaft*:

- Recht auf freie Religionsausübung im demokratischen Rechtsstaat nach Art. 4 GG,

- Akt echter gesellschaftlicher Integration durch Achtung und Pflege anderer religiös-kultureller Werte,
- Bewusstsein von der Präsenz des Islam als Ausdruck religiöser Vielfalt.

Um ein konstruktives Zusammenleben zu gewährleisten, wurden nur wenige Bedingungen genannt: Toleranz der islamischen Gemeinde gegenüber anderen Religionsgemeinschaften, Möglichkeit, auch in deutscher Sprache miteinander kommunizieren zu können sowie Prüfung der Zumutbarkeit für die Nachbarschaft für den Fall von Gebetsrufen. Als einziger möglicher Nachteil wurde auf das Meiden des Areals durch die nicht islamische Bevölkerung und die daraus resultierende Gefahr einer zweigeteilten Stadt hingewiesen.

2 Erarbeitungsphase

2.1 Szenario

Allen Seminarteilnehmern (Teilnehmerbeschränkung: N= 20) wurde ein Szenario ausgehändigt: Auf Beschluss des Schulleiternbeirats lädt der Direktor der Gesamtschule in O. alle Schüler und Eltern zu einer Podiumsdiskussion in die Aula der Schule zum Thema ein: „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“ Auf dem Podium sitzen: der Bürgermeister der Stadt, der Schulleiternbeiratsvorsitzende, der Vater zweier Schülerinnen muslimischen Glaubens, der Schulsprecher, der Direktor, der Vorsitzende des „Interkulturellen Rats in Deutschland“ sowie der Moderator.

2.2 Gruppenbildung und Rollenverteilung

Die Verteilung der Rollen für die sechs „Podiumsdiskutanten“ und den „Moderator“ erfolgte nach dem Freiwilligkeitsprinzip und ohne Kenntnis der zu vertretenden Standpunkte und Argumente. Die Rollen wurden von deutschsprachigen Studentinnen und Studenten ohne Migrationshintergrund übernommen mit Ausnahme eines (türkischen) muslimischen Studenten, der sich bereit erklärte, die Rolle des Vaters zweier muslimischer Schülerinnen zu übernehmen. In vorhergehenden Seminaren mit anderen Inhalten hat sich die Rollenübernahme durch Personen

bewährt, die mit der Religion und der Kultur vertraut waren: Ihre Argumente trugen erheblich zur Irritation und Reflexion der eigenen Argumente, aber auch zur Erweiterung eigenen Wissens bei. Die übrigen Studenten stellten das „Plenum“ aus „Schülern“ und „Eltern“ dar. Jeder Plenumsteilnehmer repräsentierte ebenfalls eine „Rolle“, die mit einer im Podium vertretenen Rolle korrespondierte.



PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski
(Foto: DIPF)

2.3 Rollenbeschreibungen

Die Rollenbeschreibungen enthielten Argumente, die die Standpunkte der Rollenträger darlegen und begründen. In die Rollenbeschreibungen wurden zentrale Argumente eingearbeitet, die in den Medien des in Phase 3 behandelten realen Falles als Begründungen für eine Ablehnung bzw. Befürwortung der Voranfrage der muslimischen Gemeinde von Politikern und Bürgern publiziert wurden. Die Standpunkte der jeweiligen Diskutanten wurden repräsentiert durch den Bürgermeister und den Schulleiternbeiratsvorsitzenden als Gegner eines islamischen Kulturzentrums, den Vater zweier Schülerinnen muslimischen Glaubens und den Schulsprecher als dessen Befürworter sowie den Direktor und den Vorsitzenden des „Interkulturellen Rats in Deutschland“ als dialogorientierte, noch nicht auf eine Position festgelegte Diskutanten.

Zusätzliches Informationsmaterial diente der Vertiefung und Hilfe bei der Suche nach weiteren Argumenten. Es wurde sowohl rollenspezifisch als auch unabhängig von der eigenen zu vertretenden Position zusammengestellt.³

Darüber hinaus wurde den Rollenträgern bebildertes Informationsmaterial der Stadtverwaltung der Gemeinde O. zur Verfügung gestellt, damit sie den soziokulturellen Kontext in ihren Argumenten berücksichtigen konnten⁴. Der Moderator erhielt Material über Moderationsmethoden zur Vorbereitung auf seine Aufgabe.

2.4 Erarbeitung der Statements

Jeder Rollenträger machte sich zunächst in Einzelarbeit mit den Argumenten der eigenen Rolle und dem Informationsmaterial vertraut, damit er seine Rolle in der anschließenden Podiums-

diskussion bzw. als Plenumsteilnehmer möglichst überzeugend vertreten konnte. Für dieses Gespräch entwarf jeder Rollenträger ein Statement in schriftlicher Form, das die folgenden Gliederungspunkte enthielt: Vorstellen der Person, die er vertritt, Formulierung des Standpunkts dieser Person, Begründung des Standpunkts durch mehrere Argumente. Die Auswertungen schriftlicher Konzepte für die Diskussionsvorbereitung zeigen, dass die Rollenträger das Informationsmaterial und eigene Zusatzargumente zur Fundierung ihrer Rollenposition intensiv nutzten und Argumente überlegten, die ihnen von der Gegenposition entgegengebracht werden könnten.

Elaboration ihrer Argumente sehr viel Wert legten, um deren Nachvollziehbarkeit und Übernahmewahrscheinlichkeit zu steigern.



Rollen (von li. nach re):
Vater muslimischer Schülerinnen,
Bürgermeisterin, Schulsprecherin
(Foto: DIPF)

Der muslimische „Vater“ trug mit „seinen“ Sichtweisen zur Erweiterung des Argumentationsspektrums bei. Die Bedeutung des Prozesses der Entscheidungsfindung und des Ausgangs der Entscheidung für die Schule wurde in den Argumenten immer wieder explizit hervorgehoben. Während der gesamten Diskussion war nicht erkennbar, ob die Rollenträger eine mit der eigenen Position korrespondierende Rolle vertraten oder nicht. Die Argumente prallten phasenweise äußerst heftig aufeinander, so dass sich der Moderator immer wieder gezwungen sah, die auch in der Diktion und Lautstärke eskalierende Situation durch entschiedenes Eingreifen zu entschärfen.

Die Glaubwürdigkeit der Rollenträger war derart verblüffend echt, dass das „Plenum“ mitgerissen wurde und häufig spontanen Beifall spendete, der offenkundig nicht nur der Qualität der Argumente, sondern auch der gelungenen Simulationsleistung galt.

3 Einige Materialien seien beispielhaft genannt:

Rohe, M. (2001). Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen. Freiburg: Herder, insbes. S. 124-132 (Öffentliches Recht: Moscheebau und Gebetsruf).

Alberts, H. W. (1992). Die schwierige Toleranz. NVwZ, 12, S. 1164-1166.

Sacksofsky, U. (2003). Toleranz als Erziehungsziel fördern. Frankfurter Rundschau (FR), 2.6.2003.

Schwarzer, A. (2003). Herablassende Pseudo-Toleranz. FR, 2.6.2003.

Grundgesetz Art. 2 Abs. 1; Art. 3 Abs. 1 und 3; Art. 4 Abs. 1 und 2; Art. 6 Abs. 2; Art. 7 Abs. 3.

Selbstdarstellung des Verbandes der Islamischen Kulturzentren und dessen Gemeinden. Köln: Verband der Islamischen Kulturzentren e. V., 3. Auflage 1998.

Leggewie, C. (2002). Nützliche Moscheekonflikte? Blätter für deutsche und internationale Politik, 7, 812-821.

Leggewie, C. (2002). Auf dem Weg zum Euro-Islam? Moscheen und Muslime in der Bundesrepublik Deutschland. Gedanken zur Zukunft, 6. Bad Homburg: Herbert-Quandt-Stiftung.

Leggewie, C., Joost, A. & Rech, S. (2002). Der Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis. Bad Homburg: Herbert-Quandt-Stiftung.

Leggewie, C., Joost, A. & Rech, S. (2002). Der Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis. Bad Homburg: Herbert-Quandt-Stiftung.

Der Koran. Übersetzung von Adel Theodor Khoury unter Mitwirkung von Muhammad Salim Abdullah. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus GmbH, 3. Auflage 2001.



Rollen (von li. nach re): Vater muslimischer Schülerinnen, Bürgermeisterin, Schulsprecherin, Moderator, Direktorin
(Foto: DIPF)

3. Simulations- und Entscheidungsphase

In dieser zentralen Phase des Planspiels trafen sich die Rollenträger in der „Aula der Gesamtschule“. Jeder Podiumsdiskutant stellte sich vor und informierte über seinen Standpunkt, ohne zunächst die Gründe dafür zu nennen. Die anschließende Podiumsdiskussion wurde videoaufgezeichnet⁵; sie soll noch systematisch ausgewertet werden. Bereits jetzt kann gesagt werden, dass die Rollenträger ihre Aufgabe mit großer Ernsthaftigkeit übernahmen und auf die

4 Stadt Oberursel Taunus. Stadt im Grünen – Tor zum Taunus. Broschüre, hrsg. von der Stadtverwaltung Oberursel (Taunus). 3. Auflage 1997.

5 Die Aufzeichnung wurde anschließend für die PC-Verarbeitung digitalisiert. Die MPG-Datei wurde auf CD-Rom gebrannt und jedem Seminarteilnehmer in kopierter Form übereignet.

Der Moderator bezog nach einer eineinhalbstündigen Podiumsdiskussion das Plenum in die Diskussion mit ein, nachdem die „Schüler“ und „Eltern“ bereits mehrfach mit lautstarken Zwischenrufen gefordert hatten, endlich auch mit ihren Argumenten gehört zu werden. Auch hier zeigte sich die Ernsthaftigkeit, mit der die verschiedenen Argumente von den Rollenträgern eingebracht wurden. Die dabei eingenommene Schüler-Eltern-Perspektive schlug sich auch in den Argumenten nieder und trug dazu bei, dass das Argumentationsspektrum erweitert wurde.

Die *Entscheidungsphase* wurde vom Moderator eingeleitet, der drei unterschiedliche Ausgänge vorsah: eine Entscheidung für die Zulassung eines islamischen Kulturzentrums, eine Entscheidung für dessen Verweigerung oder Aufschub einer Entscheidung unter Vorschaltung eines Dialogs mit der muslimischen Gemeinde zur Klärung noch offener Fragen. Jeder Rollenträger sowohl auf dem Podium als auch im Plenum verfügte dabei über eine Stimme, alle Stimmen waren gleichberechtigt. Bei der Abstimmung votierte eine knappe Mehrheit für die Genehmigung des Kulturzentrums.

4. Reflexionsphase

Die Studenten sollten auf dem Hintergrund der Rollenerfahrungen und der ausgetauschten Argumente den eigenen Standpunkt kritisch überprüfen und mögliche Änderungen schriftlich darlegen und begründen. Die Ergebnisse lauten zusammengefasst:

Mehrheitlich behielten die Studenten ihre eigene, das islamische Kulturzentrum befürwortende Position bei. Bemerkenswert ist dabei jedoch die Erweiterung ihres ursprünglichen Argumentationsrepertoires:

- durch ihre Position zusätzlich *stützende* Argumente auf der Gesellschaftsebene (z. B. Art. 4 Grundgesetz) einschließlich des Verweises auf das Risiko als immanenter Bestandteil von Demokratie,
- durch zusätzliche *Entkräftung* von Gegenargumenten auf der Gesellschafts-

ebene (z.B. Aufklärung statt Schüren von Kollektivängsten, Veränderung der Gesellschaft zur Ermöglichung der Offenlegung von Missständen und deren angemessene Bearbeitung, Integration auch als Aufgabe für die Mehrheitsgesellschaft).

In einem Fall wurde das Argumentationsspektrum um zuvor unberücksichtigte Gegenargumente auf der Gesellschaftsebene erweitert, ohne jedoch die eigene, das islamische Kulturzentrum befürwortende Position prinzipiell in Frage zu stellen, in einem anderen Fall führte die Übernahme überzeugender Gegenargumente zur Verunsicherung der eigenen befürwortenden Position.

Insgesamt verdeutlichen die Kommentare eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Position sowie mit den Argumenten der Rollenträger.

5. Evaluationsphase

In dieser Phase beurteilten die Studenten das Planspiel und dessen Durchführung. Als Methode wurde die „stille Diskussion“ gewählt, in der die folgenden Satzanfänge schriftlich ergänzt wurden: „Ich fühlte mich in meiner Rolle..“; „Ich hätte vielleicht ..“; „Ich habe erkannt,..“; „Es wäre besser gewesen, wenn...“; „Die Argumente, die genannt wurden,..“. Den Studenten diente diese Phase der Beurteilung des Planspiels im Hinblick auf den eigenen Erkenntnisgewinn, dem Moderator zur Überprüfung der eigenen Rolle und der Leiterin des Kompaktseminars der Weiterentwicklung des Planspiels. Die Antworten wurden gemeinsam diskutiert.

Die wesentlichen Antworten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Jene Studenten, die eine nicht ihrer eigenen Position entsprechende Rolle argumentativ zu vertreten hatten, fühlten sich weniger wohl, weil sie die Spannung zwischen den beiden Positionen auszuhalten und zu überwinden hatten. Studenten, die trotz Korrespondenz mit der eigenen Überzeugung Schwierigkeiten mit der Rollenübernahme hatten, führten diese auf persönliche (zu aggressiv, hektisch, gestresst), situative (geschockt

von emotionsgeladener Diskussion) oder Verfahrensmerkmale (Übergehen ihrer Argumente) zurück. Für alle Studenten brachten die Erfahrungen mit einer bewussten Rollenübernahme unabhängig von der eigenen Position jedoch wichtige und z. T. überraschende Erkenntnisse.

- Die kognitive Anstrengung angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität des Sachverhalts, der Verteidigung eigener Standpunkte, der Geschwindigkeit, mit der unterschiedliche Argumente verarbeitet und Gegenargumente erarbeitet werden mussten, wurde erkannt und z. T. als Überforderung erlebt.
- Die Macht- und Hilflosigkeit gegenüber emotionsgeladenen und nicht stichhaltigen „Argumenten“ („Pseudotoleranz“) wurde mit Betroffenheit registriert.
- Die Irritation eigener, für standfest gehaltener Positionen durch fundierte Gegenargumente führte zur Neudefinition eigener Standpunkte.
- Die Erkenntnis der Schwierigkeit der Koordination kontroverser Standpunkte und ihrer Bündelung zu einer Entscheidung, die allen Interessen gerecht wird, wurde explizit hervorgehoben. Dabei wurde dem Moderator eine Schlüsselfunktion zugeschrieben, eine Aufgabe, der der Rollenträger nach eigenen Aussagen und denen der Studenten keinesfalls immer gewachsen war. Diese Erfahrung dürfte für die Lehramtsstudenten bedeutsam gewesen sein, weil auch die künftige Lehrerrolle der Seminarteilnehmer Fähigkeiten des Moderierens erfordert.

Ein Student brachte die mehrfach in der Diskussion geäußerte Schwierigkeit der Bewertung von Argumentationen angesichts fehlender Kriterien schriftlich zum Ausdruck: „Es wäre besser gewesen, wenn man durch Thesenpapiere Möglichkeiten zur Beurteilung von Argumenten gehabt hätte.“ Mit der Konstatierung dieses Desideratums wurde ein idealer Übergang zur zweiten Projektphase geschaffen.

Phase 2: Training zur Identifizierung und Spezifizierung unintegrier Argumentationen

Diese Phase nahm mehrere Stunden in Anspruch. Zunächst wurde eine Einführung in das Konstrukt der Argumentationsintegrität (Groeben et al. 1993) gegeben. Es bildet die Grundlage für die theoriegeleitete Entwicklung von Kriterien zur spezifisch ethischen Beurteilung von Argumentationsbeiträgen in der Alltagskommunikation. Das Konstrukt ist definiert durch die Forderung an Argumentationsteilnehmer, solche Beiträge zu unterlassen, von denen sie wissen, dass sie den Regeln und präskriptiven Zielperspektiven des Gesprächstyps ‚Argumentation‘ zuwiderlaufen - eine Forderung, die als moralische Verpflichtung verstanden wird. Die Begriffsmerkmale des Gesprächstyps „Argumentation“ (präskriptive Merkmale sind kursiv gesetzt) lauten (a. a. O., 366):

- eine strittige Frage (Voraussetzung)
- durch partner- bzw. zuhörerbezogene Auseinandersetzung (Prozess)
- einer *möglichst rational* begründeten Antwort (sachbezogener Zielaspekt)

- von *möglichst kooperativer* transsubjektiver Verbreitung (interessenbezogener Zielaspekt) zuzuführen.

Eine rationale Begründung soll die Bedingungen der formalen Richtigkeit der Argumentationsbeiträge und der inhaltlichen Richtigkeit/Aufrichtigkeit erfüllen, ein kooperativer Umgang miteinander die Bedingungen der inhaltlichen Gerechtigkeit/Sachlichkeit und der Verfahrensgerechtigkeit (alle Teilnehmer müssen gleichermaßen die Möglichkeit haben, gemäß ihren individuellen Überzeugungen an der Klärung der strittigen Frage mitzuwirken). ‚Integres Argumentieren‘ bezeichnet demnach die wechselseitige Verpflichtung, nicht wissentlich etwas zu tun, was den Argumentationsbedingungen und folglich den Zielmerkmalen zuwiderläuft.

Die Diagnose argumentativer Unintegrität ist als mehrstufiger Prozess moralischen Urteilens analog zum Strafrecht konzipiert. Die verschiedenen Komponenten eines moralischen Urteils stellen dabei eigenständige, aufeinander aufbauende Wertungsstufen dar, die an dieser Stelle nicht näher ausgefaltet

werden können, die jedoch mit den Studenten erarbeitet wurden.

Wesentlicher Kernpunkt der Trainingsphase war die Vorstellung der von den Autoren empirisch validierten Standards unintegrier Argumentierens sowie empirisch gewonnener Strategien, die konkrete Realisierungen der in den Standards spezifizierten argumentativen Regelverletzungen darstellen (unter anderem a. a. O. 375), anhand eines von der Seminarleiterin erstellten Schaubildes (s. Abb.):

Das Schaubild wurde mit Strategiebeispielen illustriert und mit den Studenten gründlich durchgearbeitet. Besonders wurde dabei Wert gelegt auf die nicht selten schwierige (auch mehrfach mögliche) Zuordnung identifizierter unintegrier Argumentationsbeiträge zu den entsprechenden Konstruktmerkmalen, Standards und Strategien. Das Schaubild diente als Arbeits- und Entscheidungsgrundlage für die dritte Phase des Projekts.

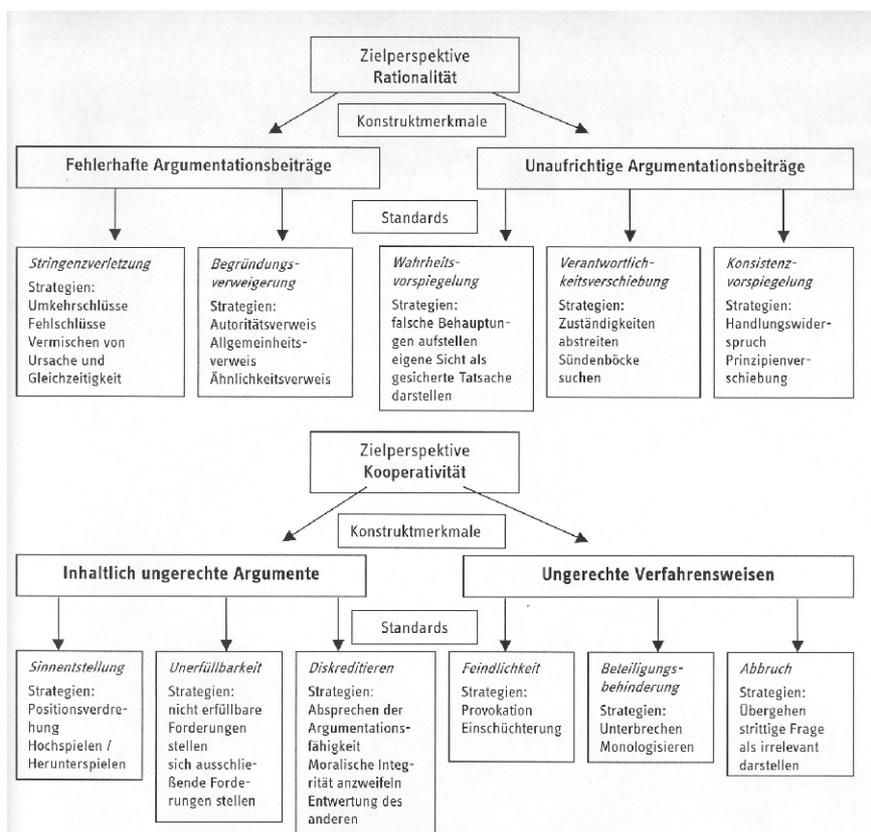


Abb.: Standards der Argumentationsintegrität (Unterlassensforderungen)

Phase 3: Der reale Fall

Inhalt der dritten Phase waren Pressauszüge aus veröffentlichten Stellungnahmen von Kommunalpolitikern und Lesern zur gewünschten Nutzung eines Hauses im Gewerbegebiet als islamisches Kulturzentrum. Jeder Student hatte die Aufgabe, unintegrierte Beiträge zu identifizieren und anschließend den in Frage kommenden Standards sowie Strategien zuzuordnen. Diese Aufgabe lösten die Studenten in den meisten Fällen unerwartet gut. In den Fällen,

in denen insbesondere über die Zuordnung keine Einigkeit bestand, wurde darüber diskutiert. Eine Interrater-Reliabilität wurde nicht berechnet, weil die Schulungsphase für diesen Zweck zu gering angesetzt war. Die Tabelle zeigt im Ergebnis einen Ausschnitt der identifizierten Standardverletzungen einschließlich der Strategien. Die Ziffern in den Zitaten verweisen auf die jeweiligen Standardverletzungen (rechte Spalte).

Diese Phase kann als eine der arbeitsintensivsten und produktivsten des Projekts gewertet werden. Mit Verblüffung registrierten einige Studenten, dass im realen Fall von Politikern und Lesern Argumente vorgebracht wurden, die ihre jeweiligen eigenen Rollenbeschreibungen nicht enthielten, die sie als Rolenträger aber in der Vorbereitung und im Verlauf der Podiumsdiskussion selbst produziert hatten. Insbesondere jene Studenten reagierten mit z.T. großer Betroffenheit, die eine ihrer persönlichen, das Kulturzentrum befürwortende Posi-

Zitate: Argumentationsbeiträge	Standardverletzung
<p>„Islamisten wollen ein Kulturzentrum schaffen. So folgten auch vom Rathauschef K. klarere Worte⁶. .. Niemand hindere die muslimischen Einwohner der Stadt an der Ausübung ihrer Religion. Doch dazu brauche man keine Moschee zu bauen. 1,2 ‚Wir führen natürlich mit solchen Organisationen auch Gespräche. Aber das Ziel dieser Treffen kann nur sein, sie von ihren Plänen abzubringen‘, so K.. Natürlich werde ein Antrag auf ein solches Zentrum nach geltendem Recht entschieden. ‚Aber wir werden auch nicht zögern, umgehend Bebauungspläne zu ändern, um solche Einrichtungen zu verhindern.‘, heißt es⁷. 3 Und K. abschließend: ‚Solange in Mekka kein christliches Gotteshaus steht, ist hier auch keine Moschee möglich.‘“ (TZ 8.4.). 4,5</p>	<p>1. Wahrheitsvorspiegelung: falsche Behauptungen aufstellen 2. Sinnentstellung: Positionsverdrehung , Hochspielen 3. Abbruch: Übergehen 4. Verantwortlichkeitsverschiebung: Sündenböcke suchen 5. Unerfüllbarkeit</p>
<p>„M-R. als CDU-Fraktionschefin sagte: ...O. bleibe wie bisher eine tolerante und weltoffene Stadt. Jeder könne hier seine Religion frei ausüben. .. Viele Muslime seien nur vorübergehend in Deutschland und genossen volle Religionsfreiheit und Toleranz. Das müsse so bleiben. ... Der Bau von Moscheen und Kulturzentren jedoch stelle einen Anspruch auf dauerhafte Anwesenheit dar. ‚Und dies wollen wir nicht.‘“ (TZ 11.4.) 6-9. „Diese Ablehnung sei auch eine Art Solidarität gegenüber den Christen in islamischen Ländern, denen unsägliches Leid und großer materieller und geistiger Schaden zugefügt wird.“ (CDU-Fraktionsvorsitzende, TZ 17.4.). 10</p>	<p>6. Stringenzverletzung: Fehlschluss 7. Sinnentstellung: Positionsverdrehung des Anliegens 8. Diskreditieren: moralische Glaubwürdigkeit anzweifeln 9. Abbruch: Übergehen (im Sinn von Ausschließen) 10. Verantwortlichkeitsverschiebung: Sündenböcke suchen</p>
<p>„Die Junge Union spricht sich deutlich für ein Miteinander aller Glaubensrichtungen und die gegenseitige Integration aus. Auch bestreitet sie nicht das Anrecht der in O. lebenden Muslime auf freie Glaubensausübung – und damit auf passende Räumlichkeiten. Dennoch haben die Mitglieder der Organisation grundsätzliche Bedenken, was das heikle Thema betrifft. ‚Schließlich überschreitet das in O. geplante Kulturzentrum das angesprochene Grundrecht erheblich, da ihm überregionale Bedeutung zukäme‘, befinden sie kritisch. .. Als weitere Argumente gegen die Errichtung eines islamischen Kulturzentrums führte die stellvertretende Vorsitzende die dadurch erschwerte Integration der hier lebenden Ausländer an, da das islamische Zentrum nur ein Treffpunkt der Muslime wäre. Als solches würde es – statt intensiver Integration – lediglich das multikulturelle Nebeneinander fördern.“ (TZ 27.4.) 11</p>	<p>11. Konsistenzvorspiegelung: Prinzipienverschiebung</p>
<p>„Jeder politisch Interessierte weiß, wie aggressiv die islamische Glaubensgemeinschaft agiert und welche Ziele sie sich gesetzt hat.¹² Wenn mich eines Tages der Imam bei Sonnenaufgang mit seinem Singsang weckt, werfe ich den ersten Stein.“ (TZ 17.4. – Leserbrief)</p>	<p>12. Wahrheitsvorspiegelung: eigene Sicht als gesicherte Tatsache darstellen</p>

6 Dies geschah vor Abschluss des Prüfverfahrens durch die Behörde.

7 „Von uns – CDU, SPD, FDP – wird erwartet, dass wir demokratische Antworten auf die Fragen der Menschen finden.“ (Bürgermeister, TZ 15.5.)

tion nicht entsprechende Rolle vertreten und ließen erkennen, wie sehr sie diese Rolle übernommen hatten.

Ausblick

Bei aller gebotenen Zurückhaltung gegenüber den empirischen Quellen lässt sich aus den Rückmeldungen aller Beteiligten resumierend festhalten, dass das Projekt eine sehr arbeitsintensive und kognitiv wie emotional herausfordernde Erfahrung war, die hoffentlich auch längerfristige Wirkungen zeigt. Diese Hoffnung wird genährt vor allem durch zwei hier zu erwähnende Reaktionen: Alle Teilnehmer bekundeten die wertvolle Hilfe der ihnen bislang unbekannt Kriterien zur spezifisch ethischen Beurteilung von Argumentationsbeiträgen in der Alltagskommunikation. Ein Student wurde dadurch so motiviert, dass er im Anschluss an das Kompaktseminar eine umfangreiche Hausarbeit verfasste: Er analysierte die Originalzitate aus den Zeitungen, die zuvor alle Studenten unter Integritätsgesichtspunkten beurteilt hatten, aus der Perspektive des Medienrechts.

Entwicklung von Rechtsvorstellungen und Förderung demokratischen Rechtsbewusstseins in der mehrkulturellen Gesellschaft

In pluralistisch-demokratischen Gesellschaften kommt dem Recht eine zentrale Funktion für die zivile Konfliktregelung zu. Der demokratische Rechtsstaat ist einerseits der religiös-weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, schützt andererseits jedoch eine „Minimalmoral“ und die religiös-weltanschauliche Freiheit der Individuen. Da Gesellschaften mit starken religiös-kulturellen Differenzen keine gemeinsame Wertebasis aufweisen, sind sie auf die Anerkennung des säkularen Rechts angewiesen. Der Aufbau von demokratischem Rechtsbewusstsein – im Sinne der Achtung demokratischer Verfahrensregeln und grundlegender Individualrechte – ist somit eine wichtige Grundlage der Demokratie. Entscheidend für das Verständnis und die Akzeptanz des Rechts ist das Jugendalter, denn rechtliche Denkfiguren und Orientierungen emergieren und verfestigen sich insbesondere in der Adoleszenz.

Die Entwicklung von Rechtsvorstellungen Jugendlicher in der mehrkulturellen Gesellschaft steht im Zentrum eines DFG-Projekts. Kulturelle Differenzen in der Interpretation des Rechts sind vor allem zu erwarten, wenn säkulare und traditionelle Rechtsvorstellungen konfliktieren. Für die Situation in Deutschland erscheinen religiös-kulturelle Traditionen besonders relevant, denn ein Großteil der Einwanderer sind Muslime, die Zugehörigkeit zum Islam hat für die meisten Muslime hohe Relevanz und es gibt grundlegende Differenzen zwischen der deutschen und islamischen Rechts tradition. Anhand einer Stichprobe von 72 islamischen und christlichen Jugendlichen soll daher das Verständnis und die Akzeptanz von (deutschen) Rechtsnormen untersucht werden. Die Interviews zielen auf die Bereiche Straf-, Verfahrens- und Verfassungsrecht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Rechtsnormen und rechtlich relevanten Alltagskonflikten, die für das Verständnis von Demokratie zentral sind: Individuelle Menschenrechte sowie demokratische Normsetzung und Konfliktregelung. Die Frage, inwieweit hier aufgewachsene islamische Jugendliche wesentliche Grundzüge der deutschen Rechtsord-

nung verstehen, akzeptieren und mit ihrer religiösen Orientierung vereinbaren können, soll auch einen Beitrag liefern zur aktuellen Kontroverse um das Verhältnis von Islam, Demokratie und Menschenrechten. Die Implikationen der Untersuchung für die politische Bildung und die Förderung demokratischen Rechtsbewusstseins sollen systematisch aufgearbeitet werden.

Das Forschungsprojekt „Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz“ wurde im Mai 2004 von der DFG bewilligt. Es wird im September 2004 anlaufen und ist zunächst auf zwei Jahre angelegt. Die Projektleitung liegt bei Dr. Stefan Weyers und Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger. Interne Kooperationen sind mit PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski, Dr. Heiko Breit sowie Prof. Dr. Eckhard Klieme / Dr. Hermann Josef Abs (BLK-Demokratie-Programm) geplant.

Kontakt:
Dr. Stefan Weyers, weyers@dipf.de

Literatur

- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96.
- Groeben, N., Schreier, M. & Christmann, U. (1993). Fairneß beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. *Linguistische Berichte*, 147, 355-382.
- Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade, (Hg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück, S. 31-40.
- Reichenbach, R. (2000). Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 795-807.
- Rohe, M. (2001). *Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen*. Freiburg: Herder.
- Wolff: Interkulturelle Bildung ist Aufgabe und Herausforderung unserer Schulen – Präsidentin der Kultusministerkonferenz zieht positives Fazit der 21. Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarats in Athen. KMK-Pressemitteilung Bonn, 12.11.2003.

Kontakt:
PD Dr. habil. Dorothea Bender-Szymanski
bender@dipf.de

Berichte über externe Aktivitäten

Veränderung der Schullandschaft – nach welchen Kriterien?

Neugründungen, Bemühungen um den Erhalt oder Entscheidungen zur Schließung von Bildungsinstitutionen stehen nicht selten im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Auf Ein-



Podiumsdiskussion in der Herder-Schule
(Foto: DIPF)

ladung des Direktors eines staatlichen Frankfurter Gymnasiums mit dem höchsten Ausländeranteil (62%), dessen Schließung zur Disposition steht, wurden PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski und Christoph Kodron (beide DIPF) am 25.11.2003 zu einer Podiumsdiskussion mit dem Thema „Migration und Bildung“ eingeladen, an der unter der Moderation von Ulrike Holler vom Hessischen Rundfunk weitere Vertreter aus Wissenschaft, Schulbehörde, Gewerkschaft und Elternbund Hessen teilnahmen. Bender-Szymanski hielt vor Beginn der Diskussion einen Vortrag, in dem sie auf eine im Auftrag der Stadt Frankfurt erstellte Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen¹ Bezug nahm (s. auch DIPF informiert Nr.4). Diese Dokumentation umfasst u. a. die Fördersituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und lässt auch Aussagen über die Einschätzung der Frankfurter Schulleiter im

Hinblick auf die Bildungsqualität ihrer mehrsprachigen und mehrkulturellen Schulen zu. Die Bewertung der Qualität einer Einzelschule war im Auftrag nicht vorgesehen. Mit dem erhobenen Datenmaterial konnte allerdings aufgezeigt werden, dass die auch aus der Sicht der Frankfurter Schulleiter belegbaren Qualitätsdefizite keinesfalls nur einer Einzelschule anzulasten wären. Wenn es um Veränderungen in der Schullandschaft geht, sollten alle Kriterien zusammen getragen, offen gelegt und in den Entscheidungsprozessen und -ergebnissen berücksichtigt werden.

Kontakt:
Dorothea Bender-Szymanski,
bender@dipf.de

„Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“

Am 8.12.2003 veranstaltete das Bildungsministerium Brandenburg in Potsdam eine Tagung mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der am Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ im Land Brandenburg teilnehmenden Schulen.

Prof. Dr. Hermann Avenarius (DIPF), Ulrike Bagger, Dr. Hans Döbert (DIPF) und Dr. Wendelin Sroka (DIPF) stellten bei dieser Gelegenheit Konzeption und Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung vor und erörterten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hierbei auftretende Fragen.

Kontakt:
Dr. Hans Döbert, doebert@bbf.dipf.de

„On the relationship between theory and practice in a culture informed psychology“

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger (DIPF) nahm mit Unterstützung der DFG an der ersten „Middle East/North Africa Regional Conference of Psychology“ (13. – 18. Dezember 2003) in Dubai teil. Die Konferenz wurde gemeinsam von der „International Union of Psychological Science (IUPSyS)“, der „International Association of Cross-cultural Psychology (IACCP)“ und der „International Asso-

ciation of Applied Psychology, (IAAP)“ ausgerichtet. Eckensberger wurde vom IACCP zu einem Symposium eingeladen, in dem diese Vereinigung sich in ihren verschiedenen Ansätzen präsentierte (Perspectives of Cross-cultural Psychology). Er sprach zu dem Thema „On the relationship between theory and practice in a culture informed psychology“. Zudem war er Discussant bei einem Symposium „Clinical psychological studies in the middle east“.

Kontakt:
Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger,
eckensberger@dipf.de

„Gerechtigkeit am Beispiel asymmetrischer Diskurse – Zur Mitwirkungspraxis in Werkstätten für Behinderte (WfB).“

Dr. Heiko Breit hielt auf der Tagung „Berufsmoral“ vom 23.-24.1.2004 einen Vortrag mit o.gen. Titel. Das jährlich stattfindende Treffen wurde von Prof. Dr. Beck, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Universität Mainz, organisiert. Der Vortrag beschäftigte sich mit der Frage, wie sich Demokratie- und Partizipationsgedanken empirisch auch dann verwirklichen, wenn die „demokratische Kompetenz“ sozialer Akteure als eingeschränkt angenommen werden muss, wie aufgrund geistiger und psychischer Behinderungen im vorgetragenen Beispiel. Der Referent griff für seine Thesen auf empirisches Material zurück, das er im Kontext eines Projekts für das Bundesarbeitsministerium erhoben hatte. Die Schlussfolgerungen lauteten: Wichtig ist nicht die tatsächliche diskursive Auseinandersetzung um Machtfragen, sondern die Tatsache, dass das Mitwirkungs-gremium der behinderten Mitarbeiter einer WfB - der Werkstattrat - so behandelt wird, „als ob“ es ein Betriebs- oder Personalrat wäre und dabei Hilfe zur Selbsthilfe erhält. Die Unterstellung eines „als ob“ entspricht der Fähigkeit, in einem situationsangemessenen kontextualisierten moralischen Urteil Sein und Sollen zu trennen und kontrafaktisch zu denken und zu handeln. Diese Fähigkeit darf aber nicht auf einzelne individuelle Akteure beschränkt sein, sondern muss – weil im Alltag aufgrund externer Zwänge immer wieder Verletzungen

1 Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, Ch. (2002). *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

der moralischen Zielsetzungen drohen - in der informellen Sozialordnung und/oder in der formalen rechtlichen Verfassung einer Organisation *institutionell verankert* sein. Diese Ergebnisse sind über den hier diskutierten Rahmen allgemein für das Thema „Demokratisierung“ deshalb relevant, weil dieses nicht identisch ist mit Demokratie in der Erziehung, sondern eine altersspezifische „Übersetzung“ benötigt, aber dabei gleichzeitig mit „als ob“ Unterstellungen vorhandene Kompetenzen der Lernenden überschreiten muss.

Kontakt:

Dr. Heiko Breit, breit@dipf.de

Barrierefreies Internet – Anforderungen, Chancen, Praxis

Mit diesem Leitmotiv fand am 28. Januar 2004 eine Informationsveranstaltung im Hessischen Rundfunk statt. Mit der steigenden Bedeutung und Nutzung von Internet-Angeboten wächst die Grenze zwischen den gut und den unzureichend Informierten. Personen, denen kein Umgang mit den neuen Medien möglich ist – oder die an den Angeboten aus technischen oder wahrnehmungstechnischen Gründen scheitern –, werden zunehmend bedeutsame Informationen und auch Dienste vorenthalten. Dies hat soziale wie auch wirtschaftliche Folgen. So bildet Barrierefreiheit in der Informationstechnik (wie auch in Verkehr und Architektur) eine Basis für die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Menschen an online-gestützter Kommunikation und Interaktion.

Immer deutlicher wird aber auch erkannt, dass ein barrierefreies Internet für alle, also auch für Personen ohne Behinderung, Vorteile hat. Viele nicht-behinderte Internet-Nutzer stoßen ebenfalls auf Barrieren, deren Ursachen beispielsweise in unübersichtlichen Layouts, inhaltlichen Unschärfen und Usability-Fehlern liegen. Auch für ältere Menschen, die eine zunehmend bedeutsamere und auch kaufkräftige Nutzergruppe darstellen, kann die Navigation durch das Internet wegen verschiedener körperlichen Einschränkungen schwieriger werden. Angesichts der demografischen Entwicklung ist barrierefreies

Internet kein Nischen-Thema, sondern es geht alle an.

Das barrierefreie Internet wird langfristig an Attraktivität gewinnen, da es die Reichweite jedes Angebots erhöhen kann und technologisch besser gerüstet ist für die zukünftigen Ausgabegeräte.

Die Veranstaltung „Barrierefreies Internet: Anforderungen, Chancen und Praxis“ wandte sich an alle Anbieter und Entwickler von Internetangeboten im kommerziellen, wie auch im öffentlichen, behördlichen Bereich. Die Referenten gingen auf die verschiedenen Aspekte von Online-Barrierefreiheit ein: rechtliche Anforderungen, Praxis, Konzepte & Methoden, Realisation & Kosten. Auch aufgrund der Tatsache, dass Internet-Anbieter aus dem öffentlichen Sektor ihre Produkte bis Ende 2005 barrierefrei zu gestalten haben, war die Veranstaltung mit über 120 Teilnehmern sehr gut besucht.

Träger der Veranstaltung waren der Hessische Rundfunk, das Deutsche Rundfunkarchiv, die IHK Frankfurt am Main, die Stiftung Blindenanstalt, der AKI Rhein-Main, die Firma salient und das DIPF. Seit vielen Jahren werden Blinde und Sehgeschädigte zu Informationsspezialisten im DIPF ausgebildet.

Kontakt:

Hartmut Müller, mueller@dipf.de

„Vocational Education and Training Research in Europe to what End?“

Das CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung), die Einrichtung der EU zur Berufsbildungsforschung in Thessaloniki, bietet mit der seit 1997 durchgeführten Veranstaltungsreihe „Agora“ einen Raum für die wissenschaftliche Diskussion zu Fragen der beruflichen Bildung. Sie bringt politische Entscheidungsträger, Sozialpartner, Praktiker, Vertreter von NGOs und den Medien mit Berufsbildungsforschern zusammen.

Auf der Konferenz vom 16. und 17. Februar „Vocational Education and Training Research in Europe to what End?“ stand die Frage im Mittelpunkt, in welchem Maße die von der Bildungs- und Berufsbildungsforschung in

Europa geleisteten Beiträge tatsächlich Eingang in bildungspolitisches Handeln gefunden haben. Eingeladen waren Vertreter und Vertreterinnen internationaler Organisationen, der EU und von national relevanten Forschungseinrichtungen. *Dr. Uwe Lauterbach* (DIPF) hielt einen Vortrag mit dem Thema „Altering policy priorities and medium-range research“. Besonders herausgestellt wurde die mögliche Kollision von Auftragsforschung mit den mittelfristigen Forschungsprioritäten und der Qualität der Forschungsergebnisse sowie die Problematik von Politikberatung.

Kontakt:

Dr. Uwe Lauterbach, lauterbach@dipf.de

DGFE Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ vom 21.-24. März 2004 in Zürich

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft führte ihren Kongress in diesem Jahr zum ersten Mal nicht in Deutschland durch. Anlass für die Wahl des Kongressorts Zürich war die gemeinsame Durchführung der Tagung mit den entsprechenden Schweizerischen und Österreichischen Fachgesellschaften. Das DIPF nutzte dieses Forum für Austausch, Diskussion und Präsentation in mehrfacher Weise:

- *Prof. Dr. Eckhard Klieme* (DIPF) organisierte ein Symposium zum Thema „Institutionelle und professionelle Entwicklung in Schule“, in dessen Rahmen das Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Lehrerbildung in vier empirischen Beiträgen aus drei Ländern jeweils aus einer unterschiedlichen Perspektive aufgezeigt wurde. *Dr. Katharina Maag Merki* (Zürich) thematisierte die Effekte der Einführung von Mitarbeiterbeurteilungen auf Prozesse der Qualitätsentwicklung in Schule. *Dr. Martin Bonsen* und *Prof. Dr. Hans-Günter Rolff* (Dortmund) stellten dar inwiefern professionelle Lerngemeinschaften von Lehrern als Vermittlung von Schulentwicklung und Professionsentwicklung betrachtet werden können. *Prof. Dr. Ferdinand Eder* (Linz) befasste sich mit dem Einfluss berufsbiographischer Bedingungen auf

die Bereitschaft an Schulentwicklung teilzunehmen, während *Dr. Hermann Josef Abs* (DIPF) sich umgekehrt nach dem Einfluss von Schulmerkmalen auf die Professionalisierungserwartungen von Lehrern beschäftigte.

- *Dr. habil. Hans Döbert* (DIPF) und PD Dr. Hans-Werner Fuchs (Uni BW Hamburg) führten ein gemeinsames Symposium zum Thema „Leistungsmessung und Innovationsstrategien in Schulsystemen im internationalen Vergleich“ durch.

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe sollte

- über den Vergleich von Reformstrategien, damit verbundenen Zielen und Zeithorizonten sowie Effekten und Misserfolgen Hinweise und Forschungsansätze für vertiefende wissenschaftliche Analysen und Steuerungsstrategien zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht gewinnen,
- durch die Analyse und den Vergleich von Art und Stellenwert von Leistungsmessungen und Evaluationen auf Schul- und Systemebene sowie des Umgangs mit den Befunden und Ergebnissen einschließlich der Konsequenzen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse (aber auch hinsichtlich solcher Aspekte wie Curricula und Bildungsstandards, Unterstützung von Schülern und Lehrkräften) ausgewählte Komponenten neuer Steuerungsmodelle näher beschreiben und weiterer Forschung zugänglich machen,
- durch die Kombination empirisch-deskriptiven und analytisch-vergleichenden Herangehens Ansatzpunkte für die weitere Forschung zur Qualität schulischen Unterrichts erschließen.

Als Referentinnen und Referenten konnten zu den jeweiligen Schwerpunkten ausgewiesene Experten gewonnen werden.

- *Dr. Peter Döbrich* (DIPF) sprach im Rahmen eines von Prof. Dr. Tina Hascher (Bern) organisierten Symposiums mit dem Thema „Akkreditierung/Zertifizierung von Bildungsleistungen – Verlässliche Pfade im Bildungsdschungel?“ über aktuelle Entwicklungen in der Bewertung von Bildungssystemen.

- *Dr. Uwe Lauterbach* (DIPF) und *Dr. Hermann Günter Hesse* (DIPF) stellten in einer Arbeitsgruppe die Frage nach der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Ziel dieser Arbeitsgruppe war es den Beitrag von Kompetenztheorien zur Entwicklung von „Validierungsmodellen“ für informell erworbene Kompetenzen zu diskutieren.
- Informationsstand des DIPF s. S. 33

Kontakt:

Dr. Hermann Josef Abs, abs@dipf.de

Dr. habil. Hans Döbert,

doebert@bbf.dipf.de

Vorstellung eines Rechtsgutachtens

Am 24. März 2004 veranstaltete der GEW-Hauptvorstand ein Expertengespräch zu Rechtsfragen der beruflichen Bildung und zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Bei dieser Gelegenheit stellten *Prof. Dr. Hermann Avenarius* vom DIPF und *Dr. Johannes Rux* von der FernUniversität Hagen ihr Rechtsgutachten „Rechtsprobleme der Berufsausbildung – Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung“¹ vor. An dem Expertengespräch unter Leitung *Dr. Ursula Herdts* vom Vorstand der GEW nahmen außer den Autoren die folgenden Sachverständigen teil: *Dr. Ben Behmenburg* (Bundeskartellamt), *Prof. Dr. Hans-Peter Füssel* (DIPF), *Prof. Dr. Friedhelm Hufen* (Universität Mainz), *Regierungsdirektor Dr. Thomas Sondermann* (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und *Prof. Dr. Dieter Sterzel* (Universität Oldenburg).

Kontakt:

Prof. Dr. Hermann Avenarius,
avenarius@dipf.de

Anhörung zu Fragen des Bildungsföderalismus

Am 26. März 2004 fand im Hessischen Landtag eine öffentliche Anhörung zum Thema Bildungsföderalismus statt. Der Kulturpolitische Ausschuss und der Ausschuss für Wissenschaft und Kunst hatten Sachverständige geladen, sich zur Weiterentwicklung der bundesstaatlichen Ordnung im Blick auf den Bildungs-, Hochschul- und Forschungsbereich zu äußern. Als Sachverständige wirkten an der Anhörung mit: *Prof. Dr. Hermann Avenarius* vom DIPF, *Prof. Dr. Christoph Degenhart* von der Universität Leipzig, *Gerd Köhler* vom Vorstand der GERW, *Prof. Dr. Klaus Landfried*, ehemaliger Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, *Prof. Dr. Ingo Richter*, ehemaliger Direktor des Deutschen Jugendinstituts, und *Prof. Dr. Erich Thies*, Generalsekretär der Kultusministerkonferenz.

In einem Punkt stimmten sämtliche Sachverständigen überein, nämlich darin, dass die Verantwortung für die Forschungsförderung auch künftig eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern sein müsse. Die bislang geltende Verflechtung der Zuständigkeiten führe zu einer horizontalen Gewaltenteilung zwischen den Ländern, vor allem aber zwischen dem Bund und den Ländern, die im Interesse der Unabhängigkeit der Forschungseinrichtungen zu begrüßen sei. Wenn bei den einzelnen Forschungsgemeinschaften und Instituten jeweils nur der Bund oder nur das jeweilige Land bzw. die Ländergemeinschaft das Sagen hätte, wäre zu befürchten, dass die balance of powers verloren ginge und einseitige Interessenpolitik in der Forschungsförderung betrieben würde. Falls Forschungseinrichtungen allein durch den Bund gefördert würden, wäre die Kooperation mit den Hochschulen gefährdet. Sofern Forschungseinrichtungen allein vom jeweiligen Sitzland gefördert würden, sei zu befürchten, dass die Unterschiede in der Forschungslandschaft zwischen reichen und armen Ländern erheblich stärker als gegenwärtig ausgeprägt wären.

Kontakt:

Prof. Dr. Hermann Avenarius,
avenarius@dipf.de

1 Das Gutachten ist inzwischen im Juventa Verlag, Weinheim und München, erschienen.

Lehrplan-Expertise

Auf einer Pressekonferenz der Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur wurde von Rainer Eppelmann, MdB, am 1. April 2004 in Berlin eine von *Dr. Ulrich Arnswald* (DIPF) erarbeitete Lehrplan-Expertise vorgestellt. Die Expertise untersucht den Stellenwert des Themas DDR-Geschichte in den derzeit in Deutschland gültigen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Die Expertise kommt zu dem Schluss, dass in den Lehrplänen das Gesellschafts- und Machtsystem der SED sowie Widerstand und Opposition in der DDR nur unsystematisch und unzureichend thematisiert werden. Die Materialien liegen gedruckt vor (63 S. und 190 S. Anhang auf CD-ROM) und sind auch auf der Homepage www.stiftung-aufarbeitung.de verfügbar.

Kontakt:

Dr. Ulrich Arnswald, arnswald@dipf.de

Video-gestützte Unterrichtsforschung und Lehrerfortbildung

Professor Dr. Eckhard Klieme (DIPF) nahm vom 12. bis 16. April 2004 am diesjährigen Kongress der nordamerikanischen Bildungsforscher in San Diego teil (AERA Annual meeting). Das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), die Universität Zürich, das DIPF und Lesson Lab – ein Forschungsinstitut in Los Angeles, das mit seinen TIMS-Videostudien die international vergleichende Unterrichtsforschung neu geprägt hat – gestalteten ein Symposium zur video-gestützten Unterrichtsforschung. Klieme trug hier erste Ergebnisse der DFG-Studie Pythagoras zum Thema „Understanding short-term and long-term effects of instruction“ vor. Die vier Institutionen werden auch weiterhin bei der video-gestützten Forschung und Lehrerfortbildung zusammenarbeiten. Bereits im Mai 2004 starteten das DIPF (*Dr. Frank Lipowsky, Dr. Nadja Ratzka, Professor Eckhard Klieme*) und die Universität Zürich (*Professor Kurt Reusser, Dr. Christine Pauli*) gemeinsam eine einjährige Fortbildung für deutsche und Schweizer Lehrer, in deren Mittelpunkt die internet-basierte Auswertung von Unterrichtsvideos steht, wozu eine bei Lesson Lab entwickelte Software genutzt wird. Diese Fortbildung wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Robert-Bosch-Stiftung unterstützt.

Kontakt:

Prof. Dr. Eckhard Klieme, klieme@dipf.de

„Biographische Prozesse und kollektive Identitäten“

Jahrestagung der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Frankfurt am Main, 22.4. - 24.4.2004

In der Arbeitsgruppe „Exklusion und Vergemeinschaftung“ hielt *Iris Clemens* (DIPF) einen Vortrag über „Evolutive Konzeptionen zu education und soziale Exklusionsmechanismen im Kontext Indien“. Der Vortrag beschäftigte sich mit den sozialstrukturellen Anschlussfähigkeiten in der Semantik über education im indischen Kontext der urbanen Mittelschicht. In dieser Semantik konnte eine Differenz aufgezeigt werden, die in ihren sozialstrukturellen Mustern Äquivalenzen zu der traditionellen, religiös und kulturell fundierten Differenz von rein – unrein aufweist. Wie diese Differenz schließt auch die Differenz educated – uneducated Hierarchisierungsmerkmale ein und führt zu Separierungen, da die Differenz zwischen sozialen Gruppen eingeführt und aufrechterhalten wird. Entlang der Differenz educated – uneducated formiert sich jedoch eine neue Art der Attribuierung, Beobachtung und Beschreibung mit neuen Anschlussoptionen. Hier ist vor allem die Internalisierung der Attributionen bei den educated persons zu nennen, mit der Konsequenz, dass education und die Differenzierung nach educated versus uneducated zu einem sehr wesentlichen Teil der Identitätsbildung geworden ist. Dies führt zu neuartigen Exklusionen, die nicht mehr über Vererbung, sondern über Leistung legitimiert werden können. Abschließend wurde in dem Vortrag die Frage diskutiert, inwieweit die hypothetische Inklusion aller in der Semantik über education zu äußerst effektiven neuen, mit ‚modernen‘ Motiven wie Gleichheit versehenen sozialen Exklusionsmechanismen führen kann.

Kontakt:

Iris Clemens, clemens@dipf.de

Fachtagungen und Projektberichte des DIPF

Ganztagsschulen

Im Rahmen von Bildung Plus veranstaltete das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung am 1. und 2. Dezember 2003 eine internationale Fachtagung mit dem Thema „Ganztagangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ in den Räumen der Universität Frankfurt, Campus Westend. Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger (DIPF) eröffnete die Fachtagung und führte einleitend in die Thematik ein.

Hintergrund war die zentrale Rolle, die ganztägige schulische Angebote und insbesondere die Ganztagschule in der derzeitigen wissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion um eine Bildungsreform einnehmen.

Mit Hilfe solcher Angebote sollten mehrere Probleme angegangen werden, die durch die internationalen Schulleistungsstudien der letzten Zeit nochmals deutlich ins öffentliche Bewusstsein gerückt wurden.

Viele Länder, die in den Schulleistungsstudien bessere Ergebnisse in diesen Bereichen erzielen konnten, weisen ein ganztägiges Schulsystem auf bzw. verfügen über ein gut ausgebautes Angebot ganztägiger schulischer Angebote. Die Tagung bot ein Diskussionsforum, auf dem sich Experten vor diesem Hintergrund über Chancen und Möglichkeiten, aber auch über die Grenzen von Ganztagschulen und ganztägigen schulischen Angeboten austauschen konnten. Besondere Schwerpunkte dieser Tagung waren (a) der vertiefende Blick auf Erfahrungen des Auslands und (b) der Fokus auf Forschungsergebnisse, -designs und offene Forschungsfragen im internationalen und nationalen Raum.

Der internationale Blick wurde am ersten Tag durch Beiträge aus Frankreich (Prof. François Testu, Tours), Finnland (Prof. Lea Pulkkinen und Dr. Riita-Leena Metsäpelto, beide Jyväskylä) und Schweden (Dr. Kah Slenning, Ludvika) auf Länder gerichtet, die in PISA bessere Ergebnisse erzielten und in der deutschen Diskussion starke Beachtung fanden. Diese Ausführungen wurden durch

Beiträge zur Geschichte der Ganztagschule in der DDR (Prof. Dr. Gert Geißler, DIPF) und eine Darstellung der deutschen Situation (Prof. Dr. Heinz-Günther Holtappels, Dortmund) komplettiert. Am zweiten Tag richtete sich der Blick auf empirische Forschungen zum Thema. Die internationalen Gäste berichteten



Prof. Testu (Université François-Rabelais Tours), Dr. Hermann Josef Abs (DIPF)
(Foto: DIPF)

zunächst über Erkenntnisse und Aktivitäten in ihren Ländern, bevor danach deutsche Referenten über ihre Arbeiten berichteten. Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (Mainz) berichtete über die angelaufene Evaluation der rheinland-pfälzischen Ganztagsangebote. Dr. Brigitte Steinert (DIPF) stellte Reanalysen mit Daten der hessischen APU (Arbeitsplatzuntersuchungen) vor. Dipl. Soz.-Wiss. Karin Behr (Dortmund) berichtete über das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Prof. Dr. Olaf Köller (Nürnberg-Erlangen) präsentierte Ergebnisse einer Evaluation von hessischen Ganztagsgesamtschulen mit TIMSS-Instrumenten.

Aufbauend auf den Beiträgen wurde abschließend in zwei Arbeitsgruppen anregend über mögliche Forschungsfragen, -ansätze und -strategien im deutschen Kontext diskutiert. Eine Arbeitsgruppe beschäftigte sich unter der Leitung von Dr. Peter Döbrich (DIPF) und Dr. Hermann Josef Abs (DIPF) mit Fragen zur Prozessqualität. Eine weitere Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF) und Dipl.-Psych. Martina Diedrich (DIPF) diskutierte über Fragen der Ergebnisqualität.

Kontakt:
Falk Radisch, radisch@dipf.de

Start-Workshop zum europäisch-islamischen Dialog in der beruflichen Bildung

Der Start-Workshop zum europäisch-islamischen Dialog in der beruflichen Bildung, einem Projekt von InWent (früher Deutsche Stiftung für Entwicklung / DSE, Carl Duisberg Gesellschaft / CDG) und dem Auswärtigen Amt in Bonn vom 2. bis 5. Dezember 2003 wurde vom DIPF, vertreten durch Dr. Uwe Lauterbach und Wolfgang Hellwig, vorbereitet und moderiert.

Schwerpunkt waren die Förderung des Dialogs über die berufliche Bildung zwischen den beteiligten Ländern (Afghanistan, Iran, Türkei, Pakistan, Usbekistan, Tunesien und Ägypten) und weiterführende Initiativen einer Netzwerkbildung. Außerdem wurden die Kontakte mit deutschen Projekterfahrungen in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit intensiviert. Die Auswertung des Workshops (Veröffentlichung) und die Förderung der Netzwerkbildung durch eine Internet-Plattform wird im DIPF durchgeführt.

Kontakt:
Dr. Uwe Lauterbach, lauterbach@dipf.de

„Promoting regular improvement of teachers qualification from technical vocational schools“

Vom 11. bis 13. Dezember 2003 fand am DIPF ein Workshop zum EU-Leonardo-Projekt „Promoting regular improvement of teachers qualification from technical vocational schools“ statt, an dem das DIPF, vertreten durch Dr. Uwe Lauterbach und Dr. Ulrich Arnsward, als Partner beteiligt ist. Teilnehmer des Workshops waren 20 Wissenschaftler aus Großbritannien, Frankreich, Ungarn, Tschechien und Rumänien. Neben der Vorstellung erster Projektergebnisse und der Beratung weiterer Arbeitsschritte wurden die Erfahrungen zweier Berufsschulen der Rhein-Main-Region einbezogen. In der Berufsschule Bensheim wurde eine Hospitation in einer lernfeldbezogenen Unterrichtseinheit für das Ausbildungsfach Hotelköche durchgeführt. In der Heinrich-Kleyer-

Schule in Frankfurt wurde den Wissenschaftlern moderner und beispielhafter Unterricht für werdende Mechatroniker vorgestellt.

Kontakt:

Dr. Uwe Lauterbach, lauterbach@dipf.de

„Videobasierte Unterrichtsforschung“

Am 16.2. und 17.2.2004 fand im DIPF der Workshop „Videobasierte Unterrichtsforschung“ statt. Daran nahmen ca. 25 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland und der Schweiz teil. Im Rahmen dieser Veranstaltung hielt Dr. Marten Clausen (Mannheim) einen Vortrag zu Hoch- und niedriginformativen Verfahren des Beurteilerratings in der Unterrichtsbeobachtung. Der Workshop wurde von *Dr. Frank Lipowsky* (DIPF) und *Katrin Rakoczy* (DIPF) aus der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation organisiert und durchgeführt.

Kontakt:

Dr. Frank Lipowsky, lipowsky@dipf.de

„Die Schule der Zukunft zwischen Rechtsfähigkeit und staatlicher Aufsicht“

Tagung des DIPF, 25. März 2004, Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
Die Arbeitseinheit Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens des DIPF führte die Tagung zum Thema „Die Schule der Zukunft zwischen Rechtsfähigkeit und staatlicher Aufsicht“ durch. Mitveranstalter waren der Unterausschuss Schulrecht der Kultusministerkonferenz und die Arbeitsgruppe Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung. 80 Teilnehmer aus Bildungsverwaltung und Bildungsforschung waren der Einladung gefolgt, darunter die Schuljuristen der Kultusministerien aller 16 Länder.

Nach der Eröffnung der Tagung durch *Prof. Dr. Hermann Avenarius* (DIPF) und einer Einführung durch Ltd. Ministerialrat Franz Köller vom Hessischen Kultusministerium schloss sich ein Referat von Prof. Dr. Dieter Sterzel von der Universität Oldenburg zum Tagungsthema an. Er befasste sich in seinen Ausführungen vor allem mit der Frage, ob und wie

weit eine Verselbstständigung der öffentlichen Schule mit dem Demokratiegebot des Grundgesetzes vereinbar ist. Sterzel bekannte sich zu einer „etatistischen“, der Eigenständigkeit der Schule Grenzen ziehenden Position und berief sich dabei vor allem auf den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom Mai 1995 zum schleswig-holsteinischen Gesetz über die Mitbestimmung der Personalräte. In diesem Beschluss habe das Gericht die Bedeutung des Demokratiegebots des Grundgesetzes für staatliches Verwaltungshandeln unterstrichen. Aus dem demokratischen Prinzip ergebe sich dem gemäß auch für die Schule die Notwendigkeit eines Zusammenhangs zwischen dem Volk und der Ausübung von Staatsgewalt, der vor allem durch die Wahl des Parlaments, durch die von ihm beschlossenen Gesetze als Maßstab der vollziehenden Gewalt, durch den parlamentarischen Einfluss auf die Politik der Regierung sowie durch die grundsätzliche Weisungsgebundenheit der Verwaltung gegenüber der Regierung hergestellt werde. Demokratische Legitimation erfordere daher, dass alles schulische Handeln mit Entscheidungscharakter auf das Parlament, letztlich auf das Staatsvolk zurückzuführen sei. Der Gesetzgeber dürfe mithin wichtige Entscheidungen der Schule demokratisch nicht legitimierten Gremien wie der Schulkonferenz nur übertragen, wenn die staatlichen Schulbehörden auch weiterhin über umfassende rechts-, fach- und dienstaufsichtliche Befugnisse gegenüber der Schule verfügten. In Folge dessen könne den Schulen eine allein durch staatliche Rechtsaufsicht begrenzte Rechtsfähigkeit nicht eingeräumt werden. Gegenteiliges ergebe sich auch nicht aus dem Wasserverbands-Beschluss des Bundesverfassungsgericht vom 5.12.2003 zur demokratischen Legitimation funktionaler Selbstverwaltung. In dieser Entscheidung hatte das Gericht hervorgehoben, das Demokratieprinzip sei offen für Formen der Organisation und Ausübung von Staatsgewalt, die vom Erfordernis lückenloser personeller demokratischer Legitimation aller Entscheidungsbefugten abweiche; es erlaube, für abgegrenzte Bereiche der Erledigung öffentlicher Aufgaben durch Gesetz besondere Organisationsformen der Selbstverwaltung zu schaffen. Schu-

len könnten indes – so Sterzel – keine Einrichtungen der funktionalen Selbstverwaltung sein. Vielmehr nähmen die Schulen, wie sich aus Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz ergebe, genuin staatliche Aufgaben wahr, die einer Erledigung durch Selbstverwaltung nicht zugänglich seien. Der Referent schloss gleichwohl nicht aus, dass den Schulen, etwa in der Form der rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts, Rechtsfähigkeit zuerkannt werden könne, sofern den staatlichen Schulbehörden im Konfliktfall das letzte Wort vorbehalten bleibe.

An das Referat schloss sich eine lebhafteste, von Franz Köller moderierte Diskussion an, in der insbesondere die Frage aufgeworfen wurde, wie weit die verfassungsrechtlich gebotene staatliche Einwirkung auf die Schule reichen müsse.

Der Nachmittag stand zunächst im Zeichen des Vortrags des Landrats des Landkreises Offenbach Peter Walter über das Thema „Übertragung von Aufgaben des Schulträgers auf Private und Entwicklungsperspektiven für die Schule“. Der Referent berichtete über die Planungen seines Landkreises, das „Facility Management“ aller 88 Schulen noch in diesem Jahr im Rahmen eines Public-Private-Partnership-Projekts an ein privates Unternehmen zu übertragen. Auf diese Weise wolle man nicht nur die Instandhaltung der Schulgebäude wirtschaftlicher gestalten, sondern den Sanierungsstau, der zur Folge habe, dass sich die Schulen überwiegend in einem erbarmungswürdigen baulichen Zustand befänden, auflösen und das Lernumfeld an den Schulen verbessern. Das Gebäudemanagement der Schulen werde den privaten Partnern auf die Dauer von 15 Jahren überlassen; diese übernahmen zugleich die Verpflichtung, die Schulen innerhalb von fünf Jahren zu sanieren. Das für die Vertragszeit festgelegte jährliche Entgelt, das der Kreis an das Unternehmen zu zahlen habe, läge deutlich unter den bis 2019 entstehenden Kosten bei eigener Bewirtschaftung. Durch hohe Investitionsvolumen in den ersten Jahren würden die Schulgebäude zudem viel schneller erneuert werden, als dies aufgrund der kommunalen Haushaltsdefizite möglich sei. Der Landkreis habe mit vielen Beteiligten eine in Deutschland bisher

einmalige Bestandsdatenbank zur detaillierten Beschreibung von 500 Einzelgebäuden erarbeitet, die als Grundlage für das Bewirtschaftungs- und Sanierungskonzept der Schulen und Außenanlagen diene.

In der Diskussion wurde nach Einzelheiten des Finanzierungskonzepts gefragt; mehrere Teilnehmer meldeten Zweifel an, ob die Privatisierungsmaßnahme für interessierte Unternehmer gewinnbringend sei und ob sie zu einer derart weitreichenden Entlastung der öffentlichen Hand führen könne. Überdies wurde die Sorge geäußert, dass die Schulen ihre Interessen gegenüber den privaten Unternehmen nicht hinreichend zur Geltung bringen könnten.

Im abschließenden, von *Prof. Dr. Hans-Peter Füssel* (DIPF/Hochschule Bremen) moderierten Tagungsteil stellten Schuljuristen Modelle denkbarer alternativer Rechtsformen für die Schulen mit ihren charakteristischen Merkmalen dar. Ltd. Ministerialrat Dr. van den Hövel vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen befasste sich mit der rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts, Oberregierungsrätin Pörksen von der Hamburgischen Behörde für Bildung und Sport mit der Stiftung des öffentlichen Rechts, Regierungsdirektor Popken vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein mit der GmbH sowie Ministerialrat Hanßen vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg mit dem eingetragenen Verein. Es zeigte sich – und das hob auch Avenarius in seinem Schlusswort hervor –, dass allenfalls das Modell der rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts bei größeren Schulen eine ernsthaft in Betracht kommende Alternative zur herkömmlichen nicht-rechtsfähigen Anstalt sei. Privatrechtliche Rechtsformen für öffentliche Schulen, etwa als GmbH oder als Verein, lehnte Avenarius entschieden ab. Das sei mit dem Grundgesetz schon deshalb nicht vereinbar, weil Art. 7 Absatz 4 GG die öffentlich-rechtlich organisierte – Schule zum Maßstab privater Schulen erhebe. Dieser Maßstäblichkeit könne sich der Staat bei der Organisation öffentlicher Schulen nicht durch Flucht in das Privatrecht begeben.

Prof. Dr. Hermann Avenarius bedankte sich bei allen Teilnehmenden und betonte, dass der Erfolg der Tagung nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken sei, dass sich Praktiker und Wissenschaftler, Juristen und Vertreter anderer Disziplinen in wohl tuender Mischung zu einem offenen Meinungsaustausch bereit gefunden hätten. Avenarius schloss seine Ausführungen mit einem herzlichen Dank an Franz Köller, den langjährigen Vorsitzenden des Unterausschusses Schulrecht der KMK, für seine wegweisende Tätigkeit bei der Weiterentwicklung des Schulrechts in Hessen und in der Bundesrepublik insgesamt; er wünschte ihm im Namen des DIPF, der mitveranstaltenden Gremien und der Teilnehmer alles Gute für den Ruhestand und gab der Hoffnung Ausdruck, dass er auch in seinem neuen Lebensabschnitt den Kolleginnen und Kollegen mit Rat und Tat zur Seite stehe.

Kontakt:
Thomas Kimmig, kimmig@dipf.de

FIS Bildung-Fachtagung

Am 10. und 11. Mai fand die Frühjahrs-Fachtagung von FIS Bildung statt – und zwar trotz der anhaltenden Sanierungsarbeiten diesmal wieder im eigenen Hause. Neben den üblichen Schwerpunkten – Berichten aus der Koordinierungsstelle und den Partnerinstitutionen von FIS Bildung – waren die aktuellen Entwicklungen im Rahmen von infoconnex und Virtuelle Fachbibliothek (ViFa) Pädagogik ein Hauptthema der Tagung. Darüber hinaus wurden Fragen zum Thema Zeitschriftenaustausch erörtert, neue Projektvorhaben vorgestellt und Erfahrungen mit Evaluierungen und Evaluierungsvorbereitungen ausgetauscht.

Den Informations- und Diskussionsbedarf der Partner aufgreifend, der sich während der Zusammenkunft herauskristallisiert hat, wurden für die Herbsttagung von FIS Bildung vier mögliche Themenkomplexe zusammengefasst:

- Linking-Systeme/Linking-Strukturen,
- Optimierung der internen Zusammenarbeit,
- Verschlagwortung von Dokumenten im FIS Bildung-Verbund und

- Verfahrensalternativen zur Rationalisierung von Literaturdokumentation.

Kontakt:
Alexander Botte, botte@dipf.de

DESI: Stand und Ausblick

Seit Mai 2004 laufen in den DESI-Schulen planmäßig die Untersuchungen im Rahmen des zweiten Messzeitpunkts. An drei Testtagen setzen sich Schüler und Schülerinnen der ausgewählten Klassen mit den Anforderungen der Deutsch- und Englisch-Sprachleistungstests auseinander und bearbeiten die Fragebögen. An einer Befragung zum familiären Hintergrund wird sich die dazugehörige Elternschaft beteiligen. Zum unterrichtlichen bzw. schulischen Kontext werden darüber hinaus Deutsch- und Englischlehrkräfte sowie die Schulleitungen der DESI-Schulen befragt.

Inzwischen ist auch eine internationale Beteiligung am DESI-Projekt gewährleistet. Das Pädagogische Institut für die deutsche Sprachgruppe Südtirol untersucht augenblicklich den Leistungsstand der Schülerschaft der neunten Jahrgangsstufe im Bereich des Deutschen. Zu diesem Zweck werden alle im DESI-Konsortium entwickelten Deutschtests und adaptierte Formen der Fragebögen für Schüler, Lehrer, Schulleitungen und Eltern eingesetzt. Das PISA Projektzentrum in Österreich führt – ebenfalls gleichzeitig zum zweiten Messzeitpunkt von DESI – eine Pilotstudie mit ausgewählten Deutsch- und Englischtests durch.

Die Daten sowohl der nationalen Erhebungen als auch der in Südtirol und Österreich sind im November 2004 zu erwarten. Dann beginnt die große Auswertungsphase.

Zuvor jedoch wird das DESI-Konsortium auf einer Fachtagung am 9. und 10. September 2004 einem ausgewählten Kreis der Fachöffentlichkeit und der Bildungspolitik die bisherigen konzeptionellen und empirischen Ergebnisse zu Modellen und Niveaus sprachlicher Kompetenzen im Deutschen und Englischen vorstellen.

Kontakt:
Dr. Bärbel Beck, beck@dipf.de

Neues aus dem IZ Bildung



Bildung braucht Information – die Imagebroschüre des IZ Bildung

Pünktlich zur Bildungsmesse 2004 in Köln erschien die Imagebroschüre des Informationszentrums Bildung. Sie stellt die Serviceleistungen, Portale und Informationssysteme des IZ Bildung kurz und knapp vor. Durch die innovative Gestaltung soll sie insbesondere auch die Aufmerksamkeit junger Nutzergruppen auf sich ziehen und Interesse an den Serviceangeboten des IZ Bildung wecken.

Kontakt:
Christine Schumann, schumann@dipf.de

IZ Bildung beim 2. Leipziger Bibliothekskongress „Information macht Bildung“ vom 23. bis 25. März 2004

Gemeinsam mit dem IZ Sozialwissenschaften Bonn und dem ZPID (Zentrum für Psychologische Information und



v.li.n.re.: Besucherin,
Dr. Sieglinde Jörnitz, DIPF (Foto DIPF)

Dokumentation) Trier präsentierte sich das IZ Bildung auf der parallel zum Kongress veranstalteten Firmenausstellung „Information und Bibliothek“ in den Leipziger Messehallen. Neben den grundlegenden Serviceleistungen der drei Informationszentren wurde dem anwesenden Bibliothekspublikum insbesondere das gemeinsame Portal „infoconnex“ vorgestellt, das mit seiner neugestalteten Homepage und den Anbindungen an die Zeitschriftendatenbank – www.zdb-opac.de – und die Elektronische Zeitschriftenbibliothek interessante neue Features aufzuweisen hat.

Kontakt:
Christine Schumann, schumann@dipf.de

Elementarbildung: Neu beim Deutschen Bildungsserver

Seit Dezember 2003 präsentiert der Deutsche Bildungsserver einen neuen Themenbereich „Elementarbildung – Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung“. Das Angebot ist zu erreichen über <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1658>.

Eltern und Erzieher/innen, Fachleute aus der Praxis sowie Experten aus Verwaltung und Wissenschaft finden hier systematisch erfasste und redaktionell gepflegte Internet-Ressourcen zu Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 0-12 Jahren – von der Tagesmutter/Kinderkrippe über den Kindergarten bis zum Hort.

Das wachsende Interesse an diesem Thema hatte beim Deutschen Bildungsserver zu einem Projekt geführt, dessen erste Ergebnisse nun online verfügbar sind. In Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) entstanden, wird der neue Themenbereich „Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung“ nun kontinuierlich ausgebaut.

Das redaktionelle Angebot gibt in einem ersten Schritt einen Überblick über das Selbstverständnis der Kindertagesbetreuung in Deutschland – so zum Beispiel über deren Bildungsauftrag – und stellt Fakten zu Struktur und Zahlen, zu Rahmenbedingungen und rechtlichen Grundlagen zusammen. Darüber hinaus wird auf wichtige Institutionen auf Bun-

des- und Länderebene verwiesen, und es werden Suchhilfen und Datenbanken für Kindertagesbetreuungsplätze angeboten. Weitere Schwerpunkte sind geplant: Sprachförderung vor der Schule, die Qualitätsdebatte sowie ein eigenes Zielgruppenangebot für Erzieherinnen und Erzieher.

Für Eltern von Kindern in Kindertagesbetreuung hat der Deutsche Bildungsserver unter der Rubrik „Angebote für Eltern“ einen zusätzlichen Informationsbereich zusammengestellt. Informationen und Serviceleistungen für Familien sind zu finden unter: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1835>.

Kontakt:
Brigitte Elloumi-Link,
elloumi-link@dipf.de

Bildung PLUS beim Deutschen Bildungsserver

Bildung PLUS, hervorgegangen aus dem ehemaligen Forum Bildung, ist das Online-Portal zum Thema Bildungsreform und Qualität im Bildungswesen in Deutschland. Seit dem Jahr 2002 ein Projekt des DIPF und redaktionell dem Deutschen Bildungsserver zugeordnet, ergänzt Bildung PLUS dessen Informationsangebote durch journalistische Beiträge zum aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Im Zuge der neuerlichen Förderung des Internetauftritts durch das BMBF seit Januar 2004 wird das bisherige Themenspektrum – u.a. Schulreform, frühe Förderung, individuelle Förderung, Migrantenförderung – um die Bereiche Hochschulreform und Berufsausbildung erweitert. Die Themen werden in enger Zusammenarbeit mit dem DIPF und den Fachredaktionen des Deutschen Bildungsservers erarbeitet. Herausgegeben vom DIPF und in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver veröffentlicht die bei Digitale Zeiten GmbH in Köln angesiedelte Online-Redaktion von Bildung PLUS Berichte, Interviews und Reportagen sowie Meldungen zu aktuellen Ereignissen, Studien und politischen Diskussionen. Mit der Dokumentation von Ergebnissen und Erkenntnissen aus Politik und Fachwissenschaft unterstützt das Online-Portal die öffentliche Diskussion über

Bemühungen und Initiativen von Bund und Ländern für eine Bildungsreform. Weiterführend werden diese Informationen auch für Interessenten aufbereitet, die keinen fachwissenschaftlichen Hintergrund haben.

Eine Bibliothek mit online verfügbarer Literatur sowie eine Datenbank mit „guten Beispielen“ runden das Angebot ab. Einen aktuellen Überblick der Beiträge und Meldungen von Bildung PLUS bietet ein wöchentlicher Newsletter.

Kontakt:

*Ulrike Müller, muelleru@dipf.de;
Axel Kühnlenz, kuehnlenz@dipf.de*

Drehscheibe zwischen Schulen und Unternehmen: www.portal-schule-wirtschaft.de Neues Online-Portal beim Deutschen Bildungsserver

Zum 1. Mai 2004 ist eine umfassende Informationsplattform für Lehrer und Unternehmensvertreter online gegangen. Unter <http://www.portal-schule-wirtschaft.de> werden Materialien und Informationen für einen wirtschaftsorientierten Unterricht sowie Anregungen für Kooperationen und Projekte zwischen Schule und Wirtschaft angeboten. Entwickelt wurde das Portal von der „Institut Unternehmen & Schule Service GmbH“, angesiedelt an der Universität Düsseldorf. Zeitgleich mit dem Online-Gang im Mai 2004 wird www.portal-schule-wirtschaft.de auch über den Deutschen Bildungsserver erreichbar sein, der damit sein Informationsangebot um ein attraktives Unterportal vervollständigt.

Das „Institut Unternehmen & Schule Service GmbH“ als Träger des neuen Portals verfügt über langjährige Erfahrungen im Bereich Schule und Wirtschaft. Prof. Günter Vollmer, Leiter des Instituts, verspricht sich viel von dem neuen Angebot: „Wir planen den Ausbau zu einer Organisationsdrehscheibe, die Direktkontakte zwischen Schule und Unternehmen unterstützt – bis hin zur Organisation von leistungsfähigen Kooperationsnetzen.“ Bereits jetzt können Unternehmen, die an Schulkontakten interessiert sind, sich über Aktivitäten in diesem Bereich informieren und Kontakt zu vermittelnden Organisationen aufnehmen. Derzeit bietet [\[schule-wirtschaft.de\]\(http://schule-wirtschaft.de\) Informationen zu Institutionen, Initiativen und Projekten aus diesem Bereich, es vermittelt Kontakte zu Organisatoren von regionalen Kooperations- und Lernpartnerschaftsnetzen, führt eine Liste von Best-Practice-Beispielen und Unterrichtsmaterialien für einen wirtschafts- und berufsbezogenen Unterricht in allen Fächern und präsentiert Serviceleistungen von Institutionen und Unternehmen für Schulen.](http://www.portal-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Ab Herbst 2004 werden Unternehmen und Wirtschaftsverbände darüber hinaus die Möglichkeit haben, ihr bildungspolitisches Engagement, ihre Kooperationsangebote und Serviceleistungen für Schulen vorzustellen.

Kontakt:

Axel Kühnlenz, kuehnlenz@dipf.de



Kleines Linklexikon des Deutschen Bildungsservers: Komplett neu überarbeitet

2003 ist das Kleine Linklexikon, eine Sammlung wichtiger und interessanter Links zu allen Themenbereichen des Deutschen Bildungsservers, zum ersten Mal erschienen. Seit Februar 2004 gibt es nun eine sowohl inhaltlich als auch grafisch komplett überarbeitete Neuauflage. Das Layout entspricht dem neuen Corporate Design des Bildungsservers (Printmedien), das auch schon beim Leporello verwirklicht wurde. Erstmals wurden auch Anzeigen akquiriert, um die Produktionskosten des „Kleinen Linklexikons“ wenigstens zum Teil zu refinanzieren. Es wurde in einer Auflage von 2.000 Exemplaren gedruckt und soll zum einen Imagräger für den Deutschen Bildungsserver sein, zum anderen insbesondere „internet-ferne“

Bildungsinteressierte zur Nutzung des Online-Portals animieren.

Kontakt:

Christine Schumann, schumann@dipf.de

FIS Bildung Literaturdatenbank: Neue Eingabemaske zum Selbsteintrag (http://eintrag.fis-bildung.de/fis_eing/)

Seit Ende Februar 2004 befindet sich auf den Seiten von www.fis-bildung.de ein Link zum neu programmierten Formular zum Selbsteintrag von Literaturnachweisen. Hier können Autorinnen und Autoren ihre gedruckten und elektronischen Publikationen formal und inhaltlich beschreiben, und die Daten werden nach einer redaktionellen Bearbeitung in die FIS Bildung Literaturdatenbank übernommen. Damit besteht für die Autorinnen und Autoren nun die Möglichkeit, an der Aktualität der bibliographischen Datenbank mitzuwirken. Mit der Einrichtung dieser Eingabemaske kommt FIS Bildung einem zentralen Wunsch der DGfE nach.

Kontakt:

Anne Bagge, bagge@dipf.de

FIS Bildung Literaturdatenbank: Landeslizenz für Niedersachsen

Die Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig hat mit Beginn des laufenden Jahres eine Landeslizenz der FIS Bildung Literaturdatenbank online für den Schulbereich erworben. Damit haben nun alle niedersächsischen LehrerInnen, ReferendarInnen und Schulbehörden einen kostenlosen Zugriff auf die umfassendste Zusammenstellung bildungsrelevanter Literatur im deutschsprachigen Raum und können unkompliziert nach aktuellen Unterrichtsmaterialien und Arbeitshilfen für Didaktik und Methodik des Unterrichts recherchieren. Mit der Landeslizenz für Niedersachsen wurde nach Hessen bereits die zweite Landeslizenz akquiriert, weitere sollen folgen.

Kontakt:

Anne Bagge, bagge@dipf.de

PERINE – Verlängerungsantrag gestellt

Vom 26. bis 28. Februar 2004 fand beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) in Wien das Jahresmeeting des Projekts PERINE / Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe statt. Die acht Projektpartner Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Italien, Litauen, Österreich, Schweiz und Ungarn beschlossen, im Rahmen des 6. EU-Forschungsprogramms zur Förderung der Bildungsforschung einen 18-monatigen Verlängerungsantrag für PERINE zu stellen, dessen erste Projektphase im Oktober 2004 endet. Drei weitere Partnerländer (Finnland, Frankreich und Griechenland) konnten für die zweite Phase gewonnen werden. Der Fokus des Folgeantrags liegt auf der inhaltlichen und technischen Fortentwicklung der Pilotversion der PERINE-Datenbank. In einem ergänzenden Projektabschnitt sollen Informationen darüber gesammelt und kommentiert werden, wie auf nationaler Ebene bibliographische Informationsangebote produziert und technisch ‚gehandelt‘ werden. Diese Daten sollen Grundlage für eine Vorstudie (feasability study) über die Machbarkeit einer europäischen Bibliographie zur Bildungsforschung werden.

Ab sofort soll die PERINE-Datenbank, die bislang die Themen Bildungsmanagement, lebenslanges Lernen, Kompetenzen und Europäische Bürgerschaft erschließt, für weitere Schwerpunkte geöffnet werden: „assessment of quality“, „teachers and teaching profession“, „the learner“ und „e-learning“.

Kontakt:

Alexander Botte, botte@dipf.de;
Brigitte Elloumi-Link, elloumi-link@dipf.de

Virtuelle Fachbibliothek Pädagogik

Das im Dezember 2003 von der DFG bewilligte Projekt „Virtuelle Fachbibliothek Pädagogik“ konnte zum 1. Februar 2004 seine Arbeit aufnehmen. Ziel des „fachportal-paedagogik.de“ – so der Name und die URL der virtuellen Fachbibliothek – ist es, die elektronischen und kostenfreien Dokumente der Pädagogik über einen zentralen Einstiegspunkt im Web zugänglich zu machen. Dabei stützt sich die Akquisition auf ein Selbstein-

tragsformular sowie auf den technischen Einsatz eines Harvesters. Unterstützt wird das Projekt von der DGfE und der Gesellschaft für Fachdidaktik.

Kontakt:

Doris Bambey, bambey@dipf.de;
Sieglinde Jornitz, jornitz@dipf.de

DDC Deutsch

Im Rahmen des Projekts „DDC Deutsch“, das von der Deutschen Bibliothek koordiniert wird, entsteht zur Zeit eine deutsche Übersetzung der US-amerikanischen „Dewey Decimal Classification“, mit der die Fachterminologie aus allen Wissenschaftsdisziplinen in ein System numerischer Notationen eingeordnet wird. Die DDC ist das am weitesten verbreitete Klassifikationssystem der Welt zur Ordnung von Bibliotheksbeständen. Das IZ Bildung hat im März die von einer Übersetzerin angefertigte deutsche Version der Unterklasse 370 „Education“ auf die richtige Verwendung der pädagogischen Fachterminologie überprüft.

Kontakt:

Renate Martini, martini@dipf.de

Thematische Profile aus ZEITDOK

Die Bibliothek des DIPF bietet einen neuen Informationsservice mit Nachweisen aktueller Presseberichte aus der Zeitungsdatenbank ZEITDOK an, der in Abstimmung auf die redaktionellen Themenschwerpunkte des Portals Bildung PLUS erstellt wird. Die bisherigen Profile (siehe auch: www.dipf.de/zdb) befassen sich mit den Themen:

- Gender Mainstreaming (<http://www.dipf.de/zdb/Gender%20Mainstreaming.pdf>),
- Girls’Day (<http://www.dipf.de/zdb/GirlsDay.pdf>),
- Hochschulentwicklung (<http://www.dipf.de/zdb/Hochschulentwicklung.pdf>),
- Kinder-Universitäten (<http://www.dipf.de/zdb/Kinderuni.pdf>) und
- Schulreform (<http://www.dipf.de/zdb/Schulreform.pdf>).

Kontakt:

Albrecht Denzer, denzer@dipf.de

Elementarbildung: Sprachentwicklung systematisch begleiten

Informationsangebot zur Sprachförderung beim Deutschen Bildungsserver

Im Themenbereich Elementarbildung des Deutschen Bildungsservers wird seit kurzem ein neues Informationsmodul angeboten: Unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2299> sind interessante Homepages und Online-Texte aus Forschung und Fachpraxis zum Thema „Sprachentwicklung systematisch begleiten“ zu finden.

Das Angebot enthält Informationen über Erziehung zur frühen Mehrsprachigkeit, Überblicke und Forschungsbeiträge zum Spracherwerb, Informationen zu Sprachauffälligkeiten und ein Kapitel zu „Deutsch- und mehrsprachig aufwachsende Kinder“, das unter anderem eine Übersicht zu Förderkonzepten und Sprachstandserhebungen in den Bundesländern enthält und auf Projekte und Institutionen sowie auf Konzepte und Programme verweist.

Das Informationsangebot richtet sich an Eltern, Tageseltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie an pädagogische Fachkräfte, die in dem Prozess der Sprachentwicklung wichtige Dialogpartner und Sprachvermittler sind.

Kontakt:

Brigitte Elloumi-Link, elloumi-link@dipf.de

Vorträge/Tagungsbeiträge/Interviews

Dezember 2003 bis Mai 2004

- Abs, Hermann: „Entscheidungsstile von Lehrer/-innen und demokratisches Klassenklima“; Baden-Württembergischen Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung; 8.1.2004
- „Der Einfluss von Organisationsmerkmalen auf die Professionalisierungsperspektive von Lehrer/-innen“; Symposium: „Bildung über die Lebenszeit“; Zürich: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 22.-24.03.2004
- Alix, Christian: „Ganztagsschule und neue Medien in Frankreich“; Workshop: „Ganztagsschule und neue Medien“; Bonn: Schulen ans Netz e.V.; 1.-2.12.2003
- « Ganztagsschule und neue Medien in Frankreich“; „Liberté égalité, fraternité, toute la journée - Toute la journée pour les «IT/TICE»? Konferenz über «Neue Medien in der Ganztagsschule“; Bonn; 1.-2.12.2003
- Avenarius, Hermann: „Zu Ziel und Methode der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ im Land Brandenburg; Potsdam-Babelsberg: Schulleiterinnen und Schulleitern der am Modellvorhaben beteiligten Schulen, 8.12.2003.
- Bender-Szymanski, Dorothea: „Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen“; Fachtagung: „Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I“; Berlin: Bildung Plus; 3.12.2003
- Bender-Szymanski, Dorothea: „Die Bildungsqualität mehrsprachiger und mehrkultureller Schulen - auch aus der Sicht Frankfurter Schulleiter.“ Podiumsdiskussion zum Thema: „Migration und Bildung“ in der Herderschule am 25.11.2003.
- Botte, Alexander: „Fachinformation Pädagogik International“; „Bildungsinformation 2003 ff.“; Köln: Hochschulbibliothekszentrum NRW; 11.12.2003
- „Neue Entwicklungen in der Fachinformation Bildung“; Expertenanhörung: „Wegweiser im Netz - Qualität und Nutzung von Bildungsportalen“; Ludwigsfelde: Humboldt-Universität zu Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften; 28.-30.1.2004
- Breit, Heiko: „Gerechtigkeit am Beispiel asymmetrischer Diskurse. Zur Mitwirkungspraxis in Werkstätten für Behinderte“; Workshop: „Neuere Entwicklungen in der Moralforschung“; Mainz: Arbeitskreis Berufsmoral; 23.-24.1.2004
- Cramme, Stefan: „Morde am Vesuv und anderswo: Städte und Regionen des römischen Reiches im Kriminalroman“; Fachtagung: „CRIMINA: Die Antike im modernen Kriminalroman“, Mannheim: Universität Mannheim; 13.-14.2.2004
- „Digitale Bibliotheken zur Bildungsgeschichte“; Fachtagung: „Neue Wege zu alten Quellen: Welche Bedingungen müssen digitale Ressourcen erfüllen, um für die Historisch-Kulturwissenschaftliche Forschung optimal nutzbar zu sein?“, Köln: Universität Köln; 4.-6.3.2004
 - „Bildarchiv Pictura Paedagogica Online“; Fachtagung, Symposium: „Research and the digital library: chances, experiences and limits“; Emden: Johannes a Lasco Bibliothek; 15.-17.4.2004
 - „Vorstellung der Projekte Scripta Paedagogica Online und Pictura Paedagogica Online“; Workshop: „Evaluation des DFG-Förderschwerpunkts „Retrospektive Digitalisierung von Bibliotheksbeständen“, Köln: Universität Köln; 1.-3.3.2004
- Döbert, Hans: „Merkmale erfolgreicher Schulsysteme - Ergebnisse einer international-vergleichenden Analyse“; Expertenanhörung: „Weiterentwicklung des Schulsystems in Berlin“; Berlin: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus von Berlin; 04.12.2003
- „Instrumente interner Evaluation“; Berlin: Oberstufenzentrum Berlin-Neukölln; 26.1.2004
- Eckensberger, Lutz H.: „Konzipierung und Evaluation der Ganztagsschule als Herausforderung und Chance für Politik, Praxis und Wissenschaft“; Fachtagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“; Frankfurt am Main: Bildung Plus; 1.-2.12.2003
- „Clinical psychological studies in the middle east“ (Discussant); Symposium: „Middle East/North Africa Regional Conference of Psychology“; Dubai: IACCP, IAAP; 13.12.2003
 - „On the relationship between theory and practice in a culture informed psychology“; Symposium: „Middle East/North Africa Regional Conference of Psychology“; Dubai: IACCP, IAAP; 13.12.2003
- Geißler, Gert: „Ganztagsschule in der DDR“; Fachtagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; 1.-2.12.2003
- Goebel, Kerstin: „Critical-Incidents - aus schwierigen Situationen lernen“; Fachtagung: „Impulse für eine lernende Zivilgesellschaft“; Bad Honnef: lern-netzwerk Bürgerkompetenz; 18.12.2003
- „Qualitätsmerkmale interkulturellen Englischunterrichts“; Universität Landau, 12.1.2004
- Hesse, Hermann-Günter: „Das Potenzial von Kompetenzmodellen für die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen“, Fachtagung: „Bildung über die Lebenszeit“; Zürich: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 22.3.2004
- Klieme, Eckhard: „Standards von Schule und Evaluation“; 2. ZfE-Forum: Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft; Berlin: Freie Universität, 13.12.2003
- „Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem“; Fachtagung: „Bildungsstandards“; Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll; 15.-17.12.2003
 - „Bildungsforschung als theoretische „empirische“ Aufgabe der Erziehungswissenschaft“; Frankfurt Main: Johann Wolfgang Goethe Universität 20.1.2004
 - „Unter welchen Bedingungen können Bildungsstandards den Unterricht verbessern - Was können Schulen dafür tun?“; Informationsveranstaltung: „Bildungsstandards - Informationsveranstaltung für Schulleiterinnen und Schulleiter“; Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland Pfalz; 26.01.2004
 - „Unterrichtsqualität und didaktische Handlungskompetenz im Fach Mathematik“; „Aufaktveranstaltung zu SINUS-Transfer in Hessen“; Darmstadt: Technische Hochschule Darmstadt; 20.02.2004
 - „Hauptreferat zur Expertise des DIPF über Bildungsstandards“; Informationsveranstaltung: „Projektstart zur Entwicklung von interkantonalen Standards für die obligatorische Schule in der Schweiz“; Murten (Bern): Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; 17.-19.3.2004
 - „Implementation der Bildungsstandards“; Expertenanhörung: „Implementation der Bildungsstandards“; Berlin: Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland; 2.4.2004
 - „What you see is what you get? What video can and cannot capture. Understanding Short-Term and Long-Term Effects of Instruction: The Added Value of Video-Based Case Studies“; Fachtagung: „Enhancing the visibility and credibility of educational research“; San Diego: AERA; 12.-16.04.2004

- Radisch, Falk; „Beratung zur vernetzten Evaluation“; Forschungsworkshop zur vernetzten Evaluation IZBB; Berlin: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie; 26.2.2004
- „Was wissen wir über die Wirkungen von ganztägiger Schulorganisation?“, Fachtagung: „Unterschiedliche Formen von Ganztagsangeboten: Probleme und Perspektiven.“, München: DJI; 17.-18.3.2004
- Schmidt, Gerlind; „Aktivitäten des IZ Bildung „Bildung weltweit“; Fachtagung: „Ost-West-Kompetenzzentren in Deutschland - Neue Strategien zur Förderung von Kooperationen“; Kassel: Ost-West-Wissenschaftszentrum der Universität Kassel; 01.12.2003
- Sroka, Wendelin: „German unification: The problematic merger of two education systems“; Fachtagung: „After unification. A new Germany in a new world?“, Wendgräben: Konrad-Adenauer-Stiftung; 19.01.2004
- Steinert, Brigitte: „Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von APU und DESI“; Fachtagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“; Frankfurt am Main: Bildung Plus; 1.-2.12.2003
- „Schulleistungsvergleiche und Schulevaluation: Konzepte, Maßstäbe und Nutzen für Bildungsforschung und Bildungspolitik“; Fortbildungsveranstaltung für Fachreferenten im wissenschaftlichen Bibliothekswesen“, Köln: Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen; 11.12.2003
 - „Skalen der Lehrkooperation als Instrument zur Erfassung der Schulqualität.“, 13.01.2004, Arbeitsgruppe, Kolloquium: „Instrumente der Qualitätsentwicklung im Hessischen Schulwesen“, Frankfurt am Main: Vertreter des Hessischen Kultusministeriums im Rahmen des DIPF-SEL-Projekts; 13.01.2004
- Tröger, Beate: „FIS Bildung-Workshop zum Thema Evaluierung. Frankfurt: DIPF, 2.12.2003
- „Fachinformation Pädagogik International“; „Bildungsinformation 2003 ff.“; Köln: Hochschulbibliothekszentrum NRW; 11.12.2003
- Weiß, Manfred: „Impulsstatement“; Informationsveranstaltung: „Studienfinanzierung in Deutschland - Notwendigkeit einer Reform“; Berlin: Kreditanstalt für Wiederaufbau; 9.12.2003
- „Sind private Schulen leistungsfähiger als staatliche Schulen?“, Trier: Universität Trier; 16.12.2003
- Weyers, Stefan; „Zur Entwicklung des Tauschbegriffs und Leiheverhaltens bei Kindern“ (zusammen mit Monika Sujbert);

Bildungsmesse didacta“, Köln: Messgesellschaft Köln; 11.02.2004

Interviews

Ganztagschule in Frankreich - Interview mit *Dr. Christian Alix* (DIPF) <http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/il34.php>, Ausgabe 01/2004 oder als Pdf-Datei http://www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/dokus/Infoletter_01_04.pdf

Zusammenfassung:

Die Gesamtschule in Frankreich ist durch die Dritte Republik Ende des 19. Jahrhunderts flächendeckend eingeführt worden, vorrangig mit dem Ziel, die Schüler dem Einfluss der katholischen Kirche zu entziehen und sie im Sinne der republikanischen Werte zu erziehen. Die Ganztagschule in Frankreich ist u. a. durch andere Funktionen als die deutsche Schule gekennzeichnet. Sie hat neben der Unterrichtsfunktion eine Aufsichts- und Verwaltungsfunktion, d.h. Schulleitung, Wirtschaftsleitung und Aufsichts- u. Betreuungsleitung durch das Lehr- u. Aufsichtspersonal. Gegenüber dem deutschen Bildungssystem ist das Schulsystem in Frankreich „offen“ durch intensive Kooperationen der Schulen, u. a. mit Nicht-Lehrern verschiedener Institutionen (z. B. Tänzer, Theater- und Musikpädagogen) in Form einer Stadtteilanbindung an die Schule und diese Kooperationen haben Einfluss auf die pädagogische Arbeit. Die Gesamtschule „collège unique“ hatte sich zum Ziel gesetzt, das Bildungssystem zu demokratisieren und 80 Prozent eines Jahrgangs auf Abiturniveau zu bringen und hat somit gleichzeitig unabhängig von den PISA-Studien ein eigenes Evaluationssystem geschaffen. Kritik wird allerdings sowohl gegenüber der internen Zeitstruktur in Frankreich geäußert, die als zu verschult gilt als auch gegenüber der externen Zeitstruktur, die längere Wochenenden und kürzere Sommerferien als Anpassung an das Familien- und Berufsleben fordert. Daher ist u.a. von Seiten des Ministeriums der Versuch eines itinéraire des découvertes (Adaption des Stundenplans und zusätzlich individuell gestaltete Stunden) gestartet worden, um die Curricula zu entlasten und mehr pädagogische Gestaltungsfreiheit für Schüler und Lehrer zu ermöglichen. In Anbetracht vieler vergleichbarer Probleme trotz großer struktureller Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich lautet die im Interview vertretene These, dass es sicherlich ebenso lohnt miteinander, unter mittelmäßig Reüssierenden an gemeinsa-

men Herausforderungen zu lernen als nur im Sinne eines schnellen Kopierens vermeintliche Erfolgsrezepte vorschnell übernehmen zu wollen.

Kontakt:

Dr. Christian Alix, alix@dipf.de

Am 6. Dez. 2003 wurde von Prof. Dr. C. Lost und C. Ritzi (DIPF) ein dreistündiges Interview mit Prof. Dr. Wolfgang Brezinka geführt und aufgezeichnet. Auszüge sollen in der Zeitschrift PädForum sowie in einem geplanten digitalen Tonarchiv zur Bildungsgeschichte publiziert werden. Das Interview bildet den Auftakt für eine Reihe weiterer Interviews mit bedeutenden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern.

Dorothea Bender-Szymanski führte mit der Frankfurter Rundschau ein Interview zum Thema „Hilfe statt Schließung“, 6.12.2003

Interview mit *Prof. Dr. Lutz Eckensberger* am 21.4.2004, von hr/ARD Hörfunk „Worüber forscht das DIPF, was hat Otto-Normalverbraucher davon?“, Skyline „Forschungsinstitute in Hessen“, April 2004

Interview mit *Prof. Dr. Eckhard Klieme*: 21.4.2004 im Deutschlandfunk/ DeutschlandRadio: Alter Wein in neuen Schläuchen? Die nationalen Bildungsstandards (www.dradio.de/dlf/sendungen/hintergrundpolitik/257541/)

Interview mit *Prof. Dr. Hermann Avenarius* am 12.5. 2004 „Die Reform wird Zeit und Geduld brauchen“ Die Reform der Schulgesetze läutet eine neue Ära in der Bildungspolitik ein, http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=308

Gäste/Gastvorträge

Dr. Inetta Nowosad, Universität Zielona Gora (Polen): „Veränderungen in der Lehrerbildung und im Schulsystem in Polen zwischen 1989 und 2001“; Berlin: DIPF, 10.12.2003

Botho von Kopp betreute den Besuch von **Prof. Yang, Shen-Keng** und **Frau Prof. Yang**, beide Normal University Taipei, Taiwan, vom 18. – 20. 11.2003. Neben Arbeitsgesprächen fand ein Besuch des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung der Universität Frankfurt am Main statt. Anwesend: Prof. Götz Krummheuer (Vorsitzender des Vorstandes) und Frau Dr. Giese. Bei einem weiteren Besuch im Hessisches Kultusministerium fand ein Arbeitsgespräch mit Herrn Dr. Mike Krüger statt.



Dr. Katharina Maag Merki (Foto: DIPF)

Dr. Katharina Maag Merki, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Vortrag: „Überfachliche Kompetenzen im Schulqualitätsdiskurs“, 27.1.04
Im Rahmen des in den letzten Jahren zentraler gewordenen Output-Steuerungsmodells zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungssystemen erhalten die Wirkungen von Schulen eine große Bedeutung. Trotz der Relevanz, die den überfachlichen Kompetenzen aus gesellschaftspolitischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive zugesprochen wird, sind diese nur selten Gegenstand von Evaluationsstudien und Systemmonitoring. Zudem fehlen Ansätze, die Wirkungen im überfachlichen Bereich im Kontext Schule konsequent auf schulspezifische Prozessfaktoren zurückführen. Es wurde ein an der Universität Zürich entwickeltes

Konzept zur theoretischen Begründung und empirischen Erfassung von überfachlichen Kompetenzen vorgestellt, wobei neben Chancen und Risiken auch spezifische Forschungsdesiderata in der Erforschung von überfachlichen Kompetenzen erörtert wurden.

Dr. Anatoli Rakhkockhine (Novgorod/ Bielefeld): „Bildungsreform in Russland – Visionen und Umsetzungen“, 5.2.2004
Die russische Bildungsreform nach dem Umbruch stand im Zeichen eines Konzepts, dessen Modernitätsanspruch weltweit herausragend war. Nach dem ersten Jahrzehnt verdienen die bildungspolitischen und pädagogischen Visionen der Bildungsreform, die gegenwärtige Reformpraxis und die anstehenden Probleme eine neuerliche Analyse, insbesondere im Hinblick auf die neue Legislaturperiode der Duma und eine zu erwartende zweite Amtszeit Putins. Im Mittelpunkt des Vortrags standen solche in der russischen Öffentlichkeit kontrovers diskutierten Themen wie Bildungsstandards, zentrale Prüfungen, Profileroberstufe, Ganztagschulen, Einführung von school boards, Schulangebote auf dem Lande. Anatoli Rakhkockhine lehrte Pädagogik an der Universität Novgorod und ist zur Zeit wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, wo er 2002 mit einer international vergleichenden Arbeit über die Idee der Offenheit in der Pädagogik promovierte.

Dr. Ludger Wößmann, München: ifo Institut: European „Education Production Functions“: What Makes a Difference for Student Achievement in Europe?, 10.2.2004
The lecture presented the results of an empirical study that estimates the effects of family background, resources, and institutions on student performance in 17 Western school systems. Family background has a strong effect in Europe, remarkably similar in size to the United States. France and Flemish Belgium achieve the most equitable performance to students from different family backgrounds, and Britain and Germany the least. Equality of opportunities is unrelated to countries' mean performance. Quantile regressions show little variation in family-background effects across the ability distribution.

There is little evidence of substantial class-size effects, but slight evidence of effects of material shortage and teacher experience in some countries. Stronger evidence exists for effects of within-country variations in schools' hiring autonomy, testing, and homework.

Am 26. Februar 2004 besuchte Frau **Professor Dr. Maria Leonor Varas** vom Centro de Modelamiento Matematico de la Universidad de Chile aus Santiago de Chile das DIPF. Kerstin Göbel, Hermann-Günter Hesse, Frank Lipowsky und Nadja Ratzka stellten Projekte der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation vor.

Uichol Kim, Ph.D., Visiting Professor Rokkan Center and Faculty of Law, University of Bergen, Norway: “Factors contributing to academic achievement in Korea: Psychological, relational, social and cultural perspectives”, 29.4.2004
In a recent study conducted by OECD with samples of junior high school students in 31 countries, Korea was ranked sixth in reading literacy, second in mathematics literacy, and first in scientific literacy (Program for International Student Assessment, 2000). This and other studies have consistently shown that Korean students are high achievers and excel in academic achievement. Although Korea was at the bottom of educational achievement 50 years ago, it is now at the top. This success can be traced to the internal factors (i.e., traditional Confucian and family values) and external factors (e.g., the emphasis on progress and the adoption of the German “folk school” system). The existing psychological and educational theories that emphasize individualistic values (e.g., innate ability, intrinsic interest, and self-esteem), however, cannot explain the high level of achievement of Korean students. In contrast, the belief in effort, self-regulation, extrinsic motivation, social support received from parents and teachers are important factors predicting academic success. A series of cross-sectional and longitudinal studies conducted with primary, junior high and senior high school students in Korea will be provided to highlight the above findings. The socialization practices and parent-child relationship that promote self-regulation is the key to

understanding academic achievement in Korea students. Finally, the high cost of achievement will be reviewed and the current challenges that Korean society faces, especially the need for transformation in the educational system, were discussed.

Shih-Hsien Kuo 5.-30.4.04 Aufenthalt im Rahmen seiner Dissertation „Die chinesische multidimensionale Kontrollüberzeugung“.

Lehre Sommersemester 2004

Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Gert Geißler

- ♦ Das deutsche Schulwesen im 20. Jahrhundert

Matthias Rürup

- ♦ Die Reformdiskussion zur „Autonomie von Schule“ in Deutschland

Chemnitz

Technische Universität Chemnitz

PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann

- ♦ Politik, Pädagogik und Erziehungsideologie in Deutschland 1871-1945
- Narrative Interviews, Autobiographie und Bild als Quellen

Dortmund

Universität Dortmund

PD Dr. habil. Dorothea Bender-Szymanski

- ♦ So deutsch wie möglich? Ein Planspiel zu interkulturellen Konflikten

Erfurt

Universität Erfurt

Dr. habil. Hans Döbert

- ♦ Steuerung von Bildungssystemen im internationalen Vergleich

Prof. Dr. Manfred Weiß

- ♦ Grundlagen der Bildungsökonomie

Frankfurt am Main

Johann Wolfgang Goethe-Universität,

Dr. Hermann Josef Abs

- ♦ Internationaler Vergleich von Schulsystemen nach PISA

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger

- ♦ Kultur und Entwicklung
- ♦ Kultur und Moral

Dr. Sieglinde Jornitz

- ♦ Konzepte ästhetischer Erziehung

Johannes Hartig, Nina Jude

- ♦ Testtheorien und Testkonstruktion

Prof. Dr. Eckhard Klieme

- ♦ Quantitative Modelle für qualitative Daten

- ♦ Bilanzierung der Qualität des Bildungssystems: Aktuelle Ansätze für eine Bildungsberichterstattung

Dr. Nadja Ratzka/Wassilios Baros

- ♦ Heterogenität (Interkulturalität, Gender)

Prof. Dr. Wolfgang Mitter

- ♦ Der Vergleich in der Erziehungswissenschaft (Seminar)

- ♦ Prüfungssysteme im Bildungswesen: Internationaler Vergleich (Seminar)

Dr. Brigitte Steinert/Martina Diedrich

- ♦ Qualitätsindikatoren im Schulwesen

Dr. Stefan Weyers

- ♦ Moralentwicklung und Moralerziehung (Proseminar)

Marburg

Philipps-Universität Marburg

Dr. Ulrich Amlung

- ♦ Reformpädagogik und Nationalsozialismus: Der Schulreformer und Widerstandskämpfer

- ♦ Adolf Reichwein (1898-1944)

Mannheim

Universität Mannheim

Prof. Dr. Manfred Weiß

- ♦ Aktuelle Themen der Bildungsökonomie

Ausstellungen/ Messeauftritte

Am 5.12.2003 wurde die Ausstellung „Überlieferung und Kritik der Pädagogik. Beiträge Wolfgang Brezinkas aus Österreich und Deutschland“ eröffnet.

An der Veranstaltung nahmen über 60 Personen teil. Nach der Begrüßung durch *Christian Ritz* und einem Grußwort des Vorsitzenden der „Deutschen Comenius-Gesellschaft“, Dr. Werner Korthaase, hielt Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth die Festansprache. Den Abschluss bildete ein Dankwort von Prof. Dr. Wolfgang Brezinka.

Die Ausstellung ist ein Kooperationsprojekt der BBF zusammen mit der

„Historisch-philosophischen Klasse der Österreichischen Akademie der Wissen-



*Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Brezinka
(Foto: BBF)*

schaften“ und der „Deutschen Comenius-Gesellschaft“.

Das DIPF auf der Bildungsmesse in Köln vom 9. bis 13. Februar 2004: Recherche-service und wissenschaftliche Vorträge
Mehr als 90.000 Besucher verzeichnete die diesjährige Bildungsmesse in Köln - das sind 80 Prozent mehr als 2003 in Nürnberg. Das melden die



*DIPF-Messestand auf der Bildungsmesse Köln v.l.n.re.: Besucher, Doris Hirschmann (DIPF), Besucherin, Tamara Massar (DIPF)
(Foto: DIPF)*

Veranstalter der diesjährigen DIDACTA, die diese Messe als größte Bildungsmesse Europas bezeichnen. Auch am DIPF-Stand war das hohe Besucheraufkommen und -interesse deutlich zu spüren: Durchschnittlich kamen am Tag 35 interessierte Messebesucher an den Stand, rund 25 davon ließen die Informationsexpertinnen des IZ Bildung an den einschlägigen Informationssystemen, Datenbanken und Portalen Recherchen zu den sie interessierenden Themen oder Materialien recherchieren. Rechercheanfragen allgemeiner Natur und Fragen zur Berufsbildung und zur Erwachsenenbildung beliefen sich auf jeweils rund 12%, Fragen zu Forschung und Hochschule machten zusammen 25% aus. Mit knapp 30 % schlugen die

Fragen zu Schulthemen zu Buche, die restlichen knapp 10% verteilen sich auf die Bereiche Vorschule, Sonderpädagogik, Jugend und Eltern. Dieser Recherche-Service des IZ Bildung – während der gesamten Messezeit standen kontinuierlich zwei Fachleute an zwei Rechnern für jede nur denkbare Frage aus dem Bereich des Bildungswesens zur Verfügung – wurde bei dieser Messe zum ersten Mal mit großem Erfolg angeboten.

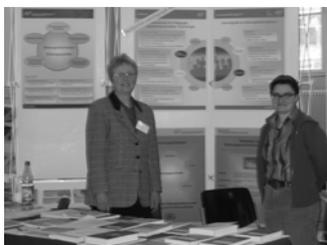
Gut besucht waren auch die drei wissenschaftlichen Vorträge von DIPF-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, die während des Rahmenprogramms im Congress Center der Messe gehalten wurden: *Dr. Bärbel Beck* referierte zum Projekt DESI „Eine Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen“, *Dr. Peter Döbrich* hielt einen Vortrag zum Thema „Schulevaluation und Qualitätsentwicklung“, Thema des gemeinsamen Vortrags von *Monika Sujbert* und *Dr. Stefan Weyers* war die „Entwicklung des Tauschbegriffs und Leiheverhaltens bei Kindern“.

Kontakt:

Dr. Ines Graudenz, graudenz@dipf.de;
Christine Schumann, schumann@dipf.de

DIPF-Stand beim DGfE-Kongress in Zürich vom 21. bis 24. März 2004

Mit einem Informationsstand beim DGfE-Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ präsentierte sich das DIPF mit seinen Serviceleistungen und Informationssystemen des IZ Bildung.



Dr. Renate Martini, Dr. Sieglinde Jornitz
(Foto: DIPF)

Darüber hinaus wurden auch zahlreiche Informationsmaterialien und wissenschaftliche Veröffentlichungen des DIPF angeboten; beides fand reges Interesse bei den Kongressteilnehmern.

Kontakt:

Dr. Renate Martini, martini@dipf.de

Neuerscheinungen - Auswahl

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter
Evaluation and Quality of the Individual School.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 366-374

Abs, Hermann Josef

Reibungspunkte: Freiwilliges Engagement im staatlichen Schulcurriculum?

In: Sliwka, Anne; Petry, Christian; Kalb, Peter E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim: Beltz 2004, S. 78-92

Alabau, Isabel; Bonnet, Gérard; Bot, Kees de; Bramsby, Jesper; Dauphin, Laurence; Erickson, Gudrun; Etelälähti, Aulikki; Evers, Riet; Hesse, Hermann-Günter; Ibsen, Elisabeth; Kühnbach, Olga; Lagergren, Tommy; Levasseur, Jacqueline; Nielsen, Karen L.; Quay, Petey de; Tuokko, Eeva; Vrignaud, Pierre

The assessment of pupils' skills in English in eight European countries: A European Project.

Paris: Min. de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche 2004. 207 S.

Alix, Christian; Kodron, Christoph; Cseh, Gertrude

Gutachten zum Programm „Junge Wege in Europa“ im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung (RBSG).

http://www.dipf.de/projekte/gutachten_on%20line.htm

Alix, Christian

Ganztagsschule in Frankreich: Eine Fallstudie (erstellt im Rahmen des Projekts „Bildung Plus“).

http://bildungplus.forumbildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf

Alix, Christian

Schulaustausch und interkulturelles Lernen im Trentino/Italien: Eine kontextbezogene Umsetzung des dialogischen Konzeptes im Bereich Austausch- und Begegnungspädagogik. (Modellversuch).

<http://www.dipf.de/projekte/Schulaustausch%20in%20Trentino.htm>

Alix, Christian

MOBILIT (Mobilité et littérature) - Mobilité ciblée: Filière langue maternelle et littérature /Vorstudie.

http://www.institut-epice.org/seminaires/mobilit_textes.htm

Anweiler, Oskar; Mitter, Wolfgang; Scholz, Wolf Dieter

„Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2003. 38 S. (Oldenburger Universitätsreden. Nr. 140).

Avenarius, Hermann; Kimmig, Thomas; Rürup, Matthias

Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme.

Berlin: BWV - Berliner Wissenschafts-Verl. 2003. 95 S. (Bildung in neuer Verfassung. Bd. 1).

Avenarius, Hermann

Autonomie im Schulsystem - Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen.

In: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Wege zur Steuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 93-106

Avenarius, Hermann

Wann dürfen Schüler an Demonstrationen teilnehmen?

In: Frankfurter Rundschau 59 (2003)78, S. WB5

Avenarius, Hermann; Rux, Johannes

Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung.

Weinheim: Juventa Verl. 2004. 104 S. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Bd. 41).

Bambey, Doris

Wissenschaftsinformation an den persönlichen Arbeitsplatz. Die neuen Informationsdienste Infoconnex und Vascoda.

In: DIPF informiert (2003)5; S. 4-8

Basikow, Ursula

„Auf einmal hörte alles auf...“ Informelle Netzwerke von Pädagogen und Pädagoginnen in der Zeit des Nationalsozialismus am Beispiel von Nachlässen aus dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Ein Quellenbericht.

In: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus: Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 237-261

Basikow, Ursula; Lenze, Ilka
Nachlässe, Autographen und Sammlungen
als Quellen für die bildungsgeschichtliche
Forschung: Bestandsverzeichnis des Archivs
der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung.
Berlin: BBF 2004. 81 S. (Bestandsverzeich-
nisse zur Bildungsgeschichte. 11).

Beck, Bärbel; Göbel, Kerstin; Hartig, Johan-
nes; Hesse, Hermann-Günter; Jude, Nina;
Klieme, Eckhard; Schweizer, Karl; Steinert,
Brigitte
Messung von Schulleistungen in sprachli-
chen Fächern: Zum Stand des DESI-Projekts.
In: DIPF informiert (2003)5, S. 8-12

Bender-Szymanski, Dorothea
Erhalt oder Schließung der Herderschule:
Nach welchen Kriterien?
In: Frankfurter Lehrerzeitung 24 (2003)4,
S. 9-10

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche For-
schung des Deutschen Instituts für
Internationale Pädagogische Forschung
(Hrsg.)
Überlieferung und Kritik der Pädagogik. Bei-
träge von Wolfgang Brezinka aus Österreich
und Deutschland in zehn Sprachen. Katalog
zur Ausstellung.
Berlin: BBF 2003. 44 S.

Bonnet, Gérard (Ed.); Hesse, Hermann-Gün-
ter (Mitarb.)
The assessment of pupils' skills in English in
eight European countries 2002: A European
Project.
[http://cisad.adc.education.fr/revapdf/
assessmentofenglish.pdf](http://cisad.adc.education.fr/revapdf/assessmentofenglish.pdf)

Döbert, Hans
Merkmale der bei PISA erfolgreichen Schul-
systeme.
In: Pädagogik 55 (2003)11, S. 47-50

Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wen-
delin (Hrsg.)
Conditions of School Performance in Seven
Countries. A Quest for Understanding the In-
ternational Variation of PISA Results. Bd. 3.
Münster i.W.: Waxmann 2004. 483 S.

Döbrich, Peter
ArbeitsplatzUntersuchungen (APU) mit Gym-
nasien in Sachsen und ausgewählte Verglei-
che mit Gymnasien in Hessen.
Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 29 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 25).

Döbrich, Peter
ArbeitsplatzUntersuchungen
- mit hessischen Grundschulen - Zwischen-
ergebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 26).

- mit hessischen Grund- und Hauptschulen
(incl. GHR-Schulen) -Zwischenergebnisse
2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 27).

- mit hessischen Haupt- und Realschulen
(incl. Realschulen) -Zwischenergebnisse
2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 28).

- mit hessischen kooperativen Gesamtschu-
len - Zwischenergebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 29).

- mit hessischen integrierten Gesamtschu-
len - Zwischenergebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 30).

- mit hessischen Gymnasien - Zwischener-
gebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 31).

- mit hessischen Sonderschulen - Zwi-
schenergebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 32).

- mit hessischen Berufsbildenden Schulen
- Zwischenergebnisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 15 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 33).

- mit hessischen Schulen - Zwischenergeb-
nisse 2002.

Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 40 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 34).

Döbrich, Peter
Schulformbezogene Vergleiche der Arbeits-
platzUntersuchungen mit hessischen Schu-
len - Zwischenergebnisse 2003.
Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 33 S. (DIPF-SEL
Projektbericht. 35).

Döbrich, Peter
Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB).
Instrumente für systematische Evaluation.
In: Pädagogische Führung 14 (2003)1,
S. 27-30

Döbrich, Peter; Schweizer, Karl
Wie Lehrerinnen und Lehrer Stress und
zeitliche Beanspruchung wahrnehmen -
Auswertung von ArbeitsplatzUntersuchungen
(APU).

In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen,
Rheinland-Pfalz und Saarland 7 (2003)10,
S. 271-274

In: Schulverwaltung, Ausgabe Bayern 26
(2003)11, S. 395-397

In: Schulverwaltung, Ausgabe Baden-
Württemberg 12 (2003)12, S. 261-263

Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid
Möglichkeiten und Grenzen des „variablen-
orientierten“ Kulturvergleichs: Von der
Kulturvergleichenden Psychologie zur Kul-
turpsychologie.

In: Kaelble, H.; Schriewer, J. (Hrsg.): Ver-
gleich und Transfer - Komparatistik in den
Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaf-
ten. Frankfurt a.M.: Campus Verl. 2003,
S. 55-99

Förster, Christa; Ribbschlaeger, Andrea
(Bearb.)

Bibliographie.

In: Hansen-Schaberg, Inge; Ritzi, Christian
(Hrsg.): Wege von Pädagoginnen vor und
nach 1933. Baltmannsweiler: Schneider-Verl.
Hohengehren 2003, S. 151-174

Füssel, Hans-Peter

Arbeitszeit und Weiterbildung. Rechtspoli-
tische Überlegungen zu Ansprüchen auf
Weiterbildung.

In: Dobischat, R.; Seifert, H.; Ahlene, E.
(Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen.
Berlin: Ed. Sigma 2003, S. 233-253

Füssel, Hans-Peter; Roeder, Peter M. (Hrsg.)

Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer
Problemkonstellation und zur Programmatik
ihrer zukünftigen Entwicklung.
Weinheim: Beltz 2003. 281 S. (Zeitschrift für
Pädagogik. Beih. 47).

Füssel, Hans-Peter; Baumert, Jürgen
Schulentwicklung und Schulaufsicht.
In: Recht der Jugend und des Bildungswe-
sens 51 (2003)2, S. 151-154

Füssel, Hans-Peter

Special Education Needs and the Law in
Germany.

In: De Groof, Jan; Lauwers, Gracienne (Eds.):
Special Education. Dordrecht: Kluwer Aca-
demic Publ. 2003, S. 167-170 (Yearbook of
the European for Education Law and Policy.
Vol. 5)

Füssel, Hans-Peter; Richter, Ingo

System-, Leistungs- und Politikvergleiche in
der Bildungsforschung. Skeptische Bemerk-
ungen zur Reaktion auf die PISA-Ergebnisse
in den Teilnahmeländern.

In: Recht der Jugend und des Bildungswe-
sens 51 (2003)2, S. 252-255

Geißler, Gert

Conolly, John: Captive University. The Sovi-
etization of East German, Czech and Polish
Higher Education, 1945-1956. Chapel Hill,
London: The University of North Carolina Pr.
2000.

In: Paedagogica Historica. N.S. 39 (2003)4, S. 517-519
 Geißler, Gert
 Gedankenspiele am 17. Juni - und ein Gang durch deutsche Lebensgeschichten.
 In: DeutschlandArchiv (2003)4, S. 1015-1021

Hirschmann, Doris
 Ständige Rubrik „Online“ in der wissenschaftlichen Fachzeitschrift Grundlagen der Weiterbildung - GdWZ, Praxis - Forschung - Trends. Luchterhand Verlag.
 - Ehrenamt in der Weiterbildung 15 (2004)1, S. 41-43
 - Entgrenzung: neue Lernfelder, neue Lernorte 15 (2004)2, S. 101-103

Kühnlenz, Axel
 www.bildungsserver.de - eine gute Adresse auch für die Bildungsverwaltung.
 In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (2003)2, S. 55-56

Lauterbach, Uwe; Hesse, Hermann-Günter; Hellwig, Wolfgang; Fabriz, Sabine
 Evaluation of EU and international programs related to education and training - case studies.
 In: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (Eds.): Third report on vocational training research in Europe 2003 (evaluation research). Brussels: Office for Official Publications of the European Communities 2003, pp 80 (Third report on vocational training research in Europe 2003. Background report.).

Martini, Renate
 Ständige Rubrik „Literaturschau“.
 In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 51 (2003)3, S. 368-372

Mitter, Wolfgang
 Learning between progress and risk: Educational issues in a globalising society.
 In: Solsko polje (Ljubljana) 14 (2003)3/4, S. 89-105

Mitter, Wolfgang
 Deutsch-tschechische Nachbarschaft in Vergangenheit und Gegenwart: Herausforderung an die politische Bildung.
 In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster i.W.: LIT 2004, S. 195-206

Mitter, Wolfgang
 Rodden, John: Repainting the little schoolhouse: A history of Eastern German education.
 In: Comparative Education Review 48 (2004), pp. 91-94

Müller, Hartmut
 Inhaltliche Erschließung in Zeiten des Internets. Googeln oder Nichtgoogeln - das ist hier die Frage.
 In: B.I.T. Online - Zeitschrift für Bibliotheken, Information und Technologie 7 (2004)1, S. 29-32

Preißer, Rüdiger
 Berufsbiographische Selbstorganisation, biographisches Lernen, Selbstsozialisation - Herausforderung für die Erwachsenenbildung?
 In: Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26 (2003)3, S. 87-97

Preißer, Rüdiger; Schrader, Josef
 Elternbildung nach „PISA“ - Neue Aufgaben der Erwachsenen- und Familienbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 10 (2003)3, S. 35-37

Preißer, Rüdiger; Bretschneider, Markus
 Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen.
 In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26 (2003)4, S. 31-43

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard
 Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung.
 In: Die Deutsche Schule; 96 (2004)2, S. 153-169.
 sowie
 Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“.
 DIPF Frankfurt. Internet-Ressource http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf (Stand 28.10.2003).

Ritzi, Christian
 Scripta Paedagogica Online: Digitales Textarchiv zur deutschsprachigen Bildungsgeschichte.
 In: Thaller, Manfred (Hrsg.): Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung. Göttingen: Duehrkohp u. Radicke 2003, S. 103-135

Ritzi, Christian
 Bilder als Quellen der bildungshistorischen Forschung. Pictura Paedagogica Online.
 In: Thaller, Manfred (Hrsg.): Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung. Göttingen: Duehrkohp u. Radicke 2003, S. 137-157
 sowie
 in: Schilling, Heinz; Ehrenpreis, Stefan (Hrsg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. New York, N.Y.: Waxmann 2003, S. 189-203

Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.)
 Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus: Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung
 Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004. 268 S.

Schmidt, Gerlind
 Bildung und Wissenschaft.
 In: Informationen zur politischen Bildung. Themenheft Russland (2003)281, S. 44-48

Schmidt, Gerlind
 Reactions of participating countries as reflected in their press. A comparison.
 In: European Education 35 (2004)4, S. 58-69

Schweizer, Karl; Döbrich, Peter
 Self-reported Health, Appraisal, Coping and Stress in Teachers.
 In: Psychology Science 45 (2003)Suppl. IV, p. 91-103

Steinert, Brigitte; Gerech, Marius; Döbrich, Peter; Klieme, Eckhard
 Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB).
 Frankfurt a.M.: DIPF 2003. 170 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd 10.)

Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard
 Levels of teacher cooperation as levels of school development: a criterion-referenced approach to school evaluation. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Hamburg (Germany). 17.- 20. September 2003.
 Frankfurt a.M.: DIPF 2003, pp. 1-15

Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard
 Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu?
 In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung, SchulAufsicht und SchulKultur. 15(2004)2. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland; Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein S. 36-39; Ausgabe Bayern und Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin S. 44-47; Ausgabe Nordrhein-Westfalen S. 39-42.
 sowie in: Pädagogische Beiträge. Unterricht und Schulleben in Rheinland-Pfalz. (2004)1. S. 1-8.

Tröger, Beate
 Nutzungsanalysen im Blick auf fachliche und interdisziplinäre Webportale.
 In: B.I.T. online - Zeitschrift für Bibliothek, Information und Technologie 7 (2004)1, S. 21-27

Vogt, Stefanie
Navigation beim Deutschen Bildungsserver unter Gesichtspunkten der Web-Usability. Themengebiet: Entwurf von Informationssystemen.
Potsdam: Fachhochschule, Institut für Information und Dokumentation 2003, 31 S.

Weiß, Manfred
Pisa: Welche Bedeutung haben institutionelle Rahmenbedingungen?
In: Grimm, Andrea (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Rehburg-Loccum: Ev. Akademie Loccum 2003, S. 17-26 (Loccumer Protokolle. 63/02).

Weiß, Manfred; Preuschhoff, Corinna
Bildung in der Finanzierungsklemme.
In: Bildung und Erziehung 56 (2003)4, S. 5-31

Weiß, Manfred
Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich.
In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. 2003 (CD-ROM)

Weyer, Stefan
Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher.
Weinheim und München: Juventa-Verlag, 344 S.

Wiegmann, Ulrich
Der 17. Juni 1953 und die pädagogische Wissenschaft in der DDR.
In: Häder, Sonja; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaftler und Gesellschaftskrise in realsozialistischen Staaten Mitteleuropas. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2004, S. 17-37

Wiegmann, Ulrich
Die Hitlerjugend als Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung und Publikation.
In: Ritzl, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Behörden, Organisationen und Institutionen im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 11-32

Wirth, Joachim; Klieme, Eckhard
Computer-based assessment of problem solving competence.
In: Assessment in Education 10 (2003)3, pp. 329-345

Personalien

Am 17. März 2004 ist **Dr. Irmgard Lankenau**, Direktorin der Universitätsbibliothek Koblenz/Landau, nach langer schwerer Krankheit im Alter von 51 Jahren gestorben. Sie war vom 1. März 1995 bis zum 31. Juli 1998 Leiterin des Service-Bereichs des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In diese Zeit fiel die Evaluierung des Instituts durch den Wissenschaftsrat, die eine tiefgreifende Neuorientierung des DIPF nach sich zog. Dr. Lankenau hat an der Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats und der darauf beruhenden Beschlussfassung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entscheidenden Anteil gehabt. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich das DIPF zu einem Informations- und Kommunikationszentrum weiterentwickelt hat, in dem die verschiedenen Informationsdienstleistungen, wie zum Beispiel das Fachinformationszentrum Bildung (FIS) und die IuD, zu einer Einheit verschmolzen wurden. Darüber hinaus gelang es ihr, die Aktivitäten der beiden Bibliotheken des DIPF – Frankfurter Forschungsbibliothek und Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – enger aufeinander abzustimmen. Auf diese Weise hat Dr. Lankenau, die dem DIPF bis zuletzt durch ihre Mitgliedschaft im Stiftungsrat verbunden blieb, das heutige Profil des Instituts mitgeprägt. Ihre Verdienste um das DIPF bleiben unvergessen.

Dr. Beate Tröger wechselte zum 1. Mai 2004 an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster und trat dort die Stelle als Direktorin der Universitäts- und Landesbibliothek an.

Seit Mai 2000 war sie Leiterin des Informationszentrums Bildung, seit 2001 Stellvertretende Direktorin des DIPF und seit 2003 auch Leiterin der Arbeitseinheit Bildungsgeschichte.

Beate Tröger hat in ihrer Amtszeit die zukunftsorientierte Ausrichtung des IZ Bildung durch innovative Projekte und Vorhaben und durch den zielstrebigsten Auf- und Ausbau neuer nutzerorientier-



Dr. Beate Tröger (Foto: DIPF)

ter Dienstleistungen wesentlich gestärkt und profiliert.

Großer Dank gilt Dr. Tröger als stellvertretender Direktorin vor allem für ihr hohes Engagement im Rahmen der Evaluation des DIPF.

Für den langjährigen Geschäftsführer des DIPF, Dipl.-Psych. **Dr. Hermann Zayer**, begann mit dem Februar 2004 die sog. Freistellungsphase der Altersteilzeit.

1977 wechselte Hermann Zayer von der Universität des Saarlandes zum DIPF; er wurde wissenschaftlicher Mitarbeiter in der von Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer geleiteten Abteilung Statistik und Methodenforschung. Damals hätte er sich nicht träumen lassen, dass er dereinst das Amt des Geschäftsführers des Instituts übernehmen würde. Ein Jahrzehnt später erwies es sich als notwendig, die Administration des DIPF zu professionalisieren: An die Stelle des früheren „Verwaltungsbeauftragten“ – einer Funktion, die zuvor ehrenamtlich von einem der sieben Professoren ausgeübt worden war – trat nunmehr ein hauptamtlich tätiger Geschäftsführer. Dieses Amt wurde 1987 Dr. Zayer übertragen. Er hatte sich wahrlich nicht danach gedrängt, sah sich aber in die Verantwortung genommen.

Große Verdienste erwarb er sich nach der „Wende“ bei der Integration von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR in das Institut. Durch seinen administrativen Sachverstand



Dr. Hermann Zayer (Foto: DIPF)

und sein Geschick im Umgang mit den betroffenen Personen trug er wesentlich dazu bei, dass die Pädagogische Zentralbibliothek der APW mit neuer Aufgabenstellung, als Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, in Berlin weitergeführt wurde und mehrere Wissenschaftler der APW ihre bildungshistorischen Arbeiten in der Forschungsstelle Berlin des Instituts fortsetzen konnten. Die Berliner Kolleginnen und Kollegen erinnern sich bis heute dankbar seiner Behutsamkeit, seines Einfühlungsvermögens und seines Gerechtigkeitssinns.

Auch an der Neustrukturierung des Instituts im Anschluss an die Evaluation des DIPF durch den Wissenschaftsrat 1996/97 wirkte Zayer mit. Wenn das DIPF heute über ein vergleichsweise modernes Institutsmanagement verfügt – mit kaufmännischer statt kameraler Buchführung, mit Kosten-Leistungs-Rechnung, mit Programmbudget und mit einer effizienteren EDV-Infrastruktur –, so ist diese Entwicklung von dem Wirken Dr. Zayers nicht zu trennen. Nicht unerwähnt bleiben darf die Tatsache, dass Zayer in den 80er-Jahren am Aufbau der damaligen „Arbeitsgemeinschaft Blaue Liste“, der Vorläuferin der Leibniz-Gemeinschaft, maßgeblich mitwirkte – dies trotz der im DIPF verbreiteten Skepsis gegenüber vermeintlichen Gefahren der Fremdbestimmung und Vereinsmeierei; auch hier blieb Zayer beharrlich, und er hat Recht behalten. Das DIPF ist Hermann Zayer zu großem Dank verpflichtet.

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel von der Hochschule Bremen hat seine Gastprofessur am DIPF beendet. Er war von März 2003 bis März 2004 Mitglied der Arbeitseinheit Finanzierung und Steuerung des

Bildungswesens. In dieser Zeit war er an mehreren Projekten, u.a. an dem von einem Konsortium unter Federführung des DIPF im Auftrag der KMK vorgelegten ersten nationalen Bildungsbericht, beteiligt. Unter seinen zahlreichen Publikationen ist das im Herbst 2003 erschienene 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik „Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Problematik ihrer künftigen Entwicklung“ hervorzuheben, das er gemeinsam mit Prof. Dr. Peter M. Roeder vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung herausgegeben hat.

Stefan Brauckmann, M.A., ist seit dem 1. April 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens. Er wirkt an der vom BMBF geförderten Studie zum Vergleich der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands mit.

Vom 20. bis 22.11.2003 fand in Halle (Saale) in den Räumen der Franckeschen Stiftungen die 24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) statt. Sie stand unter dem Thema „Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen“. Bei der Mitgliederversammlung wurde der Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Jürgen Schlegel zum neuen Vorsitzenden, **Hans Peter Füssel** zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Herr Schlegel trat damit die Nachfolge von **Hermann Avenarius** an, dessen vierjährige Amtszeit geendet hatte und der durch die Mitgliederversammlung in den Beirat der DGBV berufen wurde.

Die mit Vertretern der deutschen Gesellschaft für Psychologie, dem Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen und der Christoph Dornier Stiftung für klinische Psychologie paritätisch besetzte Jury unter Vorsitz von **Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger** ehrte am 10. Dezember PD Dr. Doris Bischof-Köhler und Prof. Dr. Norbert Bischof mit dem Deutschen Psychologiepreis 2003, Wissenschaftler, die sich mit der eigenen Disziplin stets kritisch auseinandergesetzt haben.

Johannes Hartig hat am 17. Dezember 2003 im Fachbereich Psychologie der Universität Frankfurt am Main seine Dissertation zum Thema „Sensitivität für Belohnung und Bestrafung als Basis fundamentaler Persönlichkeitsdimensionen. Ein Beitrag zur Erforschung von Grays Verstärkerempfindlichkeitstheorie.“ verteidigt. Er wurde mit magna cum laude zum Dr. phil. promoviert.

Vom 25. bis 29. Februar 2004 hielt sich **Prof. Dr. Hermann Avenarius** in Sarajevo auf, um den Entwurf eines „Framework Law on Vocational Education and Training for Bosnia and Herzegovina“ mit key actors im Bereich der beruflichen Bildung, mit Politikern und Vertretern internationaler Organisationen zu erörtern.



Nora Schratz (Foto: Sven Köppe)

In diesem Jahr hat **Nora Schratz** (Bibliothek des DIPF) mit ihrer Mannschaft in Madrid Geschichte geschrieben. Als erste Deutsche Rollstuhlbasketball-Mannschaft konnten sie am 2. Mai in Madrid den Champions-Cup gewinnen (ist vergleichbar mit der ChampionsLeague im Fußball). Dies machte das Triple perfekt, denn einen Monat zuvor wurde ihre Mannschaft (RSV LahnDill, für Interessierte www.rsvlahndill.de) bereits Deutscher Meister und Deutscher Pokalsieger. Dies ist der bisher größte Erfolg in ihrer Basketball-Karriere, neben dem Gewinn der Europameisterschaft im letzten Jahr. Nora Schratz hofft, diesen Erfolg in Athen bei den Paralympics (17.09.- 01.10) noch mit einer Medaille krönen zu können, dann allerdings im Trikot der Nationalmannschaft. Das ganze DIPF hält die Daumen!



Halbrelief, DIPF-Eingang Kaufunger Str. (Foto: Regine Düvel-Small)

Dr. Nadja Ratzka ist seit dem 15. Januar 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Pythagoras-Projekt. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und hat sich im Rahmen ihrer Dissertation mit mathematischen Fertigkeiten und Fähigkeiten am Ende der Grundschulzeit beschäftigt.

Jutta Laukart, die bis Ende 2003 im Projekt Bildung Plus in Berlin beschäftigt war, ist am 1. Januar 2004 nach Frankfurt am Main gewechselt. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin M.A. und wird als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen des DIPF-SEL Projekts an den Entwicklungsbilanzen in Staatlichen Schulämtern (EBis) arbeiten.

Jürgen Niemann (Arbeitseinheit Bildung und Kultur) hat die Freistellungsphase seiner Altersteilzeit angetreten.

Dr. Rolf Kühn (Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation) ist in den Ruhestand getreten.

In eigener Sache:

Evaluierung des DIPF

Am 12. (Berlin) und 15./16. (Frankfurt) März 2004 fand die Evaluierung des Instituts durch die Bewertungsgruppe der Leibniz-Gemeinschaft statt. Ende Juni 2004 ist voraussichtlich der Bewer-

tungsbericht zu erwarten. Unabhängig davon stellt sich die Frage, was haben die umfangreichen Aktivitäten zur Vorbereitung der Evaluation intern für das DIPF gebracht: Daten/Zahlenwerke, die verstreut, aber ungeordnet vorhanden waren, wurden zusammengetragen und geordnet; wichtige interne Informationsdatenbanken wurden systematisch ausgewertet, Gremienarbeiten wurden reflektiert, Ar-



Sitzungsraum der Evaluationsgruppe
(Foto: DIPF)

beitsabläufe verschriftlicht, Gestaltung und Konzeption des Berichtswesens sowie der DIPF-Materialien überarbeitet bzw. erneuert. Service- und Forschungsaktivitäten wurden auf Postern (N=50) dargestellt, ein sehr fruchtbarer Nebeneffekt dieser Darstellungen war eine verstärkte Diskussion über Projektinhalte und -methoden. So hat die Evaluierungsvorbereitung eine Art Hausputz provoziert und zu mehr Verständigung, Übersichtlichkeit und Klarheit geführt.

Veränderungen in den Gremien

2004 war nicht nur das Jahr der Evaluierung des DIPF, sondern ist nach der Evaluation auch ein Jahr des Wechsels in der Leitung des Instituts. Aus der Leitung ausgeschieden sind **Dr. Beate Tröger**, Leiterin des IZ Bildung und stellvertretende Direktorin des DIPF und **Dr. Hermann Zayer**, Geschäftsführer. **Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger** beendete seine Amtszeit als Direktor am 8. Juni 2004.

Dr. Beate Tröger übernahm die Leitung der Universitäts- und Landesbibliothek Münster. **Dr. Hermann Zayer** verabschiedete sich in die Freistellungsphase der Altersteilzeit. **Prof. Eckensberger** ent-

schied sich dafür, nach Abschluss der Evaluierung sich wieder verstärkt seinen Forschungsaufgaben zu widmen.

Nach der Wahl im Stiftungsrat vom 7.6.2004 wird das Direktorat nun von **Prof. Dr. Eckhard Klieme** als Direktor des Instituts und **Prof. Dr. Hermann Avenarius** als Stellvertreter besetzt.

Der Vorstand des Instituts erfährt ebenfalls eine Neuerung: Die bisherige Dreierkonstellation Direktorat/ stellvertr. Direktorat/ Geschäftsführung wird auf Beschluss des Stiftungsrats erweitert, indem jede AE-Leitung im Vorstand vertreten sein wird.

Die Ausschreibungen der vakanten Stellen sind erfolgt. Die Besetzung der Leitungsstelle des IZ Bildung ist als W3-Professur in Kooperation mit der TH Darmstadt ausgeschrieben, an der ein Lehrdeputat verankert wurde. Kommissarisch werden diese Stellen von **Dr. Peter Jehle** (Geschäftsführung) und **Alexander Botte** (Leitung IZ Bildung) wahrgenommen.

Eine Vertreterin oder ein Vertreter der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland wird zukünftig dem Stiftungsrat des DIPF als stimmberechtigtes Mitglied angehören.

Dr. Beate Tröger wurde als Nachfolgerin von **Dr. Irmgard Lanckow** als Mitglied des Stiftungsrats benannt. **Prof. Dr. Helmut Fend** wurde nach Ausscheiden von **Prof. Dr. Ype Poortinga** in den Wissenschaftlichen Beirat berufen.

Seit 17.3.2004 existiert am DIPF ein DoktrandInnenkolloquium. Es dient dem gemeinsamen Informationsaustausch und der arbeitsübergreifenden inhaltlichen Diskussion der entstehenden Qualifikationsarbeiten. Es findet einmal im Monat statt.

Kontakt:
Matthias Rürup, ruerup@dipf.de

Buchlager des DIPF

Wegen der 2. Bauphase der Instandsetzung des DIPF musste das Buchlager des Instituts in einen Container auf dem Hof ausquartiert werden. Die Nutzung des Buchlagers war bereits in der 1. Bauphase wegen des starken Bauschmutzes sehr beeinträchtigt.



Poster der Arbeitseinheit Bildungsgeschichte
(Foto: DIPF)

Nun wurden die alten Bücherbestände durchforstet, Vieles ausgesondert, einige Exemplare alter Jahrgänge entweder für Archiv oder spezielle Interessenten aufgehoben, neuere Bestände geordnet etc. *Sigrun Dosek* hatte die mühevollen Auf- u. Umräumaktion übernommen. Über das Referat Öffentlichkeitsarbeit kann auf diese Bestände zugegriffen werden.



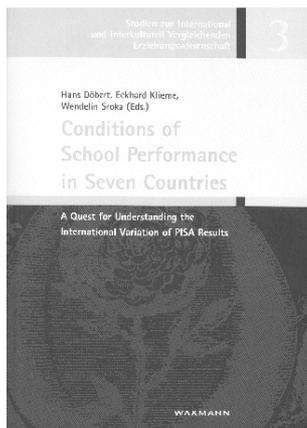
Chaos im alten Buchlager
(Foto: DIPF)

Ankündigungen

Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 366-374 u.a. mit Beiträgen von: Hermann-Josef Abs, Hans Döbert, Peter Döbrich, Hermann-Günter Hesse, Botho von Kopp, Jutta Laukart, Andreas Paetz, Wendelin Sroka, Manfred Weiß (alle DIPF)

This volume contains country studies on the school systems in Canada, England, Finland, France, Germany, the Netherlands and Sweden. Important characteristics of the specific social and policy contexts, of the school system and of educational practise are described and analysed by renowned researchers of educational studies, based on a common analytical framework. The reports are original surveys describing the characteristics of the conditions underlying each country's school system as viewed by national experts. The country studies serve as a basis for a comparative ana-

lysis of school systems to be published under the title *Features of Successful School Systems - A Comparison of*



Schooling in Six Countries within this series.

Steinert, B., Gerecht, M., Döbrich, P., Klieme, E.: Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Materialien zur Bildungsforschung. Band 10. GFFP-DIPF: Frankfurt am Main 2003. 170 Seiten.

Das Skalenhandbuch zur Schulqualität ist ein Ergebnis der theoretischen und



empirischen Arbeiten des als Querschnittsaufgabe angelegten Projekts zur Systematisierung und Integration von Konzepten und Erhebungsinstrumenten zur Schulqualität und Schulentwicklung der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation. Dieses Handbuch vereinigt verschiedene Aspekte der vom DIPF betriebenen Schulforschung und -evaluation. Die theoretische Systematisierung der Konstrukte, Skalierung der Daten und Dokumentation der Instrumente sowie Ergebnisse aus DIPF-Projekten

dienen nicht nur der internen Dokumentation und Information, sondern werden auch externen Kooperationspartnern und Nutzern zur Verfügung gestellt.

Der vorliegende Band dokumentiert hauptsächlich die im DIPF-SEL-Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrarbeit“ entwickelten Erhebungsinstrumente, Skalen und Einzelitems zur Schulqualität. Diese werden ergänzt um einzelne Konstrukte der Schulqualität aus anderen DIPF-Projekten wie dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, dem Pythagoras-Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ und dem DESI-Projekt (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Mit der Einbeziehung weiterer Skalen zur Schulqualität soll mittelfristig ein Instrumentenpool zu Fragen der Schulqualität für die Schulforschung und Schulevaluation aufgebaut werden. Die Instrumente erstrecken sich zum einen auf schulische Prozessmerkmale, die zentrale Aspekte von Schulentwicklung - Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung - umfassen. Diese Fragen werden vor allem über die Lehrerfragebogen erhoben. Fragen der Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität werden über Lehrer- und Schülerfragebogen erfasst. Da Schulentwicklung auch Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit einschließen, wurden auch Konstrukte und Skalen zu zentralen überfachlichen Kompetenzen aus externen Studien wie z.B. PISA 2000 oder der Schweizer Studie zu überfachlichen Kompetenzen von Grob und Maag Merki in diese Dokumentation aufgenommen. Ergänzungen der Befragungsinstrumente durch Daten aus der Schulstatistik wie z.B. schulische Abschluss- und Wiederholerquoten und Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen sind vorgesehen.

Kontakt:

Dr. Brigitte Steinert, steinert@dipf.de

Bestellungen sind zu richten an:
GFFP, Virginia Merz, Postfach 90 02 70,
60442 Frankfurt am Main, E-Mail:
merz@dipf.de

„Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Eine institutionengeschichtliche Studie“

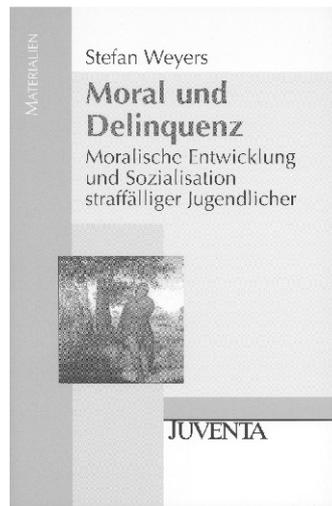
Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat den von PD Dr. Ulrich Wiegmann (DIPF) und PD Dr. Sonja Häder gemeinsam gestellter Antrag zum Thema „Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Eine institutionengeschichtliche Studie“ im Mai 2004 bewilligt. Das Projekt wird zunächst zwei Jahre gefördert. Materielle Grundlage der Untersuchung ist vor allem die sehr umfangreiche Überlieferung im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Als Mitarbeiter am Projekt ist der Historiker Dr. Andreas Malycha vorgesehen. Außerdem wurde eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterstelle (halbtags für sechs Monate) genehmigt.

Kontakt:
Dr. Ulrich Wiegmann,
wiegmann.zielke@t-online.de

Weyer, Stefan: Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Juventa Verlag 2004, 344 S.

Gibt es eine Beziehung zwischen der individuellen Moral und dem Begehen von Straftaten oder der Verarbeitung der Taten? Im Alltagsverständnis wird ein solcher Zusammenhang unterstellt und auch im gesellschaftlichen Diskurs wird häufig eine Verbindung gezogen zwischen Jugendkriminalität und der vermeintlichen Auflösung traditioneller Bindungen an soziale Normen. Die individuelle Moral ist sicherlich keine Ursache von Delinquenz, weitgehend ungeklärt ist jedoch, inwieweit moralische Kompetenzen und Orientierungen delinquentes Handeln hemmen oder biographische Wandlungsprozesse fördern können. Im Zentrum des vorliegenden Buches stehen Studien zur moralischen Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Ausgangspunkt sind die kriminologischen Thesen von Lawrence Kohlberg. Im Rahmen seiner Stufentheorie des moralischen Urteils postulierte er, dass jugendliche Straftäter vorwiegend auf den niedrigen Stufen urteilen und starke Entwicklungsverzögerungen aufweisen.

Interventionen zur Förderung des moralischen Urteils im Strafvollzug stützen sich auf diese Annahmen, auch in der Moralforschung gelten sie als weitgehend gesichert. Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Untersuchung mit 30 männlichen Jugendstrafgefangenen vorgestellt.



Vergleich der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat beim DIPF eine Studie zu einem „Vertiefenden Vergleich der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands“ in Auftrag gegeben. Das Projekt hat eine Laufzeit von einem Jahr (1. April 2004 bis zum 31. März 2005). Der Blick auf die internationalen PISA-Ergebnisse (PISA 2000) zeigt zwischen Deutschland und Kanada u.a. eine deutliche Differenz im Profil der Schülerleistungen in den Bereichen Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Die Ergebnisse der getesteten 15-jährigen Schüler in Kanada sind insgesamt nicht nur deutlich besser als die der deutschen Schüler; sie liegen außerdem in allen drei Bereichen überwiegend in den mittleren bis oberen Kompetenzstufen (Kompetenzstufen 3 bis 5), die der deutschen überwiegend in den unteren bis mittleren (Kompetenzstufen 1 bis 3). Bei dem Vorhaben geht es u.a. um die Frage, inwieweit sich diese Leistungsunterschiede trotz ähnlicher struktureller Bedingungen („Kulturhoheit“ der Provinzen und Territorien einerseits, der Bundesländer andererseits) auf

unterschiedliche Steuerungsstrategien in beiden Staaten zurückführen lassen und, wenn ja, worin diese Unterschiede bestehen und wie sie sich auf die schulischen Leistungen auswirken.

In der Zwischenzeit hat das DIPF ein Konsortium eingerichtet, dem folgende Wissenschaftler des Institut angehören: Prof. Dr. Hermann Avenarius (Sprecher); Stefan Brauckmann, M.A.; Dr. Hans Döbert (Koordination); Prof. Dr. Gert Geißler; Prof. Dr. Eckhard Klieme; Dr. Botho von Kopp; Dipl.-Päd. Falk Radisch; Dr. Wendelin Sroka. Weitere deutsche Mitglieder des Konsortiums sind Prof. Dr. Wolfgang Hörner (Universität Leipzig); Prof. Dr. Klaus Klemm und Dr. Isabell von Ackeren (Universität Duisburg/ Essen) sowie Prof. Dr. Rainer H. Lehmann (Humboldt-Universität zu Berlin). Die Zusammenarbeit mit kanadischen Kollegen wird vorbereitet.

Kontakt:
Prof. Dr. Hermann Avenarius
avenarius@dipf.de

Früchte der Reformpädagogik Bilder einer neuen Schule, Ausstellung in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin ab September 2004

Die Weimarer Republik war eine Hochphase schulischer Reformen. In zahlreichen Städten und Orten des Deutschen Reiches wandten sich Lehrer und Schulen von der alten Buch- und Paukschule des Kaiserreichs ab und bemühten sich um eine Neuorientierung an Prinzipien der Reformpädagogik: Kindgemäße und praxisbezogene Unterrichtsformen, pädagogische Einbeziehung aller am Schulleben Beteiligten, pädagogische Umgestaltung von Gebäuden und Klassenräumen, um nur drei wichtige Aspekte der neuen Schule zu benennen. Mehr als zweihundert Schulen im Deutschen Reich verstanden sich sogar als so genannte Reform- oder Versuchsschulen. Zentren dieser Versuchsschulbewegung waren Berlin, Bremen, Breslau, Dresden, Halle, Hamburg, Jena, Leipzig und Magdeburg. Die Ausstellung „Früchte der Reformpädagogik – Bilder einer neuen Schule“, die ab September 2004 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche

Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung gezeigt wird, präsentiert Fotos aus den Versuchsschulen der Hansestadt Hamburg. Die Motive sind übertragbar, denn nicht viel anders wird das Schulleben in Reformschulen Berlins oder der oben benannten anderen Städte gewesen sein. Im Einzelnen zeigt die Ausstellung über sechzig zum Teil großformatige Fotos mit pädagogischen Motiven aus fünf Bereichen:

1. *Die Schulgemeinde* mit Motiven zur neuen Lehrerrolle, zu den gemeinsamen Aufführungen und Festen, zur Mitarbeit der Eltern
2. *Der neue Unterricht* mit Motiven zur Koedukation, zu den neuen Lernformen und -materialien, zum Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ und zu den außerschulischen Lernarten
3. *Schulräume werden selbst gestaltet* mit Motiven zur ästhetischen und pädagogischen Ausgestaltung von Klassenzimmern und Gebäuden
4. *Schulen gehen auf Reisen* mit Motiven zu Tagesausflügen und Klassenreisen
5. *Schullandheime* mit Motiven zum Alltag in den schuleigenen Heimen und der Mitarbeiter der Eltern dort

Die Ausstellung wurde von Loki Schmidt und Prof. Dr. Reiner Lehberger (Universität Hamburg) konzipiert und von den Mitarbeitern des Hamburger Schulmuseums realisiert.

Loki Schmidt, von 1925 bis 1936 selbst Schülerin an zwei Hamburger Versuchsschulen (Schule Burgstraße und Lichtwarkschule), ist die Initiatorin dieser Ausstellung, und ohne ihre vielfältige Mitarbeit (Fotoauswahl, Texterstellung, Zeitzeugenkenntnisse) hätte diese Ausstellung nicht verwirklicht werden können. Die „ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius“ hat die Ausstellung finanziell gefördert.

Kontakt:
Christian Ritzi, Ritzi@bbf.dipf.de

DESI-Fachtagung

Das DESI-Konsortium lädt am 9. und 10. September 2004 einen ausgewählten Kreis der Fachöffentlichkeit und der Bildungspolitik zu einer Fachtagung ein, auf der die bisherigen konzeptionellen

und empirischen Ergebnisse zu Modellen und Niveaus sprachlicher Kompetenzen im Deutschen und Englischen vorgestellt werden. Interessierte DIPF-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ebenfalls eingeladen.

Kontakt:
Dr. Bärbel Beck, beck@dipf.de

Die **65. Tagung der Arbeitsgruppe empirisch-pädagogische Forschung (AEPF-Tagung) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)** findet vom 20.-22. September 2004 an der Universität Erlangen-Nürnberg statt. Sie steht unter dem Schwerpunktthema „Schulische Kompetenzen, Qualifikationen und Erwerbsverläufe“. Nähere Einzelheiten entnehmen Sie bitte der homepage http://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/sub/beitraege_aepf.htm.

Wissenschaftssommer 2004 im Jahr der Technik

Das Motorschiff „Technik“ befindet sich bereits auf Fahrt



MS Technik (Foto: Leibniz-Gemeinschaft)

Nach den Wissenschaftssommern in Bonn, Berlin, Bremen und Mainz wird der Wissenschaftssommer im „Jahr der Technik“ vom 25. September bis zum 1. Oktober 2004 in Stuttgart zu Gast sein. Der Wissenschaftssommer wird von Wissenschaft im Dialog (WiD) in Kooperation mit lokalen Partnern veranstaltet und ist Höhepunkt der jeweiligen Wissenschaftsjahre. Wissenschaft im Dialog ist eine Initiative der großen deutschen Wissenschaftsorganisationen sowie des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt.

Bevor das Motorschiff „Technik“ mit seiner interessanten Fracht in Stuttgart anlegt, wurde es am 4.6.2004 in Ber-

lin getauft und befindet sich nun als Ausstellungsschiff auf Fahrt und wird z.B. in Dresden, Magdeburg, Hamburg, Münster, Köln, Bonn, Koblenz, Frankfurt am Main (28.8.-30.8.), Mainz (31.8.-2.9.), Mannheim (11.-14.9.) vor Anker gehen und zu Besuchen einladen. Die Ausstellungsstücke sind nicht nur zum Anschauen, sondern die Besucher können selbst aktiv werden. Darüber hinaus werden zahlreiche Veranstaltungen, allgemein verständliche Vorträge, Filmvorführungen und spannende Diskussionsrunden geboten. Was in den deutschen Wissenschaftsorganisationen so alles geforscht und erfunden wird, soll einer breiten Öffentlichkeit auf unterhaltsame und verständliche Weise präsentiert werden. Aktiv mit dabei sind auch die Institute der Leibniz-Gemeinschaft. Dieser gehören als einziges Mitglied der WiD auch Forschungsmuseen an, so z.B. das Senckenbergmuseum in Frankfurt oder das Zoologische Forschungsinstitut und Museum Alexander Koenig in Bonn. Es gibt viel zu entdecken für Technik-Interessierte oder einfach Neugierige!

Weitere Informationen unter:
www.ms-technik.info und
www.wgl.de



DIPF-Haupteingang Schloßstraße (Foto: DIPF)

Impressum

DIPF informiert erscheint 2-mal pro Jahr

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.)
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main
<http://www.dipf.de>

Konzeption und Redaktion: Dr. Ines Graudenz
Textlayout: Sigrun Dosek

ISSN 1611-6941



DIPF-Fassade Kaufungerstraße (Foto: Regine Düvel-Small)