

dipf informiert

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

www.dipf.de

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Inhalt:

nachdem die Umstrukturierungsphase und inhaltliche Schwerpunktsetzung mit den Themen „Bildungsqualität“ und „Bildungsinformation“ im DIPF im Wesentlichen abgeschlossen ist, schien der Zeitpunkt gekommen, dem Institut auch ein neues Erscheinungsbild zu geben.

Nicht nur die äußere Fassade des Gebäudes hat eine frische Farbe bekommen; es ist auch mit der Implementation eines neuen Logos, Erkennungs- und Gütemerkmal einer Institution, begonnen worden. Nach und nach werden Sie das neue Logo auf allen DIPF-Materialien und -Informationen wiederfinden.

Darüber hinaus möchte ich Sie darauf hinweisen, dass der Jubiläumsband „Erinnerungen – Perspektiven, 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung“, der neben den Symposien-Beiträgen eine "Kleine Geschichte des DIPF in Bildern" enthält, erschienen ist (Bestellungen: baumbusch@dipf.de). Ab sofort können Sie das Veröffentlichungsverzeichnis 2002 kostenlos anfordern (baumbusch@dipf.de) oder im www.dipf.de einsehen bzw. herunterladen.

Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung einen sehr schönen „Fauna & Flora“-Kalender 2004 entworfen hat, in dem naturkundliche Buchillustrationen aus *Pictura Paedagogica Online* (www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv) dargestellt werden. Er kann für 10 Euro bestellt werden unter baumbusch@dipf.de (Frankfurt am Main) oder heinicke@bbf.dipf.de (Berlin).

Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de

- 2 Amtliche Schulstatistiken als Spiegel der Bildungsbeteiligung – Wie aussagekräftig sind diese?
Ingrid Plath
- 9 Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen?
Hermann Avenarius
- 16 Zeitzeugen – ein Versuch der Relativierung
Lutz H. Eckensberger
- 19 Zur Rolle empirischer Forschung bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem: Theoriearbeit, kritische Instanz oder Service für Politik und Öffentlichkeit?
Hermann Lange
- 20 Projekte
- 23 Neues aus dem IZ Bildung
- 23 Fachtagungen
- 33 Vorträge
- 36 Gäste am DIPF
- 39 Lehre Wintersemester 2002/2003
- 39 Ausstellungen
- 41 Messeauftritte
- 44 Neuerscheinungen
- 46 Personalia
- 51 Ankündigungen

Amtliche Schulstatistiken als Spiegel der Bildungsbeteiligung – Wie aussagekräftig sind diese?

Ingrid Plath

Die Veröffentlichung der „*Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*“ (Plath, Bender und Kodron, 2002)¹ wird zum Anlass genommen, Trends aufzuzeigen und über die Aussagefähigkeit amtlicher Schulstatistiken zu reflektieren. Dies erscheint angesichts der breiten bildungspolitischen Auseinandersetzungen in der Folge der PISA-Studie und der von der KMK geplanten Bildungsberichterstattung von allgemeinerem Interesse.

Betrachtet man die in der Dokumentation aufgeführten amtlichen Schuldaten des Hessischen Statistischen Landesamtes (HSL) für die Stadt Frankfurt am Main, so sind ähnliche Trends in der Bildungsbeteiligung erkennbar. Diese jährlich pro Schule erhobenen Daten entsprechen einer Vollerhebung aller Schüler/innen und Schulen in Frankfurt – jedoch nicht auf personenbezogener Datenebene wie die repräsentativen Stichproben in TIMSS oder PISA, sondern als Summendaten (Aggregatdaten) pro Schule (die auch

Tabelle 1: Verhältnis Frankfurter Schülerinnen zu Schüler je Schulform im Schuljahr 2000/2001

<i>Schulform</i>	<i>Geschlecht</i>		<i>Schüler/innen insges.</i>
	männlich	weiblich	
<i>Grundschulen</i>	51,4%	48,6%	21088
<i>Förderstufen</i>	53,6%	46,4%	2045
<i>Hauptschule</i>	58,2%	41,8%	3364
<i>Integrierte</i>	51,2%	48,8%	3649
<i>Realschule</i>	51,0%	49,0%	6981
<i>Gymnasium</i>	47,6%	52,4%	19513
<i>Sonderschulen ohne Schule für Kranke</i>	64,0%	36,0%	2150
<i>Insgesamt</i>	51,0%	49,0%	58790

Die Ergebnisse der PISA-Studie (wie auch die der TIMS-Studie) und entsprechende Sekundäranalysen dieser Daten (s. z. B. Schnepf, 2002) weisen im internationalen Vergleich eher bescheidene durchschnittliche Leistungen der bundesrepublikanischen Schüler/innen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Leseverständnis nach. Darüber hinaus lassen sich folgende allgemeine Trends zur Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik feststellen:

- Im Vergleich zu den Mädchen besuchen mehr Jungen weniger anspruchsvolle Sekundarschulformen (d. h. mit geringerem Anforderungsprofil).
- Schüler/innen mit Migrationshintergrund besuchen eher weniger anspruchsvolle Sekundarschulformen.
- Die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen innerhalb einer Sekundarschulform variiert erheblich und es gibt Überschneidungen zwischen den leistungsmäßig mehr oder weniger anspruchsvollen Schulformen.
- Zwischen sozialer Herkunft (im Sinne der Schichtzugehörigkeit und des Bildungsniveaus der Eltern) und der Bildungsbeteiligung besteht ein deutlicher Zusammenhang.

in den anderen Bundesländern auf ähnliche Weise erfasst werden wie in Hessen). Einige Ergebnisse aus der umfangreichen Dokumentation sollen zunächst exemplarisch Trends der Bildungsbeteiligung veranschaulichen. Abschließend wird anhand dieser Ausführungen die grundsätzliche Begrenzung der Aussagefähigkeit amtlicher Statistiken diskutiert.

Für alle Frankfurter allgemein bildenden Schulen ergibt sich ein Verhältnis von 51% Schülern zu 49% Schülerinnen. Aus Tabelle 1 ist zu erkennen, dass prozentual *mehr Schüler als Schülerinnen weniger anspruchsvolle Schulformen* besuchen: der Prozentanteil der Schüler an Haupt- und Sonderschulen liegt deutlich über dem städtischen Durchschnitt, der Prozentanteil der Schülerinnen ist dagegen überdurchschnittlich an Gymnasien.

Es zeigt sich, dass die Schüler/innen ohne deutschen bzw. mit deutschem Pass (kurz „Ausländer“ bzw. „Deutsche“) *über die Schulformen ungleich verteilt* sind (auf die Problematik dieser Erfassungsweise wird später eingegangen). In Frankfurt wie in Hessen und der übrigen Bundesrepublik besucht ein prozentual höherer Anteil der „ausländischen“ Schüler/innen weniger anspruchsvolle Schulformen (s. Abbil-

1). Am ausgeprägtesten zeigt sich dieser Unterschied an der Bildungsbeteiligung in Gymnasien (einschließlich der Gymnasialzweige an kooperativen Gesamtschulen). Prozentual besuchten fast doppelt so viele „deutsche“ wie „ausländische“ Sekundarschüler/innen im Schuljahr 2000/2001 diese Schulform. Über die Gründe kann anhand der amtlichen Daten lediglich spekuliert werden.

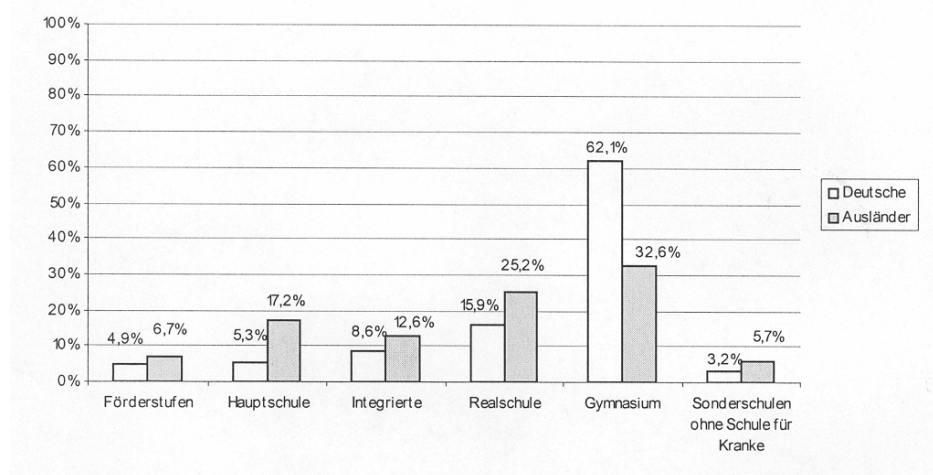


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Sekundarschüler/innen Frankfurts (Jahrgangsstufen 5 bis 13) über Schulformen, getrennt für „Deutsche“ (N = 25 198) und „Ausländer“ (N = 11 832)

Es ist auffällig, dass diese Ungleichverteilung von „deutschen“ und „ausländischen“ Schüler/innen über die Schulformen bereits in der fünften Jahrgangsstufe deutlich erkennbar ist, also nach dem Wechsel aus der Grundschule (s. Abbildung 2). Über die Hälfte der „deutschen“ Schüler/innen Frankfurts wechselte im Schuljahr 2000/2001 direkt an ein Gymnasium, dagegen aber nur ein knappes Viertel der Schüler/innen mit nicht-deutschem Pass. Von der Möglichkeit, durch den Besuch einer Förderstufe die Wahl der Sekundarschulform etwas hinauszuzögern, machen prozentual mehr „ausländische“ als „deutsche“ Kinder Gebrauch.

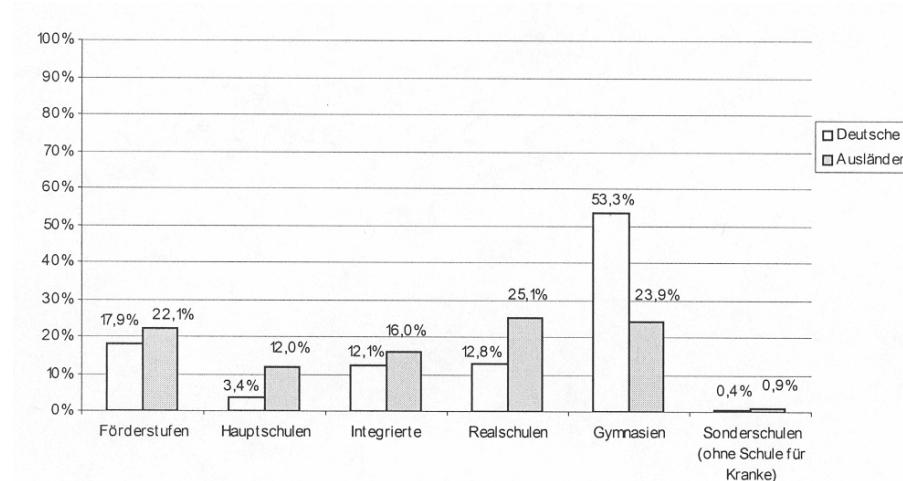


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung Frankfurter Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe pro Schulform, die im Vorjahr die Grundschule besuchten, getrennt für „Deutsche“ (N = 3 340) und „Ausländer“ (N = 1 687)

1 Der Endbericht über das vom Magistrat der Stadt Frankfurt am Main ausgeschriebene und an das DIPF vergebene Projekt analysiert (1.) anhand der amtlichen Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes die allgemein- und berufsbildende Situation (Bildungsbeteiligung, Schulstart, Übergänge, Wiederholungen, Abschlüsse) der Schüler/innen mit Migrationserfahrungen (als Aktualisierung einer Arbeit aus dem Jahr 1982). Ferner werden (2.) die schulischen Fördermaßnahmen für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen sowie neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern anderer Herkunftssprachen für das Schuljahr 2001/2002 differenziert dargestellt. Dazu wurde eine umfangreiche Schulleiterbefragung aller Frankfurter Schulen durchgeführt und detailliert analysiert. Die Erkenntnisse aus diesen beiden Projektteilen münden (3.) in einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen Kriterien zur Erhöhung der Aussagekraft zukünftiger amtlicher statistischer Erhebungen, die zu einer besseren Fundierung bildungspolitischen Handelns führen könnten.

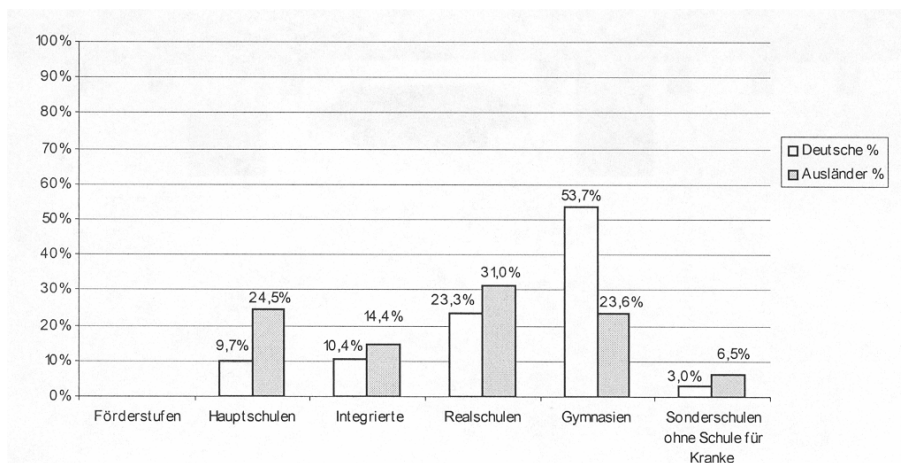


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung Frankfurter Schüler/innen der 7. Jahrgangsstufe über Schulformen, getrennt für „Deutsche“ (N = 3 509) und „Ausländer“ (N = 1 944)

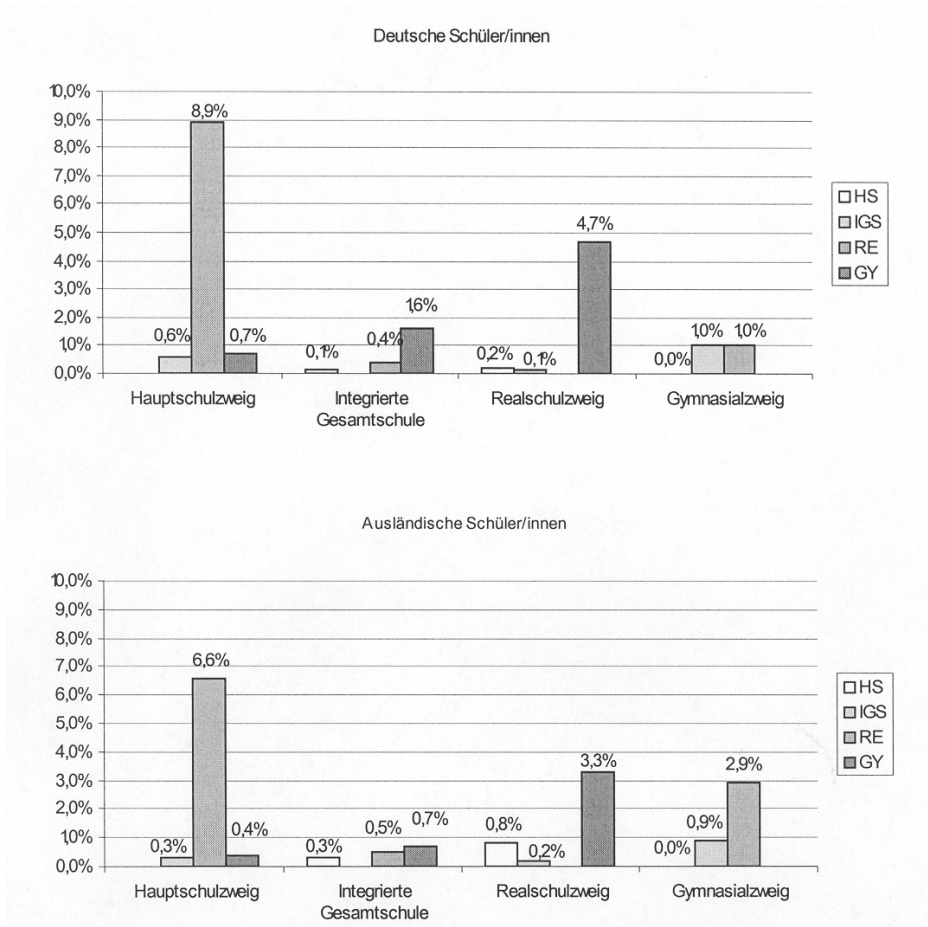
Nach dem Besuch der Förderstufe ändert sich die relative Verteilung über die Schulformen jedoch kaum – abgesehen vom Ausländeranteil an Hauptschulen und dem Anteil der „Deutschen“ an Realschulen (s. Abbildung 3). Demnach gibt es also auch in der 7. Jahrgangsstufe eine deutlich höhere Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schüler/innen an weniger anspruchsvollen Schulformen.

Es wird deutlich, dass der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich entscheidend für die weitere Schulkarriere ist. Dieser Eindruck wird bestätigt, wenn man die *Durchlässigkeit zwischen den Schulformen* über die im Vorjahr besuchte Schulform betrachtet. Diese kann mit Einschränkung auch als möglicher Hinweis auf schulformüberschneidende Leistungsfähigkeiten kleinerer Gruppen von Schüler/innen angesehen werden.

Zunächst ist zwar festzuhalten, dass der überwiegende Anteil der „ausländischen“ und der „deutschen“ Schüler/innen an der selben Schulform wie im Vorjahr verbleibt (an Hauptschulen ca. 68 %, an Gymnasien ca. 85 %, an Realschulen und Integrierten Gesamtschulen ca. 77 %). In den folgenden Graphiken ist jedoch der prozentuale Anteil der Schüler/innen einer Schulform (einschließlich der entsprechenden Schulzweige an kooperativen Gesamtschulen) dargestellt, der im Vorjahr eine andere Schulform besuchte (s. Abbildung 4). Es werden also nur die „Bewegungen“ zwischen den Schulformen abgebildet. An ihnen lässt sich sowohl der pro Schuljahr recht geringe Anteil solcher Schulformwechsel insgesamt ablesen als auch der Unterschied zwischen den relativen Anteilen der Schulwechsel in eine mehr oder weniger anspruchsvolle Schulform, der generell zu Ungunsten der „Aufsteiger“ ausfällt (wobei verständlicherweise gleichen Prozentsätzen durchaus unterschiedliche absolute Zahlen „ausländischer“ und „deutscher“ Schüler/innen je Schulformen zugrunde liegen können).

Auffällig sind insbesondere die relativ hohen Anteile der „Absteiger“: So besuchten ca. 9 % (119 von 1 334) der „deutschen“ bzw. ca. 7 % (133 von 2 030) der „ausländischen“ Hauptschüler/innen im Vorjahr noch eine Realschule. Etwa 5 % (188 von 4 003) der „deutschen“ und ca. 3 % (98 von 2 978) der „ausländischen“ Realschüler/innen besuchten im Vorjahr ein Gymnasium. Es sind also prozentual mehr „deutsche“ als „ausländische“ Schüler/innen, die aufgrund ihrer Leistungen auf eine weniger anspruchsvolle Schulform wechseln mussten. Der relative Anteil der „Aufsteiger“ ist dagegen recht gering: Von den insgesamt 15 659 „deutschen“ Gymnasialschüler/innen besuchte im Vorjahr 1 % eine Integrierte Gesamtschule (151) bzw. 1 % eine Realschule (162). Im Vergleich dazu besuchten von den insgesamt 3 854 „ausländischen“ Gymnasialschüler/innen im Vorjahr etwa 1 % eine Integrierte Gesamtschule (36) und ca. 3 % eine Realschule (112). Aufgrund ihrer Leistungen konnten demnach prozentual mehr „ausländische“ als „deutsche“ Schüler/innen eine anspruchsvollere Schulform besuchen. Insgesamt fällt, prozentual gesehen, dieser Vergleich zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schüler/innen also eher zu Gunsten der „ausländischen“ aus. Möglicherweise sind diese Tendenzen als eine Art Korrektur der recht frühen „Selektion“ nach oben bzw. nach unten zu deuten.

Die Bedeutung der Übergänge für Schullaufbahnen lässt sich auch an den *Wiederholerquoten* je Jahrgangsstufe ablesen. Hier zeigen sich insbesondere bei den „ausländischen“ Schüler/innen erhöhte Wiederholerquoten in der 5., 7. und 11. Jahrgangsstufe, also nach den entscheidenden Übergängen (s. Abbildung 5). Dies ist in ähnlicher Weise, wenn auch nicht so ausgeprägt, bei „deutschen“ Schüler/innen zu beobachten. Es ist durchaus denkbar, dass es einen Zusammenhang zwischen „Wiederholern“ und „Absteigern“ gibt, dies kann jedoch anhand der amtlichen Aggregatdaten nicht ermittelt werden.



(HS, IGS, RE, GY – im Vorjahr besuchte Hauptschule, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Gymnasium)

Abbildung 4: Prozentanteile Frankfurter Schüler/innen in ausgewählten Schulzweigen, die im Vorjahr eine andere Sekundarschulform besuchten

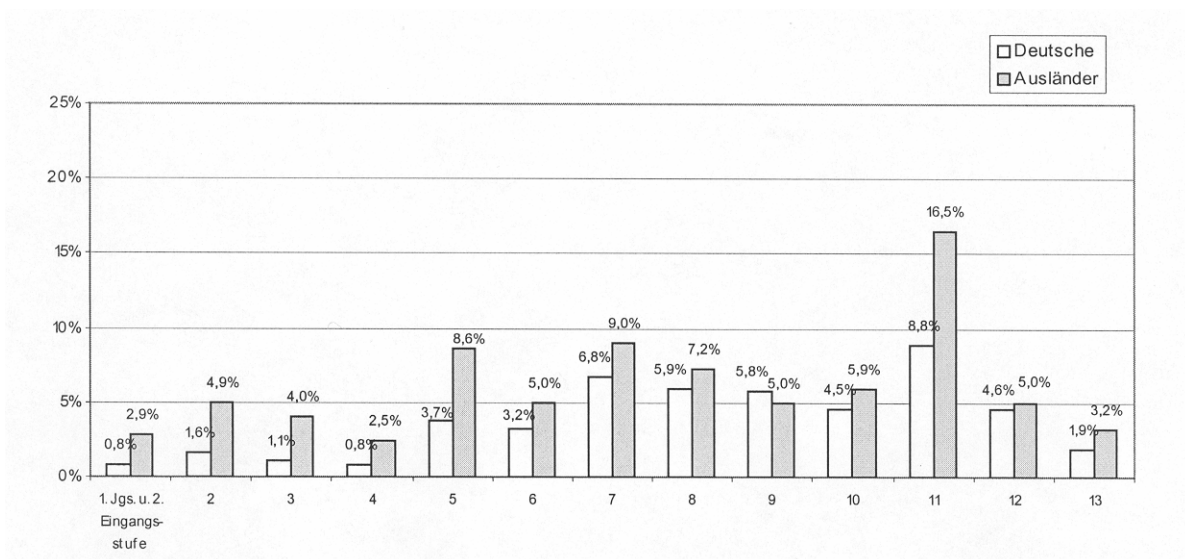


Abbildung 5: Verteilung der Wiederholerquoten von „deutschen“ und „ausländischen“ Schüler/innen in Frankfurt pro Jahrgangsstufe im Schuljahr 2000/2001, bezogen auf die Zahl der deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen in der Jahrgangsstufe insgesamt



Dr. Ingrid Plath (Foto: DIPF)

1. Die Nützlichkeit der bestehenden amtlichen Statistiken für die Steuerung des Bildungswesens ist begrenzt, da keine bzw. kaum aussagefähige Daten zur Verfügung stehen, die etwas über die für die Bildungsbeteiligung bekannten Einflussgrößen mitteilen (Sprachkenntnisse, Migrationshintergrund, soziale Herkunft, kognitive Fähigkeiten). So sagen die in amtlichen Statistiken üblichen *Kategorisierungen* der Schüler/innen über den Pass kaum etwas bzw. gar nichts über ihre kulturelle Herkunft oder ihre Migrationserfahrung aus, erlauben also z.B. keine Aussagen über ihre schulische Förderbedürftigkeit oder gar ihre deutschen Sprachkenntnisse. In den Fragebögen des HSL werden beispielsweise Aussiedlerkinder als Deutsche geführt, und bei Schüler/innen mit einer doppelten Staatsangehörigkeit wird nur die deutsche Staatsbürgerschaft erfasst. Die Einbürgerung an sich lässt jedoch noch keine Aussagen über die Migrationserfahrung der Kinder zu. Diese Art der Erfassung über den Pass gewährt auch keinerlei Einblicke in die weiteren familiären Herkunftskonstellationen (binationale Ehen) oder das Aufwachsen in mehrsprachigen Familien. Umgekehrt lässt in gleicher Weise ein nicht-deutscher Pass keine Aussagen

Die Unterschiede in den Wiederholungsquoten bieten ebenfalls nur Raum für Spekulationen: Möglicherweise gibt es kulturspezifische Formen des Umgangs mit Leistungsmisserfolgen. So könnten beispielsweise „deutsche“ Schüler/innen eher dazu tendieren, in eine andere Schulform zu wechseln, um Wiederholungen einer Klassenstufe zu vermeiden, während „ausländische“ eher dazu neigen, die Klassenstufe zu wiederholen.

Nach dieser deskriptiven Darstellung der Bildungssituation von Schüler/innen in Frankfurt anhand einiger amtlicher Daten erscheint es zwar evident, dass es erhebliche Unterschiede zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schüler/innen gibt. Fraglich ist jedoch, wie aussagekräftig und brauchbar diese Daten tatsächlich sind. Da vermutlich auch mit ähnlichen amtlichen Schulstatistiken (neben ad personam erhobenen Daten) bei der geplanten Bildungsberichterstattung zu rechnen ist, werden im Folgenden einige der Schwierigkeiten im Umgang mit Daten dieser Art aufgezeigt.

über den Migrationshintergrund und die soziokulturelle Lebenswelt dieser Kinder zu. Sie können schon in zweiter oder dritter Generation in der Bundesrepublik leben, erst vor kurzem zugezogen sein oder sich als EU-Bürger zwischen zwei oder mehreren Staaten als „Pendler“ bewegen.

Dass es sich bei diesen Personengruppen nicht um zu vernachlässigende Größen handelt, können einige Zahlen exemplarisch untermauern: In Hessen gab es im Jahr 2000 unter den Spätaussiedlern (die automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten) ca. 500 Personen unter sechs Jahren, ca. 1100 zwischen 6 und 15 Jahren und ca. 400 zwischen 15 und 18 Jahren (Tischler, Kisseler & Traber, 2002, S. 91). Von den ca. 20 000 Einbürgerungen in Hessen im Jahr 1999 waren gut 30% noch im schulpflichtigen Alter (Tischler, Kisseler & Traber, 2002, S. 127). In Frankfurt war bei ca. 29 % von 2916 Eheschließungen ein Ehepartner Ausländer (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2001, S. 39). Eine doppelte Staatsbürgerschaft lag 1999 in Frankfurt bei 26 823 Personen vor (Frankfurter Statistik, 1999, Nr. 12).

2. Es bestehen ferner systematische Probleme bei der Verknüpfung der amtlichen Daten.

So wird zum Beispiel in bildungspolitischen Diskussionen über die Bildungsbeteiligung meist auf die *Altersjahrgänge* der Schüler/innen verwiesen. Die amtlichen Statistiken erlauben aber lediglich eine Zuordnung der Schüler/innen zu bestimmten Schulformen. Eine Verknüpfung von Geburtsjahr der Schüler/innen und der von ihnen besuchten Schuljahrgangsstufe ist nicht möglich (zumindest nicht nach den Erhebungsbögen, die in Hessen jährlich in allgemein bildenden Schulen verwendet werden). Um eine solche Verknüpfung (bei amtlichen Statistiken) herzustellen, sind deshalb Schätzungen bzw. Hochrechnungen erforderlich. Dazu müssen unterschiedliche Datenquellen (z. B. Statistiken über Geburtsjahrgänge, die meist auch nur Hochschätzungen sind) herangezogen werden. Interessanterweise wird aber der Schätzfehler der Zahlen bei der Publikation derartiger Statistiken (die auch in internationale Bildungsberichte wie die der OECD einfließen) nicht mitgeteilt. Die Altersstufe der 15jährigen wird in diesem Zusammenhang am häufigsten als Referenzgröße benannt. In diesem Alter kann es jedoch vorkommen, dass die Schüler/innen schon nicht mehr in den amtlichen Statistiken der allgemein bildenden Schule geführt

werden, sondern in denen für berufsbildende Schulen. Dadurch ergeben sich weitere Schwierigkeiten, die tatsächliche Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe anhand amtlicher Daten darzustellen, da diese beiden Datenquellen auch nicht ohne weiteres zu verknüpfen sind.

Diese Anmerkungen machen deutlich, dass die Erhebung amtlicher Schulstatistiken optimiert werden müsste, wenn diese zur Einschätzung solcher Fragen herangezogen werden sollen. Sie zeigen aber auch, dass die Frage, wie die oben zusammengefassten amtlichen Daten zur Bildungsbeteiligung in Frankfurt zu interpretieren sind, nicht klar zu beantworten ist. Dies ergibt sich nicht unmittelbar aus dem Zahlenwerk. Es ist daher nach den spezifischen Erhebungsmodalitäten zu fragen, also etwa nach welchen Kriterien die Kategorisierung der Schüler/innen in „Deutsche“ und „Ausländer“ vorgenommen wurde, welche Verknüpfungen unmittelbar über werden können und bei welchen Schätzungen vorgenommen werden müssten. Erst dann ist es möglich, die Aussagefähigkeit der Daten zu beurteilen.

Damit sind aber die Probleme der Beurteilung der Bildungsbeteiligung noch nicht gelöst.

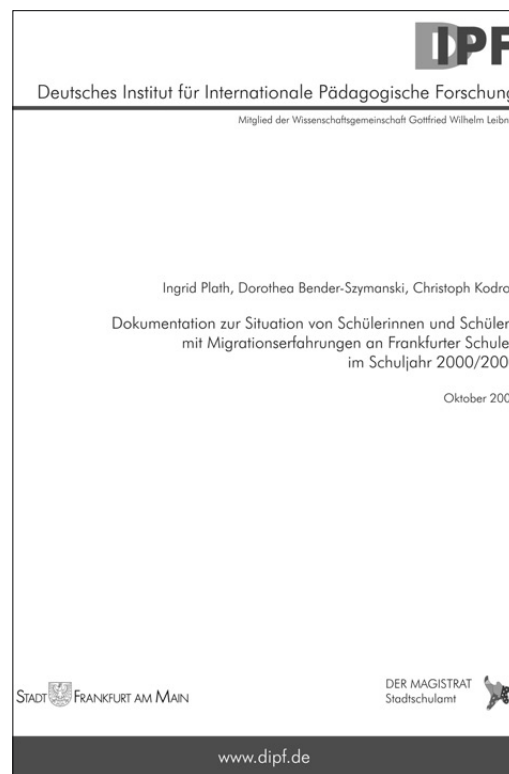
3. So fehlen eindeutige *Bezugsgrößen bzw. Kriterien*, anhand derer die Zahlen eingeordnet werden könnten. Diese können nicht aus den Statistiken selbst abgeleitet werden, sie müssen gesetzt werden – sie sind also normativ. Zum Beispiel, welcher Prozentanteil der Sekundarschüler/innen sollte idealiter eine bestimmte Schulform besuchen? Wie aber eine „optimale“ Verteilung der Schüler/innen über die Schulformen aussehen sollte, wird im Zusammenhang mit der Bildungsbeteiligung „deutscher“ wie „ausländischer“ Schüler/innen generell nicht angesprochen (denkbar wäre u.a. eine Gleichverteilung). Ist die Verteilung der Anteile der „deutschen“ Schüler/innen als optimal anzusehen? Diese werden nämlich bei der Beurteilung der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schüler/innen meist zum Vergleich herangezogen, also implizit als Standard benutzt. Nach welchen Kriterien sollte man solche Beteiligungsstandards aber festlegen und beurteilen? Es sind bildungspolitische Entscheidungen, also normative Setzungen, die hier von Bedeutung sind. Diese ergeben sich auch nicht unmittelbar aus der empirischen

Bildungsforschung, diese stellt ihre Erkenntnisse lediglich als Entscheidungshilfen zur Verfügung. Meist werden im Zusammenhang mit Bildungsbeteiligung individuelle Aspekte wie kognitive Fähigkeiten, soziale Herkunft, Deutschkenntnisse und Migrationshintergrund genannt. Von Bedeutung ist aber auch die Frage nach dem Angebot an Schulformen oder gar der Auslastung bzw. Aufnahmekapazität bestimmter Schulformen. Hierbei handelt es sich um strukturelle Faktoren, die mit den Individuen selbst und ihrer Leistungsfähigkeit nichts zu tun haben, wohl aber die Bildungsbeteiligung beeinflussen können. So gibt es beispielsweise in Frankfurt im Schuljahr 2000/2001 nur sechs Integrierte Gesamtschulen, 24 Hauptschulen, 22 Realschulen und 29 Gymnasien, einschließlich der entsprechenden Schulzweige der sechs Kooperativen Gesamtschulen.

Auch bezüglich der Durchlässigkeit (Aufsteigerzahl) lässt sich fragen, wie groß diese zwischen den Schulformen sein sollte und welche Kriterien ihr zugrunde gelegt werden sollten. Mit welcher Durchlässigkeitsquote wäre man zufrieden? Sollte z. B. eine kognitive Fähigkeitsbeurteilung durchgeführt werden, ähnlich wie dies in der PISA-Studie umgesetzt wurde? Aber würden damit nicht z. B. mehrsprachige Schüler/innen mit geringeren Deutschkenntnissen benachteiligt (gänzlich sprachfreie oder kulturunabhängige Verfahren gibt es nicht)? Setzt das Ziel der Durchlässigkeit nicht indirekt voraus, dass zumindest die Lehrinhalte und das Anforderungsprofil pro Jahrgangsstufe unabhängig von der Schulform

vergleichbar sein sollten (was der Intention eines nach Fähigkeiten selektierenden Bildungssystems eigentlich nicht entspricht)? Müssten Kinder in Haupt- oder Realschulen bzw. integrierten oder kooperativen Gesamtschulen anderenfalls nicht zusätzliche Hürden überwinden, um einen Übergang ins Gymnasium zu schaffen bzw. den Anschluss nicht zu verlieren? Ähnliche Fragen stellen sich bei den Wiederholern (und Absteigern).

Welche Quoten sind noch akzeptierbar? Mit welcher Begründung legt man sie wie fest?



Die amtlichen, auf Aggregatdaten basierenden Bildungsstatistiken geben demnach zwar einen groben Einblick in die Bildungsbeteiligung, aber beantworten letztlich gerade nicht die Fragen befriedigend, die aus bildungspolitischer Sicht zur Reform des Bildungswesens oder der Beurteilung seiner Leistungsfähigkeit erforderlich wären. Dazu benötigt man ergänzend empirische Bildungsforschung, z.B. über die Bedingungen und Ursachen der Bildungsbeteiligung. So erheben beispielsweise weder die Schulen noch die statistischen Landesämter Daten über die *soziale Herkunft* (im Sinne der Schichtzugehörigkeit und des Bildungsniveaus der Eltern), die aufgrund ihres Einflusses auf die Bildungsbeteiligung durch die PISA-Studie erneut in den Vordergrund bildungspolitischer Diskussionen gerückt wurde. Die Bildungsforschung beleuchtet auch Fragen, die sich angesichts der Statistiken stellen: Da offensichtlich, wie die Frankfurter Daten zeigen, schon beim Übergang in die 5. Jahrgangsstufe Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schüler/innen mit bzw. ohne deutschen Pass bestehen, stellt sich die Frage, worauf diese beruhen und was diese im Hinblick auf die rechtlich geforderte Chancengleichheit bedeuten. Werden die Eltern genügend über Bildungsgänge und deren Bedeutung informiert? Sind ihre Bildungsaspirationen tatsächlich niedriger, oder haben sie für die Wahl der Schulform andere Gründe? Inwieweit spielen die Lehrerempfehlungen dabei eine Rolle? Werden diese Empfehlungen durch die soziale Herkunft der Schüler/innen möglicherweise mehr oder weniger bewusst mitbestimmt? Immerhin können Lehrkräfte an Grundschulen sich einen verhältnismäßig klaren Eindruck über die soziale Lage ihrer Schüler/innen bilden, weil für diese Schulform festgelegte Einzugsgebiete bestehen (Sprengpflicht).

Beim Umgang mit amtlichen Statistiken und ihrer Interpretation sollten diese Aspekte immer mitbedacht werden. Das Trügerische an Statistiken generell ist, dass sie einen vermeintlich exakten, weil auf Quantität basierenden Einblick vermitteln. Ihr Zustandekommen (Zielperspektive, Erhebungskategorien u.a.) und ihre mögliche Aussagekraft und damit ihre Bedeutung werden dabei leider meist gar nicht hinterfragt. Das allerdings wäre für die Entwicklung und Verwirklichung von Reformkonzepten unverzichtbar.

Literatur

- Ingrid Plath, Dorothea Bender-Szymanski, Christoph Kodron (2002). *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*. Frankfurt am Main: DIPF
- Schnepf, Sylke V. (2002). *A sorting hat that fails? The transition from primary to secondary school in Germany*. Florence: UNICEF Innocenti Centre.
- Tischler, Lothar C., Kisseler, Wolfgang, Trabert, Lioba (2002). *Migrationsreport Hessen 2002. Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt*. FEH-Report Nr. 637. Wiesbaden: Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH.

Kontakt:

Dr. Ingrid Plath
plath@dipf.de

Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen?¹

Hermann Avenarius

Wir beobachten in der deutschen Schullandschaft zurzeit zwei scheinbar gegenläufige Tendenzen. Auf der einen Seite geht es um die Erweiterung und Vertiefung der so genannten Schulautonomie. Dieses neue Paradigma hat sich in allen 16 Ländern, unabhängig von ihrer staatlichen Tradition, ungeachtet auch ihrer bildungspolitischen Ausrichtung, mehr oder weniger durchgesetzt – wengleich sämtliche Länder an der überkommenen Rechtsform der Schule als nichtrechtsfähiger Anstalt festhalten, einer Rechtsform, die einer tief greifenden Verselbstständigung der Schulen von vornherein Grenzen zieht. Gesetzlich ausdifferenziert ist die Eigenständigkeit der Schulen freilich bislang erst in wenigen Ländern: in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Hessen. Ansätze zur schulgesetzlichen Absicherung erweiterter schulischer Eigenständigkeit finden sich in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Die anderen Länder lassen es mit Verwaltungsvorschriften bewenden, die Anlass zu der Frage geben, ob diese Regelungen den Anforderungen des auf dem Rechtsstaats- und Demokratiegebot beruhenden Parlamentsvorbehalt genügen.

Dies also ist die eine Tendenz. Zugleich aber gibt es eine ganz andere Entwicklung, die mit dem Grundsatz der Schulautonomie zu kollidieren scheint. Hierbei handelt es sich um eine Argumentationslinie, die durch die Ergebnisse der PISA-Studie kraftvolle Bestätigung gefunden hat. Die Schulaufsicht, so heißt es, müsse Bildungsstandards festlegen und durchsetzen. Die pädagogische

Arbeit der Schulen müsse regelmäßig überprüft, „evaluiert“ werden. Es gehe nicht an, dass die Schulen vor sich hinwurstelten; ihnen müsse durch klare Qualitätskriterien deutlich gemacht werden, wohin die pädagogische Reise gehe.

Stehen die geschilderten Trends tatsächlich in einem Gegensatz zueinander? Oder handelt es sich in Wirklichkeit um ein komplementäres Verhältnis, in dem das eine das andere bedingt?

Eines sollte in der Diskussion über die so genannte Schulautonomie nicht außer Acht gelassen werden: Die Erweiterung schulischer Eigenständigkeit kann sich nicht über den in Art. 7 Abs. 1 GG verankerten Grundsatz, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, hinwegsetzen. Diese Vorschrift, die mit Art. 144 der Weimarer Reichsverfassung wörtlich übereinstimmt, fügt sich ein in eine Verfassungstradition, in der die Staatlichkeit der Schule als eine liberale Errungenschaft der revolutionären Epoche von 1848/49 Ausdruck gefunden hat. Die bürgerliche Bewegung erachtete die Staatlichkeit des Schulwesens keineswegs als freiheitsfeindlichen Etatismus, sondern als Garantie der Freiheit der Bildung. Für die sozialreformerischen Kräfte des 19. und 20. Jahrhunderts bot der Staat als Veranstalter der Schule überdies die Gewähr, dass die Schule eine Schule für alle wurde: Nicht die Herkunft, sondern die schulische Leistung sollte über Erfolg in Bildung, Beruf und Gesellschaft entscheiden – ganz im Sinne des berühmten Worts Helmut Schelskys aus dem Jahre 1957,

der die Schule als „Zuteilungsapparat von Lebenschancen“ bezeichnete. Das heute vielbeklagte schulische Berechtigungswesen war bis noch vor wenigen Jahren kein Schimpfwort, sondern eher ein Kompliment. Es gab Leute, die sich gelegentlich wortmächtig über die Bürokratisierung der Schule, über die „verwaltete Schule“ entrüsteten; sie vermochten indes die verbreitete Überzeugung von den Vorzügen der staatlichen Herrschaft im Schulwesen nicht zu verdrängen. Man verlangte in der Emphase der 68er-Bewegung nach mehr Demokratie, nach mehr Partizipation von Schülern, Lehrern und Eltern. Dass aber letztlich der Staat die Inhalte schulischen Lehrens und Lernens und die pädagogische Aufgabe der Schule zu bestimmen, dass er vor allem für Chancengleichheit zu sorgen habe, das war weitgehend unbestritten. So betont Art. 7 Abs. 1 GG in der Tradition früherer freiheitlicher Verfassungen ein auch heute noch für das Schulwesen in Deutschland zentrales Prinzip: die Staatlichkeit der öffentlichen Schule. Dadurch soll vor allem verhindert werden, dass sie dem Kräftespiel der gesellschaftlichen Gruppen ausgeliefert wird.

Der Staat hat dafür zu sorgen, dass die Schulen ein möglichst hohes Maß an Qualität aufweisen. Indem er das Schulwesen zu seiner Sache macht, die Verantwortung dafür übernimmt, muss er auch für seine Leistungsfähigkeit einstehen. Diese bereits auf Art. 7 Abs. 1 GG beruhende Verpflichtung erhält durch das Sozialstaatsgebot in Art. 20 Abs. 1 GG eine besondere Färbung. Aufgabe der Schule ist es, den Schülerinnen und Schülern, *allen* Schülerinnen

1 Leicht gekürztes Manuskript eines Vortrags, den der Verfasser am 15. September 2002 vor der GEW-Fachtagung „PISA – und dann? LehrerInnen – Schulleitung – Schulaufsicht: Wer ist eigentlich für Qualität und Gerechtigkeit verantwortlich?“ in Frankfurt am Main gehalten hat.

und Schülern einen Unterricht und eine Erziehung angeeignet lassen, die sie auf ihren weiteren Lebensweg bestmöglich vorbereitet. Das Sozialstaatsgebot muss zugleich in Verbindung mit dem Recht der Schülerinnen und Schüler auf gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und der freien Wahl der Ausbildungsstätte gesehen werden (Art. 2 Abs. 1 bzw. 12 Abs. 1 i.V.m. Art. 3 Abs. 1 GG). Die Schulen müssen in der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre Anstrengungen darauf richten, dass sie das dem gewählten Bildungsgang gemäße Anforderungsprofil erfüllen. Sie müssen hinsichtlich der Abschlüsse, die trotz allen gegenteiligen Redens weiterhin eine herausragende Rolle in unserem Berechtigungswesen spielen, ein Mindestmaß an gleicher Qualität aufweisen. Alle Schulen müssen zu einem schulförmigen Abschluss führen, der erkennen lässt, dass der Schüler in den verschiedenen Unterrichtsfächern über ein bestimmtes Niveau an Kenntnissen und Fertigkeiten verfügt. Das heißt nicht, dass sich der Auftrag der Schule auf Wissensvermittlung beschränkt, wohl aber, dass die von ihr zuerkannte, durch ein Zeugnis bestätigte Qualifikation den Leistungsstand des Schülers im kognitiven Bereich widerspiegeln muss. Ein gewisses Maß an Einheitlichkeit, ja Einförmigkeit des Bildungsprogramms ist, will man die Entwicklung von „guten“ Schulen hier und „schlechten“ Schulen dort vermeiden, insoweit unerlässlich. Übrigens geht auch das Grundgesetz in Art. 7 Abs. 4 Satz 3 von einer solchen Uniformität aus, wenn es als eine der Genehmigungsbedingungen für die private Ersatzschule verlangt, sie dürfe in ihren Lehrzielen nicht hinter den öffentlichen Schulen zurücktreten. Könnten die öffentlichen Schulen dank der ihnen eingeräumten Selbstverantwortung ihr pädagogisches Profil und gar ihre Leistungsanforderungen völ-

lig eigenständig bestimmen, entstünde eine Vielfalt der Lehrziele, die eine Bindung der privaten Ersatzschule an die Lehrziele der öffentlichen Schulen von vornherein scheitern ließe.

Nun wird, gerade von Erziehungswissenschaftlern, gelegentlich eingewandt, die verfassungsrechtlich gebotene Chancengleichheit der Schüler sei eine Chimäre. Auch im staatlich dirigierten Schulwesen gebe es erhebliche Unterschiede von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse. Durch Selbstverwaltung der Einzelschule werde daher nur auf etwas verzichtet, das in der Realität ohnehin nicht existiere. Dem ist entgegenzuhalten, dass bloße Faktizität ein verfassungsrechtliches Gebot nicht außer Kraft setzen und auch nicht vom Gesetzgeber zum Anlass genommen werden darf, diesen Zustand zu legalisieren. Unsere demokratischen Institutionen funktionieren oft genug nur unzulänglich; daraus folgt aber doch nicht, dass das Demokratiegebot des Grundgesetzes hinfällig wäre. Grundrechte werden immer wieder missachtet; soll man sie deshalb für obsolet erklären? Mit anderen Worten: Der Staat bleibt im Rahmen der ihm verfügbaren rechtlichen und tatsächlichen Möglichkeiten verpflichtet, seine Verantwortung für das Schulwesen so einzusetzen, dass die Qualität von Unterricht und Erziehung an allen Schulen je nach Schulform möglichst gleich ist. Das bedeutet nicht, dass die Schulen sämtlich nach dem gleichen Schema operieren müssten; genau das soll ja durch die Verpflichtung der Schulen, sich ein eigenes, in einem Schulprogramm zu fixierendes Profil zu geben, vermieden werden. Wohl aber müssen sie eine pädagogische „Grundversorgung“ gewährleisten, sodass die Schüler überall ein bestimmtes Mindestmaß an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben.

Hier nun steht die Schulaufsicht vor neuen Herausforderungen. Lange, allzu lange hat man geglaubt, die Schulen mit allen möglichen Direktiven steuern zu können: mit Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, mit Lehrplänen und Stundentafeln, mit Schüler-Lehrer-Relationen und Ausstattungsrichtlinien, mit Prüfungsordnungen und Schulbuchzulassungen und was es sonst so gibt. Das sind zwar zumindest teilweise notwendige Vorgaben, mag man auch an der überzogenen Regelungsintensität Anstoß nehmen. Nur darf man sich nicht dem Irrglauben hingeben, damit sei die Qualität der pädagogischen Arbeit der Schule gesichert. Staatliche Steuerung des Schulwesens beruht traditionell auf der Vermutung, dass diese Inputs den Schulalltag tatsächlich bestimmen. Was fehlt, ist ein Verfahren der Output-Steuerung. Es gibt kaum systematische Erfolgskontrollen der tatsächlichen Schülerleistungen. Gewiss, die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler werden durch die Bewertung von Klassenarbeiten, Klausuren und mündlichen Unterrichtsbeiträgen, durch die Erteilung von Zeugnissen, durch Versetzungsentscheidungen und Prüfungen gemessen. Aber diese Verfahren sind weitgehend auf den vorangegangenen Unterricht bezogen und beschränken sich auf den Vergleich innerhalb der jeweiligen Klasse oder Lerngruppe. Der Leistungsstand der Schüler wird hingegen nicht durch Erfolgskontrollen über die Lerngruppen und Schulen hinweg beurteilt.

Unter diesen Umständen lässt es die Schulaufsicht häufig immer noch damit bewenden, die Arbeit der Schulen allein unter dem Gesichtspunkt der Normenkompatibilität zu kontrollieren. Worauf es aber ankommt, ist, dass die Schulen, je mehr sie in die Freiheit der Selbstgestaltung entlassen werden, desto nachhaltiger zu einer Rechenschaftslegung verpflichtet werden, die eine systematische Überprüfung ihrer Ergebnisse er-

möglichst. Derzeit werden allerdings diagnose- und rechen-schaftsorientierte Instrumente und Verfahren, die geeignet sind, die Ergebnisse und die Qualität schulischer Leistungen, die Effizienz des Ressourceneinsatzes und damit auch die Wirkungen schulaufsichtlicher Steuerungsmaßnahmen zu messen und nach Zielkategorien zu beurteilen, von der Schulverwaltung kaum eingesetzt. Es kommt hinzu, dass negative Qualitätsbefunde, etwa die Feststellung schlechter Lehrerleistungen, kaum Sanktionen nach sich ziehen.

Bislang war und ist Qualitätskontrolle nicht wirklich ein prägendes Merkmal der Schulaufsicht. Es gab und gibt keine politisch offensiv vertretenen, keine verbindlichen Leitlinien, an denen sich die Schulaufsicht orientieren könnte. Auch gab und gibt es, jedenfalls in den meisten Ländern, keinen verbindlichen Auftrag an die Schulbehörden, die Qualitätsdifferenzen im Schulbereich systematisch zu untersuchen und auf Ursachen und Konsequenzen hin zu thematisieren.

Doch zeichnet sich inzwischen eine Tendenzwende ab. Zentrale Prüfungen, unter progressiven Pädagogen lange Zeit verpönt, sind heute kein Tabu mehr. Es ist damit zu rechnen, dass sie in den meisten der 16 Länder in nicht zu ferner Zeit die Regel sind. Ich halte sie schon aus Gerechtigkeitsgründen für wünschenswert, übrigens auch deshalb, um den Lehrkräften deutlich zu machen, dass ihre Unterrichtsleistungen einer externen Erfolgskontrolle unterliegen.

Auch der Gesetzgeber ist nicht untätig geblieben. So macht es beispielsweise das Hessische Schulgesetz in § 92 Abs. 2 den Schulaufsichtsbehörden zur Aufgabe, die Qualität der schulischen Arbeit, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und die Durchlässigkeit der Bildungsgänge zu ge-

währleisten. Deutlicher noch ist das Hamburgische Schulgesetz: § 100 des Gesetzes bestimmt, dass die Schulbehörde, um den Erfolg der pädagogischen Arbeit schulübergreifend und vergleichend zu überprüfen, geeignete Testverfahren einsetzen sowie weitere erforderliche Daten erheben und auswerten kann. Die Vorschrift legt im Einzelnen fest, welche Vorkehrungen hierbei zur Wahrung des Datenschutzes zu treffen sind.

In der durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelösten Debatte wird von vielen Seiten die Forderung erhoben, verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen erreichen sollen, und die Erfüllung dieser Standards regelmäßig zu überprüfen. Die Kultusministerkonferenz hat am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten. Zur Überprüfung sind landesweite Orientierungs- und Vergleichsuntersuchungen, darüber hinaus – man höre und staune – auch bundesweite Vergleichsuntersuchungen vorgesehen.

Was aber sind Bildungsstandards? Standards bestimmen, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahrgangs oder in einer bestimmten Altersstufe verfügen sollen. Über diese curricularen Standards („content standards“) gehen Leistungsstandards („performance standards“) hinaus. Sie legen fest, welchen Grad an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten man für Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangs- oder Altersstufe vorsehen möchte. Durch Testverfahren ist sodann zu überprüfen, welche Niveaustufe der Anforderungen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht haben. Diese Anforderungen sind ausschließlich auf die Lernergebnisse ausgerichtet, nicht hingegen auf den Unterrichtsstil

oder sonstige Lernbedingungen. Bildungsstandards in diesem Sinne standardisieren gerade nicht den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen; sie definieren vielmehr eine normative Erwartung, auf die hin die Schule erziehen und ausbilden soll².

Es bedarf keines längeren Nachdenkens, um zu erkennen, dass die Frage, an welchem Bildungskonzept man sich bei der Entwicklung von Standards orientiert und welche Standards man im Einzelnen entwickelt, erhebliche politische Bedeutung hat. Man braucht kein Experte für Fragen der Normierung und Messung von Schülerleistungen zu sein, um zu erahnen, dass es sich bei der Festlegung solcher Bildungsstandards um eine äußerst schwierige, vermutlich auch „konfliktgeneigte“ Aufgabe handelt. Je nach dem zu Grunde liegenden Bildungskonzept unterscheiden sich die Bildungsstandards – mit wahrscheinlich nicht geringen Auswirkungen auf die Testfragen. Umso wichtiger ist es, Klarheit darüber zu gewinnen, wer die Standards bestimmt.

Rechtlich verantwortlich ist der Staat. Das ergibt sich aus der schon mehrfach zitierten Vorschrift des Art. 7 Abs. 1 GG, der dem Staat die Verantwortung für das Schulwesen zuweist. „Staat“ bedeutet in der bundesstaatlichen Ordnung des Grundgesetzes das jeweilige Bundesland. Damit ist noch nichts darüber gesagt, welche staatliche Gewalt – Parlament oder Exekutive – nach Grundgesetz und Landesverfassung zur Wahrnehmung dieser Aufgabe berufen ist.

Das Bundesverfassungsgericht hat mehrfach betont, dass das Rechtsstaats- und das Demokratieprinzip des Grundgesetzes den Gesetzgeber verpflichten, die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen selbst zu treffen und nicht der Schulverwaltung zu überlassen. Das gelte insbesondere

für die der staatlichen Gestaltung offenliegende Rechtssphäre im Bereich der Grundrechte³. Diese sog. Wesentlichkeitstheorie klingt gut und schön, lässt uns aber zugleich ratlos. „Wesentlich“ ist ein Begriff, unter dem man sehr Verschiedenes verstehen kann. Natürlich ist die Entscheidung über den Inhalt der Bildungsstandards wichtig. Ist sie aber so wichtig, so wesentlich, dass man sie dem Parlament vorbehalten müsste? Ist der Gesetzgeber überhaupt dazu in der Lage, eine solche Aufgabe wahrzunehmen? Es reicht die Zeit nicht, die umfangreiche Rechtsprechung und Literatur zur Auslegung und Kritik der Wesentlichkeitstheorie näher darzulegen. Der Hinweis sollte genügen, dass der Erlass von Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen nach ganz herrschender Meinung in Rechtsprechung und Schrifttum der Schulverwaltung aus Gründen ihrer größeren Sachnähe und Flexibilität überlassen bleiben soll. In der Konsequenz dieser Auffassung fällt dann auch die Festlegung von Bildungsstandards in die Zuständigkeit der Exekutive.

Nun wissen wir, dass auch die Ministerien allein kaum im Stande sein dürften, Bildungsstandards zu erarbeiten. Sie sind wie auch in anderen Fragen auf den Rat und die Hilfe von Fachleuten angewiesen. Vieles hängt von der Auswahl der heranzuziehenden Experten ab. Dabei sollte vermieden werden, dass nur Wissenschaftler einer einzigen Disziplin oder gar einer ganz bestimmten „Schule“ berücksichtigt werden. Insoweit könnte auch das Parlament sich zur Geltung bringen, indem es das

bei der Entwicklung von Bildungsstandards einzuhaltende Verfahren gesetzlich regelt.

Ich hatte vorhin den Beschluss der KMK erwähnt, wonach fortan *nationale* Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen entwickelt werden sollen. Darüber hinaus sollen zur Überprüfung bundesweite Vergleichsuntersuchungen durchgeführt werden. Hier stoßen wir auf eine nicht nur für Juristen wichtige und spannende Frage: Müssen Bildungsstandards mit Rücksicht auf das verfassungsrechtliche Gebot der Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler bundeseinheitlich sein?

Bei der Klärung dieser Frage ist zunächst zu bedenken, dass Vielfalt ein Wesensmerkmal des Bundesstaats ist, in dem die Verantwortung für das Schulwesen, jedenfalls für das allgemein bildende Schulwesen, ausschließlich bei den Ländern liegt. Wenn der Bundesstaat die Staatsgewalt auf verschiedene Hoheitsträger – im Schulwesen also auf 16 Länder – verteilt, ermöglicht er Unterschiede bei der Ausübung dieser Hoheitsgewalt, erzwingt er also keineswegs eine strikte Egalität im Gesamtstaat. So hat das Bundesverfassungsgericht in ständiger Rechtsprechung, vor allem in seinem inzwischen 30 Jahre alten Numerus-clausus-Urteil betont, dass der Landesgesetzgeber innerhalb seines Kompetenzbereichs nicht gehindert ist, von der Gesetzgebung anderer Länder abweichende Regelungen zu treffen, auch wenn dadurch die Einwohner seines Landes im praktischen Ergebnis mehr belastet oder begünstigt werden. Dadurch allein werde insbesondere der Gleichheitssatz nicht verletzt, „da dieser mit Rücksicht auf die föderalistische Struktur, die Kräfte freisetzen und nicht zur Uniformität zwingen will, grundsätzlich nur dazu verpflichtet, innerhalb des Geltungsbereichs der Landesverfassung auf

Gleichbehandlung zu achten“⁴. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht diese Aussage im zitierten NC-Urteil durch die folgende Hinzufügung relativiert: „Geht es aber bei einer in die Zuständigkeit des Landesgesetzgebers fallenden Materie um einen Lebenssachverhalt, der seiner Natur nach über die Ländergrenzen hinausgreift und eine für alle Staatsbürger der Bundesrepublik in allen Bundesländern gleichermaßen gewährleistete Rechtsposition berührt, dann können einseitige Begünstigungen der Einwohner eines Landes eine Ungleichbehandlung anderer Staatsbürger bewirken“⁵. Mit diesem Argument hat das Bundesverfassungsgericht seinerzeit die Landeskinder-Vergünstigung im bayerischen Hochschulzulassungsgesetz für verfassungswidrig und nichtig erklärt.

Handelt es sich bei der Festlegung von Bildungsstandards um einen „Lebenssachverhalt, der seiner Natur nach über die Ländergrenzen hinausgreift und eine für alle Staatsbürger der Bundesrepublik in allen Bundesländern gleichermaßen gewährleistete Rechtsposition berührt“? Das wird man wohl nicht behaupten können. Der Gleichheitssatz verbietet es den einzelnen Ländern nicht, im Schulbereich bei den Anforderungen an die Lernergebnisse ein je eigenes Bildungskonzept zu Grunde zu legen; es verbietet ihnen nicht, höhere oder geringere Anforderungen zu stellen, wenn es pädagogisch vertretbare Gründe dafür gibt. Ein einheitlicher Lebenssachverhalt bestünde nur dann, wenn die in einem Land maßgeblichen Bildungsstandards mit ihren Auswirkungen auf Prüfungsergebnisse und Abschlüsse unmittelbar zur Bevorzugung oder Benachteiligung der Landeskinder, etwa beim Zugang zu den Hochschulen, führte. Davon kann indes nicht die Rede sein.

2 Vgl. Eckhard Klieme, Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem, „DIPF informiert“, Nr. 3, August 2002, S. 2 f.

3 BVerfGE 41, 251 (259f.) u.a. Zur Wesentlichkeitstheorie des Bundesverfassungsgerichts s. Hermann Avenarius: Schulrechtskunde, 7. Aufl., Neuwied: Luchterhand 2000, S. 235 ff.

4 BVerfGE 33, 303 (352).

5 BVerfGE, ebda.

Ist mithin eine grundgesetzliche Verpflichtung der Länder zur Entwicklung bundeseinheitlicher Bildungsstandards zu verneinen, so heißt das nicht, dass die Einführung nationaler Standards verfassungsrechtlich unzulässig wäre. Allerdings ist für ein bundeseinheitliches Vorgehen nicht der Bund zuständig. Da die Verantwortung für das Schulwesen allein den Ländern zufällt, bedarf es hierzu einer zwischen ihnen zu treffenden Übereinkunft. Dazu genügt der zitierte KMK-Beschluss 25. vom Juni 2002 nicht. Er ist eine bloße Absichtserklärung. Der Beschluss sagt nichts darüber aus, was mit Bildungsstandards konkret gemeint ist, für welche Schuljahrgänge sie erarbeitet, in welchem Verfahren sie entwickelt werden sollen usw. Er ist als Rechtsgrundlage für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards nicht ausreichend.

Vor allem dann, wenn für die Erarbeitung bundeseinheitlicher Standards und ihre bundesweite Überprüfung eine nationale Entwicklungs- und Evaluierungsagentur eingerichtet werden sollte, bedürfte es nach meiner Einschätzung schon wegen der bildungspolitischen Bedeutung der Angelegenheit und zur Sicherung inhaltlicher und institutioneller Kontinuität der vereinbarten Maßnahmen eines Staatsvertrags der Länder. ...

Jede Schule ist ihrerseits innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs verantwortlich für möglichst hohe Qualität und für Chancengleichheit. Dabei kommt den Schulleiterinnen und Schulleitern eine herausgehobene Rolle zu. So wichtig Schulkonferenz und Gesamtkonferenz, die Vertretungen der Eltern und Schüler auch sind, so darf doch nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei diesen Gremien um Kollektivorgane handelt, die für Fehlentscheidungen nicht haftbar gemacht werden können. Ein Schulleiter kann sich hingegen nicht hinter dem Vor-

hang des Kollektivs verstecken. Er muss für seine Entscheidungen geradestehen.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind dafür verantwortlich, dass die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt. So oder ähnlich steht es in den Schulgesetzen aller Länder. Ihre Aufgabe kann sich also nicht darin erschöpfen, für einen ordnungsgemäßen Verwaltungsaufbau zu sorgen. Sie müssen auf Qualität und Chancengleichheit hinwirken.

Eine wichtige Voraussetzung für die Qualität der Schule ist die Kohärenz des Lehrerkollegiums. Hier stößt die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers auf Grenzen. Sie ist gewiss von großer Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts; Lehrer sind keine Vollzugsbeamten. Doch muss sich die individuelle pädagogische Freiheit einfügen in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule. Die zunehmende Tendenz, die Schule gesetzlich zu verpflichten, sich ein eigenes Profil zu geben und dieses in einem von der Schule zu beschließenden Schulprogramm festzulegen, dürfte sich auch auf das Spannungsverhältnis zwischen der pädagogischen Freiheit des einzelnen Lehrers und der pädagogischen Eigenverantwortung der Schule als Ganzer auswirken. Eine Schule, die ein bestimmtes Profil aufweist, braucht Pädagogen, die dazu passen. Um Konflikte zwischen schulischen Gremien und einzelnen Lehrkräften gering zu halten, sollte die Schulverwaltung bei der Zuweisung von Lehrerinnen und Lehrern die Personalwünsche der Schule im Rahmen des Möglichen berücksichtigen. Einige Länder tragen bei der Ausschreibung der Stellen und bei der Auswahl der dafür in Betracht kommenden Bewerber den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Schule Rechnung.

Pädagogische Freiheit: Es sei mir gestattet, aus juristischer Sicht

etwas zu diesem Begriff zu sagen, vor allem deshalb, weil man immer wieder auf Missverständnisse und Fehlinterpretationen stößt. Die pädagogische Freiheit, der Sache nach in den Schulgesetzen sämtlicher Länder anerkannt und von der höchstrichterlichen Rechtsprechung als selbstverständlicher Grundsatz vorausgesetzt⁶, sichert den Lehrerinnen und Lehrern einen Gestaltungsraum eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung. Sie ist indes eine pflichtgebundene Freiheit, die ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers findet. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich also nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulszweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt: Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch den Lehrer wahrzunehmenden Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG).

Kurz: Die pädagogische Freiheit endet dort, wo die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens und die Bildungsinteressen der Schüler beeinträchtigt werden. Deshalb darf sie den Schutz der Schüler vor Willkür, Ungerechtigkeit und Indoktrination sowie ihren Anspruch auf sach- und fachgerechten Unterricht nicht gefährden⁷.

Schulleiterinnen und Schulleiter dürfen es nicht hinnehmen, dass Lehrkräfte ihren Unterricht vernachlässigen, veraltete didaktische Methoden anwenden, sich ihrer

⁶ Z.B. BVerfGE 47, 46 (83).

⁷ Vgl. Hermann Avenarius: Einführung in das Schulrecht, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2001, S. 148 f.

Fortbildungspflicht entziehen. Was in der Wirtschaft längst gang und gäbe ist, was mehr und mehr auch in der öffentlichen Verwaltung praktiziert wird, sollte den Schulen als Beispiel dienen: das Instrument der Mitarbeitergespräche. Auf diese Weise könnte die Schulleitung Zielvereinbarungen mit ihren Lehrkräften treffen, sich auf Prioritäten der in Unterricht und Erziehung wahrzunehmenden Aufgaben verständigen. Mitarbeitergespräche der Schulaufsicht zu überlassen, ist schon deshalb fehl am Platz, weil die Zahl der Schulleitungen gar nicht ausreicht, sämtliche Lehrkräfte individuell zu betreuen.

Schulleiter müssen nötigenfalls, um Standards zu setzen und durchzusetzen, den Mut haben, unangenehm, schwierig zu sein. Ich bringe Ihnen ein Beispiel aus der Rechtsprechung. Es handelt sich um einen Fall, den das Obergericht Lüneburg im August 1999 entschieden hat⁸.

Auf dem Schulhalbjahreszeugnis erteilt eine Lehrerin im Fach Englisch 17 von 20 Schülern die Noten „mangelhaft“ oder „ungenügend“. Der Schulleiter ordnet daraufhin an, dass die Lehrerin ihm unbefristet für jede Englischstunde in dieser Klasse eine Unterrichtsplanung und darüber hinaus vor jeder Klassenarbeit ein Exemplar der Aufgabenstellung unterbreitet. Die Lehrerin legt gegen diese Weisung Widerspruch bei der Schulaufsichtsbehörde ein – erfolglos – und beschreitet schließlich den Klageweg. Sie will erreichen, dass die Weisung des Schulleiters als rechtswidrig aufgehoben wird.

In nicht zu überbietender Eindeutigkeit hat das OVG die

Rechtmäßigkeit der Anordnung des Schulleiters betont. Die Argumentation des Gerichts: Der Schulleiter muss im Rahmen seiner ihm gesetzlich zugewiesenen Aufgaben durch geeignete Maßnahmen sicherstellen, dass die Lehrer ihren Lehrauftrag gleichmäßig und wirkungsvoll für alle Schüler in allen Fächern erfüllen. Die von der Lehrerin im Fach Englisch erteilten Zeugnisnoten legen die Annahme nahe, dass sie diesen Anforderungen nicht gerecht geworden ist. Unter diesen Umständen war der Schulleiter berechtigt und verpflichtet einzuschreiten. Mit seiner Weisung hat er nicht in die pädagogische Freiheit der Lehrerin eingegriffen. Dieser wird weder vorgeschrieben, wie sie den Unterricht konkret gestalten soll, noch werden ihr die Unterrichtsinhalte vorgegeben. Der der Lehrerin zugemutete Aufwand besteht lediglich darin, dem Schulleiter Einblick in die Unterrichtsplanung zu gewähren. Die pädagogische Freiheit ist dadurch nicht verletzt. ...

Nicht wenige befürchten, dass die Ergebnisse der PISA-Studie eine einseitige Betonung des Leistungsprinzips nach sich ziehen mit der Folge, dass die Befähigung der Schüler zu sozialer Kompetenz zu kurz kommt. Man darf jedoch kognitives nicht gegen soziales Lernen ausspielen. Ein guter Fachunterricht ist nur möglich, wenn er zugleich soziale „Tugenden“ fördert. Aufmerksames Zuhören, Rücksichtnahme auf Schwächere, Verzicht auf spontanes Dazwischenreden, sachliches Argumentieren – das alles sind Fähigkeiten von hohem sozialen Rang, unerlässlich für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen als Meinungsführer einem falsch verstandenen und den Schülerinteressen zuwiderlaufenden Laissez-faire entgegenwirken. Sie müssen deutlich machen, dass die Schule ihren Auftrag verfehlt, wenn sie die Illusion nährt, dass Lernen

schlechthin eine vergnügliche Sache sei. Andererseits bedeutet die stärkere Beachtung des Leistungsprinzips keineswegs, dass die Schule gemeinschaftsdienliche Aktivitäten wie Klassenfahrten, Schulfeste und Freizeitaktivitäten vernachlässigt. Beides in Balance zu halten, gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Schulleitung.

Erfolgreiches Lernen setzt ein leistungsförderndes Schulklima voraus. Dazu gehören Disziplin im Umgang miteinander, Toleranz und Fairness bei der Lösung von Konflikten. Es kommt darauf an, dass verbindliche Regeln das Leben in der Schule bestimmen. Wenn das Fehlverhalten eines Schülers gegensätzliche Reaktionen bei Lehrern auslöst – strenger Verweis hier, mildes Verständnis dort –, entsteht Verwirrung, die in Autoritätsverlust und Beliebigkeit mündet. Deshalb müssen Schulleiterinnen und Schulleiter darauf hinwirken, dass sich die an der Schule Beteiligten – Lehrer, Eltern und Schüler – in der Schulkonferenz auf ein pädagogisches Konzept verständigen, das eindeutige Regeln für den Umgang miteinander enthält. Regeln allein genügen indes nicht, so schön sie sich auch in einem Schulprogramm oder in einer Schulordnung ausmachen mögen. Ebenso wichtig ist, dass sie bei Verstößen durchgesetzt werden, wichtiger noch: dass sie allseits akzeptiert sind und so einen Meinungsdruck erzeugen, der Zuwiderhandlungen von vornherein ächtet. ...

Vorhin habe ich mich zu Mitarbeitergesprächen, zu Zielvereinbarungen geäußert. Sollten Schulleitungen solche Zielvereinbarungen nicht auch mit den Eltern anstreben? Im angelsächsischen Raum sind diese home-school agreements durchaus geläufig; in England sind sie sogar gesetzlich, durch den School Standards and Framework Act von 1998, vorgeschrieben. Home-school agreements sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Eltern durch ei-

8 OVG Lüneburg, Beschluss vom 3.8.1999, Az.: 5 M 2250/99, abgedruckt in Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen, 3. Folge, 911 Nr. 6; ferner in SchulRecht – Informationsdienst für Schulleitung und Schulaufsicht, Heft 1/2000, S. 7 mit Anm. von Thomas Böhm.

ne parental declaration verpflichten, die im Schulprogramm niedergelegten Ziele und Werte zu bejahen, ihre darin bestimmten Pflichten zu erfüllen und dazu beizutragen, dass ihr Kind den Erwartungen der Schule gerecht wird. Solche Formularverträge scheinen mir allerdings schon wegen ihrer Allgemeinheit und ihres pauschalen Charakters wenig geeignet zu sein, die individuelle Verantwortung der jeweiligen Erziehungsberechtigten zu stärken. Was ich mir aber sehr wohl vorstellen kann, sind Erziehungsverträge in besonderen Fällen, also etwa dann, wenn Kinder ihren Hausaufgaben nicht nachkommen, häufig zu spät zum Unterricht erscheinen, ihre Schulsachen vergessen, die Disziplin stören. Auf diese Weise könnte man den Eltern ihre Mitverantwortung bewusst machen, auch wenn solche Vereinbarungen nicht einklagbar, ihre Verletzung nicht mit einem Bußgeld sanktioniert werden kann. ...

Wie schon gesagt: Es ist im Hinblick auf die Qualität unseres Schulwesens und wegen des Grundsatzes der Chancengleichheit geradezu geboten, dass präzise Bildungsstandards entwickelt werden, die den Unterricht in den Kernfächern steuern. Es ist notwendig, dass die Schulen anhand dieser Bildungsstandards in regelmäßigen Abständen evaluiert werden. Es ist eine erfreuliche Entwicklung, dass die Länder mehr und mehr dazu übergehen, zentrale schriftliche Prüfungen zum Abschluss eines Bildungsgangs durchzuführen.

Könnte man aber auch Schulen schließen, Lehrer entlassen, sie durch anderes pädagogisches Personal ersetzen?

Da sollte man sich keinen Illusionen oder Befürchtungen hingeben. Lehrer müssen nach immer noch herrschender Meinung Beamte sein. Diese Auffassung stützt sich auf Art. 33 Abs. 4 GG, der

bestimmt, dass die hoheitsrechtlichen Befugnisse, so weit sie eine ständige Aufgabe darstellen, in der Regel durch Berufsbeamte wahrzunehmen sind. Indem Lehrer prüfen, Noten geben, über Versetzungen entscheiden, die Disziplin in der Schule aufrechterhalten, üben sie hoheitliche Funktionen aus. Darüber hinaus erfüllen sie durch ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit eine für das Gemeinwohl bedeutsame Aufgabe, die dem staatlichen Ziel der Integration und Konsensbildung dient. Diese Aufgabe verlangt den Beamtenstatus, der Amtsethos, Rechtsbindung und Zuverlässigkeit in besonderem Maße sicherstellt. Insoweit dient der Beamtenstatus auch der Qualität der Schule.

Schon aus diesem Grunde lassen sich Schulen nicht „kurzerhand“ schließen und mit neuen Lehrern wieder eröffnen. Das wäre übrigens auch dann schwierig, wenn die Lehrer den Status von Angestellten des öffentlichen Dienstes hätten. In den alten Bundesländern stehen sie, was die Sicherheit des Dienstverhältnisses angeht, ihren beamteten Kollegen weitgehend gleich: Haben sie ein Mindestalter von 40 Jahren erreicht, sind sie nach einer Beschäftigungszeit von 15 Jahren unkündbar. Die radikale Wende, wie sie dem Deutschlandchef von McKinsey vorschwebt, wird sich so leicht nicht verwirklichen lassen.

Ließe sie sich eher realisieren, wenn man eine nahe liegende Lösung in Betracht zöge, nämlich die Privatisierung des öffentlichen Schulwesens? Es gehört zu den Merkwürdigkeiten unserer bildungspolitischen Debatten, dass zwar viel über „Autonomie“ der öffentlichen Schulen – mit der es, seien wir ehrlich, nicht so weit her ist – geredet wird, die Alternative der Privatschulen, die mit einem substanziellen Maß an Autonomie ausgestattet sind, aber gar nicht in Betracht gezogen wird.

Allerdings – und damit beende ich meinen Vortrag – halte ich eine Privatisierung der öffentlichen Schulen schon aus verfassungsrechtlichen Gründen für unzulässig. Aber dass man sich über diese Frage nicht einmal streitet, das erscheint mir schon ziemlich merkwürdig.

Kontakt:

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

Zeitzeugen – ein Versuch der Relativierung

Lutz H. Eckensberger

Gekürzte und überarbeitete Fassung der Begrüßungsrede anlässlich der Zeitzeugengesprächsrunde „Integration der Pädagogischen Zentralbibliothek in das DIPF“, am 8. November 2002 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin (s. S. 25). Die Dokumentation der Zeitzeugengesprächsrunde ist in die Neuauflage von „Wege des Wissens“ 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung: Christian Ritzl/ Gert Geißler (Hrsg.), Weidler Buchverlag Berlin 2001 aufgenommen worden (Neuauflage Juni 2003). Der in diesem Text erwähnte Beitrag von Ulrich Wiegmann ist in der o.g. Publikation erschienen, S. 186-215.

Selbst kein Zeitzeuge dieses spezifischen historischen Prozesses, kein Beobachter oder Akteur aus verantwortlicher Sicht (erst seit 1996 Prof. am DIPF, 1998 Direktor des DIPF), aber auch kein Historiker, will ich versuchen, in das Zeitzeugenkonzept als solches einzuführen, das in der Geschichtswissenschaft zusammen mit der *oral history* als ein etabliertes Konzept gelten kann. Natürlich ist ein solcher Versuch von mir im Kreise von Historikern nicht unriskant, aber das Wildern in fremden Gärten gehört in meiner Rolle ja schon fast zum Alltagsgeschäft. Damit verbindet sich allerdings die Chance zu Anregung und Widerspruch, was bei einer Thematik, wie wir sie heute behandeln – so hoffe ich – nur fruchtbar sein kann.

Zunächst habe ich in einer Arbeit von Hans Günter Hockerts (2001) eine Situationsbeschreibung gefunden, die mich lebhaft an die Diskussion in der Veranstaltung zum 125 jährigen Jubiläum der BBF im letzten Jahr erinnerte. Er schreibt nämlich:

„Es gibt eine Schrecksekunde, die wohl jeder kennt, der zeithistorische Vorlesungen hört oder hält: Aus dem Kreis der *Seniorenstudenten* erhebt sich jemand und sagt: „Das war aber ganz anders. Ich weiß das, denn ich habe es selber erlebt.“ (Hockerts, 2001, 19). Und Hockerts konstatiert: In solchen Momenten macht sich eine Spannung zwischen Zeitzeugenschaft und Zeithistorie bemerkbar.

Ganz ähnlich habe ich die Diskussion um Herrn Wiegmanns Referat anlässlich der 125 Jahrfeier im letzten Jahr empfunden, das eine Rekonstruktion der Ereignisse zum Ziel hatte, die letztlich zur Eingliederung der heutigen BBF als einer Bildungshistorischen Forschungsbibliothek in die Struktur des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) führte, und aus der ja schließlich die Idee zu dieser weiterführenden Veranstaltung geboren wurde. Denn genau aus diesem Grund haben wir uns heute zu einem ‚Zeitzeugengespräch‘ getroffen: Es soll zur Vergegenwärtigung und Klärung jener Prozesse und Stationen der Entscheidungsfindung beitragen, die vor 10 Jahren zu dieser Integration führten. Das interessante an diesem Gespräch ist jedoch für mich, dass es

- am Tisch tatsächlich *Zeitzeugen* gibt, die seinerzeit dabei waren und diese Situation erlebt haben, dass es aber
- zweitens auch Personen gibt, die ich mal als *Zeittäter* bezeichnen will, weil sie diese Geschichte als handelnde Subjekte hergestellt haben (und das ganz gegen die Auffassung der modernen Systemtheorie).
- Drittens gibt es aber wieder eine zeithistorische Einleitung in diese Situation durch Herrn Wiegmann, wieder setzt also die

Zeitgeschichte den Rahmen und Standard, wieder tritt der Zeithistoriker am ehesten als *Zeitrichter* auf, um die Gerichtsmetapher, die durch den Zeitzeugen eröffnet wird, fort zu setzen.

Der Beitrag der Zeitzeugen steht also keineswegs isoliert, und er wird aller Wahrscheinlichkeit nach durch Einordnung, Systematisierung Reflexion und Distanz bewertet.

- Und schließlich, gibt es Personen, die Zeitzeugen, Zeittäter und/oder Zeitrichter in *einer* Person sind.

Die Gemengelage dieses *panels* ist also äußerst brisant.

Die von Hockerts beschriebene Situation deutet jedoch schon an, dass es um die Beziehung des Zeitzeugen zum Zeithistoriker nicht zum Besten steht.

Das wird in den verschiedenen Varianten des Satzes deutlich, der einem bei der Lektüre zur Zeitgeschichte und zum Zeitzeugen immer wieder begegnet – gemeint ist die Aussage:

„Der Zeitzeuge ist der Feind des Zeithistorikers“,

mal ist es sogar der *natürliche* (Übelhack, 2003) oder der *geborene* (Semler, 2002) Feind, manchmal wird dieser Satz selbst als ein „böses“ Wort (Claessen, 2001) qualifiziert, und andernorts wird ausgeführt, das sei „*schweres polemisches Geschütz, munitioziert mit einem Körnchen Wahrheit*“ (Hockerts, 2002, 19) – manchmal wird er aber ganz ohne Bewertung eben als Tatsache geäußert.

Sehr anschaulich wird diese Beziehung in einer Episode (#YOY 091) der Serie Voyager (Enterprise) mit dem Titel „Living Witness“ symbolisiert, in der ein Zeitzeuge, der einem Historiker widerspricht, sich als ein Hologramm herausstellt, das man nach Belieben abschalten kann, offenbar eine

Wunschvorstellung für manchen Zeithistoriker.

Worin liegt diese Spannung. Offenbar in dem unterschiedlichen Zugang, der beim Zeitzeugen direkt, beim Zeithistoriker reflexiv ist. So spricht man auch von einem *moralisierendem Duktus der Erinnerung* (des Zeitzeugen) und dem *rationalen Erklärungsanspruch der Forschung* (des Zeithistorikers) (Jarausch, 2001).

Ebenso gibt es unterschiedliche Sichtweisen über die Beziehung zwischen diesen beiden Stilen des Umgangs mit der Vergangenheit.

- Mal repräsentieren sie eine *sich verschärfende Deutungskonkurrenz* zwischen persönlicher und kollektiver Erinnerung einerseits und der Zeitgeschichtsschreibung andererseits (Jarausch, 2001).
- Mal werden diese Ansätze aber auch als *komplementär* oder als *sich gegenseitig beeinflussend* gesehen, was vielleicht am schönsten in dem Satz zum Ausdruck kommt:

„*History without memory is empty, memory without history is blind*“ (Lang, 1999, 9)

Ich möchte noch kurz auf einige Unterscheidungen zum *Gedächtnis* eingehen, die mir immer wieder begegnen, und die mich auch als Psychologe reizen.

Die Unterscheidungen beziehen sich also auf unterschiedliche *Erfahrungs- oder Gedächtnisformen*, die in der Geschichtswissenschaft üblich zu sein scheinen.

Grundsätzlich bezieht man sich zunächst auf die sogenannte *„Primärerfahrung“* (Hockerts, 2002), auf die selbst erlebte Vergangenheit des Einzelnen. Darin liege ein so elementarer Zugang zur Zeitgeschichte, dass ihre Wirkung und Bedeutung besondere Aufmerksamkeit verdiene.

Diese *Primärerfahrung* ist natürlich unter psychologischen Gesichtspunkten ausgesprochen fragil, sie wird nicht abgespeichert wie auf einer Festplatte oder Diskette, und deshalb ist sie auch nicht abrufbar, wie man das mit gespeicherten Daten im Computertun kann. Vielmehr weiß man bereits seit den 30er-Jahren durch die Forschungen des Engländers Bartlett (1932), dass das Gedächtnis

- a) *unzuverlässig* ist. Wenn ich Sie jetzt z. B. bitten würde, ihre Armbanduhr zu beschreiben, wären sie entsetzt wie nur ungenau Sie das könnten: Sie wüssten vielleicht noch ob sie rund oder eckig ist, sie wüssten sicher auch die Farbe des Zifferblattes, aber bereits bei der Form der Zeiger, und bei der Frage ob sie einen Sekundenzeiger hat würden Sie unsicher, ebenso wären Sie vermutlich unsicher, wenn Sie mit Sicherheit sagen sollten welche Zahlen sie hat, arabische, römische, ob sie 12 Zahlen hat oder nur vier, ob Punkte dazwischen sind oder nicht etc.. Diese Ungenauigkeit muss man sicher auch bei den Erinnerungen des Zeitzeugen berücksichtigen.
- b) Wie durch die Computermetapher angedeutet, ist das Gedächtnis *nicht passiv, sondern aktiv und produktiv*: es konstruiert die Wissensinhalte so um, dass sie für den Einzelnen sinnvoll sind. Dass sie in eine, in seine Geschichte passen, und schließlich
- c) ist es nicht „kalt“ sondern baut die Inhalte so um, dass sie *emotional akzeptierbar* sind. Seine Inhalte sind vielfachen emotional begründeten *Umdeutungsprozessen* ausgeliefert.

Die Primärerfahrung, über die jemand berichtet, ist also immer konstruiert. Die Frage ist jedoch, in welchem Umfang sie das ist, ob eine und welche Systematik in dieser Umdeutung steckt und in welchem Umfang derjenige, der

über sie berichtet, dieses reflektiert.

Zudem unterscheidet man das sogenannte *„kollektive Gedächtnis“* (z. B. Hockerts, 2002). Diesem Konzept scheint man in den Geschichtswissenschaften allerdings eine ähnliche Skepsis entgegen zu bringen, wie man sie dem Konzept der *„social representations“* entgegenbringt, das vor allem Serge Moscovici (1981) in den Sozialwissenschaften prominent gemacht hat. Man bescheinigt dem kollektiven Gedächtnis u.a. eine *„fragwürdige Konjunktur in den Kulturwissenschaften“*. Jedenfalls hat man es – wie ich finde sinnvoll – differenziert, in das sogenannte *„kommunikative Gedächtnis“* und die *„öffentliche Erinnerungskultur“* (Hockerts, 2002,18).

Das *kommunikative Gedächtnis* bezieht sich auf den Erfahrungsaustausch in der Alltagskommunikation, in der Familie, in privaten Kreisen und im sozialen Milieu. Es bildet lebendige Erinnerungsgemeinschaften mit spezifischen Stützen wie zum Beispiel familiären Fotoalben, es ist also stark kontextualisiert und sozial eingebettet. Das heißt allerdings nicht, dass es präziser ist, vielmehr ist die geschichtliche Wahrheit, die so entsteht, zunächst eine *konsensuelle Ko-konstruktion*.

Schließlich spricht man von der *„öffentlichen Erinnerungskultur“*, die, wie es heißt, ein „lockerer Sammelbegriff für die Gesamtheit des nicht spezifisch wissenschaftlichen Gebrauchs der Geschichte in der Öffentlichkeit“ (Hockerts, 2002, 16) ist – dies kann mit den verschiedensten Mitteln und für die verschiedensten Zwecke geschehen, und kann von der Gedenkrede des Bundespräsidenten über die Denkmalpflege bis zum Fernseh-Infotainment über „Hitlers Frauen“ reichen.

Von all dem wird schließlich die *zeitgeschichtliche Forschung*

abgegrenzt, in der Annahme, dass es charakteristische Unterschiede gibt zwischen Zeitgeschichte als persönlicher Erinnerung, als öffentlicher Praxis und als wissenschaftlicher Disziplin. Letztere ist vor allem durch objektivierende Distanz und Reflexion, die Einbindung in Gesamtkontexte und sicher durch Methoden interner Konsistenzprüfungen gekennzeichnet, Merkmale, die wir bereits in der Richtermetapher angelegt hatten.

Interessant ist nun, dass diese unterschiedlichen Formen des Gedächtnisses sich sehr wohl widersprechen können. Als Beispiel wird etwa der 8. Mai 1945 benutzt, der als „Primärerfahrung“ für verschiedene Gruppen sehr verschieden war: KZ-Häftlinge haben ihn mit Sicherheit anders erlebt, anders als die Durchschnittsdeutschen (Verlust des Krieges, Besetzung). Etwas anderes bedeutet er jedoch heute in der *öffentlichen Erinnerungskultur*, denn da gilt er als „Tag der Befreiung“.

Interessant ist zudem, dass nicht nur die Primärerfahrungen je anders rekonstruiert werden, sondern dass sich auch diese Erinnerungskultur historisch ändert: Auch die Besatzungsmächte interpretierten das Kriegsende ursprünglich keineswegs als „Befreiung“ der Deutschen. Die sowjetische Zensur wies eine solche Auffassung scharf zurück. So heißt es auch in der grundlegenden Direktive der amerikanischen Militärregierung von April 1945 eindeutig: „Deutschland wird nicht besetzt zum Zwecke seiner Befreiung, sondern als ein besiegter Feindstaat.“

Auch wenn es hier nicht um die Befreiung Deutschlands, die Schlacht um Stalingrad, oder die Rekonstruktion des Holocaust geht (was typische Beispiele sind für die Diskussion um die Zeitzeugenfrage) nicht mal um die Rekonstruktion der Rolle Fischers in den 68er-Jahren der „Frankfurter Chaotenszene“ (Semler, 2003), sondern nur um die Einbin-

dung der heutigen BBF in das DIPF, so sind diese Kategorien, die ich kurz vorgestellt habe, sowie die Warntafeln, die ich dazu aufzustellen versucht habe, vielleicht auch hilfreich für diese Zeitzeugendiskussion.

- Baertlett, F.C. (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hockerts, H.G. (2001) Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 15 – 30.
- Jarausch, K.H. (2001) Gedächtnis und Geschichte. Einführung in die Tagung „Die Historisierung der Gegenwart – Erinnerung und Zeitgeschichte im Konflikt“ Potsdam. 30 – 31. 03.2001
- Lang, B. (1999) *The future of the Holocaust. History and memory*. Thaca/London
- Moscovici, S. (1981) On social representations. In J. Forgas (Ed.) *Social cognition*. N.Y. Academic Press.
- Semler, S. (2002) Joschka und die 70er Jahre. Über Motive und Triebkräfte der Revolte. Überarbeitete Fassung eines Vortrages gehalten bei der „taznrw“. http://www.oeko-net.de/kommune_06-01/dsemmler.htm
- Übelhack, A. (2003) Der Zeitzeuge als natürlicher Feind des Historikers? Rezension von K.H. Jarausch und M. Sabrow (Hg) *verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt*. In <http://buecher.judentum.de/campus/Jarausch.htm>.

Kontakt:

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger
eckensberger@dipf.de

Zur Rolle empirischer Forschung bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem: Theoriearbeit, kritische Instanz oder Service für Politik und Öffentlichkeit? ⁹

Hermann Lange

Staatsrat a.D. Dr. h.c. Hermann Lange zeigte in seiner Einführungsrede auf, welche Funktion Wissenschaft auf der einen Seite und Politik auf der anderen Seite zur Weiterentwicklung bildungsrelevanter Konzepte beitragen können und welche Begrenzungen in ihrer jeweiligen Aufgabenstellung liegen, aber auch welche Chancen bedingt durch diese Unterschiedlichkeit erkannt und genutzt werden sollten.

Zeitgeschichtliche Entwicklungen wurden angedeutet und Anstöße zu einer realistischen Machbarkeit der Verbindung von Politik und Wissenschaft aufgezeigt. Die Rede in Auszügen:

„... Die bildungspolitische Reformphase der späten 60er- und der beginnenden 70er-Jahre war von der Erwartung bestimmt, mit Hilfe der Bildungsforschung Probleme identifizieren und analysieren, Handlungsmöglichkeiten klären, modellhaft erproben, evaluieren und in die Fläche übertragen zu können. ... Fast überall folgte aber auch die Ernüchterung sehr rasch.

Zum einen zeigte die Implementationsforschung, dass politische Prozesse keineswegs im Sinne linear-kausaler Verläufe eindeutig steuerbar sind. Die Idee des großen Plans, aus dem die Wirklichkeit in umfassender Weise neu zu gestalten ist, erwies sich als realitätsfern und nicht umsetzbar. Politisches Handeln ist ein Geschäft, in das notwendigerweise viele Akteure involviert sind, die je eigene Interessen verfolgen und die auch je eigene Verantwortungen wahrzunehmen haben. ...

Politisch wurde Mitte der 70er-Jahre in der Bundesrepublik der Konsens über eine wissenschaftsgestützte gemeinsame Bildungsplanung aufgekündigt. ...

Seit Beginn der 90er-Jahre konstatiert man nun erneut eine deutlich steigende Nachfrage nach wissenschaftlicher Beratung und Unterstützung der Bildungspolitik. Die Ursache hierfür liegt weniger darin, dass

die Bildungspolitik sich gewissermaßen selbst fragwürdig geworden ist. Vielmehr fand sie sich in der Situation, dass sie Fragen, die ihr von dritter Seite gestellt wurden, nicht oder nicht befriedigend zu beantworten vermochte. Nicht zu beantworten war insbesondere die bereits seit langem virulente Frage nach der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im Hinblick auf den Qualifikationsbedarf einer modernen Gesellschaft vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Kompensation von Folgeproblemen sozialer Desintegration. ...

In dieser Situation sucht man erneut die Hilfe der Wissenschaft. Ob die Beziehung diesmal glücklicher und dauerhafter sein wird, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Die prinzipielle Differenz zwischen den unterschiedlichen Zielen von Wissenschaft und Politik und der damit verbundenen unterschiedlichen Reichweite ihrer Verantwortung bleibt bestehen:

Aufgabe der Wissenschaft bleibt die Theoriebildung und Erklärung. Wissenschaft kann helfen zu verstehen. Die Möglichkeit des Verstehens ist an die Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis, die vorgängige Modellkonstruktion und die in diesem Rahmen entwickelten Fragestellungen und Untersuchungsmethoden gebunden und findet darin zugleich ihre Grenze. Konstitutiver Teil des wissenschaftlichen Prozesses ist die Veröffentlichung von Ergebnissen, um diese dem Urteil der Fachkollegen zu unterwerfen, sie überprüfen zu lassen und sie auf diese Weise auch der Modifikation, Erweiterung oder

auch der Korrektur zugänglich zu machen. Wissenschaft kann nicht sagen, wie zu handeln ist. Sie kann Optionen für ein mögliches Handeln entwickeln, auf geklärte und ungeklärte Voraussetzungen und Folgen des Handelns aufmerksam machen, aber sie kann die Entscheidung zwischen den entwickelten Optionen nicht treffen.

Politik muss handeln, und zwar auch dort, wo man Zusammenhänge noch nicht ausreichend versteht. Handeln in sozialen Systemen ist stets Handeln unter Unsicherheit. Es kann seiner Folgen nie sicher sein und muss gleichwohl für die Folgen des Handelns Verantwortung übernehmen: Deshalb ist die Politik bemüht, Unsicherheit auch mit Hilfe von Wissenschaft zu reduzieren. Die Politik kann sich zudem selten Zeit nehmen. Wird ein Problem aufgedeckt, entsteht in der Regel öffentlich die Erwartung, dass es nun auch rasch gelöst wird.

Die Beziehung der Politik zu Wissenschaft ist vor diesem Hintergrund ambivalent. Politik verlangt Sicherheit, nimmt sich aber nicht die Zeit Sicherheit zu gewinnen. Sie erwartet von der Wissenschaft Anleitung für rasches Handeln und ist zugleich von Misstrauen gegenüber der Wissenschaft erfüllt. Sie hat Sorge, dass die Wissenschaft die Dinge kompliziert und verzögert und zugleich selber Politik machen möchte. Sie tut sich schwer, die Folge von Projekten als Teil eines Erkenntnisprozesses zu akzeptieren, in dessen Verlauf die Ergebnisse nachfolgender Untersuchungen häufig auch ein neues Licht auf

⁹ Gekürzter Beitrag des Staatsrats Dr. h.c. Hermann Lange, Frühjahrstagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 17.-19.3.2003.

die Ergebnisse vorangegangener werfen oder diese sogar modifizieren. Verweist die Wissenschaft auf die Grenzen ihrer Aussagemöglichkeiten und auf offene Fragen, sieht sich die Politik am Handeln gehindert. ...

Dies alles macht die Symbiose von Bildungsforschung und Bildungspolitik schwierig, aber nicht unmöglich. Oberstes Gebot scheint mir die Sorge um Rollenklarheit auf beiden Seiten zu sein:

Die Politik muss sich auf den schwierigen Prozess des Verstehens einlassen. Sie darf der Wissenschaft keine Verantwortung zuschieben, die

diese nicht tragen kann. Das heißt umgekehrt auch, die Wissenschaft der Versuchung widerstehen muss, im Gewande ihres Metiers selber Politik zu machen. ...

... Das Risiko, mit Ergebnissen (der Wissenschaft, Anm. der Red.) konfrontiert zu werden, die dazu zwingen können, eigene politische Positionen zu überdenken, ist in Kauf zu nehmen. Dies kann kurzfristig unbehaglich sein. Langfristig wird es sich auszahlen.“



Staatsrat a.D. Dr. h.c. Hermann Lange
(Foto: DIPF)

Kontakt:

Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de

Projekte

Präsentation der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“

19.2.2003, Rotes Rathaus, Berlin

Auf Anregung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung war unter Leitung von Prof. Dr. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Expertengruppe zusammengesetzt, um eine Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zu erstellen. Das Vorhaben war mit der Kultusministerkonferenz (KMK) abgestimmt worden. BMBF und KMK gaben das Gutachten gemeinsam heraus.

Am 18. Februar 2003 wurden in Berlin die Hauptergebnisse durch Bundesministerin Bulmahn, Staatsministerin Wolff, der Präsidentin der KMK, und Prof. Dr. Klieme vorgestellt. Auf der sich anschließenden nicht-öffentlichen Fachta-

gung diskutierten Mitglieder der Expertengruppe, Wissenschaftler und Vertreter von Bund und Ländern inhaltliche Fragen der Studie und die sich daraus ableitenden Folgen.

Aus der Zusammenfassung der Expertise:

„Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.“

Für die Gestaltung von Bildungsstandards werden in dieser Expertise folgende Vorschläge gemacht:

Bildungsstandards greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Die Bildungsstandards legen fest, welche *Kompetenzen* die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung.

Die erste Funktion der Bildungsstandards besteht in der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele. Lehrkräfte, aber auch Lernende und deren Eltern können sich darauf bei der pädagogischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beziehen.

Eine zweite Funktion der Bildungsstandards besteht darin, dass auf ihrer Grundlage Lernergebnisse erfasst und bewertet werden. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (Bildungsmonitoring), und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation). Die Standards können auch Hinweise geben für die individuelle Diagnostik und Förderung.

Die Expertise beschreibt in den beiden letzten Kapiteln die Infrastruktur, die in Deutschland für Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards sowie für Bildungsmonitoring und Schulevaluation entstehen sollte, und die Arbeitsschritte der nächsten Jahre.“

(Volltext der Expertise:
www.dipf.de/publikationen/publikationen_volltexte.htm)

Kontakt:
Prof. Dr. Eckhard Klieme
klieme@dipf.de

Befragung: PERINE-Projekt

Auf diesem Wege möchten wir allen Beteiligten herzlich für Ihre Unterstützung bei der Befragung: „Wie nutzen ErziehungswissenschaftlerInnen das Internet?“ – im Rahmen des europäischen PERINE Projekts im Juni 2002 danken.

Die Ergebnisse der Umfrage für Deutschland und die Daten der Gesamterhebung in acht europäischen Ländern fließen in den Aufbau des europäischen Informationsnetzwerkes zur Bildungsforschung PERINE (Pedagogical Educational Research Information Network Europe) ein. Sie stehen Ihnen online auf der neuen PERINE Website zur Verfügung:
<http://www.perine.org>

Kontakt:
Alexander Botte
botte@dipf.de

ZDF-Katalog für Unterricht und Medienarbeit beim Deutschen Bildungsserver Jüngstes Kooperationsprojekt des Internetportals für Bildung

Seit Oktober 2002 steht der „ZDF-Katalog für Unterricht und Medienarbeit“ beim Deutschen Bildungsserver zur Verfügung. Die Datenbank ist zu finden unter www.bildungsserver.de/zdf, sie enthält Informationen zu Filmmaterial für Kinder ab fünf Jahren und Jugendlichen zwischen 14 und 15 Jahren. In der Datenbank befinden sich ausschließlich Filminformationen aus dem nichtgewerblichen Bereich, also alles was in Landesbildstellen bzw. Landesmedienzentren und ähnlichen Einrichtungen erhältlich ist. Attraktiv sind die Informationen vor allem für Lehrer und andere Pädagogen – sie können die Filme im Unterricht und in der Kinder- und Jugendarbeit einsetzen. Neben formalen Informationen zu den Filmen wie Dauer, Entstehungsjahr, Autoren, Regisseure usw. gibt es immer eine kurze Inhaltsbeschreibung sowie Hinweise darauf, wo die Filme bezogen werden können. Auch werden Literaturhinweise zu schriftlichem Begleitmaterial genannt. Mit diesem Kooperationsprojekt baut der Deutsche Bildungsserver seine bisherige

Plattform für bildungsrelevante Qualitätsprogramme der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten aus (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=86>).

Kontakt:
Christine Schumann
schumann@dipf.de

Erziehungswissenschaften – Mensch-Computer Interaktion – Semiotik

Es wurde ein offenes, zu erweiterndes Hypertextsystem zum Thema : Erziehungswissenschaften – Mensch-Computer Interaktion (MCI) – Semiotik (C.S. Peirce) auf die Website des DIPF (Projekte/Bildung und Kultur) (http://www.dipf.de/projekte/paed_sem_hci/Online_Artikel.htm) gestellt, das sich mit folgenden Fragestellungen befasst:

Wie können und sollen Computer in der Schule als „Lerninstrumente“ eingesetzt werden? Sollen sie den Lehrer ersetzen oder unterstützen? Sollen sie dem Schüler als Wissensspeicher oder als aktive Denkhilfe dienen? Solche Alternativen abzuwägen und bis zu konstruktiven Verwendungsvorschlägen voranzutreiben, ist auch eine Aufgabe für Lehrer und Erziehungswissenschaftler. Die Semiotik von C.S. Peirce wird als integrative Rahmendisziplin vorgestellt, die zur Klärung obiger Fragestellungen und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Neuen Medien dienen kann.

Kontakt:
Dipl. Psych. Jürgen Niemann
niemann@dipf.de

Am 17.1.2003 hat sich ein **Konsortium zur wissenschaftlichen Beratung der Kultusministerkonferenz zur Bildungsberichterstattung in Deutschland unter Federführung des DIPF** in folgender Zusammensetzung konstituiert:

Prof. Dr. Hermann Avenarius (DIPF, Frankfurt am Main) – Sprecher des Konsortiums,
 Prof. Dr. Hartmut Ditton (Ludwig-Maximilians-Universität München),
 Dr. habil. Hans Döbert (DIPF, Berlin),
 Prof. Dr. Klaus Klemm (Universität Essen),
 Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt am Main),
 Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin),
 Prof. Dr. Horst Weishaupt (Universität Erfurt),
 Prof. Dr. Manfred Weiß (DIPF, Frankfurt am Main).
 Sekretär des Konsortiums ist Dipl.-Päd. Matthias Rürup (DIPF, Frankfurt am Main).

Die Konsortiumsmitglieder sind übereingekommen, zu gegebener Zeit auch Wissenschaftler zu beteiligen, die nicht dem Konsortium angehören.

Unter der Bezeichnung „Bildungsberichterstattung für Deutschland – Konzeption und erste Befunde“ wird das Konsortium bis zum vereinbarten Abgabetermin, dem 31. August 2003, eine Konzeption für künftige, regelmäßige Bildungsberichterstattungen in Deutschland sowie einen ersten Bildungsbericht vorlegen.

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

Kommentierte Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins

Die BBF startete zusammen mit dem Adolf-Reichwein-Verein Anfang 2002 ein Projekt, das die Herausgabe einer fünfbändigen kommentierten Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins auf der Grundlage einer Computeredition zum Ziel hat. Persönliche Herausgeber und Bearbeiter der Edition sind Dr. Ullrich Amlung und Prof. Dr. Karl Christoph Lingelbach, institutionelle Herausgeber sind die BBF und der Adolf-Reichwein-Verein.

Das Projekt wird maßgeblich durch die DFG finanziell unterstützt, weitere Sponsoren sind Bundeskanzler Gerhard Schröder, die Bundesländer Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Hans Böckler Stiftung, die Stiftung Gegen Vergessen – Für Demokratie, die Stiftung 20. Juli 1944 und die Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucarius.

Nach einem Jahr Arbeit wurde am 14.2.2002 eine Zwischenbilanz im Rahmen einer Expertentagung gezogen. Der erste Teil konzentrierte sich auf das Editions-konzept. In der Diskussion wurden insbesondere Probleme der Textgenese erörtert sowie über das Verhältnis von Text und Kommentierung bzw. der damit verbundenen systematischen Forschung debattiert. Im zweiten Teil wurde die Text Encoding Initiative (TEI) als Standard für Computereditionen vorgestellt. Die Verwendung dieser spezifisch für Editionen entwickelten Auszeichnungssprache hat zunächst die Funktion, die Texte in eine Form zu überführen, die eine langfristige Archivierung gewährleistet. Auf dieser Grundlage werden schließlich die Druckversion sowie die digitale Ausgabe der Schriften Reichweins, die als CD ROM und in Auszügen als Texte

im Internet zur Verfügung gestellt werden, generiert.

Kontakt:
 Christian Ritzi
 ritzi@bbf.dipf.de

Pictura Paedagogica Online wird fortgesetzt

Das von der BBF in Kooperation mit der Universität Hildesheim seit 1999 aufgebaute digitale Bildarchiv *Pictura Paedagogica Online* (<http://www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv/>) kann nach der Genehmigung eines Fortsetzungsantrages durch die DFG beträchtlich erweitert werden. In der voraussichtlichen Laufzeit von weiteren dreieinhalb Jahren soll der Bestand an digitalisierten und über das Internet nutzbaren Bildern auf etwa 60.000 Stück anwachsen.

Kontakt:
 Christian Ritzi
 ritzi@bbf.dipf.de

Neues aus dem IZ Bildung

**"Behindertenpädagogik" –
Neues Informationsangebot
beim Deutschen Bildungsserver**
Umfangreiche Internet-Ressourcen
und Onlinemedien zusammenge-
stellt

Der Deutsche Bildungsserver hat seit dem 26. August 2002 einen zusätzlichen Themenschwerpunkt „Behindertenpädagogik“; bislang umfasste das Internetportal für die Bildung die sechs Bereiche „Übergreifende Informationen“, „Schule“ und „Hochschulbildung“, „Wissenschaft und Bildungsforschung“, „Berufliche Bildung“ und „Erwachsenen-/Weiterbildung“. Das neue Angebot <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=908> richtet sich sowohl an Behindertenpädagogen aus Wissenschaft und Praxis, als auch an Menschen mit Behinderung. Aufgabe des Deutschen Bildungsservers ist es, Informationen zum gesamten Bildungswesen in Deutschland aufzubereiten und für jedermann zugänglich zu machen.

Kontakt:
Christine Schumann,
schumann@dipf.de

**Seniorenbildung und
Altersforschung
Neues Angebot beim
Deutschen Bildungsserver**

Ältere Menschen, aber auch Studierende und Interessierte aus dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung, können sich seit kurzem beim Deutschen Bildungsserver über „Seniorenbildung und Altersforschung“ informieren. Unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1430> ist das neue Informationsangebot des Bildungsportals im Internet seit Fe-

bruar 2003 online; es umfasst Bildungsangebote für Senioren – konventioneller Art und im Bereich der Neuen Medien, Politik und entsprechende Programme auf Bundes- und Länderebene, Fragen der Altersforschung und wissenschaftliche Aspekte der Seniorenbildung, berufliche Aspekte sowie europäische Aktivitäten.

Kontakt:
Christine Schumann,
schumann@dipf.de

**Jetzt online: Aktuelle
Presseinformationen zum
Deutschen Bildungsserver**

Pressemitteilungen zu aktuellen Entwicklungen, Angeboten und Themen beim Deutschen Bildungsserver können seit Juni 2003 online unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1581> abgerufen werden. Interessierte Nutzerinnen und Nutzer finden den Zugang zur neuen Rubrik über den orangefarbenen Kasten auf der Startseite des Internetportals für die Bildung.

Kontakt:
Christine Schumann
schumann@dipf.de

Fachtagungen

Education for Democracy
XXV. International Congress of Applied Psychology (ACAP), Singapore (7.-12.7.2002)

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger hat zusammen mit Prof. Dr. Roderick F. Zimba (Namibia) auf Einladung der Division 3 (Psychology and National development) des ICAP im Rahmen des XXV. International Congress of Applied Psychology ein Symposium zum Thema „Education for Democracy“ organisiert und durchgeführt. Zugesagt hatten die Professoren Uichol Kim (Südkorea), Clary Milnitsky-Sapiro (Brasilien), Rivka Witenberg (Australien), und Roderick F. Zimba (Namibia).

Da das Demokratiekonzept wie auch seine ethische Grundlage westlichen Ursprungs ist, gleichzeitig aber der Globalisierungsprozess auf verschiedenen Ebenen (Wirtschaft, Ökologie, Technik etc.) die Forderung nach einer Globalisierung auch demokratischer Prinzipien nahe legt, war es das Anliegen des Symposiums, das Demokratiekonzept und seine Grundlagen sowie die Möglichkeit seiner Implementierung in verschiedenen Kontexten/Nationen zu diskutieren. Lutz H. Eckensberger erläuterte zunächst die Bedeutung des Konzeptes sogenannter „alltagsweltlicher“ Moraltypen für diese Thematik. Diese Erläuterung

geschah dezidiert von einem westlichen Standpunkt aus. Eine Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse aus der kulturvergleichenden Moralforschung leitete aber bereits zu anderen kulturellen Kontexten über. Uichol Kim stellte in seinem Vortrag einen expliziten Vergleich demokratischer Ideale und Werte in Dänemark und Korea vor. Diese Untersuchung führte zur Forderung, die Implementierung demokratischer Konzepte kulturspezifisch umzusetzen, also an gegebene kulturelle Strukturen anzuschließen. Rivka Witenberg diskutierte einen spezielleren aber hoch relevanten Aspekt der Demokratie, die Toleranz gegenüber Minderheiten in Australien. Roderick F. Zimba und Clary Milnitsky-Sapiro konnten leider am Symposium wegen mangelnder Ressourcen nicht teilnehmen, und gaben damit gleichzeitig ein konkretes Beispiel für einen ungerechten Zugang auch zum demokratischen Prozess des akademischen Diskurses ab. Zimba wollte vor allem die Bedeutung der Kommune für ein Afrikanisches Demokratieverständnis erläutern, Clary Milnitsky-Sapiro wollte über konkrete Erfahrungen aus brasilianischen Lehrerfortbildungen berichten.

Als zentrale aber schwierig zu beantwortende Frage des Symposiums stellte sich die Überwindung der Spannung zwischen kulturellrelativistischen (oder pluralistischen) Ethikkonzepten heraus, die z.T. auch vertikale soziale Ordnungen als normative vorsehen und den grundlegenden westlichen Konzepten der Gleichheit und Autonomie, die der klassischen Demokratie zugrunde liegen.

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

Terrorism and Psychology

XVI. Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology (IACCP). Yogyakarta (15.-19.7.2002)

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger hat auf dem XVI. Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology im Rahmen des Symposiums zum Thema „Terrorism and Psychology“ ein Referat zum Thema *„Terrorism and Morality“* gehalten. Er hat zunächst herausgearbeitet, dass das Besondere am Terrorismus darin besteht, dass es sich bei ihm um eine (vom Täter aus gesehen) moralisch legitimierte Form der Gewalt handelt, die allerdings rechtlich gesehen illegal ist. Er hat deshalb zunächst die Beziehung zwischen Recht und Moral analytisch herausgearbeitet und dann in empirischen Daten der Entwicklung (für kontextualisierte) moralischer Urteile gezeigt, dass zunächst das Recht die Moral schützt, dass dann aber die Moral das Recht bewertet, und es so möglich wird, ungerechtes Recht zu definieren. Allerdings zeigt sich, dass sich von einem solchen Moralstandpunkt aus, auch der Terror nicht begründen lässt. Da gegenwärtig Terror nicht (bloß) moralisch sondern oft religiös begründet wird, galt es zunächst, das Besondere des religiösen Arguments (Auseinandersetzung/Ungeheuerlichkeiten des Todes) herauszuarbeiten, eine Funktion der Religion, die sich für alle Religionen zeigen lässt. Durch die Unterscheidung in unterschiedliche Interpretationen religiöser Texte (fundamentalistische und liberale, metaphorische), wurde es dann möglich, vor allem die Gefahr des Missbrauchs religiöser Argumente für Terrorismus herauszuarbeiten.

Auf dem gleichen Kongress übernahm Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger auf Einladung der Veranstalter die Rolle eines Diskutanten im Rahmen eines Plenums zum Thema *„Islam und Psychologie“*. Die Vortragenden wa-

ren die Professoren Jamaludin Ancok (Human capital. An Islamic perspective), Jalaludin (Islamic perspectives on Violence) und Amber Haque (Religion and mental health from Islamic perspective: The case of American Muslims).

In der Diskussion ging Eckensberger auf den inneren Widerspruch zwischen dem „ökonomischen Paradigma“ (human capital) und dem angestrebten ethischen Ideal des Moslems ein (Jamaludin Ancok), auf die Schwierigkeit einen religiösen Gesundheitsbegriff zu entwickeln, sowie auf die Problematik der Vereinigung von Religion und Wissenschaft (Amber Haque). Er griff insbesondere die drei unterschiedlichen Interpretationen des Islam (fundamentalistisch, liberal und sufistisch) durch Jamaludin auf, und verwies auf das Dilemma, das sich ergibt, wenn man über eine liberale Interpretation des Islam (jeder Religion) zwar sowohl einen Missbrauch (inklusive einer Rechtfertigung von Terror) erschwert und möglicherweise zu einer Toleranz anderer Religionen gelangen kann, dann aber mit hoher Wahrscheinlichkeit der Religion ihre Grundfunktion nimmt: Die Reduktion der existentiellen Angst, die am besten in einer fundamentalistischen Interpretation zu gelingen scheint.

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

„Fathering: Beyond role deficit models“

Organisation und Durchführung eines Symposions im Rahmen des 17th biennial ISSBD Meetings in Ottawa (Canada), 2.-6.8.2002.

Die Rolle der Väter im Erziehungsprozess ist zunehmend Gegenstand psychologischer Forschung. Heute gibt es eine Reihe empirischer Evidenzen dafür, dass eine teilweise oder vollständige Abwesenheit von Vätern mit dazu beiträgt, dass Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Schule versagen, eher mit Drogen in Kontakt kommen, dass Jungen häufiger in Kriminalität und Gewalt verstrickt sind, und Mädchen in einem jüngeren Alter schwanger werden. Insgesamt wird zunehmend deutlich, dass Väter eine wichtige Rolle in der Sozialisation spielen. Während jedoch in der Vergangenheit oft die Rolle des Vaters in der Familie unter einem „Defizitmodell“ bearbeitet wurde (wie viel Stunden am Tag befasst sich der Vater mit dem Kind, wie viel die Mutter, welche Formen der Interaktionen: Spiel vs. Pflichten, etc. wählt er), wird verstärkt ein „Differenzmodell“ verwendet, das vor allem auf die Andersartigkeit der Interaktion zwischen Vätern und Kindern abhebt. Wurden diese Forschungen vor allem aus der Sicht des Kindes oder in Bezug auf die Wirkung des Vaters auf das Kind durchgeführt, nimmt man nun auch die Rolle des Vaters in der Forschung ernst (Was bedeutet es für den Mann, Vater zu werden, welche Bedeutung hat diese Rolle für sein Leben innerhalb, aber auch außerhalb der Familie).

Vor allem mit dieser zweiten Sicht auf Vaterschaft befasste sich ein internationales Symposium, das Professor Eckensberger mit der Inderin Rajalaksmi Sriram aus Baroda (Indien, Gutjarat) organisierte.

Rajalaksmi Sriram hatte Eckensbergers handlungstheoretischen Rahmen in Indien auf „Vaterideale“ und die Analyse lebens-

praktischer Erfahrungen von Vätern in Indien angewendet. Entsprechend gaben Eckensberger und Rajalaksmi Sriram zunächst eine Einleitung in den theoretischen Rahmen der Untersuchung von „fatherhood“ in einem anderen kulturellen Kontext, und anschließend stellten sie Daten aus einer empirischen Untersuchung aus Indien vor. Danach stellte David Dollahite (Utah, USA) ein Modell der „generative fatherhood“ vor, das sich auch aus der Perspektive des Vaters mit der Weitergabe von Werten und Kultur befasst, und arbeitete vor allem die Rolle der Religion für diesen Prozess heraus. Beate Minsel (München) stellte Daten zur sich ändernden Rolle der Vaterschaft über den individuellen Lebenslauf vor. Abschließend diskutierte Reed Larson (USA) die Beiträge.

Insgesamt unterstützen die Daten die generelle Bedeutung der Vaterschaft für den Mann, die sich eben nicht nur an der Zeit ablesen lässt, die ein Vater mit seinen Kindern spielt oder sich mit ihnen beschäftigt, sondern ihre Bedeutung betrifft die gesamte Lebenswelt des Mannes und auch die Entscheidungen außerhalb des unmittelbaren Familienkontexts. Als sehr fruchtbar erwies es sich, diese Thematik mit explizit formulierten Theorien zu bearbeiten.

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

Zeitzeugengespräch

Am 8. November 2002 fand in der BBF ein Zeitzeugengespräch statt, das sich der Geschichte der Integration der damaligen Pädagogischen Zentralbibliothek der DDR in das DIPF widmete. Eingeladen waren Persönlichkeiten, die als Entscheidungsträger maßgeblich an den damaligen Vorgängen beteiligt waren:

Prof. Dr. Herrmann Avenarius, Dr. Ursula Basikow, Dr. Christoph Führ, Prof. Dr. Gert Geißler, Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Christine Lost, Ministerialrat Gerd Mangel, Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, PD Dr. Ulrich Wiegmann, Dr. Hermann Zayer (weitere eingeladene Zeitzeugen wie Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Karl-Heinz Günther, Prof. Dr. Paul Raabe, Staatssekretär a.D. Dr. Fritz Schaumann, MinDir. Prof. Dr. Erich Thies, Prof. Dr. Christa Uhlig waren verhindert). Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, Direktor des DIPF, führte in seiner Begrüßungsrede in die Thematik ein (s. S. 16).

Das Gespräch ergab interessante Erkenntnisse, die die Forschungsergebnisse Ulrich Wiegmanns ergänzen (Wiegmann, U.: Von der Pädagogischen Zentralbibliothek (PZB) zur Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) 1989-1991. In: Ritzi, C./ Geißler, G. (Hrsg.): Wege des Wissens. 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Berlin: Weidler 2001. 2. um die Dokumentation eines Zeitzeugengesprächs erw. Auflage 2003 S. 186-215).

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

Perspektiven des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) veranstaltete am 25. November 2002 in Frankfurt am Main ein Symposium "Perspektiven des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft", anlässlich des 75. Geburtstages von **Prof. Dr. Wolfgang Mitter**.



v.l.n.re.: Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Frau Sylvia Mitter, Staatsminister a.D. Hans Krollmann, Prof. Dr. Hans-Joachim Kornadt (Foto: DIPF)

Der weltweite Wandel in den Bildungssystemen, mittlerweile bevorzugt mit den Schlagworten Internationalisierung, Globalisierung und dem Übergang zur Informationsgesellschaft gekennzeichnet, rückt den internationalen Vergleich weit stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit als je zuvor in der Geschichte (s. auch die jüngsten internationalen Schulleistungsvergleiche, TIMSS, PISA, PISA-E). Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, Direktor des Instituts, begrüßte die Gäste und gab eine Einführung in die Thematik. „Was heißt es, eine Metaperspektive einzunehmen?“ Das Symposium beschäftigte sich mit drei vorherrschenden Perspektiven. Diese wurden in ihren wissenschaftstheoretischen, inhaltlichen und methodi-



Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Joachim H. Knoll (Foto: DIPF)

schen Vorzügen und Nachteilen diskutiert: 1. Internationaler Vergleich auf historischer Grundlage (Prof. Dr. David Phillips, University of Oxford; Prof. Dr. Ludwig Liegle, Universität Tübingen); 2. Vergleichsmodelle auf systemtheoretischer Grundlage (Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Humboldt-Universität zu Berlin); „Akteure und Netzwerke in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ (Prof. em. Dr. Wolfgang Mitter); 3. Vergleichende Schulleistungsforschung auf der Basis quantitativer Modelle (Prof. Dr. Eckhard Klieme, Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger).

Nach Ende des Symposiums feierten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF mit den geladenen Gästen aus Wissenschaft und Politik in den Räumen des Instituts den Geburtstag von Prof. Mitter. Prof. Dr. Joachim H. Knoll, Hamburg hielt eine Laudatio zu Ehren des Jubilars umrahmt mit Musik (Klezmer-Musik, Klarinettensolo: Helmut Eisel). Ein festliches Buffet, angeregte Gespräche und Musik ließen den Tag in guter Stimmung ausklingen.

Kontakt:

Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de

FIS Bildung und GIB wurden zehn Jahre alt!

2./3. Dezember 2002, Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Es ist über zehn Jahre her, dass in Eschborn bei Frankfurt am Main die Geschäftsstelle des Fachinformationssystems (FIS) Bildung eingerichtet wurde. Was am 1. Januar 1992 als Modellversuch begann, ist mittlerweile zu einem Informationssystem im Bildungsbereich geworden, das niemand mehr missen will. Doch nicht nur FIS Bildung feierte zehnjähriges Jubiläum – auch die Gesellschaft Information Bildung (GIB), die FIS Bildung als wichtiges und kompetentes Forum für die weitere Entwicklung der Literaturdatenbank zur Seite stand, gab sich 1992 eine Satzung und wurde wenig später zum gemeinnützigen Verein.

Nach über zehn Jahren gemeinsamer Geschichte werden sich die Wege und Aufgaben beider „Einrichtungen“ nun weiter entwickeln: Die GIB wird als Fachgruppe in der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft (DGI) aufgehen, und die Koordinationsstelle FIS Bildung wird mit „Infoconnex“, dem Informationsverbund Bildung, Sozialwissenschaften, Psychologie, ihr Tätigkeitsfeld über die Grenzen des Bildungsbereichs hinaus erweitern.

Anlässlich dieses Ereignisses fand am 2. und 3. Dezember 2002 eine Fachveranstaltung im Casino des Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main statt. Kernpunkte der Veranstaltung waren zwei Vorträge. Prof. Dr. E. Klieme setzte sich in seinem Beitrag über „Bildungsinformation und Bildungsevaluation als Service für Forschung und Praxis“ auseinander; Prof. em. Dr. P. Diepold zeigte in einem kleinen Abriss die Geschichte von GIB und FIS Bildung verbunden mit einem Blick in die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten dieses Aufgabenbereichs auf: „GIB, FIS, DBS – ein Jahrzehnt im Rückblick und ein Blick auf die Zukunft“.



Prof. em. Dr. Peter Diepold (Foto: DIPF)

Kontakt:
Alexander Botte
botte@dipf.de

Gut ausgebildet und hoch motiviert – blinde Informationsspezialisten Informationsveranstaltung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Blindenanstalt

Kann man auch blind Karriere machen? Man kann! Viele blinde oder sehbehinderte Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, Informatiker, Psychologen, Sozialpädagogen und Lehrer – nicht zuletzt auch Politiker wie der britische Innenminister David Blunkett – beweisen täglich mit ihrer Arbeit, dass eine solche Behinderung kein Hindernis für eine erfolgreiche Karriere sein muss. Auch im Bereich der Informationsverarbeitung können sehgeschädigte Menschen ihr Talent und ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen. Um das technische Umfeld und die Einsatzgebiete blinder Informationsspezialisten bekannt zu machen, zum Abbau von Barrieren in den Köpfen und zur beruflichen Integration beizutragen, hat das DIPF gemeinsam mit der Stiftung Blindenanstalt am 4. Dezember 2002 zu einer Informationsveranstaltung in seine Räumlichkeiten in die Schloßstraße 29 eingeladen.

Beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), beim Hessischen Rundfunk (HR) und im Deutschen Rundfunkarchiv (DRA) werden schon seit vielen Jahren Blinde und Sehbehinderte zu wissenschaftlichen Dokumentaren und Fachangestellten für Medien- und Informationsdien-

ste ausgebildet und beschäftigt. Am DIPF beispielsweise sind einige blinde Dokumentare zusammen mit Nicht-Behinderten in das Projekt Informationssystem Medienpädagogik (ISM) eingebunden; zudem arbeiten sie gleichberechtigt an der Erstellung der Datenbanken des DIPF mit.

Kontakt:
Hartmut Müller
mueller@dipf.de

Bildung vor neuen Herausforderungen



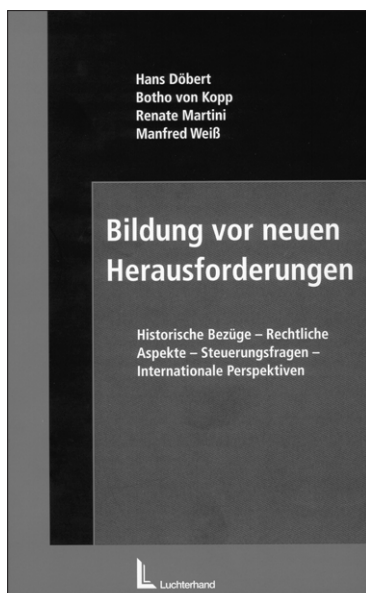
v.li.n.re.: Staatsminister a.D. Hans Krollmann, MinDirig Bernd Frommelt, MinRat a.D. Georg Rutz, Prof. Dr. Hermann Avenarius, MinDir a.D. Kurt Kreuser (Foto: DIPF)

Anlässlich des 65. Geburtstages von *Prof. Dr. jur. Hermann Avenarius* wurde am 10. Januar 2003 vom DIPF gemeinsam mit der DGBV ein Symposium *"Bildung vor neuen Herausforderungen"* im Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main veranstaltet. Nach der Begrüßung der Gäste durch Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger wurde Prof. Avenarius von Vertretern aus Politik und Wissenschaft für seine vielfältigen Aktivitäten gewürdigt. Prof. Dr. Jan De Groof (Antwerpen/Brügge) hielt einen viel beachteten Gastvortrag „Education and Educational Law: Challenges in Europe“.

In einer Festschrift „Bildung vor neuen Herausforderungen: Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven“, die von einem Vertreter des Luchterhand Verlags an Prof. Avenarius überreicht wurde – quasi frisch aus der Druckerei –, kommen Autoren aus ganz unterschiedlichen Bereichen zu Wort.



Prof. Dr. Jan De Groof (Foto: DIPF)



*Kontakt:
Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de*

Tagung zur Moralforschung

Wie jedes Jahr, so fand auch dieses Jahr im Januar (10.-11.01.2003) die Tagung der MoralforscherInnen statt, diesmal in Fribourg in der Schweiz auf Einladung von Prof. Dr. Fritz Oser und PD Dr. Wolfgang Althof vom Departement Erziehungswissenschaften der dortigen Universität. Die Beiträge mit der gewohnten Themenbreite und -vielfalt gaben einen Einblick in wesentliche Entwicklungen der Forschung zum moralischen Urteil. Vom DIPF vertreten waren *Dr. Heiko Breit, Annette Huppert, Monika Sujbert und Stefan Weyers*. Sie präsentierten Vorträge über „Adoleszenz, Demokratie und Moral“, den „Zusammenhang moralischer und ökologischer Urteile“ sowie die „Entwicklung von Vorformen von Rechtsnormen bei Kindern“.

Kontakt:

*Dr. Heiko Breit
breit@dipf.de*

Internationaler Kongress „Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten“

Schloss Saarbrücken,
21.-22.1.2003

Nationale und internationale Bildungsexperten aus neun europäischen Ländern, Vertreter von supranationalen Organisationen diskutierten letztmalig in Saarbrücken (s. DIPF informiert, Nr. 3) mit Vertretern des Bundes und der Länder sowie Spitzenorganisationen der Sozialpartner und Betriebe die Einführung eines Kompetenz- und Bildungspasses für alle. Mit ihm sind hohe Erwartungen für die deutsche Bildungsdebatte verbunden. Es sollen in ihm vor allem außerhalb des formalen Bildungssystems angeeignete Kompetenzen von Erwerbstätigen und nicht Erwerbstätigen im Prozess des lebenslangen Lernens dokumentiert werden. Das Grundsatzreferat wurde von Jens Bjørnåvold vom CEDEFOP und der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, gehalten.

Die internationale Fachtagung setzte vor einer vierjährigen Erprobung wissenschaftlich den Schlusspunkt zu einer sogenannten Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, die unter Federführung des Saarlandes und unter Beteiligung weiterer elf Bundesländer im Rahmen des Modellprogramms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und kofinanziert mit Europäischen Mitteln des Sozialfonds in Auftrag gegeben wurde. In ihr wurden neben dem Aufbau ei-

ner Weiterbildungspassdatenbank und der Entwicklung von Kategorien zur Bewertung vorhandener Passinitiativen die Bedingungen einer deutschlandweiten Einführung untersucht. Außerdem wurden ähnliche Projekte auf ihre Übertragbarkeit bezüglich Zielrichtung, Wirksamkeit und Anschlussfähigkeit in den Ländern Finnland, Großbritannien, Frankreich, Schweiz und den Niederlanden untersucht.

Mit der Durchführung dieser Studie wurde nach einer EU-weiten Ausschreibung seit April 2002 ein Konsortium unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt beauftragt, an dem das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor-

Kontakt:

*Dr. Harry Neß
ness@dipf.de*

Contemporary Indian Women: Celebrating The Spirit and Success

An der diesjährigen Konferenz zum Internationalen Frauentag am 8. März 2003, die vom nisiet (National Institute for Small Industries Extension Training) in Hyderabad, Indien unter dem Thema: *"Contemporary Indian Women: Celebrating The Spirit and Success"* durchgeführt wurde, nahm auch *Iris Clemens* vom Dipf als geladener Gast teil. Das nisiet hat sich in den letzten Jahren nicht nur ein hervorragendes Renommee in der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften erworben, sondern arbeitet auch mit vielen internationalen Organisationen wie der Unesco zusammen. International bekannt wurde das Institut in den 60er-Jahren, als McClelland dort seine berühmten Motivationsforschungen durchführte. Neben internationalen Gästen waren vor allem führende Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft und den indischen Medien bei der Konferenz vertreten.

In dem Vortrag von *Iris Clemens "Education and Women: About Castes, Marriage Markets and the Illusion of Deconstruction"* standen allgemein soziologische Zusammenhänge von Bildung und gesellschaftlicher Stratifizierung im Vordergrund. Die generelle Frage, in wiefern politische Forderungen beziehungsweise Bemühungen für mehr Bildung von Frauen gesellschaftlich relevante Implikationen haben, wurde am Beispiel der Partnerwahl thematisiert. Ausgehend von empirischen Ergebnissen aus der deutschen For-

schung über den Zusammenhang von Bildung und Heiratsmarktverhalten wurden anschließend auf der Grundlage indischer Untersuchungen kontextuelle Übertragungen diskutiert.



Iris Clemens (Mitte) mit Konferenzteilnehmerinnen (Foto: DIPF)

Eine Grundthese des Vortrags, dass nämlich education in der jüngsten Geschichte Indiens eine dominante Rolle bei den gesellschaftlichen Inklusions- bzw. Exklusionsprozessen übernommen hat, die zuvor über kulturell-religiöse Stratifikationsgeneratoren wie der Kaste geregelt wurden, wurden intensiv und kontrovers diskutiert.

Eine Kurzfassung des Vortrags erscheint in dem Tagungsband der Konferenz.

Kontakt:

Iris Clemens

Clemens@dipf.de

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Konzepte und Standards auf dem Prüfstand empirischer Forschung

Frühjahrstagung der Sektion Empirische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 17. bis 19. März 2003 im Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Vom 17. bis 19. März 2003 fand die mit etwa 400 Teilnehmern sehr gut besuchte *Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Arbeitsgemeinschaft für Empirische Pädagogische Forschung* im Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität statt. Sie stand unter dem Leitthema „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Konzepte und Standards auf dem Prüfstand empirischer Forschung“. Prof. Hermann Avenarius und Prof. Eckhard Klieme (DIPF) waren die wissenschaftlichen Ausrichter. Sigrun Dosek vom Referat Öffentlichkeitsarbeit des DIPF hatte die gesamte Tagungsorganisation „im Griff“.

Das Thema „*Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen*“ steht im Zentrum aktueller Debatten in der Schulwirkungsforschung wie auch in der Bildungsplanung. Anliegen der Veranstalter war es, die Bedeutung unabhängiger, systematischer empirischer Forschung gerade in diesem politiknahen Bereich herauszuarbeiten. Im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung referierten Staatsrat a.D. Dr. h.c. Hermann Lange (s. S. xx) und Prof. Dr. Eckhard Klieme „Zur Rolle empirischer Forschung bei der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Theoriearbeit, kritische Instanz oder Service für Politik und Öffentlichkeit?“. Beide Referenten waren sich darin einig, dass Politik und Wissenschaft wechselseitig auf kritische Distanz achten müssen. Um die viel beschworenen neuen, ergebnisorientierten Steuerungsmodelle implementieren zu können, sei vertiefende Forschung z. B. über Kompetenzmodelle als Basis für Standards und Bildungsmonitoring, über die Kopplung von Schulorganisation und Unterrichtsgeschehen, über Effekte und (unerwünschte) Nebeneffekte von Strategien der Qualitätssicherung notwendig. Beispiele für solche vertiefende Forschung wurden in den Plenarvorträgen gegeben: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Göttingen) referierte über „Psychologische Theorien als Basis für qualitätssichernde Evaluation von Schule“. Prof. Dr. Eva Baker, Direktorin des National Center for Research on Education, Standards, and Student Testing (CRESST), berichtete kritisch über *accountability* im Schulsystem der USA und über neue Ansätze für eine kognitionspsychologisch fundierte Diagnostik. Ihr Kollege am CRESST, Prof. Dr. Harry O’Neil, konkretisierte die Kritik an herkömmlichen Testsystemen in seinem Überblicksreferat zum Thema: „Motivational Influences on Testing: Findings from Research“. Die Wissenschaftler aus Los Angeles besuchten am Rande der Tagung auch das DIPF und sprachen mit dem Vorstand über Möglichkeiten der Kooperation zwischen beiden Instituten.

Insgesamt wurden für die Tagung 12 Symposien mit durchschnittlich 5 Beiträgen, 58 Einzelvorträge und 14 Posterpräsentationen angemeldet. Allein zwei Symposien waren von Mitarbeitern der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ des DIPF organisiert worden: Dr. habil. Bärbel Beck und Prof. Dr. Eckhard Klieme stellten gemeinsam mit anderen Projektmitarbeitern (Kerstin Göbel, Johannes Hartig, Dr. H.G. Hesse, Nina Jude) und externen Projektpartnern den Untersuchungsansatz und die Messkonzepte des Projekts „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI)“ vor. Dr. Hermann Josef Abs hatte eine Arbeitsgruppe zum Thema „Schule und Demokratie“ organisiert, in deren Rahmen Dr. Heiko Breit (AE Bildung und Kultur) und Martina Diedrich (AE Bildungsqualität) Ergebnisse aus DIPF-Projekten darstellten. Aus dem Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen“ stellten Dr. Brigitte Steinert, Prof. Dr. Karl Schweizer und Dr. Peter Döbrich (AE Bildungsqualität) neue Ergebnisse zur Qualität von Schulen aus Sicht von Lehrern und insbesondere zur Kooperation in Lehrerkollegien vor.



Tagungsteilnehmer (Foto: DIPF)

Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurde Prof. Eckhard Klieme (DIPF) zum neuen Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung gewählt, die gemeinsam mit der Kommission für Bildungsplanung die Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE bildet. Der architektonisch beeindruckende Rahmen der Tagung – das jetzt von der Frankfurter Universität genutzte ehemalige IG-Farben-Hochhaus mit seinen großzügigen Außenanlagen – hat zum Erfolg ebenso beigetragen wie der atmosphärische gesellige Abend im Römer.

Kontakt:

Prof. Dr. Eckhard Klieme
klieme@dipf.de

Zu einem vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) initiierten **Erfahrungsaustausch deutschsprachiger Länder zum Thema „Bildungsstandards“** trafen sich am 22./23. Mai 2003 Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg.

Eine Expertengruppe unter Leitung von Prof. Dr. Eckhard Klieme hatte im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ erarbeitet. Diese war gemeinsam von der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Staatsministerin Karin Wolff am 18. Februar 2003 in Berlin vorgestellt worden.

Anknüpfend an diese Expertise und an die in Deutschland in den einzelnen Ländern derzeit laufenden Arbeiten zum Thema Bildungsstandards war es für die Teilnehmer, die zum größten Teil aus der Bildungsadministration kamen, von großem Interesse zu erfahren, inwieweit Konzepte zur Einführung von Bildungsstandards international kompatibel sein sollten, ob Bildungsstandards als Kompetenzstandards zu verstehen sind und wie das Verhältnis von individueller Förderung einzelner Schüler und Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Systems zu gestalten sei.

Fragen nach Mindeststandards, nach ihrer evtl. schulformübergreifenden Entwicklung, nach ihrer Implementation und nach einem Gesamtkonzept der Qualitätssicherung bestimmten die Diskussionen. Zugleich ging es auch darum, wie institutionelle Strukturen für die Entwicklung und Evaluation von Standards geschaffen werden können.

Kontakt:
Dr. Andreas Paetz
paetz@bbf.dipf.de

Bildungsgeschichtliche Forschung zum Nationalsozialismus Behörden, Arbeitsverbände und Institutionen

Eine Tagung der BBF am 23. Mai 2003 nahm die Machtübertragung an Hitler vor sieben Jahrzehnten zum Anlass, Untersuchungsergebnisse vorzustellen, die im Rahmen der ‚Arbeitsgemeinschaft Erforschung pädagogischer Organisationen und Institutionen‘ entstanden sind. Den Zeitrahmen markieren die Jahre der nationalsozialistischen Diktatur. Im Mittelpunkt standen Themen, die in der Bildungsgeschichte entweder bislang nur randständig bearbeitet wurden oder die sukzessive zu den wichtigsten und geläufigsten Gegenständen bildungsgeschichtlicher Forschung entwickelt wurden und daher bereits ein besonderes forschungsgeschichtliches Interesse rechtfertigen.

Tagungsbeiträge:

- Ulrich Wiegmann: Die Hitler-Jugend als Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung und Publikation in der Bundesrepublik 1945-2001
- Christian Ritzi: „Die nationalsozialistische Staatsführung hat sofort erkannt, welche Dienste ihr die Auskunftstelle für Schulwesen leisten konnte“ : Zur Nützlichkeit einer pädagogischen Behörde in vier politischen Systemen
- Friedhelm Schütte: Abteilung IV Reichsministerium: Politik und Maßnahmen des ‚Amtes für berufliches Ausbildungswesen‘ 1935-1945
- Gerhard Kluchert: Politisierung der Schulaufsicht? : Das Provinzialschulkollegium Berlin-Brandenburg im Nationalsozialismus
- Christine Lost: „... als Ende der belastenden Gleichschaltung begrüßt“: Zur Vor- und Nachgeschichte der Selbstauflösung des ‚Deutschen Fröbelverbandes‘ 1938

- Sylvia Wolff: Die Selbstauflösung des Bundes Deutscher Taubstummlehrer (1933) und die Folgen für die Gehörlosen
 - Sabine Harik: Nur Kalkül? : Zur Selbstauflösung des Allgemeinen Lehrerinnen-Vereins und zur Zwangsbeurlaubung von Frauen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV) im Jahre 1933
 - Ursula Basikow: „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
- Die Beiträge werden in erweiterter Form in einem Tagungsband publiziert.

Kontakt:
Christian Ritzi
ritzi@bbf.dipf.de

Vorträge

Zeitraum August bis einschließlich Dezember 2002

Dr. Hermann Josef Abs

- „Die Förderung von Verantwortungswahrnehmung im Freiwilligen Engagement – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit auf schulische Kontexte“, 4.-5.12.2002, Fachtagung: „Verantwortung Lernen – ‚Service-Learning‘ in der Schule“, Weinheim: Freudenberg-Stiftung
- „Entwicklung des Evaluationskonzepts im BLK-Modellversuch Demokratie leben und lernen“, 19.11.2002, Forschungskolloquium von Professor Fritz Oser, Fribourg, Schweiz: Universität

Dr. Christian Alix

- „Dialogisches Lernen als Rahmenkonzept“, 22.-26.11.2002, Seminar: „Neue Entwicklungen und Ansätze in der Austauschpädagogik“, Neustadt a.d. Weinstraße: Carolus-Magnus-Kreis

Prof. Dr. Hermann Avenarius

- „Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren – rechtliche Aspekte“, 13.9.2002, Fachtagung: „Recht und Besoldung“, Königswinter: Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen
- „Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen?“, 15.9.2002, Fachtagung: „PISA – und dann? LehrerInnen – Schulleitung – Schulaufsicht: Wer ist eigentlich für Qualität und Gerechtigkeit verantwortlich?“, Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- „Schule und Recht“, 30.9.2002, Fachtagung: „1. Saarländischer Schulleiterkongress“, Saarbrücken: Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes
- „Comments on the Draft Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Hercegovina“, 4.-9.10.2002, Fachtagung: „The Future of Vocational Education and Training in Bosnia and Hercegovina“, Sarajevo, Bosnien-Herzegowina: Technische Hochschule Aarhus
- „Rechtliche Rahmenbedingungen“, 17.10.2002, Fachtagung: „Berufliche Schulen und ihr Beitrag zu Regionalen Berufsbildungsnetzwerken“, Erfurt: Deutsche Gesellschaft für Bildungswissenschaften

- „Ausbildung durch Private“, 23.-25.10.2002, 4. BIBB-Fachkongress 2002: Arbeitskreis 6.3: Staatliches Berufsmonopol oder Berufsfreiheit?, Fachtagung: „Neuntes Forum Schulaufsicht“, Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung
- „Schulrecht – Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen“, 9.-10.11.2002, Bad Homburg: Communications Consulting Network e.V.
- „Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schule als Herausforderung für die Schulleitung“, 14.11.2002, Fachtagung: „Zehnjähriges Jubiläum der Vereinigung“, Berlin: Vereinigung der Oberstudiendirektoren des Landes Berlin
- „Rechtliche Herausforderungen an die Schulaufsicht“, 21.-23.11.2002, Fachtagung: „10. Forum Schulaufsicht“, Tabarz (Thüringen): Communications Consulting Network e.V.
- „Sponsoring in German Schools: How Money Changes Law“, 22.-24.11.2002, Fachtagung: „Globalization, Competivity and Competition in Education“, Brügge: European Association for Education Law and Policy

Dr. Wolfgang Bock

- „Rechtsfragen einer Einführung Islamischen Religionsunterrichts“, 20.12.2002, Frankfurt am Main: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Alexander Botte

- „Die Informationsdienstleistungen des DIPF mit besonderer Hervorhebung der Angebote für ausländische Interessenten“, 30.10.2002, Expertenrunde: „Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Seine Aufgaben und Dienstleistungen.“ Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Iris Clemens

- „If you are not educated, the society will consider you as an animal – Naive Theories about Education in contemporary India“, 24.9.2002, Expertenrunde: „Naive Theories about Education in contemporary India“, Hyderabad, Indien: National Institute of Small Industry Extension Training (nisiet)

Albrecht Denzer

- „PISA-Debatte in der veröffentlichten Meinung“, 24.10.2002, Frankfurt am Main: Jahrestagung der GPF

Martina Diedrich

- „Was bleibt vom Schulformeffekt?“, 18.-20.9.2002, 62. Tagung der AEPF: Diagnose und Intervention in pädagogischen Handlungsfeldern“, Jena: Universität Jena

- „Bericht über die Pilotworkshops in Sachsen-Anhalt“, 4.-5.11.2002, Workshop: „Treffen der Netzwerkkoordinatoren auf Bundesebene“, Berlin: FU Berlin
- „Die PISA-Studie – Überlegungen zur Qualitätssicherung“, 21.11.2002, Filderstadt: Arbeitskreis der Realschulleitenden in Baden-Württemberg, Arbeitsgruppe: „Qualitätssicherung an Schulen in Zeiten von PISA“

Dr. habil. Hans Döbert

- „Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit neuen Bildungszielen. Zur Transformation der Lehrerrolle in den ostdeutschen Bundesländern“, 24.-25.9.2002, Symposion: „Bildungsziele der Schule – Politik, Praxis und Forschung vor neuen Aufgaben“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- „Schulentwicklung im internationalen Vergleich und Konsequenzen für die Steuerung in Schulsystemen“, 13.-16.11.2002, Workshop: „Aktuelle Bildungsentwicklungen – Herausforderungen an ein modernes Schulmanagement“, Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Dr. Peter Döbrich

- „QualitätsPartnerschaft North-Lanarkshire – Schwalm-Eder-Kreis – Ergebnisse und Perspektiven“, 7.8.2002, Fachtagung: „Regionale Qualitätsentwicklung“, Fritzlar: Staatliches Schulamt Fritzlar
- „Ergebnisse der Arbeitsplatzuntersuchungen und der Schülerbefragungen“, 23.8.2002, Informationsveranstaltung: Zwischenergebnisse des Projekts „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“, Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- „Pädagogische Entwicklungsbilanzen als Teil der systematischen Evaluation“, 27.8.2002, Fachtagung: „Pädagogische Entwicklungsbilanzen für Schulen der Bildungsregion Groß-Gerau“, Rüsselsheim: Staatliches Schulamt Rüsselsheim
- „Neue Aufgaben für Schulleitungen in der Qualitätsentwicklung“, 26.9.2002, Fachtagung: „Fortbildung für Schulleiter an Realschulen in Nordrhein-Westfalen“, Thomasberg: Akademie des Deutschen Beamtenbundes

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger

- „Terrorism and Morality“, 15.7.-19.7.2002, XVI Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology(IACCP): „Terrorism and

- Psychology“, Yogyakarta, Indonesien (s. S. xx)
- „Action theory as a framework for studying fatherhood in a cultural context“, 2.-6.8.2002, Internationaler Kongress: „Fathering: Beyond role deficit models“, Ottawa (Canada): ISSBD (International Society for The Study of Behavioral Development), (s. S. xx)
 - „Bemerkungen zum Themenkomplex „Individuelle demokratische Handlungskompetenz und ihre Erfassung“. 6.-7.9.2002, Kolloquium: „Evaluation Programm Demokratie lernen“, Frankfurt am Main: DIPF/BLK
 - „Entwicklung im kulturellen Kontext“, 16.9.2002, Festkolloquium für Prof. Kornadt: „Entwicklung im kulturellen Kontext“, Erfurt: Universität Erfurt
 - „Bemerkungen zur Einführung der KLR im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“, 24.9.2002, Informationsveranstaltung: „KLR“, Frankfurt am Main: Leibniz-Gemeinschaft
 - „Was heisst es, eine Metaperspektive einzunehmen?“, 25.11.2002, Symposium: „Perspektiven des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
 - "Perspektive der vergleichenden Schulleistungsforschung auf der Basis quantitativer Modelle: Ein Ko-Referat“, 25.11.2002, Symposium: „Perspektiven des Internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Brigitte Elloumi-Link

- „Präsentation der Serviceangebote des IZ Bildung“, 14.10.2002, Informationsveranstaltung: „Die Rolle der Informationsvermittlung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“, Frankfurt am Main: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung

Dr. habil. Gert Geißler

- "Selektion und Schulorganisation in Deutschland bis 1945“, 13.-16.11.2002, Workshop: „Aktuelle Bildungsentwicklungen – Herausforderungen an ein modernes Schulmanagement“, Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Kerstin Goebel, Dr. Hermann-Günter Hesse, Nina Jude

- "Entwicklung eines Verfahrens zur Erhebung von Interkultureller Kompetenz in der Schule (ISI)“, 24.9.2002, Kongress: „Soziale Intelligenz“, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Psychologie

Wolfgang Hellwig

- „Internationalisierung der Berufsbildung in Unternehmen“, 4.-8.9.2002, Konferenz: „Heterogenität, Bilingualität und kulturelle Integration, Interkulturelle Bildung im Kontext von Europäisierung und Globalisierung“, Brixen: International Academy for the Humanization of Education (IAHE)
- „Evaluation of EU and international programmes related to education and training – case studies“, 30.11.2.12.2002, Workshop: „3rd report on vocational training research in Europe“, Thessaloniki, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Dr. Hermann-Günter Hesse

- „Opening pathways and facilitating lifelong learning“, 10.10.2002, Fachtagung: „Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economy“, Stuttgart: Worldbank
- „Standards for the evaluation of programmes on vocational education and training in Europe“, 2.-3.12.2002, Festakt: „Evaluating the impact of vocational education and training“, Thessaloniki: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Nina Jude

- „Zur Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften bei computer-vermittelter Kommunikation – eine explorative Online-Studie“, 22.-25.9.2002, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 2002, Berlin Humboldt-Universität zu Berlin
- „DESI Projekt“, 14.-10.2002, Informationsveranstaltung: „Präsentation des DIPF“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Prof. Dr. Eckhard Klieme

- „Arbeiten des DIPF zur Qualitätssicherung im Bildungswesen“, 23.8.2002, Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- „PISA 2000 – Ausgewählte Ergebnisse“, 5.9.2002, Kronberg: Philologenverband Hessen
- „Cross-curricular Problem solving: Test conception and results of the PISA 2003 field trial“, 7.10.2002, „OECD Programme for International Student Assessment (PISA), Meeting of the PISA Board of Participating Countries (BPC)“, Prag: BPC, Prag
- „PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich – Ergebnisse und Konsequenzen“, 11.10.2002, Fachtagung: „PISA 2000“, Reutlingen: Landesvereinigung Baden-

Württembergischer Arbeitgeberverbände

- „Evaluationsstrategien zwischen Systemmonitoring und Schulevaluation“, 18.10.2002, Mainz: Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DGEVAL)
- „Die PISA-Studie – Konzeption, Ergebnisse und Konsequenzen“, 18.10.2002, Fachtagung: „PISA“, Mainz: CDU-Landtagsfraktion
- „Qualitätsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen aus PISA 2000“, 24.10.2002, Konferenz: „Qualitätsstandards und Lehrpläne nach PISA 2000“, Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung
- "PISA – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung“, 30.10.2002, Fachtagung: „Ergebnisse der PISA-Länderstudie und Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung“, Kassel: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
- „Entwicklung von Standards und Kerncurricula“, 6.11.2002, Informationsveranstaltung: „Standards und Kerncurricula“, Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium
- „PISA – Ergebnisse und Konsequenzen für die Lehrerbildung“, 14.11.2002, Stuttgart: Studienseminar Stuttgart in Verbindung mit Klett-Verlag
- „Festvortrag“, 15.11.2002, Eröffnung des Zentrums für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung, Erfurt: Universität Erfurt
- „Coming to terms with the results from PISA 2000 and interpreting them in the national context – national analyses and their reception by key stakeholders“, 18.-20.11.2002, „Symposium for Assessing Policy Lessons from PISA 2000“, Berlin: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- „Perspektive der vergleichenden Schulleistungsforschung auf der Basis quantitativer Modelle“, 25.11.2002, Symposium: „Perspektiven des Internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- „Bildungsinformation und Evaluation als Service für Forschung und Praxis“, 2.12.2002, Frankfurt am Main: Jahrestagung GIB, DIPF
- „Schuleffektivität, Schulevaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Perspektiven in der Forschung“, 6.12.2002, Expertenrunde: „Forum der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, Berlin: Leske u. Buderich
- „Bildungsstandards – ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung“, 14.12.2002, Tagung: „Qualität im Bildungswesen“, Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Christoph Kodron

- „Nutzung des Deutschen Bildungsserver und des Schulweb für Projekte“, 8.-10.11.2002, Fachtagung: „Gutes Tun und darüber reden. Wie präsentieren wir internationale Unterrichtsprojekte?“, Ortenberg: Europäischer Bund für Bildung EBB /AEDE und Hans-Seidel-Stiftung

Dr. Botho von Kopp

- „Das japanische Bildungssystem“, 7.9.2002, Informationsveranstaltung: „Japan: Kultur, Bildung, Geschichte“, Köln: Japanisches Kulturinstitut
- „GATS and New Paradigms in Education Governance and Administration“, 19.-23.11.2002, Kongreß: „European Cultural and Educational Forum“, ügge: European Association for Education Law and Policy, Brügge, Belgien

Dr. Uwe Lauterbach

- „Evaluation of EU and international programmes related to education and training – case studies“, 30.11.-2.12.2002, „3rd Report on vocational training research in Europe“, Thessaloniki: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Frank Lipowsky

- „Wege in den Beruf – Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase“, 18.-20.9.2002, Jena: 62. AEPF-Tagung

Prof. Dr. Wolfgang Mitter

- "Education systems and educational spaces in shifts of paradigm“, 10.9.2002, Stellenbosch: University of Stellenbosch
- „Akteure und Netzwerke in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“, 25.11.2002, Symposium: „Perspektiven des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft“, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- „Learning between progress and risk in the period of globalisation“, 5.12.2002, Ljubljana: Universität Ljubljana

Dr. Harry Neß

- „Die Entwicklung des Drucker- Berufs: die Frankfurter Buchdruckerordnung von 1573“, Informationsveranstaltung: „Berufsausbildung im grafischen Gewerbe“, 9.10.2002, Frankfurt am Main: Druckervereinigung Frankfurt am Main

Dr. Andreas Paetz

- „Zur Notwendigkeit verstärkter Anstrengungen zur Verbesserung der Bildungssituation junger Migrantinnen und Migranten“, 24.10.2002, Fachtagung:

„Sprachförderung und neue Medien“, Stadt Karlsruhe, Karlsruhe

Steinert, Brigitte

- "Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften“, 18.-20.9.2002, „62. AEPF-Tagung: Diagnose und Intervention in pädagogischen Handlungsfeldern“, Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena
- „Zentrale Befunde aus dem internationalen und innernationalen Vergleich: Zur Aussagekraft der PISA-Ergebnisse für eine Großstadt wie Frankfurt“, 23.10.2002, Fachtagung: „Was brauchen Frankfurts Schüler? Über Bedingungen von Schulleistungen, über Lernkulturen und Ungleichheiten, über Einsichten und Konsequenzen aus der PISA-Studie“, Frankfurt am Main: Frankfurter Domkreis Kirche und Wissenschaft – Katholische Kirche

Dr. Beate Tröger

- „Bibliotheken heute: Inhaltliche Aufgabenstellungen und politische Verortungen von Virtuellen Fachbibliotheken und Informationsverbänden“, 16.-18.10.2002, 2. Jahrestagung der Leibniz-Gemeinschaft, Kiel: Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz, Arbeitskreis Bibliotheken und Informationseinrichtungen

Prof. Dr. Manfred Weiß

- „Die PISA-Studie und mögliche Konsequenzen“, 15.9.2002, Delegiertenversammlung: „Medienkompetenz als Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie“, Gießen: VBE
- „PISA 2000 und PISA-E: Analysen und Bewertungen“, 15.9.2002, „48. Forum Schule“ Strausberg: Communications Consulting Network CCN.
- „Quasimärkte als Steuerungsregime im Schulbereich“, 11.10.2002, Kongress: „Entstaatlichung und Soziale Sicherheit“, Leipzig: Deutsche Gesellschaft für Soziologie
- „Anmerkungen zu institutionellen, strukturellen und pädagogischen Befunden“, 25.10.2002, Fachtagung: „Nach dem PISA-Schock“, Evangelische Fachhochschule für Sozialwesen Ludwigshafen, Loccum
- „Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?“, 1.-12.11.2002, Symposium: „Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht“, Wien: Stadtschulrat für Wien, Institut für Erziehungswissenschaften/Universität Wien, Pädagogisches Institut der Stadt Wien
- „PISA“, 20.11.2002, Fachtagung: „Pädagogischer Tag“, Schwalbach/Ts.: Albert-Einstein Gymnasium Schwalbach Ts, Schwalbach/Ts.

- „Aktuelle Themen der Bildungsökonomie“, 18.12.2002, Mannheim: Universität Mannheim

Stefan Weyers

- „Moralische Entwicklung und biographische Selbstpräsentation jugendlicher und biographische Selbstpräsentationen jugendlicher Straftäter“, 17.12.2002, Gastvortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Leipzig: Universität Leipzig

PD Dr. Ulrich Wiegmann

- „Zur Transformation der PZB zur BBF“, 8.11.2002, Expertenrunde: „Zeitzeugengespräche“, Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- "Selbstbiographien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner“, 29.11.-1.12.2002, Symposium: „Subjektivität und Geschichte. Ego-Dokumente in der Historischen Forschung“, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin

Gäste am DIPF

Die Gäste aus dem In- und Ausland besuchen das DIPF, um sich über spezifische Aspekte des Bildungswesens zu informieren, Kontakte aufzubauen und sich wissenschaftlich auszutauschen. Anfragen zu Gastaufenthalten unterschiedlicher Zeitdauer aus der Wissenschaft, den Universitäten, der Bildungsadministration, Bildungspolitik und Bildungsinformation an das DIPF sowie Einladungen vom DIPF sind gleichermaßen für die Wissenschaftskommunikation des Instituts von Bedeutung.

Gastvorträge

Monika Schoy, Pädagogische Hochschule, Weingarten: Fehlerkultur im Mathematikunterricht – Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung anhand der Unterrichtseinheit „Satzgruppe des Pythagoras“ (Dissertation)

Im Zentrum der empirischen Studie steht die Frage nach dem Umgang mit Schülerfehlern im Mathematikunterricht von sechs untersuchten Klassen. Der Kontext, in dem diese Studie stattfindet, ist die Studie „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“. Es wird exploriert, wie der Umgang mit Schülerfehlern als Komponente von Unterrichtsqualität in Bezug auf die Lehrplaneinheit „Einführung in die Satzgruppe des Pythagoras“ erhoben und ausgewertet werden kann. Dabei steht die Erarbeitung von Theorien und Methoden und deren Erprobung im Zentrum dieser Pilotstudie. Darüber hinaus sollen erste Hypothesen generiert und überprüft werden, die Aussagen darüber zulassen können, welche Kriterien einer positiven Fehlerkultur als Unterrichtsqualitätsmerkmale in dieser Unterrichtseinheit verstanden werden können. In diesem Zusammenhang sind unter anderem folgende Fragestellungen interessant:

- Welche Fehlerkultur herrscht in den untersuchten Klassen?
- Gibt es Unterschiede in den verschiedenen Merkmalen der Fehlerkultur in den einzelnen Klassen? (z. B. Welche Fehlerarten treten besonders häufig auf? Werden Denkstrategien die möglicherweise zu diesen Fehlern geführt haben könnten, erfragt? Wie wird mit den Schülerfehlern umgegangen?)
- Lässt sich eine Klassifikationsstruktur im Sinne von Situationstypen oder spezifischen Skripts herausarbeiten?

Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff, Universität Leipzig: Was verstehen Jugendliche unter Recht und Pflicht? Eine kulturvergleichende Studie in Deutschland und Korea.

Der Erwerb und die Veränderung des Verständnisses von Recht und Pflicht ist eine zentrale Dimension der Moralentwicklung im Jugendalter. Wie dieser Entwicklungsprozess in verschiedenen Kulturen

verläuft und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Bedeutung des „Sozialisationsrahmens“ Kultur ergeben, war das Thema des Vortrags. Dabei wurde auf die Ergebnisse einer Fragebogenstudie an



v.l.n.re.: Prof. em. Dr. E.-J. Lampe,
Prof. Dr. S. Hoppe-Graff (Foto: DIPF)

fast 1000 12-16jährigen Jugendlichen aus Deutschland und Korea zurückgegriffen. Die Teilnehmer wurden zu verschiedenen Aspekten von Rechten und Pflichten im Allgemeinen und speziell im Kontext Schule befragt. Die zum Teil gravierenden Unterschiede werden vor allem mit Rekurs auf die üblichen Charakterisierungen von Kulturen als „individualistisch“ oder „kollektivistisch“ diskutiert, bilden aber auch den Ausgangspunkt für Spekulationen über das Verhältnis von Wissen und (moralischem) Urteil.

Es schloss sich eine kontroverse Diskussion an.

Dr. Tina Seidel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel: Beobachtungsmethoden zur Erfassung von Unterrichtsmustern im Physikanfangsunterricht

Dipl.-Volksw. Annette Weisbach, Frankfurt am Main: Neuer Unternehmergeist in Russland? Institutioneller Wandel in kleinen und mittleren Unternehmen

Im Rahmen eines Projekts des Lehrstuhls für den Vergleich und die Transformation von Wirtschaftssystemen der J. W. Goethe-Universität hat A. Weisbach im vergangenen Jahr in Moskau, Sankt Petersburg und Samara eine Reihe von Befragungen in

kleinen und mittleren Unternehmen durchgeführt, um den Ursachen für das Zurückbleiben in diesem Bereich der Volkswirtschaft nachzugehen. Zentraler Gegenstand war dabei die Frage, ob die neuen, die privatwirtschaftliche Initiative unterstützenden Gesetzesänderungen auf der Ebene der Unternehmer antizipiert werden und als Katalysator für die zukünftige Entwicklung der kleinen und mittleren Unternehmen dienen können.

Dr. Rudolf A. Mark, Lüneburg: Putins Russland und die euro-atlantische Welt

Vladimir Putin hat seit seinem Machtantritt nicht nur in der Innenpolitik der Russländischen Föderation erkennbar neue Akzente gesetzt, sondern auch der Außenpolitik seines Landes neue Konturen gegeben. Ausgangspunkt war eine realistische Einschätzung der inneren Ressourcen und politischen Optionen Russlands sowie der Versuch, der dynamischen Entwicklung und den sich abzeichnenden Umbrüchen des Weltgeschehens Rechnung zu tragen. Der Vortrag ging auf die Grundlagen und Perspektiven der Beziehungen mit der EU ein, beleuchtete das deutsch-russische Verhältnis und analysierte Hintergründe und Motive der „strategischen Partnerschaft“ Moskaus mit den USA.

Prof. Dr. Hans Lemberg, Universität Marburg: Mitbewohner – Konkurrenten – Nachbarn. Deutsche und Tschechen in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung.

Rolf Rimmele, Universität Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften: Kodierung von Unterrichtsvideos mit der Kodiersoftware Videograph.

Piotr Swiatkowski, M.A., Universität Frankfurt am Main: Vertrauen in Expertensysteme? Umgang mit Geld in der postsozialistischen Gesellschaft Polens.

Gastaufenthalte

Am 26.9.2002 besuchten 20 **Gymnasiasten** (7.-9.Jahrgangsstufe) i. R. einer Projektwoche mit ihrem Projektleiter PD Dr. Edwin Keiner (Universität Frankfurt am Main) das DIPF zu einer Informationsveranstaltung, um die Dr. Keiner in der Öffentlichkeitsarbeit angefragt hatte. Bei der Veranstaltung ging es um die kurze Vorstellung der DIPF-Aktivitäten, vorrangig aber um Information und Diskussion über die PISA-Studie. Prof. Dr. M. Weiß, Dr. B. Steinert und



Dr. Hermann Josef Abs mit den Schülern bei der Lösung einer PISA-Aufgabe (Foto: DIPF)

Dr. H. J. Abs informierten die Schülerinnen und Schüler in Kurzbeiträgen über verschiedene Aspekte der PISA-Studie und standen dann zur Diskussion zur Verfügung. Anschließend hatte die Gruppe noch Gelegenheit, das IZ Bildung bzw. die Bibliothek zu besuchen.

Am 14.10.2002 besuchten 12 TeilnehmerInnen (**Repräsentanten** aus der Bildungsadministration, Forschungsinstituten und Lehrinrichtungen der Länder **Äthiopien, VR China, Indonesien, Kambodscha, Laos, Philippinen, Sri Lanka und Thailand**) eines viermonatigen Fortbildungsprogramms „Educational planning and research in the field of technical and vocational education and training“ das DIPF. Die Fortbildungsmaßnahme wurde von der InWent gGmbH (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH hervorgegangen aus CDG e. V. und DSE) und hier von der Abteilung Technologiekooperation, Systementwicklung und Management in der beruflichen Bildung (TSM) organisiert und durchgeführt. Zwei Vertreter dieser Abteilung, Frau Weigel und Herr Dyck, begleiteten die Gruppe.

Während ihres halbtägigen Aufenthalts am Institut lernten die ausländischen Gäste nach einer herzlichen Begrüßung durch Prof. Dr. Hermann Avenarius die Service- und Forschungsaktivitäten des DIPF kennen. Ein besonderes Augenmerk wurde hierbei auf die Leistungen des Informationszentrums (IZ) Bildung gelegt, die von Brigitte Elloumi-Link vorgestellt wurden. Im Anschluss daran referierte Wolfgang Hellwig zu dem Thema „Neue Tendenzen in der beruflichen Bildung in Deutschland und Europa“. Kernthemen der beruflichen Bildung, wie z. B. Finanzierung, Qualitätsstandards und Leistungsmessung, wurden im Anschluss ausgiebig diskutiert und stellten somit eine gute Überleitung zum abschließenden Vortrag von Nina Jude dar. N. Jude stellte kurz die Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation vor und ging anschließend etwas detaillierter auf das Projekt DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) ein. Mit ihren Ausführungen gab sie neue Impulse für die abschließende Diskussion.

Am 22.11.2002 besuchte eine **mazedonische Studiengruppe** (23 Personen vorw. aus der Bildungs- und Berufsbildungsverwaltung, aus Ministerien und der Schulverwaltung) das DIPF zu einem Informationsgespräch.

Dr. Ines Graudenz begrüßte die Gäste und gab einen kurzen Überblick über Struktur und Tätigkeitsbereiche des DIPF. Doris Hirschmann informierte über die Serviceleistungen des Informationszentrums (IZ) Bildung. Dr. Uwe Lauterbach referierte über Finanzierungsfragen der beruflichen Bildung in Deutschland und Europa. Wolfgang Hellwig moderierte die Veranstaltung.

Die Veranstaltung war von der COPA-Consultants angefragt worden.

Dr. Klaus Carstensen, Universität Kiel: IRT-Modelle/Rasch-Skalierung, 28.-29.10.2002

Delegation der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE): Teilnehmer eines Fortbildungsprogramms im Bereich der beruflichen Bildung aus der ganzen Welt, primär Asien. Das DIPF stellt sich vor; Evaluation von Austauschmaßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung, 14.10.2002

Dr. Aiso Heinze, Universität Oldenburg: Beweisen im Mathematikunterricht, 5.8.2002

Dipl. Psych. Shih-Hsien Kuo, Aletheia University, Taiwan. Mehrwöchige (3-mal drei Wochen 2002, 2-mal drei Wochen 2003) Studienaufenthalte und Beratungsgespräche im Zusammenhang mit der Dissertation über chinesische multidimensionale Kontrollüberzeugungen

Prof. Tony Lam, University of Toronto, Kanada: PISA Vergleichsprojekt, 1.7.2002, 3.7.2002

Prof. Kenji Maehara, Tokyo Denki University, Japan: Bildungsverwaltung, Vergleich Deutschland Japan, 1.1.2002, 31.7.2002

Prof. Hironori Nagashima, Tokoha University, Japan: Pisa, Bildungsreform, 7.3.2002; Schulbuchfragen, Bildungsreform, Japan Society for the Promotion of Science, 10.9.2002

Dr. Inetta Nowosad, Universität Zielona Gora, Polen: Vergleich der Transformation der Bildungssysteme in Polen und Deutschland, 1.10.2002, 30.11.2002

Dr. Ayumi Ono, Hiroshima University, Japan: Schulbuchfragen, Bildungsreform, 10.9.2002

Kurt Reusser und Mitarbeiter, Universität Zürich, Schweiz: Besprechung von Kooperationsvorhaben, 21.-22.02.2002

Prof. Kazuaki Tani, Tokyo University of Foreign Studies, Japan: Hochschulreform, Pisa, 18.3.2002

Prof. David Wilson, University of Toronto, Kanada: PISA-Vergleichsprojekt, 12.6.2002

Prof. Yoshiaki Yanagisawa, Kagawa University, Japan: Bildungsverwaltung, Schulautonomie, 19.2.2002

Dr. Yumiko Yoshikawa, Center for National University Finance, Tokyo, Japan: Bildungs- und Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Hochschulforschung in Deutschland, der deutsche Bildungsserver als Informationsquelle, 17.2.2002, 19.2.2002

Konrado Mugertza Urkidi und Mikel Zalbide, Departamento de Educaci3n, Direcci3n de Innovaci3n Educativa, Spanien: Schulischer Fremdsprachenunterricht, insbesondere zweisprachiger Unterricht, Beschulung von Kindern von Einwanderern und Erstellung, Nutzung etc von Unterrichtsmaterial zu den erstgenannten Themen, 20.2.2003

Lehre Wintersemester 2002/2003

Chemnitz

Technische Universität Chemnitz
PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann

- Schulreform und Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts
- Herausragende Pädagogische Schriften und Schriftsteller beider deutscher Didaktiken des 20. Jahrhunderts

Darmstadt

Fachhochschule Darmstadt, Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen

Dr. Beate Tröger

- Die Digitale Bibliothek

Erfurt

Universität Erfurt

Prof. Dr. Manfred Weiß

- Schulentwicklung international: globale Trends

Frankfurt am Main

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Dr. Hermann Josef Abs

- Grundlagen der Evaluation

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger

- Kultur und Motivation
- Kultur und Kognition

Dr. Hermann Günter Hesse /

Dipl.-Psych. Kerstin Göbel

- Der kulturelle Kontext des Lernens

Sieglinde Joritz/

Andreas Gruschka

- Romantische Pädagogik in Bildern und Texten

Prof. Dr. Eckhard Klieme

- Experimentelle und quasi-experimentelle Designs in der empirischen Bildungsforschung
- Konzepte der Qualitätssicherung im Bildungswesen europäischer und nordamerikanischer Staaten

Prof. Dr. Wolfgang Mitter

- Lehrerberuf und Lehrerbildung im internationalen Vergleich
- Sprachenfragen und Sprachkonflikte im Bildungswesen: Internationaler Vergleich

Dr. Brigitte Steinert

- Professionalität von Lehrern und Schulleitern als Fokus von Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Freiburg

Prof. Dr. Karl Schweizer

- Cattells Investmenttheorie und Weiterentwicklung

Heidelberg

Annette Huppert

- Moralentwicklung

Mannheim

Prof. Dr. Manfred Weiß

- Aktuelle Themen der Bildungsökonomie

Ausstellungen

In der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin, finden regelmäßig Tagungen statt, die gleichzeitig mit einer Ausstellung der entsprechenden Thematik verbunden werden:

Verfolgte Pädagoginnen nach 1933. Tagung

Die Machtergreifung der Nationalsozialisten vor 70 Jahren bedeutete für viele Menschen Verfolgung, Vertreibung und Ermordung. An einige dieser Schicksale wurde in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung im Rahmen einer Tagung und einer Ausstellung erinnert.

Am 22. November 2002 fand unter dem Titel „Einschnitte – Wege von verfolgten Pädagoginnen nach 1933“ eine Tagung statt, die Pädagoginnen gewidmet war, für die die Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahr 1933 Verfolgung, Unterdrückung oder gar die Ermordung zur Konsequenz hatte.

Bezug nehmend auf die Ausstellung über Clara Grunwald ging es in der Tagung um die Darstellung und Analyse von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten von in Berlin-Brandenburg wirkenden Pädagoginnen nach der Erteilung des Berufsverbots aus politischen oder/und „rassischen“ Gründen. Thematisiert wurden individuelle Formen des Widerstands, die Organisation von Selbsthilfefaktionen wie Jugend-Aliyah und Kindertransporte, die Arbeit in jüdischen Schulen, Landerziehungsheimen und die pädagogische Tätigkeit im Exil.

Einführung in das Tagungsthema:

PD Dr. Inge Hansen-Schaberg: Clara Grunwald, Lydia Stöcker, Tammi Oelfken und Sophie Friedländer – Variationen der Handlungsmöglichkeiten

Einzelbeispiele:

Prof. Dr. Hildegard Feidel-Mertz: „Mit dem Blick fürs Ganze“ – Die Sozialpädagogin Gertrud Feiertag

Helga Gläser: Jüdische Schulgründerinnen am Beispiel Toni Lesslers

Dr. Astrid Kerl-Wienecke: Nelly Wolffheim – Umschulungslehrgänge der jüdischen Gemeinde zu Berlin für die Erziehungsarbeit in jüdischen Privathaushaltungen und Heimbetrieben

Dr. Gudrun Maierhof: Recha Freier – zwischen Zionismus und Widerstand.

Ein Tagungsband ist in Vorbereitung.

Kontakt:

Christian Ritzi

ritzi@bbf.dipf.de

Clara Grunwald – ein Leben für die Montessori-Pädagogik. Ausstellung.

Clara Grunwald (1877-1943) war Mittelschullehrerin an der 1916 eröffneten Luise-Otto-Peters-Schule in Berlin-Friedrichshain und gehörte zu den Protagonistinnen der Etablierung der Montessori-Pädagogik in Deutschland. Sie wurde die Vorsitzende der 1925 gegründeten „Deutschen Montessori-Gesellschaft“ (DMG) und initiierte und betreute die Einrichtung von Montessori-Kinderhäusern, Versuchsklassen und privaten Montessori-Schulen in Berlin und leitete Ausbildungskurse.

Aufgrund des berüchtigten „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. 4. 1933, das Clara Grunwald als Jüdin und Sozialistin zweifach traf, musste sie den Schuldienst verlassen. Die Einrichtungen der Mon-

tessori-Pädagogik in Berlin wurden geschlossen, und ab 1. Januar 1936 war die gesamte Montessori-Bewegung in Deutschland verboten. Clara Grunwald wurde gemeinsam mit den ihr auf dem landwirtschaftlichen „Umschulungsgut“ für Juden in Neuendorf anvertrauten Kindern in Auschwitz ermordet.

In der Ausstellung wird die Arbeit Clara Grunwalds im Kontext der pädagogischen Schulreformbewegung in Berlin in der Zeit der Weimarer Republik dargestellt. Dazu gehört auch das Zerwürfnis mit Maria Montessori und der Entzug der Autorisierung für alle der Deutschen Montessori-Gesellschaft (DMG) angehörenden Montessori-Einrichtungen in Deutschland sowie der Richtungsstreit mit dem 1930 unter der Präsidentschaft Maria Montessoris gegründeten „Verein Montessori-Pädago-

gik Deutschland e.V.“. Damit wird ein erster Ansatz geleistet, lebensgeschichtliche Zeugnisse und Quellen aus der Berliner Versuchsschulgeschichte zusammenzufügen und das Werk Clara Grunwalds bildungshistorisch zu würdigen.

Für die Konzeption war PD Dr. Inge Hansen-Schaberg verantwortlich, die Gestaltung übernahmen Angelika Dahm-Ritzi und Rainer von Braun. Der Ausstellungskatalog (Clara Grunwald – ein Leben für die Montessori-Pädagogik. Berlin 2002, 48 S.) kann für 4 Euro bei der BBF bezogen werden.

Kontakt:

Christian Ritzi

ritzi@bbf.dipf.de

Philipp Aronstein (1862–1942)

Philipp Aronstein (1862–1942) war einer der bedeutendsten Anglisten und neusprachlichen Didaktiker der Weimarer Republik. In einem umfangreichen Schrifttum hat er sich mit literaturhistorischen, sprachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Fragen der Anglistik und des Englischunterrichts auseinandergesetzt. Seine zweibändige „Methodik des neusprachlichen Unterrichts“, die in den Jahren 1921/22 erstmals erschien, seine „Stilistik der englischen Sprache“ von 1924, seine „Englische Wortkunde“ von 1925 sowie seine literaturhistorische Studie zum „Englischen Renaissancedrama“ (1929) waren Standardwerke, die weite Verbreitung in Schule und Unterricht hatten. Neben Levin Schücking galt Philipp Aronstein als wichtigster Vertreter der Literatursoziologie innerhalb der Anglistik.

In vielen wissenschaftlichen Vereinigungen, u.a. in der „Deutschen Shakespeare-Gesellschaft“, im „Allgemeinen Deutschen Neuphilologen Verband“, Vorläuferor-

ganisation des heutigen „Fachverbandes Moderne Fremdsprachen“, war Philipp Aronstein über Jahrzehnte Mitglied. Am aktivsten war er in der „Berliner Gesellschaft für das Studium der Neuen Sprachen“.

Seinen Lebensmittelpunkt hatte der Gelehrte seit 1907 in Berlin. Hier unterrichtete er an mehreren höheren staatlichen Lehranstalten.

Von den Nationalsozialisten als Jude geächtet, erhielt Philipp Aronstein nach 1933 in den neu-sprachlichen Organen Publikationsverbot, aus den fachwissenschaftlichen Verbänden wurde er vertrieben, seine Werke standen auf Verbotslisten und wurden makuliert. Im September 1942, als fast 80-Jähriger, wurde er zusammen mit seiner Frau Luise nach Theresienstadt deportiert, wo er wenige Wochen nach seiner Ankunft starb. Seine Frau wurde in Auschwitz ermordet.

Nach 1945 ist das Schicksal des Gelehrten von den Fachkollegen zunächst verdrängt worden und später in Vergessenheit geraten. Auf dem 1988er Kongress des „Verbandes Moderne Fremdsprachen“ hat Reiner Lehberger, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, mit einer Ausstellung zum ersten Mal wieder an Philipp Aronstein erinnert.

Die Ausstellung lief vom 3. April bis 6. Juni 2003.

Wissenschaftliche Erarbeitung und Konzeption: Prof. Dr. Reiner Lehberger, Universität Hamburg

Gestaltung: Angelika Dahm-Ritzi, Rainer von Braun

Kontakt:

Christian Ritzi
ritzi@bbf.dipf.de

Prof. Dr. R. Lehberger
hsm@public.uni-hamburg.de

Messeauftritte

Deutscher Bildungsserver, FIS Bildung Literaturdatenbank und Informationssystem Medienpädagogik DIPF präsentiert Angebotspalette des IZ Bildung beim Medienkongress Hamburg

Vom 30. September bis 2. Oktober 2002 fand im Congress Centrum Hamburg der Medienkongress „Information, Wissen, Bildung – Netzwerke für die Informationsgesellschaft“ statt. Mit dabei war das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). An seinem Informationsstand präsentierte es den interessierten Besuchern wichtige Produkte aus der Angebotspalette des Informationszentrums (IZ) Bildung; neben dem Deutschen Bildungsserver waren dies die FIS Bildung Literaturdatenbank und das Informationssystem Medienpädagogik (ISM).

Während der Deutsche Bildungsserver den Anwesenden als etabliertes Rechercheinstrument geläufig war, stießen das Informationssystem Medienpädagogik (ISM) und die FIS Bildung Literaturdatenbank auf das besondere Interesse der anwesenden Medienpädagogen und –pädagoginnen. Stark nachgefragt war die Ausgabe von ISM 2001. Kongressteilnehmer. Aufschlussreich für die Standbesucher waren auch die Informationen zur erziehungswissenschaftlichen Literatur bzw. zu den Fachinformationen für Schule und Unterricht, die in der FIS Bildung Literaturdatenbank bereit gestellt werden; z. B. stellte ein Medienpädagoge nach einer Präsentation der vielfältigen Recherchemöglichkeiten fest: „Die FIS Bildung Literaturdatenbank müsste eigentlich jedem Landesmedienzentrum zur Verfügung stehen.“

Christine Schumann
schumann@dipf.de,

Präsentation des DIPF im Rahmen der Leibniz-Veranstaltung in Brüssel

Am 1. Oktober 2002 präsentierte sich die Gottfried Wilhelm Leibniz-Gemeinschaft zum ersten Mal der Europäischen Kommission und den Parlamentariern des Europaparlaments im Hotel Renaissance in Brüssel. Von den insgesamt 80 Forschungs- und Serviceeinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft stellten sich 25 Institute vor. Das DIPF wurde durch Dr. Hermann-Günter Hesse und Christoph Kodron vertreten. Es hatten sich insgesamt 156 Personen, insbesondere aus den Generaldirektionen Forschung (DG 22) und der Generaldirektion Informationsgesellschaft und einige Mitglieder des Ausschusses für Industrie, Außenhandel, Forschung und Energie sowie Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport des Europäischen Parlaments angesagt. Es waren darüber hinaus Vertreter von deutschen Wissenschaftsministerien, insbesondere aus den Neuen Ländern, Vertreter der Länder in Brüssel, so auch der hessische, Mitarbeiter aus den genannten Generaldirektionen sowie auch Fachjournalisten anwesend.

Der Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, Prof. Hans-Olaf Henkel eröffnete die Veranstaltung. Er unterstrich die wachsende Bedeutung der Europäischen Kommission und ihrer steuernden und regelnden Kompetenz für die Forschung für das weitere Erstarren des europäischen Forschungs- und Bildungsraums. Er hob den richtungsweisenden Einfluss der Europäischen Forschungsprogramme für die noch junge Leibniz-Gemeinschaft, aber auch für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt hervor. Er betonte die Forschungspotenziale der Leibniz-Institute, die im Rahmen einer europäischen Kooperation effektiver genutzt aber auch entwickelt werden müssten.

Philippe Busquin, Leiter der Generaldirektion für Forschung gab seiner Freude Ausdruck, dass die Leibniz-Gemeinschaft sich in Brüssel erstmalig präsentiere, denn solche Veranstaltungen seien auch wichtig, um im Bereich der Forschung noch stärker und effektiver zu kooperieren. Er unterstrich die Fruchtbarkeit der Vorgespräche, die eine engere Zusammenarbeit erwarten ließen und betonte, dass alle Institutionen intensiv mit Forschungsinstitutionen aus allen europäischen Ländern zusammen forschen und arbeiten sollten um sich gegenseitig anzuregen und Synergien zu ermöglichen.

Der Minister für Wissenschaft und Kunst des Freistaates Sachsen, Dr. Matthias Rößler unterstrich die in der Leibniz-Gemeinschaft und insbesondere den Neuen Ländern vorhandenen Forschungspotenziale und die für sie enorm fruchtbare Öffnung nach Europa und die wichtige Rolle der Europäischen Kommission und ihrer Programme.

Der Hauptteil der Veranstaltung bestand darin, dass sich die Gäste an den einzelnen Ständen der Institute informieren und Fachgespräche führen konnten. Davon wurde ausgiebig Gebrauch gemacht. Während die Hauptvertreter der Generaldirektion Forschung sich auf die Darbietungen der Institute konzentrierten, die im Bereich Technik/-anwendung arbeiten, suchten sich andere Besucher die sie besonders interessierenden Institute heraus.



v.li.n.re.: Christoph Kodron, Dr. Hermann-Günter Hesse (Foto: DIPF)

Erwartungsgemäß waren die Institutionen die im weiteren Umfeld der neuen Technologien arbeiten besonders umlagert. Trotz dieser herausragenden Interessenschwerpunkte traf der DIPF-Stand dennoch auf erfreulichen Zuspruch. Erwartungsgemäß konzentrierten sich die Fragen auf die Ausstellungsposter des DIPF: den Deutschen Bildungsserver als einen wichtigen Beitrag zur Entstehung eines europäischen Bildungsraums sowie auf das DESI Projekt (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International). Das Informationsangebot des Deutschen Bildungsservers wurde mehrfach als sehr umfangreich

und hilfreich bezeichnet. Bemerkenswert ist, dass häufig nach den Besonderheiten des föderalen deutschen Bildungssystems gefragt wurde, das vielen Besuchern selbst in Grundzügen unbekannt zu sein schien, weiterhin wurden auch Informationen zum dualen System verlangt. Es wurde deutlich, dass eine Suchfunktion in Englisch wünschenswert wäre, aber möglichst auch in anderen Sprachen, da Fragende die vorhandenen Dokumente (hier insbesondere Französisch und Spanisch) selbst nie gefunden hätten.

Im Zusammenhang mit dem DESI Projekt standen Fragen zu schulischen Leistungsvergleichsmessungen, zur Vergleichsproblematik bei Überschreiten von Sprachgrenzen, zu Fragen des bilingualen Unterrichts und zum Verhältnis formaler und kommunikativer Aspekte des Fremdsprachenlernens sowie Fragen nach der internationalen (europäischen) Ausrichtung und zur interkulturellen Komponente des Projekts im Vordergrund.

Kontakt:

Dr. Hermann-Günter Hesse,
Christoph Kodron
Hesse@dipf.de, kodron@dipf.de

Deutscher Bildungsserver bei Learntec Neu erschienenes Linklexikon des Bildungsportals fand reißenden Absatz

Vom 4. bis 7. Februar 2003 fand in Karlsruhe die Learntec statt – und auch der Deutsche Bildungsserver war mit dabei. Wie schon in den vergangenen Jahren präsentierten die Redakteure des Deutschen Bildungsservers am Stand des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) interessierten Besuchern das umfangreiche Informationsangebot des Internetportals. Im Zentrum der Präsentation standen die The-

mengebiete und speziellen Zielgruppenangebote des Bildungsservers wie beispielsweise Weiterbildung und Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik, Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung.

Auf großes Interesse bei den Besuchern der Learntec stieß das „Kleine Linklexikon“ des Deutschen Bildungsservers, das pünktlich zu Messebeginn erschienen ist. Das kleine Linklexikon ist ein 32-seitiges, nach Themen geordnetes Nachschlagewerk. Die von Fachleuten zusammengestellten und kommentierten Links verweisen auf wichtige Informationen und Institutionen im Bildungsbereich, bieten einen Überblick und helfen dabei, so schnell und unkompliziert wie möglich zu der gesuchten Information zu gelangen.

Kontakt:
Christine Schumann
schumann@dipf.de

Bildungsmesse Nürnberg Forschung und Service, Informationen und Präsentationen

Vom 31. März bis 4. April fand in Nürnberg die Bildungsmesse 2003 statt. Das DIPF war mit einem Informationsstand und zahlreichen Präsentationen zu Forschung und Service vertreten.

Besucher aus unterschiedlichen Adressatenkreisen wie Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch Bildungsinteressierte im weitesten Sinne konnten am DIPF-Stand interessante und für sie spezifische Informationen finden. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF gaben den Besuchern Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte und neue Entwicklungen im Bereich der Fachinformation. Ein Schwerpunkt stellte die Bil-



li: Dr. Heiko Breit im Gespräch mit Messebesuchern (Foto: DIPF)

dungsinformation dar: Präsentiert wurden u.a. der Deutsche Bildungsserver mit ausgewählten Redaktionsbereichen bzw. Datenbanken und „infoconnex“, ein neues Internetportal für Literaturinformationen zu Bildung, Sozialwissenschaft und Psychologie sowie weitere Datenbanken des Informationszentrums (IZ) Bildung des DIPF.

Die Kurzbeiträge der DIPF-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Bildung PLUS – Umsetzung von Reformempfehlungen des Forum Bildung
Dr. Andreas Paetz

infoconnex – Das Internetportal für Literaturinformationen
Informationsverbund Bildung, Sozialwissenschaften und Psychologie
Doris Bambey

Adoleszenz – Risiko – Demokratie: Identitätsstrukturen und ihre soziale Einbettung
Dr. Heiko Breit

Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten
Dr. Wendelin Sroka

Behindertenpädagogik im Deutschen Bildungsserver
Sarah Lamers, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universitätsbibliothek Dortmund und Redakteurin beim Deutschen Bildungsserver

Weiterbildungspass – Formen zukünftiger Zertifizierung
Susanne Barth

Standbetreuung, Informationsvermittlung, Recherchen, Datenbankpräsentationen: Gertrude Cseh, Sigrun Dosek, Axel Kühnlenz, Dr. Renate Martini, Christine Schumann

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

Neuerscheinungen 2003

erfasst bis Juni 2003

- Alix, Christian
Die spinnen, die Gallier, mit ihrer Schule!
Was an französischen Schulen anders ist.
In: ebh elternbrief (2003)73,1, S. 12-14
- Avenarius, Hermann
Wann dürfen Schüler an Demonstrationen teilnehmen?
In: Frankfurter Rundschau Nr. 78, 2.4.2003
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.)
PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.
Opladen: Leske u. Budrich 2003. 432 S.
- Birke, Peter
Literatur zur PISA-Studie. Aus dem Material der FIS-Bildung Literaturdatenbank zusammengestellt. (2003)
<http://www.bildungsserver.de/pdf/pisaliteratur.pdf>
- Caspar, Johannes
Die verfassungsrechtliche Zulässigkeit von Landeskinderklauseln im Bildungsrecht.
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 77-88
- Döbert, Hans; Kopp, Botho von; Martini, Renate; Weiß, Manfred (Hrsg.)
Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven.
Neuwied: Luchterhand 2003. IX, 341 S.
- Döbert, Hans
Neue Steuerungsmodelle von Schulsystemen in Europa?
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 287-303
- Döring, Thomas
Handlungspotentialität und Gerechtigkeit. Ein kulturpsychologischer Zugang.
Saarbrücken: CONTE Verlag 2003. 249 S.
- Eckensberger, Lutz H.; Breit, Heiko
Kann das Schulrecht ohne Moral auskommen? Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie.
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 23-34
- Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma; Schmidt, Gerlind
Blick zurück und Perspektivenwechsel.
In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.) u.a.: Pluralismus unausweichlich? Münster i.W.: Waxmann 2003, S. 1-10
- Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma; Schmidt, Gerlind (Hrsg.)
Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik.
Münster i.W.: Waxmann 2003. 322 S.
- John, Bernd
Kritische Erziehungswissenschaft und marxistisch-leninistische Pädagogik. Zur Rezeption der Kritischen Erziehungswissenschaft in der DDR.
In: Bernhardt, Armin; Armin Kremer; Falk Rieß: Kritische Erziehungswissenschaft und Erziehungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Band 1. Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2003, S. 126-145
- Klieme, Eckhard
Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie.
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 195-210
- Klieme, Eckhard
Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem.
In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland 7 (2003)1, S. 4-9
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin
Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht.
In: Baumert, Jürgen et al.: Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske u. Budrich 2003
- Kopp, Botho von
Doitsu no kyôiku shisutemu ni okeru nihon – shô, chû, kô tô gakkô oyobi shakaijin muke kôza nado kyôiku kikan ni tsuite.
In: Kokusai bunrui kikin, The Japan Foundation (Hrsg.): Kokubetsu bunka jijô: Doitsu – German. Tokio: The Japan Foundation 2003, pp 133-147
- Kopp, Botho von
GATS and National Education Systems. Changing Paradigms of Administration and Management.
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 311-321
- Kopp, Botho von
Im Blickpunkt: Japan.
In: TiBi – Trends in Bildung international (TiBi) (Januar 2003)
<http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>
- Kopp, Botho von
Im Blickpunkt: Kanada. Spurensuche: Kanadas PISA-Erfolg. Forschungsreise im Rahmen des Projekts „Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results“.
In: TiBi – Trends in Bildung international (TiBi) (Januar 2003)
<http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>
- Kopp, Botho von
Von Landkarten, Institutionen und der Evolution in der Zeit der Ungewissheit. Neue Prämissen der Modellbildung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.
In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster i.W.: Waxmann 2003, S. 251-279
- Kopp, Botho von
Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler- Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden Bildungsforschung.
In: TiBi – Trends in Bildung international (TiBi) (2003)6
<http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>

Lauterbach, Uwe
Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education / Vergleichende Erziehungswissenschaft.
Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2003. 427 S. (Bildung und Arbeitswelt. Bd. 8).

Mitter, Wolfgang
A decade of transformation: Educational policies in Central and Eastern Europe.
In: International Review of Education 49 (2003)1-2, pp 75-96

Mitter, Wolfgang
Lehrerbildung: Rückblick und Herausforderung.
In: Anweiler, Oskar; Wolfgang Mitter; Wolf-Dieter Scholz: „Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2003, S. 25-35 (Oldenburger Universitätsreden. Nr. 140).

Mitter, Wolfgang
Sprachenfragen und Sprachenkonflikte im europäischen Bildungswesen.
In: Döbert, Hans; Botho von Kopp; Renate Martini u. Manfred Weiß (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 23-34

Mitter, Wolfgang
Wohin geht die Transformation von Chinas Bildungswesen?
In: Franke, Renata F. u. Wolfgang Mitter (Hrsg.): Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation. Köln: Böhlau 2003, S. 232-236 (Bildung und Erziehung. Beiheft 12).

Neß, Harry
Bedingungen der Mobilitätsförderung in doppelqualifizierenden Bildungsgängen.
In: Döbrich, Peter; Neß, Harry (Hrsg.): Doppelqualifizierende Bildung – ein europäisches Modell zur Mobilitätsförderung?! Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 2003, S. 91-119 (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 8.).

Neß, Harry; Döbrich, Peter (Hrsg.)
Doppelqualifizierende Bildung – ein europäisches Modell zur Mobilitätsförderung?! Fachtagung am 19.9.2001. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 2003, 159 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 8.).

Schmidt, Claudia; Weiß, Manfred
Bildungsfinanzierung in Deutschland (unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen) und im internationalen Vergleich. Reformansätze und Steuerungswirkungen.
Erfurt: Universität Erfurt 2003. 46 S.

Schweizer, Karl; Koch, W.
Perceptual processes and cognitive ability.
In: Intelligence (2003)31, S. 211-235

Schweizer, Karl
The role of expectations in investigating multitrait-multimethod matrices by Procrustes rotation.
In: Methods of Psychological Research Online 2003, Vol. 8, Nr. 1, S. 1-19
http://www.uni-landau.de/~agmunde/mpr/issue19/art1/mpr105_07.pdf

Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred
PISA und PISA-E: Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde.
In: Baumert, Jürgen (Hrsg.) u.a.: PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske u. Budrich 2003, S. 51-75

Steinert, Brigitte
Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens.
In: Hessische Blätter für Volksbildung 53 (2003)1, S. 47-57

Tilgner, Renate
Content Management und sicherer Datentransfer. Themen beim Tag der offenen Tür des IPSI.
In: Information – Wissenschaft & Praxis 54(2003)1, S. 56-58

Weiß, Manfred
Kann das Schulwesen durch Wettbewerb genesen?
In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand 2003, S. 111-119

Weiß, Manfred
Bildungsökonomie in den 90er Jahren.
In: Mangold, Max u.a. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang 2003, S. 209-230

Wiegmann, Ulrich
Machtprobe. Die Staatssicherheit und der Kampf um die Schule in M.z.
Berlin: Metropolis Verl. 2003. 160 S. (Zeitgeschichte. Bd. 1).

Krampen, Günter; Zayer, Hermann (Hrsg.)
Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.
Bonn: Deutscher Psychologen Verl. 2003. 526 S. (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bd 7.).

Personalia

Wer war eigentlich Erwin Stein?



Erwin Stein

Am 21. August 2002 eröffnete die Hessische Kultusministerin Karin Wolff in einer Feierstunde das nach dem Gründer des DIPF benannte Erwin-Stein-Haus in Frankfurt am Main. In dem in der Nähe des Hauptbahnhofs gelegenen Gebäude sind mehrere nachgeordnete Einrichtungen des Kultusministeriums, darunter das Hessische Landesinstitut für Pädagogik und das Staatliche Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main, untergebracht. Bei der Feier hielt Prof. Dr. Hermann Avenarius die folgende Rede, die wir auszugsweise abdrucken.

„Wer war eigentlich Erwin Stein?“

Die wichtigsten Daten, stichwortartig: 1903 in Grünberg (Oberhessen) als Sohn eines Eisenbahningenieurs geboren. Humanistisches Gymnasium in Frankfurt am Main. Studium der Rechtswissenschaft an den Universitäten Heidelberg, Frankfurt am Main und Gießen. Abschluss der juristischen Ausbildung mit beiden Staatsprüfungen und mit der Promotion. Bis 1933 Staatsanwalt und Richter an verschiedenen hessischen Gerichten. Im Juli

1933 auf eigenen Wunsch aus dem Staatsdienst entlassen. Rechtsanwalt in Offenbach. Von 1943 bis Kriegsende Soldat einer Panzerjägerkompanie. Nach dem Krieg zunächst Rechtsanwalt und Notar in Offenbach, politisch in der CDU aktiv, Mitglied der Verfassungsberatenden Landesversammlung für Groß-Hessen und ihres Verfassungsausschusses. Man hat ihn zu Recht als einen der Väter der Hessischen Verfassung bezeichnet. Von 1946 bis 1951 Abgeordneter des Hessischen Landtags, von 1947 bis 1951 hessischer Kultusminister und, ab 1949, zugleich hessischer Justizminister.

Von 1951 bis 1971 war er Richter des Bundesverfassungsgerichts, dessen Erstem Senat er angehörte. Er zählte mithin zur Gründergeneration des Bundesverfassungsgerichts. Neben anderen Entscheidungen hat er als Berichterstatter seines Senats drei wichtige Urteile vorbereitet: das zum KPD-Verbot, das zum „Mephisto“-Roman von Klaus Mann und die für die Entwicklung des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik wegweisende „Lumpensammler-Entscheidung“.

Zusammenmit dem früheren hessischen Ministerpräsidenten Georg August Zinn hat Stein den bedeutenden und bisher einzigen Kommentar zur Hessischen Verfassung, einen der ersten zu einer Landesverfassung überhaupt, geschrieben und als Herausgeber weitergeführt. Er hat wegweisende juristische Abhandlungen, vor allem zum Schulrecht und zum Staatskirchenrecht, verfasst.

Hervorzuheben sind auch seine wissenschaftspolitischen Leistungen. Ich erwähne nur die Neugründung der Justus-Liebig-Universität zu Gießen, der er als Ehrensenator und als Honorarprofessor ihres Fachbereichs Rechtswissenschaft bis zuletzt verbunden blieb, und die *Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung hier in Frankfurt am Main, in dem er vier Jahrzehnte als Vorsitzender des Vorstands und Präsident des Stiftungsrates wirkte*. Überdies hat Stein in Hessen eine wichtige Rolle als elder statesman gespielt. Er war es, der 1978 den heftigen Konflikt um die Hessischen Rahmenrichtlinien durch die von ihm verfasste „Allgemeine Grundle-

gung“ beendete; der damalige hessische Ministerpräsident Holger Börner und der damalige hessische Kultusminister Hans Krollmann hatten ihn als Schlichter auserkoren – in kluger Voraussicht, dass Stein aufgrund seiner fachlichen Kompetenz und wegen des hohen Ansehens, das er über die Grenzen von Parteien und Gruppen hinweg genoss, in der Lage sei, die Diskussion zu versachlichen.

So hat Erwin Stein als Politiker, Richter und Rechtswissenschaftler bleibende Spuren im öffentlichen Leben Hessens und Deutschlands hinterlassen.

Am 15. August 1992, vor zehn Jahren also, ist er im Alter von 89 Jahren gestorben.

Nun wird mancher fragen, was denn, bei allem Respekt vor den Verdiensten Erwin Steins, vor seinen Leistungen in Politik, Rechtsprechung und Wissenschaft, was denn gerade ihn dazu qualifiziere, diesem Gebäude seinen Namen zu geben. Die Antwort: Es ist seine Zivilcourage, die ihn als Namenspatron eines Hauses, das im Dienst an der jungen Generation steht, geradezu prädestiniert. Denn die wichtigste Tugend, zu der die Schule junge Menschen hinzuführen hat, ist Zivilcourage, ist der Mut, ein aufrechter Bürger, ein citoyen zu sein. Erwin Stein hat diese Tugend vorgelebt: in der Weimarer Republik, als Mut dazu gehörte, Ja zu sagen, im „Dritten Reich“, als es großer Tapferkeit bedurfte, Nein zu sagen, und in der Bonner Republik, als es galt, zwischen dem richtigen Ja und dem richtigen Nein zu unterscheiden.

Vor allem in der Nazizeit hat er Zivilcourage bewiesen. Er hat sich vom Naziregime nicht verführen, nicht verbiegen, nicht vereinnahmen lassen. Allerdings hat er über diese Jahre später nur ungern geredet. Doch sind die Erfahrungen, die er damals gemacht und durchlitten hat, für alles, was er später

dachte und tat, prägend geworden. Was waren das für Erfahrungen?

Erwin Stein war mit einer Jüdin verheiratet, Hedwig Stein geb. Herz. Er war nicht bereit, die Zumutung der Nazis hinzunehmen, sich von ihr scheiden zu lassen. Das war einer der Gründe, weshalb er um Entlassung aus dem Staatsdienst bat, in dem er ohnehin keine Zukunft gehabt hätte. Denn § 1a Abs. 3 des Reichsbeamtenengesetzes in der Fassung des Gesetzes vom 30. Juni 1933, der den Anwendungsbereich des berüchtigten Arierparagraphen im Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 auf Eheleute von Juden ausgedehnt hatte, ordnete an: „Wer nicht arischer Abstammung ist oder mit einer Person nicht arischer Abstammung verheiratet ist, darf nicht als Reichsbeamter berufen werden. Reichsbeamte arischer Abstammung, die mit einer Person nicht arischer Abstammung die Ehe eingehen, sind zu entlassen.“ So musste Stein davon ausgehen, dass er über kurz oder lang aus dem öffentlichen Dienst entfernt würde. Da erschien es nur konsequent, dass er sich unter den gegebenen Umständen für den Anwaltsberuf entschied. Leicht hat er es dabei nicht gehabt, wurde er doch wegen seiner jüdischen Frau, zu der er stand, die er nicht seiner Karriere opferte, gemieden. Immerhin halfen ihm Kollegen, indem sie sich von ihm heimlich Schriftsätze oder Gutachten verfassen ließen.

Im März 1943 erhielt Frau Stein von der Gestapo in Offenbach eine Postkarte, mit der sie aufgefordert wurde, sich bei der örtlichen Dienststelle der Gestapo zu melden. Sie ist dieser Aufforderung nicht gefolgt, weil sie wusste, welches Schicksal ihr bestimmt war. Am 23. März 1943 nahm sie sich das Leben.

Vor dem Hintergrund dieses Schicksals versteht man besser, warum sich Erwin Stein nach 1945, nach dem Ende der NS-Zeit, das er wahrlich als Befrei-

ung erlebt hat, so entschieden für den Aufbau eines freiheitlichen Staates engagiert hat. Er war ein leidenschaftlicher Demokrat, aufgeschlossen für die Herausforderungen der Zeit und dabei fest verwurzelt in der abendländischen Tradition des Christentums und der Aufklärung. Toleranz und Humanität waren ihm Wegweiser. Er war ein tapferer Bürger, er hatte Zivilcourage.

Kontakt:

*Prof. Dr. H. Avenarius
Avenarius@dipf.de*

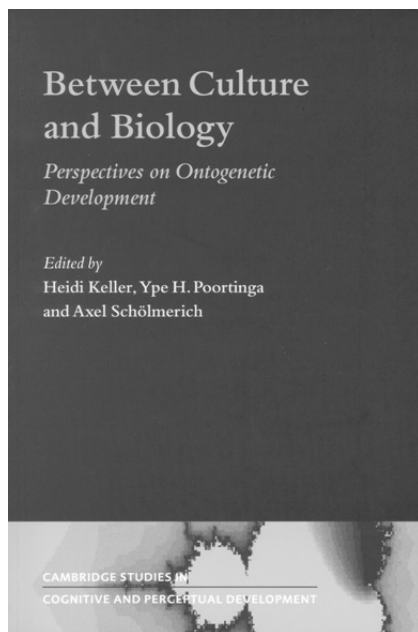
100. Geburtstag von Prof. Dr. Erwin Stein

Anlässlich des 100. Geburtstages von Prof. Dr. Erwin Stein (7.3.1903-15.8.1992) hatte die Justus-Liebig-Universität Gießen am Freitag, dem 7. März 2003 zu einer Akademischen Feier eingeladen. Redner waren: Prof. Dr. Stefan Hormuth, Prof. Dr. Walter Gropp, Prof. Dr. Bun-Otto Bryde, Prof. Dr. Heinhard Steiger, Staatsminister a.D. Hartmut Holzapfel. Das DIPF wurde bei dieser Veranstaltung durch Prof. Dr. H. Avenarius vertreten, der Vorsitzender der Erwin-Stein-Stiftung ist.

Between Culture and Biology *Perspectives on Ontogenetic Development*

Edited by Heidi Keller, Ype H. Poortinga, Axel Schölmerich
Cambridge Studies In Cognitive and Perceptual Development, Cambridge University Press 2002

Den Anstoß zu dem Sammelband war der 60. Geburtstag von **Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger**; Der Band besteht aus den Tagungsbeiträgen, die anlässlich dieses Geburtstages 1998 in Wittenberg gehalten wurden und nun als Veröffentlichung und nachträgliches Geburtstagsgeschenk vorliegt. Sein eigener Beitrag widmet sich dem Thema: „Paradigms revisited: from incommensurability to respected complementarity“ (341-384).



„Most of the literature on ontogenetic development follows either a cultural or a biological perspective, defying attempts at integration. Between Culture and Biology challenges this trend by presenting these divergent perspectives and reflecting their differences and similarities. The chapters emphasize and focus on the degree to which human development is actually embedded within both culture and biology. The book describes the constraints and opportunities for development that derive from both areas, and examines how they can vary according to differing environments and different developmental domains.

For many years the three editors of this book and our colleagues at conferences, in joint research projects and in an international teaching programme have sporadically discussed the issues outlined in this introduction. We made vague plans to pursue the topic more systematically in a workshop or conference. The imminent sixtieth birthday of one of the central contributors to our debates, Lutz Eckensberger, was the catalyst for their realization. The invitational conference at which the foundation was laid for the present volume took place in November 1998 in Wittenberg, Germany. The dates were close enough to Lutz Eckensberger's birthday for us to throw a party, but far enough removed to avoid universal agreement with his view as a birthday present.

The authors themselves come from a variety of scientific sub-disciplines and varying indigenous backgrounds. Their work, mostly based on the presentations and discussions that took place during an organized symposium, provides a unique analysis and comparison of widely differing approaches to the common issue.“

Beatrice Schlee, Arbeitseinheit Bildung und Kultur, promovierte am 14.2.2003 am Lehrstuhl Internationale Politik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg mit dem Thema „Die Macht der Vergangenheit: Demokratische Transition und sozialer Wandel im Mikrokosmos einer spanischen Kleinstadt“ mit summa cum laude. B. Schlee ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arnold-Bergstraesser Institut, Freiburg.

Thomas Döring, Arbeitseinheit Bildung und Kultur, promovierte am 19.2.2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main mit dem Thema „Handlungspotentialität und Gerechtigkeit. Ein kulturpsychologischer Zugang“. Thomas Döring ist inzwischen am Adolf-Bender-Zentrum e.V. beschäftigt.

Prof. Dr. Manfred Weiß ist am 27.3.2003 für zwei Jahre zum Vorsitzenden des „Ausschusses Bildungsökonomie“ der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Socialpolitik) gewählt worden. Der Verein bezweckt, wie seine Satzung ausweist, „die wissenschaftliche Erörterung wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher sowie wirtschafts- und sozialpolitischer Probleme in Wort und Schrift wie auch die Pflege internationaler Beziehungen innerhalb der Fachwissenschaft“. Seine Mitglieder stammen aus aller Welt, vorrangig aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Manfred Weiß gehört dem „Ausschuss Bildungsökonomie“ an, dem zur Zeit 46 kooptierte Mitglieder angehören. Auf seiner diesjährigen Tagung am 27. – 28. März in der Universität Zürich wurde das Thema „Evaluation von Bildungsinstitutionen und Konsequenzen“ behandelt.

Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. em. Dr. Wolfgang Mitter

Der Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität hat auf Vorschlag einer von ihm eingesetzten Kommission unter Vorsitz von Prof. Dr. Friedrich W. Busch am 9. Oktober 2002 beschlossen, Herrn Professor Dr. Wolfgang Mitter, Frankfurt/Main, die Ehrendoktorwürde zu verleihen.

Wolfgang Mitter kann „mit Recht als ein hervorragender Botschafter der deutschen Pädagogik im Ausland bezeichnet werden, als ein Vermittler zwischen den Kulturen, als ein Praktiker der Völkerverständigung“. So formuliert von Oskar Anweiler (S. 5).

Weltpädagogik heute. Utopie und Realität von Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Wolf Dieter Scholz. Oldenburg 2003, Nr. 140, 38 S. In: „Oldenburger Universitätsreden“ Vorträge, Ansprachen, Aufsätze. Herausgegeben von Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen; Universität Oldenburg, Verlag bis.

Prof. Dr. Hermann Avenarius wurde bei der Mitgliederversammlung der Association Francaise des Administrateurs de l'Education am 21. März 2003 in Marly-le-Roi in der Nähe von Paris in den Vorstand der Vereinigung wiedergewählt.

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger wurde für die Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Bereich 1 Fachdisziplin Psychologie, Psychotherapie/Psychoanalyse in den international besetzten Beirat der Zeitschrift berufen.

Dr. Beate Tröger war vom 21.-22. Mai 2003 Mitglied der Evaluierungskommission der Leibniz-Gemeinschaft für die Evaluierung der Deutschen Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften, Bibliothek des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel.

Dr. habil. Heinz Bartel

Heinz Bartel wurde 1970 Diplomaltehrer für Mathematik. Wenn- gleich er noch heute für seine Heimatstadt Berlin schwärmt, zog es ihn nach Afrika: 3 Jahre Lehrer in Tansania, 3 Jahre Fachberater am Curriculumzentrum in Äthiopien – zwischendurch in Curriculumtheorie promoviert. 3 Jahre gehörte er der Arbeitsgruppe „Schule der Freundschaft Staßfurt“ in Berlin an. Zur Vorbereitung der Habilitation (1985) absolvierte Heinz Bartel ein vertiefendes Studium in Äthiopien, Angola, Moçambique und Südjemen. Daran schlossen sich sechs Jahre Leitungsberatung im Jemen an. Bevor er 1992 an das DIPF kam, hat er zwei Jahre als Austausch-lehrer in Texas gearbeitet.

In der Information und Dokumentation des DIPF übernahm Heinz Bartel den Europa-Bereich und baute ihn wesentlich aus, dazu gehörte auch die Mitwirkung in zahlreichen internationalen Netzwerken. Seit 1.6.2003 ist Heinz Bartel nun „im Ruhestand“.

Aus dem DIPF ausgeschieden sind die langjährige Mitarbeiterin **Ute Blume** (Bildung und Kultur), die Mitarbeiterin **Inge Marziniak** (Verwaltung) sowie die beiden Mitarbeiter **Rolf Diesing** (EDV/ Grafik) und **Manfred Koch** (ehem. Druckerei).

Seit dem 1. Januar wurde **Matthias Rürup** als Mitarbeiter der Arbeitseinheit „Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens“ im Projekt „Bildungsberichterstattung“ eingestellt.

Seit dem 1. März 2003 arbeitet **Prof. Dr. Hans-Peter Füssel** in dem Projekt „Bildungsberichterstattung“ in der Arbeitseinheit „Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens“ mit.

Am 26. März 2003 wurde **MinDirig Bernd Frommelt** zum Vorsitzenden, **Prof. Dr. Eckhard Klieme** zum stellvertretenden Vorsitzenden der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung gewählt.

Frühe Jahre der Bildungsökonomie Friedrich Edding in memoriam

Am 14. September 2002 starb in Berlin Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Edding im Alter von 93 Jahren. Er war „Gründervater“ und Wegbereiter der modernen Bildungsökonomie in Deutschland, seit 1959 Inhaber der ersten bildungsökonomischen Professur in der Bundesrepublik an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. und leitete dort bis 1964 die Abteilung Bildungsökonomie. Im selben Jahr wurde er auf den neu geschaffenen Lehrstuhl für Bildungsökonomie an der Technischen Universität Berlin und als Direktor der Abteilung Bildungsökonomie an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung berufen. Als Forscher und Lehrer wirkte er in diesen Institutionen bis zu seiner Emeritierung 1975 bzw. 1977. Friedrich Edding war ein realitätsbewusster und handlungsorientierter Wissenschaftler mit Ideenreichtum und Weitblick. Das führte ihn in die Nähe der Politik und zu Beratungstätigkeiten bei zahlreichen nationalen und supranationalen Organisationen mit beträchtlichen bildungspolitischen Einflussmöglichkeiten. Eddings Arbeit als Forscher, Lehrer und Akteur im Vorfeld der Politik dokumentiert seine Autobiografie „Mein Leben mit der Politik 1914-1999“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2000). Sie gibt zugleich Aufschluss über erlebte (und erlittene) deutsche Geschichte und Entwicklungsphasen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik.

Eddings im Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel seit Anfang der 50er-Jahre im Rahmen von Plänen und Studien zur Eingliederung der Flüchtlinge und Vertriebenen entstandene Publikationen fanden große öffentliche Beachtung und lösten neben politischen Reaktionen eine Diskussion über die Bedeutung des

„Humankapitals“ aus, die sich in der Folgezeit mit zunehmendem Interesse an diesem Thema verstärkte. Die Kernaussage in Eddings Publikationen lautete, dass es sich bei der Massenzuwanderung von Flüchtlingen, die von der Öffentlichkeit meist als Belastung empfunden wurde, um einen Kapitaltransfer handle, zwar nicht von Sach- oder Geldkapital, aber eines immensen Potenzials an Können und Leistungswillen, das sich als ein wesentlicher Antrieb für den Aufschwung der deutschen Wirtschaft erweisen würde, was sich recht bald bestätigte.

Der herrschenden Meinung vom konsumtiven Charakter des Bildungsaufwands war Edding mit der These entgegengetreten, dass Aufwendungen für Bildung und Ausbildung rentierliche Investitionen seien und ständig notwendig zur Erhaltung und Vermehrung geistigen Vermögens. Man verlangte von ihm durch Zahlen belegte Beweise für die Stichhaltigkeit seiner These. Seine Berechnungen veröffentlichte Edding 1958 unter dem Titel „Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen“ in den „Kieler Studien“ des Instituts für Weltwirtschaft. Die „Kieler Studie 47“ war ein großer Erfolg, führte zu einem Paradigmenwechsel, der der Investitionsthese zum Durchbruch verhalf, hatte bildungspolitisch erhebliche Wirkung, machte Edding schlagartig im In- und Ausland bekannt, sicherte ihm das Entree in den Kreis der international bekannten Vertreter der neuen Forschungsdisziplin „Bildungsökonomie“ und brachte ihm die Professur in Frankfurt. Mit dem englischen Bildungsökonom John Vaizey gründete Edding 1959 die „Study Group in the Economics of Education“, die, von der OECD finanziert, in vielen Teilen der Welt tätige Bildungsökonomien zwischen 1959 und 1963 in Seminaren und Konferenzen zusammenführte, deren Ergebnisse von der OECD publi-

ziert wurden. Die OECD leistete damit einen außerordentlich wichtigen Beitrag zur Forschungskommunikation und für die rasche internationale Verbreitung zeitgenössischen bildungsökonomischen Wissens.

Die Frankfurter bildungsökonomische Abteilung, deren Leitung Edding übernahm, war karg mit Personalstellen und Forschungsmitteln ausgestattet. Mit Hilfe von Drittmitteln US-amerikanischer Sponsoren gelang es Edding, Abhilfe zu schaffen. Ein Team junger Wissenschaftler konnte eingestellt und ein umfangreiches Forschungsprogramm in Angriff genommen werden. Bildungsplanung war das zentrale Thema der frühen 60er-Jahre. Sie stand auch im Mittelpunkt der Frankfurter Forschungsarbeit.

Bedarfsschätzungen und Vorausberechnungen nahmen breiten Raum ein, Kosten und Finanzierung von Bildung war ein weiterer Schwerpunkt, ferner Untersuchungen zur Wirtschaftlichkeit und Rentabilität des Bildungsaufwands sowie Studien zur „inneren Ökonomie“ der Bildungseinrichtungen. Große öffentliche und bildungspolitische Beachtung fanden zwei Arbeiten Eddings: eine Vorausschätzung der Schulausgaben 1960-1970 und ein Ländervergleich des relativen Schulbesuchs in der Bundesrepublik 1950-1960, der Entwicklungsdiskrepanzen enthüllte, die bislang auf Grund einer defizitären Bildungsstatistik übersehen worden waren.

Friedrich Edding gehörte zu den internationalen Experten, die die Washingtoner OECD-Konferenz vom Oktober 1961 vorbereiteten, die sich mit den Entwicklungsperspektiven der Bildungssysteme der OECD-Länder befasste. Die Mitarbeiter der Abteilung waren an diesen Vorbereitungen intensiv beteiligt, teilweise direkt bei der OECD in Paris. Die Washingtoner Konferenz stand unter dem nachhaltigen Eindruck bildungsökonomischer Ideen und

Konzepte, insbesondere fanden die Forschungen zur Bedeutung des Humankapitals als Faktor im wirtschaftlichen Wachstum große Aufmerksamkeit. Von großem Einfluss war die der Konferenz vorliegende Denkschrift „Targets for Education in Europe 1970“, an der Edding als Mitautor beteiligt war. Nach der rückblickenden Einschätzung Eddings wären die hohen Zuwachsraten der Bil-

dungsausgaben in den 60er-Jahren ohne diese Denkschrift nicht zustande gekommen. Die Bildungsökonomie erwies sich als eine wichtige Triebkraft internationaler Bildungsexpansion und -reform.

*Prof. em. Dr. Hasso von Recum
ehemaliger Leiter der Abteilung
Bildungsökonomie und Mitarbeiter
Friedrich Eddings von 1960-1964*

Vom 12.-14. November 2003 findet in der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main die **7. Inetbib-Tagung** statt. Veranstalter sind: Universitätsbibliothek Dortmund (Hauptveranstalter), DIPF, Die Deutsche Bibliothek, Fachhochschule Darmstadt, Stadtbücherei Frankfurt und STUB Frankfurt.

Die jährlich stattfindende Tagung ist der wichtigste Kongress für Bibliothekare, die mit neuen Medien arbeiten bzw. deren Einsatz in Bibliotheken vorantreiben.

Kontakt:

*Christine Schumann
schumann@dipf.de*

Ankündigungen

Infoconnex – der Informationsservice für Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie

In enger Kooperation mit wissenschaftlichen Verlagen und Bibliotheken wird derzeit von den maßgeblichen Fachinformationszentren dieser drei Disziplinen – DIPF, IZ Sozialwissenschaften (Bonn) und ZPID (Trier) – ein neuer Web-Informationsservice aufgebaut. Das Kernangebot des Dienstes besteht in der qualitativen Fachrecherche mit direktem Zugriff auf die digitalisierten Fachaufsätze der Verlagszeitschriften. Liegen die Aufsätze nicht als Volltexte vor, kann die Nutzerin/der Nutzer darüber hinaus mittels elektronischem Bestellsystem (z. B. Subito) bequem und direkt eine online-Bestellung aufgeben. Das Spektrum der zur Auswahl stehenden Zeitschriftenaufsätze wie auch die übergreifenden Suchmöglichkeiten über die drei Disziplinen ermöglichen fachliche, aber auch disziplinenübergreifende Recherchen für Wissenschaft und Praxis.

Infoconnex wird als Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.

Im Sommer 2003 wird der Service unter der Adresse www.infoconnex.de im Testbetrieb online gehen.

Kontakt:

*Doris Bambey
bambey@dipf.de*

Jan Amos Comenius.

Ausstellung und Tagung am
26.9.2003

Am 26. September 2003 wird die Ausstellung ‚Comenius. Sein Leben und Werk. Kartograph seines Heimatlandes‘ in der BBF eröffnet. Sie ist ein Gemeinschaftsprojekt des Comenius-Museums Pøerov (CZ), der Deutschen Comenius-Gesellschaft und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Als Eröffnungssprecher sind u.a. vorgesehen:

- PhDr. Frantisek Hybl, Direktor des Comenius-Museums Pøerov: „Das Landkartenwerk des Comenius“
- Prof. Dr. Klaus Hüfner, ehemaliger Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission: „Comenius und der Weltfriede“
- Dr. Werner Korthaase, Vorsitzender der DCG: „Comenius' Ermahnungen an die Royal Society in London“.

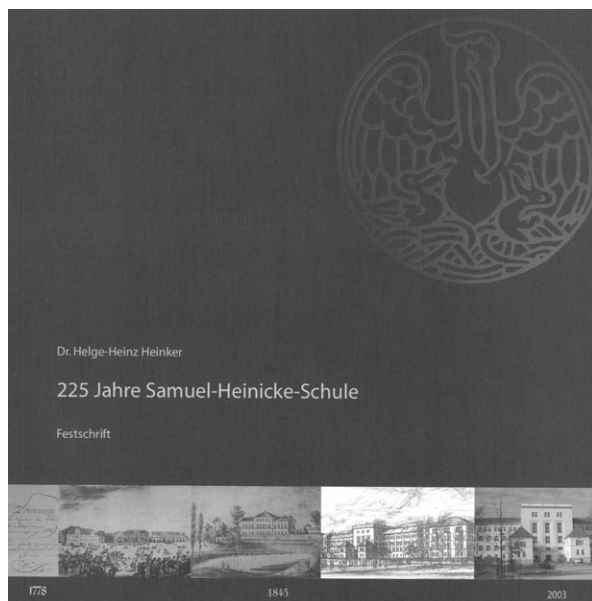
Vor der Ausstellungseröffnung wird sich eine internationale Tagung mit Leben und Werk von Jan Amos Comenius auseinandersetzen.

Kontakt:

*Christian Ritzi
ritzi@bbf.dipf.de*

Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen Leipzig in neuer Trägerschaft

Was lange währt, wird gut. Am 14. Mai 2003 wurde die Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen (HSW) in Leipzig in einem völlig neuen Gewand wieder eröffnet. Umfangreiche Sanierungs- und Rekonstruktionsmaßnahmen an und in der Samuel-



Heinicke-Schule, die diese Spezialbibliothek seit mehr als einhundert Jahren in ihren Räumen beherbergt, erforderten eine Auslagerung der Bibliotheksbestände und eine Schließung der Bibliothek, die fast zwei Jahre dauerte.

Anlässlich der feierlichen Wiedereröffnung der Bibliothek waren aus Frankfurt am Main Herr Prof. Dr. Eckensberger und Herr Dr. Zayer sowie aus Berlin Herr Ritzl und Frau Kranemann der Einladung nach Leipzig gefolgt. Sie konnten sich davon überzeugen, dass es eine folgerichtige Entscheidung gewesen ist, die Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen aus der Obhut des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in die Trägerschaft des Freistaates Sachsen zu entlassen.

Die Bibliothek wurde 1894 vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer als „Deutsches Museum für Taubstummenkunde“ gegründet. Als Ort der Sammelstätte dieses Spezialgebietes wurde die erste staatliche Taubstummenanstalt Deutschlands, die Samuel Heinicke 1778 in Leipzig gegründet hatte, auserkoren. Die Leitung und Betreuung der Bibliothek lag von Anfang an in den Händen enga-

gierter Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule und hat bisher alle stürmischen Zeiten der deutschen Geschichte überstanden. Auch die bei einem Bombenangriff im II. Weltkrieg vernichteten Bibliotheksbestände wurden nach dem Krieg wieder beschafft und die HSW etablierte sich nach Einschätzung von Fachleuten bald zur umfangreichsten Sammelstätte auf dem Gebiet des Hör-

und Sprachgeschädigtenwesens im deutschsprachigen Raum.

Seit 1968 gehörte die HSW in Leipzig zur Pädagogischen Zentralbibliothek in Berlin und später zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Nach der Wende konnte unsere Bibliothek – dank des diplomatischen Geschicks von Frau Dr. Bierwagen – mitunter die Fittiche des DIPF schlüpfen. Besonders Frau Leichter als fest angestellte Mitarbeiterin war froh, dass ihr Arbeitsplatz in Leipzig erhalten blieb und die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der HSW, denen als Lehrerinnen und Lehrern der Samuel-Heinicke-Schule traditionsgemäß die fachliche Betreuung der Bibliothek obliegt, fanden in Frankfurt am Main und Berlin stets offene Ohren bei freundlichen hilfsbereiten

Kolleginnen und Kollegen sowie Anerkennung für ihre Arbeit.

Endlich standen im vereinten Deutschland die Bibliotheksbestände wieder allen Kolleginnen und Kollegen unseres Fachgebietes zur Verfügung. Neue Bücher und Zeitschriften konnten gekauft werden und Leserinnen und Leser aus der gesamten Bundesrepublik fanden in Leipzig die aktuellste Fachliteratur.

Leider wurde im Evaluierungsbericht von 1996 dem DIPF nahe gelegt, sich von der Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen in Leipzig zu trennen, da diese Bibliothek nicht ins Profil der bildungsgeschichtlichen Forschung passt. Es wurde unter anderem empfohlen, die HSW der Leipziger Universitätsbibliothek oder einer anderen Bildungseinrichtung des Landes Sachsen anzugliedern. Jetzt war guter Rat teuer. Was soll aus unserer Bibliothek werden? Bald flossen weniger Gelder nach Leipzig und es konnten nur noch Bücher mit bildungsgeschichtlichem Inhalt gekauft werden. Der Fortbestand der Bibliothek war in Gefahr. Ihre vorübergehende Schließung wegen der anstehenden Renovierung stand ohnehin bevor.

Die Schulleiterin der Samuel-Heinicke-Schule, Frau Fechner, suchte Kontakt zur Leitung des DIPF und es kam in Frankfurt am Main bald zu einem ersten Gespräch über die Perspektive der Bibliothek. Es folgten weitere Zusammenkünfte in der Schule in Leipzig sowie im Kultusministerium des Landes Sachsen in Dresden.

Am 14. Januar 2003 waren endlich die Würfel gefallen: Die Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen wurde vom Freistaat Sachsen in Landesträgerschaft übernommen und gehört nun zur Samuel-Heinicke-Schule, dem Förderzentrum für Hörgeschädigte in Leipzig.

Der Trägerwechsel soll kein Abschied von unseren Kollegin-

nen und Kollegen in Berlin und Frankfurt am Main sein. Wir sind sehr dankbar für die gute Zusammenarbeit über viele Jahre, ja Jahrzehnte hinweg und hoffen, dass uns unsere Arbeit auch weiterhin verbindet und wir uns nicht aus den Augen verlieren werden. Auf alle Fälle wünschen wir uns weiterhin eine gute kooperative Zusammenarbeit im Interesse der Leserinnen und Leser unserer Bibliotheken.

In ein paar Jahren wird auch unser Bibliotheksbestand für die bildungsgeschichtliche Forschung interessant. Unsere neue Bibliothekarin, Frau Preller, erwartet einen Ansturm von Fernleihgesuchen.



v.li.n.re.: K. Leichter, H. Benedix, J. Winkler, R. Müller (Foto: HSW, Leipzig)

Die Räume unserer Bibliothek, einschließlich der Galerie mit Kunstwerken gehörloser Künstler, stehen offen für alle Interessenten aus nah und fern und es wäre uns eine große Freude auch Kolleginnen und Kollegen aus Berlin und Frankfurt am Main in Leipzig begrüßen zu können.

Reinhard Müller,
Leiter der Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen

*Samuel-Heinicke-Schule, Förderzentrum für Hörgeschädigte
Bibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen
Karl-Siegismund-Straße 2, 04317 Leipzig
Telefon: (0341) 26 90 423, Fax:(0341) 26 90 466
Internet: www.samuel-heinicke-schule-leipzig.de
E-Mail: hsw@shs.smk.sachsen.de*



Kalender 2004, veröffentlicht von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung



Zweite Etappe der DIPF-Renovierung

Die oberen Stockwerke des Instituts sind zur Zeit nur vom Haupteingang Schloßstraße aus durch die Bibliotheksräume zugänglich.

Impressum

DIPF informiert erscheint 2-mal pro Jahr

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

Konzeption und Redaktion: Dr. Ines Graudenz

Textlayout: Sigrun Dosek
Grafik: Diana Frank
Druck: TZ Verlagsges. mbH

ISSN 1611-6941



DIPF, Ausgang zur Mühlgasse (Foto: Ines Graudenz)