

Inhalt:

❖ Die moralische Dimension in der Globalisierung <i>Lutz H. Eckensberger</i>	3
❖ Schwerpunkt Bildungsinformation	9
❖ Ausgewählte Projekte im DIPF	12
❖ Fachtagungen am DIPF	17
❖ Tagungsbeiträge	20
❖ Organisation und Leitung von nationalen und internationalen Veranstaltungen	21
❖ Kosten-Leistungs-Rechnung	22
❖ Ausstellungen	23
❖ Gastvorträge im DIPF	24
❖ Wissenschaftlicher Nachwuchs am DIPF	24
❖ Lehre Sommersemester 2000	26
❖ Neuerscheinungen 2000 Auswahl	27
❖ Personalien	28
❖ Ankündigungen	29

DIPF-Perspektiven

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

üblicherweise geht es in Institutionen-Journalen um aktuelle Informationen aus dem „Haus“. Dabei handelt es sich um Beiträge zu Forschungsthemen aus dem Mitarbeiterkreis sowie um Hinweise auf Serviceleistungen, Gastvorträge und andere Ereignisse. In der Regel wird bewusst eine Sprache benutzt, die für verschiedene Adressatengruppen verständlich ist.

In diese Tradition soll sich auch „DIPF *informiert*“ einreihen. Dieses Journal erscheint nun das erste Mal als Nullnummer. Entsprechend liegt der Schwerpunkt auf den unterschiedlichsten Ereignissen aus der jüngsten Vergangenheit, also dem Jahr 1999, einschließlich der Aktivitäten bis Mitte 2000. Die hier vorgestellte Auswahl soll Eindrücke über die verschiedenen Schwerpunkte des Instituts vermitteln und neugierig auf mehr Information machen.

Ein kurzer Abriss der Geschichte des Instituts:

- 1951: Gründung als „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ auf Beschluss der Hessischen Landesregierung in der Rechtsform der rechtsfähigen Stiftung des

öffentlichen Rechts. Die Initiative zur Gründung ging auf Staatsminister a. D. Erwin Stein zurück. Die Hochschule nahm ihre Arbeit unter der Leitung des damaligen Direktors, Professor Dr. Erich Hylla, im Jahre 1952 auf.

- 1965: Durch Beschluss der Kultus- und Finanzminister der Bundesländer vom 5. Dezember 1963 wurde die Hochschule in das so genannte Königsteiner Staatsabkommen vom 30./31. März 1949 aufgenommen. In diesem Zusammenhang erhielt sie am 22. Juli 1965 eine neue Satzung, in der die praxisbezogene empirische Bildungsforschung im internationalen Vergleich als Zweck der Stiftung bestimmt wurde. Zugleich wurde die Hochschule in „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ umbenannt.
- 1977: Seit dem 1. Januar 1977 wird das Institut als außeruniversitäres Forschungsinstitut nach der Rahmenvereinbarung Forschungsförderung vom 28. November 1975 von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Es gehört inzwischen zu den Mitgliedern der Wissenschafts-

gemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL).

- 1992: Im Zuge der deutschen Vereinigung wurde das Institut um Teile der ehemaligen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR erweitert. Es entstand der DIPF-Servicebereich.

Die zum Institut gehörenden Einrichtungen sind auf die Standorte Frankfurt am Main, Berlin (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung mit einer eigenen Forschungsstelle) und Leipzig (Bibliothek Hör-

November 1998 wurde er zum Direktor des Instituts gewählt.

- 1998: Im April 1998 wurde eine neue Konzeption, im Oktober 1998 die neue Verfassung verabschiedet, die weitere institutionelle Ordnungen zur Folge hatte: Im Februar 1999 wurde eine Institutsordnung, im Juni eine Wahlordnung für das Institutskolloquium sowie für die neue Programm- und Projektkommission verabschiedet. Darüber hinaus nimmt das Institut seit September 1999 an dem Modellprojekt „Kosten-



Ein Foto des DIPF in den Sechzigerjahren (DIPF-Archiv)

und Sprachgeschädigtenwesen) verteilt. Infolgedessen wurde die Verfassung überarbeitet und trat in geänderter Form am 5. August 1994 in Kraft.

- 1997: Seit der Evaluierung Ende 1996 hat sich nach der Empfehlung des Wissenschaftsrats vom 11. Juli 1997, das DIPF als „Einrichtung mit Serviceaufgaben für die Forschung“ weiter zu fördern, im DIPF viel getan. Umstrukturierungen und Neuerungen haben auf allen Ebenen stattgefunden. Zeitgleich mit der Evaluierung nahm Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger den Ruf an das DIPF an. Professor Eckensberger ist Entwicklungs- und Kulturpsychologe. Er war zuvor an der Universität des Saarlandes tätig. Im

Leistungs-Rechnung“ (KLR) teil. Viel Aufwand und Kraft wurden in diese Veränderungsprozesse investiert. Dennoch gingen die Institutsarbeiten voran, allerdings mit weniger „manpower“.

Was ist anders geworden?

Ein neues DIPF-Konzept mit anderen Schwerpunktsetzungen bedingt ein anderes Arbeitsprogramm mit anderen Zielsetzungen. An dieser Stelle scheinen kurze Hinweise auf wesentliche Änderungen angebracht, da nicht nur DIPF-Fremde, potenziell DIPF-Interessierte, sondern auch DIPF-Kenner besonders an den neuen Schwerpunkten interessiert sein dürften.

Eine kulturwissenschaftliche Orientierung, die bereits im „alten“

DIPF begann, wurde zum Beispiel in Gestalt der Kulturpsychologie durch Professor Lutz H. Eckensberger intensiv gefördert und fand in der Arbeitseinheit (AE) „Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen des Bildungswesens“ ihren Niederschlag. Diese wurde zusammen mit der AE „Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens“ in einem Schwerpunkt „Steuerungsprozesse und normative Bezugssysteme des Bildungswesens“ integriert, da zum Beispiel kulturelle Regelsysteme und die Entstehung von Rechtsnormen (s. S. 15) mit institutionellen Steuerungsmechanismen (s. S. 12, 17) in vieler Hinsicht Berührungspunkte haben und sich interdisziplinär ergänzen.

Die AE „Qualitätssicherung im Bildungswesen, Lehr-/Lernforschung“, die zugleich einen weiteren Schwerpunkt definiert, bildet einen wichtigen Baustein im Arbeitsprogramm des DIPF. Im Rahmen dieses Schwerpunkts wird sich das Institut im Besonderen auch an der „Large Scale Assessment-Forschung“ beteiligen (s. S. 15).

Ganz entscheidend hat sich die AE „Bildungsinformation“, die zugleich auch Schwerpunkt ist, in ihren Aufgabenbereichen erweitert. Durch die Etablierung der Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsservers (DBS) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und Bund-Länder-Kommission (BLK) sind dem Institut interessante und zukunftsweisende Aufgaben zugewachsen (s. S. 10).

Darüber hinaus wurden zwei Referate, die es bislang nicht am DIPF gab, eingerichtet: das Referat „Öffentlichkeitsarbeit“ und das Referat „Planung und Controlling“. Beide Referate unterstützen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen die gesamte Institutsarbeit. Auch hier ist bereits viel ge-

ist bereits viel geschehen. Nicht nur die durchaus komplizierte Einführung der Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR, s. S. 21), sondern auch öffentlich sichtbare Ereignisse (s. S. 22) und Produkte wurden neu geschaffen. Das DIPF-Journal, das Sie jetzt studieren können, wurde ebenfalls im Rahmen der neu organisierten Öffentlichkeitsarbeit ins Leben gerufen.

Der Stiftungsrat (Beschlussorgan) und der Wissenschaftliche Beirat (Beratungsorgan) sind die Organe des DIPF, die auf die Erfüllung des Stiftungszwecks achten und beratend und bewertend auf die Institutsentwicklung einwirken. Beide Gremien wurden weitgehend neu besetzt.

Es erfordert viel Mühe und Geduld, in einem über fünf Jahrzehnte bestehenden Institut „neue“ Akzente zu setzen. Die neuen Entwicklungen und Perspektiven, so meine ich, können sich sehen lassen. Übrigens: Den Entfaltungsmöglichkeiten sind nur Grenzen gesetzt, wenn man zu vorsichtig ist und zu schnell Grenzen akzeptiert.

Dr. Ines Graudenz
Anregungen und kritische
Anmerkungen an:
graudenz@dipf.de



Die ethisch-moralische Dimension in der Globalisierung: Einige Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung¹

Lutz H. Eckensberger

Drei Fragen sollen im Folgenden behandelt werden:

- (1) Welche Rolle kommt ethisch-moralischen Kategorien in der Globalisierungsdebatte überhaupt zu?
- (2) Gibt es eine den Globalisierungsprozessen angemessene Ethik?
- (3) Wie entwickelt sich diese (ontogenetisch) im einzelnen Subjekt, und wie können wir sie deshalb in Erziehungsprozessen möglicherweise beeinflussen?

Welche Rolle kommt ethisch-moralischen Kategorien in der Globalisierungsdebatte überhaupt zu?

Meine Generation hat in der Schule noch gelernt, dass die Dinosaurier aus einem *intrinsic*, in der Natur der Sache selbst liegenden Grund von der Erde verschwunden sind: Sie hätten, so hieß es, eine Größe entwickelt, durch die sie sich selbst umbrachten.

Heute wissen wir alle, dass diese These nicht stimmt, dass man vielmehr *extrinsische* Faktoren für das Aussterben dieser so

faszinierenden Art verantwortlich machen muss: Ganz offenbar löste der Einschlag eines Meteoriten eine Kausalkette aus, an deren Ende u. a. auch der Tod der Dinosaurier stand: Dieser Einschlag bewirkte einen globalen Klimawandel, demzufolge sich wiederum die gesamte Flora und Fauna der Erde wandelte, und damit raubte er auch den Riesentieren die Lebensgrundlage.

Dieses Beispiel soll zweierlei verdeutlichen:

- (1) Es gab auch schon früher in der Erdgeschichte Prozesse oder Ereignisse *globalen* Ausmaßes.
- (2) Obgleich es durchaus Alternativen für deren Erklärung gab oder gibt, sind die benutzten Erklärungsmuster für diese frühen globalen Wandlungsprozesse jedoch alle *kausalgesetzlicher Natur* (der Einschlag des Meteoriten *bewirkte kausal* einen Klimawechsel, dieser führte *kausal* zum Aussterben der Saurier, etc.).

Diese Erkenntnis scheint trivial, sie ist es jedoch in unserem Zusammenhang keineswegs, denn die Diskussion des gegenwärtig diagnostizierten „globalen Wandels“ hat in doppelter Hinsicht eine *grundsätzlich andere Qualität*.

Erstens: Obgleich der Mensch, auf die Gesamtgeschichte der Erde bezogen, diesen Planeten erst sehr kurz bevölkert, sind heute globale Veränderungen des Klimas wie auch des Wassers, des Bodens und der Luft unbestritten zumindest auch *anthropogen* verursacht, auch wenn im Einzelfall unterschiedliche Auffassungen über das Ausmaß dieses Einflusses herrschen.

Vortrag gehalten auf der Wissenschaftlichen Konferenz der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL) am 29. Okt. 1997, Köln. Der Titel („Universalisierung und Kontextualisierung – Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung“) sowie der Text wurden leicht geändert bzw. gekürzt.

Ausmaß dieses Einflusses herrschen.

Zweitens: Der globale Wandel oder genauer: die Globalisierung des Wandels bezieht sich heute nicht mehr nur auf *natürliche* Lebensvoraussetzungen (Klima, Wasser, Luft, Boden, Flora, Fauna), sondern zusätzlich auf Phänomene, die wir gemeinhin *gesellschaftliche* oder *kulturelle* nennen, die also *selbst Leistungen* oder *Errungenschaften des Homo sapiens* sind.

So lassen sich neben dem naturbezogenen globalen Wandel etwa folgende weitere Ebenen unterscheiden:

Die Ebene der Politik: Hier sind übernationale Bündnisse mit unterschiedlicher Zweckbestimmung entstanden.

Die Ebene der Wirtschaft: Selbst innerhalb gleicher Firmengruppen findet Konkurrenz und Kooperation weltweit statt, Geldtransaktionen, Börsen- und Aktienhandel beeinflussen sich über den gesamten Globus.

Die Ebene der Technik: Diese betrifft z.B. den Technologietransfer, der u.a. Arbeitsprozesse und Berufsbilder verändert.

Die Ebene der Medien: Es existiert und entwickeln sich eine transnationale Unterhaltungsindustrie und ein Kulturaustausch sowie eine weltweite Vernetzung der Informations- und Kommunikationsmedien (Internet, World Wide Web).

Die Ebene der Ethnien/Bevölkerung: Diese Ebene betrifft die Wanderungsbewegungen der Menschen, die weiträumiger geworden sind (Migration, Tourismus, Flüchtlinge, Arbeit).

Die Ebene der Bildungsprozesse: Früher weltweit Folge der Kolonialisierung, heute als Entwicklungs- und Bildungshilfe verstanden, sowie durch einen wirklich weltweiten Austausch von Personen bewirkt, die am Bildungssystem teilnehmen.

Alle diese Prozesse haben ihren Ursprung historisch oft in *klein-*

räumigen, regionalen oder *nationalstaatlichen Bedingungen*, und sie schienen in diesem Kontext in gewissen Grenzen überschaubar und kontrollierbar zu sein. Ihre Globalisierung ist häufig ein zeitlich nachgeordnetes, aber vor allem ein zunächst *empirisch beschreibbares* Phänomen – eine Tatsache, die auf den ersten Blick die Frage nach der möglichen Bedeutung der Moral/Ethik in diesen Prozessen wenig sinnvoll erscheinen lässt.

Hier soll nicht auf die an sich sehr zentrale Bedeutung der Vernetzung dieser verschiedenen Globalisierungsdimensionen untereinander eingegangen werden. Wesentlich für unseren Zusammenhang ist vielmehr, dass die globalen Wandlungsprozesse, die heute im Brennpunkt stehen, wegen ihres anthropogenen Ursprungs nicht mehr nur *Folgen kausaler Wirkursachen* (wie im Falle des Meteorits), sondern fast immer auch *Ergebnisse intendierter Handlungen des Menschen* sind.

- Handlungen setzen *Handlungsentscheidungen* im Hinblick auf Ziele voraus, also Entscheidungen, A oder B zu tun oder zu unterlassen. *Damit sind sie aber angemessener durch Handlungsgründe (Intentionen, Ziele und Motive) rekonstruierbar als durch kausale Wirkmechanismen oder Ursachen.*
- Nun mag es vollkommen naiv erscheinen anzunehmen, dass alle diese Prozesse tatsächlich auf mehr oder weniger rational kalkultierten Entscheidungen basieren, denn das ist natürlich nicht der Fall. Vielmehr entwickeln vermutlich alle diese Prozesse ein in gewissem Sinn von – ursprünglich vielleicht tatsächlich gegebenen – Handlungsintentionen gänzlich unabhängiges Eigenleben. Dieser Vorgang hat in der Ökonomie ja gerade zum Bild der „unsichtbaren Hand“ (Adam Smith, 1976/1776) verführt, die den

Markt „hinter dem Rücken“ der Akteure tatsächlich regiert. Dennoch ist das kein grundsätzliches Argument gegen die prinzipielle Bedeutung der menschlichen Handlung auf allen diesen Globalisierungsebenen: Denn auch die „funktionell autonomen“ (von der Handlung abgekoppelten) Prozesse – wie auch die natürlich ablaufenden Kausalprozesse – werden insofern wieder Gegenstand menschlicher Handlungen, als es auch generell als Handlung gilt, ob man derartige Prozesse *geschehen lässt* oder nicht.

Aus dieser *Rückbindung vieler der global ablaufenden Prozesse an die menschliche Handlung* folgt aber etwas für unser Thema sehr Bedeutsames: Der Einsatz von x-beliebigen Handlungsmitteln ist nämlich nie nur unter dem Gesichtspunkt ihrer *Effizienz* (Ökonomie) oder instrumentellen Angemessenheit (Klugheit, Faktenwissen) zu bewerten, sondern er ist zudem *immer* auch (und das ist strukturell und sachimmanent gegeben) *zu rechtfertigen und zu verantworten, und zwar unter dem Gesichtspunkt, inwieweit Interessen anderer Personen oder Institutionen (als die der Handelnden) betroffen sind. Während die Natur ethisch neutral ist, sind menschliche Handlungen immer (!) auch ethisch bewertbar.*

Durch diese *unauflöslche Fundierung* der genannten Globalisierungsprozesse in der *menschlichen Handlung* bekommen diese also *gleichzeitig* und *zwingend* eine (wenn auch im Umfang unterschiedliche) *normative Qualität*. Jede Anwendung einer Technik, jede Entscheidung in der Wirtschaft, jede Umsetzung von Informationsprozessen ist immer auch *normativ gesättigt*: Globalisierungsprozesse finden also nicht nur empirisch unausweichlich

statt, sondern sie bekommen eine weiterreichende *ethisch-moralische Dimension*, weil sie vor allen *potenziell Betroffenen* zu *rechtfertigen sind*.

Gibt es eine den Globalisierungsprozessen angemessene Moral?

Unter dem Blickwinkel der Neuzeit und Moderne ist man bei der Beantwortung der Frage, ob es denn auch für diese Globalisierungsprozesse eine angemessene Ethik gibt, überraschend schnell fündig: Von Kants (1988) kategorischem Imperativ, über die Gerechtigkeitstheorie von Rawls (1971), die analytische Philosophie von Hare (1995) bis hin zur Diskursethik eines Habermas (1976) besteht nämlich (bei allen Unterschieden dieser Positionen im Detail) geradezu *das Wesen der Ethik, oder besser des ethischen Arguments*, darin, dass Bezug genommen wird auf Prozeduren, die gerade die *universelle Geltung* einer Handlungsnorm prüfen. Diese *kognitive Operation der Universalisierung* eines Urteils wird also geradezu zum Kriterium der Ethik erhoben. Und für diese ist daher eigentlich die Globalisierungsthematik ein „gefundenes Fressen“. Am einfachsten lässt sich dieses vielleicht durch die Gerechtigkeitstheorie von Rawls skizzieren: Etwas vereinfacht ausgedrückt ist nach dieser Theorie ein Urteil dann gerecht, wenn man sich in einer Entscheidungssituation (a) auf die Position aller möglichen Betroffenen be gibt und (b) alle diese Positionen insofern gleich achtet, als man sich vorstellt, dass man nicht weiß, welche dieser Positionen die eigene ist.

So gesehen passen also die genannten Ethiksysteme und das in ihnen angelegte Prinzip (die Operation) der Universalisierung ganz ausgezeichnet gerade zur Analyse

von *de facto* stattfindenden (und praktisch vielleicht gewünschten) Globalisierungsprozessen. Im Unterschied zum Prozess der *empirisch stattfindenden Globalisierung* ist allerdings die *Universalisierung begrifflicher* Natur.

Bemerkungen zur Ontogenese ethisch moralischer Urteile – Konsequenzen für die Bildungspraxis

Bevor wir das bisher entworfene Bild etwas verkomplizieren, soll die Frage der Ontogenese der Moral in diesem Verständnis andiskutiert werden. In diesem Zusammenhang wollen wir auch die Frage jeweils nach den Konsequenzen für die Bildungspraxis ziehen. Beides kann hier nur sehr grundsätzlich geschehen. Zudem müsste die Diskussion auch auf den kulturellen/gesellschaftlichen Wandel ausgedehnt werden. Darauf müssen wir verzichten, diese Einschränkung scheint jedoch wegen der Konsequenzen, die vor allem für die Ausbildung gezogen werden sollen, legitim.

In der Entwicklungspsychologie liegt – für den Laien vielleicht überraschend – eine umfangreiche Forschung zu diesem Themenkomplex vor.¹ Denn ganz so, wie man in der Entwicklungspsychologie z.B. untersucht, ob und auf welche Weise der einzelne Mensch die Strukturen des logischen Denkens erlangt, so untersucht man auch, ob und wie er ethisch-moralische Argumente entwickelt.

1 Hier hat vor allem der Harvardprofessor Lawrence Kohlberg ab Mitte der Fünfzigerjahre (1958) bis Ende der Achtzigerjahre eine Theorie der Entwicklung moralischer Urteile (Überzeugungen) vom Kind bis zum Erwachsenen vorgelegt, und hat damit eine unglaubliche Lawine von Forschungsaktivitäten auf der ganzen Welt losgetreten. Überblicke über diese Theorie und ihre Wirkung finden sich vor allen Dingen bei Modgil & Modgil (1986).

Empirisch zeigt sich in dieser wirklich weltweiten Forschung, dass

- die moralischen Urteile mit zunehmendem Alter systematisch komplexer werden, und zwar genau in der hier relevanten Hinsicht: Mit steigendem Alter werden zunehmend mehr Interessen/Gesichtspunkte von immer mehr potenziell Betroffenen in den Urteilen beachtet. In der Regel werden fünf respektive sechs „Entwicklungsstufen“ oder Typen von Argumenten unterschieden.
- Nach unseren eigenen Analysen und Untersuchungen² lassen sich diese „Stufen“ – wenn auch sehr grob – durch zwei Dimensionen bestimmen und zu insgesamt vier „Niveaus“ zusammenfassen.

Die eine Dimension bezieht sich auf *eine Bewegung von einer heteronomen zu einer autonomen Begründung ethischer Entscheidungen*, die zweite auf eine *unterschiedlich komplexe Interpretation der sozialen Welt*.

Die *erste Dimension*, die Bewegung von einer heteronomen zu einer autonomen Moral, meint einen Wechsel von einer eher *egozentrisch begrenzten Perspektive* der einseitigen Achtung von Autoritäten und gegebenen sozialen Regeln, die zu einseitigen Anpassungen, aber auch zu Kompromissen führt (Heteronomie), zu einer *gegenseitigen Achtung von Perspektiven* und Standpunkten, in der einerseits Folgenabwägungen unterschiedlicher Handlungen auch für andere eine Rolle spielen, in der aber andererseits ein wirklicher Konsens als Ideal eines Interessenausgleichs bzw. einer Interessenkoordination angestrebt wird (Autonomie).

Die *zweite Dimension*, die zunehmende Erweiterung des Verständ-

2 Eckensberger, 1986.

nisses der sozialen Wirklichkeit, meint, dass moralische Argumente zunächst im Rahmen der sozialen Nahwelt, im Rahmen der konkreten Interaktionen mit den Eltern, den Freunden, Bekannten, etc. entwickelt werden (wir sprechen von einem *interpersonalen sozialen Raum*), dass dann jedoch zunehmend die konkrete Gesellschaft (mit ihren Rollen und Funktionen) und schließlich die gesamte Menschheit mit in die Argumente einbezogen werden (wir sprechen von einem *transpersonalen sozialen Raum*). Wesentlich ist nach unseren Untersuchungen, dass sich die Bewegung von der Heteronomie zur Autonomie in diesem transpersonalen oder gesellschaftlichen Raum *wiederholt*: Zunächst wird das soziale System geachtet, und Gesetze werden als Garanten für das Einhalten der Moral verstanden, dann wird der Mensch an sich moralisch geachtet (in einer Weltgemeinschaft), und die Moral ermöglicht sogar die Bewertung von Gesetzen.

Auf diese Weise entstehen die *vier oben angesprochenen Niveaus ethisch-moralischer Urteile*, wobei besonders wichtig ist, dass diese sich zunächst *nicht* auf konkrete moralische *Inhalte* oder *moralische Tugenden* beziehen, sondern auf eine *strukturelle Veränderung und Erweiterung der potenziell Betroffenen* („*moral patients*“, also Personen, Systeme, Prinzipien), und dass das höchste Niveau damit sehr nahe an die Auffassung ethischer Sollensvorstellungen herankommt, die man auch in der Philosophie vorfindet. Die Urteile „naiver Subjekte“ benutzen also mit steigendem Alter und zunehmend geistiger Reife auch häufiger die Operation der Universalisierung ethischer Argumente auf die Menschheit.

Zwischen den begrifflichen Analysen der Philosophie und den empirischen Ergebnissen der Ent-

wicklungspsychologie gibt es deshalb so etwas wie eine „Korrespondenz“, und zudem finden sich diese Entwicklungstrends (trotz vieler Detailprobleme) auch *empirisch universell*¹ – auch das ist in unserem Zusammenhang der Diskussion globaler Prozesse natürlich von großer Bedeutung.

An dieser Stelle lassen sich erste wichtige Konsequenzen für Bildung und Erziehung ziehen:

Konsequenz 1: Das Ziel einer Ethik, die für eine „normative Begleitung“ globaler Wandlungsprozesse angemessen zu sein scheint, kann nicht nur in der Vermittlung konkreter Wertinhalte (Tugenden) oder konkreter Vorschriften bestehen, sondern sie muss sich vor allem um die Beförderung natürlich ablaufender Entwicklungsprozesse ethischen Denkens (Begründens ethischer Positionen) bemühen. Es wäre unter dieser Voraussetzung dann zu hoffen, dass sich eine auch für die Globalisierungsprozesse angemessene Ethik gewissermaßen „von selbst“ einstellt.

Bereits diese sehr allgemeine Konsequenz bedarf natürlich einer Präzisierung im Hinblick auf Handlungsanweisungen, wie denn diese Entwicklung konkret wirkungsvoll unterstützt werden kann. Auch hierüber ist empirisch viel bekannt.² Beschränken wir uns auf jene „entwicklungsfördernden Prozesse“, die auch in formalen Bildungsprozessen eine Rolle spielen.

1 Wir müssen also unterscheiden zwischen der *kognitiven Operation der Universalisierung* und der *empirischen Universalität der moralischen Urteile*. Die umfangreiche kulturvergleichende Forschung zu dieser Theorie wurde z.B. von Eckensberger (1993a) zusammengestellt.

2 Ausgezeichnete Überblicke über die Rolle von Erziehungseinflüssen auf die Moralentwicklung geben Lempert (1988, informelle Erziehung in Familie und Gesellschaft) und Oser & Althof (1992, allgemeiner Überblick).

Konsequenz 2: Bildungs- und Erziehungsprozesse, die auf eine den globalen Wandlungsprozessen angemessene universalistische Ethik hinarbeiten wollen, sollten folgende Gesichtspunkte beherzigen:

- Verwicklung in Widersprüche in voneinander abweichenden Regeln/Normen;
- Partizipation an kooperativen Entscheidungen;
- fähigkeitsangemessene Zuweisung von Verantwortung;
- Chancen zur Teilhabe an „symmetrischen Kommunikationen“, in denen sich alle Beteiligten äußern können (hier dürfte in Zukunft auch das Internet zunehmend an Bedeutung gewinnen);
- stabile Wertschätzung durch Autoritäten, auch durch gleichgestellte Personen (Vertrauen/Selbstvertrauen), kein instrumenteller Missbrauch von Macht;
- Informationen über soziale Folgen des eigenen Handelns, diese erleichtert antizipatorische Vorwegnahme von Handlungsfolgen.

Äußerst interessant, aber auch irritierend für unser Thema ist jedoch, dass sich – aus der Vogelschau betrachtet – sowohl in der Philosophie wie in der Entwicklungspsychologie ein Trend findet, der dem der Universalisierung ethischer Argumente gerade (wieder) entgegenläuft.

In beiden Bereichen findet nämlich der viel diskutierte *Übergang von der Moderne zur Postmoderne statt*, in dem gerade eine Abkehr von *universellen Perspektiven* in der Ethik postuliert wird und entsprechend wieder eine stärkere *Kontextualisierung* auch ethischer Argumente gefordert und damit (wieder) ein situativer und *kultureller Relativismus* (oder präziser: *Pluralismus*) präferiert wird. Grundsätzlich werden verschiedene inhaltliche moralische Positionen nun als gleichwertige Alter

nativen behandelt. Gleichzeitig werden die konkreten Lebenskontexte verstärkt betont, in denen ethische Entscheidungen zu fällen sind, d.h. man rückt ab von einer bewussten (kontrafaktischen) Dekontextualisierung des ethischen Argumentierens. Auch in der Entwicklungspsychologie rückt man ab von der an sich faszinierenden Idee einer Moralauffassung, die primär oder gar ausschließlich die Struktur der Argumente in möglichst klaren aber hypothetischen Situationen untersucht. Auch hier wird der Lebenskontext wieder „hereingeholt“.

Während also der Globalisierung die *regionale* (kleinräumige oder nationalstaatliche etc.) Betrachtung der gleichen wirtschaftlichen, ökologischen und politischen Prozesse in einem gewissen Spannungsverhältnis gegenübersteht, existiert bei den moralischen (universalisierten) Urteilen das Problem ihrer Anwendung auf den konkreten Kontext, also das Problem ihrer *Kontextualisierung*.

So gesehen haben beide Konzepte (die präskriptive Universalisierung der Moral und die normative Bewertung der Globalisierung) zunächst nur den Charakter einer „regulativen Idee“, die im Einzelfall möglicherweise nicht durchzuhalten ist. D.h. im konkreten Handlungsvollzug wird das globale Denken von regionalen Bedingungen ebenso begrenzt und relativiert werden, wie im konkreten Handlungsvollzug das im Prinzip universalisierbare moralische Urteil von Individualinteressen überlagert sein kann. Gleichzeitig geht es aber genau um die Integration von Prinzip und Kontext einerseits, von Regionalisierung und Globalisierung andererseits. Das inzwischen weltweit benutzte Schlagwort „*think global, act local*“ steht genau für diese Erkenntnis.

Unsere eigene Forschung zur Kontextualisierung moralischer Urteile,¹ die sich in den letzten 15 Jahren vor allem auf die normative Bewertung von ökologisch relevanten Problemen bezog (Bau eines Kohlekraftwerkes, Verwendung von Wasser, Konflikte in der Landwirtschaft), liefert uns einige erste wichtige Hinweise auf Möglichkeiten der Überwindung oder Integration dieser Spannung zwischen Regionalität und Globalität einerseits und zwischen Kontext und Verallgemeinerung des Urteils andererseits. Allerdings war es für diese Analyse nötig, die moralische Dimension durch weitergehende psychologische Konzepte ebenso zu erweitern wie auch die Erhebungsmethoden anzupassen. So musste auch die Rolle der *Faktenbewertung* wie des *Faktenwissens über ein konkretes Problem* erfasst werden, es wurden die *Risikobeurteilungen* ebenso untersucht wie *Verantwortungszuschreibungen*, *Kontrollvorstellungen* und Fragen der *identitätsstiftenden Bedeutung* dieser Prozesse sowie die *Solidarität* mit konkreten Handelnden. Zusätzlich wurden *emotionale Prozesse* (wie Abwehr- und Bewältigungsprozesse), aber auch die *Äußerung von Emotionen* untersucht. Diese Ergebnisse können hier nicht zusammengefasst werden, insgesamt zeigt sich aber, dass die genannte Spannung zwischen Kontext und Prinzip für die vier genannten Niveaus moralischer Urteile unterschiedlich gut gelingt, am besten für die *autonom-transpersonal argumentierenden Personen*.²

Obwohl diese Personen eine globale Perspektive einnehmen (sie entwickeln eine *Solidarität mit der Weltgemeinschaft* oder sogar mit der Natur), erwecken sie nicht den Eindruck, als würden sie ihre ei-

genen individuellen Interessen in ihrem regionalen Kontext bis zur Selbstaufgabe zurückstecken. Das Spannungsfeld zwischen im Alltag gelebtem Selbstverständnis und reflektierten neuen Erkenntnissen durchleben sie und gestehen es auch offen ein. Sie befinden sich nach eigener Auskunft geradezu in einem fortwährenden *Kampf mit sich selbst* und betonen sehr wohl das Bedürfnis, sich nicht immer „über Gott und die Welt“ Sorgen machen zu müssen, sondern eigene Interessen ausleben zu wollen. Sie sind daher keine „moralischen Helden“ und wollen dies auch gar nicht sein. Aber sie versuchen, ihre *moralischen Ansprüche mit ihren Interessen und Bedürfnissen in Einklang* zu bringen und sie erfahren dies als befriedigendes Gefühl. *Moral und Neigung* stehen sich bei ihnen nicht als statische Kategorien gegenüber, sondern *beeinflussen sich wechselseitig*.

Die Befragten haben also sehr wohl eine kollektive universelle Moral im Auge, sie verbinden aber mit dieser moralischen Perspektive durchaus hedonistische Züge. Denn obwohl die Gerechtigkeitsmoral auf *Pflichtigkeit* basiert, glauben die Befragten keineswegs, eine moralische Welt sei eine asketische und eine rigide an Prinzipien orientierte Welt. Mehr Gerechtigkeit führt ihrer Meinung nach vor allem zu mehr Menschlichkeit und dadurch auch zu einem besseren Leben. Erst das wirklich inhaltlich „gute Leben“ (im Sinne der klassischen Tugenden) nämlich beseitigt die Gedankenlosigkeit, die ein unreflektierter Lebensstil mit sich führt und setzt an dessen Stelle ein Gerechtigkeitsprinzip, das durch die Gewährleistung wechselseitiger Achtung tief gehende menschliche Bedürfnisse befriedigt.

Durchgängig sind in den Argumenten Konzepte des Risikos, der Verantwortung, der Benutzung von Wissen auf Moral bezogen, ebenso gelingt ihnen die Integration von Emotionen und Kognitio-

1 Eckensberger (1993b); Eckensberger, Breit & Döring (1999); Eckensberger, Sieloff, Kasper, Schirk & Nieder (1992).

2 Eckensberger, Breit & Döring (1999).

nen weit gehend. Sie sind es, die das „Prinzip Hoffnung“ nicht aufgeben.

Insgesamt sehen wir deshalb keinen Grund, die bisher aus der Entwicklungspsychologie gezogenen Konsequenzen umzustoßen. Sie sollten allerdings um zwei wesentliche Konsequenzen ergänzt werden:

Konsequenz 3: Die Behandlung /Vermittlung sachlicher Wissensbestände (Naturwissenschaft, Technik, Gesellschaft) in Bildungsprozessen sollte möglichst *nicht getrennt* von ihrer ethischen Bewertung stattfinden, sondern sollte, wenn immer möglich, *gleichzeitig* auch unter ethisch-normativen Gesichtspunkten erfolgen.

Konsequenz 4: Emotionen und persönliche Betroffenheit sind natürliche und wichtige *Begleiterscheinungen der Aneignung von Wissen*, sobald dessen Relevanz für Lebenskontexte erkannt wird. Diese emotionalen Prozesse selbst sind wichtige Voraussetzungen sowohl für das Aneignen des Wissens wie auch für dessen Bewertung und Umsetzung.

Das bedeutet zunächst, dass auch die empirische *Wissenschaft von der Erziehung* die Berührungsanst mit normativen Fragen verlieren muss. Im *Bildungsprozess* selbst sollte die Vermittlung von Faktenwissen möglichst im *konkreten Kontext* geschehen und die normativen Gesichtspunkte mit behandeln. Konkrete wissenschaftliche Themen sollten um eine ethische Dimension ergänzt werden. Zum Beispiel sollten Umweltfragen nicht nur im Biologieunterricht, sondern auch im Ethikunterricht behandelt werden. Und umgekehrt sollte auch im Biologieunterricht das ethische Argument bei der Diskussion von Umweltfragen unmittelbare Beachtung finden.

Zum Teil geschieht dies natürlich. Grundsätzlich ist dieses Desideratum jedoch noch keineswegs optimal eingelöst. Am ehesten hat von den eingangs genannten „globalen Dimensionen“ noch die naturbezogene Umweltthematik und natürlich die Politikwissenschaft in die Curricula Eingang gefunden. Umweltthemen werden allerdings meist im Biologieunterricht behandelt. Zudem zeigt sich in diesen Bemühungen nicht selten ein sehr *einseitiger Umgang* mit Emotionen und Affekten. Dort etwa, wo moralische Dimensionen im so genannten „ökologischen Lernen“ oder in der „Ökopädagogik“ durchaus Berücksichtigung fanden, ist diese offenbar nicht selten zu einer „Katastrophen-Pädagogik“ verkommen, einer Pädagogik, die mehr auf Angst und Furcht als auf Hoffnung setzt.

Diese beiden zuletzt genannten Konsequenzen haben allerdings gravierende Folgen für die Lehrerbildung (wenn wir an die Schulausbildung denken), Folgen, die hier nicht weiter erörtert werden können.

Aus all dem hier nur kurz skizzierten soll allerdings eine letzte sehr allgemeine Konsequenz gezogen werden, die vermutlich für viele Teilbereiche der komplexen Wirklichkeit gilt:

Konsequenz 5: Wir müssen erkennen, dass nicht alle Probleme mit der binären Logik zu bearbeiten sind (nach der ein Prozess *entweder* regional *oder* global, nach der eine Ethik *entweder* universalistisch *oder* kontextualisiert ist), wir müssen vielmehr zunehmend in den Kategorien „*sowohl als auch*“ denken lernen. Dabei kann es sich herausstellen, dass sich der gleiche Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven durchaus unterschiedlich darstellt.

Literatur

- Eckensberger, L.H. (1986). Handlung, Konflikt und Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt im moralischen Urteil. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.), *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung* (S. 409-422). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckensberger, L.H. (1993a). Moralische Urteile als handlungsleitende normative Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Forschung. In A. Thomas (Hg.), *in Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (S. 259-296). Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L. H. (1993b). Normative und deskriptive, strukturelle und empirische Anteile in moralischen Urteilen: Ein Ökonomie/Ökologie-Konflikt aus psychologischer Sicht. In L.H. Eckensberger & U. Gähde (Eds.), *Ethische Norm und empirische Hypothese* (S. 328-379). Frankfurt: Suhrkamp.
- Eckensberger, L.H., Breit, H. & Döring, T. (1999). Ethik und Barrieren in umweltbezogenen Entscheidungen. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In V. Linneweber & E. Kals (Hg.), *Umweltgerechtes Handeln* (S. 165-190). Heidelberg: Springer.
- Eckensberger, L.H., Sieloff, U., Kasper, E., Schirk, S. & Nieder, A. (1992). Psychologische Analyse eines Ökonomie-Ökologie-Konflikts in einer saarländischen Region: Kohlekraftwerk Bexbach. In K. Pawlik & K. Stapf (Hg.), *Umwelt und Verhalten* (S. 145-168). Bern: Huber.
- Habermas, H. J. (1976). Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hare, R.M. (1995). Zur Einführung: Universeller Präskriptivismus. In Ch. Fehige & G. Meggle (Hg.), *Zum moralischen Denken* (Bd. 1, S. 31-53). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1788). *Kritik der praktischen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Lempert, W. (1988). Soziobiografische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 40. 62-92.

Modgil, S. & Modgil, C. (Eds.) (1986). *Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy*. Philadelphia and London: Falmer.

Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Smith A. (1976). *Wealth of Nations*. University of Chicago Press. (Erscheinungsjahr 1776).

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

**Schwerpunkt
Bildungsinformation**

Service für Forschung

Daten (Konzepte, Resultate, Statistiken, Adressen) sind die Grundlage jeder Forschungsarbeit. Bis heute liegt der überwiegende Teil dieser Daten in gedruckter Form vor: in Zeitschriften, Büchern, Zeitungen, „grauen“ Materialien. Zunehmend werden Informationen auch als elektronische Publikationen im Internet angeboten. Das DIPF leistet hier in seiner Funktion als „Clearingstelle“ einen Beitrag beim Auffinden von Informationsbausteinen für die Bildungsforschung, die Bildungsverwaltung und die Bildungspraxis.

Hier eine Auswahl aus dem Angebotsspektrum dieser Serviceleistungen:

CD BILDUNG – Bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern



Die **CD BILDUNG** – eine Datenbank auf CD-ROM – ist die umfassendste Literaturdokumentation zum Thema Bildung im deutschen Sprachraum. Sie verweist sowohl auf Unterrichtsmaterial als auch auf didaktisches und sachliches Hintergrundwissen zu schulrelevanten Themen. Neben schulpraktischer Literatur enthält sie aber auch Hinweise auf wissenschaftliche Literatur aus allen bildungsrelevanten Themenfeldern.

Die 7. Ausgabe 2000 der CD BILDUNG weist 433.852 Literaturdokumente zum Bildungswesen nach. Durch den umfassenden Charakter lassen sich auch Entwicklungstendenzen in der Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis erkennen. Die komplette Datenbank wird im Laufe des Jahres 2001 auch online über das Internet abrufbar sein.

Die folgende Tabelle zeigt die große Anzahl an nachgewiesenen Zeitschriftenaufsätzen, Büchern, Einzelbeiträgen seit dem Erscheinungsjahr 1980.

Zentrale Themenbereiche	6. Ausg. 1999	7. Ausg. 2000
Schule, Schüler, Lehrer, Unterricht	155.576 47,4%	169.433 47,0%
Medien	10.806 3,3%	12.356 3,4%

Zentrale Themenbereiche	6. Ausg. 1999	7. Ausg. 2000
Hochschule, Studium	39.077 11,9%	44.438 12,3%
Berufsausbildung, Berufsschule	38.039 11,6%	41.071 11,4%
Jugendbildung, Sozialarbeit	12.033 3,7%	12.972 3,6%
Weiterbildung, Erwachsenenbildung	39.013 11,9%	41.682 11,6%
Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft (erw.)	22.412 6,8%	25.165 7,0%
Bildungsgeschichte	10.969 3,3%	13.329 3,7%

Alexander Botte,
botte@dipf.de,
fis-bildung@dipf.de

Datenbank Schulpraxis – Literaturnachweise für Schule und Unterricht

Als Lehrer kann man auch nur den unterrichtsrelevanten Teil der CD BILDUNG zu einem besonders günstigen Preis beziehen. Die „Datenbank Schulpraxis“ auf CD-ROM bietet ausschließlich Nachweise von Zeitschriftenaufsätzen, d.h. es sind keine Büchernachweise enthalten.



fis-bildung@dipf.de

Der Deutsche Bildungsserver (DBS)

<http://www.bildungsserver.de>

Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Einstieg für Bildungsinformationen im Internet. Bildungsrelevante Internetangebote aus Forschung und Praxis werden im DBS über ein geordnetes Hinweissystem (Metaserver) zuverlässig und kontinuierlich zur Verfügung gestellt. Daneben wird angestrebt, innovative Internet-Projekte im Bereich Bildung anzuregen und zu fördern.

Das Angebot besteht zurzeit aus Datenbanken, Linklisten und Kommunikationsdienstleistungen. Bislang werden folgende thematisch zum Teil miteinander verknüpfte Datenbanken präsentiert:

- Institutionen
- Experten
- Veranstaltungen
- Online-Ressourcen
- SAN-Projekte (Schulen ans Netz)
- Schulen im Web

Der DBS ist eine kooperativ angelegte Initiative des Bundes und der Länder. Die Ende 1999 eingerichtete „Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver“ am DIPF koordiniert die Kooperationspartner und übernimmt die redaktionelle Betreuung der forschungsbezogenen Themenfelder „Übergreifende Informationen“, „Hochschulbildung“, „Berufliche Bildung“ und „Erwachsenen-/Weiterbildung“.

Deutscher Bildungsserver
dbs@dipf.de

Datenbank RTEE (Red Telemática Educativa Europea)

http://www.dipf.de/lars/html/start_rt.htm

Diese Online-Datenbank zur Europäischen Dimension des Bildungswesens basiert auf einer Literaturdokumentation zur Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union. Sie wurde vom DIPF eingerichtet und im Rahmen der RTEE-Projektpartnerschaft (EU-Bildungsprogramm SOKRATES) weiterentwickelt.

Die Datenbank umfasst gegenwärtig rund 10.000 Literaturnachweise offizieller und nichtoffizieller Publikationen der Organe und Institutionen der Europäischen Union sowie von Beiträgen in deutschen und ausländischen Veröffentlichungen.

Quellen der Dokumentation sind: Monographien, Monographieauszüge, Hochschulschriften, Zeitschriftenaufsätze.

Wer das Recherchieren in gedruckten Bibliographien den CD-ROM-Datenbanken vorzieht, kann sich mit Hilfe der ebenfalls jährlich erscheinenden „*Bibliographie zur Europäischen Dimension des Bildungswesens*“ einen raschen Einblick in die Literatur zu diesem Themenfeld verschaffen.

INES – Informationen über nationale Bildungssysteme

<http://www.dipf.de/ines/ines.htm>

Forschung über und in Europa benötigt häufig aktuelle Detailinformationen, Texte, Grafiken und Bilder zur Europäischen Union bzw. zu einzelnen Ländern. Das Internet hat sich zu einem durchaus ergiebigen Informationsmedium auch für den Bildungsbereich entwickelt, indem es zahlreiche Adressen, Texte und Fakten „rund um die Uhr“ unmittelbar abrufbar bereithält.

Ohne spezifische Strukturierungshilfe sind diese Informationen aber nur sehr schwierig und zufällig auffindbar. Das DIPF hat daher eine Datenbank – genannt INES – zu Internetquellen über das internationale Bildungswesen entwickelt, die online abrufbar ist.

Die Datenbank INES weist zurzeit Internetquellen zu 99 Ländern auf, mit Schwerpunkt auf den EU-Ländern und den übrigen wichtigen Industrieländern.

Ausgewählte Länder, die in der Datenbank INES repräsentiert sind:

Anzahl der Quellen

Argentinien	13
Australien	66
China	9
Deutschland	39
Europäische Union	47
Frankreich	81
Großbritannien	121
Israel	14
Kanada	97
Mexiko	6
Neuseeland	32
Russische Föderation	5
Spanien	30
Südafrika	4
USA	68

INES kooperiert mit der Arbeitsgruppe Internationale Berufliche Bildung im DIPF und kann so für viele Länder auch ein Angebot von Volltexten zur aktuellen Beschreibung der Bildungssysteme ausgewählter Länder integrieren. Diese Texte sind ebenfalls online abrufbar.

ISM (Informationssystem Medienpädagogik)

http://www.dipf.de/lars/html/start_im.htm

Diese Literaturdatenbank zur Medienpädagogik umfasst ca. 22 000 bibliographische Nachweise. Sie dokumentiert Bücher, Forschungsberichte und Aufsätze zur Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienwirkungsforschung sowie Praxishilfen, Handreichungen und Unterrichtsmodelle. Die Literaturnachweise sind mit Schlagwörtern und Kurzreferaten versehen.

EXPLICA

Sammlung spezifischer Termini zur Europäischen Dimension des Bildungswesens

http://www.dipf.de/lars/html/start_ex.thm

Der europäische Einigungsprozess bringt eine Vielfalt neuer Begriffe hervor. Kennen Sie z.B. den Begriff „EFD“? Falls nicht, kann Ihnen EXPLICA weiterhelfen.

Die Datenbank enthält eine Sammlung von Definitionen spezifischer Begriffe zur Europäi-

schen Dimension des Bildungswesens. Die Begriffsdefinitionen wurden aus der Fülle nationaler und europäischer Quellen ausgewählt und umfassen die Gegenstandsbereiche Institutionen, Programme, Projekte, Netzwerke sowie Organisationen. Alle Termini sind dreisprachig (DE, EN, FR) vorhanden, häufig sind auch englischsprachige Definitionen angegeben. Die Übersetzung einiger Definitionen wurden von den Erstellern der Datenbank aus den vorhandenen Quellen selbst vorgenommen.

Die Datenbank ist eine wertvolle Informationsquelle für alle, die an der europäischen Dimension des Bildungswesens interessiert sind: Lehrende an Schulen und Universitäten, aber auch Wissenschaftler und Studenten sind angesprochen.

Seit Juli 2000 kann in EXPLICA über die Homepage des DIPF (<http://www.dipf.de>) online recherchiert werden.

*Dr. Heinz Bartel,
bartel@dipf.de*

DIPF Engagement im EERA¹-Netzwerk 12: „Information Centres and Libraries in Educational Research“

Das Netzwerk „Information Centres and Libraries in Educational Research“ ist eines der derzeit 18 Netzwerke der EERA. Im Rahmen der Gesamtzielsetzung der EERA wollen die Teilnehmer dieses Netzwerks durch die Bereitstellung von Informationsangeboten im World Wide Web und die Verstärkung der fachspezifischen Kommunikationsmöglichkeiten via Internet eine netzwerkübergreifende „Brückenfunktion“ wahrnehmen und zugleich Akteure in den Bereichen Bildungsinformation und Bildungsforschung zusammenführen. Die Einberufung des Netzwerks erfolgte auf der ECER 1997 in Frankfurt am Main auf Initiative der damaligen Leiterin des DIPF-Servicebereichs. Nach einer zweijährigen Konsolidierungsphase mit großem DIPF-Engagement wurden jetzt im Netzwerk 12 die Weichen für die Entwicklung einer bildungsfor-schungsrelevanten (*recherchier-baren!*) Datenbank im Internet gestellt. Nach inhaltlich-strukturellen Vorbereitungen im DIPF wurde im Frühjahr 1998 in Edinburgh ein strukturiertes Linksystem als Bestandteil der EERA-Websites entwickelt. Diese dem Anliegen der EERA entsprechenden Netzseiten bieten Informationen zu Forschungsergebnissen, Projekten, Forschungsmethoden, Möglichkeiten der Forschungsförderung, Adressbücher von Wissenschaftlern, Datenbanken, Zeitschriften, Mailinglisten, Veranstaltungen und vieles andere.

Bis jetzt haben sich in diesem Netzwerk vor allem die deutschen,



1 Vgl. European Educational Research Association, List of Networks, URL: <http://www.eera.ac.uk/>

schottischen und englischen Vertreter engagiert. Nachdem die konzeptionellen Vorstellungen – insbesondere zur Datenbankentwicklung – gereift sind und der British Education Index (BEI) die Bereitschaft signalisiert hat, für die technische und das DIPF für die inhaltlich-qualitative Seite Verantwortung zu übernehmen, ist der Kreis der Interessenten schnell größer geworden.

Beim Aufbau der Datenbank soll zunächst auf vorhandene Datenbestände in den Partnerinstitutionen zurückgegriffen werden, u.a. auf Einträge in der DIPF-Datenbank INES², auf Volltexte in *Education-line*³, aber auch auf die oben erwähnte Linksammlung.

Dr. Heinz Bartel
(Netzwerk-Koordinator),
bartel@dipf.de

Historische Bildungsforschung Online (HBO)

<http://www.bbf.dipf.de/hbo/>

HBO ist eine Website für die bildungshistorische Forschung. Sie wird getragen von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF und von der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. HBO präsentiert Informationen und Verknüpfungen vorrangig zur deutschsprachigen Bildungshistorischen Forschung.

2 Information on National Education System, URL:
<http://www.dipf.de/ines/ines.htm>

3 URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/>

Fachinformationstage zur Präpaedetik des wissenschaftlichen Nachwuchses

Als gemeinsame Initiative mit den Fachinformationseinrichtungen der Psychologie (ZPID) und der Sozialwissenschaften (IZ Sozialwissenschaften) veranstaltet das FIS Bildung ca. zwei Mal jährlich so genannte „Fachinformationstage“ an deutschen Universitätsbibliotheken. Dabei können sich Studenten und Lehrende dieser Universitäten in den Gebrauch von Fachinformationsdiensten einführen lassen.

Alexander Botte,
botte@dipf.de

Last but not least: Persönlicher Anfrageservice

Bei besonders komplexen Fragen besteht auch immer noch die Möglichkeit, sich persönlich an die Informationsvermittlungsstelle des DIPF zu wenden:

Peter Birke: Tel. (49-69) 2 47 08-307, birke@dipf.de

Dr. Renate Martini: Tel. (49-69) 2 47 08-310,
martini@dipf.de

Ausgewählte Projekte im DIPF

Deutsche Lehrer und Schüler fremdkultureller Herkunft

Seit Mitte der Siebzigerjahre ist die Analyse der Bedingungen für eine gelingende bzw. nicht gelungene Akkulturation bei Migranten Gegenstand zunehmend kontrovers diskutierter theoretischer Positionen und mannigfaltiger empirischer

Untersuchungen. Nun sind Akkulturationsprozesse und -ergebnisse immer wechselseitiger Natur. Deshalb ist es notwendig, auch diejenigen Prozesse wissenschaftlich zu untersuchen, die durch die vielfältigen Interaktionen mit Migranten bei Angehörigen der aufnehmenden Kultur in Gang gesetzt werden. Wir haben diesen Perspektivenwechsel vorgenommen und deutsche Studienreferendare befragt: vor ihrem Referendariat an multikulturellen Schulen zu ihren *Erwartungen* an das eigene Handeln in kulturbezogenen Interaktionssituationen und nach dessen Ablauf zu ihren kulturbezogenen *Erfahrungen* im schulischen Kontext. Was haben wir herausgefunden?

Die Referendare erwarten vor Beginn ihres zweiten Ausbildungsabschnitts eine Weiterentwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz, die auf der Achtung fremdkultureller Überzeugungen basiert und sich durch das Bemühen um ein verständigungsorientiertes Handeln in schulischen Konfliktsituationen auszeichnet. Nach dem Referendariat berichten sie über vielfältige Konflikte mit Schülern anderer kultureller Herkunft und über Misserfolge bei ihren Konfliktlösungsbemühungen, die zunächst darauf abzielten, die Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz ihrer eigenen Position zu erreichen oder erwünschtes Verhalten mit gewohnten Disziplinierungsmaßnahmen durchzusetzen. Die Analyse ihrer Ausführungen zum weiteren Umgang mit den Konflikten belegt, dass die Referendare sich unabhängig von Geschlecht und Schulform in der Art der kognitiven und affektiven Verarbeitung der Konflikte, in der gewählten – synergie- bzw. ethno-orientierten – Interkulturalitätsstrategie sowie in der Bewertung der Handlungsergebnisse erheblich voneinander unterscheiden. Ein synergieorientiertes Handeln ist vom Streben um wechselseitige Verständigung

und Annäherung an den Interaktionspartner geleitet, ethno-orientiertes Handeln von der Erwartung der Anpassung fremdkultureller Interaktionspartner an das eigenkulturelle Normen- und Regelsystem.

Die Äußerungen der Referendare, die die Konflikte *synergieorientiert* zu bewältigen suchen, lassen sich als Weiterentwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz in der von ihnen selbst vor Beginn des Referendariats angestrebten Richtung interpretieren. Sie gehen konstruktiv mit der eigenen affektiven Betroffenheit um und erschließen sich die Handlungsgründe der Schüler, um ihr Handeln aus *deren* kulturellem Kontext heraus verstehen zu können. Das kulturbezogene bereichsspezifische Deutungs-, Bedeutungs- und Handlungswissen, das sie erwerben, führt zur Relativierung und Differenzierung ihrer eigenkulturellen Sichtweisen und zur Erkenntnis der Mitverursachung der Konflikte. Auf der Basis der Achtung fremdkultureller Orientierungen beziehen die Referendare diese in ihre Konfliktlösungsüberlegungen ein und handeln, ihren – rechtlich geschützten – pädagogischen Freiraum nutzend, unter Umstrukturierung ihrer Zielvorstellungen so, dass ein schonender Ausgleich der Interessen aller an den Kulturkonflikten direkt oder indirekt Beteiligten erzielt wird. Ihre Erfahrungen werten diese Referendare als persönlichen Entwicklungsfortschritt.

Die Äußerungen der Referendare, deren weitere Verarbeitungsprozesse als *ethno-orientierte* interpretiert werden, belegen eine Zunahme der Schwierigkeit, Kulturkonflikte in der von ihnen vor Beginn des Referendariats erwünschten Weise zu bewältigen. Sie bestehen auf der Achtung und Übernahme des – unreflektierten – eigenkulturellen Normen- und Regelsystems durch die Schüler an-

derskultureller Orientierungen. Die Begründungen für die Forderungen einseitiger Anpassung lassen sich als Rechtfertigungen zur Beibehaltung der eigenen moralischen Glaubwürdigkeit interpretieren.

Ihre Konfliktlösungsüberlegungen sind darauf gerichtet, die „Änderungsresistenz“ dieser Schüler und damit die kognitiven, psychischen und sozialen „Defizite“ zu beseitigen, die einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts erschweren. Selten wird von gelungenen Anpassungsbemühungen berichtet, mehrheitlich von einer sinkenden eigenen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Entwicklung geeigneter Anpassungsmaßnahmen wird deshalb auf (schul)politischer Ebene erwartet. Für den Fall des Scheiterns solcher Maßnahmen wird auch der Ausschluss Anpassungsunfähiger oder -unwilliger aus der Residenzkultur erwogen. Es ist nicht erkennbar, dass der rechtlich gewährte pädagogische Freiraum, die Auslegungsnotwendigkeit sog. unbestimmter Rechtsbegriffe sowie die vom Gesetzgeber oft eingeräumten Ermessensspielräume von diesen Referendaren so genutzt werden, dass auch fremdkulturelle Orientierungsmuster berücksichtigt werden können. Bei wenigen Referendaren führt erst eine gezielte Intervention durch die Interviewer zur Reflexion eigen- und fremdkultureller Orientierungen und zur verständigungsorientierten Weiterverarbeitung kulturbezogener Konflikte. Bei der Mehrheit dieser Referendare bewirkt die Intervention eine Reflexion der Barrieren, die die *eigene* Änderungsresistenz begründen, und lässt sie Maßnahmen zu ihrer Überwindung entwickeln.

*Priv. Doz. Dr. habil.
Dorothea Bender-Szymanski,
bender@dipf.de*

Bender-Szymanski, D. (1999). Kulturkonflikt als Chance für die Ent-

wicklung normativer Orientierungen. *Politisches Lernen*. 3/4. 7-56.

„Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ DIPF-SEL

Der Weg in die Wissensgesellschaft ist für die Schulsysteme in Deutschland durch einen grundlegenden Wechsel zu einer höheren Transparenz über die erreichten Ergebnisse gekennzeichnet. Mit der Entscheidung, dass sich alle Bundesländer – neben der Beteiligung an dem Programme for International Student Assessment (PISA) über die Schülerleistungen am Ende der Sekundarstufe I – einem intranationalen Vergleich zwischen den Bundesländern stellen wollen, ist ein langjähriges Tabu durchbrochen worden. Aus diesen vergleichenden Untersuchungen werden wichtige Erkenntnisse für die Bildungssysteme insgesamt gewonnen.

Neben der Durchführung der PISA-Tests müssen alle hessischen Schulen bis zum 31.7.2002 ein Schulprogramm entwickelt haben und ihre Arbeit evaluieren. Alle vier Anforderungen (PISA-Test, landesweite Vergleichsarbeiten, Schulprogramm und Evaluation) sind nach bisheriger Erkenntnis aber nur dann erfolgreich und dauerhaft in den Alltag der Schulen zu integrieren, wenn die Schulen akzeptable und wirksame Hilfen für ihre interne Entwicklung erhalten. Deshalb ist die Entwicklung, Erprobung und möglichst rasche Verbreitung von Instrumenten und Verfahren, die ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit in der Qualität der gesamten Entwicklung einer Schule erlauben, von vorrangiger Bedeutung. Um Unwägbarkeiten und lange Entwicklungszeiten zu vermeiden, wurde frühzeitig mit dem Aufbau von systematischen Beziehungen

zu Schottland begonnen, wo mit „How good is our school?“ ein praxiserprobtes Instrument für die interne Evaluation jeder Schule vorliegt, welches auf den jahrzehntelangen Erfahrungen der schottischen Schulinspektion mit der Bewertung ganzer Schulen beruht. Mit der Zustimmung zu den Schulprogrammen müssen die Staatlichen Schulämter in Hessen ebenfalls eine umfassende Bewertung aller Schulen vornehmen. Um Bewertungsprobleme auf Grund unterschiedlicher Maßstäbe zu vermeiden, wird ein zielgerichteter Diskurs zwischen den Schulämtern und in Zusammenarbeit mit anderen Stellen geführt, um relativ rasch zu vereinbarten Mindeststandards für hessische Schulprogramme auf der Basis des § 127b Hessisches Schulgesetz zu gelangen.

Allgemeine Aufgabe des Projekts „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ ist es demnach, den institutionellen Lernprozess, der die Weiterentwicklung im hessischen Schulwesen deutlich macht, auf den unterschiedlichen Ebenen durch eine Sicherung von Vergleichbarkeit zu unterstützen.

ArbeitsplatzUntersuchungen (APU) als Einstieg in Pädagogische Bilanzen

Die Akzeptanz einer notwendigen Vergleichbarkeit der im Schulwesen erreichten Leistungen und einer Vergleichbarkeit der Schulentwicklungsprozesse setzt eine Änderung in den Einstellungen und Mentalitäten voraus, die ebenfalls nachvollziehbar sein muss. Auf Grund der hohen Individualisierung der Arbeit der Lehrkräfte wird es deshalb notwendig sein, die Gesamtheit der Meinungen von Lehrkräften eines konkreten Kollegiums sichtbar zu machen. Dieses geschieht in den APU durch Erhebungen, die repräsentativ für die jeweilige Schule sind.

Von Repräsentativität der Erhebungsdaten einer Schule wird dann gesprochen, wenn sich mindestens 75% des Kollegiums an der anonymen Befragung beteiligen, d.h. auswertbare Fragebogen abgeben. Bis Mitte 1998¹ wurden APU an 21 Schulen mit mehr als 1000 Lehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse und der Fragebogen wurden intensiv mit den Praktikern beraten, die Fragestellungen wurden ergänzt und für den Zweck der Schulentwicklung deutlicher gefasst. Im Schuljahr 1998/99 wurden die APU an 33 Schulen in Hessen mit 1.462 von 1.626 Lehrkräften durchgeführt (Rücklaufquote: 89,9%).² Durch eine Beibehaltung wichtiger Fragen können jetzt *schulformbezogene Vergleiche* vorgelegt werden, die einen unterschiedlichen Entwicklungsstand sichtbar machen. Durch die Einbeziehung der Daten einer hessischen Versuchsschule³ wird deutlich, wie Schulen ihre Daten mit denen der anderen Schulen ihrer Schulform vergleichen können. Es ist inzwischen sichergestellt, dass im Rahmen des Projektauftrags die APU an jeweils 10 bis 12 Schulen im Bereich aller Staatlichen Schulämter bis zum Ende des Schuljahres 2002/2003 stattfinden können und jährlich entsprechende Berichte über die Ergebnisse entstehen. Im Schuljahr 1999/2000 wurden die APU an 60 Schulen in Hessen durchgeführt.

Nutzung schottischer Erfahrungen

Die schottischen Qualitätsindikatoren „Wie gut ist unsere Schule?“, die auf den langen Erfahrungen der schottischen Schulinspektion mit der Bewertung ganzer Schulen beruhen, wurden im Rahmen des Projektes übersetzt und in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung veröffentlicht.⁴ Dieses Instrument wird bereits in der Selbstevaluation hessischer Schulen genutzt und seine weitere Verbreitung dient der Sammlung von Erfahrungen. Für die Entwicklung ist es aber wichtig, dass diese Qualitätsindikatoren definierte Gütekriterien enthalten, die Hinweise darauf geben, ab wann unmittelbarer Handlungsbedarf besteht. Solche Gütekriterien sollten auch in die Bewertungsmaßstäbe der hessischen Schulaufsicht für die Zustimmung zu den Schulprogrammen einfließen. Außerdem sollte an dem schottischen Beispiel geprüft werden, über welche Leistungen einer Schule regelmäßig und vergleichbar berichtet werden sollte, damit die Eltern sich ein möglichst objektives Bild von der betreffenden Schule machen können.

*Dr. Peter Döbrich,
doeblich@dipf.de,
Sekretariat:
schuhmann@dipf.de*

- 1 Döbrich, P. / Plath, I. & Trierscheidt, H. (Hrsg.): *ArbeitsplatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen – Zwischenergebnisse 1998*. Frankfurt a.M.: GPPF/DIPF 1998 (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 4).
- 2 Vgl. Döbrich, P./Herget, M.: *ArbeitsplatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1999*. Projektbericht 1. Frankfurt a.M.: DIPF 2000.
- 3 Vgl. Döbrich, P. / Herget, M.: *Die Steinwaldschule im schulformbezogenen Vergleich der ArbeitsplatzUntersuchungen*. Projektbericht 3. Frankfurt a.M.: DIPF 2000.

- 4 Stern, Cornelia / Döbrich, Peter (Hrsg.): *Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*. Gütersloh: International Network of Innovative School Systems 1999.

Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen

Ziel dieses interdisziplinären Forschungsprojekts von Juristen, Psychologen und Ethologen ist es, Prozesse in der Entwicklung 3- bis 12-jähriger Kinder zu untersuchen, die zum Aufbau und Verständnis eines Gefüges von Rechtsnormen beitragen. Hierbei konzentrieren wir uns auf fünf Kernbereiche der Rechtsnormenentwicklung:

- Besitz- und Eigentumspositionen;
- Bildung von Allianzen;
- Sach-, Leistungsaustausch sowie -verteilung;
- Sanktionsmechanismen;
- verfahrensmäßige Konfliktbewältigung (Einschaltung einer neutralen Instanz).

Um sowohl das Verhalten der Kinder in sozialen Kontexten als auch die kindlichen Begründungen von (Rechts-)Normen zu erfassen, werden sowohl Videoaufzeichnungen von Spielen gemacht als auch klinische Interviews durchgeführt. Da Konflikte um den Besitz von Objekten bereits bei kleinen Kindern eine wichtige Rolle spielen, wurden Bastelspiele konstruiert, in denen die Kinder mit begrenzten Materialien auskommen müssen. Das zwingt sie zu Tausch und Leihe und provoziert Konflikte. Diese Situationen werden hinsichtlich der Ansprüche analysiert, die Kinder in Bezug auf den Gebrauch von Gegenständen stellen und abwehren.

Die Interviews basieren auf Geschichten aus dem Alltag der Kinder, die juristisch bewertbare Konflikte enthalten (z.B. Sachbeschädigung). Um die Verständlichkeit für die Kinder zu erleichtern, wurden die Geschichten zusätzlich mit Bildern illustriert.

Diese Untersuchungen finden in Kindergärten bzw. Horten in Frankfurt statt. Die ersten Voruntersuchungen sind inzwischen abgeschlossen, erste Auswertungs-

kategorien sind erstellt. Die Phase der Hauptuntersuchung hat begonnen.

Projektgruppe:

Psychologie: Prof. Lutz H. Eckensberger,
eckensberger@dipf.de;

Dipl.-Psych. Jürgen Hammer,
hammer@dipf.de;

Ethologie: PD Dr. Sigrid Schmitz,
Universität Freiburg,
Institut für Informatik & Gesellschaft, Tel. (49-761) 20 34-955;
Dipl.-Päd. Monica Sujbert,
sujbert@dipf.de;

Recht: Prof. em. Dr. Ernst-J. Lampe, Univ. Bielefeld,
Tel. (49-6136) 8 51 83;
Stefan Weyers M.A.,
weyers@dipf.de

DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache

In der Folge des Konstanzer Beschlusses vom Oktober 1997 hat sich die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland dafür ausgesprochen, in Ergänzung zur internationalen Schulleistungsstudie zu den Leseleistungen und dem Leistungsstand deutscher Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften im Rahmen des OECD-Projekts PISA die fremdsprachlichen Kompetenzen im Englischen und in der aktiven Beherrschung des Deutschen zu überprüfen.

Auf die Ausschreibung der „Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der

aktiven Beherrschung der deutschen Sprache“ im März 1999 durch die Kultusministerkonferenz hat ein Konsortium unter der Federführung des DIPF im Juni 1999 ein Angebot vorgelegt. Nach einer Begutachtung der vorgelegten Angebote durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat die Kultusministerkonferenz im Frühjahr 2000 den Entschluss gefasst, diese Studie an einer Stichprobe in der Größenordnung von PISA-International zu orientieren und den bundesinternen Leistungsvergleich zunächst zurückzustellen. Stattdessen soll der Instrumentenentwicklung in den Fächern Englisch und Deutsch mehr Zeit eingeräumt und ein Impuls zur Stärkung der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung gegeben werden. Mit Bezug auf die veränderten Rahmenbedingungen hat ein Konsortium mit Wissenschaftlern aus sechs Forschungseinrichtungen unter der Federführung des Deutschen Instituts im Juni 2000 ein modifiziertes Angebot einer Schulleistungsstudie vorgelegt. Auf der Amtschefkonferenz der KMK im September 2000 wurde beschlossen, die Vergleichsuntersuchung an das DIPF-Konsortium zu vergeben.

Zielsetzung des beabsichtigten und mit dem Akronym DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) abgekürzten Projekts ist es, den Kultusministerien der Länder Basisinformationen über die reproduktiven und produktiven, schriftlichen und mündlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Fächern in Englisch und Deutsch am Ende der Sekundarstufe I zu geben. Da Grundlagenwissen für schulpolitische und unterrichtliche Aktivitäten nur aus der Untersuchung von Unterrichtszusammenhängen gewonnen werden kann, werden ganze Klassen und damit die 9. Jahrgangsstufe als Zielpopulation der Studie zu Grunde gelegt. Unterschiede in

den sprachlichen Leistungen bzw. Leistungsniveaus zwischen Schülern, Klassen und Schulen werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller und individueller Lernwege analysiert, die insbesondere durch Beginn und Reihenfolge des Fremdsprachenlernens und durch die Konfiguration schulischer Lerngelegenheiten sowie durch die jeweilige Sprachbiografie und weitere individuelle Lernbedingungen charakterisiert werden. Da sprachliche Lernprozesse auf unterschiedlichen Verarbeitungs- und Verstehensstufen erfolgen, werden ausgewählte Teilkompetenzen in den beiden sprachlichen Fächern längsschnittlich und zwar zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres erhoben. Durch die Erfassung von realen Lernfortschritten werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, die Wirksamkeit von schulischen und unterrichtlichen Gestaltungspraktiken gegenüber individuellen Lernvoraussetzungen und -bedingungen besser herauszuarbeiten und damit Ansatzpunkte für einen effektiveren (Fremd)Sprachenunterricht und aussichtsreiche Interventionsmöglichkeiten der Schul- und Bildungspolitik aufzuzeigen.

*Dr. Brigitte Steinert,
steinert@dipf.de,
Dr. Hermann G. Hesse,
hesse@dipf.de*

Leonardo-Projekte wozu?

Am 26.4.1999 wurde das LEONARDO II-Programm verabschiedet. In einer Laufzeit von sieben Jahren (2000-2006) und mit einem Budget von mindestens 1,15 Mrd. Euro sollen folgende drei Ziele erreicht werden:

- „Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen vor allem junger Menschen in beruflicher Erstausbildung auf allen Ebenen,

um ihre Eingliederung und Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

- Verbesserung der Qualität von Weiterbildung und des lebenslangen Zugangs zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen.
 - Förderung und Stärkung des Beitrags der Berufsbildung zum Innovationsprozess zur Unterstützung von Wettbewerbsfähigkeit und Unternehmergeist, insbesondere zur Schaffung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten.“
- Angesichts dieser Ziele sollen u.a. auf transnationaler Basis „Vergleichsmaterialien (vergleichbare Daten, Informationen, quantitative oder qualitative Analysen)“ erstellt und verbreitet werden. Auf der Basis der bisher geleisteten Systemforschung der Arbeitsgruppe Internationale Berufliche Bildung (AIBB) am DIPF stellt diese Aufgabe eine Herausforderung dar, die zu einer Antragstellung „Curriculare Identifizierung des Mobilitätsbegriffs im internationalen Vergleich“ (2001-2003) führte. In Zusammenarbeit mit Vertretern der Länder Österreich, Schweiz, Frankreich, Finnland, Griechenland, Ungarn, Italien und Polen strebt die DIPF-Arbeitsgruppe darüber hinaus folgende Produkte an:
- ein Lehrplanmodul „Mobilität“;
 - einen Kriterienkatalog für die Erstellung von Curricula;
 - Vorschläge für einen Qualifizierungsnachweis (Dokument), der die Kompetenzen von Absolventen einer beruflichen Erstausbildung als international anerkannt ausweist;
 - Zeitschriftenaufsätze, eine Monografie, eine Fachkonferenz,
 - den weiteren Ausbau des nationalen und internationalen Forschungsnetzes.

Weit gesteckte Ziele, die sich wohl am ehesten an Tätigkeiten und Berufen der Metall/Elektro-, Dienstleistungs- und Medienbranche wissenschaftlich ausloten las-

sen, da in diesen Berufsfeldern bereits zukunftsweisende Ausbildungskonzepte und Mobilitätsfähigkeit von Fachkräften länderspezifisch realisiert wurden.

Die Chancen, damit einen Beitrag

- zur Verankerung von Mobilität/Mobilitätsförderung in ausgewählten Bildungsgängen zu leisten,
 - Vorschläge für die Weiterentwicklung einer transparenten, länderübergreifenden Zertifizierung von Abschlüssen in Europa zu entwickeln sowie
 - Ergebnisse zur Mehrebenenanalyse der Berufsbildungsforschung vorzulegen,
- erscheinen günstig, da auf ein laufendes Leonardo da Vinci I-Projekt zum Thema „Doppelqualifikation und Mobilität von Fachkräften“ am DIPF (1999-2001) zurückgegriffen wird.

Die Bedeutung von Leonardo-Projekten für die nationale Diskussion machte das unter französischer Federführung stehende Forschungsprojekt „Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise, France – Allemagne – Autriche – Espagne“ deutlich. Erstmals wurden die bisher wissenschaftlich zu wenig beachteten Ausbilder(innen) auf ihr betriebliches Anforderungs- und Qualifikationsprofil im historischen und aktuellen Kontext des Dualen Systems mit seinen methodisch-didaktischen Strukturveränderungen und der heterogener gewordenen Bildungsvoraussetzungen seiner Auszubildenden empirisch untersucht. Zentrale Ergebnisse der Befragung wurden 1998 auf einer Fachtagung des Verbandes der Bayrischen Metall- und Elektroindustrie vorgestellt und mit Experten erörtert. Es wurde deutlich, dass bei der Diskussion um die Zukunft des Dualen Systems fast immer vergessen wird, dass in mehr als 360 Berufen ungefähr 1.580.000 Auszubildende von etwa 510.000 Ausbildern mit fachlich-pädagogischer Prüfung und

hochgerechnet 5,3 Mio. „Ausbildende Fachkräfte“ ohne formales Zertifikat ausgebildet werden. Da aber der Ausgangspunkt für eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung die Qualifikation des Ausbildungspersonals in den Betrieben ist, war die Offenlegung der Forschungsergebnisse für die Unternehmerverbände ein Ansporn und gleichzeitig Unterstützung, die Ausbildung der Ausbilder verstärkt handlungsorientiert auszurichten und mit einer Fortbildungskampagne zur Ausbildung der Ausbilder abzusichern.

Dr. Harry Neß,
ness@dipf.de

Fachtagungen am DIPF

Ab Januar gibt es den EUROPASS-Berufsbildung

In Frankfurt erörterten Experten, wozu das neue EU-Zertifikat herausfordert

(Auszüge aus der Frankfurter Rundschau Nr. 145 v. 26.6.1999, Beilage Weiterbildung)

„Europa ist keine entrückte Vision, sondern im schulischen und betrieblichen Ausbildungsalltag angekommen.“ Mit dieser Optimismus ausstrahlenden Aussage eröffnete die hessische Kultusministerin Karin Wolff (CDU) in ihrem Grußwort vor kurzem eine gemeinsame Fachtagung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und der Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung (GFPPF) in Frankfurt am Main. Sie begründete ihre Haltung mit Beispielen aus 170 hessischen Projekten.

Zum ersten Mal diskutierten Berufsbildungsexperten aus Verwaltung, Wissenschaft und Praxis aus ganz Deutschland gemeinsam Konsequenzen und Erwartungen aus einer Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21. Dezember 1998 „zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrerausbildung“.

In diesem Rechtsakt ist der ab 1. Januar 2000 gültige „EUROPASS-Berufsbildung“ erläutert, der in der Aus- und Weiterbildung für jede Person eines Mitgliedstaats ausgestellt wird, die in einen Berufsbildungsabschnitt in einem anderen Mitgliedstaat durchlaufen hat.

Inhaltlich findet dieser Erlass in Deutschland Entwicklungspfade vor, die bereits erschlossen wurden. Dazu gehören: Die Initiativen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in der „Gemeinsamen Position zur europäischen Berufsbildungspolitik“ vom 17. Juni 1996, das Handlungskonzept zur Unterstützung von Lern- und Leistungsschwachen und die Orientierungshilfen für eine Erziehung zur Selbstständigkeit.

In der abschließenden Podiums-



Jürgen Schlegel, Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission, Prof. Dr. Josef Rützel, TU Darmstadt, Dr. Harry Neß, DIPF

diskussion, die die FR-Redakteurin Jutta Roitsch moderierte, wurden einerseits die guten Erfahrungen und Traditionen des Dualen

Systems ausdrücklich gewürdigt, für dessen Beibehaltung der SPD-Bundestagsabgeordnete Walter Hoffmann und der IHK-Vertreter Ferdinand Rosenbauer eintraten. Vor dem Hintergrund der Beiträge auf der Fachkonferenz favorisierte der damalige Leiter der beruflichen Bildung im Hessischen Kultusministerium, Peter Schermer, allerdings eine Systemmodernisierung, die eine „stärkere Verzahnung von Basisberufen in vollschulischen und dualen Ausbildungsgängen der Aus- und Weiterbildung rechtlich absichert“.

Ursula Herdt, Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) unterstützte diese Argumentation: In solch einem „dualen Mischsystem beruflicher Bildung“ wären Europakompetenzen (Fremdsprachen, internationale und interkulturelle Kompetenzen) strukturierter und professioneller zu verorten.

Ob der EUROPASS-Berufsbildung diesen Reformprozess beschleunigen wird und ob der Pass die Transparenz über die Qualität deutscher Berufsbildung verbessern wird und ob er so das transnationale Vertrauen in Europa stärken wird, blieb allerdings am Ende der Fachtagung offen. Da aber zugleich eine Begleitfor-

schung über zunächst drei Jahre initiiert worden ist, ist der EUROPASS-Berufsbildung nach Einschätzung des DIPF-Vorstandsmitglieds Professor Hermann Avenarius in jedem Fall „eine Herausforderung, um systematisch die Wirkungen eines Fachkräfteaustauschs, die Qualität des eigenen Ausbildungssystems und die Ver-

gleichbarkeit der beruflichen Curricula international auszuloten“.

Dr. Harry Neß, ness@dipf.de

Aktuelle Ansätze der Bildungsökonomie

Internationale Fachtagung des DIPF und der DGfE vom 8. bis 10.9.1999 (mit finanzieller Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft)

Die Finanzierung des Bildungssystems verlangt nach neuen Konzepten. Unter der Bedingung knapper öffentlicher Mittel, einer hohen Staatsverschuldung, neuer Anforderungen an das Bildungssystem und zugleich eines steigenden Finanzmittelbedarfs für die Sicherung der Pensionen des gegenwärtigen Personals sind traditionelle Sparkonzepte nicht mehr ausreichend und gesellschaftlich vertretbar. Es besteht ein erhöhter Zwang zu einem effektiven Ressourceneinsatz im Bildungsbe-
reich, um Mittel einzusparen und für neue Aufgaben freizusetzen. Die Überlegungen zu einem effizienten Mitteleinsatz führten zu einem grundsätzlichen Umdenken im Bildungswesen.

Die Erziehungswissenschaft hat die „Ökonomisierung“ der Bildungspolitik widerstrebend zur Kenntnis nehmen müssen. Sie hat sich bisher kaum mit eigenen Beiträgen in die Diskussion eingeschaltet. Innerhalb der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der DGfE wird dies aber schon seit mehreren Jahren als Desiderat angesehen. Deshalb war es das Ziel der Tagung, anhand neuer empirischer Untersuchungen und theoretischer Modelle Fragen der Finanzierung und Kosteneffektivität in Teilbereichen des Bildungssystems zu diskutieren, um den Diskurs zwischen Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft zu intensivieren. Dies sollte einerseits dadurch geschehen, dass Ansätze im Schul- und Hochschulbereich und der Vorschul-
erziehung unter internationaler Beteiligung vorgestellt und diskutiert



*Prof. Dr. Rosalind Levacic /
Prof. Dr. Manfred Weiß*

werden. Zusätzlich sollte über Entwicklungen in den USA und über Aktivitäten der OECD informiert werden. Die Forschungen in den USA sind nach wie vor für die Bildungsökonomie führend. Die OECD fordert mit der stark bildungsökonomisch fundierten regelmäßigen Veröffentlichung von Bildungsindikatoren und den begonnenen internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen im Schulwesen zur Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen Entwicklungsproblemen der wissensbasierten Ökonomien der OECD Länder heraus.

Gastredner u.a.:

Prof. Dr. H.-J. Bodenhöfer,
Universität Klagenfurt;
Prof. Dr. Henry M. Levin,
Stanford University/Columbia
University;
Dr. Thomas Healy (OECD);
Prof. Dr. Rosalind Levacic,
University London, School of
Education.

*Prof. Dr. Manfred Weiß,
weiss@dipf.de;
Prof. Dr. Horst Weishaupt,
horst.weishaupt@iaew.ph-erfurt.de*

Schule und Jugend im Umbruch 1989/90

Eine Tagung am 9. November 1999 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin

Der fundamentale gesellschaftliche Wandlungsprozess am Ende des 20. Jahrhunderts kulminierte am 9. November 1989, als die damalige politische Führung in der DDR – versehentlich oder bewusst – die Öffnung der innerdeutschen Grenze für die Bürger der DDR proklamierte. Die Euphorie, die die Menschen damals in Ost und West empfanden, wurde bald von den Mühen überlagert, die die Vereinigung der beiden deutschen Staaten erforderte. Kaum ein Lebensbereich der damaligen DDR konnte sich dem Veränderungsdruck entziehen, aber in nur wenigen Fällen war die Notwendigkeit so dringend wie im Schul- und Bildungswesen.

Obwohl der Wandlungsprozess den Abschluss noch längst nicht erreicht hat, ist nach Ablauf von zehn Jahren zumindest eine Zwischenbilanz möglich. Unter dem Titel „Schule und Jugend im Umbruch 1989/90“ veranstaltete die Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF eine Tagung, während der ein vorläufiges Resümee gezogen werden sollte.

Wissenschaftlicher Leiter der Veranstaltung war Prof. Dr. Uwe Sandfuchs/Dresden. Themenschwerpunkte waren:

- Schulalltag am Ende der DDR,
- Jugend in der Wende,
- Biografien von Lehrern der neuen Bundesländer.

*Christian Ritzi,
ritzi@bbf.dipf.de*

„Moralworkshop“

Vom 13. bis 15. Januar 2000 fand im DIPF ein „Moralworkshop“ statt, organisiert und geleitet von Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger und Mitarbeitern der Arbeitseinheit Soziokulturelle Rahmenbedingungen des Bildungswesens. Dieses Treffen von Sozialwissenschaftlern unterschiedlicher Fachdisziplinen aus der Moralforschung besitzt schon eine kleine Tradition, denn bereits vor gut zehn Jahren fand diese Zusammenkunft unter der Bezeichnung „Arbeitskreis Berufsmoral“ erstmals statt. Einmal im Jahr tagt dieser Kreis. Nachdem in den vergangenen Jahren PD Dr. Rainer Döbert vom WZB Berlin, Prof. Dr. Fritz Oser von der Universität Fribourg und Prof. Dr. Klaus Beck von der Universität Mainz die Einladenden waren, war diesmal Professor Eckensberger der Gastgeber im DIPF.

Die Themenpalette und Bezüge zur Moral waren dieses Mal sehr breit gefächert. Vertreten waren mit Vorträgen neben DIPF-Mitarbeitern (PD Dr. Bender-Szymanski / Heiko Breit / Thomas Döring / Stefan Weyers) und der AG Mainz (Prof. K. Beck): Keller, Monika (Berlin, MPI): Zum Verständnis von Kontrakten bei Kindern; Reichenbach, Roland (Universität Fribourg): Erfahrungen moralischer Argumentationskompetenz als Basis für die Moral wechselseitiger Achtung; Oser, Fritz (Universität Fribourg): LER – Lebensgestaltung, Ethik und Religion als Unterrichtsfach; Nevers, Patricia (Universität Hamburg) / Billmann-Machecha, Elfriede (Universität Hannover) / Gebhard, Ulrich (Universität Hamburg): Die Entwicklung von Achtung der Natur als eine Facette moralischer Entwicklung.

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

„Mensch und globale Umweltveränderungen“

Vom 29. bis zum 30. Mai 2000 fand im DIPF ein Arbeitstreffen von Projekten statt, die im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Mensch und globale Umweltveränderungen – sozial- und verhaltenswissenschaftliche Dimensionen“ gefördert werden. Nach dem letzten Treffen in Erkner (Berlin) hatte nun das Projekt „Risiko, Moral und Ökoethik“, das von Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger geleitet wird, nach Frankfurt eingeladen. Ziel des Treffens ist die Erstellung einer gemeinsamen (englischsprachigen) Publikation, in der die Rolle von Institutionen im Rahmen umweltpolitischer Entscheidungsprozesse und Anforderungen untersucht werden soll.

Die sog. AG „Institutionen“ der DFG ist interdisziplinär angelegt: neben Psychologen, Soziologen, Ethnologen finden sich ebenso Politikwissenschaftler und Geographen. Dementsprechend breit gefächert sind auch die bearbeiteten Themen in den einzelnen Projekten. So werden z.B. traditionelle Nutzungsstrategien maritimer Ressourcen in Nicaragua und umweltbezogene Produktstandards im Kaffeehandel untersucht, Mediationsverfahren von Umweltkonflikten in den USA und Deutschland, aber auch die Implementierung von EG-Richtlinien beim Flussgebietsmanagement analysiert oder die Rolle von Recht, Politik und Bürgerverantwortung im umweltpolitischen Handeln zum Thema gemacht. Allen Projekten gemeinsam ist der Bezug zur institutionellen Dimension globaler Umweltveränderungen, die im Laufe des Treffens näher analysiert und bestimmt wurde. Der Institutionenbegriff ist keinesfalls eindeutig und bezieht sich sowohl auf (eher

unreflektierte) Verhaltensmuster, die zur Stabilisierung von Erwartungshaltungen beitragen als auch auf intersubjektive Regelsysteme (z.B. Recht, Moral, Konventionen), die in kodifizierter, aber auch nicht-kodifizierter Form das Zusammenleben in Kulturen/Gesellschaften regulieren. Als ein Ergebnis des Arbeitstreffens wurde die Herausarbeitung der Relevanz des Prozesscharakters institutionellen Wandels sowie die Bedeutung von Lernprozessen und Kooperationsbereitschaften von Akteuren, die diesen Wandel letztlich tragen, bewertet. Dazu war es u.a. nötig, „Institutionen“ begrifflich klar genug von „Organisationen“ abzugrenzen.

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

Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht

Die Fachtagung „Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht“, die am 25. Mai 2000 von der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP) in Zusammenarbeit mit dem DIPF durchgeführt wurde, zog mehr als 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Schulpraxis, der Schulverwaltung und der Wissenschaft an. Vor Beginn des fachlichen Programms wurde ein kurzer Überblick über das allgemeine Informationsangebot des DIPF gegeben. In zwei einführenden Referaten wurde einerseits über die bisherigen Erfahrungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs zur Verbesserung des Mathematik-Unterrichts (MU) berichtet und andererseits auf die notwendige Kooperation unterschiedlicher

Stellen in diesem komplexen Bereich hingewiesen. In Arbeitskreisen wurden die Themen

- Analysen von Aufgaben und Schülerlösungen im MU,
- Öffnen von Aufgaben im MU,
- Prüfen und geprüft werden – Normalität im MU.

mit Referenten aus Hessen und Bayern intensiv behandelt. Außerdem konnten praktische Beispiele der „Aufgabenformate im MU“ vorgestellt werden, die in Hessen als Hilfen für die Unterrichtsarbeit entwickelt worden sind. Die Teilnehmer/innen erhielten im Laufe



Im Rahmen der Veranstaltung präsentierte der Cornelsen Verlag, Berlin seine Publikationen

der Tagung die vorgestellten Unterlagen in einer Tagungsmappe, in der auch einschlägige Internetadressen zur unmittelbaren Weiterarbeit und vertieften Information angegeben waren. Diese Fachtagung ist Teil einer längeren Reihe von Veranstaltungen, die die GPF zusammen mit dem DIPF und anderen Institutionen auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen durchführt.

Dr. Peter Döbrich
doebrich@dipf.de

Tagungsbeiträge

Beiträge von DIPF-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern auf wissenschaftlichen Fachveranstaltungen (1999)

Auf wissenschaftlichen Veranstaltungen waren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des DIPF mit insgesamt 71 Beiträgen vertreten, davon mit 28 Beiträgen im Ausland.

Vorträge: eine Auswahl

Alix, Christian: *Educazione Linguistica, Multimedialità e cittadinanza Europea*. Lingua e nuova didattica/LEND, Cosenza/Italien: Educazione Linguistica, Multimedialità e cittadinanza Europea, 9.9.-11.9.1999.

Avenarius, Hermann: *Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen schulischer Selbstverwaltung*. Verband Bildung und Erziehung (VBE), Paderborn: Neue Herausforderungen für die Schulleitung 5.5.1999.

Avenarius, Hermann: *Verfassungsmäßigkeit neuer Formen der Lehrerbildung*. Deutsche Vereinigung für Lehrerfortbildung (DVLFB) / GPF, Fulda: Verfassungsrechtliche Spielräume 11.-12.6.1999.

Bartel, Heinz: *Offering Structured Access to Information on Education and Training in Europe and Stimulating Cross-Network Communication within EERA by Exploiting the Capability of the Internet*. European Educational Research Association, Network Information Centres and Libraries in Educational Research (Lahti/Finnland): ECER99, 22.-25.9.1999.

Bender-Szymanski, Dorothea: *Verarbeitungsmodi von kultureller Differenz bei deutschen Studienreferendaren*. Universität Köln, Köln: Migration, Kommunikation, Erziehung, 28.4.1999.

Bender-Szymanski, Dorothea: *Normen und Wertbegründungen in interkulturellen Konfliktsituationen*. Freie Universität Berlin, Berlin: Soziale Beziehungen und psychosoziale Befindlichkeit von deutschen und türkischen Jugendlichen, 27.-28.8.1999.

Botte, Alexander: *Zur Situation der Fachinformation Bildung*. Gesellschaft Information Bildung, Fulda: Hat die Fachinformation im Bildungswesen eine Zukunft, 4.11.1999.

Breit, Heiko: *Probleme bei der Kontextualisierung moralischer Urteile*. Universität Mainz: Berufsmoral, 8.1.1999.

Döbert, Hans: *Zum Verhältnis von erweiterter Verantwortung der Einzelschule und Schulqualität*. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Graz, Bad Blumau/Österreich: Qualität und Evaluation in Bildungseinrichtungen, 18.-21.2.1999.

Döbert, Hans: *Herausforderungen an das Schulsystem – Bildungsziele und Bildungsstrukturen für das Jahr 2020*. Gregorius-College, Utrecht/Niederlande: Bildung für das 21. Jahrhundert, 6.4.1999.

Döbert, Hans: *Mobilisierung von Schule? Betrachtungen zur Entwicklung von Schulqualität*. Cornelsen-Verlagsgruppe, Kleinmachnow: Neue Entwicklungen im Bereich Bildung, 23.9.1999.

Döbrich, Peter: *La Calidad del Sistema Educativo y el Trabajo Profesional Docente: experiencia alemana* (in Englisch mit Übersetzung in Spanisch). Universidad de Santiago de Compostela, San-

tiago/Spanien: Congreso Internacional de Calidad Educativa, 2.-3.9.1999.

Döbrich, Peter: *Schulqualität und Evaluation in europäischer Perspektive – das Beispiel Schottland*. Evangelische Akademie Arnoldshain, Schmitten-Arnoldshain: Schulqualität durch Evaluation? – TIMSS, PISA und die Folgen für Schule und Unterricht, 22.-24.10.1999.

Döring, Thomas: *Moral und Kontext: Die Bedeutung ontogenetisch erforschter Urteilsstrukturen für die Rekonstruktion von Risiken durch Erwachsene*. Universität Fribourg/DGP, Fribourg/Schweiz: 14. Entwicklungspsychologische Tagung, 12.-16.9.1999.

Eckensberger, Lutz H.: *Development as the Aim of Therapy*. M.S. University of Baroda/Indien: Gastvorlesung, 26.3.1999.

Eckensberger, Lutz H.: *Moral Judgment in the Context of Ecological and Economical Value Orientations: The Case of a Coal Fueled Power Station*. Laboratory of Environmental Psychology, Universität Sao Paulo/Brasilien, 26.5.1999.

Eckensberger, Lutz H.: *Culture and Moral Development*. Brasilianische Gesellschaft für Psychologie, Salvador (Bahia)/Brasilien: Nord-Nordost Kongress für Psychologie „Challenges of contemporary and cultural contexts“, 27.-30.5.1999.

Eckensberger, Lutz H.: *Moral und Kultur*. Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Sektion Entwicklungspsychologie), Fribourg /Schweiz: Kongress für Entwicklungspsychologie, 12.-16.9.1999.

Hesse, Hermann-Günter: *Relevance of Comparative Acculturation Research for the Design of Intercultural Learning*. Interna-

tional Association for Cross-Cultural Psychology and International Test Commission, Graz/Österreich: Cultural Diversity and European Integration/Towards an Educational Psychology of Intercultural Teaching and Learning, 29.6.-2.7.1999.

Hopes, Clive: *School Autonomy and Evaluation: International Comparisons*. Regionale Schulverwaltung, Bari/Italien: School Autonomy and Evaluation, 25.3.-26.3.1999.

Kodron, Christoph: *German Minorities Outside German Speaking Countries*. Universitat de València und Fundació Ausiàs March, Valencia/Spanien: XXVIII Premis Octubre: Congrés de Pensament Multiculturalisme, identitat i ciutadania, 26.-30.10.1999.

Kopp, Botho von: *Unification and Internationalization: Challenges to German Education*. Institute for Strategic and International Studies ISIS Malaysia, Kuala Lumpur/Malaysia: Unification and Internationalization: Challenges to German Education, 28.7.1999.

Kopp, Botho von: *Das japanische Schul- und Bildungssystem. Forum: TIMMS und die Folgen – Schulen im internationalen Vergleich*. Universität Oldenburg, Oldenburg: Pädagogische Woche, 6.10.1999.

Lauterbach, Uwe: *Analyse der Vergleichenden Berufsbildungsforschung außerhalb der EU und der Länder der ETF*. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Brüssel/Belgien: Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa, 8.-9.11.1999.

Neß, Harry: *Die Rolle der Kammern in der Ausbildung der Ausbilder in Deutschland*. CIRAC u. Centre INFFO, Paris/Frankreich: Die betriebliche Eingliederung der Auszubildenden in Deutsch-

land, Österreich und Frankreich: die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals. 4.-5.2.1999.

Plath, Ingrid / Graudenz, Ines: *Kontrastierung von Lehrer- und Schülermeinungen – ein Beitrag zur Schulentwicklung? Berufsvorband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, Berlin: 20. Kongress für Angewandte Psychologie, 7.-10.10.1999.*

Römhild, Regina: *Leben im Transit? Die Vision des mobilen Menschen*. Evangelisches Bildungswerk Darmstadt, Darmstadt, 19.10.1999.

Weiß, Manfred: *Bildung – zu viel Aufwand für zu wenig Nutzen? Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Stuttgart: Bildung – zu viel Aufwand für zu wenig Nutzen?, 3.3.1999.*

Weiß, Manfred: *Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft*. Universität Zürich, Zürich/Schweiz: Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft, 17.-18.6.1999.

Ferner waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit 19 Beiträgen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung beteiligt. Die Beiträge richteten sich vorwiegend an Personen aus der Schulpraxis und der Bildungsverwaltung/Bildungspolitik.

Organisation und Leitung von nationalen und internationalen Veranstaltungen

Im Jahr 1999 wurden 23 **Veranstaltungen** von DIPF-Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern organisiert und geleitet.

Art der Veranstaltung	Anzahl
Ausstellung	1
Expertenrunde	2
Fachtagung	5
Kolloquium	2
Konferenz	5
Kongress	2
Lehrgang	4
Symposium	1
Workshop	1

Vom 7. bis 10. Oktober 1999 fand der 5. Deutsche Psychologentag und 20. Kongress für Angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) an der Freien Universität Berlin statt. Die wissenschaftliche Leitung hatten Dr. Hermann Zayer, DIPF und Prof. Dr. Günter Krampen, Universität Trier in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Wolfgang Schönplflug, Freie Universität Berlin.



Prof. Dr. G. Krampen, Dr. H. Zayer,
Prof. Dr. W. Schönplflug

Krampen, G. / Zayer, H. / Schönplflug, W. / Richardt, G. (Hrsg.): Beiträge zur Angewandten Psychologie. 5. Deutscher Psychologentag und 20. Kongress für Angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP e.V.) in Berlin 1999. 695 S. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH 1999.

Kosten-Leistungs-Rechnung

Einführung einer Kosten-Leistungs-Rechnung am DIPF

Das DIPF ist seit Januar 1999, zusammen mit dem DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), an einem Pilotprojekt der WGL zur Einführung und Erprobung einer Kosten- und Leistungsrechnung (KLR) beteiligt. Beide Institute wurden bei der Entwicklung des Fachkonzepts von KPMG Consulting GmbH und bei der Implementierung des Konzepts von der Fa. Bauknecht beraten und unterstützt. Auf diese Tätigkeit bezieht sich die finanzielle Förderung des Projekts durch das Bundesministerium der Finanzen. Das Projekt wird von einem Lenkungsausschuss betreut, der sich aus Vertretern der Institute (Leitung und Personalrat), der maßgeblichen Ministerien des Bundes und des Sitzlandes Hessen, der WGL und der Beraterfirmen zusammensetzt.

Das DIPF als Serviceeinrichtung für die Forschung erfüllt Daueraufgaben und führt Projekte durch, die teils aus dem institutionellen Haushalt, teils mit Drittmitteln finanziert werden. Es verfügte ursprünglich über ein kamerales Rechnungswesen mit dem entsprechend eingeschränkten betriebswirtschaftlichen Konzept. Ziel des Pilotprojekts ist, durch die Einführung der KLR ein modernes Instrumentarium zur innerbetrieblichen Steuerung bereitzustellen, das sowohl auf Institutsebene, als auch auf der Ebene der einzelnen Arbeitseinheiten bzw. der einzelnen Projekte eingesetzt werden soll. Die Transparenz von Arbeitsabläufen und entstandener Kosten soll damit erhöht und das Kostenbewusstsein der handelnden Personen gesteigert werden, um die Leistungsmöglichkeiten des Instituts auszuweiten.

Mit der Einführung der KLR wurde es notwendig, zusätzlich zur bestehenden und vorerst beizubehaltenden Kameralistik, die Finanzbuchhaltung (doppisches Rechnungswesen) einzuführen. Es galt, eine geeignete Software auszuwählen, die allen drei Anforderungen (KLR, Finanzbuchhaltung, Kameralistik) gleichzeitig gerecht wird. Dabei war zu berücksichtigen, dass die auszuwählende Software in einem dem Institut angemessenen Preis-/Leistungsverhältnis steht. Der Auswahlprozess erstreckte sich über mehrere Monate, wobei ein von KPMG erstelltes Pflichtenheft zu Grunde gelegt wurde. Die Entscheidung fiel schließlich zu Gunsten von *sage KHK Office Line 2000* mit den Hauptmodulen Auftragsbearbeitung und Finanzbuchhaltung. Mehrere Zusatzmodule, wie z.B. Kostenumlage, Budgetplanung oder Kameralische Rechnungslegung kamen später hinzu. Für das Berichtswesen wurde das Modul Control-It installiert.

Das Fachkonzept der KLR besteht insbesondere in einer Verrechnungssystematik, mit der die Kosten von Produkten (Kostenträgern) ermittelt werden. Zunächst werden alle Kostenträger (interne und externe) möglichst verursachungsgerecht mit den Einzelkosten (Personal-, Sach- und kalkulatorische Kosten, wie z.B. Mieten, Zinsen, Abschreibungen auf langlebige Wirtschaftsgüter etc.) belastet. Die umfangreichste Kostenart stellen die Personalkosten dar. Sie werden per Zeiterfassung den Kostenträgern als Einzelkosten zugebucht. Die Einzelkosten dienen als Schlüssel zur Umverteilung von Gemeinkosten. Die mit der KLR erhaltenen Informationen werden im Rahmen des Berichtswesens mit monatlichen Berichten bezüglich des gesamten Instituts, der Kostenstellen (Arbeitseinheiten) sowie Produkten und Projekten vermittelt. Die Kostenarten werden detailliert und aggregiert zu Teil- und Vollkosten

sowie in Relation zu Planwerten dargestellt.

Die Realisierung dieses komplexen Projekts erwies sich als recht schwierig. In absehbarer Zeit kann aber mit dem Echtbetrieb des gesamten Rechnungswesens und mit ersten Monatsberichten aus der KLR gerechnet werden.

Als Ausblick ist insbesondere die inzwischen begonnene Entwicklung eines internen Budgetierungssystems und von Programmhäushalten, zu denen das neue Rechnungswesen wichtige Voraussetzungen bieten wird, zu nennen. Nach einer gewissen Erprobungsphase müssen die erworbenen Erfahrungen zur Weiterentwicklung des Rechnungswesens genutzt und eine kritische Betrachtung der KLR als institutsinternem Steuerungsinstrument des Service- und Forschungsprozesses angestellt werden.

*Dr. Peter Jehle,
jehle@dipf.de;
Antje Brinkmann,
brinkmann@dipf.de*

Ausstellungen

„Respektspersonen“

„Respektspersonen“, so lautete der Titel einer Ausstellung, die den Versuch unternimmt, Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule nachzugehen.¹ Im Rahmen dieser Ausstellung lud die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung zu

1 Respektspersonen. Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule. Eine Gemeinschaftsausstellung der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung vom 16. Sept. bis 22. Okt. 1999.

einer Veranstaltung ein, in deren Mittelpunkt Dr. phil. Dr. theol. h.c. Hanna-Renate Laurien stand. Es konnte wohl kaum eine glücklichere Wahl getroffen werden, um die im Verlauf der letzten Jahrzehnte erfolgten Veränderungen pädagogischer Rollenerwartungen aus der Perspektive einer Augenzeugin zu erfahren. Frau Laurien war einerseits als Schülerin und Studentin sowohl mit pädagogischen Autoritäten als auch mit autoritären Pädagogen konfrontiert und hatte andererseits in ihrem außerordentlich erfolgreichen Leben als Lehrerin, Schulleiterin und Politikerin selbst Maßstäbe dafür gesetzt, wie sich Respektspersonen zu verhalten haben.

*Christian Ritzi,
ritzi@bbf.dipf.de*

Auszüge aus der Rede von Hanna-Renate Laurien anlässlich der Ausstellung „Respektspersonen“ am 16. September 1999:

„In unserem, dem pädagogisch-erzieherischen Bereich mischt sich persönliche Autorität in besonderer Weise mit institutioneller, also Amtsautorität. Diese fast fraglose Entsprechung wurde, so meine Erfahrung, in der Nazizeit gesprengt. Wenn Kompetenz und institutionelle Autorität verbunden sind, ist die höchste Wirkungsmöglichkeit geboten, dann können auch persönliche Sonderlichkeiten unwesentlich werden.

In der Freien Universität, die wir 1948 gründeten, erweiterte sich diese Erfahrung einer durch Menschlichkeit vertieften Autorität. Lassen Sie mich, auch wenn es etwas anekdotisch klingt, über die erste Immatrikulationsfeier an der FU berichten. Bundespräsident Heuss war gekommen, und ich gehörte zu jenen etwa 15 bis 20 Studentinnen und Studenten, denen er die Hand reichte. Ich besaß

damals nur Trampelschuhe, pumpte mir also zu diesem Anlass etwas schickere aber auch ungewohnte Schuhe. Prompt knickte ich auf dem Parkett um und sank Heuss zu Füßen. Heuss reichte mir die Hand: ‘Mein Fräulein, so viel Ehrfurcht ist nicht nötig.’ Ich habe dieses Beispiel bei der Erstimmatrikulation an der nun freien Humboldt-Universität 1990 in meiner Ansprache zitiert, um anschaulich zu machen, dass sich in einer Demokratie Autorität mit einem Lächeln verträgt, dass Autorität auf einer grundsätzlichen Zustimmung beruht und durch Menschlichkeit erst liebenswürdig wird.



Hanna-Renate Laurien (Archiv BBF)

Eine Autorität, die sich absolut setzt, ist autoritär, verleugnet die Menschenwürde des anderen. Autorität zu leben, die sich selbst als Gabe und Aufgabe versteht, kann anstrengend sein, ist aber im Letzten eine Beglückung.“

„Selbst verändern müssen wir“

Eine Ausstellung der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung zeigte und kommentierte Leserbriefe an die „Junge Welt“ (1989/90), vormaliges Zentralorgan der Freien Deutschen Jugend (FDJ). Es handelte sich um eine kleine Dokumentation aus der Zeit der „Wende“. Die Leserbriefe bilden eine bislang wenig beachtete Quelle zur Aufhellung der Erwartung

tungen junger Menschen in dieser Phase des Umbruchs in der DDR. Die Ausstellung ist als Wanderausstellung konzipiert und wurde bis Ende September 2000 im DIPF, Frankfurt gezeigt.

Gastvorträge im DIPF

Prof. Jonathan Alger, American Association of University Professors, Washington D.C.: The Education Value of Diversity. Remarks on Experiences with Affirmative Action.

Nicos Antilios, Cyprus Pedagogical Institute; Technical and Vocational Education (TVE) in the Republic of Cyprus: The Pilot Project "Unified Lyceum".

PD Dr. Wilfried Bos, Pädagogische Hochschule Erfurt: Möglichkeiten und Grenzen internationaler Schulleistungsforschung am Beispiel von TIMSS.

Prof. Marti Brueggeman, Ashland Univ. Ohio: Methods of Teaching Reading Related to Early Interactions between Parents and Children.

Beate Collet, Université de Lyon / *Gabrielle Varro*, Centre National de la Recherche Scientifique: Liberté, égalité, mixité ... conjugales. Questions autour de la mixité matrimoniale: culturelles, juridiques, sociales et politiques. Fragen zur binationalen Ehe.

Prof. Dr. Gvozden Flego, Zagreb (Kroatien): Sozialpsychologische Aspekte des Ethnozentrismus. Der Fall Jugoslawien.

Dr. Anne Hartmann, Bochum: Potemkinsche Dörfer und Inszenierungen der Macht. Kosovo,

Tschetschenien und die russische Identität.

Prof. David Hollinger, University of California, Berkeley: Postethnic Nationality and Identity Debates: Reflections on the United States.

Dr. Rudolf A. Mark, Institut für Ost-West-Fragen, Uni Lüneburg: Kontinuität und Wandel. Das Erbe der Geschichte und die Gegenwart Russlands.

Dr. Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin: Laufbahnmuster mit Doppelqualifikation im europäischen Vergleich – Aspekte aus der Sicht des Leonardo-Projekts DUOQUAL.

Prof. Marie Mc Andrew, Université de Montréal, Montréal (Québec): The Relevance of Common vs Ethno-specific Schools: Policies and Debates in Québec, Northern Ireland and Catalonia.

Prof. Irma Olmedo, University of Illinois-Chicago, Chicago: Multicultural Education in the U.S.A.: The Difficult Road from Theory to Classroom Practice.

Dr. Norrizan Razali, Institute of Strategic and International Studies (ISIS), Kuala Lumpur/Malaysia: Sociopolitical Reform and Education in Malaysia.

Prof. Dr. Andrej Sagorskij, Staatliches Institut für Internationale Beziehungen, Moskau: Russland und der Kosovo-Konflikt.

Dr. Hiltrud Schröter, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt: Kultur und Arbeitsmigration der Berber Nord-Marokkos.

Natalja Snjegerov, Moskau / *Sinaida Sjatschina*, Novokusnezsk / *Jelena Bakina*, St. Petersburg: Zur Lage der Erwachsenenbildung:

Das erste Jahrzehnt im neuen Russland.

Prof. Johann Steyn, University of Stellenbosch, South Africa: Quality Education and Equality in Education: A Dilemma for Democratic South Africa?

Prof. Witold Tulasiewicz, University of Cambridge: Current Situation (Reform) of Teacher Education in England and Wales.

Jaan Valsiner, Heinz-Werner-Lehrstuhl, Clark University (USA): Inference from Single-cases.

Prof. Dr. Verslovskij, St. Petersburg: Teachers in Russia. Ten Years after the Upheaval. Some Results of Empirical Research.

Wissenschaftlicher Nachwuchs am DIPF

Feldaufenthalte im Rahmen von Dissertationsvorhaben

Shih-Hsien Kuo, Dipl.-Psych. „Die analogische Kontrollüberzeugung in der chinesischen Kultur: Eine Untersuchung am Beispiel Partnerwahl in Taiwan“ Kontrollüberzeugungen können seit den Sechzigerjahren als ein kontinuierlich bearbeitetes und verbreitetes Thema psychologischer Forschung gelten. Allerdings ist diese Forschung weitgehend auf eine westliche Perspektive und damit auf die (cartesianischen) Dichotomien „internal-external“ oder primär-sekundär (aktional-intrapyschisch) beschränkt. Im Rahmen der chinesischen Kosmologie, die auf dem I-Ging (Buch der Wandlungen) basiert, wird der ganze Kosmos nicht im Sinne von Subjekt-Objekt-Verhältnissen verstanden, sondern in drei Teilen

„Himmel-Erde-Mensch“ konzipiert, die sich einerseits ständig in einem Umwandlungsprozess befinden, andererseits aber miteinander verbunden sind (vgl. Needham, 1988). Von chinesischen Philosophen wird die *analogische* Interaktion zwischen Himmel und Mensch stark betont, wobei der Begriff Himmel sich auf die ganze Natur bezieht, während der Begriff Mensch das Subjekt und die Gesellschaft umfasst (vgl. Ching, 1993).

Unter dieser Perspektive ist die physikalische Umwelt und die soziale Mitwelt analogisch miteinander verknüpft, sodass das menschliche Handeln auch in einer nicht-logischen und nicht-kausalen, eben in einer analogischen Weise die sozialen Ereignisse und die Naturerscheinungen beeinflussen kann. Die analogische Vorstellung über die Interaktion zwischen Himmel und Mensch bietet dem Handelnden damit eine neue (nicht kausale) Kontrollvorstellung. Der sich ständig wandelnde Kosmos wird mit bestimmten Symbolsystemen dargestellt, sodass man mit denselben Symbolsystemen auch (über Analogiesierungen) alle Bereiche im Leben darstellen und so auch vorhersagen kann. Solche Vorhersagen von wichtigen Lebensbereichen werden meistens in der chinesischen Wahrsagung vorgenommen, die damit die alltäglichen Handlungsweisen sehr stark beeinflusst. Aus der handlungstheoretischen Perspektive (vgl. Eckensberger, 1996) ist es interessant zu wissen, wie der Handelnde (Agency) unter der analogischen Perspektive Handlungen in Bezug auf eine Zielsetzung im Leben durchführen und regulieren würde. Als Problembereiche für die Untersuchung dieser Regulationen/Kontrollvorstellungen wird der Bereich der Partnerwahl/Heirat gewählt. In einer empirischen Untersuchung werden durch intensive Interviews einerseits analogische Vorstellung in diesem Bereich er-

fasst (vor allem die Wirkungsweise des Horoskops), andererseits die Wirkung der analogischen Vorstellungen auf Handlung und Handlungsregulation (Manipulierung des Horoskops).

Ching, J. (1993). *Chinese Religions*. London: MacMillan.

Eckensberger, L.H. (1996). Auf der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe. (S.165-197)

Needham, J. (1988). *Wissenschaft und Zivilisation in China*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kontakt:

Lutz H. Eckensberger,
eckensberger@dipf.de

Ute Lanzendorf, Dipl. Geogr.

„Auf Spurensuche der berufsbildungspolitisch gestaltenden Region in Europa: Fallstudien in Großbritannien und Spanien“

Diese Arbeit setzt sich am Beispiel des Berufsbildungssystems mit der gesellschaftspolitischen Rolle regionalen Handelns auseinander. Im November 1999 wurde ein zweiter, zweiwöchiger Feldaufenthalt in der spanischen Region Navarra durchgeführt. Auf der Forschungsagenda standen Interviews mit ansässigen Akteuren aus dem Berufsbildungssektor, die Aufschluss darüber erbringen sollten, inwieweit sich nach der bildungspolitischen Autonomie der Region die Qualität selbst organisierter Gestaltung des Ausbildungsangebots vor Ort verändert hat. Eine analoge Erhebung hatte im Jahr zuvor bereits in Südwales stattgefunden.

lanzendorf@dipf.de

Beatrice Schlee, M.A. (Politikwissenschaften)

„Politische Transformationen und sozialer Wandel im Mikrokosmos einer spanischen Kleinstadt. Das Fallbeispiel Llanes“

Im Rahmen der Doktorarbeit verbrachte ich 15 Monate (März 1998 bis Mai 1999) in der Region Asturien, die im Nordwesten Spaniens liegt. Bei dem Thema handelt es sich um ein bisher kaum erforschtes Gebiet, weshalb die Heranziehung der „Oral History“ ein wesentliches Element der Arbeit darstellt. Die einzelnen Arbeitsschritte bestanden im Aufsuchen von Archiven und Institutionen sowie vor allem in der Durchführung narrativer Interviews. Darüber hinaus kamen auch in kleinerem Umfang Fragebogen zum Einsatz. Im Zeitraum von Oktober 1998 bis Mai 1999 führte ich Interviews mit knapp 100 Interviewpartnern durch. Bei der Auswahl der Partner bemühte ich mich um ein repräsentatives Bild der in der Stadt vorhandenen sozialen Gruppen. Zudem interviewte ich mindestens drei Vertreter jeder politischen Gruppierung, wodurch ich ein relativ differenziertes Bild über den Demokratisierungsprozess auf lokaler Ebene erhielt.

schlee@dipf.de

Karin Wagels, Dipl.-Psych.

„‘Body politics’ – Der Körper im Zusammenspiel von Kultur und Moral“

Gegenwärtige Problematisierungen des Subjekt-Begriffs in der post-strukturalistischen Philosophie sollen in ihrer Relevanz für kulturpsychologische Fragestellungen analysiert und geprüft werden. In dieser Diskussion versuchen Autoren wie Foucault, Derrida, Lacan und Butler, die Dichotomien der Klassik und Moderne wie Geist/Materie oder Kul-

tur/Natur aufzubrechen, ein Anliegen, das auch in der Psychologie artikuliert wird (z.B. von Overtone). Es wird zu zeigen sein, wie sich Subjekte allererst in Prozessen der Materialisierung kultureller Vorstellungen und Konzepte (z.B. von Geschlecht) konstituieren: Dabei wird postuliert, dass in der 'Verkörperung' normativer Setzungen die Grenzen dessen liegen, was für das Individuum denkbar und erfahrbar ist. Aus dieser Perspektive sollen die Begriffe 'Autonomie', 'Intention', 'Handlungsfähigkeit' und 'Selbst-Reflexivität', die besonders in moral-, kultur- und handlungstheoretischen Ansätzen (vgl. Eckensberger 1995, 1996, 1998) eine wesentliche Rolle spielen, konzeptualisiert werden. Von grosser Bedeutung wird dabei sein, die Rolle formeller Bildung in Subjektivierungsprozessen zu untersuchen und Implikationen des hier entwickelten Subjekt-Begriffs für Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Das engere Thema der Dissertation bezieht sich auf die Bedeutung von 'Körper' für Frauen und dessen Veränderungspotenzial: In biografischen Interviews zum Handlungsfeld 'Intime Beziehungen' soll auf Erfahrungen und Kontexte fokussiert werden, die sozio-kulturell konstituierte Grenzen im eigenen Denken und Fühlen wahrnehmbar und transformierbar machen. Eine Diskussion mit Wissenschaftlerinnen in Baroda, Indien, bietet die Möglichkeit, Phänomene im deutschen und indischen Kontext zu kontrastieren und aufeinander zu beziehen. Zwei Forschungsaufenthalte in Indien (im Frühjahr 1999 und 2000) wie auch der Aufenthalt einer indischen Doktorandin am DIPF, Frankfurt/M., im Oktober 2000 ermöglichen, Implikationen kultureller Kontexte und gesellschaftlicher Strukturierungen zu reflektieren.

Eckensberger, L.H. (1995): Activity or Action: Two different roads towards an integration of culture into psychology? In J. Valsiner (Ed.), *Culture & Psychology*, Vol. 1. London: Sage, 67-80.

Eckensberger, L.H. (1996): Agency, action and culture: Three basic concepts for cross-cultural psychology. In J. Pandey, D. Sinha & P.S. Bhawak (eds.), *Asian Contributions to Cross-Cultural Psychology*. New Delhi: Sage, 72-102.

Eckensberger, L.H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In H. Keller (Hg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 475-516). Bern, Goettingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

wagels@dipf.de

Lehre: Sommersemester 2000

Berlin:

Humboldt-Universität zu Berlin
PD Dr. habil. Gert Geißler:
Schule und Bildungspolitik in der SBZ/DDR

PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann:
Pädagogik und Geheimdienst in der DDR

Technische Universität Berlin
Dr. Christiane Griese:
Der pädagogische Umgang mit Fremden in Ost und West 1945 bis 1990. Multikulturalität, Rassismus und interkulturelle Pädagogik

Chemnitz:

Technische Universität Chemnitz
PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann:
• Unterrichtliche und außerunterrichtliche Erziehung in der DDR
• Erziehung, Sozialisation und Geheimdienst in der DDR

Erfurt:

Pädagogische Hochschule Erfurt
Prof. Dr. Manfred Weiß:
Bildungsfinanzierung

Dortmund:

Universität Dortmund
PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski:
Kulturkonflikte in der Schule

Frankfurt am Main:

Johann Wolfgang Goethe-Universität
Dr. Peter Döbrich:
Qualitätsstandards in der Schulentwicklung
Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger:
• Kultur und Moral
• Kultur und Entwicklung. Forschungsorientierte Vertiefung im Bereich Sozialpsychologie
Dr. Hermann Günter Hesse / Dipl.-Psych. Kerstin Göbel:
Interkulturelle Handlungskompetenz aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie
Dr. Rolf Kühn:
Testtheorien und Testkonstruktion
Prof. Dr. Wolfgang Mitter:
• Qualitätssicherung und Chancengleichheit im Bildungswesen: Aspekte der Globalisierung
• Sprachenprobleme und Sprachenkonflikte im Bildungswesen europäischer Staaten
Dr. Brigitte Steinert:
Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Grundbegriffe der Statistik, Forschungsmethoden

Mannheim:

Universität Mannheim,
Philosophische Fakultät
Prof. Dr. Manfred Weiß:
Wirtschaftlichkeit im Schulwesen

Avenarius, Hermann; Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 7., neu bearbeitete Auflage. Neuwied; Kriftel: Luchterhand 2000. XXIII, 699 S.

Bartel, Heinz; Scholz, G. unter Mitarb. von Gertrude Cseh: Allgemeine und berufliche Bildung in Zypern. Geschichte, Stand, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2000. 252 S. (Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Bd. 16).

Bartel, Heinz unter Mitarb. von Doris Bambej, Gertrude Cseh, Julia Kreusch und Brigitte Stenzel: Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens. Bibliography on the European Dimension of Education. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung 2000. 216 S.

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin: Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I.; Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 213-244.

Bildungsberatung Berlin e.V. (Hrsg.): Schulen in Berlin. Ein Wegweiser durch die Berliner Schullandschaft. Erarbeitet und

zusammengestellt von **Christiane Griese unter Mitarb. von Jörg Oliver Deter.** Berlin: Kulturbuch-Verlag 2000. 164 S.

Bös, Günther; Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann 2000. 330 S.

Botte, Alexander u.a. (Hrsg.): Hat die Fachinformation im Bildungswesen eine Zukunft? 7. GIB-Fachtagung 3. bis 4. November 1999 in Fulda; GIB, Gesellschaft Information Bildung. Berlin: GIB 2000. = GIB-Fachtagung. 7 (Schriftenreihe der Gesellschaft Information Bildung 7). 94 S.

Döbert, Hans; Döbrich, Peter; von Kopp, Botho; Mitter, Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Bonn: Bund-Länder-Kommission 2000 (Materialien des Forum Bildung 1). 55 S.

Döbert, Hans; Geißler, Gert unter Mitarb. von Roland Rudolf: Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt am Main: Peter Lang 2000. 333 S.

Eckensberger, Lutz H.; Römhild, Regina: Kulturelle Einflüsse. 12. Kapitel. In: Amelang, M. (Hrsg.): Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen u.a.: Hogrefe 2000 (= Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4). S. 667-731.

Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main: Peter Lang 2000. 590 S.

Keck, Rudolf W.; Ritz, Christian (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Balt-

mannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2000. 420 S.

Krampen, Günter; Zayer, Hermann (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation II. Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung. Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung, Band 5. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH 2000. 334 S.

Neß, Harry; Paul-Kohlhoff, Angela; Eccard, Carmen; Kimmig, Thomas; Herdt, Ursula: Perspektiven für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Positionspapier der GEW (Beschluss des GEW-Hauptvorstands v. 25.3. 2000). Frankfurt am Main 2000. 60 S.

Plath, Ingrid; Graudenz, Ines: Leitfaden zum Umgang mit den Ergebnissen von ArbeitsplatzUntersuchung (APU) und Schülerbefragung. Kontrastierung von Lehrer- und Schülermeinungen. Ein Beitrag zur Schulentwicklung. Projektbericht 2, Projekt: Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit (DIPF-SEL). Frankfurt am Main: DIPF 2000. 51 S.

Radtko, Frank-Olaf; Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Leverkusen: Leske + Budrich 2000. 255 S.

Tröger, Beate (Hrsg.): Wissenschaft online. Elektronisches Publizieren in Bibliothek und Hochschule. Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, Sonderheft 80. Frankfurt am Main: Klostermann 2000. 430 S.

1 Das Veröffentlichungsverzeichnis 1999 liegt gedruckt vor und kann angefordert werden unter: E-mail: baumbusch@dipf.de. Die Veröffentlichungen der Institutsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sind im Internet unter www.dipf.de/CGI-SHL/Lars.pl abrufbar.

Peter Döbrich promovierte am 14.7.1999 an der Universität Bremen mit dem Thema „Lehrerarbeit und Ergebnisverantwortung – Versuch einer zusammenfassenden Betrachtung“ zum Doktor der Philosophie.

Prof. Dr. Manfred Weiß erhielt 1998 den Ruf als Honorarprofessor für Bildungsökonomie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt und hielt am 22.4.1999 seine Antrittslesung mit dem Thema „Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft – Entwicklungslinien und Konjunkturen“.

Verabschiedung und Begrüßung in der Bildungsinformation: 15. Mai 2000

Professor Dr. Peter Diepold, Mitglied des früheren Servicebeirats des DIPF, übernahm ab 1. November 1998 neben seiner Professur an der Humboldt-Universität zu Berlin die kommissarische Leitung der Arbeitseinheit Bildungsinformation und hier schwerpunktmäßig Aufgaben im Bereich des Projekts „Deutscher Bildungsserver (DBS)“. Trotz der nicht unerheblichen Belastung, die diese Doppelfunktion bedingte, konnte das gesteckte Ziel zu aller Zufriedenheit erreicht werden. Das Vertrauen durch Bund und Länder in die bereits geleistete Arbeit kam in der Wahl des Instituts als **Geschäftsstelle des DBS** zum Ausdruck. Die Führung der Geschäftsstelle gehört seit Oktober 1999 zu den festen Aufgaben des DIPF. Für den nicht geringen Anteil, den der Einsatz von Professor Diepold an dieser Entwicklung hat, sprachen ihm der Vorstand und die

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitseinheit Bildungsinformation ihren besonderen Dank aus.

Mit der Übernahme der Leitung der Arbeitseinheit Bildungsinformation durch **Dr. Beate Tröger**

schaft über die Neuen Medien mit. U.a. war ein Schwerpunkt ihrer Arbeit das Elektronische Publizieren via Internet. Dr. Beate Tröger wurde von Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger und ihren neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern



*Verabschiedung und Begrüßung
Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, Dr. Beate Tröger, Prof. Dr. Peter Diepold*

schied Prof. Diepold am 31. März 2000 aus seiner Interimsfunktion aus. Über die enge Zusammenarbeit der Berliner und Frankfurter DBS-Stellen wird Professor Diepold aber weiterhin dem Institut verbunden bleiben.

Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften, Philosophie, Germanistik und Kunstgeschichte promovierte Dr. Beate Tröger über die „Autobiografie Pestalozzis“. Sie absolvierte ihr Referendariat im Wissenschaftlichen Bibliothekswesen, war anschliessend in den Universitätsbibliotheken in Dortmund und Essen beschäftigt und nahm parallel dazu eine Vertretungsprofessur an der FH Köln (Berufungsgebiet „Organisation von Bibliotheks- und Dokumentationseinrichtungen“ am Fachbereich „Bibliotheks- und Informationswesen“) wahr. Dr. Beate Tröger bringt Erfahrungen in bundes- bzw. landesweit angelegten Internet-Projekten im Kontext der Informationsversorgung der Wissen-

mit Blumen und vielen guten Wünschen für eine gute Zusammenarbeit herzlich begrüßt.

„Alle Jahre wieder ...“

Am 6. April 2000 fand die jährliche **Personalversammlung** statt, auf der die Personalräte über ihre Tätigkeiten im Jahr 1999 berichteten. Wie in jedem Jahr gab es im Anschluss daran ein geselliges Beisammensein. Es ist eine seit Jahren gepflegte und schöne Tradition, dass zu diesem Anlass auch die „Ehemaligen“ eingeladen werden. Bei einem reichhaltigen Buffet (gestiftet von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern) und gutem Wein wurde viel über vergangene DIPF-Zeiten erzählt sowie über das „neue“ DIPF diskutiert.

Untersuchung zur Orientierungsstufe in Niedersachsen

Eine Arbeitsgruppe des DIPF wird im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums eine *Untersuchung zur Orientierungsstufe in Niedersachsen* durchführen. Dabei geht es zum einen um eine umfassende Analyse der Akzeptanz dieser Schulform und eine vergleichende Betrachtung von Beschulungsmodellen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 in ausgewählten OECD-Mitgliedstaaten und in ausgewählten Bundesländern. Zum anderen wird der Versuch unternommen, durch die Simulation und Evaluation alternativer Schulnetze auf der Grundlage bestehender Schulangebote und mehrerer von der Landesregierung zur Diskussion gestellter Modellvarianten rationale Bewertungsgrundlagen für den bildungspolitischen Entscheidungsprozess bereitzustellen. Der interdisziplinären Arbeitsgruppe gehören Prof. Dr. Hermann Avenarius, Dr. Hans Döbert und Prof. Dr. Manfred Weiß vom DIPF sowie Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss (München) und Prof. Dr. Horst Weishaupt (Pädagogische Hochschule Erfurt) an. Das DIPF hatte sich neben mehreren anderen Instituten an einer Ausschreibung des Niedersächsischen Kultusministeriums beteiligt. Sein Angebot hat im Oktober 2000 den Zuschlag erhalten.

„Respektspersonen“

Ab 25. Oktober 2000 ist die auf S. 23 beschriebene Ausstellung „**Respektspersonen**“ bis Ende Januar 2001 im DIPF, Frankfurt zu sehen. (Ausstellungskatalog DM 19.-). Einzelbesucher können die Ausstellung Dienstag von 10.00 bis 12.00 Uhr und Mittwoch von 14.00 bis 16.00 Uhr besuchen, Gruppen (z.B. Schülergruppen) werden um vorherige Anmeldung und Terminabsprache gebeten. Tel. (49-69) 2 47 08-127, Fax (49-69) 2 47 08-444, baumbusch@dipf.de

Veranstaltung der Stadt
Frankfurt am Main:
„**Wissenschaftsstadt Frankfurt**“
1. bis 3. März 2001

Das DIPF wird mit folgenden Beiträgen vertreten sein:
1. Dr. Beate Tröger: „Bildungsinformation online“. Vortrag in Panel 3: Bildung im Zeitalter elektronischer Netzwerke;
2. Präsentation Web-Station. Die Präsentation bezieht sich auf die elektronischen Publikationen des DIPF im Internet.

Dr. Beate Tröger,
troeger@dipf.de

Verlagsvorankündigung:

Weiß, Manfred / Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 2000. 280 S. (Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie). ISBN 3-631-36239-0.

Impressum

DIPF *informiert* erscheint halbjährlich

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

Verantw. Redaktion:
Dr. Ines Graudenz, DIPF
Tel. (49-69) 2 47 08-128
Fax (49-69) 2 47 08-444
E-mail: graudenz@dipf.de

Satz und Layout:
Sigrun Dosek, DIPF

Fotos: Dr. Ines Graudenz

Druck: TZ Verlagsges. mbH



RESPEKTPERSONEN

Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule

Abbildung in: Proschberger, H. Ein Kinderleben in Bildern. München 1882

