

dipf informiert

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

www.dipf.de

Liebe Leserinnen und Leser,



DIPF informiert Nr. 8 beschäftigt sich in drei Beiträgen mit dem Thema „Bildung und Recht“. Seit Gründung des Instituts (1951) hat das DIPF sich nicht nur mit empirischen Fragen der Bildungsforschung befasst, sondern auch mit den normativen Grundlagen des Bildungssystems. Insbesondere besaß das Schulrecht eine herausragende Rolle für die Entwicklung des Instituts. Prof. Dr. jur. Hans Heckel leitete über viele Jahre die damalige Abteilung „Schulrecht, Schulverwaltung und Schulfinanzierung“.

Das Erbe Heckels übernahm Prof. Dr. Hermann Avenarius, der jetzige Leiter der Arbeitseinheit „Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens“. Avenarius ist seit 1975 in der Nachfolge Heckels Professor für öffentliches Recht und Verwaltungswissenschaft am DIPF. Heckel hat das Standardwerk, das Handbuch für Schulrechtskunde 1957 begründet. Im Jahr 2000 erschien unter der Autorenschaft von Hermann Avenarius/Hans Heckel bereits die 7. Auflage der Schulrechtskunde. Dies deutet nur beispielhaft die Kontinuität der behandelten Thematik an. In Verbindung mit dem Thema „Demokratie“ (demokratische Schulkultur, Demokratie lernen und leben u.a., s. DIPF informiert Nr.7) rückt die Förderung des Rechtsbewusstseins unter dem Blickwinkel der Problematik der Rechtsauslegung (Avenarius), der Frage nach Recht und Gerechtigkeit (Breit) und des Rechtsverständnisses in einer mehrkulturellen Gesellschaft (Weyers) im Rahmen von Bildungs- und Schulreformen wieder verstärkt in den Vordergrund. Eine äußerst spannende Thematik, die hoffentlich auf viel Interesse stößt. Erstmals bieten wir Ihnen im Anschluss an die drei Hauptbeiträge weitere Literaturhinweise zum Thema an; darüber hinaus können Sie über die angegebenen Internetadressen noch mehr zu dem Thema erfahren. Ansonsten erhalten Sie – wie immer – viele andere aktuelle Informationen über das DIPF.

Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de

Zum 75. Geburtstag von Hans Krollmann	2
Bildung und Recht <i>Hermann Avenarius</i>	3
Recht und Gerechtigkeit <i>Heiko Breit</i>	7
Entwicklungen von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz <i>Stefan Weyers</i>	12
Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen	18
Berichte über wissenschaftliche Fachtagungen zur Bildungsforschung	19
Projektveranstaltungen	21
Neue Projekte zur Bildungsforschung	23
Neues aus dem IZ Bildung	24
Vorträge / Tagungsbeiträge / Interviews	27
Gäste / Gastvorträge	31
Lehre Sommersemester 2005	32
Informationsstände des DIPF auf Tagungen und Messen	32
Neuerscheinungen – Auswahl	34
Personalien	38
Ankündigungen	41

Zum 75. Geburtstag von Hans Krollmann

Symposion

Lehrpläne – Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards:
Viel Aufwand, wenig Ertrag?



Hans Krollmann (Foto: privat)

Am 7. November 2004 feierte der frühere hessische Kultusminister Hans Krollmann seinen 75. Geburtstag. Aus diesem Anlass ehrten ihn das DIPF und die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) bei einem Symposion am 25. November 2004 im Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Zu der Veranstaltung waren Weggefährten des Jubilars, vor allem aus Bildungspolitik und Wissenschaft, sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF in großer Zahl erschienen.

In seiner Begrüßungsansprache würdigte der Direktor des Instituts, Prof. Dr. Eckhard Klieme, die großen Verdienste Hans Krollmanns um die Entwicklung des Instituts. Als langjähriger Vorsitzender des Stiftungsrats habe er dem DIPF in schwierigen Jahren den Weg gewiesen; das Institut sei sich bewusst, dass es ohne sein Wirken die Evaluierung durch den Senat der Leibniz-Gemeinschaft nicht mit einer derart hervorragenden Bewertung gemeistert hätte.

Die Festrede hielt der Vizepräsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth zum Thema „Lehrpläne – Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards: Was bleibt?“ Er ging dabei auf die Rolle Krollmanns in der konfliktreichen Phase hessischer Bildungspolitik in den 70er Jahren ein. Krollmann habe als Kultusminister erfolgreich den Versuch unternommen, die Schule an ihre genuin pädagogische Aufgabe zu erinnern und sie vor Überforderungen zu bewahren.

An den Vortrag schloss sich unter Moderation von Prof. Dr. Hermann Avenarius eine lebhaft Diskussions über die Aufgaben von Schule und Bildung an, die Herr Krollmann, souverän und gelassen wie immer, mit eigenen Beiträgen bereicherte und in einen herzlichen Dank an die Veranstalter und Teilnehmer ausklingen ließ.

Ministerialdirigent Bernd Frommelt, Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, sprach das Schlusswort. Er hatte dieses Amt im Jahre 2003 von Hans Krollmann übernommen. Frommelt erinnerte mit farbigen Beispielen daran, wie der Bildungspolitiker Krollmann seinerzeit mit großer Souveränität Konfliktfelder vor allem im Bereich der Rahmenrichtlinien bereinigte.

Bildung und Recht

Hermann Avenarius

Bei der Gestaltung des Bildungswesens kommt dem Recht eine herausragende Rolle zu. Dies gilt jedenfalls hinsichtlich des institutionalisierten Bildungssystems. Das Recht regelt u.a. dessen Organisation in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen, bestimmt die Ziele und Aufgaben der Bildungseinrichtungen, legt die Zuständigkeiten des Staates und der privaten Träger fest, normiert die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, weist den Lehrenden und Lernenden ihre Rechte und Pflichten zu, ordnet das Prüfungs- und Berechtigungswesen. Wie in anderen Bereichen der Gesellschaft beobachten wir auch im Bildungswesen eine zunehmende Komplexität des Rechts. Auch hier gilt, dass das Recht, um wirksam zu sein, dem sozialen Wandel Rechnung tragen muss. Je mehr sich die Gesellschaft ausdifferenziert, desto differenzierter muss das Recht darauf reagieren. Je weniger das Handeln der Menschen von Traditionen und Gebräuchen bestimmt wird, umso mehr sind wir auf das Recht angewiesen. An diesem Verrechtlichungsphänomen werden noch so gut gemeinte Forderungen nach Deregulierung kaum etwas ändern. Sie mögen bewirken, dass sich die Ebenen der Rechtserzeugung verschieben, dass unterstaatliche und nichtstaatliche Organisationen größeren Anteil an der Rechtsetzung gewinnen. Die Zwangsläufigkeit, mit der das Recht in nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Daseins – und damit auch in den Bildungsbereich – eindringt, werden sie indes nicht aufhalten. Und weiterhin wird es der Staat sein, dessen Autorität für die Entstehung und Durchsetzung des Rechts unverzichtbar bleibt. Wir begegnen dem bildungsrelevanten Recht in unterschiedlichen Erscheinungsformen: in den Normen der Verfassung, also des Grundgesetzes und der jeweiligen Landesverfassung, in dem mit Vorrang vor dem nationalen Recht versehenen europäischen Gemeinschaftsrecht, in den Schul- und Hochschulgesetzen und den auf ihrer Grundlage ergangenen Rechtsverordnungen, in den Satzungen der kom-

munalen Schulträger, schließlich auch in den Verwaltungsvorschriften der zuständigen staatlichen Behörden, die zwar keine Rechtsnormen im engeren Sinne sind, gleichwohl aber die Bildungseinrichtungen bei der Auslegung gesetzlicher Bestimmungen und in der Ermessensausübung binden. Kennzeichen all dieser Normen ist, dass sie generell und abstrakt sind, dass sie sich also an eine unbestimmte Zahl von Personen (generell) zur Regelung einer unbestimmten Zahl von Fällen (abstrakt) wenden. In ihnen schlägt sich der Ordnungs- und Gestaltungswille der Politik nieder; sie sind gewissermaßen „geronnene Politik“. Von ganz anderer Art ist das von den Gerichten gesprochene Recht. Sie entscheiden über Konflikte in konkreten Fällen nach Maßgabe der Rechtsnormen. Bei dieser Anwendung des Rechts auf den konkret zu entscheidenden Fall handelt es sich jedoch nicht um einen mechanischen Vorgang, der gewissermaßen auf Knopfdruck das richtige Ergebnis hervorbringt. Richter sind keine Subsumtionsautomaten. Da die Rechtsnormen auch bei Heranziehung der üblichen Auslegungsregeln häufig durchaus verschiedenen Interpretationen zugänglich sind, wohnt den gerichtlichen Entscheidungen nicht selten ein subjektives Element inne. Das trifft namentlich auf die Anwendung verfassungsrechtlicher Vorschriften in ihrer lapidaren Kürze und Allgemeinheit zu. Je breiter der Interpretationsspielraum ist, den eine Norm eröffnet, umso mehr können subjektive Momente – ethische, politische, soziale „Vorverständnisse“ – in die Rechtsanwendung einfließen. Wer dazu berufen ist, das Recht verbindlich auszulegen, übt daher erhebliche Macht aus. Das gilt vor allem für die Verfassungsgerichte, zumal diese im Unterschied zu den Fachgerichten über erweiterte Zuständigkeiten verfügen. So kann etwa das Bundesverfassungsgericht unter bestimmten Voraussetzungen im Wege der abstrakten oder konkreten Normenkontrolle gesetzliche Vorschriften für nichtig erklären (Art. 93 Abs. 2 Nr. 2 und Nr. 2a, Art. 100 Abs. 1 GG). Daran wird deutlich,

dass die dritte Gewalt, dass vor allem die verfassungsgerichtliche Rechtsprechung, keineswegs im Sinne Montesquieus „en quelque façon nul“ ist. Wenn ich im Folgenden auf die Rolle des Rechts im Bildungswesen eingehe, dann will ich nicht näher die von Parlament und Exekutive gesetzten Regelungen erörtern, sondern mich auf die Rechtsprechung, und zwar die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts konzentrieren und an einigen Beispielen zwei gegenläufige Funktionen des Rechts erläutern.



Prof. Dr. Hermann Avenarius
(Foto: DIPF)

Einerseits weist diese Rechtsprechung Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber auch die Bildungseinrichtungen selbst in die Schranken, die auf Grundrechtsgewährleistungen und anderen verfassungsrechtlichen Bestimmungen beruhen; das ist die hemmende und mäßigende, für Politik, Verwaltung und Bildungseinrichtungen oftmals lästige, zugleich aber dem Schutz der Betroffenen oder der Allgemeinheit dienende Funktion des Rechts. Andererseits sucht dieselbe Rechtsprechung, dem Staat zu geben, was des Staates ist, seine Reform- und damit seine Politikfähigkeit zu sichern und ihn nicht durch permanente Sanktionierung des Status quo zu lähmen; darin liegt die auf Veränderung gerichtete Funktion des Rechts. Diese innovative Wirkung ist nicht selten auch darauf zurückzuführen, dass die Verfassungsgerichte aus den Grundrechten staatliche Handlungspflichten herleiten, indem sie Parlament und Regierung zur Reform des Bildungswesens mit dem Ziel der Effektivierung eben dieser Grundrechte anhalten. Beides, die eher bewahrende wie die den Wandel befördernde Funktion des Rechts, soll an einigen Beispielen aus der Rechtsprechung un-

seres höchsten Gerichts, die inzwischen einen Zeitraum von mehr als 50 Jahren umgreift, verdeutlicht werden.

I. Das Recht in seiner hemmenden und mäßigenden Funktion

Bis vor drei Jahrzehnten dominierte in Rechtsprechung und juristischem Schrifttum die Auffassung, Schülerinnen und Schüler seien der Herrschaftsgewalt der Schule unterworfen, ohne ihr eigene Rechte entgegen setzen zu können. Während im allgemeinen Gewaltverhältnis Eingriffe in Freiheit und Eigentum des Bürgers nur durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes zulässig waren, durfte der Staat in einem besonderen Gewaltverhältnis – dazu rechnete auch das Schulverhältnis – in die Rechte der Gewaltunterworfenen ohne gesetzliche Grundlage eingreifen. Die Schülerinnen und Schüler unterlagen daher dank des Konstrukts „besonderes Gewaltverhältnis“ der nahezu unbegrenzten Anstaltsgewalt der Schule und der Schulverwaltung.

In seinem bis heute wegweisenden Beschluss vom 27.1.1976 entschied das Bundesverfassungsgericht¹, dass der freiheitssichernde rechtsstaatliche Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung wegen der weit reichenden Bedeutung der Schulbildung für das gesamte Gemeinwesen auch auf das Schulverhältnis zu erstrecken sei; darüber hinaus gebiete das demokratische Prinzip, dass die Ordnung wichtiger Lebensbereiche wie des Schulwesens zumindest in ihren Grundzügen vom demokratisch legitimierten Gesetzgeber selbst verantwortet und in einem öffentlichen Willensbildungsprozess unter Abwägung der verschiedenen, unter Umständen widerstreitenden Interessen gestaltet werde.

Seit diesem Beschluss ist es der Schulverwaltung verwehrt, wichtige das Schulwesen betreffende Maßnahmen unter Umgehung des Parlaments zu erlassen. Ob es sich um die Umgestaltung der Schulstruktur oder die Festlegung

von Bildungs- und Erziehungszielen, um Ordnungsmaßnahmen oder Prüfungen, um Schulpflicht oder Schullaufbahn, um Sexualerziehung oder Ethikunterricht, um die Einschränkung der Lernmittelfreiheit oder die Voraussetzungen für Schulschließungen handelt: stets ist zumindest eine gesetzliche Grundlage erforderlich. Wie das Gericht in späteren Entscheidungen immer wieder hervorgehoben hat, verpflichten das Rechtsstaats- und das Demokratieprinzip den Gesetzgeber, „die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen selbst zu treffen und nicht der Schulverwaltung zu überlassen ... Das gilt insbesondere für die der staatlichen Gestaltung offen liegende Rechtssphäre im Bereich der Grundrechte“².

Dieser Parlamentsvorbehalt mag für die Schulverwaltung gelegentlich lästig sein, hindert er sie doch, allein nach Gesichtspunkten pädagogischer und fachlicher Zweckmäßigkeit zu entscheiden. Zugleich aber trägt er zu mehr Transparenz und Vorhersehbarkeit administrativen Handelns, vor allem zum Schutz der Grundrechte der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern bei.

Wie energisch die Rechtsprechung den Handlungsspielraum des Staates im Bildungswesen eingrenzen kann, erweist sich sehr anschaulich im Prüfungsrecht. Bis vor einigen Jahren hatten die Gerichte den Prüfern einen Beurteilungsspielraum bei der Bewertung von Prüfungsleistungen zugestanden. Danach war die gerichtliche Kontrolle darauf beschränkt festzustellen, ob die Prüfer die Grenzen dieses Beurteilungsspielraums eingehalten hatten, ob sie also Verfahrensfehler vermieden, allgemein gültige Bewertungsmaßstäbe beachtet und ihrer Entscheidung keine falschen Tatsachen und keine sachfremden Erwägungen zugrunde gelegt hatten³. Das Bundesverwaltungsgericht erstreckte den Beurteilungsspielraum sogar auf die Bewertung einer Aufgabenlösung als richtig oder falsch, es sei denn, dass sich das Ergebnis der Fehleinschätzung

dem Richter als gänzlich unhaltbar aufdrängen musste.

Mit zwei wegweisenden Beschlüssen vom 17.4.1991 hat das Bundesverfassungsgericht diese Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte korrigiert und ergänzt⁴. Zwar belässt es den Prüfern weiterhin einen Bewertungsspielraum, zieht aber dessen Grenzen erheblich enger als zuvor das Bundesverwaltungsgericht. Es beschränkt ihn auf prüfungsspezifische Wertungen, also insbesondere auf die Benotungen von Prüfungsleistungen; nur diese bleiben der Entscheidungskompetenz der Prüfer überlassen. Dagegen sind Fachfragen der gerichtlichen Kontrolle nicht entzogen.

Dass diese Wende in der Rechtsprechung erhöhte Anforderungen an Lehrende und Bildungseinrichtungen vor allem bei der Durchführung von Abschlussprüfungen stellt und dazu beiträgt, die ohnehin schon vorhandene Tendenz, ihre Entscheidungen durch strikte Einhaltung von Förmlichkeiten „gerichtsfest“ zu machen, ist nicht zu leugnen.

Hieran zeigt sich zugleich, dass der Rechtsstaat nicht umsonst zu haben ist, weitet sich doch die Wahrnehmung gerichtlichen Rechtsschutzes auch im Bildungswesen geradezu zwangsläufig aus. Mit der Rechtsschutzversicherung im Rücken kann man relativ risikofrei gegen manche Unbill ankämpfen, die man früher klaglos – „klaglos“ im wahren Sinne des Wortes – hingenommen hätte, hinnehmen musste. Es sind nicht zuletzt die in Konfliktfällen angerufenen Gerichte, die durch ihre Judikate, wenn gleich diese immer nur einen konkreten Einzelfall betreffen, den Handlungsspielraum der Schulen und Hochschulen einengen. Das gilt vor allem dann, wenn Gerichte höherer Instanzen involviert sind. So erzeugt die Rechtsprechung de facto eine Bindungswirkung, und es nimmt unter diesen Umständen nicht wunder, dass insbesondere die Schulbehörden die jeweilige Entscheidung – beispielsweise zur Handhabung der Aufsichtspflicht oder des Ordnungsrechts – in die Form eines Erlasses gießen. Gerade darin sehen nicht wenige Pädagogen die Ursache für die von ihnen beklagte bürokratische Lähmung des Bildungswesens, für den Mangel

1 BVerfGE 41, 251.

2 Vgl. BVerfGE 45, 400 (417 f.).

3 So bereits BVerwGE 8, 272 und seitdem in ständiger Rechtsprechung.

4 BVerfGE 84, 34; 84, 59.

an Individualität und reformerischem Engagement.

In jüngster Zeit hat das Bundesverfassungsgericht in zwei Aufsehen erregenden Urteilen – vom 27.7.2004⁵ und vom 26.1.2005⁶ – die Grenzen deutlich gemacht, die das (Verfassungs-)Recht dem bildungspolitischen Gestaltungswillen des Bundes zieht: Es hat die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes zur sog. Juniorprofessur und zum Verbot von Studiengebühren wegen Überschreitung der dem Bund durch Art. 75 in Verbindung mit Art. 72 Abs. 2 GG eingeräumten Rahmengesetzgebungskompetenz für verfassungswidrig und nichtig erklärt und auf diese Weise die Gesetzgebungsbefugnis der Länder im Hochschulwesen gestärkt.

II. Das Recht in seiner dynamischen und innovativen Funktion

Ende der 60er-Jahre kam es in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen zu heftigen Auseinandersetzungen um den religiös-weltanschaulichen Charakter der öffentlichen Volksschule, als die drei Länder die Bekenntnisschule durch die christliche Gemeinschaftsschule als Regelschule ablösten. Auf Grund von Verfassungsbeschwerden betroffener Eltern und Kinder hatte das Bundesverfassungsgericht die Verfassungsmäßigkeit dieser Schulform zu überprüfen. Die Beschwerdeführer rügten insbesondere die Verletzung des Grundrechts aus Art. 4 Abs. 1 GG, das die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses als unverletzlich gewährleistet. Während die Beschwerdeführer in Baden-Württemberg und Bayern geltend machten, die Einführung der

christlichen Gemeinschaftsschule beeinträchtigte sie in ihrem Recht auf negative Religionsfreiheit und verstoße gegen das staatliche Neutralitätsgebot, sahen die Beschwerdeführer in Nordrhein-Westfalen umgekehrt durch die bevorzugte Einrichtung von Gemeinschaftsschulen neben und an Stelle von Bekenntnisschulen ihr Recht auf positive Religionsfreiheit im Sinne eines Anspruchs auf eine bekenntnisgebundene religiöse Erziehung als verletzt an. Das Bundesverfassungsgericht wies in drei Beschlüssen vom 17.12.1975⁷ sämtliche Verfassungsbeschwerden zurück. Es betonte, dass das Elternrecht aus Art. 6 Abs. 2 GG keinen ausschließlichen Erziehungsanspruch der Eltern enthalte, dass vielmehr der Staat auf Grund der ihm durch Art. 7 Abs. 1 GG zugewiesenen Aufsicht über das gesamte Schulwesen in der Schulerziehung einen eigenständigen Erziehungsauftrag ausübe, der in seinem Bereich dem Erziehungsanspruch der Eltern gleichgeordnet sei. Das Gericht kam zu dem Ergebnis, dass die christliche Gemeinschaftsschule mit dem Grundgesetz vereinbar sei. Diese sei einerseits offen für die christlichen Bekenntnisse, andererseits schalte sie weltanschaulich-religiöse Zwänge so weit wie möglich aus und gebe unter Wahrung des Toleranzgebots Raum für eine sachliche Auseinandersetzung mit allen religiösen und weltanschaulichen Auffassungen. Deshalb führe sie weder Eltern und Kinder, die eine bekenntnisgebundene religiöse Erziehung wünschten, noch solche, die eine christlich religiöse Erziehung durch die öffentliche Schule ablehnten, in einen verfassungsrechtlich unzumutbaren Glaubens- und Gewissenskonflikt. Die Kontroversen der 60er-Jahre über den religiös-weltanschaulichen Charakter der Volksschule mögen inzwischen

vor allem jüngere Menschen befremden, denen die Gemeinschaftsschule als eine längst selbstverständliche Organisationsform erscheint⁸. Damals aber bedeutete die Einführung der Gemeinschaftsschule als Regelschule für viele in ihrem jeweiligen Bekenntnis verwurzelte Eltern geradezu einen Kulturschock. Gleichwohl hat das Bundesverfassungsgericht seinerzeit klug entschieden. In einer durch die großen Fluchtbewegungen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges entstandenen multikonfessionellen Gesellschaft und angesichts einer das tägliche Leben zunehmend durchdringenden Säkularisation wäre das starre Festhalten an den traditionellen Schulformen politisch kaum durchzuhalten gewesen. Indem das Gericht dem Landesgesetzgeber die Entscheidung überließ, das im Schulwesen unvermeidliche Spannungsverhältnis zwischen negativer und positiver Religionsfreiheit nach dem Prinzip der „Konkordanz“ zwischen den verschiedenen verfassungsrechtlich geschützten Rechtsgütern zu lösen, hat es der Politik die Möglichkeit belassen, den gewandelten Verhältnissen Rechnung zu tragen. Die Tatsache, dass die damals getroffenen Reformmaßnahmen längst weithin akzeptiert sind, bestätigt über die verfassungsrechtliche Richtigkeit der gerichtlichen Entscheidungen hinaus die ihnen inne wohnende politische Klugheit des Gerichts⁹.

Nur wenige Jahre zuvor hatte das Bundesverfassungsgericht auf Verfassungsbeschwerden von Eltern und deren Kindern über die Verfassungsmäßigkeit der Einführung der obligatorischen Förderstufe im Lande Hessen zu entscheiden. Auch in diesem Verfahren ging es um das Spannungsverhältnis zwischen dem staatlichen Bestimmungsrecht über die Schule einerseits und dem Elternrecht

5 BVerfG, NJW 2004, 2803.

6 BVerfG, NJW 2005, 493.

7 BVerfGE 41, 29; 41, 65; 41, 88.

8 Wobei allerdings nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass die Bekenntnisschule keineswegs gänzlich ausgestorben ist: Unter bestimmten Voraussetzungen können noch heute in Niedersachsen Grundschulen, in Nordrhein-Westfalen Grundschulen und Hauptschulen auf Antrag als Bekenntnisschulen errichtet werden, soweit dadurch der Bestand christlicher Gemeinschaftsschulen mit zumutbaren Schulwegen möglich bleibt.

9 Der Kruzifix-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 16.5.1995 (BVerfGE 93,1), der aus der zuvor gezogenen Linie seiner Rechtsprechung ausbricht und, wie die abweichende Meinung von drei der acht Richter zeigt, auch innerhalb des Ersten Senats sehr kontrovers war, lässt demgegenüber wegen seiner einseitig die negative Religionsfreiheit begünstigenden Tendenz eine solche breite Akzeptanz fördernde Ausgewogenheit vermissen.

andererseits. In seinem Urteil vom 6.12.1972¹⁰ findet sich bereits die Wendung, dass der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule dem elterlichen Erziehungsrecht „nicht nach-, sondern gleichgeordnet“ sei. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule sei in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen. Der Staat dürfe daher durch schulorganisatorische Maßnahmen nie den ganzen Werdegang des Kindes regeln. Seine Aufgabe sei es, „auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung“ bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten ein Schulsystem bereit zu stellen, das den verschiedenen Begabungsrichtungen Raum zur Entfaltung lasse, sich aber von jeder ‚Bewirtschaftung des Begabungspotenzials‘ frei halte. Über Beginn und Dauer der Pflicht zum Besuch der für alle gemeinsamen Schule lasse sich aus dem Grundgesetz nichts entnehmen; dieses gebe ohnehin keinen Maßstab für die pädagogische Beurteilung von Schulsystemen. Doch sei es dem Staat verwehrt, die Kinder übermäßig lange in einer Schule mit undifferenziertem Unterricht fest zu halten¹¹. Diese dem Staat gezogene Grenze werde aber durch die Einführung der obligatorischen Förderstufe, wie sie seinerzeit in Hessen geregelt war, nicht überschritten.

Das Urteil hat bewirkt, dass der Staat zwar das Elternrecht auch in der Schule zu beachten hat, dass ihm aber bei der Durchsetzung bildungspolitischer Reformen ein angemessener Handlungsspielraum verbleibt. Ein Anspruch auf eine bestimmte organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Schulwesens steht den Eltern nicht zu¹². Bemerkenswert erscheint, dass das Gericht

nicht nur in dieser Entscheidung den Ergebnissen der Bildungsforschung als „Grundlage“ bildungspolitischer Entscheidungen große Bedeutung beimisst. Dass im Übrigen die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts durch die Auslegung von Grundrechten Legislative und Exekutive sogar zur Verwirklichung von Bildungsreformen verpflichtet kann, zeigt sein Beschluss vom 8.10.1997¹³. In dieser Entscheidung stellt das Gericht klar, dass den Staat vor allem auf Grund des 1994 in das Grundgesetz aufgenommenen Vorschrift des Art. 3 Abs. 3 Satz 2, nach der niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf, eine besondere Verantwortung für Bildung und Erziehung behinderter Schüler treffe. Der Staat sei nicht nur grundsätzlich gehalten, für behinderte Kinder und Jugendliche schulische Einrichtungen bereit zu halten, die auch ihnen eine sachgerechte Erziehung, Bildung und Ausbildung gewährten; vielmehr lasse sich nach dem „gegenwärtigen pädagogischen Erkenntnisstand“ ein genereller Ausschluss der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter mit nicht behinderten Schülern verfassungsrechtlich nicht rechtfertigen. Einschränkend hat das Gericht allerdings darauf hingewiesen, dass der Staat seine Aufgabe, ein begabungsgerechtes Schulsystem bereit zu stellen, von vornherein nur im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten und unter Berücksichtigung anderer Gemeinschaftsbelange erfüllen könne.

III. Ausblick

Welche Konflikte im Bildungswesen werden die Gerichte künftig beschäftigen? Es bedarf keiner prophetischen

Gabe, um vorauszusagen, dass eine der großen Herausforderungen für die Bildungspolitik in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien liegt. Einerseits wächst dem Staat aus seiner Verantwortung für das Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) die Aufgabe zu, alle jungen Menschen, gleich welcher Herkunft und Kultur, in der Schule zu sozialisieren; dem dient nicht zuletzt die allgemeine Schulpflicht, die sämtliche, deutsche wie ausländische Kinder und Jugendliche erfasst. Andererseits darf die Integration der Zugewanderten auch in der Schule das Recht der Eltern und Schüler auf Wahrung ihrer kulturellen Identität nicht verletzen. Welche Spannungen daraus entstehen können, wird schon bei flüchtiger Zeitungslektüre erkennbar: Muslimische Mädchen dürfen immer seltener an Klassenfahrten teilnehmen; Kinder aus türkischen Familien werden krank, wenn Sexualkunde auf dem Lehrplan steht; schon Kleinkinder werden in die Koranschule geschickt; immer mehr türkische Kinder entziehen sich der Schulpflicht¹⁴.

Wie auch immer Politik und Schule auf diese Entwicklungen reagieren: zunehmende Konflikte zwischen den Kulturen zeichnen sich ab. Diese werden vor den Gerichten nicht Halt machen. Die bisherigen gerichtlichen Verfahren, etwa in der Auseinandersetzung über das gegen eine muslimische Lehrerin erlassene sog. Kopftuchverbot¹⁵, dürften nur einen ziemlich harmlosen Vorgeschmack auf die Breite und Tiefe künftiger Auseinandersetzungen geben.

Kontakt:

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

10 BVerfGE 34, 165.

11 Angesichts der in jüngster Zeit unter Berufung auf die Resultate der PISA-Studie vertretenen Ansicht, Heterogenität von Lerngruppen befördere die Qualität der schulischen Arbeit und das Niveau von Schülerleistungen, integrierten Schulformen sei daher der Vorzug gegenüber dem gegliederten Schulsystem einzuräumen, könnte diese Aussage des Gerichts kontroverse Interpretationen nach sich ziehen.

12 A.A. der Hessische Staatsgerichtshof, der in einem heftig kritisieren Urteil vom 30.12.1981 (RdJB 1982, 245) zur damaligen hessischen gymnasialen Oberstufe dem Elternrecht des Art. 55 Satz 1 der hess. Verf. ein Grundrecht entnahm, das einen Anspruch auf eine bestimmte inhaltliche Gestaltung der Schule im Sinne einer aus Art. 55 Satz 1 und Art. 56 Abs. 4 und 5 hess. Verf. abgeleiteten „umfassenden Allgemeinbildung“ einschließe.

13 BVerfGE 96, 288.

14 Dazu der anschauliche Bericht in der Süddeutschen Zeitung vom 13./14.11.2004, S. 2, über die Situation in Berlin-Kreuzberg.

15 Zuletzt das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24.9.2003 (BVerfGE 108, 282).

Recht und Gerechtigkeit

Heiko Breit

Demokratische Kompetenzen von Schülern wie von Lehrern gehören ebenso zu den Fundamenten der Qualitätssicherung im Bildungssystem wie die Verankerung einer demokratischen Schulkultur. Zudem erhofft man durch Demokratisieren ein probates Mittel gegen die Bedrohungen der Demokratie durch Politikverdrossenheit und Gewalt zu erhalten¹. Hierbei muss Demokratiepädagogik die unterschiedlichen Ebenen von Demokratie als Lebensform und Demokratie als Regierungsform integrieren, um einerseits zur Partizipation an demokratischen Praktiken zu motivieren und andererseits die Akzeptanz der Institutionen des demokratischen Rechtsstaates mit seinen Bekenntnissen zu Grund- und Menschenrechten und repräsentativer professioneller Politik zu fördern².

Da Demokratie als Regierungsform nur als *Rechtsstaat* verwirklicht werden kann, gehört zu demokratischen Kompetenzen auch das Verständnis der Bedeutung und Funktion von Recht. Überhaupt übernimmt in modernen komplexen Rechtsstaaten Recht eine zentrale Steuerungs- und Konfliktregelungsfunktion und sollte deshalb von den Rechtsadressaten verstanden, akzeptiert sowie als zivilgesellschaftliche Institution im eigenen Interesse genutzt werden. Grundlage hierfür bilden inhaltliche Kenntnisse über das System der Gesetzgebung einerseits, aber ebenso Rechtsgefühl und Gerechtigkeitssinn andererseits.

Das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit ist allerdings nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheint. Entgegen der Annahme von Laien, Recht verwirkliche Gerechtigkeitsnormen, ist Gerechtigkeit *kein* Charakteristikum des modernen positiven Rechts. Dieses dreht sich nicht um die Gerechtigkeit der Zwecke, sondern um die *Rechtmäßigkeit* der Mittel. Ziel des modernen Verfassungsstaates ist die *Organisation* von Frieden und Freiheit durch Rechtssicherheit aufgrund von Berechenbarkeit und Vorhersehbarkeit der Entscheidung von Streitigkeiten ohne Bezug auf das, was in einer gelebten Sittlichkeit als richtig, gut und gerecht gilt. Hierfür wird Recht durch Entscheidung gesetzt, gilt kraft Entscheidung und ist staatlich erzwingbar. Bei gesetzlichen Normen handelt es sich demnach um Normen, deren Setzung selbst normiert ist und die mit dem Anspruch auf systematische Begründung sowie verbindliche Interpretation und Durchsetzung auftreten. Durch diesen „Rationalisierungsprozess des Rechts“ (Weber), der vorrangig die Institutionalisierung zweckrationalen Wirtschafts- und Verwaltungshandelns erlaubt, erfolgt sogar die *Ablösung* des Experten gestützten Rechtssystems von seinen moralisch-praktischen Grundlagen, zu denen die Gerechtig-

keitsvorstellungen gehören. Durch die Trennung des formalen und abstrakten Rechts von der Moral und Ablösung des positivistischen Rechts von einem wie immer auch gearteten „Naturrecht“, wie es moderne demokratische Gesellschaften kennzeichnet, soll sich das Rechtssystem geradezu als immun erweisen gegenüber moralischen Anforderungen hinsichtlich des Wahren, Schönen und Gerechten. „Die Existenz des Rechts ist eine Sache, sein Wert oder Unwert eine andere“, formuliert Austin, und Kelsen ist der Ansicht, Rechtsnormen könnten jeden beliebigen Inhalt annehmen. Wem dieser Rechtspositivismus als veraltet scheint, kann sich bei dem auch zunehmend in der Erziehungswissenschaft zu Ehren kommenden Luhmann vergewissern, dass Recht und Gerechtigkeit verschiedenen Rationalitätssphären angehören und mit unterschiedlichen Codes arbeiten. Während er Gerechtigkeitsurteile „alteuropäischem Denken“ zuschlägt, das dem (irrationalen) Glauben an Vernunft und Moralität verhaftet bleibt, beschreibt Luhmann das positive Recht mit dem ihm eigenen Jargon als „objektiv“ und ohne normative Ansprüche als die Stabilisierung von Verhaltenserwartungen unter Bedingungen hoher Komplexität und Kontingenz. Dabei ist das Rechtssystem durch seine binäre Codierung recht/unrecht normativ gegenüber seiner Umwelt geschlossen und gleichzeitig durch konditionale Programmierung für die Rezeption von Umweltveränderungen offen, wobei autopoetisch von innen bestimmt wird, wo die Systemgrenzen verlaufen. Dies bedeutet, dass Probleme immer nur auf der Basis der „Anschlussfähigkeit“ an den rechtlichen Code behandelt werden. Der Code schützt vor Infiltration „systemfremder“ Ansprüche wie die der lebensweltlich verankerten Moral mit ihrer Semantik von Gerechtigkeit, Achtung und Missachtung.³ Solche gewollte Distanz gegenüber Alltagsverstand und Alltagsbewusstsein, gibt es nicht nur im Rechtssystem, sondern überall, wo von „Professionalität“ die Rede ist: „Ich habe geglaubt, Psychologie hätte etwas mit Sinnsuche zu tun“, sagt der vor dem Diplom stehende Psychologiestudent, „heute weiß ich, was Wissenschaft ist,“ die eigene Position von damals belächelnd. Ebenso „lernen“ Betriebswirtschaftsstudenten: Teilen sie in einem sozialpsychologischen Experiment Geldsummen anfangs noch nach Prinzipien der Gerechtigkeit, pochen sie am Ende ihres Studiums auf die fehlende Sanktionsgewalt der anderen Seite und behalten alles oder größere Anteile des Betrags für sich. Recht ohne Gerechtigkeit, Psychologie ohne Sinn, Betriebswirtschaft ohne Rücksicht auf menschliche Akteure, Erziehungswissenschaft ohne nor-



Dr. Heiko Breit (Foto: privat)

- 1 Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96, Bonn.
- 2 Breit, H. & Eckensberger, L.H. (2004). Demokratieverziehung zwischen Polis und Staat. In: dipf informiert, Nr. 6/Juni 2004. Frankfurt am Main: DIPF, S. 6-11.
- 3 Luhmann, N. (1995). Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

mative Standards, dies alles formuliert Rationalitätsideale professioneller Ausbildung in modernen Gesellschaftssystemen.

Es lässt sich jedoch trefflich darüber streiten, ob es sinnvoll ist, Laien- und Expertenwelten so strikt voneinander zu trennen, und ob dies überhaupt möglich ist. Angesichts der Komplexität moderner Wissenssysteme sind irgendwo alle Laien und die Geschlossenheit von Expertensystemen macht diese nicht zwangsläufig effizient, sondern stellt sogar mitunter eine Quelle für *Problemursachen* dar⁴. Für deren Thematisierung und Lösung sind Experten aus anderen Bereichen und zum großen Teil auch für Moral- und Gerechtigkeitsfragen sensiblere Nicht-Experten gefragt. Zu eng kann die auf spezielle Problemlösungen zugeschnittene Perspektive sein. Sie blockiert häufig umwälzende Innovationen und macht blind für Folgen in benachbarten Bereichen. Zudem haben Rechtssoziologen immer schon auf die faktische sittliche Verankerung von Rechtsnormen in einer lebensweltlich fundierten Sittlichkeit aufmerksam gemacht. Selbst wenn es funktionieren würde: Was würde es denn bedeuten, wenn Recht ohne Anschluss an moralische Regeln und/oder an die eingelebte Sittlichkeit einer Gesellschaft gesprochen werden könnte? Der Rechtsadressat müsste sich in diesem Fall ausschließlich aus Angst vor Sanktionen oder aus Gewohnheit dem Recht beugen. Würde dies tatsächlich ausreichen, um Rechtspflichten und Verantwortlichkeiten zu erzeugen, auf die moderne Demokratien heute angewiesen sind? Sogar dem Rechtspositivist Hart kommen diesbezüglich Zweifel und er artikuliert die Gefahr, „dass das Recht und seine Autorität sich in den Vorstellungen der Leute davon, was Recht sein sollte, auflöst; und die

Gefahr, dass das bestehende Recht die Moral in ihrer Funktion als letzten Maßstab des Verhaltens verdrängt und sich so der Kritik entzieht“⁵. Rechtsnormen müssten – so Hart weiter – als Maßstab für *richtigen* Verhaltens sowie als Grund für das eigene Handeln, für Verhaltenserwartungen gegenüber anderen und für die Zulässigkeit von Zwangsmaßnahmen *akzeptiert* werden. Außerdem können die „professionellen“ Individuen in den Expertensystemen kaum als frei von ihren lebensweltlich erworbenen „Vorurteilen“ betrachtet werden. Gerade im gesprochenen Recht zeigt sich eine große Bandbreite der Rechtsauslegung, die von Richter zu Richter verschieden sein kann, je nachdem welche privaten moralischen Einstellungen, kontextspezifische Momente und kulturelle Gewohnheiten das richterliche Urteil anleiten. Und natürlich haben das Recht und die Gerechtigkeit eine gemeinsame Wurzel und eine gemeinsame Geschichte: ihr gemeinsamer Anfang liegt im Geben, Nehmen und Strafen, in der Aufteilung von Land und Produkten, in Vorstellungen über Tausch und die Forderung nach der Einhaltung von Geboten, später von Pflichten. Ihre Trennung erfolgt erst mit der Ausdifferenzierung von moderner Wirtschaft und Bürokratie, in der an Entscheidungsfähigkeit gemessener Funktionalität sowie an Selbstregulierung von Angebot und Nachfrage einen Platz über alle anderen Normen, auch über Moral und Gerechtigkeit erhalten. Dennoch fanden sich noch immer und finden sich im gesatzten Recht moralische Vorstellungen wieder und ein „ungerechtes Recht“ erweckt öffentlichen Unmut und drängt auf Korrektur. Überall in der Alltagspraxis treffen wir auf Schnittflächen der beiden Systeme von Recht und Moral und immer geht es auch um die Frage (a) der Begründung und (b) der Akzeptanz von Rechtsnor-

men durch und für soziale Akteure innerhalb, aber auch außerhalb der methoden- und verfahrensgesicherten Expertensysteme, letztlich also doch um *Gerechtigkeit*. Die Steuerung durch Recht wird nur dort effektiv, wo sie durch informelle Strukturen, d.h. normative Regelsysteme wie Moral und Konvention, unterstützt wird. So kann auch das Schulrecht nicht ohne Moral auskommen⁶. Nicht nur ist das Umschalten zwischen den Handlungsräumen Moral in intersubjektiven Beziehungen und Recht nur schwer durchzuführen, sondern es stellt sich zudem die Frage, ob die Regelung von Konflikten durch Bezug auf das Medium Recht richtig ist und angesichts der persönlichen Dimensionen des Schüler/Lehrerverhältnisses erfolgreich sein kann. Individuelles Lehrerhandeln findet zwar in einem institutionellen Rahmen statt, in dem Normen des Schulrechts und Verwaltungsvorschriften gelten, dennoch bleibt „pädagogischer Freiraum“, der von unterschiedlichen Lehrern unterschiedlich genutzt wird, und der von lebensweltlich erworbenen Fähigkeiten und Überzeugungen abhängt.

Wie die empirische Forschung über Konfliktlösungen zeigt, werden Handlungsfreiräume, welche die Übernahme oder Zuschreibung von Verantwortung bestimmen, individuell unterschiedlich ausgelegt. Diese Interpretationen liegen auch dem Verständnis der Institution Recht zu Grunde und basieren letztlich auf einem unterschiedlichen Gerechtigkeitsverständnis⁷.

Gerechtigkeitsurteile sind für unsere Handlungsentwürfe so zentral, weil in ihnen das Verhältnis von legitimen Eigeninteressen und Rücksichtnahme und Achtung von Fremdinteressen geregelt wird. Die einfachste Form eines gerechten Urteils ist die gleiche Verteilung (auch in der Strafe, nämlich

4 Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

5 Hart, H.L.A. (1971). *Recht und Moral*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 19.

6 Eckensberger, L. H. & Breit, H. (2003). Kann das Schulrecht ohne Moral auskommen? Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß. *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven*. Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag gewidmet. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 23-34 sowie (2004), *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 4/2004, S. 477-486.

7 Breit, H., Döring, T., Eckensberger, L.H. (2003). Law, Politics and Citizens' Responsibility. Justice Judgements in the Every Day Reconstructions of Environmental Conflicts. In: H. Breit, A. Engels, T. Moss & M. Troja (Eds.) (2003). *How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Global and Local Environmental Contexts*. Opladen: Leske & Budrich, pp 179 – 203.

„Auge um Auge, Zahn und Zahn“). Historisch wie ontogenetisch später treten Vorstellungen über die Bedürftigkeit von Betroffenen, mildernde Umstände für Täter sowie über erworbene Rechte und Rechtfertigungen durch die Erfüllung von Leistungen und Pflichten hinzu. Schließlich wird individuelle Handlungsverantwortung durch die Analyse von objektiven Handlungsvoraussetzungen relativiert. Ein „reifes“ Gerechtigkeitsurteil balanciert diese unterschiedlichen Aspekte, und in ihrer komplexesten Form zielen Gerechtigkeitsurteile auf die *unparteiliche* Koordination unterschiedlicher Perspektiven und Handlungsziele und damit auf die Überwindung von partikularen, also nicht verallgemeinerbaren Interessen. Der Gerechtigkeitsbegriff lässt sich also weder alttestamentarisch auf die Wiederherstellung einer verletzten normativen Wirklichkeit durch Strafe reduzieren, noch durch das mathematische Kalkül gleicher Verteilung beschreiben. Das moderne Gerechtigkeitsverständnis findet auch nicht wie bei Thomas von Aquin als himmlische Gerechtigkeit statt, sondern vermittelt Vorstellungen gleicher Rechte und Pflichten mit dem Billigkeitsgebot, das sich auf der wirklichen Situation eines jeden Individuums gründet.

Befragt man Menschen nach ihren Gerechtigkeitsvorstellungen, so unterscheiden sie sich zwar voneinander, die Struktur ihrer Urteile lässt sich aber nach einer Entwicklungslogik *normativ* bewerten, je nachdem wie komplex sie unterschiedliche Perspektiven und Handlungsziele integrieren. Wie die struktur-genetische Entwicklungspsychologie zeigt, startet diese Entwicklungslogik bei egozentrischen Nutzenkalkülen in der Ontogenese und endet bei dem Versuch, verallgemeinerbare Interessen zu artikulieren⁸. Ob komplexere moralische Urteilskompetenzen erreicht werden oder nicht, ist dabei von Anregungsbedingungen abhängig.

Hierzu gehören stabile emotionale Zuwendungen und soziale Anerkennung, offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten, Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen sowie Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens sowie für andere Personen⁹. Ziele bilden die Förderung von Vorstellungen wie der über den zivilen Umgang mit Kontroversen (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln und ihre Prüfung auf Tragfähigkeit), über die Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und seine Ausweitung in Richtung auf ein allgemeineres Interesse (Perspektivenübernahmen) sowie die Reflexion der Entscheidung über Werte der individuellen Lebensführung¹⁰.

Während dieser Entwicklung ändern sich auch das Verständnis und die Interpretation von Recht. Wenn jemand der Meinung ist, das gesatzte Recht drücke nur den Willen der Mächtigen aus und diene der willkürlichen Restriktion von Handlungsspielräumen, kann das sowohl politischer Apathie entsprechen („der kleine Mann kann an allem nichts ändern“), als auch zu einem starken Gefühl der Gefolgschaft führen („gemeinsam sind wir stark, unser(e) Führer ist (sind) gut und überlegen“). Es kann ebenso als Begründung zu aktivem politischem Extremismus mit klarem Feindbild und Gewaltbereitschaft als Selbstverteidigung oder Präventivschlag dienen. Anders sieht es aus, wenn Recht als Ausdruck von Gerechtigkeit verstanden wird, wie sie sich aus zwischenmenschlichen Beziehungen ergibt, die sich auf gegenseitiger Achtung und Respekt gründen. Diese „Nähe“ des Rechts zu intersubjektiver Sittlichkeit und Moral ruft eher ein Gefühl persönlicher Verantwortung hervor, weil der Eindruck besteht, im Rahmen gemeinschaftlich anerkannter Normen könne etwas bewirkt werden, und sei es mit

Worten. Ein in Gerechtigkeitsvorstellungen fundiertes Recht gewährt eben nicht nur Freiheit und Gleichheit in einem normfreien Raum, sondern muss auch individuellen Bedürfnissen und sozialen Beziehungen gerecht werden. Dies erfolgt nicht allein auf der Ebene von Kognitionen, sondern auch auf der von Symbolen und Emotionen. Erst die umfassende Form *sozialer Praxis* ruft für den Gerechtigkeitsbegriff so zentrale Gefühle *für menschliche Würde* hervor, die Grenzen definiert für die körperliche und psychische Integrität von Menschen¹¹. Zu einer solchen auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sozialen Praxis gehört, dass Bedürfnisse und Interessen, individuelle wie soziale, thematisiert und artikuliert werden können, und zwar am besten von den Betroffenen selbst. Das geht nur, wenn *Partizipationsmöglichkeiten* zugelassen werden, die von den unterschiedlichsten Sozialisationsinstanzen von Eltern bis zum Bildungssystem verlangen, Autonomie zu gewähren und die Kompetenz zur Artikulationsfähigkeit und zur differenzierten Meinungskundgabe zu fördern (auch zum „Nein“ sagen!). Projekte der Demokratieerziehung setzen genau an dieser Stelle an und rücken Diskurs und Konsens in den Mittelpunkt, um Interaktionsprozesse in die Wege zu leiten, die ein Gemeinschaftsgefühl hervorrufen, das konsensuelle Konfliktlösung anstrebt und das dem Einzelnen die Verantwortung zuschreibt, als Teil dieser lebendigen Gemeinschaft aktiv zu werden. Diese prinzipielle Orientierung am Konsens kann auch zur Bildung von Kompromissen und zur Inanspruchnahme von Urteilen Dritter führen, die von den betroffenen Parteien Anerkennung erfahren. Nun stellt sich allerdings das Problem, dass ein „professionelles“ Rechtsverständnis gerade eine solche gemeinschaftliche und dadurch moralische Lesart von Recht „überwindet“, es in funktionalen Leistungen für das Gesellschaftssystem

8 Eckensberger, L.H. (1998). Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber.

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

10 Reinhardt, S. (2002). Schulische Anerkennung und demokratisches Lernen. In: Krüger, H. H./Reinhardt, S. u. a. (Hrsg.): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen, S. 283-290.

11 Brumlik, M. (2002). Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin, S. 65 f.

verankert, es abstrahiert und professionalisiert, und es auf diese Weise von Moral und Gerechtigkeit entkoppelt. Aus dieser Sicht ist der Versuch, angesichts der faktischen Intransparenz gesellschaftlicher Prozesse, soziale Integration durch an sozialen Normen orientierte demokratische Lebensformen leisten zu können, sogar naiv und unterkomplex. Auch in empirischen Daten über das Rechtsverständnis (von Nicht-Juristen) taucht diese expertenorientierte und alltagsabgehobene Position auf¹². Allerdings zeigt der Blick in die Forschung wie auch in die Rechtsphilosophie, dass sich entsprechend der Entwicklungslogik moralischer Urteilsbildung eine Möglichkeit ergibt, die unterschiedlichen Sichtweisen miteinander zu verbinden und Recht dennoch an seiner Gerechtigkeit zu messen, ohne dass dadurch funktionale Steuerungsimperative übersehen werden, die das Recht in komplexen Gesellschaften zweifellos leisten muss. Das ist dann der Fall, wenn Recht als formale Institution selbst als abhängig von einem „Input“ an zivilgesellschaftlicher Verantwortung verstanden wird, dafür offene Strukturen ausbildet und dadurch verändert bzw. erst mit Inhalt gefüllt werden kann, indem es eine Plattform für Aushandlungsprozeduren durch die Betroffenen selbst bietet, und nur beim Misslingen von Aushandlungsprozeduren de jure entschieden wird. Recht ist dann sowohl der Rahmen als auch das Produkt für und von Konfliktlösungsprozessen. So erweisen sich Mediationsverfahren vor allem dann als erfolgreich, wenn kommunikative Konfliktregelungsprozeduren formal rechtlich strukturiert sind¹³. Umgekehrt können formal geregelte Schnittstellen zwischen gerichtlicher und außergerichtlicher Konfliktregelung als Filter

fungieren, so dass nur die für die Gerichte als relevant erachteten Fälle vor die Justiz gelangen. Recht muss also im Rahmen einer Rechtsgemeinschaft für Austauschprozesse von Konfliktparteien offen sein. Die Interaktion zwischen Rechtsexperten und ihren Klienten bzw. Rechtsinteressenten wird dann zum Bestandteil von Aushandlungsprozessen vor Ort, die zur Abnahme formalisierter Verfahren und zur Verstärkung informeller Kommunikation führen. Solche Überlegungen liegen auch den Schlichter-Verfahren zugrunde, in denen unter Einbeziehung von Schüler/innen als Mediatoren Gewaltprobleme in Schulen gelöst werden sollen¹⁴. Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise partizipativ in Entscheidungen einbezogen, sie lernen Kommunikation als Konfliktlösungsmechanismus praktisch kennen und erfahren sich selbst als den sowohl für Recht und Moral so wichtigen „neutralen Dritten“, dessen Aufgabe es ist, Situationen unparteilich zu beurteilen. Ebenso sind an dieser Stelle Verträge als neue Regelungsformen im Schulrecht zu nennen, auch wenn es sich bei diesen eher um moralisch-ethische Abmachungen handelt als um Vereinbarungen im rechtlich verbindlichen Sinne. In ihnen werden jedoch *vertragliche* Verabredungen getroffen, die auf der einen Seite das Versprechen von Gewaltlosigkeit und Hilfsbereitschaft untereinander und auf der anderen Seite Förderung und Anregung der Schüler und Schülerinnen bei gleichzeitiger Akzeptanz ihrer jeweiligen Individualität garantieren¹⁵. Diese zunehmende Öffnung von rechtlichen Verfahren für lebensweltlich eingebettete kommunikative Verfahren rücken Recht und Gerechtigkeit wieder näher zusammen und erinnern an ihre gemeinsame Wurzel, die darin besteht,

Konflikte zu regeln, durch die alle menschlichen Wesen Achtung erfahren, die ihnen als menschliche Wesen gebührt und die diese auch anderen Menschen *schuldig* sind.

Da man das, was man schuldig ist, nicht immer freiwillig gibt bzw. erhält, kommen Gemeinschaft und Gesellschaft nicht ohne Sanktionsgewalt aus. Schon Kant wusste, dass man die Moral durch ein dank Sanktionen Verhaltensgarantie versprechendes Recht ergänzen musste, dass erwartbares Verhalten zu erzwingen in der Lage ist. Rechtsnormen sind einforderbar, Moralnormen nicht. Recht schützt daher geradezu die Moral, befreit aber andererseits auch vor erdrückenden konventionellen Moralansprüchen, die über das dichte Netz sozialer Kontrolle Handlungen normiert. Nur dank der Recht und Moral trennenden Säkularisierung der Gesellschaft konnten sich beispielsweise andere Partnerschaftsformen durchsetzen als die durch die Kirche legitimierte Ehe.

Zu lernen, in welchem Verhältnis Moral und Recht und Gerechtigkeit und Recht stehen, ist gesellschaftlich wie ontogenetisch ein langwieriger und widerständiger Prozess. Er ist auch in unterschiedlichen Kulturen und je nach Bewusstsein verschieden ausgeprägt. Natürlich spielt die Information über das Wesen und die Funktion moderner rechtsstaatlicher Institutionen eine wichtige Rolle, aber in der Didaktik der politischen Bildung wurde bisher zu großes Gewicht auf kognitive Fähigkeiten und die Vermittlung inhaltlichen Wissens gelegt. Fragen des Interesses, des Wollens und der Motivation wurden hingegen nachrangig behandelt¹⁶. Auch das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen ist nicht tiefgehend erforscht worden¹⁷. Das Verständnis des Verhältnisses von Recht und Gerechtigkeit be-

12 Breit, Döring & Eckensberger 2003. Eckensberger & Breit 2003.

13 Troja, M. (2003). Environmental Mediation and Negotiated Rulemaking as an Institutional Capacity for Social Learning – Experiences from German and American Case Studies. In: H. Breit, A. Engels, T. Moss & M. Troja (Eds.). How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Environmental Contexts. Opladen: Leske & Budrich, S. 233-267.

14 Simsa, C. (2001). Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

15 Füssel, H.P. (2003). Verträge – eine neue Regelungsform im Schulrecht? In: H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß. Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven. Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag gewidmet. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 70-76.

16 Himmelmann, G. (2001): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2001: Wochenschau-Verlag.

17 Reichenbach, R. & Breit, H. (in Vorb.). Skandal und politische Bildung. Berlin: Logos Verlag.

nötigt hingegen das aktive *Erfahren* gegenseitigen Respekts und gegenseitiger Achtung, das sich am deutlichsten im Diskursprinzip manifestiert, nach dem Normen nur dann Gültigkeit beanspruchen dürfen, wenn alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen können. Denn wie sollte sonst bekannt werden, wo Normen, Interessen und Bedürfnisse missachtet werden, wenn diese (empfundene) Missachtung nicht artikuliert werden kann? Dies gilt idealiter für Moral- wie für Rechtsnormen, denn wo kein Kläger ist, gibt es auch keine Strafe. Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit gehören deshalb heute zu den unabdingbaren Kompetenzen, die im Rahmen von Erziehung und Bildung vermittelt werden müssen.

Freilich ist von diesem Ideal die gesellschaftliche Wirklichkeit mit den ihr immanenten situativen Zwängen und Handlungsbeschränkungen zu unterscheiden. Die Fähigkeit, Interessen und Bedürfnisse zu thematisieren, ist nicht gleich verteilt und nicht alle legitim artikulierten Interessen und Bedürfnisse werden respektiert und erweisen sich als durchsetzbar. Auch bestehen nicht überall die kognitiven, moralischen und emotionalen Fähigkeiten, die eine angemessene Balance von Rechten und Pflichten erlauben. Anders als die Moral interveniert deshalb das Recht, wenn aus seiner Beobachtungsperspektive Handlungsbedarf vorliegt und nicht nur, wenn Betroffene Handlungsbedarf anmelden. Recht ist auch „pragmatischer“ als Moral. Es gleicht unterschiedliche Interessen nur aus und begnügt sich häufig mit Kompromissbildung, es sucht keinen verallgemeinerbaren „moral point of view“, sondern Machbarkeit unter den Bedingungen knapper Mittel. Auch diese Handlungs- und Entscheidungszwänge müssen in einer endlichen Welt akzeptiert werden. Entwicklungslogisch betrachtet erfolgt der Übergang von einer Gemeinschaftsperspektive, die soziale Ordnung als Angelegenheit des Befolgens intersubjektiver Normen betrachtet zu der modernen

Gesellschaften angemesseneren Systemperspektive, dass funktionale Entscheidungen notwendig sind durch die Einsicht in die Knappheit von Ressourcen wie Zeit, Geld, Macht und Motivation. Bis zu welchem Grad, freilich, das Argument, Sachzwänge behinderten Alternativen, akzeptabel ist, ist eine andere Frage. Es gehört zu einem komplexen Gerechtigkeitsverständnis, Sachzwänge und Funktionen nicht absolut zu setzen, sondern sie als menschliche Konstruktion unter bestimmten natürlichen und kulturellen, objektiven und normativen Bedingungen zu begreifen.¹⁸ Dank der Fähigkeit zu Selbstreflexion und der Anerkennung von Kultur und Sprache als Basis für Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse wird der Anspruch, objektives und wahrheitsgerechtes Denken, Fakten ohne Normen und Recht ohne Moral produzieren zu können, als Selbsttäuschung entlarvt. Menschliches Denken und Handeln, auch der Versuch Objektivität und Wahrheit zu schaffen, ist stets sozio-historischen und kulturellen Kontexten verhaftet, also letztlich „selbst gemacht“ und enthält daher Chancen von Veränderung, mögen diese noch so eingeschränkt sein. Es reicht aber nicht aus, dieses zu „wissen“. Neben Wissen und Urteilskompetenz werden auch Tugenden wie Zivilcourage und Emotionen wie Ambiguitätstoleranz benötigt. Gerechtigkeit erfordert neben kritischer Urteilsdistanz gleichzeitig Engagement, Wut und Empörung, da sie sich letztlich nicht in distanzierte Betrachtung einsperren lässt. Solche Widersprüche gehören sowohl zum Spannungsfeld von Sein und Sollen als auch dem von Sollen und Wollen. Um in diesem Spannungsfeld akzeptable Kompromisse zu schließen, braucht das Recht beides: ein dogmatisches System mit professionellen Juristen, aber auch den Spielraum für Fingerspitzengefühl und Angemessenheit, d.h. Rücksicht auf die in sozio-moralischen Ressourcen eingebettete Gerechtigkeit, die es notwendig macht, die Regelung von Konflikten den involvierten Parteien zu öffnen. Erst dieser „Sinn für

Angemessenheit“ (Dworkin¹⁹) und eine Offenheit der Institution Recht schafft das Vertrauen, auf das Institutionen in der Moderne angewiesen sind, das aber kein einseitiges und blindes Vertrauen in ein Expertensystem sein kann, sondern „lebendiges“, kritisches Vertrauen repräsentieren muss, ein Vertrauen, das nur vorläufig ist, Legitimation benötigt und dass mit Gründen entzogen werden kann.

Aus der Bildungsperspektive stellt sich die Frage, ob und wie ein solches kritisches Vertrauen lehr- und lernbar ist. Mit Sicherheit reicht ein wissensorientierter Frontalunterricht hierfür nicht aus. Vertrauen erwirbt man erst in der Alltagspraxis beim Umgang mit anderen. Es geht eben nicht nur um den isolierten Erwerb individueller Kompetenzen, sondern die Bildungs- und Erziehungssituation stellt eine *Beziehung* her. In dieser Beziehung spielt die Erfahrung von Gerechtigkeit eine wesentliche Rolle, und zwar eine, die sich nicht nur in der Distribution von Gütern und Sanktionen manifestiert, sondern durch die Gewährleistung von Achtung, Anerkennung und Respekt dank der Ermöglichung von kooperativer Partizipation. Dieses Ideal ist ebenso wenig misszuverstehen wie das Diskursprinzip. Die Idee der Partizipation stellt ein Regulator dar, von dem in konkreten Situationen abgewichen werden kann und abgewichen werden muss, gerade in Erziehungs- und Lehr/Lern-Verhältnissen. Die Mittel in der Situation können hierbei durchaus dem Ziel widersprechen, Demokratieerziehung kann nicht immer demokratisch sein. Dennoch muss das Ziel sichtbar bleiben und darf nicht den Mitteln geopfert werden. Wie beim Richter ist vom Erzieher „Angemessenheit“ gefragt. An der These, es fehle an Mut zur Erziehung und es herrsche Angst vor Führung scheint ja etwas dran zu sein. Einerseits hüten wir uns zu Recht, Autorität in Erziehungssituationen durchzusetzen, weil das blinde Vertrauen in charismatische Persönlichkeiten mit einem „autoritären Charakter“ zusammenhängt, der Vorstellungen

18 Breit, H. (2002). Gerechtigkeit und Natur. Die Reichweite der formalen und universalisierbaren praktischen Vernunft. Saarbrücken: Conte.

19 Dworkin, R. (1984). Bürgerrechte ernst genommen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

von verantwortungsbewussten Individuen widerspricht. Auf der anderen Seite ist evident, dass Charisma und Autorität in der Erziehungssituation fehlen, um verantwortungsbewusste Persönlichkeiten hervorzubringen. Die Beachtung zweier unterschiedlicher Ebenen – die der Ideale und die ihrer Umsetzung unter spezifischen Handlungsbedingungen, also die der unterschiedlichen Dynamik von Normen und Fakten – ändert aber nichts daran, dass die Gerechtigkeitsideale der Diskursivität, Vertrauen, Verantwortung usw. Gültigkeit haben und in Institutionen aufbewahrt werden müssen, selbst wenn situationsbedingt davon abgewichen wird. Das ist der entscheidende Unterschied zum Erziehungsideal, welches in den Institutionen selbst schon Autorität und Misstrauen verankert und dadurch Ziele und Mittel, Sein und Sollen vermischt. Die Spannung zwischen Sein und Sollen, und das ist eben auch die von Recht und Gerechtigkeit, differenziert zur Kenntnis zu nehmen, diese Spannung stets präsent zu halten, und mit dieser Spannung umgehen zu können, stellt eine zentrale moralische und demokratische Kompetenz dar und muss auch in gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen – auch die der Bildung – repräsentiert werden.

Kontakt:

Dr. Heiko Breit, breit@dipf.de

Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz

Stefan Weyers

In demokratisch-pluralistischen Gesellschaften kommt dem Recht eine zentrale Funktion für die zivile Konfliktregelung zu. Der demokratische Rechtsstaat ist religiös-weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral, denn er schützt eine „Minimalmoral“ und die religiös-weltanschauliche Freiheit der Individuen.¹ Gerade weil pluralistische Gesellschaften über diese Minimalmoral hinaus keine gemeinsame Wertebasis aufweisen, sind sie auf die Anerkennung des Rechts durch ihre Mitglieder angewiesen. Der Aufbau von demokratischem Rechtsbewusstsein – im Sinne der Achtung demokratischer Verfahrensregeln und grundlegender Individualrechte – ist somit eine wichtige Grundlage der Demokratie und die Förderung von Rechtsbewusstsein ist eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems.

Wie sich rechtliche Vorstellungen und Orientierungen bei den Individuen aufbauen, zumal unter Bedingungen mehrkultureller und mehrreligiöser Gesellschaften, wurde bislang kaum untersucht. Ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt richtet sich auf dieses Desiderat, insbesondere auf die Entwicklung im Jugendalter, denn ein generalisiertes Verständnis von Rechtsnormen bildet sich in der Adoleszenz heraus und die in diesem Alter erworbenen normativen Orientierungen erweisen sich als ziemlich stabil.² Die geplante Untersuchung richtet sich primär auf die Frage, wie in Deutschland aufge-

wachsene christliche und islamische Jugendliche rechtlich relevante Normen und Konflikte interpretieren und wie sie das Recht mit anderen normativen Regelbereichen koordinieren.³ Die Zielsetzung der Untersuchung lässt sich in fünf Leitfragen zusammenfassen:

- Wie deuten und bewerten die Jugendlichen Rechtsnormen und rechtlich relevante Alltagskonflikte aus den Rechtsgebieten Straf-, Verfahrens- und Verfassungsrecht?
- Wie werden dabei die Normensysteme Recht, Moral, Religion und Konvention differenziert und miteinander koordiniert?
- Wie wird das *säkulare* Recht im Verhältnis zu *religiös*-rechtlichen Geboten gedeutet, vor allem wenn säkulare und religiöse Rechtsvorstellungen im Konflikt stehen?
- Welche Entwicklungsmuster zeigen sich? Welche interindividuellen, religiös-kulturellen, geschlechts- und kontextspezifischen Differenzen treten auf?
- Welche Implikationen ergeben sich aus der Untersuchung für die interkulturelle Bildung und für die Förderung von demokratischem Rechtsbewusstsein in der mehrkulturellen Gesellschaft?

1 Vgl. Bielefeldt, H. (2003): *Muslime im säkularen Rechtsstaat. Integrationschancen durch Religionsfreiheit*, Bielefeld: Transcript.
 2 Nunner-Winkler spricht in Bezug auf die Adoleszenz von einer „sensitiven Phase“ für den Erwerb soziopolitischer und soziomoralischer Haltungen. Vgl. Nunner-Winkler, G. (2000): *Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich*. In: Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 304.
 3 Vgl. Weyers, S. & Eckensberger, L.H. (2004): *Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz*. Antrag an die DFG, Frankfurt/M. Das Projekt beginnt im Sommer 2005 unter der Leitung von Stefan Weyers und Lutz Eckensberger.

Die Frage, inwieweit hier aufgewachsene islamische Jugendliche wesentliche Grundzüge der deutschen Rechtsordnung verstehen, akzeptieren und mit ihrer religiösen Orientierung vereinbaren können, soll auch einen Beitrag liefern zur aktuellen Kontroverse um das Verhältnis von Islam, Demokratie und Menschenrechten.

Theoretischer Rahmen

Die Erforschung normativer Konzepte hat eine lange Tradition in der Entwicklungspsychologie, richtete sich aber lange Zeit fast ausschließlich auf die Moral. Zur Entwicklung von *Rechtsvorstellungen* existieren nur vergleichsweise wenige Studien. Die meisten von ihnen entstanden in den 60er und 70er Jahren und stehen unter dem Einfluss der Theorien Piagets und Kohlbergs, erst Mitte der 90er Jahre wurde das Thema verstärkt wieder aufgegriffen. Weitgehend gesichert erscheinen Entwicklungstrends von einem eher autoritäts- zu einem eher prinzipienorientierten Verständnis von Regeln, Gesetzen und Rechten.⁴ Ein erstes Verständnis rechtlich relevanter Konzepte wie Eigentum oder Vertrag zeigt sich zwar bereits in der frühen Kindheit, spezifisch rechtliche Denkfiguren bilden sich jedoch erst im Übergang zur Adoleszenz heraus⁵; der Entwicklung im Jugendalter kommt somit eine Schlüsselstellung zu. Kohlberg zeigt, dass eine angemessene Interpretation des Rechts die Urteilsstrukturen der Stufe 4 voraussetzt, Eckensbergers Ansatz macht den für das Verständnis des Rechtssystems entscheidenden Übergang von der *interpersonalen* Sphäre des sozialen Nahraums zur *transpersonalen* Sphäre des sozialen Systems deutlich.⁶ Das Verständnis der normativen Grundlagen der Demokratie setzt ein noch avancierteres Entwicklungsniveau voraus. Diese Theorien verdeutlichen die kognitiv-strukturellen Voraussetzungen von Rechtsbewusstsein, weniger geklärt sind bislang Fragen der motivationalen Bindung an Rechtsnormen und der inhaltlichen und kulturellen Dimension von Rechtsvorstellungen. Festzuhalten ist auch, dass grundlegende Rechtsbereiche – etwa die prozeduralen Grundlagen des Rechts – bislang ebenso wenig erforscht sind wie die Interpretation von Rechtsnormen in alltagsnahen Kon-

texten. Insgesamt besteht also erheblicher Bedarf an empirischer Klärung.

Rechtsvorstellungen sind in moralische, religiöse und konventionelle Deutungen eingebettet, die Analyse muss daher berücksichtigen, welche Rolle Moral, Religion und Konvention bei der Interpretation von Rechtsnormen spielen. Für eine solche Analyse bietet sich der Ansatz von Turiel an. Turiel postuliert, dass soziale Urteile innerhalb von Bereichen des Wissens organisiert werden.

Er unterscheidet die *Moral*, die durch den Bezug auf Gerechtigkeit, Rechte und Wohlfahrt strukturiert wird, von der *sozialen Konvention*, die sich auf Regelmäßigkeiten im sozialen Verhalten bezieht, die durch das soziale System strukturiert werden. Als dritter Bereich sozialen Wissens gilt der Bereich der *persönlichen* Vorlieben und Angelegenheiten.⁷ Auch die



Dr. Stefan Weyers
(Foto: privat)

Religion und das positive Recht lassen sich als eigene Regelbereiche verstehen: Seine Kodifizierung, Institutionalisierung und Erzwingbarkeit unterscheiden das Recht sowohl von der Konvention als auch von der Moral und für die Religion ist die Beziehung zu einem Göttlichen oder Ultimativen konstitutiv. Zwar gibt es Überschneidungen zwischen den Bereichen, sie lassen sich jedoch idealtypisch in Anlehnung an Turiel, Nucci und Eckensberger wie folgt unterscheiden:

Die Analyse bewegt sich im Spannungsfeld von *theoretischer* Bestimmung der Regelsysteme und ihrer *empirischen* Rekonstruktion anhand der Deutungen der Subjekte. Für die *empirische* Analyse kommt es darauf an, wie Personen ihr Urteil begründen: Beziehen sie sich auf moralische Kriterien, die faktische Gesetzeslage, religiöse Gebote, Aspekte des sozialen Systems oder auf mehrere Bereiche? Die Zuordnung von Handlungen oder Regeln zu Bereichen ist also nicht objektiv gegeben, sondern eine Interpretationsleistung der Subjekte. Unterschiedliche Deutungen führen zu Konflikten. So streiten

-
- 4 Adelson, J. (1971): The political imagination of the young adolescent. In: *Daedalus, Journal of the American Academic of Arts and Sciences: Early Adolescence*, S. 12-16, 1013-1050. Melton, G.B. (1980): Children's concepts of their rights. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, S. 186-190. Tapp, J.L. & Kohlberg, L. (1971): Developing senses of law and legal justice. In: *Journal of Social Issues*, 27, S. 65-91.
- 5 Vgl. Adelson (1971), a.a.O. Weyers, S. (2003): „Haben“ und „Gehören“, „Leihen“ und „Tauschen“, „Wegnehmen“ und „Klauen“. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, D. (Hrsg.): *Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht*, Berlin: Duncker & Humblot, S. 107-137. Weyers, S.; Eckensberger, L.H. & Sujbert, M. (2005): Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen, Abschlussbericht an die VW-Stiftung, Frankfurt/M.
- 6 Eckensberger, L. H. (1999): Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, H. & Neumann, U. (Hrsg.): *Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen*. Baden-Baden: Nomos, S. 19-55.
- 7 Bereits vierjährige Kinder unterscheiden zwischen Konvention und Moral und erkennen, dass moralische Normen intrinsisch gelten, also unabhängig von Autoritäten, Regeln oder Sanktionen. Vgl. Turiel, E. (1983): The development of social knowledge. *Morality and convention*, Cambridge: University Press; Nucci, L. (1981): Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. In: *Child Development*, 52, S. 114-121; Nucci, L. & Turiel, E. (1993): God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality. In: *Child Development*, 64, S. 1475-1491; Helwig, C. & Jasiobedzka, U. (2001): The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. In: *Child Development*, 72, S. 1382-1393.

Abb. 1: Analytische Unterscheidung der Regelsysteme

	positives Recht	Moral	Religion (monotheistisch)	soziale Konvention
Hauptmerkmale	Institutionalisierung und Kodifizierung; formeller Zwang	intrinsische („aus sich heraus“) und universelle Geltung	Bezug zu Gott (bzw. zu Ultimatem)	Bezug auf soziale Ordnung/Organisation (funktional)
Beispiele für Regeln	Gesetze, Verfassung, Grundrechte	andere achten, nicht schädigen; Menschenrechte	Glaube; Zehn Gebote; beten, fasten...; Kleidung, Nahrung	Kleidung, Anrede, Grüß-, Tischsitten etc.
Autorität/Normsetzer	Staat/Gesetzgeber (Gewaltmonopol)	keine (moral point of view)	Gott/Gottes Wort (z.T. religiöse Führer)	Gemeinschaft/Gruppe (Tradition/Brauch)
Geltungsanspruch	relativ: Rechtsgemeinschaft	universell (Menschheit)	relativ: vor allem Religionsgemeinschaft	relativ: soziale Gemeinschaft
Verallgemeinerbarkeit	nein	ja	teilweise (moralisch-religiöse Gebote)	nein
Veränderbarkeit (durch Autorität)	ja (weitgehend)	nein	nein (nur durch Gott)	ja (weitgehend)
Modus der Konfliktregelung	institutionalisiert: 3. Instanz/Gerichte	soziale Aushandlung (Diskurs)	z.T. institutionalisiert, z.T. soz. Aushandlung	soziale Aushandlung

Jugendliche und Eltern häufig darüber, ob ein Sachverhalt dem persönlichen Bereich oder der Konvention zuzuordnen ist. Und um ein aktuelles Beispiel heranzuziehen: Der Konflikt um das Tragen eines Kopftuchs in der Schule erscheint in unterschiedlichem Licht, je nachdem ob dies primär als *persönliche* Angelegenheit, als Frage der *Konvention* (Tradition), als *religiöses* Gebot, als *moralisches* Recht oder als (verfassungs-) *rechtliche* Frage angesehen wird. Deutlich wird hier, dass bei sozialen Konflikten unterschiedliche Regelsysteme mit ganz unterschiedlichen Implikationen involviert sein können. Es geht dann nicht nur um die Unterscheidung der Bereiche, sondern vor allem darum, wie sie miteinander koordiniert werden.

Im Kulturvergleich zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Ausdifferenzierung und in der Interpretation von Regelsystemen. Gegenüber Verrechtlichung auf der einen und Individualisierung auf der anderen Seite scheinen in westlichen Gesellschaften konventionelle, religiöse und moralische Regeln zunehmend in den Hintergrund zu treten.⁸ Während die Moral hier vor allem für die Regulation sozialer Nahbereiche zuständig ist und die Religion weitgehend Privatsache ist, wird das Recht zur zentralen Instanz für die Regulation öffentlicher Konflikte. Während sich die Regelsysteme in der westlichen Moderne ausdifferenzieren, sind sie in vielen nicht-westlichen Gesellschaften stark miteinander verzahnt. So wird das Recht bspw. in der islamischen Tradition – als „islamisches Recht“ –

explizit von der Religion aus definiert. Und auch bei einfachen Handlungen ist die Abgrenzung der Bereiche oft nicht eindeutig, wie Studien aus Afrika, Indien, China und dem Nahen Osten belegen.

Für die Interpretation des Rechts in der deutschen Gesellschaft sind *religiös*-kulturelle Traditionen besonders relevant, denn der Großteil der Einwanderer sind Muslime, die Zugehörigkeit zum Islam hat für die meisten Muslime hohe Relevanz und es gibt grundlegende Differenzen zwischen der deutschen und der islamischen Rechtstradition. Trotz seiner christlichen Wurzeln ist das deutsche Recht weitgehend säkular und dem Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität verpflichtet. Somit steht es in einem Spannungsverhältnis zu religiösen Weltbildern wie dem Islam. Auch wenn das islamische Recht in seinen verschiedenen Rechtsschulen unterschiedlich interpretiert wird, ist im Islam die religiös-rechtliche Ordnung (Scharia) als Ausdruck göttlichen Willens der weltlichen Ordnung grundsätzlich übergeordnet. Demgegenüber hat im säkularen Rechtsstaat das säkulare Recht einen „praktischen Geltungsvorrang“⁹ gegenüber allen Vorstellungen eines göttlichen Rechts. Neben diesem *formalen* Widerspruch gibt es auch *inhaltliche* Differenzen zwischen der Scharia und der deutschen Rechtsordnung: insbesondere hinsichtlich der Gleichberechtigung der Geschlechter, der Religionsfreiheit und der Körperstrafen.

8 So wird nach Habermas in der Moderne „Ethik durch Recht ersetzt“. Vgl. Habermas, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns, Band 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 471.

9 Bielefeldt (2003), a.a.O., S. 32. Zum Verhältnis von deutschem und islamischem Recht vgl. auch Rohe, M. (2001): Der Islam: Alltagskonflikte und Lösungen. Rechtliche Perspektiven, Freiburg: Herder. Eine weitgehende Trennung zwischen säkularem und islamischem Recht gibt es auch in einigen islamischen Gesellschaften, insbesondere in der laizistischen Türkei.

Die Frage, ob der Islam mit säkularem Recht, Demokratie und Menschenrechten vereinbar ist, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. Bei dieser Diskussion bleiben alltagsweltliche Deutungen jedoch außer Betracht. Hier setzt die geplante Untersuchung an: Uns interessiert, wie Jugendliche die Anforderungen unterschiedlicher Normensysteme bei rechtlich relevanten Konflikten interpretieren. Inwieweit hier aufgewachsene Muslime wesentliche Grundzüge der deutschen Rechtsordnung verstehen, akzeptieren und mit ihrer religiösen Orientierung vereinbaren können, ist auch ein Indikator für das Ausmaß ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft. Während Heitmeyer bei jugendlichen Muslimen in Deutschland eine Hinwendung zu fundamentalistischen Orientierungsmustern sieht¹⁰, konstatieren andere Autoren eine Tendenz zu Individualisierung, Selbstbestimmung oder Subjektivierung. So spricht Frese von einer „Individualisierung des islamischen Rechts“¹¹, die Orientierung am Islam fördere die Anerkennung der demokratischen Rechtsordnung. Unstrittig erscheint, dass islamische Jugendliche den Islam und seine Gebote im Lichte ihrer aktuellen Lebenslage interpretieren. Diese Interpretation ist jedoch vermutlich weitaus komplexer, als es die Extreme *Fundamentalismus* oder *Individualisierung* suggerieren.

Auch das Christentum enthält Vorstellungen über das Recht und hat einen umfassenden Geltungsanspruch für Fragen der Lebensführung. Aufgrund der Säkularisierung dürfte für die meisten christlichen Jugendlichen in Deutschland die Religion jedoch weitgehend als Privatsache gelten, so dass Religion und Recht nur selten konfliktieren. Das heißt aber nicht, dass religiöse Deutungen für die Beurteilung rechtlich relevanter Konflikte keine Rolle spielen. Auch hier bedarf es ggf. einer Koordination von Recht, Moral und Religion.

Untersuchungsanlage und Methoden

Mit der Ausrichtung auf Rechtsvorstellungen in der Adoleszenz betritt die Untersuchung weitgehend Neuland; die Analyse folgt daher weitgehend einer *explorativen* Untersuchungsstrategie: Sie zielt insbesondere auf die Rekonstruktion entwicklungs- und kulturspezifischer Deutungen von Rechtsnormen. Den *analytischen Rahmen* der Untersuchung bilden die Rechtsgebiete Straf-, Verfahrens- und Verfassungsrecht. Sie erscheinen für die Zielsetzung des Projekts besonders aufschlussreich, da sie grundlegende Bestandteile der (deutschen) Rechtsordnung repräsentieren:

Das *Strafrecht* hat eine wichtige Funktion für das soziale Zusammenleben und daher hohe alltagsweltliche Relevanz. Es ist für die Fragestellung des Projekts auch deshalb interessant, weil zentrale strafrechtliche Normen wie das Diebstahls-

oder Tötungsverbot auch moralische und religiöse Normen darstellen. Das Strafrecht erscheint somit besonders geeignet, um die Koordination von Regelsystemen zu analysieren. Konflikte werden im Recht verfahrensmäßig und institutionalisiert, durch eine dritte Instanz, entschieden. Im *Verfahrensrecht* geht es um die prozeduralen Grundlagen des Rechts, die für ein differenziertes Verständnis der Rechtsordnung und die Unterscheidung von Recht und Moral entscheidend sind. Individuelle Menschenrechte und Demokratie sind konstitutive Bestandteile einer freiheitlich-demokratischen Verfassung. Sie stehen teilweise in einem Spannungsverhältnis zu religiösen Rechtsvorstellungen und zu traditionellen Auffassungen, etwa über das Verhältnis der Geschlechter. Das *Verfassungsrecht* ist von besonderer Bedeutung für die Frage, inwieweit religiöse und konventionelle Auffassungen mit säkularen Rechtsvorstellungen vereinbar sind.

Die *Stichprobe* soll 72 Jugendliche im Alter von 12 bis 22 Jahren umfassen: je 36 christliche und islamische, weibliche und männliche. Wir bilden drei Altersgruppen: 12-14, 16-18 und 20-22 Jahre. Da das begriffliche Verständnis stark durch Bildungserfahrungen beeinflusst wird, werden die Schultypen parallelisiert. Aufgrund der kleinen Fallzahl halten wir einige Variablen konstant: So beschränken wir uns bei den Muslimen auf Jugendliche *türkischer* Herkunft, da sie die weitaus größte Gruppe in Deutschland bilden; wir erfassen zudem nur Personen, die *in Deutschland aufgewachsen* sind und die deutsche Sprache beherrschen. Ihre Sichtweise interessiert uns besonders, weil sie in der deutschen Gesellschaft und ihrem Bildungssystem groß geworden sind und überwiegend an einem dauerhaften Leben in dieser Gesellschaft interessiert sind. Da wir uns für *religiös engagierte* Jugendliche interessieren, werden diese über die Mitgliedschaft in islamischen und christlichen Dachverbänden erfasst. Dabei zielen wir nicht auf extreme Gruppierungen, sondern auf Organisationen mit möglichst breiter sozialer Basis.

Mit jedem Probanden werden 2-3 *halbstrukturierte Interviews* in der Tradition der sozial-kognitiven Entwicklungspsychologie geführt. Diese zielen darauf, wie Personen Normen und Konfliktsituationen verstehen, bewerten und ihr Urteil begründen. Dabei geht es um Delikte wie Diebstahl, Korruption oder Sterbehilfe, um verfahrensmäßige Konfliktregelung und Rechtsprechung, um Menschenrechte (Gleichberechtigung, Religionsfreiheit etc.) und demokratische Gesetzgebung sowie um Alltagskonflikte wie das Kopftuch oder die Teilnahme an Klassenfahrten. Zu Beginn des Interviews stellen wir offene Fragen, um festzustellen, welche Konflikte für die Probanden selbst bedeutsam sind. Mit einem *Fragebogen* sollen zudem persönliche Daten wie z. B. Bildung und soziale Herkunft erfasst werden.

10 Heitmeyer, W; Müller, J. & Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

11 Frese, H.-L. (2002): „Den Islam ausleben“. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora, Bielefeld: Transcript (2002, S. 278).

Förderung demokratischen Rechtsbewusstseins

Die pädagogischen Implikationen der Untersuchung sollen systematisch aufgearbeitet werden. Wir können den Ergebnissen nicht vorgreifen, es lassen sich jedoch einige allgemeine Gesichtspunkte für die pädagogische Diskussion benennen:

- Im Sinne einer *entwicklungsorientierten Didaktik* soll geprüft werden, welche Aspekte des Rechts in welchen Entwicklungsphasen besonders relevant und kognitiv zugänglich sind: An welche Kompetenzen und Orientierungen der Jugendlichen lässt sich bei der Vermittlung von Inhalten, bei der Diskussion über soziale Konflikte oder bei Verfahren der Konfliktschlichtung anknüpfen? Ein Problem besteht vermutlich in der Diskrepanz zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und abstrakten Rechtsstrukturen. Daher erscheint es sinnvoll, das Recht nicht isoliert zu betrachten, sondern so weit wie möglich an alltagsweltlich verankerte Grundlagen aus Moral, Religion und Konvention anzubinden.
- Die *Kluft zwischen System und Lebenswelt* – sichtbar etwa an der allgemeinen Zustimmung Jugendlicher zur Demokratie bei gleichzeitig stark negativer Bewertung von Politik und demokratischen Institutionen – ist allerdings nicht aufhebbar. Die Differenz zwischen Polis und Staat stellt daher eine zentrale Herausforderung für die Demokratieerziehung dar.¹² Wir erhoffen uns Aufschlüsse über das Verständnis der demokratischen Rechtsordnung als Bestandteil des sozialen Systems und über seine entwicklungsspezifischen Voraussetzungen. Die Untersuchung soll damit einen Beitrag liefern zu einer zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Recht in Schule und außerschulischer Bildung.

- Seit Mitte der 90er Jahre gibt es zahlreiche Programme der „*human rights education*“. Von den Vereinten Nationen bis hin zur deutschen Kultusministerkonferenz wird die Menschenrechtserziehung in Schule und Weiterbildung gefordert. Menschenrechte bedürfen der rechtlichen Institutionalisation, sie lassen sich aber auch in moralischen und religiösen Begriffen interpretieren. Unsere Befunde über die Interpretation der Menschenrechte in der Adoleszenz und über mögliche religiös-kulturelle Differenzen sollen im Anschluss an die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion über Konzepte der Menschenrechtsbildung aufgearbeitet werden.¹³
- Schließlich sollen mögliche Implikationen für die *interkulturelle Bildung* diskutiert werden. Die Schule bietet die Chance, interkulturelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern. Gerade hier können Jugendliche lernen, sich mit religiös-kulturellen Differenzen auseinander zu setzen. Den Lehrkräften kommt dabei eine Schlüsselstellung zu, viele greifen jedoch auf wenig adäquate, primär anpassungsorientierte Strategien im Umgang mit kultureller Heterogenität zurück.¹⁴ Unsere Befunde sollen für religiös-kulturell differierende Rechtsvorstellungen und für diskursorientierte Strategien im Umgang mit kultureller Heterogenität sensibilisieren.

Stefan Weyers stellt unter www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8_weyers-lit.pdf eine Literaturliste zu seinem Beitrag zur Verfügung.

Kontakt:

Dr. Stefan Weyers, weyers@dipf.de,
s.weyers@em.uni-frankfurt.de

Online-Informationen zum Themenheft „Bildung und Recht“

(zusammengestellt von Gertrude Cseh und Tamara Massar, IZ Bildung)

Deutscher Bildungsserver

- Bildungsrecht – Gesetzestexte <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=29>
- Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=545>
- Rechtsnormen zum Bildungswesen – KMK Datenbank, <http://db.kmk.org/rechtsnormen/>
- Interkulturelle Bildung – Informationsangebot, <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=789>
- Migration / Interkulturelle Pädagogik <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1638>
- Web-Portale, -Datenbanken und -Projekte im Bereich Migration / Interkulturelle Pädagogik, <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1642>

Bildung weltweit (Bildungssysteme International, Perine, Eurydice)

- Politische Bildung und Politikforschung, <http://polbil.uni-klu.ac.at/index.php?name=start>
- The Agenda for Education in a Democracy, <http://depts.washington.edu/cedren/>
- “Multilingual Cities Project” - On the Status of Immigrant Minority Languages at Home and at School [de], <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/cities.htm>
- A Classroom of Difference [TM] - Diversity Education Network[en], <http://www.acodden.org>
- Citizens and governance in a knowledge-based society[en], <http://www.cordis.lu/citizens/home.html>
- Citizenship and education at age 14: a summary of the international findings and preliminary results for England[en], <http://www.nfer.ac.uk/research/downloads/IEC.doc>

12 Vgl. Breit, H. & Eckensberger, L.H. (2004): Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. In: dipf informiert Nr. 6, S. 6-11.

13 Eine Systematisierung dieser Diskussion findet sich bei Lenhart, V. (2003): Pädagogik der Menschenrechte, Opladen: Leske & Budrich.

14 Vgl. Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers strategies for coping with cultural diversity at school. In: European Journal of Teacher Education, 23, S. 229-250.

- Citizenship education: the Advisory Group on Education, and the Prospects for Curriculum Reform in England[en], <http://www.psa.ac.uk/cps/1999/frazer.pdf>.
- Das Nationale Forschungsprogramm (NFP) «Migration»[de], http://www.snf.ch/NFP/NFP39/Home_d.html
- discovering diversity. org[en], <http://www.discoveringdiversity.org/>
- Education for Democratic Citizenship[en], http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/
- ESRC "One Europe or several?" research programme: Regional Identity and European Citizenship L213252031. Full report of research activities and results[en], <http://www.dur.ac.uk/j.m.painter/RIEC%20Full%20Report.pdf>
- iks - Interkulturelle Studien: Texte, Materialien, Dokumente [de], <http://www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/Veroeffentlichungen/IKS-Hefte.htm>
- Interkulturelle Erziehung: Interkulturelle Angebote (in Deutschland)[de], <http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/interindex.html>
- Kommentierte Linkliste Interkulturelles Lernen auf dem Hessischen Bildungsserver[de], http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/interkulturell/iklverweise/#kommentierte_liste
- Making citizenship work: fostering European culture and diversity through programmes for Youth, Culture, Audiovisual and Civic Participation[en], http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/comcitizen_en.pdf
- Multi-level citizenship: risks and opportunities (Project: regional identity and European citizenship)[en], <http://www.ex.ac.uk/ships/politics/research/strategies/briefs/W3MultiLevelCitiz.pdf>
- politeia - Network for Citizenship and Democracy in Europe [en], <http://www.politeia.net/>
- Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“[de], <http://www.kubim.de/indexie.html>
- Publikationsliste Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge, Integration[de], <http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/publikationen/publikationen.php>
- Referat für Interkulturelles Lernen[de], http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Interkulturelles_Lernen1593.xml
- Tagungsbericht zum Kongress „Bürgerschaft, Öffentlichkeit und Demokratie in Europa“[de], <http://www.uni-leipzig.de/~roose/ak/wzbtg01.htm>
- UNESCO universal declaration on cultural diversity[en], http://europa.eu.int/comm/avpolicy/extern/gats2000/decl_en.pdf
- Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand (Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung im Rahmen von Schulentwicklung)[de] Essay von Prof. Dr. Georg Auernheimer, Universität Köln, FB Interkulturelle Pädagogik, mit Literaturliste, http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/int/pub/speyer.html
- XenoNet - interkulturelles Training für Lehrer und Lehrerinnen in Hessen[de], <http://www.inwent.org/xenonet/>
- Integrating immigrant children into schools in Europe, Eurydice, June 2004, <http://www.eurydice.org/Documents/Mig/en/FrameSet.htm>
- Europäisches Jahr der Politischen Bildung <http://www.politische-bildung-2005.schule.at/index.php>
- Association for Moral Education (AME) <http://www.amenetwork.org/>

Sonstige Online-Dokumente

- Arbeitsgruppe Kulturelle Sensibilisierung (HU Berlin) <http://www.aks-hu-berlin.de/>
- Civic Education Study (CIVED), <http://www.iea.nl/iea/hq/index.php?id=85&type=1>
- Demokratie lernen in Schule und Gemeinde - Demokratiepolitische und gewaltpräventive Potenziale in Schule und Jugendhilfe, Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2001, http://www.bmbf.de/pub/demokratie_lernen.pdf
- Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm von Prof. Wolfgang Edelstein n und Prof. Dr. Peter Fauser <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf>
- Demokratie lernen & leben (BLK-Programm) <http://www.blk-demokratie.de/pr-index.php>
- Demokratie lernen und leben - Utopie oder Wirklichkeit? Halbzeitkonferenz des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (BLK), 2005, http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=398
- Dialog mit dem Islam, 3. Internationales Jugendforum, April 2005, <http://member.afser.de/jugendforum/>
- Ein Handbuch für Deutschland - A Manual for Germany, http://www.handbuch-deutschland.de/book_de.html, http://www.handbuch-deutschland.de/pdf/handbuch_fuer_deutschland_de-en.pdf
- Einstellung der Deutschen zum Islam - Multikulturelles Deutschland? <http://www.goethe.de/kug/ges/rel/rel/de57521.htm>
- Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, BLK-Heft 107, 2003, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>
- Islam - Religion und Politik, http://www.fgs.snbh.schule-bw.de/osaf-g/material/wg_islam.doc
- Islam und Islamismus - Eine Herausforderung für Deutschland? <http://www.peterbarth.de/islam/islam.html>
- Kopftuch und kein Ende, <http://www.goethe.de/kug/buw/sub/thm/de216002.htm>
- Migration und Integration - Portal, http://www.migration-online.de/cms/index_cGikPTIzJnNpZD16aWVsZQ_.html
- Moral- und Demokratie-Psychologie in Bildung und Weiterbildung (Uni Konstanz) <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>
- Muslime und Islam in Europa. Die Integration einer religiösen Minderheit - Dokumentation, Juli 2002, , Bundeszentrale für Politische Bildung, http://www.bpb.de/veranstaltungen/4CL11K,0,0,Muslime_und_Islam_in_Europa.html
- Portal „Europa für Sie“- Ratschläge bezüglich der Ausübung der Bürgerrechte in der Praxis. http://europa.eu.int/youreurope/index_de.html
- Schule und Migrantenkinder: Wo bleibt der institutionelle Wandel? Migrantenschüler sind die hauptsächlichen Verlierer des deutschen Bildungssystems, http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=255
- Was halten die Deutschen vom Islam? http://www.kas.de/db_files/dokumente/arbeitspapiere/7_dokument_dok_pdf_1924_1.pdf
- Zuwanderungsland Deutschland - Dossier, <http://www.goethe.de/kug/ges/rch/thm/de38667.htm>
- Zwischen Integration und Identität - Dossier, <http://www.dw-world.de/dw/article/0,1564,1328103,00.html>

Weitere Literatur zum Umfeld „Bildung und Recht“ können Sie unter www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr.8_lit.pdf abrufen.

Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen

Ergebnisbericht

Das DFG-Projekt zur Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz (vgl. Beitrag Weyers) schließt an ein von der VW-Stiftung gefördertes Projekt an, das sich auf die Normenentwicklung in der Kindheit richtete: Das Forschungsprojekt untersuchte die Entwicklung des Aufbaus und Verständnisses von Rechtsnormen vom Kindergartenalter bis zur Früh-adoleszenz (2-13 Jahre). Die juristische Perspektive bildete den Rahmen der Untersuchung. Der Schwerpunkt lag auf strafrechtlichen Kategorien (Delikt und Strafe), auf objektbezogenen Rechtsnormen (Eigentum, Besitz, Tausch und Leihe) sowie auf den Rechtsdimensionen Vertrag und verfahrensmäßige Konfliktregelung.¹ Das Projekt bearbeitete drei Fragestellungen: Erstens wurde anhand von Interviews mit 79 Kindern die Herausbildung von Rechtsbegriffen aus Vorformen rechtlich relevanter Vorstellungen untersucht. Dies geschah mit Hilfe fiktiver Bildergeschichten, in denen es um Normverletzungen, um die Regelung von Konflikten und um die Geltung von Verträgen ging. Zweitens wurden rechtlich relevante Interaktionsprozesse in Kindergruppen untersucht, insbesondere Strategien des Objekttransfers: Wegnahme, Leihe, Schenkung und Tausch. Dazu wurden Videoaufnahmen von thematisch vorstrukturierten Spielen analysiert (n=49). Drittens wurden Fallstudien mit zwei Vorschulkindern im alltäglichen Kontext durchgeführt, dabei ging es vor allem um die Herausbildung von Eigentums- und Besitznormen. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen²:

Vorformen des Rechtsnormenbewusstseins lassen sich ab dem zweiten Lebensjahr finden. So zeigen die Verhaltensbeobachtungen und die Fallstudien, dass ein erstes Verständnis und die Unterscheidung von Besitz und Eigentum „Haben“ und „Gehören“ bereits im zweiten und dritten Lebensjahr auftauchen. Kindergartenkinder erkennen das Eigentum anderer Kinder weitgehend an und üben Verfügungsrechte über ihr Eigentum aus. Bei Objektkonflikten verteidigen sie ihr Eigentum und ihren Besitz. Dabei rekurren sie häufig auf Normen: auf Regeln, auf die Reihenfolge, auf Leistungsverdienst oder auf den früheren Besitz. Auch Verträge über Objekte setzen die Respektierung der Eigentumsnorm voraus. Die Analyse der Beobachtungssequenzen (Filmmaterial) zeigte, dass in den untersuchten Altersbereichen 15 unterschiedliche Erwerbstypen zu finden sind. Sie lassen sich dem Tausch, der Wegnahme, der Schenkung, dem Leihen und den sog. Leihe-Variationen zuordnen. Zu den letzteren gehören unterschiedliche Modifikationen der Leihe: ‚Strukturen mit Leihcharakter‘, bei denen ein oder mehrere Merkmale des Leihens zu identifizieren sind, die jedoch keine Rückgabe und/oder keinen Abschluss eines Vertrags beinhalten; ‚Gegenseitige Leihtypen‘, bei denen zwei Verträge gleichzeitig abgeschlossen werden; und die ‚Altruistische Leihe‘, bei der der Leihvertrag aufgrund der Initiative des Verleihers entsteht, d.h. nicht auf Initiative der Kinder, die ein Objekt benötigen. Ein Zusammenhang zwischen dem Transfertyp und dem Alter ist nicht klar zu erkennen. Einerseits kommt es im Laufe der Entwicklung zu einer Zunahme und Ausdifferenzierung von Interaktionsmustern im Aushandeln und zu einer Ablösung von motorischen durch sprachliche Verhaltenskategorien. So nehmen dreijährige Kinder das gewünschte Objekt

einfach weg, während bei etwas älteren Kindern und Hortkindern die Sprache als Instrument eingesetzt wird, womit differenzierte Verhandlungsmöglichkeiten gegeben sind. Andererseits ist in der Entwicklung von Umgangsformen kein klares Stufenkonzept rekonstruierbar. Gleichzeitig kann zwischen Geschlecht und Transfertyp kein Zusammenhang festgestellt werden. Die Analyse der Position einzelner Sequenzen zeigte, dass das Gleichgewicht, d.h. die Reziprozität von Handlungen, einen zentralen Stellenwert besitzt. Die ‚gegenseitigen Transfertypen‘ (Leihe) verdeutlichen, dass die einzelnen Handlungen wechselseitig aufeinander bezogen sind und dass sich die Kinder auf die Reziprozitätsnorm berufen. Die Analyse der Interaktionsstrukturen im zeitlichen Verlauf spricht dafür, dass Kinder diese soziale Norm langfristig aushandeln und dass sie durch die Interaktionspartner (in Dyaden oder der Gruppe) situationspezifisch definiert wird. So sind die Kinder beim Transfer nicht nur mit den inhaltlichen Anforderungen konfrontiert, sondern müssen sich gleichzeitig mit der Balance des Gebens und Nehmens auseinandersetzen. Diese Strategien könnten dazu dienen, das Ungleichgewicht, das bei der ‚einseitigen Leihe‘ zwischen Verleiher und Entleiher entsteht, zu kompensieren. Dabei muss die reziproke Handlung nicht im gleichen Moment stattfinden, sondern kann innerhalb einer größeren Zeitspanne erfolgen. Für die Regulation des Transfers sind zudem die Freundschaftskonzepte und die subjektive Wertigkeit des Objekts bedeutsam. In den Interviews wird die Einhaltung von Versprechen und Verträgen im Allgemeinen bejaht, aber deutlich häufiger als die jüngeren befürworten die älteren Kinder eine Vertragsbindung auch bei Eigeninteressen und sie widersprechen weit eher der Vertragsbindung bei vorheriger Drohung. Auch diffe-

1 Das Projekt wurde von der VW-Stiftung von 1999 bis 2003 gefördert. Die Arbeit wird im Rahmen von Publikationen und einer Dissertation (M. Sujbert) fortgeführt.

2 Vgl. Sujbert, M. (2004): Development of norms concerning object acquisition in 3 to 10 year old children: an observational study. In: Trends in Bildung international Nr. 8. Dipf Online-Journal (www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_sujbert.pdf).
Weyers, S. (2003): „Haben“ und „Gehören“, „Leihen“ und „Tauschen“, „Wegnehmen“ und „Klauen“. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, D. (Hrsg.): Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht, Berlin: Duncker & Humblot, S. 107-137.
Weyers, S.; Eckensberger, L.H. & Sujbert, M. (2005): Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen, Abschlussbericht an die VW-Stiftung, Frankfurt/M.

renzieren erst die älteren Kinder ansatzweise zwischen moralischer und rechtlicher Vertragsbindung. Beim Verständnis des Tauschvertrags lassen sich vier Entwicklungsniveaus rekonstruieren, die sich in Bezug auf das Verständnis des Eigentumsübergangs, des Verfügungsrechts des neuen Eigentümers und der Bedeutung der Willenserklärung für die Vertragsbindung unterscheiden. Erst auf Niveau 4 wird der Tausch teilweise als rationales Rechtsgeschäft verstanden. Im Falle einer fahrlässigen Sachbeschädigung plädieren die meisten Kinder für Schadensersatz, ein Mitverschulden des Geschädigten mindert nach Ansicht der Kinder die Schadensersatzpflicht oder hebt sie ganz auf.

Im Bereich des Strafrechts (er)kennen bereits Vorschulkinder wichtige Bestandteile zentraler Normen. Nahezu alle Kinder bejahen die Verbote zu stehlen und zu schlagen, aber auch die Verwerflichkeit von Anstiftung, Beihilfe, Raub, Unterschlagung und Gebrauchsannaßung. Die Differenz zwischen diesen Normverletzungen ist aus kindlicher Sicht gering, für viele ist alles „klauen“. Auch bei den Begründungen gibt es inhaltliche Übereinstimmungen, jedoch rekurren die älteren Kinder viel seltener auf Sanktionen. Unabhängig vom Alter plädieren die Kinder für Bestrafung des Diebstahls, für Strafschärfung

bei Rückfall, für Strafbefreiung oder -milderung bei Wiedergutmachung und für eine weitgehende Strafbefugnis der Eltern. Bedeutsame Altersdifferenzen zeigen sich dagegen in der Art der genannten Strafen, im Diebesbegriff, in der Beurteilung der Schadenshöhe und des Erfolgs der Tat (vs. Versuch), in der Bedeutung der Freiwilligkeit eines Rücktritts vom Versuch sowie in der Gefühlszuschreibung zum Täter nach der Tat. Ältere Kinder rekurren stärker auf den formalen Aspekt der Normverletzung im Sinne eines personalen Unrechtsverständnisses. Für jüngere Kinder spielen objektive Aspekte eine größere Rolle, sie sind aber keine reinen „Objektivisten“, auch die subjektive Intention der Handlung ist von großer Relevanz. So halten bereits viele Vorschulkinder eine versuchte, aber erfolglose Tat für strafwürdiger als eine fahrlässige. Unsere Befunde zeigen zudem, dass bereits jüngere Kinder verschiedene Aspekte in ihrem Urteil berücksichtigen können. Offenbar werden zentrale strafrechtliche Rechtsnormen von den Kindern bereits früh in wichtigen Grundzügen verstanden, bei komplexeren Begriffen oder institutionellen Aspekten zeigen sich dagegen deutliche Entwicklungstrends.

Bei der Beurteilung der verfahrensmäßigen Konfliktregelung zeigen sich klare Altersdifferenzen. Während die jüngeren Kinder eine einseitige, zumeist autoritäre Lösung des Konflikts durch Dritte Personen vorschlagen, gibt es bei den Grundschulkindern neben der autoritären auch Streit unterbindende, versöhnende und sachaufklärende Konfliktlösungsstrategien. Aber erst Kinder im Übergang zur Adoleszenz (12-13 Jahre) binden die Konfliktregelung durch Dritte an verfahrensmäßige Kriterien wie die Unparteilichkeit des Schlichters und das Anhören beider Seiten. Hier taucht das für das Recht zentrale Konzept der neutralen dritten Instanz erstmals auf. Jüngere wie ältere Kinder bevorzugen erwachsene Autoritätspersonen für die Konfliktregelung. Ihnen wird eine größere Kompetenz zur Konfliktregelung zugesprochen, einige ältere Kinder nennen auch die Unparteilichkeit als Kriterium, weshalb sie Freunde oder Eltern von Betroffenen als Vermittler ablehnen.

Kontakt:

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger,
eckensberger@dipf.de
Monika Sujbert, sujbert@dipf.de
Dr. Stefan Weyers, weyers@dipf.de,
s.weyers@em.uni-frankfurt.de

Berichte über wissenschaftliche Fachtagungen zur Bildungsforschung

international

Internationale Konferenz „Sport – Integration – Europa“ vom 16.-18.3.2005, Köln

PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski hielt auf einer internationalen Konferenz vom 16.-18.3.2005 in Köln zum Thema „Sport – Integration – Europa“ einen Vortrag mit dem Titel: „Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive.“ Auf der gleichen Konferenz stellte sie eine Lehr-Lernsequenz für den Unterricht an Schulen vor mit dem Thema: „Die

schwierige Toleranz“ und führte mit ausgewählten TeilnehmerInnen ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten im Sportunterricht durch. Das videoaufgezeichnete Planspiel und die Daten von Teilnehmerbefragungen werden für eine Publikation ausgewertet.

Es handelte sich dabei um eine gemeinsame Veranstaltung des Comenius-Europaprojekts des Instituts für Sport und Sportwissenschaft (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) und der Führungs-Akademie des Deutschen Sportbundes. Das Institut für Sport und Sportwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universi-

tät Freiburg koordiniert zusammen mit den Universitäten und Instituten in Prag (Tschechien), Straßburg (Frankreich) und Gorzów Wlkp. (Polen) sowie mit zahlreichen assoziierten Einrichtungen im In- und Ausland ein Europaprojekt mit dem Titel „Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Sport im Kontext der Erweiterung der Europäischen Union“. Im Zentrum des Projekts steht die Förderung interkultureller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden. Weitere Informationen siehe: www.sport.uni-freiburg.de/abteilungen/paedagogik/comenius.php



PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski
(Foto: Universität Freiburg)

Die internationale Konferenz wurde fachlich gestaltet von namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Polen, Tschechien, Frankreich, Norwegen, Dänemark und aus dem Gastgeberland. Die Veranstaltung adressierte sich an WissenschaftlerInnen, (Sport-)PolitikerInnen und Funktionäre, LehrerInnen, an MigrantInnen und ihre Vertreter.

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

Kongress der American Educational Research Association (AERA)

Vom 8. bis 12. April 2005 fand in Montreal der jährliche Kongress der American Educational Research Association (AERA) statt. Das DIPF war auf diesem weltweit wichtigsten Kongress der Bildungsforschung mit einem separaten Vortrag und einem eigenen internationalen Symposium vertreten.

In einem Symposium mit dem Thema „Drawing instructional implications from various types of problem-solving assessments“ stellten *Johannes Hartig* und *Eckhard Klieme* unter dem Titel „Assessment of cross-curricular problem



Dr. Frank Lipowsky (Foto: privat)

solving with authentic planning and decision-making tasks“ Ergebnisse zu Pro-

blemlösetests aus verschiedenen Large Scale Assessments vor, unter anderem Ergebnisse aus PISA 2003. Gemeinsam mit der Universität Zürich organisierte das DIPF zudem ein international besetztes Symposium unter dem Titel „Teaching for understanding - An international video-based discussion of high-level instructional strategies in secondary mathematics.“ *Frank Lipowsky* hielt im Rahmen dieses Symposiums den Vortrag „Quality of geometry instruction and its impact on the achievement of students with different learning characteristics“ und präsentierte darin aktuelle Ergebnisse des Pythagorasprojekts. Am Symposium nahmen zudem zwei amerikanische Forschergruppen und die Kooperationspartner der Universität Zürich (Prof. Dr. K. Reusser/Dr. C. Pauli) teil. Als Diskutant konnte Prof. Dr. D. Clarke (University of Melbourne) gewonnen werden. Das Symposium war mit ca. 60 Zuhörern gut besucht.

Kontakt:
Dr. Johannes Hartig, hartig@dipf.de;
Dr. Frank Lipowsky, lipowsky@dipf.de

national

Jahrestagung der Kommission Schulforschung/Didaktik der DGfE vom 2.3.-4.3.2005, Bamberg

„Innovative Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung auf dem Prüfstand“ lautete der Titel der Jahrestagung der Kommission Schulforschung/Didaktik der DGfE vom 2.3. bis 4.3.2005 an der Universität Bamberg. Ziel der Tagung war es dem wachsenden Interesse an methodischen Fragen unter Schulforschern und Didaktikern ein Forum zu geben. Die Möglichkeit zu Präsentation und Diskussion unterschiedlicher Methodologien und methodischer Zugriffe wurde stark angesprochen, so dass jeweils vier Vorträge parallel liefen. Das DIPF war mit zwei methodenorientierten Beiträgen vertreten. *Frank Lipowsky* trug vor unter dem Titel: „Unterrichtsqualität und ihre Wirkungen auf Schüler/-innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Ein Beitrag zur differenziellen Unterrichtsforschung“.

Das Thema von *Hermann Josef Abs* lautete: „Möglichkeiten und spezifische Anforderungen des Telefoninterviews als einer Methode der Datenerhebung im Kontext einer Follow up-Studie zu Evaluationsrückmeldungen BLK-Programm Demokratie lernen und leben“.

Kontakt:
Dr. Hermann Josef Abs, abs@dipf.de

Tagung der Sektion empirische Bildungsforschung der DGfE, 17. bis 19. März 2005, Berlin

Die diesjährige Tagung der Sektion empirische Bildungsforschung, zu der sowohl die „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ (AEPF) als auch die „Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht“ (KBBB) gehören, stand unter dem Motto „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien: Neue Datengrundlagen für Bildungsforschung und Bildungsmonitoring“. Diese besondere Schwerpunktsetzung führte jedoch keinesfalls zu einer Einengung der Themenvielfalt: In den 23 Symposien, 83 Einzelvorträgen und 25 Postern wurde den 470 Teilnehmenden ein außerordentlich breites Spektrum zahlreicher Facetten der empirischen Bildungsforschung geboten. Nicht nur wurden die unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems einbezogen – vorschulische Bildungssettings, Grundschule, allgemein bildendes Schulwesen, Hochschule und Weiterbildung –, sondern auch unterschiedliche Beteiligengruppen – Lehrer, Schüler, Bildungsadministration – und Fragestellungen wurden in den Blick genommen. Ein inhaltlicher Schwerpunkt lag dabei zunächst in der Analyse der Wirkungen von Bildungsprozessen auf die Akteure; so befassten sich mehrere Symposien mit Werten und Emotionen von Schülerinnen und Schülern, Mechanismen ihrer Selbstregulation, der Entwicklung von unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen oder ihrer politischen Identitätsbildung, aber auch dem Burnout bei Lehrenden. Weiter bildeten Ansätze zur Verbesserung der Qualität von Bildungsorganisationen einen Fokus. Neben diesen inhaltlichen Fragen ging es aber auch um die methodischen Grundlagen der empirischen

Bildungsforschung, wie vor allem in den Beiträgen der beiden Methodensymposien deutlich wurde. Die Beiträge aus dem DIPF spiegelten diese thematische Vielfalt wieder. Großen Anklang fand das von *Dr. Brigitte Steinert*, *Prof. Dr. Katharina Maag Merki* und *Prof. Dr. Eckhard Klieme* organisierte Symposium „Zur Verbindung von Schulqualitätsforschung und Schulevaluation“, das aktuelle Projekte zur Schulqualität und Schulevaluation am DIPF bündelte. *Dr. Brigitte Steinert* zeigte anhand von Daten aus den „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen“ (*Dr. Peter Döbrich*; Projektleiter) auf, welche Rolle schulische Prozessmerkmale – insbesondere die Lehrerverbundenheit – für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern spielen. *Martina Diedrich* befasste sich mit der Fragestellung, welche Bedeutung einer geteilten Wahrnehmung von Schulkultur innerhalb, aber auch zwischen verschiedenen schulischen Beteiligungsgruppen für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei Jugendlichen zukommt. Einen Beitrag zur Evaluationsmethodologie leistete *Dr. Hermann Josef Abs*, indem er der Frage nachging, wie Rückmeldungen aus Evaluationsstudien von den Betroffenen rezipiert und für die Qualitätsentwicklung genutzt werden. Abschließend stellten *Falk Radisch* und *Prof. Dr. Eckhard Klieme* die Konzeption für die Studie zur Entwicklung von Ganztagsstudien (StEG) vor, um daran exemplarisch die Möglichkeiten der Verbindung von Schulforschung und Schulevaluation aufzuzeigen. *Prof. Dr. Hartmut Ditton* stellte in seiner Diskussion nicht nur die verbindende Klammer zwischen den Beiträgen her, sondern betonte auch immer wieder die besondere Relevanz der vorgestellten empirischen Ansätze für die empirische Schulforschung. Neben diesem „reinen“ DIPF-Symposium waren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch in vielfältigen anderen Zusammenhängen aktiv. So trat *Dr. Johannes Hartig* in einem von *Prof. Dr. Manfred Hofer* organisierten Methodensymposium als Diskutant auf und hatte dort die sicherlich nicht ganz einfache Aufgabe, in einem spontanen 20-minütigen Beitrag die fünf Vorträge zu kommentieren, die sich

mit unterschiedlichen Methoden der Längsschnittforschung befassten. Darüber hinaus war er gemeinsam mit *Olga Kühnbach* zur Frage der „Schätzung von Veränderungswerten mit ‚Plausible Values‘ in mehrdimensionalen Rasch-Modellen“ im Methoden-Symposium von *Prof. Dr. Claus Carstensen* vertreten. *Prof. Dr. Katharina Maag Merki* präsentierte in zwei Vorträgen Ergebnisse aus einer Erhebung an Zürcher Gymnasien, einmal zur Frage nach der Problemlösekompetenz von Schulen und den damit verbundenen Wahrnehmungen von Lehrpersonen, ein weiteres Mal zur Selbstwertentwicklung von Schülerinnen und Schülern. *Dr. Ludwig Stecher* berichtete gemeinsam mit einer Siegener Kollegin über Idealbilder von Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. *Martina Diedrich* organisierte zusammen mit drei anderen Wissenschaftler/-innen ein Symposium zur politischen Identitätsbildung im Jugend- und Erwachsenenalter, in dem sich acht Beiträge mit längsschnittlichen Entwicklungsverläufen und unterschiedlichen Sozialisationskontexten befassten. Sie selbst wendete sich der Frage zu, welche Bedeutung dem Migrationshintergrund von Jugendlichen für die schulische Vermittlung demokratischer Handlungskompetenzen zukommt. Last but not least sei noch auf den Informationsstand verwiesen, an dem *Sigrun Dosek* und *Gertrude Cseh* das DIPF präsentierten.

Kontakt:
Martina Diedrich, diedrich@dipf.de

GFPP-Jahrestagung 2005
Reinhardtschule, Fulda
16./17.3.2005

Die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP) fand vom 16. bis 17. März 2005 in der Reinhardtschule in Fulda statt. Mit dem Thema „Entwicklung von Lehrerkompetenzen: diagnostizieren, fördern und fordern“ wurde die Diskussion der GFPP-Jahrestagung von 2003 fortgesetzt. Es wurde auf die aktuelle Situation in einzelnen Bundesländern bei der Einführung von Standards in der Lehrerbildung ebenso eingegangen wie auf die ersten Ergebnisse aus systema-

tischen Evaluationen in Studienseminaren für unterschiedliche Lehrämter. Den Eröffnungsvortrag hielt *Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper* mit dem Thema „Was bedeutet ‚diagnostizieren‘, um wirksam fördern und fordern zu können?“ und setzte damit den erziehungswissenschaftlichen Rahmen der Tagung. *Dr. Peter Döbrich* und *Dr. Hermann Josef Abs*, beide DIPF, stellten in ihrem Beitrag „Diagnostizieren, Fördern und Beurteilen in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“ Ergebnisse aus einem aktuellen Evaluationsprojekt in der Lehrerbildung vor. In der Podiumsdiskussion zum Thema „Modelle der Förderung diagnostischer Kompetenz in der Lehrerbildung“ wurden verschiedene Perspektiven der Bildungsverwaltung einzelner Länder aufgezeigt und zur Diskussion gestellt. Zum Abschluss der Tagung wurde das Tagungsthema aus der europäischen Perspektive von *Germain Dondelinger* (Ministère de la Culture de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Luxembourg) beleuchtet.

Kontakt:
Dr. Peter Döbrich, doeblich@dipf.de

Projektveranstaltungen

Dr. Harry Neß und *Dr. Rüdiger Preißer* nahmen an der Konferenz der EU und des BMBF „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovation für Bildung und Ausbildung“ vom 8. bis 9. November 2004 in Berlin teil. *Dr. Harry Neß* wirkte in den Arbeitsgruppen „Ansätze der Verzahnung und Durchlässigkeit der Bildungsbereiche“ sowie „Internationalisierung Lebenslanges Lernens“ mit.

Im Rahmen des Lehrerfortbildungsprojekts „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen: Binationale videogestützte Weiterbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz“ fand vom 18. bis zum 20. November

2004 in Weilburg die dritte Präsenzphase statt. An der Durchführung dieser Präsenzphase waren Prof. Dr. Eckhard Klieme, Dr. Frank Lipowsky und Dr. Nadja Ratzka beteiligt.

Im Mittelpunkt des Vortrags von Dr. Nadja Ratzka stand das Thema „Bausteine und Vorschläge für die Planung eines Unterrichtsprojektes“.

Vom 25.– 26.2.2005 fand in Heidelberg die vierte Präsenzphase statt. An der Durchführung dieser Präsenzphase waren Dr. Frank Lipowsky und Dr. Nadja Ratzka beteiligt. Im Mittelpunkt des Vortrags von Dr. Frank Lipowsky standen Rückmeldungen an die Lehrpersonen über die Studie.

Die in der Begleitgruppe des Projekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ vorgelegten Entwürfe von Interviewleitfäden, die im Rahmen der vom DIPF durchzuführenden Evaluation verwendet werden sollen, wurden im Dezember 2004 diskutiert und ohne Änderungen akzeptiert. Auf dieser Grundlage werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der drei Konsortialpartner (DIE, DIPF, IES) von Januar bis Mai 2005 bei bundesweit über dreißig Weiterbildungsträgern mündliche Befragungen von Nutzern und Beratern zu den Bereichen Beratung, Ausgabe und Nutzung der ProfilPässe vornehmen und nach festgelegten Kategorien auswerten.

Dr. Uwe Lauterbach führte vom 1. bis 3.12.2004 in Köln im Rahmen eines Projekts von InVent und dem auswärtigen Amt die dritte Konferenz zum Europäischen-Islamischen Dialog („European Islamic Dialogue 2004“) mit Vertretern von Bildungsministerien, Unternehmern und Regierungseinrichtungen aus Afghanistan, Ägypten, Algerien, Iran, Marokko, Pakistan, Türkei, Tunesien und Usbekistan durch.

Vom 2. bis 4. Dezember 2004 fand in Lüneburg die dritte DESI-Klausurtagung statt. Schwerpunktmäßig behandelten die Vorträge und Diskussionen das Thema „Auswertung der DESI-Daten. Die DESI-Auswertungs- und Publikations-

strategie wurde unter Federführung der DESI-Gruppe im DIPF fortgeschrieben und damit präzisiert; erste Auswertungsergebnisse wurden zur Diskussion gestellt; die nächsten konkreten Handlungsschritte wurden vereinbart. Das DESI-Konsortium beschloss unter anderem eine „technische Arbeitsgruppe“ zu bilden, die sich übergreifenden Auswertungsfragen widmen soll. Die vierte DESI-Klausurtagung fand am 21. und 22. Februar 2005 in Frankfurt am Main statt.

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Dr. Hans Döbert, Dr. Harry Neß und Dr. Wendelin Sroka nahmen an der DGBV-Jahrestagung zum Thema „Priorität für Bildung – nur eine Geldfrage?“ vom 2. bis 4.12.2004 in Dillingen teil.

Am 3. Dezember 2004 tagte der Fachbeirat zum Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“. In diesem Zusammenhang präsentierten Dr. Peter Döbrich und Dr. Hermann Josef Abs aktuelle Ergebnisse aus den Erhebungen an 10 Studienseminaren.

Dr. Rüdiger Preißer nahm sowohl an dem Expertengespräch „Das Berufs- und Karriereplanungsverfahren Life/Work Planning“ im Landesinstitut für Qualifizierung NRW am 13. und 14.12.2004 in Soest als auch am Expertengespräch zum EUROPASS im Bundesministerium für Bildung und Forschung am 21.12.2004 in Bonn teil. Ferner beteiligte sich Dr. Rüdiger Preißer an dem „International Seminar on the Recognition of Professional Experience“ der Französischen UNESCO-Kommission am 9. und 10.12.2004 in Paris.

Am 17.12.2004 präsentierte das Konsortium Bildungsberichterstattung unter Federführung des DIPF (Prof. Dr. Hermann Avenarius, Dr. Hans Döbert und Prof. Dr. Eckhard Klieme) der aus Vertretern der KMK und des BMBF bestehenden Steuerungsgruppe und ihrem wissenschaftlichen Beirat die „Grundstruktur eines Indikatorenmodells für die künftige

Bildungsberichterstattung in Deutschland“.

Das Konsortium Bildungsberichterstattung stellte am 9.3.2005 in Bonn den Auftraggebern (KMK und BMBF) sowie dem wissenschaftlichem Beirat das fertige Indikatorenmodell für die künftige Bildungsberichterstattung vor. Das Indikatorenmodell wurde als strategische Arbeitsgrundlage bestätigt und das Konsortium zu der erbrachten Leistung beglückwünscht.

Als Mitglieder einer BLK-Delegation nahmen Aklilu Ghirmai, Dr. Harry Neß und Dr. Rüdiger Preißer vom DIPF an einem Erfahrungsaustausch mit Vertretern der CH-Q Schweiz (Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn) vom 18.-19.1.2005 in Zürich teil. Unter dem Leitthema „Kompetenzmanagement nach CH-Q – Kompetenzanerkennung, Systemelemente, Anwendungen, Dissemination“ erbrachten unterschiedliche Referate wichtige Hinweise für einen Ausbau des in Deutschland in der Erprobung befindlichen „ProfilPASS-Systems“. Unter anderem wurden folgende Forschungsaufgaben daraus abgeleitet: „Dokumentation und Präsentation der subjektorientierten Kompetenzbilanzierung“, „Trennung der Beratung und der Bewertung zu dem pädagogischen Feld informell erworbener Kompetenzen“, „Systematisierung und Zertifizierung der Erarbeitung eines jeweils nutzergruppen- und institutionsspezifischen ProfilPASS- und Beratungskonzepts“.

Bei der von Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielefeld) geleiteten Tagung des Beirats zum Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) des Landes Brandenburg, die unter Beteiligung von Vertretern der MoSeS-Schulen am 24. Januar 2005 in Potsdam stattfand, stellte Dr. Wendelin Sroka ausgewählte Ergebnisse der Ausgangserhebung vor. Die Ausgangserhebung ist Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens, mit der das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg eine Projektgruppe des DIPF unter Leitung von Prof. Dr. Hermann Avenarius betraut hat.

Dr. Uwe Lauterbach erstellte ein Gutachten für das Hessische Kultusministerium zur Techniker Ausbildung in ausgewählten europäischen Staaten (Mai 2005).

Digitalisierung wertvoller Altbestände

Im Rahmen der Vergabe von ABM-Maßnahmen werden 31 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* finanziert. Seit 1. März 2005 arbeiten 15 in der BBF und 16 in einem außerhalb der BBF angemieteten Büroraum. Aufgaben sind zum einen die Konversion des alten Zettelkatalogs in die Online-Datenbank, die im Verlauf des Projekts zum Abschluss gebracht werden wird, zum anderen die Digitalisierung und Erschließung von Schülerzeitungen der 1950er bis 1970er Jahre, von Schulprogrammen der 1930er Jahre sowie von Lehrerkarteien und Personalbögen, die alle preußischen Lehrer des höheren und niederen Schulwesens von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1945 nachweisen. Für die Erfassung von Metadaten zu den digitalisierten Schulprogrammen wurde eine externe Allegro-Datenbank bereitgestellt.

Neue Projekte zur Bildungsforschung

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Der Auf- und Ausbau schulischer Ganztagsangebote spielt in der Bildungsdebatte eine wichtige Rolle. Die Bundesländer wie auch die Bundesregierung investieren gegenwärtig – u. a. im Rahmen des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) – nicht nur in eine verbesserte Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit Ganztagschulen, sondern engagieren sich zugleich für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit und des Unterrichts an den Schulen. Was in dieser Situation bisher fehlt, ist systematisches Wissen darüber, wie solche Bildungsangebote entwickelt und eingeführt

werden und welche Konsequenzen die Ganztagsgestaltung für alle Beteiligten in der Schule, aber auch für das soziale Umfeld der Schule hat.

Mit der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) wird in den kommenden Jahren ein länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagschulen und -angeboten durchgeführt werden, das diese Fragen versucht wissenschaftlich zu beantworten. Das Projekt wird von einem Konsortium bestehend aus DIPF (AE Bildungsqualität und Evaluation, Prof. Dr. Eckhard Klieme, Olga Kühnbach, Falk Radisch, Dr. Ludwig Stecher), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Prof. Dr. Thomas Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Prof. Dr. Heinz-Günter Holtappels) verantwortet. Angelegt ist die Studie als eine 3-Wellen-Längsschnittstudie (2005-2008), bei der sowohl die Schulleitung, das Lehrerkollegium, das weitere pädagogische Personal der Schule und die



außerschulischen Kooperationspartner befragt werden als auch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Die Ausgangsstichprobe umfasst etwa 400 Schulen und damit etwa 50.000 Schülerinnen und Schüler – bis zum Beginn der Sommerferien ist die erste Erhebungswelle abgeschlossen. Das Projekt wird finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds und steht in enger Kooperation mit den beteiligten Bundesländern. Die Durchführung hat das Data Processing Center in Hamburg übernommen.

Kontakt:

Dr. Ludwig Stecher, stecher@dipf.de

Evaluation der BIP-Kreativitätsschulen

Die Studie untersucht mit einem kombinierten Querschnitt- und Längsschnittsdesign die Fördererfolge der BIP-Kreativitätsschulen in Sachsen. Diese hauptsächlich im Primarbereich angebotenen freien Schulen sind auf die umfassende Förderung der Begabung, Intelligenz und Persönlichkeit ihrer Schüler/-innen ausgerichtet. Die Gymnasialempfehlungen, die fast alle Viertklässler beim Übergang in den Sekundarbereich erhalten, und die herausragenden Leistungen einzelner Kinder auf kognitiv anspruchsvollen und kreativ-künstlerischen Feldern gelten bislang als Indiz dafür, dass die Schüler/-innen in diesen Einrichtungen besser als in den staatlichen Grundschulen gefördert werden. Die Studie erfasst zunächst *querschnittlich* im Wesentlichen mit dem IGLU-Instrumentarium die Leistungen der Viertklässler/-innen an mehreren Standorten in den neuen Bundesländern. Dadurch werden unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds die Kompetenzen der BIP-Schüler/-innen in zentralen Domänen am Ende der Grundschule mit einer repräsentativen Stichprobe verglichen. Diese Querschnittuntersuchung wird in 2006 noch einmal wiederholt.

Weitergehende Aussagen zu den Bedingungsfaktoren, die für die möglicherweise weit überdurchschnittliche Förderung der Kinder in den BIP-Einrichtungen verantwortlich sein könnten, ermöglicht der zweite Schritt. Dazu werden ca. 14-16 Grundschulklassen aus den Kreativitätsschulen und eine aus 14-16 Klassen bestehende Kontrollgruppe aus staatlichen Grundschulen in Sachsen von Beginn des ersten Schuljahres bis zum Ende des zweiten Schuljahres *längsschnittlich und mikrogenetisch* untersucht.

Ein besonderer Schwerpunkt des Längsschnitts sind die Entwicklungsverläufe der Kinder mit ungünstigen Startvoraussetzungen. Ermittelt werden soll, ob die BIP-Schulen diese Kinder ggf. besser als die staatlichen Grundschulen fördern können.

Insgesamt verknüpft der zweite Teil der Studie damit zwei Perspektiven: a) mikrogenetische Untersuchung der Wirkungen unterschiedlicher Unter-

richtsmerkmale in drei Fächern (Deutsch, Mathematik, Bildende Kunst), b) längsschnittliche Untersuchung des Zusammenhangs zwischen schulischem Kontext, Einstellungen der Lehrpersonen, Inszenierungsmustern, Qualitätsdimensionen und Wirkungen der Lehr- und Lernprozesse unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen der Lernenden. Das Projekt wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Voraussichtliche Gesamtdauer des Projekts: 1.5.2005 bis 31.8.2009

Projektleitung:

Dr. F. Lipowsky, lipowsky@dipf.de

Prof. Dr. G. Faust (Universität Bamberg), gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de

Neues aus dem IZ Bildung

Portal „Lesen in Deutschland“ geht online

Lesen in Deutschland – Das gemeinsame Portal von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung (www.lesen-in-deutschland.de) – bündelt Informationen und gibt Anregungen für die Gestaltung von Initiativen und Aktivitäten vor Ort. Lesen in Deutschland wurde im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellt und wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Herausgeber ist das DIPF, redaktionell kooperiert das Portal mit dem Deutschen Bildungsserver und dem Online-Portal zur Bildungsreform, Bildung PLUS.

Das Angebot Lesen in Deutschland dient sowohl zur Einführung in das Thema als auch zur Vertiefung. Die Informationsplattform im Internet richtet sich an interessierte Eltern und Großeltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Ehrenamtliche sowie an Bibliothekare und andere Expertinnen und Experten. Mit seinem Ideenpool, mit Kurzprofilen von Akteuren der Leseförderung, mit online verfügbaren Arbeitsmaterialien und Fachstudien vermittelt und fördert Lesen in Deutschland das Thema Lesekompetenz.

Die Online-Redaktion veröffentlicht darüber hinaus wöchentlich Berichte, Interviews, Meldungen oder Reportagen zur Lesekultur in Deutschland und informiert mit einem Newsletter regelmäßig über aktuelle Entwicklungen.

Kontakt:

Ulrike Müller, mueller@dipf.de;

Christine Schuster, schuster@bbf.dipf.de

InfoWeb Weiterbildung jetzt bei bildungsserver.de

www.iwwb.de: Zentrale Suchmaschine für Weiterbildungsangebote

Seit dem 1. Januar 2005 ist die Weiterbildungssuchmaschine InfoWeb Weiterbildung/IWWB Teil des Informationsangebots des Deutschen Bildungsservers. Die Suchmaschine bietet allen Interessierten einen zentralen Zugang zu Informationen über Weiterbildungsangebote, Weiterbildungsberatungsstellen, Fördermöglichkeiten von Weiterbildungen u.a. Mit der Übertragung des IWWB an das Informationszentrum (IZ) Bildung des DIPF wird das bisher vom Bundesministerium für Bildung und Forschung/BMBF geförderte Projekt nachhaltig in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft verankert. Das InfoWeb Weiterbildung ist über die Homepage des Deutschen Bildungsservers oder direkt unter www.iwwb.de zu erreichen.

Mit der Suchmaschine des IWWB können Weiterbildungsinteressierte bundesweit Kurse nach Datum und Ort, Kursart und Thema recherchieren. Angeboten werden die Kurse sowohl von privaten als auch von öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsanbietern. Parallel zu diesen Suchmöglichkeiten bietet das Portal weitere Informationsangebote: Da mit dem wachsenden Angebot und der Forderung nach lebenslanger Weiterbildung der Bedarf nach Information und Beratung wächst, stellt das IWWB zum Beispiel auch eine Suchmaschine für Beratungsstellen in allen Regionen Deutschlands bereit; sie umfasst u.a. Adressen und Internetauftritte von örtlichen Beratungsstellen, aber auch Arbeitsagenturen, Handwerkskammern,

Industrie- und Handelskammern oder Volkshochschulen, die Beratung anbieten. Weitere Funktionen werden sukzessive in das Informationsangebot des Deutschen Bildungsservers integriert.

Bislang werden über die Suchmaschine des IWWB über 20 Weiterbildungsdatenbanken abgesehen, zahlreiche weitere im Internet bislang konkurrierende Informationssysteme werden nach und nach eingebunden. Eine laufend aktualisierte Übersicht finden Sie unter www.iwwb.de sowie www.iwwb.de/informationssysteme.

Kontakt:

Doris Hirschmann, hirschmann@dipf.de

Übergang Kindergarten-Grundschule: Themendossier bei bildungsserver.de

Wenn Kinder in die Schule kommen, beginnt für sie eine neue Lebensphase. Auch Eltern stehen vor einer neuen Situation – sie entscheiden zum Beispiel mit, wann und ob ihr Kind schulfähig ist, oder sie überlegen, wie sie es gezielt auf die Schule vorbereiten können. Neben den Eltern sind natürlich noch andere Personen am Übergang vom Kindergarten in die Schule beteiligt: die Erzieherinnen und Erzieher in den Kindergärten und Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen. Diese Personengruppen finden beim Deutschen Bildungsserver unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1863> Informationen darüber, wie der Wechsel in die Schule für Kinder gestaltet werden kann. Dabei werden für jedes Bundesland aktuelle Entwicklungen und Regelun-

gen zum Übergang und zur Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschule sowie Elterninformationen zur Einschulung vorgestellt.

Erzieherinnen finden Fachartikel und Materialien zum Übergang und zur Arbeit mit Vorschulkindern oder Projektbeispiele aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen; Grundsätzliches zum Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen ergänzen diese Fachinformationen. Gezeigt werden auch neue Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule; sie wurden entwickelt und erprobt, um tragfähige Konzepte für frühes Lernen in Kindergarten und Grundschule gemeinsam zu erarbeiten, ohne die unterschiedlichen Bildungsaufträge aufzugeben.

Eine Übersicht zu aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten runden das Themendossier „Übergang Kindergarten – Grundschule“ ab.

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

Synopse der Bildungspläne zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen

Im Bereich „Bildungsauftrag in Kindertagesbetreuung“ ist unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> das Informationsangebot des Bildungsservers um eine synoptische Übersicht der Länder-Bildungspläne zur Früherziehung in Kindertageseinrichtungen erweitert worden. Die länderspezifischen Quellen werden ergänzt durch länderübergreifende Beschlüsse, Rahmenvereinbarungen und Studien.

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

Informationsmodul „Blick nach Europa“

Im Juni 2001 erschien die international vergleichende Analyse der OECD zur Vorschulerziehung „Starting Strong I“ mit dem Ziel, länderübergreifende Analysen und Informationen über Systeme der Kindertagesbetreuung und frühkindlichen Bildung in den teil-

nehmenden Ländern (Großbritannien, Dänemark, Finnland, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik und die USA) zu erhalten. Deutschland (wie auch Österreich) nahm erstmalig 2004 an „Starting Strong II“ teil. Das neue Informationsmodul „Blick nach Europa“ unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2737> präsentiert die Kurz- und Langfassung des Länderberichts Deutschland sowie einen vom Deutschen Jugendinstitut erstellten Hintergrundbericht. Darüber hinaus werden Elementarbildung und ErzieherInnenausbildung in mehreren europäischen Ländern im Überblick vorgestellt und die Diskussion über die Weiterentwicklung der Vorschulerziehung in Deutschland mit Blick auf frühpädagogische Konzepte und Curricula international aufgerollt.

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

Themendossiers zum Bereich „Schule“ bei bildungsserver.de

– Flutkatastrophe in Südasien

Zur Flutkatastrophe in Südasien hat der Redaktionsbereich Schule des Deutschen Bildungsservers eine Sammlung von Hintergrundinformationen und pädagogischen Begleitmaterialien zusammengestellt. Die Seite fokussiert auch entsprechende Angebote der einzelnen Landesbildungsserver und ist zu finden unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2802>.

– Schillerjahr 2005

Vor 200 Jahren, am 9. Mai 1805, starb Friedrich von Schiller in Weimar. Zum Gedenkjahr 2005 präsentiert der Deutsche Bildungsserver unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2830> ein thematisches Dossier mit pädagogischen, biographischen und literaturgeschichtlichen Quellen zu Leben und Werk des Dichters, auf welches u.a. auch auf der offiziellen Website zum Schillerjahr hingewiesen wird (www.schillerjahr2005.de).

– Einsteinjahr 2005

Mit Unterstützung der UNESCO wurde 2005 zum Weltjahr der Physik erklärt. Deutschlands Beitrag zu diesem Ereignis ist das Einsteinjahr, eine gemeinsame Initiative von Bundesregierung, Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur, die anlässlich des 100. Geburtstages der Relativitätstheorie und des 50. Todestages des weltberühmten Wissenschaftlers ins Leben gerufen wurde. Das Dossier hält eine Fülle von Informationen zum Thema bereit: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2859>.

– 60 Jahre Kriegsende

Anlässlich des 60. Jahrestags der Beendigung des Zweiten Weltkrieges hat das für den Schulbereich beim Bildungsserver zuständige Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) historische Grundlageninformationen und pädagogisch relevante Materialien zusammengestellt. Ergänzt wird die Sammlung unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3073> durch Links zu verwandten Seiten der einzelnen Landesbildungsserver sowie durch Ressourcen zu Friedenserziehung und Friedenspädagogik.

Kontakt:
Fabio Crivellari, fabio.crivellari@fwu.de

Digitale Medien in der Hochschullehre

Das Informationsangebot des Bildungsservers zum Thema E-Learning/Virtuelle Hochschullehre wurde grundlegend überarbeitet und wesentlich erweitert. Neben bildungspolitischen Dokumenten zum Gegenstandsbereich und Informationen über Förderprogramme werden unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1208> wissenschaftliche Studien und Begleitprojekte zum Einsatz digitaler Medien dokumentiert. Weitere Aspekte betreffen: Notebook Universities, methodologische und mediendidaktische Fragen, Evaluation mediengestützter Hochschullehre sowie Rechtsprobleme des Einsatzes von Multimedia und Internet.

Kontakt:
Renate Tilgner, tilgner@dipf.de

Themenbereich Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit

Seit Dezember 2004 bietet der Deutsche Bildungsserver für alle in der sozialpädagogischen Praxis und Forschung Tätigen einen systematisch gegliederten Zugriff auf Informationen zu Institutionen und Gegenstandsbereichen ihrer Disziplin. Der neue Themenbereich „Sozialpädagogik“ wurde im Rahmen eines durch die Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsservers geförderten Projekts am Fachbereich Sozialpädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt; zu finden ist er unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=515>. Ergänzt wird der neue Themenbereich durch ein speziell für Sozialpädagogen zusammengestelltes Informationsangebot; die Seiten unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1828> umfassen Informationsquellen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Soziale Arbeit, Internet-Portale und (elektronische) Zeitschriften für Sozialpädagogen sowie fachbezogene Veranstaltungshinweise.

Kontakt:

Sabine Schröer, wiposa@uni-muenster.de

Portal Bildung PLUS, eine Auswahl

Thema PISA 2003

„Schöne Bescherung – PISA II ist da. Deutschland kann wieder nach oben blicken – und bleibt doch nur Mittelmaß“ [Presse-Dossier].

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=373

„PISA: Reformmotor für die Starken. Die zweite PISA-Studie und die Reaktionen der Länder“.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=376

Thema „PISA und die Folgen“

„Frischer Wind für die KMK-Reformen“. Prof. Dr. Johanna Wanka berichtet über ihre Pläne als neue KMK-Präsidentin (Interview).

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=393

„Bildungspolitik ist immer auch eine Werteentscheidung“. Die Grundschule stellt die Weichen für die Bildungschancen (Interview mit Prof. Dr. Rolf Becker, Ordinarius für Bildungssoziologie und Schulforschung an der Universität Bern). http://forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=397

Thema Bildungs- und Schulreform

„Brennpunkt Diagnostik. Studie zur Beurteilungspraxis von Grundschullehrern – ein Diagnostik-Symposium an der Universität Köln“.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=375

„Es geht nicht mehr wie bisher“. Die Studie „Bildung neu denken“ ist ein radikaler Versuch zur Rettung des Bildungssystems [Interview mit Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der FU Berlin und wissenschaftlicher Koordinator der Studie].

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=372

Thema frühe Förderung/Elementarbildung

„Teils gut, teils schlecht“. Länderbericht der OECD zu frühkindlichen Betreuungsangeboten vorgestellt.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=371

„Zwischen Eisbein und ice-cream. In bilingualen Kitas lernen Kinder völlig nebenher eine neue Sprache“.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=374

„Mutig auf neues Terrain – Naturwissenschaften erobern die Kindertagesstätten“.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=361

Thema Lehrerbildung/Lehrerberuf

„Viele Köche verderben nicht immer den Brei“. Verschiedene Wege führen zum Ziel: Die Landesinstitute für Lehrerbildung

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=378

Thema Schul-Evaluation: Grundschule

„VERA: Gute Noten für den Norden“.

Am Projekt VERA – Vergleichsarbeiten in der Grundschule – nahmen Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen aus sieben Ländern teil.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=386

Die Integration von Migrantinnen und Migranten bildete in den vergangenen Monaten einen Schwerpunkt bei Bildung PLUS, dem Online-Portal zum Thema Bildungsreform. Der Zusammenhang von Migration und Bildung wurde in mehreren Artikeln beleuchtet, die Themen waren dabei u.a. folgende:

„Als Ausländer muss man immer bereit sein, 110 Prozent Leistung zu bringen.“ Alexandru Dfinca gewinnt zahlreiche Preise bei Naturwissenschafts- und Mathematikwettbewerben (Interview).

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=394

„Ticket in die Integration oder in die Armut. Integration: Zuhören und Engagement“. Eine Tagung der Körber-Stiftung am 17. und 18. Februar 2005.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=396

„Anschluss an den Sprachlern-Express“. Teil 1: Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung.

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=395

„Dieser Schatz kann gehoben werden“. Kinder mit Migrationshintergrund brauchen erfolgreiche Vorbilder (Interview mit Wolfgang Fehl, dem Leiter des bundesweiten Projektes „Integration durch Qualifizierung“).

http://www.forumbildung.de/templates/infokus_inhalt.php?artid=392

„Bildung und Schulerfolg sind der zentrale Schlüssel“. Junge MigrantInnen legen Wert auf eine hohe Schulbildung und eine höchstmögliche berufliche Qualifizierung (Interview mit Marielouise Beck, der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung).

http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=391

„Vom Traum, Verantwortung zu übernehmen“. Mit dem START-Programm geförderte Jugendliche sind erfolgreich und setzen sich hohe Ziele.

http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=390

Fachinformationssystem (FIS) Bildung Neuer Partner im FIS Bildung-Verbund: Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften/ZBW

Mit der Deutschen Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW) – zugleich auch Bibliothek des Instituts für Weltwirtschaft – ist die weltweit größte Spezialbibliothek ihres Faches dem FIS Bildung-Verbund beigetreten. Aufgabe der in Kiel angesiedelten Bibliothek ist es, entsprechend ihrem Sammelprofil wirtschaftswissenschaftliche Literatur (insbesondere aus den Bereichen Volkswirtschaft und Weltwirtschaft) aus aller Welt zu beschaffen und einer breiten Öffentlichkeit sowohl vor Ort als auch per Fernleihe und Dokumentlieferung zur Verfügung zu stellen. Die Bibliothek hat mittlerweile einen Bestand von über 2,7 Millionen Bänden, jährlich kommen etwa 50.000 Bände hinzu. Die Anzahl der laufend gehaltenen Periodika beläuft sich derzeit auf rd. 17.000

Titel. Zudem werden über 40.000 Internetdokumente nachgewiesen. Die Kooperationsvereinbarung mit der FIS Bildung-Koordinierungsstelle wurde im November 2004 unterschrieben, die erste Zulieferung für die FIS Bildung Literaturdatenbank erfolgte zum 1. Februar 2005.

Ein weiterer neuer Partner im FIS-Verbund ist die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik in Luzern, eine private nationale Fach- und Dienstleistungsstelle für Behinderten- bzw. Sonderpädagogik. Sie erbringt auf wissenschaftlicher Grundlage Dienstleistungen für schweizerische und (inter-)kantonale Organe bzw. Behörden sowie für Vereinigungen, Institutionen und Fachpersonen, die sich mit Fragen der Erziehung, Schulung und Bildung behinderter Menschen befassen. Die SZH bietet Informationen und Publikationen, Beratungen und Stellungnahmen an, trägt bei zur Entwicklung von Konzepten, Perspektiven und Innovationen, wirkt in der Weiterbildung mit und fördert Kommunikation, Informations- und Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der Heilpädagogik. Vertreten ist sie an zwei Standorten: Luzern (Hauptsitz) und Lausanne (Centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS).

In Verhandlung steht die FIS Bildung-Koordinierungsstelle noch mit dem Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) in Bonn, das dem Kooperations-

verbund voraussichtlich in den nächsten Wochen beitreten wird.

Kontakt:

Barbara Ophoven; ophoven@dipf.de

FIS Bildung-Sondertagung

Am 7. Dezember 2004 fand in den Räumen des DIPF eine FIS Bildung-Sondertagung zum Thema **Langzeitverfügbarkeit und Linkingsysteme** statt. Vor rund 25 Teilnehmern referierten zunächst Hans Liegmann und Reinhard Altenhöner von der Deutschen Bibliothek (DDB) über Verfahren der Langzeitverfügbarkeit, über das Kompetenznetzwerk Langzeitarchivierung und Langzeitverfügbarkeit digitaler Ressourcen für Deutschland (Projekt NESTOR) sowie über den Kooperativen Aufbau eines Langzeitarchivs Digitaler Informationen (Projekt KOPAL). Im Anschluss daran präsentierte Marc André Selig vom Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID, Trier) Konzepte und Anwendungen des Open Linking. Alle Vorträge sind auf der FIS Bildung-Homepage unter der Adresse http://www.dipf.de/ueber_uns/bildungsinformation_fis_intern.htm („Materialien“) einsehbar.

Vorträge / Tagungsbeiträge / Interviews

November 2004 bis April 2005

Abs, Hermann Josef: „Die Nutzung von Ergebnismeldungen in Schulen am Beispiel der Eingangserhebung im BLK-Programm Demokratie lernen und leben“; Tagung: „Qualität von Reformen“; Wien: Deutsche Gesellschaft für Evaluation; 10.-12.11.2004
– „Standards für Schulen der Demokratie“; Workshop der Hamburger Schulen im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, Hamburg:

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; 6.12.2004
– „Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben“; Kolloquium des Zentrums für Lehrerbildung; Frankfurt am Main: Zentrum für Lehrerbildung Schul- und Unterrichtsforschung der Universität Frankfurt, 15.12.2004
– „Kompetenzmodelle: Was sie sind, wie sie entstehen, welchen Nut-

zen sie haben“; Lehrveranstaltung: „Netzwerktagung im Multiplikatorenprogramm Beurteilen und Fördern“; Zug (Schweiz): Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (CH); 17.1.2005
– „Möglichkeiten und spezifische Anforderungen des Telefoninterviews als Methode der Datenerhebung“; Fachtagung: „Innovative Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung

- auf dem Prüfstand“; Bamberg: Sektion Schulpädagogik der DGfE, 2.-4.3.2005
- „Quantitative und Qualitative Forschungsstrategien zur Nutzung von Evaluationsrückmeldungen im Rahmen eines Schulentwicklungsprogramms“; 66. AEPF-Tagung; Berlin: DGFE-Sektion „Empirische Pädagogik“; 17.-19.3.2005
- Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter: „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ in der Wahrnehmung von Referendar/-innen, Ausbilder/-innen und Mentor/-innen - erste Ergebnisse der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit StudienSEminaren in Hessen“; Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF); Reinhardswaldschule, Kassel; 16.-17.3.2005
- Avenarius, Hermann: „Education as a Human Right“; World Conference on the Right to and Rights in Education; Amsterdam und Tilburg (Niederlande); 25.-30.11.2004
- „The Distribution of Responsibilities for Education“; Third International Conference on Federalism; Brüssel; 3.-5.3.2005
 - „Comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques? Quelques réflexions sur la relation entre pédagogie et économie en Allemagne“; Tagung „Rencontres internationales“; Sèvres bei Paris: Revue internationale d'éducation de Sèvres; 7.-9.4.2005
- Bender-Szymanski, Dorothea: „Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?“; Podiumsdiskussion: „Wie können wir in Frankfurt friedlich zusammen lernen und leben?“; Frankfurt am Main: Zentrum Ökumene der evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Pfarrstelle für interreligiösen Dialog in Frankfurt; 18.11.2004
- „Der konstruktive Umgang mit religiös-kultureller Heterogenität in der Schule“; Tagung: „Kreative und präventive Konfliktlösungen an Schulen, Polizei und Moschee“; Frankfurt am Main: Hessisches Islamforum; 25.11.2004
- „Die Bildungsqualität mehrsprachig-mehrkultureller Schulen im Urteil von Schulleitern“; didacta 2005; Messe Stuttgart; 1.3.2005
 - „Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive“; Fachtagung: „Sport - Integration - Europa“; Köln: Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Freiburg, und Führungs-Akademie des Deutschen Sportbundes; 16.-18.3.2005
 - „Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten im Sportunterricht. Vorstellung einer Lehr-Lernsequenz für den Unterricht an Schulen und Durchführung eines Planspiels mit ausgewählten TeilnehmerInnen“; Fachtagung: „Sport - Integration - Europa“; Köln: Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Freiburg, und Führungs-Akademie des Deutschen Sportbundes; 16.-18.3.2005
- Brauckmann, Stefan: „PISA 2000 - Action-fields of the educational policy and findings of the educational research in Germany“; Tagung: „Conference PISA Leadership 2004“; Utrecht (Niederlande): Schoolmanagers_VO; 25.-27.11.2005
- Breit, Heiko: „Macht, Herrschaft und Moral“; Workshop: „Entwicklungen in der Moralforschung“; Münster, Westfalen: Arbeitskreis Berufsmoral; 14.-15.1.2005
- Diedrich, Martina: „Die Bedeutung des Migrationshintergrunds Jugendlicher für die schulische Vermittlung demokratischer Handlungskompetenzen“; 66. AEPF-Tagung; Symposium: „Politische Identitätsbildung im Jugend- und Erwachsenenalter: Entwicklung und Sozialisation“; Berlin: DGfE; 17.-19.3.2005
- „Differenzielle Wahrnehmung von Schulkultur und ihre Bedeutung für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen“; 66. AEPF-Tagung; Symposium: „Zur Verbindung von Schulqualitätsforschung und Schulevaluation: Aktuelle Projekte zur Schulqualität und Schulevaluation am DIPF“; Berlin: DGfE; 17.-19.3.2005
- Geißler, Gert: „Zum Verhältnis von Bildungsgeschichtlicher Forschung und Schulgeschichtsschreibung“; Bildungsgeschichtliches Kolloquium; Humboldt-Universität zu Berlin; 20.1.2005
- Hartig, Johannes: „Schätzung von Veränderungswerten mit Plausible Values in mehrdimensionalen Rasch-Modellen“; Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE; Freie Universität Berlin; 17.-19.3.2005
- „Effects of different estimators for student proficiencies on multidimensional multilevel structures“; 5th International Amsterdam conference on Multilevel Analysis; Universität Amsterdam; 21.-23.3.2005
 - „Mehrebenenanalysen mit HLM“; Methoden-Workshop; Universität Mannheim; 28.-29.1.2005
- Hartig, Johannes; Jude, Nina: „Modelle der Item Response-Theorie und Skalierung mit ConQuest“; Workshop; Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie der Universität Essen; 24.-25.2.2005
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard: „Assessment of cross-curricular problem solving with authentic planning and decision-making tasks“; Kongress der American Educational Research Association (AERA); Symposium: Democracy and Accountability; Montreal; 8.-12.4.2005
- Hesse, Hermann-Günter: „The development of culture-specific instrument for the assessment of intercultural competence in the foreign language classroom“; ELT conference on intercultural learning; Berlin: British Council; 18.2.2005
- Hirschmann, Doris: „Das Internet als Instrument zur Schaffung von Transparenz in der Weiterbildung“; Workshop: „Weiterbildung online“; Karlsruhe: Messe- und Kongress GmbH; 11.11.2004
- Jornitz, Sieglinde: Vorstellen der FIS Bildung Literaturdatenbank; Informationsveranstaltung „Literaturrecherche“; Frankfurt am Main: IZ Bildung und Universitätsbibliothek Frankfurt; 11.1.2005

- Klieme, Eckhard: „Eröffnungsreferat: Von Evaluationsprojekten zum integrierten System der Qualitätssicherung: Herausforderungen im Bildungsbereich“; 6. Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval): Die Qualität von Reformen; Wien (Österreich): Deutsche Gesellschaft für Evaluation; 12.11.2004
- Qualität des Mathematikunterrichts: Theoretischer Rahmen und aktuelle Befunde aus einer deutsch-schweizerischen Videostudie; Universität Hamburg; 2.12.2004
 - „Computer und Internet in der Schule: Nutzung für Lernunterstützung und Lernerfolgskontrollen“; Fachtagung: „Surfen statt büffeln? Netzbasierte Wissensmedien für die Schule von morgen“; Bonn: Union der deutschen Akademien der Wissenschaften; 9.12.2004
 - „The role of educational monitoring, assessments, and standards in school reform: new policy strategies in the German speaking countries“; Expertenanhörung: „Third international seminar on the issue of core academic competences“; University of Tokyo; 10.-15.12.2004
 - „Zum Zusammenhang von Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Schulentwicklung: Konzeptuelle, strategische und empirische Argumente“; OE-Netzwerk Tagung „Bildungsstandards und Schulentwicklung“; Universität Dortmund; 27.-28.1.2005
 - „Evaluation im Bildungsbereich: Wege, Mittel, Ziele“; Auftaktveranstaltung des Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FürMig“; Universität Hamburg; 3.-5.2.2005
- Klieme, Eckhard; Radisch, Falk: „Möglichkeiten der Verbindung von Schulforschung und Schulevaluation. Ein Ausblick auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG)“; 66. AEPF-Tagung; Berlin: DGFE-Sektion „Empirische Pädagogik“; 17.3.2005
- Kodron, Christoph: „Der Einsatz von Medien in Schülerbegegnungen“; Tagung: „Wertvorstellungen und Perspektiven - Erwachsenwerden und interkulturelles Lernen als Thema in Forschung und Fremdsprachenunterricht“; Saarlouis: Carolus-Magnus-Kreis; 12.-16.11.2004
- „Der Deutsche Bildungsserver und Interkulturelles Lernen“; Tagung: „Wertvorstellungen und Perspektiven - Erwachsenwerden und interkulturelles Lernen als Thema in Forschung und Fremdsprachenunterricht“; Saarlouis: Carolus-Magnus-Kreis; 12.-16.11.2004
 - „Les programmes, curricula et standards des le système scolaire en Allemagne“; Tagung: „Le socle fondamental en Europe“; Paris (Frankreich): Conseil national des programmes (CNP); 30.11.2004
 - „Anmerkungen zu Nutzungsmöglichkeiten des Deutschen Bildungsservers“; Fachtagung: „Erziehungswissenschaftliche und politische Relevanz und Rezeption international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen“; Münster (Westfalen): Sektion „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ der DGfE; 2.-4.3.2005
- Lautenschläger, Vera: „Scripta Paedagogica Online“; EVA 2004; Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie; 11.11.2004
- Lauterbach, Uwe: „Europäische Berufsbildungssysteme“; Tagung: „Europäisch-Islamischer-Dialog in der beruflichen Bildung“; Köln: InWent (Nachfolger CDG); 1.12.2004
- „Einführung zum Workshop Women in TVET, Validation of non-formal and informal learning“; Tagung: „Europäisch-Islamischer-Dialog in der beruflichen Bildung“; Köln: InWent (Nachfolger CDG); 2.12.2004
- Lipowsky, Frank: „Evaluation von Unterricht aus Schülersicht“; Lehrerfortbildung „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“; Heidelberg; 25.2.2005
- „Entwicklung eines Kodiersystems zur Erfassung der kognitiven Aktivierung im Mathematikunterricht“; Jahrestagung der Gesellschaft für Mathematikdidaktik (GDM); Universität Bielefeld; 28.2.2005
 - „Was passiert mit anspruchsvollen Aufgaben im Mathematikunterricht?“; Jahrestagung der Gesellschaft für Mathematikdidaktik (GDM); Universität Bielefeld; 1.3.2005
 - „Unterrichtsqualität und ihre Wirkungen auf Schüler/-innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Ein Beitrag zur differenziellen Unterrichtsforschung“; DGfE-Tagung „Innovative Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung auf dem Prüfstand“; Bamberg: DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik; 3.3.2005
 - „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen - Theoretische Rahmung und empirische Befunde“; Workshop „Schul- und Unterrichtsforschung“; Universität Frankfurt; 9.3.2005
 - „Quality of geometry instruction and its impact on the achievement of students with different learning characteristics“; Kongress der American Educational Research Association (AERA); Symposium: Teaching for understanding - An international video-based discussion of high-level instructional strategies in secondary mathematics; Montreal; 8.-12.4.2005
- Maag Merki, Katharina: „Die Selbstwertentwicklung im Gymnasium. Eine Analyse von Verlauf und Bedingungsfaktoren im Kontext Schule“; 66. AEPF-Tagung; Berlin: DGfE; 17.-19.3.2005
- Mitter, Wolfgang: „Öffentliche und nichtöffentliche Schulen im modernen Staat in historisch-vergleichender Sicht“; 13. Internationale Fachtagung „Die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen im östlichen Europa. Chancen und Grenzen für die öffentliche Bildung“; Soest: Deutsche Gesellschaft für Osteuropakunde; 25.-27.11.2004
- Neß, Harry: „Institutionelle Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens: der ProfIPASS - Instrument der Selbststeuerung“; Tagung: „Geprüft und für zu schwach befunden?! - Sind Jugendliche trotz vieler neuer Kompetenzen nicht ausbildungsfähig?“; Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; 11.-12.2.2005

- Preißer, Rüdiger: „ProfilPASS – Das persönliche Dokument zur Bilanzierung und Dokumentation eigener Kompetenzen“; didacta 2005; Messe Stuttgart; 28.2.-4.3.2005
- Ratzka, Nadja: „Bausteine und Vorschläge für die Planung eines Unterrichtsprojekts“; Dritter Workshop der binationalen videogestützten Weiterbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz; Weilburg: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; 19.-20.11.2004
- „Netzgestützter Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung - Erste Erfahrungen in einem deutsch-schweizerischen Projekt“; Forschungskolloquium; Universität Zürich; 8.12.2004
 - „Netzgestützter Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung - Erste Erfahrungen in einem deutsch-schweizerischen Projekt“; Workshop; Universität Siegen; 11.1.2005
 - „Entwicklung von mathematischen Unterrichtsprojekten“; Vierter Workshop der binationalen videogestützten Weiterbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz; Heidelberg: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; 25.-26.2.2005
 - „Internetgestützter Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung“; Fachtagung: „Mathematikunterricht zwischen Standards und individuellem Lernen“; Bielefeld: Gesellschaft der Mathematikdidaktik; 28.2.-4.3.2005
- Sroka, Wendelin: „Zwischen Kontrolle und Selbstständigkeit - schulpolitische Ordnungsmodelle im internationalen Vergleich.“; Tagung: „Mehr Bildungsqualität durch Schulautonomie?“; Barendorf: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Mecklenburg-Vorpommern; 1.-3.11.2004
- „Schulmanagement - Mehr Selbstständigkeit für Berufliche Schulen“; Podiumsdiskussion: 5. Brandenburgischer Berufsschultag; Potsdam: Landesverband der Lehrer an beruflichen Schulen Brandenburg; 15.1.2005
- „Schulqualität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und bildungspolitischer Reformen in Deutschland“; Tagung: „Bildung und Gesellschaft in Deutschland“; Wendgräben: Konrad-Adenauer-Stiftung; 18.1.2005
 - „Ausgewählte Ergebnisse der Ausgangserhebung zum Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen““; Tagung: Stand des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“; Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; 24.1.2005
- Steinert, Brigitte: „Schülerwahrnehmung der Lernumgebung in Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Merkmalen der Schüler und Schule“; Gastvortrag „Erfassung von Schulqualität im Rahmen der Schulentwicklungsforschung“; Universität Zürich; 16.-17.12.2004
- „Effekte individueller Merkmale von Schülerinnen und Schülern und institutioneller Merkmale der Schule auf die Wahrnehmung der schulischen Lernsituation durch Schüler“; Fachtagung: „Zur Verbindung von Schulqualitätsforschung und Schulevaluation: Aktuelle Projekte zur Schulqualität und Schulevaluation am DIPF“; Berlin: Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE; 17.3.2005
- Weiß, Manfred: „Demographischer Wandel, Migration und Bildung“; Tagung: „Demographischer Wandel“; Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; 18.-19.11.2004
- „Effizienzanalysen im Bildungsbereich“; Gastvortrag: „Effizienzanalysen im Bildungsbereich“; Universität Wuppertal; 13.12.2004
 - „Gibt es einen Privatschuleffekt?“; Fachtagung: „Evidenzbasierte Bildungspolitik“; Nürnberg: Bildungsökonomischer Ausschuss im Verein für Socialpolitik; 16.-18.3.2005
- Weyers, Stefan: „Moralische Entwicklung straffälliger Jugendlicher. Perspektiven für die psychosoziale Arbeit“; Tagung: „Perspektiven psychosozialer Arbeit mit delinquenten Kindern und Jugendlichen“; Freie Universität Berlin; 4.-5.11.2004
- „Entwicklung von Rechtsvorstellungen bei christlichen und islamischen Jugendlichen - eine Projektskizze“; Seminar: „Islamunterricht in Deutschland. Probleme und Chancen“ (Prof. Brumlik“; Universität Frankfurt am Main; 6.1.2005
 - „Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext mehrkultureller Gesellschaften“; Moraltagung; Universität Münster; 14.-15.1.2005

Interviews

Prof. Dr. Eckhard Klieme nahm am 20.1.2005 im Rahmen der WDR-Funkhausgespräche an einer Diskussion mit dem Thema „Der vermessene Schüler“ teil. Mitdiskutanden waren Prof. Hans Brügelmann (Uni Siegen) und Enja Riegel (ehemalige Leiterin der Helene-Lange-Schule, Wiesbaden). Moderiert wurde das Gespräch von Jürgen Wiebicke, WDR 5.

Interview mit Frau Boomkamp-Dahmen am 11.2.2005 in ihrer Funktion als Geschäftsführerin des DIPF für das Jahrbuch 2005 der Leibniz-Gemeinschaft „Effizienz ist das globale Ziel“.

Prof. Dr. Eckhard Klieme nahm am 4.3.2005 im Rahmen des Hörfunk-Bildungsprogramms „WISSENSWERT“ des hr2 an einem Expertengespräch zum Thema „Was Schüler lernen sollen. Vom Wohl und Wehe nationaler Bildungsstandards“ teil. Weitere Teilnehmer waren Dietlind Fischer, Comenius-Institut in Münster, Sibylle Volkholz und Alfred Hinz. Das Interview führte Birgitta M. Schulte.

Gäste / Gastvorträge

Prof. Witold Tulasiewicz, University of Cambridge hielt am 21.12.2004 einen Vortrag zum Thema „Reformen der Reformen – Die Erziehungspolitik in England unter Neu Labour“. Das Interesse in einigen Teilen Deutschlands an dem Kindergartenexperiment in Corby, England, könnte als 'Educational Borrowing' bezeichnet werden, ein Begriff der vergleichenden Erziehungswissenschaftlern vertraut ist. Kann man jedoch die verschiedenen Reformprojekte, die in Großbritannien im Gange sind, wirklich als 'educational' bezeichnen? Haben sie wirklich mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu tun, oder sind sie nicht vielmehr von politischen, oder in der Tat von ökonomischen Prinzipien getragen?

Der Vortrag befasste sich mit einigen Beispielen dieser Reformbestrebungen: Kindergarten, Rolle der Lehrer und Eltern, Privatschulen, Prüfungssystem und dem Einfluss von staatlicher Finanzierung auf Universitätsdisziplinen. Professor Tulasiewicz lehrt seit vielen Jahren an der Universität Cambridge und war als Gastprofessor an Universitäten in der ganzen Welt tätig. Die Schwerpunkte seiner Forschungstätigkeit liegen in der vergleichenden Bildungsforschung und der interkulturellen Pädagogik. Er ist überdies ein ausgezeichnete Kenner des britischen Bildungswesens und war Mitglied mehrerer Expertenkommissionen zu verschiedenen Fragen der Bildungspolitik.

Prof. Dr. Olaf Köller, Leiter des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, stellte die Arbeit des Instituts vor. Die Kultusministerkonferenz hat im Juni 2004 an der Humboldt-Universität zu Berlin dieses Institut eingerichtet. Die Aufgaben des IQB berühren sich an vielen Stellen mit Arbeitsthemen des DIPF (Bildungsstandards, Kompetenzmessung, Bildungsberichterstattung, Schulevaluation, Internet-basierte Informationen und Dienstleistungen). Prof. Köller stand für Rückfragen zur Verfügung. Unterschiedliche Kooperationen des DIPF mit dem IQB wurden diskutiert.

Dr. Henrike Schmidt, Bochum referierte am 24.2.2005 über „Die Grenzen überwindend? – Internet in Russland“. Der Mythos des Internet ist seine Grenzenlosigkeit, die, wie es heißt, territoriale, nationale, ethnische und geschlechtliche Differenzen überbrücke. An die Stelle der frühen Euphorie ist jedoch Skepsis getreten, die sich in der Metapher vom „digitale divide“, der digitalen Spaltung der Welt, ausdrückt. Was zeichnet vor diesem Hintergrund den Umgang mit dem Internet in Russland aus? Trägt das Medium zu einer Überwindung der zentralistischen Ausrichtung der „russischen Kultur“ bei? Und wie integriert sich die russische Diaspora in die Netzwelten? Die kulturwissenschaftliche Betrachtung nimmt die diesbezüglichen Metaphorisierungen und „kulturellen Kodierungen“ des Internet in den Blick. Sie analysiert diese mit Blick auf die dahinter liegenden Weltbilder der russischsprachigen Gemeinschaft.

Henrike Schmidt betreut am Lotman-Institut für russische Kultur der Ruhr-Universität Bochum ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zur kulturellen Identitätsbildung in russischen Internet. Es wird gefördert von der Volkswagen-Stiftung. <<http://www.russian-cyberspace.org>>

Prof. Dr. Dmitry A. Leontiev, Moskau hielt am 4.4.2005 einen Vortrag mit dem Thema „Non-classical approach in Russian cultural-historical psychology“. Dmitry A. Leontiev, Ph.D., Dr. Sc., Professor of Psychology, Moscow State University, Russia, is an expert in personality theory, psychology of art and advertising. In his book "The Psychology of Personal Meaning" (1999) he developed a comprehensive theory of meaning-based regulation of activity and mental processes in human beings. He also does much editorial and publishing work introducing Western authors to Russian readers.

In his contribution Dmitry Leontiev will overview the idea of non-classical psychology widely discussed in Russia by the leading theorists in the last decade. The concept has been introduced by

Daniel Elkonin in his interpretation of latest Vygotsky's ideas. The key idea is that mental phenomena do exist not only "within" human mind, but also in objectified cultural forms; human activity is thus a process of constant circulation of such contents among individuals and between them and cultural storage. Non-classical account links psychology again to Geisteswissenschaften, to dialogical, phenomenological and existential psychologies. The non-classical vector is traced through the history of XXth century psychology.



Prof. Dr. Dmitry A. Leontiev
(Foto: DIPF)

Lehre Sommersemester 2005

Frankfurt am Main

Johann Wolfgang Goethe-Universität
Dr. Hermann Josef Abs, Jutta Laukart
♦ Ansätze von Professionalisierung in Schule

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger

- ♦ Kultur und Entwicklung
- ♦ Kultur und Moral

Dr. Johannes Hartig, Nina Jude

- ♦ Testtheorien und Testkonstruktion

Dr. Hermann-Günter Hesse,
Sabine Fabriz

- ♦ Lernen im kulturellen Kontext

Dr. Sieglinde Jornitz

- ♦ Schulreform im 18. Jahrhundert

Prof. Dr. Eckhard Klieme

- ♦ Testtheorie und Testkonstruktion
- ♦ PISA 2003 – Neue Befunde zum Internationalen Schulleistungsvergleich

Dr. Frank Lipowsky

- ♦ Was ist guter Unterricht? – Merkmale und Determinanten von Unterrichtsqualität aus Sicht der empirischen Forschung

Prof. Dr. Katharina Maag Merki

- ♦ Lernende Organisationen – theoretische Hintergründe, Funktionsweisen und Wirksamkeit
- ♦ Die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns zur Wirksamkeitsanalyse von lernenden Organisationen – Grundlagen der empirischen Sozialforschung am konkreten Beispiel

Prof. Dr. Wolfgang Mitter

- ♦ Die „Europäische Dimension“ im Bildungswesen in historisch-vergleichender Sicht
- ♦ Nationale und kulturelle Identität im Widerstreit als pädagogisches Problem

Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Gert Geißler

- ♦ Das deutsche Schulwesen im 20. Jahrhundert

Technische Universität Berlin

Prof. Sabine Reh, Christian Ritzi

- ♦ Schülerzeitungen 1950-1967

Chemnitz

Technische Universität Chemnitz

PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann

- ♦ Schulreform und Reformpädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts in Deutschland
- ♦ Der Umgang mit dem Nationalsozialismus durch die ost- und westdeutsche Erziehungswissenschaft 1945-1990

Dortmund

Universität Dortmund

PD Dr. habil. Dorothea Bender-Szymanski

- ♦ Religiös-kulturelle Konflikte im Schulalltag: Rechtliche Grundlagen und konstruktive Lösungen

Düsseldorf

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

PD Richter am LG Dr. Wolfgang Bock

- ♦ Klausurenkurs Öffentliches Recht

Erfurt

Universität Erfurt

Dr. habil. Hans Döbert

- ♦ Steuerung von Bildungssystemen im internationalen Vergleich

Prof. Dr. Manfred Weiß

- ♦ Grundlagen der Bildungsökonomie

Mannheim

Universität Mannheim

Martina Diedrich

- ♦ Evaluation im Bildungswesen

Prof. Dr. Manfred Weiß

- ♦ Aktuelle Themen der Bildungsökonomie

Informationsstände des DIPF auf Tagungen und Messen

Herbsttagung der DGfE-Kommission Medienpädagogik an der Universität Duisburg:

Infostand des IZ Bildung

Wie schon auf der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung im September 2004 präsentierte sich das IZ Bildung in Duisburg nun bereits zum zweiten Male im Rahmen einer Kommissionstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Der Informationsstand war gut besucht, und in den Gesprächen mit den Teilnehmern der Herbsttagung zum Thema „Medien und Gemeinschaft“ der Kommission Medienpädagogik am 4. und 5. November 2004 wurde deutlich, dass die Angebote und Informationssysteme des IZ Bildung sowohl bei den Praktikern als auch bei den Wissenschaftlern reges Interesse finden.

Die aktive Information der DGfE-Mitglieder scheint demnach ein viel versprechender Weg zu sein, die Serviceleistungen des IZ Bildung in der Scientific Community noch bekannter zu machen.

Kontakt:

Christine Schumann, schumann@dipf.de

Präsentation der DIPF-Angebote (Datenbanken, Recherchemöglichkeiten, Forschungen) auf der AEPF-Tagung in Berlin

Im Hinblick auf das Ziel, die Möglichkeiten der Bildungsinformation und Bildungsforschung verstärkt in der Scientific Community der Erziehungswissenschaftler bekannt zu machen, wurden an einem Informationsstand auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE in Berlin am 17./18. März 2005 die unterschiedlichen DIPF-Angebote vorgestellt. Ziel dieser Bemühungen ist es, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die Serviceleistungen und Informationssysteme des IZ Bildung (FIS Bildung Literaturdatenbank,

Deutscher Bildungsserver, infoconnex – pädagogik, sozialwissenschaften, psychologie, Bildung weltweit u.a.) und die Recherchemöglichkeiten sowie auf die aktuellen Forschungen aufmerksam zu machen.

Kontakt:
Gertrude Cseh, cseh@dipf.de;
Sigrun Dosek, dosek@dipf.de

Das DIPF mit dem Angebot des IZ Bildung auf der Bildungsmesse Learntec

Vom 15. bis 18. Februar 2005 präsentierte sich das IZ Bildung auf der Learntec 2005 erstmals mit einem eigenen Stand. Den Schwerpunkt des Messeauftritts bildete der Deutsche Bildungsserver mit seinem umfassenden Informationsangebot zu allen Bildungsbereichen. Im Vordergrund der Präsentation standen die Themenbereiche E-Learning in Weiterbildung und Beruflicher Bildung, wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulbereich und das seit kurzem zum Bildungsserver gehörende InfoWeb Weiterbildung (IWWB).



Besucher des DIPF-Messestandes (Foto: DIPF)

Der Messestand war täglich mit rund 30 Besuchern ausnehmend gut frequentiert. Aufschlussreich war insbesondere der berufliche Hintergrund der am Informationsangebot interessierten Stand-Besucher: Experten der Beruflichen Bildung aus dem Ausland, Bildungspolitiker, Lehrer, Journalisten, Wissenschaftler und Studierende sowie Fachleute aus der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Interesse an Online-Informationsangeboten.

Kontakt: Christine Schumann, schumann@dipf.de

Das DIPF auf der Didacta 2005 in Stuttgart Bildungsinformationen, Recherche-service und wissenschaftliche Vorträge

Insgesamt 75.000 Besucher kamen vom 28. Februar bis 4. März 2005 zur Bildungsmesse „Didacta“ nach Stuttgart. Das waren 15.000 Besucher weniger als im vergangenen Jahr in Köln. Zu spüren war dieser Besucherrückgang auch am DIPF-Stand am ersten und letzten Messetag – an diesen beiden Tagen kamen im Schnitt 15 Besucher an den Stand, in den Kerntagen waren es bis zu 30 Interessierte. Zwei Fachleute des Informationszentrums (IZ) Bildung standen bereit, um im Rahmen des angebotenen Recherche-Service Fragen zu allen Facetten des Themas Bildung zu beantworten. Die mit Abstand größte Gruppe von 32 Prozent interessierte sich für Weiterbildungen bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten in den unterschiedlichsten Sparten und Branchen. Besonders interessant für diese Gruppe war das Infoweb Weiterbildung, das seit Anfang des Jahres zum Deutschen Bildungsserver gehört. Weitere 20 Prozent waren Lehrer und Eltern, die sich für Fragen zu Schule und Unterricht interessierten. Jeweils 10 Prozent hatten Fragen zu internationalen Bildungsaspekten, zu allgemeinen Forschungsthemen und zu Ausbildungsmöglichkeiten. Auffallend im Vergleich zu den vergangenen Jahren war das gestiegene Interesse an der Elementarbildung, mit 8 Prozent der Fragen noch vor den Themenkomplexen Sozialpädagogik und Migration. Viele Besucher zeigten Interesse an den allgemeinen DIPF-Informationsmaterialien wie Instituts-Leporellos, Sonderdrucken, DIPF-Journal, Tätigkeitsbericht und Publikationsverzeichnis.

Gut besucht waren auch die wissenschaftlichen Vorträge der DIPF-Mitarbeiter, die im Rahmenprogramm der Didacta gehalten wurden: Dr. Rüdiger Preißer referierte über den ProfilPASS „Das persönliche Dokument zur Bilanzierung und Dokumentation eigener Kompetenzen“, ein Projekt, das informell – außerhalb der Schule oder der Berufsausbildung – erworbene Lernleistungen sichtbar macht, dokumentiert und zur Anerkennung verhelfen will. Der Weiterbildungspass ist eine

gemeinsame Entwicklung des DIPF mit dem DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn) und dem IES (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Hannover).

Über „Mehrsprachig-mehrkulturelle Schulen und ihre Bildungsqualität im Urteil von Schulleitern“ referierte PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski. Unter Bezugnahme auf den „Bildungsbericht für Deutschland“ (2003), der im „Umgang mit Migration ein eigenständiges Problem des Bildungssystems“ sieht, stellte sie Ergebnisse ihrer Untersuchung unter Einbeziehung international vergleichender Befunde vor, z.B. zu der Frage, wie Schulleiter die Qualität ihrer mehrsprachig-mehrkulturellen Schulen beurteilen, welche innovativen Konzepte sie zur Qualitätsverbesserung entwickeln und welche Desiderata sie sehen.

Auf großes Interesse stieß auch der Vortrag „Bildungsportale in Deutschland – Der Deutsche Bildungsserver und die Landesbildungsserver“, den Dr. Friedhelm Schumacher (FWU) – zuständig für den Themenbereich Schule im Deutschen Bildungsserver – und Gerhard Koch vom Landesbildungsserver Baden-Württemberg im Rahmen des Forums Multimedia der Didacta hielten.



Peter R. Horak, bas, Hamburg;
Alexander Botte, DIPF;
Dr. Friedhelm Schumacher, FWU, Grünwald
(Foto: DIPF)

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

Nutzungsmöglichkeiten des Deutschen Bildungsservers: Vorstellung auf der Sektionstagung der DGfE

Die Jahrestagung der Sektion „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ der DGfE mit dem Titel „Erziehungswissenschaftliche und politische Relevanz und Rezeption international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen“ fand vom 2. bis 4. März 2005 in Münster/Westfalen statt. In diesem Rahmen stellte Christoph Kodron unter dem Titel „Anmerkungen zu Nutzungsmöglichkeiten des Deutschen Bildungsservers“ insbesondere für wissenschaftlich Interessierte Möglichkeiten der Informationssuche und -gewinnung vor und lud dazu ein, die unterschiedlichen Selbsteintragsmöglichkeiten, die der Bildungsserver bietet, stärker zu nutzen, z.B. auch, um eigene Texte und Artikel zur Diskussion zu stellen. Als hilfreich stellte sich heraus, dass mehrere Texte, auf die sich Vortragende bezogen, im Bildungsserver bereits zu finden waren.

Kontakt:

Christoph Kodron, kodron@dipf.de

Neuerscheinungen – Auswahl

Alle im Internet veröffentlichten Publikationen sind in einer neuen Rubrik zusammengestellt und können im Internet unter www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8_internet_publikationen.pdf abgerufen werden.

Abs, Hermann Josef; Adey, Philip et al.
The Professional Development of Teachers: Practice and Theory.
Dordrecht: Kluwer 2004.
In: International Review of Education 50 (2004)5-6

Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina; Klieme, Eckhard
Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben.
In: DIPF informiert (2004)6, S. 2-6

Abs, Hermann Josef
Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung.
In: Politische Bildung 37 (2004)3, S. 82-94

Alix, Christian
Zur Aktualität der Verbindung von Schulöffnung, Schüleraustausch und Schülerbegegnung. Friedensgedanke und Öffnung von Schule: ein gemeinsames Anliegen.
In: Knoten 17 (2004)3, S. 3-5

Avenarius, Hermann
Einführung in das Schulrecht. Japanische Übersetzung.
Tokyo, Japan: Verlag Kyouiku-Kaihatu-Kenzusho 2004. 230 S.

Avenarius, Hermann; Köller, Franz
Verfassungsrechtliche Probleme der Ergänzungsschule unter besonderer Berücksichtigung ausländischer und internationaler Ergänzungsschulen. Rechtsgutachten im Auftrag des Ministeriums für Jugend, Schule und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
Frankfurt a.M.: DIPF 2004. 26 S.

Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph; Plath, Ingrid
Die Bildungssituation von Migrantenkindern.
In: Praxis Schule 5-10 15 (2004)6, S. 12-17

Bender-Szymanski, Dorothea
Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule.
In: Praxis Schule 5-10 15 (2004)6, S. 30-37

Bender-Szymanski, Dorothea
Wohin steuert unser Bildungssystem? Die sprachlich-kulturelle Heterogenität nimmt zu.
In: HLZ Hessische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung 58 (2005)3, S. 23-25

Brauckmann, Stefan; Döbert, Hans
Chancen und Grenzen. Wie viel externe Evaluationen brauchen Deutschlands Schulen?
In: Schulmanagement (2004)6, S. 28-31

Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.
Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat.
In: DIPF informiert (2004)6, S. 6-11

Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.
Die Faktizität des Normenbewusstseins. Eine entwicklungspsychologische Perspektive.
In: Vollmer, G., Homann, K.-H. u. Lütke, C. (Hrsg.): Fakten statt Normen? Zur Rolle einzelwissenschaftlicher Argumente in einer naturalistischen Ethik. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2004, pp. 207-224



Bretschneider, Markus; Ghirmai, Aklilu; Gnahn, Dieter; Neß, Harry; Preißer, Rüdiger; Seidel, Sabine; Seusing, Beate
ProfilPASS.
Saarbrücken: Min. für Bildung, Kultur u. Wiss. 2004. 120 S.

Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.)
 Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results.
 Münster i.W.: Waxmann 2004, 483 p. (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 3).

Döbert, Hans; Paetz, Andreas
 Current reform and innovation strategies.
 In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, p. 332-336 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 3).

Döbert, Hans
 Deutschland.
 In: Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 92-114



Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang (Hrsg.)
 Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl.
 Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 655 S.

Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.)
 Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).
 - Döbert, Hans; Sroka, Wendelin: Essential results of the comparative analysis and hypothetic correlations, pp. 151-161
 - Döbert, Hans: Methodological approach and research design, pp. 14-23
 - Döbert, Hans: Rationale, purpose and subject matter of the study, pp. 11-13
 - Döbert, Hans: Strategies for innovations and reforms in the school system, pp. 34-47
 - Döbert, Hans: Synthesis of the common features of the reference countries in contrast to Germany, pp. 140-150

Döbert, Hans; Hüfner, Angelika
 Was tut sich eigentlich in ...? Baden-Württemberg und Bayern.
 In: PÄDForum (2004)4, S. 227-228

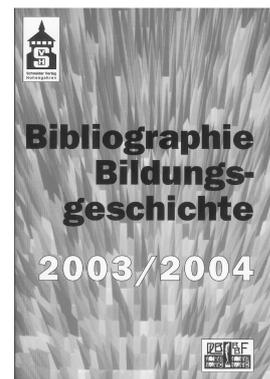
Döbert, Hans; Hüfner, Angelika
 Was tut sich eigentlich in ...? Berlin und Brandenburg.
 In: PÄDForum (2004)5, S. 303-304

Döbert, Hans; Hüfner, Angelika
 Was tut sich eigentlich in ...? Bremen, Hamburg. Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbständigkeit von Schulen in Deutschland.
 In: PÄDForum 23 (2004)6, S. 357-358

Dossey, J.; Hartig, J.; Klieme, E.; Wu, M.
 Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003.
 Paris: OECD 2004

Förster, Christa; Kollmann, Stefanie
 Pictura Paedagogica Online. Das digitale Bildarchiv zur Bildungsgeschichte.
 In: Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. Konferenzband EVA 2004 in Berlin vom 10.-12. November 2004. Berlin: Ges. z. Förderung angewandter Informatik 2004, S. 159-160

Förster, Christa; Ribbschlaeger, Andrea (Bearb.)
 Bibliographie.
 In: Hansen-Schaberg, Inge; Ritz, Christian (Hrsg.): Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 151-174



Förster, Christa (Red.)
 Bibliographie Bildungsgeschichte: bib 2003/2004 incl. CD-ROM.
 Hrsg. von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.
 Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 461 S.

Geißler, Gert
 Bildungspolitik in Westdeutschland bis 1990.
 In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 77-84

Geißler, Gert
 Ganztagschule in der DDR.
 In: Jahrbuch Ganztagschule (2004)2005, S. 160-170

Geißler, Gert
 Geschichten zur DDR-Schulgeschichte.
 In: Horch und Guck 13 (2004)47, S. 1-7

Geißler, Gert

Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur „Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR“ vom Juli 1989.

In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 10. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2005, S. 287-304

Geißler, Gert; Mackowiak, Katrin

Zimmermann, Verena: „Den neuen Menschen schaffen“ Die Um-erziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Böhlau 2004.

In: DeutschlandArchiv 38 (2005)1, S. 152-154

Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter

Vermittlung interkultureller Kompetenz - eine curriculare Perspektive.

In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004)6, S. 818-834

Häder, Sonja; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.)

„Am Rande des Bankrotts ...“ Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR.

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 161 S.

Hirschmann, Doris; Tilgner, Renate; Kühnlenz, Axel

Linktipps zum Thema E-Learning - Deutscher Bildungsserver.

In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2004)1, S. 75-80

Hirschmann, Doris

Ständige Rubrik „Online“: Abschlussbezogene Weiterbildung.

In: Grundlagen der Weiterbildung (2004)6, S. 291-293

Jornitz, Sieglinde

Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht, was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten? Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella.

In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, Wetzlar 2004/05, S. 63-64

Jornitz, Sieglinde

Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang.

In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, Wetzlar 2004/05, S. 98-117

Klieme, E.; Döbrich, P.; Steinert, B.; Ciompa, R.; Gerecht, M.

Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung für Schulen.

In: Avenarius, H.; Klemm, K.; Klieme, E.; Roitsch, J. (Hrsg.): Bildung gestalten - erforschen - erlesen. Neuwied: Luchterhand 2005

Klieme, Eckhard

Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar.

In: Standards, Jahreshft XXIII, (2005) S. 6-7

Klieme, Eckhard; Laukart, Jutta

Understanding and application of standards.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 77-86 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd 4).

Kodron, Christoph; Zwartjes, Luc

Modern Media and information tools for school and school cooperation.

In: Europäische Erziehung 34 (2004)2, S.9-10

Kodron, Christoph

Verbindungen zu Frankreich während meiner Schulzeit.

In: Knoten 18 (2005)1, S. 11-13

Kopp, Botho von

Germany: On the cultural context of the education system: The general cultural context.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp 298-299

Kopp, Botho von

Relationship between socio-cultural context and quality of school.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 131-139 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Kopp, Botho von; Schmitt, Jessica

The role of Family and School.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp 300-302

Lautenschläger, Vera

Scripta Paedagogica Online. Das digitale Textarchiv zur Bildungsgeschichte des deutschsprachigen Raumes. Pädagogische Zeitschriften und Nachschlagewerke der Erscheinungsjahre 1760 bis 1945.

In: Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. Konferenzband EVA 2004 in Berlin vom 10.-12. November 2004. Berlin: Ges. z. Förderung angewandter Informatik 2004, S. 72-77

Lauterbach, Uwe; Hesse, Hermann-Günter; Hellwig, Wolfgang; Fabriz, Sabine

Evaluation of EU and international programs related to education and training. Case studies.

In: Descy, Pascaline et al. (Eds.): Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004, pp. 163-240

Lauterbach, Uwe; Rauner, Felix; Kopp, Botho von (Hrsg.)

Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). 28. Ergänzungslieferung 2004.

Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2004. Loseblattsammlung, 3 Bände, ca. 4 400 S.

Le Mouillour, Isabelle; Dunkel, Torsten; Sroka, Wendelin

Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovation im formellen Weiterbildungssystem.

In: Kompetenzentwicklung 2004. Lernförderliche Strukturbedingungen. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 371-421 (Reihe Kompetenzentwicklung.).

Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard; Meyer, Katja; Wirth, Joachim

Problemlösen.

In: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland

- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 147-175

Lipowsky, Frank

Dauerbrenner Hausaufgaben - zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit? Aktuelle Befunde der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

In: Pädagogik 56 (2004)12, S. 40-44

Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine

Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht - ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung?

In: Doll, J. u. Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster i.W.: Waxmann 2004

Lipowsky, Frank; Ratzka, Nadja; Krammer, Kathrin

Professionalisierung von Mathematiklehrkräften. Konzeption und Durchführung einer videogestützten und internetbasierten Lehrerfortbildung.

In: DIPF informiert (2004)7, S. 6-9

Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine

Unterrichtsqualität im Schnittpunkt unterschiedlicher Perspektiven. Rahmenkonzept und erste Ergebnisse einer binationalen Studie zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. Jubiläumsband 30 Jahre Institut für Schulentwicklung.

In: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit Weinheim: Juventa Verl. 2004

Lipowsky, Frank

Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?

In: Die deutsche Schule 96 (2004)4, S. 462 ff

Martini, Renate; Massar, Tamara

Linktipps zum Thema Bildungsstandards.

In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004)5, S. 701-705

Mitter, Wolfgang

Begegnungen mit dem Bildungswesen Polens.

In: Hörner, Wolfgang; Szymański, Miros; Dubeck, Kirsti (Hrsg.): Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 11-21

Mitter, Wolfgang

Nation-states versus regions in European education: Trends, perspectives, problems.

In: European Education 36 (2004)3, S. 5-18

Mitter, Wolfgang

Rise and decline of education systems: A contribution to the history of the modern state.

In: Compare 34 (2004)4, S. 351-369

Neß, Harry

Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen.

In: Faulstich, P.; W. Wittwer (Hrsg.): Weiterbildungsqualität - zwischen System und Subjekt. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 45-64

Preißer, Rüdiger

Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien.

In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (2004)4, S. 25-33

Ratzka, Nadja

Mathematikunterricht: eine Herausforderung!

In: Der Grundschulunterricht (2004)2, S. 2-5

Ratzka, Nadja

Mathematische Leistung im Spiegel unterschiedlicher Tests.

In: Esslinger-Hinz, I.; Hahn, H. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 175-179



Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.)

Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus: Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung.

Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, 261 S.

Ritzi, Christian

“Die nationalsozialistische Staatsführung hat sofort erkannt, welche Dienste ihr die Auskunftsstelle für Schulwesen leisten konnte”. Zur Nützlichkeit einer pädagogischen Behörde in vier politischen Systemen.

In: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 89-144

Ritzi, Christian

Pictura Paedagogica Online - Konzeption und Verwirklichung.

In: Lehner, Christoph u.a. (Hrsg.): Wissensorganisation und Edutainment: Wissen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Gestaltung und Industrie. Würzburg: ERGON Verl. 2004, S. 65-75 (Fort-schritte in der Wissensorganisation. Bd. 7).

Ritzi, Christian

Schulprogramme. Zur Geschichte einer wenig beachteten Publikationsform.

In: Sedina-Archiv. Familiengeschichtliche Mitteilungen Pommerns. (2004)4, S. 155-163

Schäfer, Ulrich; Weiß, Manfred

Governance of the school system and allocation of resources.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 47-60 (Studien

zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd 4).

Schweizer, Karl; Klieme, Eckhard
 Kompetenzstufen der Lehrerverkennung: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell.
 In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52 (2005)1, S. 66-79
 Sroka, Wendelin
 Ganztägige Bildungssysteme aus der Sicht der vergleichenden Schulpädagogik.
 In: Otto H.-U.; Coelen, Th. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme - Innovation durch Vergleich. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 179-183

Sroka, Wendelin
 The organisation of support systems.
 In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 67-77 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd 4).

Sroka, Wendelin
 Weißrussland.
 In: Döbert, Hans (Hrsg.) u.a.: Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 611-123

Sroka, Wendelin
 Zur Konstruktion von kultureller Identität und Differenz in Leselernbüchern Russlands und Estlands der 1980er und 1990er Jahre.
 In: Matthes, Eva u.a. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 201-228

Weiß, Manfred
 Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
 In: Achs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien: pbv u. hpt Verl.-Ges. 2004, S. 113-124

Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna
 Ist ein Ausbau des Dritten Sektors im Schulbereich eine Antwort auf PISA? Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Daten aus PISA-E.
 In: Witt, Dieter u.a. (Hrsg.): Funktionen und Leistungen von Non-profit-Organisationen Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verl. 2004, S. 115-127

Weiß, Manfred
 Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Eröffnungsreferat.
 In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Investitionsgut Bildung. Bonn: BMBF 2004, S. 24-25

Wiegmann, Ulrich
 Sicherungsraum Volksbildungswesen. Schule, Lehrerschaft und Staatssicherheit im bildungsgeschichtlichen Aufriss.
 In: Horch und Guck 13 (2004)3, S. 54-61

Wiegmann, Ulrich
 Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt.
 In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 10. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2005, S. 75-100

Personalia

Zum Tode von Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer



Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer (Foto: privat)

Am 15. Januar 2005 verstarb nach längerer Krankheit Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer. Er war über viele Jahre Leiter der früheren Abteilung Statistik und Methodenforschung und zeitweilig Geschäftsführender Direktor des DIPF. Bartenwerfer wurde am 2.10.1925 in Tilsit/Ostprien gebo- ren. Seine in jungen Jahren im zweiten Weltkrieg erlittene schwere Verwundung beeinträchtigte ihn Zeit seines Lebens, was er jedoch mit Gelassenheit hinnahm. Nach dem Krieg begann er das Studium der Medizin und der Psychologie in Marburg. Das Diplom in Psychologie legte er 1956 ab und wurde Assistent bei Düker in Marburg, wo er 1958 zum Dr. phil. promovierte. In dieser Phase der „Marburger Schule“ um Düker bildeten sich Bartenwerfers berufliche Schwerpunkte Methoden der Psychologie sowie psychische Beanspruchung und Belastung heraus. Im Jahr 1965 folgte die Habilitation in Psychologie. 1967 wurde er in der Nachfolge von Fritz Süllwold für Fragen der Statistik und Methodenforschung an das DIPF berufen. Die Arbeit seiner Abteilung, insbesondere die Unterstützungs- funktion für die empirische Forschungstätigkeit des gesamten Instituts, standen für ihn immer im Vordergrund. Bartenwerfer wurde 1993 emeritiert. Seine Berufung unterstrich die Bedeutung der empirischen Ausrichtung für die Tatsachenforschung in der Pädagogik. Im DIPF hat er sich große Verdienste um die Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards bei Untersuchungsansätzen, Methodenwahl und Datenauswertung erworben. Hinsichtlich der EDV-Orientierung gehörte er zu den Pionieren, auch gegen einige Widerstände wurde die EDV in erheblichem Umfang ausgebaut. Gleichmaßen förderte er schon früh die Einführung heute alltäglicher Verfahren der Bestandspflege und Recherche im wissenschaftlich dokumentarischen Bereich. Die Einführung erster EDV-Programme im Bibliotheks- und Dokumentationsbereich wurden von Bartenwerfer initiiert; dieser Bereich bildet heute einen zentralen, wenn auch stark gewandelten Schwerpunkt der Institutsausrichtung. Ein Arbeitsfeld, das sich im Laufe seiner Tätigkeit am DIPF entwickelte, war das der Anwendung psychologischer

Erkenntnisse in der Pädagogik. Bartenwerfer war lange Zeit engagiertes Mitglied im Vorstand der Gesellschaft zu Förderung Pädagogischer Forschung, die unter seiner Leitung das Thema Hochbegabung aufgriff. 1978 war er an der Gründung der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind beteiligt und zeitweilig Vorstandsmitglied des Regionalvereins Rhein-Main-Hessen. Dessen Entwicklung wurde von Bartenwerfer sehr gefördert. Die erste Bibliographie zur Hochbegabung im deutschsprachigen Raum wurde von ihm zusammen mit H. Müller vorgelegt. Seine Intention in diesem Bereich war nicht ausschließlich wissenschaftlicher Art, sondern auch sehr auf praktische Fragen des Umgangs mit hochbegabten Kindern ausgerichtet. Viele Jahre bot er diagnostische Hilfe und Beratung für Eltern und Lehrer an. Ein weiterer Arbeitsbereich, der noch auf die Marburger Zeit – insbesondere Promotion und Habilitation – zurückgeht, handelt von der Thematik zentrale Aktiviertheit und psychische Beanspruchung und Belastung. In vielfältigen Untersuchungen zur Aktivierungstheorie entwickelte Bartenwerfer eigene Ansätze zu Fragen der Ergonomie und psychischen Belastung am Arbeitsplatz mit starker Ausrichtung an der industriellen Praxis. Aufgrund seiner viel beachteten Beiträge wurde er als Experte in den DIN-Ausschuss für Ergonomie berufen. Dort beteiligte er sich an der Entwicklung der seinerzeit noch neuen Grundlagen und Richtlinien zur psychischen Arbeitsbelastung.

Es kennzeichnet Bartenwerfers wissenschaftliches und berufliches Wirken, dass er häufig an neuen Herausforderungen und neuen Entwicklungen beteiligt war, die immer auch eine Orientierung an der Umsetzung und praktischen Anwendung ermöglichte. Was heute oft als selbstverständlich erscheint, war für ihn Herausforderung und Vision. Verschiedene Publikationen gehören auch heute noch zu den Lehrplänen in der wissenschaftlichen Psychologie- und Pädagogikausbildung.

Die sehr zurückhaltende Art der stillen Trauerfeier war kennzeichnend für die Persönlichkeit Bartenwerfers. Seine Zurückhaltung und doch großzügige Menschlichkeit bleiben unvergessen. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung wird Hansgeorg Bartenwerfer ein ehrendes Andenken bewahren.

Erste Juniorprofessorin am DIPF und der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Mit *Prof. Dr. Katharina Maag Merki* hat das DIPF seine erste Juniorprofessorin als Mitarbeiterin gewinnen können. Nach einer Ausbildung zur Primarlehrerin (1. bis 6. Klasse) und einer Unterrichtstätigkeit von sechs Jahren im Kanton Zürich in der Schweiz, absolvierte Katharina Maag Merki das Studium der Pädagogik, Psychologie und Didaktik an der Universität Zürich (1993-1998); 2000 folgte die Promotion an der philosophischen Fakultät der Universität Zürich zum Thema „Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems“ (Peter Lang Verlag, Bern, 2001; zusammen mit Dr. Urs Grob); 2001-2005 war sie Leiterin des FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Helmut Fend. Dr. Maag Merki übte eine Lehr- und Beratungstätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zum Thema Schulqualität und Schulentwicklung aus. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte und Interessen sind: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, School Governance, Kompetenzmessung, Wirkungsforschung, Selbstkonzeptforschung, Psychoanalytische Pädagogik.



Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Foto: privat)

Forschungshauptschwerpunkt ist aktuell eine vom Schweizerischen Nationalfonds und der Bildungsdirektion des Kantons Zürich finanzierte Längsschnitt-Studie „Organisation und Kompetenz“ (2003-2005), die sie mit drei Mitarbeitenden in Zürich durchführt. In dieser Studie wird die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen zwischen dem 10. und 12. Schuljahr systematisch in Beziehung gebracht zu schulischen Erfahrungen, die über die standardisierte Befragung von Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen erfasst werden (N=2300). In zentraler Weise wird nach den Entwicklungsverläufen und den entsprechenden Bedingungsfaktoren unter der Berücksichtigung organisationssoziologischer Aspekte schulischen Handelns gefragt. Zudem werden Profile von Schulen analysiert, denen es besser als anderen gelingt, die überfachlichen Kompetenzen ihrer Schüler und Schülerinnen zu fördern. Zur Anwendung gelangen sowohl quantitative wie auch qualitative Forschungsmethoden. Teil der Erhebungen ist der Einsatz des Erhebungsinstrumentes „Pädagogische Entwicklungsbilanzen“, welches am DIPF entwickelt worden ist. Die gemeinsame Datengrundlage mit dem DIPF ermöglicht eine international vergleichende Analyse der Ergebnisse.

Seit 2005 hat Katharina Maag Merki eine W1-Professur für Empirische Bildungsforschung im Schulbereich an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) inne.

Als Vertreter der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland wird *Ministerialdirektor Thomas Halder*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Stuttgart zukünftig dem Stiftungsrat des DIPF als stimmberechtigtes Mitglied angehören.

Herr *Detlef Fickermann* wird als Vertreter der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls dem Stiftungsrat des DIPF als stimmberechtigtes Mitglied angehören.

Am 18. April 2005 hat der Wissenschaftliche Beirat des DIPF *Prof. Dr. Helmut Fend*, Universität Zürich, zum Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Beirats gewählt. Der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats gehört laut Verfassung des DIPF dem Stiftungsrat des DIPF als beratendes Mitglied an.

Am 10. Januar 2005 wurde Frau *Susanne Boomkamp-Dahmen*, die neue Geschäftsführerin des DIPF, in Anwesenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und zahlreicher Gäste feierlich in ihr Amt eingeführt. Prof. Dr. Klieme, der Direktor des DIPF, gratulierte ihr zur Ernennung und wünschte ihr für die Bewältigung der großen Aufgaben bei der Wahrnehmung ihres Amtes viel Glück. Er begrüßte den bisherigen Geschäftsführer, Herrn Dr. Hermann Zayer, der sich in den vielen Jahren seiner Amtszeit bleibende Verdienste um das Institut erworben habe. Zugleich dankte er Herrn Dr. Peter Jehle dafür, dass er in der Übergangszeit, bis zum Amtsantritt Frau Boomkamp-Dahmens, bereitwillig und kompetent die Geschäftsführung kommissarisch übernommen habe.



Dr. Hermann Zayer, Susanne Boomkamp-Dahmen, Prof. Dr. Eckhard Klieme (Foto: DIPF)

Eva Schrepf hat ab 11. April 2005 vertretungsweise die Organisation der Frankfurter Forschungsbibliothek übernommen. Frau Schrepf ist Wiss. Bibliothekarin, Historikerin und Siniologin und verfügt über langjährige Erfahrungen als Bibliotheks- und Archivleiterin einer international renommierten Spezialbibliothek.



Eva Schrepf (Foto: privat)

Am 12. April 2005 haben die Beschäftigten des DIPF *Dr. Sieglinde Jornitz* aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter und *Martin Wunsch* aus der Gruppe der nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter als beratend teilnehmende Mitglieder des Stiftungsrats gewählt.

Zum 1. März 2005 hat *Dr. Ludwig Stecher* seine Arbeit als Projektkoordinator der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) aufgenommen. Dr. Stecher ist Erziehungs- und Sozialwissenschaftler und war zuletzt Mitarbeiter am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung (Jürgen Zinnecker). Er verfügt über langjährige Erfahrung im Bereich der empirischen Kindheits-, Jugend- und Bildungsforschung. Sein Arbeitsschwerpunkt im DIPF liegt in der Koordination der Arbeiten des StEG-Konsortiums – bestehend aus dem DIPF (Prof. Dr. E. Klieme, Sprecher), dem Deutschen Jugendinstitut (Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München), und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Dortmund).



Dr. Ludwig Stecher (Foto: privat)

Das Executive Committee der ME.S.C.E. hat *Prof. Dr. Wolfgang Mitter* im März 2005 die Ehrenmitgliedschaft in der Mediterranean Society of Comparative Education (ME.S.C.E.) verliehen. Gewürdigt werden damit die wissenschaftlichen Arbeiten Prof. Mitters auf dem Feld der Vergleichenden

Erziehungswissenschaft und seine Aktivitäten in Angelegenheiten der Gesellschaft. Prof. Giovanni Pampanini – Präsident der MESCE – übermittelte Prof. Mitter seine persönliche Genugtuung und Hochachtung.

Prof. Dr. Eckhard Klieme wurde im März 2005 in das International Advisory Board des International Journal of Research & Method in Education berufen.

Iris Clemens hat am 1.2.05 ihre Dissertation „Bildung - Semantik -Kultur: Subjektive Theorien über education im indischen Kontext“ in einer Disputation am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität verteidigt und die Promotion magna cum laude abgeschlossen.

Michael Bopp ist seit dem 30.4.2005 nicht mehr im Informationszentrum Bildung. Er ist nun in einer IT-Firma tätig.

Kerstin Göbel hat zum 1.4.2005 eine neue Stelle in der Bergischen Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungswissenschaften, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Lehrstuhl für Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung angetreten.

Am 16.12.2004 fand die Verabschiedung von *Elfriede Kaffka*, Sachbearbeiterin Verwaltung in der Außenstelle Berlin, statt. Für Frau Kaffka beginnt die passive Phase ihrer Altersteilzeit. Ihre Nachfolgerin, *Angela Pinkrah*, hat ihren Dienst am 1.1.2005 angetreten.

Dr. Rüdiger Preißer ist zum 30.4.2005 aus der Arbeitseinheit Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens ausgeschieden, um im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine neue Aufgabe zu übernehmen.

Nora Schratz verließ zum 31.1.2005 das Institut. Sie war Mitarbeiterin in der Frankfurter Forschungsbibliothek.

Seit dem 1.1.2005 ist *Christine Schuster* wissenschaftliche Mitarbeiterin des neuen Portal-Projekts „Lesen in Deutschland“ (s. S. 24). Als Mitarbeiterin der Humboldt-Universität war Christine Schuster in den Jahren 1999 bis 2004 redaktionell für den Themenbereich Schule des Deutschen Bildungsservers verantwortlich.

Ankündigungen



EINLADUNG

**Erziehung zur Elite
Die Fürsten- und Landesschulen zu
Grimma, Meißen und Schulpforte um
1900**
Eine Ausstellung in der Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche Forschung

Die Fürsten- und Landesschulen gehörten zu den bedeutendsten evangelischen Bildungseinrichtungen in Deutschland. In der Reformationszeit waren sie in den ehemaligen Klöstern St. Afra zu Meißen, St. Augustin zu Grimma und St. Marien zur Pforte eingerichtet worden. Herzog Moritz von Sachsen griff damit die Idee auf, einen völlig neuen Schultyp zu gründen. Knaben ab dem elften Lebensjahr wurden dort im Geiste des Luthertums und des Humanismus erzogen. Die Alumnatsplätze konnten durch ausgewählte Städte des Landes, einige adelige Familien und durch den Landesherrn selbst vergeben werden. Somit wurden begabte Jungen aus adeligen Familien und aus ärmeren bürgerlichen Familien gemeinsam erzogen. Die Schüler erhielten die wissenschaftliche Vorbildung für das spätere Studium an der Universität Leipzig. Schulziel war, die Bildungsfundamente für spätere Theologen, Ver-

waltungsbeamte und Lehrer zu legen. Diese Bildungsaufgabe verfolgten die Fürstenschulen bis zu ihrem Niedergang Mitte des 20. Jahrhunderts.

Seit Anfang des 19. Jahrhunderts verloren die Fürstenschulen ihre bisherige Sonderstellung als alleinige Staatschulen. Durch Wahrung ihres Prestiges versuchten sie, dem Bedeutungsverlust entgegenzutreten. Dabei wurde vor allem auf die Traditionen und die Stellung als staatliche Eliteschulen verwiesen.

Die Ausstellung widmet sich der Umbruchphase der Fürsten- und Landesschulen am Ende des 19. Jahrhunderts. Sie beleuchtet die Leistungsanforderungen, den Unterrichtsalltag und das Alumnatsleben der Schüler sowie die Karrierewege von Absolventen.

Ein Begleitband zur Ausstellung mit eingehenden Informationen über die drei Landesschulen ist erhältlich.

Ausstellungsdauer: 15.4.-22.7.2005
Ausstellungsort: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Str. 34, 10243 Berlin-Friedrichshain

Öffnungszeiten: Montag - Freitag 10.00 - 18.00 Uhr
 Ansprechpartner: Christian Ritzi, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin,
 Tel.: 030/29 33 60-34,
 Fax: (030)29 33 60-25,
 E-Mail: ritzi@bbf.dipf.de

Geplantes Buchprojekt über Alltagsgeschichte der Erziehung

Am 17.12.04 fand die konstituierende Sitzung des Beirats für eine geplante Buchreihe statt, die in Kooperation mit dem Institut für Historische Bildungsforschung/Zürich beim Verlag Klinkhardt erscheinen soll. In den Beirat wurden berufen: Prof. Meike Baader/Universität Hildesheim, Dr. Rita Casale/Universität Zürich, Prof. Marc Depaep/Universität Leuven, Prof. Klaus-Peter Horn/Universität Tübingen. Neben den Beiratsmitgliedern sowie den Reihenherausgebern (Prof. Daniel Tröhler, Christian Ritzi) nahm auch Verleger Andreas Klinkhardt an der Sitzung teil.

Die Reihe hat ihren Schwerpunkt in der Alltagsgeschichte der Erziehung, ohne Fokussierung auf einen bestimmten Zeitraum. Sie wird sich auf die Publikation bislang unveröffentlichter Quellen und Dokumente sowie auf schwer zugängliche Materialien (Graue Literatur) konzentrieren. Die Wiedergabe der Texte steht im Vordergrund, auf ausführliche Anmerkungsapparate und Kommentierungen wird verzichtet. Die inhaltliche Einordnung der Texte, Textgenese und Hinweise zur Rezeptionsgeschichte sollen die jeweiligen Einleitungen bieten, die jedoch auf Textinterpretationen verzichten. Darüber hinaus sind Register für Personennamen, geographische Begriffe und Institutionen vorgesehen, die allerdings ohne erläuternde Informationen lediglich zur Identifikation und zur besseren Nutzbarkeit dienen. Weiterhin sollen heute nicht mehr verständliche Sachverhalte in knapper Form in Anmerkungen erläutert und nicht alltägliche Abkürzungen in Fußnoten aufgelöst werden. Die Basis der auszuwählenden Quellen und Dokumente bilden zunächst die Bestände der Institutionen, die von den beiden Herausgebern repräsentiert werden ohne damit die Aufnahme von Materialien aus anderen Standorten auszuschließen. Den Schwerpunkt bilden deutschsprachige Texte. Fremdsprachigen Texten können aufgenommen werden, sofern sie einen Bezug zum deutschsprachigen Raum aufweisen („Relevanz für Probleme und Fragestellungen innerhalb des deutschsprachigen Raums“).

Die Reihe erhält den Titel: Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung.

Im Archiv der BBF wird gegenwärtig der 100. Gründungstag der Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde vorbereitet. Die Schule wurde von dem *Reformpädagogen Berthold Otto* im Jahre 1906 gegründet und arbeitet heute noch nach von ihm entwickelten pädagogischen Grundsätzen. Studenten der Potsdamer Universität beschäftigen sich unter Leitung von Jörg W. Link mit Originalquellen aus dem in der BBF bewahrten und erschlossenen Nachlass des Pädagogen. Ziel ist die Gestaltung einer Ausstellung zu Leben und Werk Berthold Ottos.

Im März 2005 ist eine Sonderausgabe von dipf informiert erschienen: **5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver**. Es handelt sich um eine Bilanzierung von den Anfängen des DBS bis heute.

Bestellungen richten Sie bitte an: Isolde Baumbusch, baumbusch@dipf.de.



Impressum

DIPF informiert erscheint 2-mal pro Jahr

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

Konzeption und Redaktion: Dr. Ines Graudenz

Textlayout: Sigrun Dosek

ISSN 1611-6941



Architektur eines Raum der Frankfurter Forschungsbibliothek, ausgeräumt (Foto: Regine Düvel-Small)