

## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

### SEKTION HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Über die Aktivitäten der Sektion Historische Bildungsforschung berichtet ausführlich der seit 1992 zweimal jährlich erscheinende „Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE“, der seit 1998 ergänzt wird durch die bildungshistorische Website „Historische Bildungsforschung Online (HBO)“ ([www.bbf.dipf.de/hbo](http://www.bbf.dipf.de/hbo)). Die hier in „Erziehungswissenschaft“ veröffentlichten Informationen stellen eine Auswahl durch den Vorstand der Sektion dar.

Redaktionsanschrift des Rundbriefes: Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam, Tel. (0331) 977-2146, Fax (0331) 977-2063, e-mail: [link@rz.uni-potsdam.de](mailto:link@rz.uni-potsdam.de)

### Versammlungen und Tagungen

Die Sektion führte ihre Jahrestagung 2003 vom 14. bis 17. September im Schulmuseum und Schloss Ichenhausen durch. Das Thema lautete: „Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung“. Ein Tagungsbericht erscheint im nächsten Heft der „EW“.

### Veröffentlichungen

Der in „Erziehungswissenschaft“ 12 (2001) 24 auf der S. 89 angekündigte Tagungsband der Sektion ist erschienen: Franz Josef Jelich/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003.

## SEKTION ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

## Tagungen

Vom 26. bis 28. März 2003 fand an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die 2. Frühjahrstagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft unter dem Motto „Erziehungsdiskurse“ statt, an der mehr als 90 Fachervertreterinnen und –vertreter der Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Biographieforschung, Pädagogische Anthropologie und Wissenschaftsforschung teilnahmen. Organisiert von Lothar Wigger (Dortmund) und Winfried Marotzki (Magdeburg) – und dabei tatkräftig unterstützt von Wolfgang Ortlepp (Magdeburg) – unternahm es die Tagung, die unterschiedlichsten Erziehungsdiskurse einer kritischen Sichtung zu unterziehen und sich damit ganz gezielt einem jener Begriffe zuzuwenden, den die Erziehungswissenschaft in öffentlichen Debatten an andere wissenschaftliche Disziplinen zu verlieren droht. Das Thema der Tagung war daher treffend gewählt und machte deutlich, dass innerhalb der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft die Zahl derer wächst, die die asymmetrischen Beziehungen der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbardisziplinen machtkritisch in den Blick nehmen und dazu ermuntern, in die fortwährenden Kämpfe um die Grenzen der Fächer – und damit um die Geltungsbereiche der Disziplinen – einzugreifen. Eine Vergewisserung über einen jener zentralen Begriffe, die doch die Identität des Faches auszumachen scheinen, stand daher auf der Agenda.

Sucht man die vierzehn Vorträge, die inhaltlich und methodisch ein weites Spektrum absteckten und von denen nur einige wenige hier etwas ausführlicher berücksichtigt werden können, zu systematisieren, lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven erkennen: Die Mehrzahl der Referentinnen und Referenten interpretierte das Tagungsthema „Erziehungsdiskurse“ offensichtlich als Aufforderung, den fachinternen Diskurs durch begriffliche Anstrengungen, erhöhte Reflexivität und neue Systematisierungsversuche weiterzuführen. Zu diesem Zweck suchten sie entweder neue Begriffspaare zu küren, wie Wolfgang Sünkel (Erlangen), der für die Einführung der Neologismen *Protopädie und Pädeutik* warb, Begriffe in ihrem Umfang erneut zu vermessen, wie Theodor Schulze (Bielefeld), der unter dem Titel *Am Anfang war Lernen* einen Ausblick auf eine „mathetische Erziehungswissenschaft“ gab, eine allgemeine Grundfigur

der pädagogischen Theoriebildung zu identifizieren oder die einschlägigen pädagogischen Metaphern zu systematisieren. Ihnen gegenüber standen jene, die Erziehungsdiskursen in den unterschiedlichsten populären Genres nachspürten, die von den Vertretern des erziehungswissenschaftlichen Establishments meist geflissentlich übersehen werden und kaum zum Kernbestand des pädagogischen Diskurses gezählt werden können: So wurde Markus Höffer-Mehlmers (Mainz) Musterung auflagenstarker und vermehrt nachgefragter Erziehungsratgeber, die unter dem Titel *Erziehungsdiskurse in Elternratgebern* stand, nicht nur durch erhellende Einblicke in Spiegelung pädagogischer Topoi in der Gattung des Comics ergänzt, die Jens Brachmann (Jena) verschaffte; der Blick wurde auch – angeregt von Arnd Michael Nohl (Magdeburg) – auf bildungspolitische Kommentare in türkischen Tageszeitungen gelenkt, die um die Einführung der achtjährigen Grundschulpflicht kreisen.

Gleich zu Beginn der Tagung suchte Rolf Nemitz (Dresden) eine theoretische Figur herauszuarbeiten, die sich in den wichtigsten Erziehungstheorien wiederfinden lasse: Unter Hinweisen auf die Arbeiten Rousseaus, Herbarts, Schleiermachers und Nohls präsentierte er *Einwirkung in Selbsttätigkeit* als jene einflussreiche Formel, die in der pädagogischen Theoriebildung lange eine wichtige Rolle spielte, die allerdings von zeitgenössischen Theorieentwicklungen ernsthaft in Frage gestellt würde. Einen empiriegestützten Zugang wählte Jutta Ecarius (Koblenz), die die These zu erhärten suchte, dass die *Familienerziehung im historischen Wandel* einer bestimmten Entwicklungslogik folgt, die im 20. Jahrhundert – trotz mancher Ungleichzeitigkeiten und milieuspezifischer Brechungen – schließlich von der patriarchalen Befehlsfamilie zur zeitgenössischen Verhandlungsfamilie führt. Carola Groppe (Bochum) rekonstruierte unterschiedliche Verwendungsweisen der Begriffe *Erziehung und Sozialisation* und interpretierte diese als Dispositive der Macht. Im Rückgriff auf Pierre Bourdieus Theorie des intellektuellen Feldes und Michel Foucaults Diskursanalysen zeichnete sie die bedeutsamen Verschiebungen nach, die sich innerhalb der Allgemeinen Pädagogik nach 1945 beobachten lassen und identifizierte „Erziehung“, „Gesellschaft“ und das Präfix „selbst-“ als Dispositive, die den pädagogischen Diskurs wirksam regulierten. Die Erzeugung von Ordnung und die Regulierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation war auch Gegenstand des Vortrags von Johannes Bilstein (Düsseldorf). Unter dem Titel *Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik* skizzierte er einen „Katalog“ neun einflussreicher pädagogischer Metaphern, der von der Unterscheidung Allmacht/Ohnmacht der

Pädagogik organisiert wurde und deren formative Kraft er an unterschiedlichen Beispielen illustrierte. Für den Wechsel von der Analyse wissenschaftlicher Erzählungen zur Interpretation literarischer Erzählungen plädierte Micha Brumlik (Frankfurt/Main). Angeregt von späten Arbeiten Klaus Mollenhauers, interpretierte er *Erziehungsromane an der Wende zum 21. Jahrhundert* und verfolgte damit die entgegengesetzte Strategie: Statt vornehmlich jene Erziehungsdiskurse zu untersuchen, die innerhalb des wissenschaftlichen Feldes gepflegt werden, wandte er sich fiktionalen Texten zu und untersuchte diese auf pädagogische Topoi. Im Anschluss daran wandte sich Sabine Andresen (Zürich) einem Genre zu, das innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum mit besonderer Wertschätzung rechnen kann: Als Charakteristikum der weit verbreiteten *Banalisierungsdiskurse über Erziehung und Bildung*, die meist im Gewand populärwissenschaftlicher Texte auftreten, identifizierte sie eine folgenreiche „Reduktion von Komplexität“, deren unterschiedliche Spielarten sie an Susanne Gaschkes auflagenstarkem Buch *Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern* exemplarisch vorführte.

Ergänzt wurden diese Beiträge durch Vorträge von Hans Rauschenberger (Kassel), der *Überlegungen zur Reichweite gegenwärtiger Erziehung* anstellte, Krassimir Stojanow (Hamburg), der die Frage aufwarf, wie *Öffentliche Erziehung unter posttraditionalen Bedingungen* gedacht werden könne und dafür plädierte, „Erziehung als Ermöglichung von Bildsamkeit zu interpretieren“, und schließlich von Peter Menck (Siegen), der die *Entstehung des Erziehungsbegriffs aus der christlichen Anthropologie* rekonstruierte.

Als knappes Resümee der anregenden und facettenreichen Tagung „Erziehungsdiskurse“ lässt sich festhalten, dass innerhalb der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft nun vermehrt Anstrengungen unternommen werden, das Profil der Erziehungswissenschaft zu schärfen und die diagnostizierte Asymmetrie in den Beziehungen zu ihren Nachbardisziplinen zu überwinden. Dabei dürften sich langfristig beide Perspektiven als hilfreich erweisen – sowohl die forcierte Grundlagenreflexion, die von zahlreichen Referentinnen und Referenten betrieben wurde, als auch die kritische Auseinandersetzung mit jenen Gattungen und Genres, die zwar innerhalb der Wissenschaft kaum Gehör finden, die aber seit geraumer Zeit die öffentlichen Diskurse dominieren.

Markus Rieger-Ladich (Bonn)

## Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

### Tagungen

**Bericht zur Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ zum Thema: „Lernbiographien – biographisch lernen“ vom 26. - 28.9.2002 an der Georg-August-Universität Göttingen**

Das Thema „Lernen“ beleuchtete diese Tagung unter einer biographischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Die Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität in Göttingen statt und wurde vor Ort von Peter Alheit und Margret Kraul organisiert.

Die Tagung thematisierte informelle Dimensionen biographischer Lernprozesse im Spektrum verschiedener Muster: Selbstfindungsmuster (die Entdeckung der Biographie in der Moderne), Kindheitsmuster (biographische Lebenswelten moderner Erziehungs-kindheit), Lernmuster (von den Formen biographischen Lernens und Verlernens in der Schule) und Lebensmuster (lebenslanges Lernen – Etikett oder neues Paradigma). Die Plenarvorträge machten den Facettenreichtum der theoretischen, methodischen und empirischen Zugänge zum Tagungsthema sichtbar. Winfried Marotzki (Magdeburg) ging dem „Lernen in biographischer Perspektive“ nach und untersuchte dabei die vielen Gesichter des Lernens. Insbesondere seine Befunde zum Internet als neuem Kulturraum eröffneten eine bildungstheoretische Debatte um virtuelle Räume als Lern- und Bildungsorte. Christine Delory-Momberger (Paris) rekonstruierte „Die Entdeckung der Biographie in der Moderne“, dabei setzte sie sich mit zwei Klassikern auseinander: Goethe und Rousseau, um anschließend das Konstruktionsmodell der postmodernen Biographie näher auszuleuchten. Bernd Stelmaszyk (Mainz) rekonstruierte Linien der „Biographieforschung in der Schulpädagogik“. Rudolf Egger (Graz) analysierte das Konzept „Lebenslanges Lernen“ zwischen reflexiver Modernisierung und biographischem Zwang. Jutta Ecarius (Koblenz) stellte Ergebnisse ihres Forschungsprojektes zum Thema „Generationsbeziehungen und familiale Aufträge“ unter der Perspektive von Sozialisation, Erziehung und Biographie vor.

Daneben gab es zahlreiche Vorträge in parallel arbeitenden Arbeitsgruppen, zu verschiedenen Themenbereichen wie: „Geschichte und Kunst“ (M. Brandt; H. Retter; F. Schömer; Th. Schulze; M. Storm; A. Braune) „Kindheit, Schule, pädagogische Berufe“ (I. Nentwig-Gesemann; K. Prokopp; R.-T. Kramer; P. Arnemann; A. Bolland; M. Rudlof), „Generationen“ (P. Alheit; B. Griese/M. Schiebel; S. Hess; H. Herzberg) und „Lebenslanges Lernen“ (M. Kaiser; N. Piroth; M. Menz; I. Truschkat; B. Dausien).

Die sehr spannenden Vorträge, die zu diesen Themenfeldern präsentiert wurden, können an dieser Stelle nicht alle dargestellt werden. Im Folgenden geben wir anhand von jeweils einem ausgewählten Beitrag aus jeder Arbeitsgruppe einige Einblicke in die aktuellen Diskussionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Theodor Schulze untersuchte „Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall“. Sein Konzept des biographischen Lernens verweist auf subjektive Bildungsprozesse und umfasst jene Lernprozesse, die wesentlich zur Ausgestaltung einer individuellen Biographie beitragen. Biographisches Lernen markiert somit einen besonderen Sektor im Gesamtphänomen des menschlichen Lernens. Die Gedanken von Theodor Schulze regten wie immer die Diskussion sehr an.

Iris Nentwig-Gesemann fragte in ihrer empirischen Studie nach kindlichen Lernformen während des Pokemon-Spiels, das, um das Spiel in Gang zu halten, Aushandlungsprozesse sowie das Finden neuer abgewandelter Regeln erfordert. Die Kinder eignen sich Kompetenzen auf der Handlungsebene an, die sie nicht unbedingt sprachlich explizieren können. Es handelt sich um ein praktisches Wissen, das einer kollektiven Abstimmung bedarf.

Peter Alheit erhellte einen bisher wenig erforschten Themenkomplex mit theoretischen und empirischen Instrumenten. Sein Beitrag beschäftigte sich mit dem Phänomen „Intergenerationale Modernisierungsresistenz“ und stellte „irritierende Befunde einer Mehrgenerationenstudie in einer Ostdeutschen Grenzregion“ vor. Dabei wurde deutlich, biographisches Lernen ist in intergenerationale Lernprozesse verwoben und wird von Hintergrundstrukturen von langer Dauer mit geprägt; dazu gehören zum Beispiel kulturelle Mentalitäten, soziale Habitusmuster oder ethnische Besonderheiten. Damit rücken informelle Dimensionen des Lernprozesses ins Blickfeld, insbesondere die Verzahnung von Lernprozessen zwischen den Generationen.

Bettina Dausien diskutierte biographisches Lernen im Kontext von lebenslangem Lernen, wobei gesellschaftliche Anforderungen, soziale Macht und die Anschlussfähigkeit individueller Lernstrategien beleuchtet wurden. Um Lernen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zu erhellen, ist das Berücksichtigen von sozialen Räumen, Zeiten, Reflexivität und Biographizität nötig.

Wer neugierig geworden ist, sei schon jetzt auf die geplante Publikation der Göttinger Tagung „Lernbiographien – biographisch lernen“ bei Leske und Budrich verwiesen.

Am Abend stellte sich ein DoktorandInnen-Netzwerk für den Bereich Qualitative Sozialforschung – DINQS – vor, das sich in Göttingen gegründet hat. Beteiligt sind PromovendInnen von insgesamt sieben Hochschulen, die das Netzwerk als Informations-, Kontakt- und Austauschbörse verstehen und zur kollegialen Beratung in allen Fragen rund um die Promotion und die Professionalisierung als WissenschaftlerIn nutzen. Kontakte lassen sich über das Interuniversitäre Netzwerk Biographie- und Lebensweltforschung (INBL) knüpfen (<http://www.inbl.de>) oder über [itrusch@gwdg.de](mailto:itrusch@gwdg.de).

Die zentralen Themen „Bildung“ und „biographisches Lernen“ sollen auf unserer nächsten Jahrestagung vom 22.-24. September 2003 an der Universität Koblenz unter dem Thema „Literalität, Bildung und Biographie“ erneut diskutiert werden.

Die Jahrestagung der Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ zum Thema „Literalität, Bildung und Biographie“ findet vom 22. - 24. September 2003 in Koblenz statt.

Jutta Ecarius & Barbara Friebertshäuser

## SEKTION INTERNATIONAL UND INTERKULTURELL VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

### Tagungen

Die Jahrestagung der Sektion IIVE fand vom 20.-22. März 2003 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

zum Thema: „*Internationale Schulleistungsvergleiche als Aufgabe der interkulturellen und international vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung*“ statt. Um für dieses weite Thema einen Rahmen setzen zu können, waren im Call for papers folgende, hier nicht weiter explizierte Schwerpunktsetzungen für die Referate vorgegeben:

- Leitende Gesichtspunkte bei der Entwicklung der nationalen und internationalen Schulleistungsforschung
- Relevante Länderstudien und Vergleichsstudien; Forschungsdesiderate, Problematik der Datenlage
- Relevante Methoden und Erklärungsansätze
- Wirkungen und Konsequenzen
- Bedeutung und Auswirkung der Studien in Bezug auf Bildung und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften

Ein ausführlicher Tagungsbericht kann bei Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität Hamburg) angefordert werden; hier werden – aus Platzgründen – nur die Titel der Beiträge genannt: Im ersten Teil referierten *Irina und Friedrich Buchberger* (Universität Helsinki/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, PADB, Oberösterreich) über „Warum sind die FinnInnen Welt- und Europameister? Zur Frage der Bestimmung von Erfolg in der internationalen Schulleistungsmessung“, *Eckart Klieme und Hans Döbert* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF) über „Zum Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ und *Hans Döbert* noch einmal speziell zur Konzeption und zu ersten Ergebnissen der Länderstudie über PISA-erfolgreiche Länder. *Knut Schwippert* (Universität Hamburg) berichtete über unterschiedliche Akzentuierungen der Evaluationen in den evaluationsgewöhnten und -erprobten Länder; er plädierte für regelmäßige nationale Evaluationen als Mittel der Qualitätssicherung, verbunden mit der Forderung nach einer empirisch abgesicherten Diagnostik. *Christa Händle* (Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) stellte mit ihrem Vortrag „Ergebnisse der Civic Education Studie“ eine höchst interessante, erstaunlicherweise von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommene Studie vor.

Einen zweiten Schwerpunkt bildeten Länder- bzw. Ländervergleichsstudien: *Horst Dichanz* (FernUniversität Hagen) referierte über „Ergebnisse und Funktionen nationaler Vergleichstests in den USA“, *Mechthild Gomolla* (Universität Münster) berichtete über „Qualitätssicherung in Unterricht und Schule und das Ziel der Chancengleichheit – Chancen und Risiken aufgezeigt im Vergleich neuer Strategien in England und in der Schweiz“; *Hans-Georg Kotthoff* hatte seinen Vortrag unter die Frage

„Bessere Schulen durch Evaluation?“ gestellt und ist ihr am Beispiel von Großbritannien und Schweden nachgegangen. Eine Dreiländerstudie stellte *Isabell van Ackeren* unter dem Titel „Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung – Exemplarische Analyse der Erfahrungen in England, Frankreich und den Niederlanden“ vor. Den Blick nach Lateinamerika lenkte *Wolfgang Küper* (GTZ) mit seinem Beitrag über „Schulleistungsmessungen in Lateinamerika – unter besonderer Berücksichtigung Perus“. Teils im Plenum, teils in gesonderten Kommissionssitzungen berichteten *Peter Weber* (Universität Hamburg) über „Neue Medien als Werkzeug der Internationalisierung von Bildungsangeboten – GATS“, *Merle Hummrich* (Universität Mainz) über „Schule und Familie in Migrantinnenbiographien“ mit der Betonung auf bildungserfolgreichen Migrantinnen und *Wolfgang Nitsch* (Universität Oldenburg) über „Lehrerbildung im Austausch mit Südafrika“.

Außerdem wurden wieder neue Dissertationsprojekte vorgestellt: Die sexuelle Identitätsbildung deutscher und zugewanderter türkischer Mädchen/junger Frauen: ein Vergleich (*Annette Müller*, Universität Köln); DDR-Erziehung zur Befreiung Afrikas. Das Tageskinderheim für namibische Flüchtlingskinder in Bellin/DDR von 1979-1990 (*Susanne Timm*, Weimar) und „Eine vergleichende Untersuchung über kooperatives Lernen in der grundschulpädagogischen Diskussion in Deutschland und China“ (*Yan Chen*).

## Kommission Interkulturelle Bildung

### Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung findet am 16. September 2003 in Hamburg statt; im Mittelpunkt steht ein hochaktuelles Thema: „Querschnittaufgaben und Modularisierung. Zur Implementierung Interkultureller Bildung in neue Studiengänge und -ordnungen“.

Hans-Joachim Roth

## SEKTION EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

### Tagungen

Vom 17. bis 19. März 2003 fand die mit etwa 400 Teilnehmern sehr erfolgreiche 2. *Tagung der Sektion in Frankfurt am Main* (Campus Westend der JohannWolfgangGoethe-Universität) unter dem Thema „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Konzepte und Standards auf dem Prüfstand empirischer Forschung“ statt. Sie wurde von Hermann Avenarius und Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF) ausgerichtet. Insgesamt wurden für die Tagung 12 Symposien mit durchschnittlich 5 Beiträgen, 58 Einzelvorträge und 14 Posterpräsentationen angemeldet. Das Konzept der integrierten Sektionstagung, bei der Mitglieder der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) zusammentreffen, hat sich damit bewährt. Beide Kommissionen haben auf ihren Mitgliederversammlungen beschlossen, die Sektionstagungen im zweijährigen Abstand fortzuführen.

Das Thema „*Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen*“ steht im Zentrum aktueller Debatten in der Schulwirkungsfor-schung wie auch in der Bildungsplanung. Anliegen der Veranstalter war es, die Bedeutung unabhängiger, systematischer empirischer Forschung gerade in diesem politiknahen Bereich herauszuarbeiten. Im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung referierten Staatsrat a.D. Dr. h.c. Hermann Lange und Prof. Dr. Eckhard Klieme „Zur Rolle empirischer Forschung bei der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Theoriearbeit, kritische Instanz oder Service für Politik und Öffentlichkeit?“. Beide Referenten waren sich darin einig, dass Politik und Wissenschaft wechselseitig auf kritische Distanz achten müssen. Um die viel beschworenen neuen, ergebnis-orientierten Steuerungsmodelle implementieren zu können, sei vertiefende Forschung z.B. über Kompetenzmodelle als Basis für Standards und Bildungsmonitoring, über die Kopplung von Schulorganisation und Unterrichtsgeschehen, über Effekte und (unerwünschte) Nebeneffekte von Strategien der Qualitätssicherung notwendig. Beispiele für solche vertiefende Forschung wurden in den Plenarvorträgen gegeben: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Göttingen) referierte über „Psychologische Theorien

als Basis für qualitätssichernde Evaluation von Schule“. Prof. Dr. Eva Baker, Direktorin des National Center for Research on Education, Standards, and Student Testing (CRESST) in Los Angeles, berichtete kritisch über *accountability* im Schulsystem der USA und über neue Ansätze für eine kognitionspsychologisch fundierte Diagnostik. Ihr Kollege am CRESST, Prof. Dr. Harry O’Neil, konkretisierte die Kritik an herkömmlichen Testsystemen in seinem Überblicksreferat zum Thema: „Motivational Influences on Testing: Findings from Research“.

Der architektonisch beeindruckende Rahmen der Tagung – das jetzt von der Frankfurter Universität genutzte ehemalige IG-Farben-Hochhaus mit seinen großzügigen Außenanlagen – hat zum Erfolg ebenso beigetragen wie der atmosphärische gesellige Abend im Römer.

## **Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)**

### **Vorstand**

Bei der Mitgliederversammlung am 18. Februar 2003 stand die Neuwahl des Vorsitzenden der AEPF an. Prof. Dr. Detlev Leutner (Univ. Essen) stand nicht wieder zur Verfügung. Er konnte eine sehr positive Bilanz seiner vierjährigen Amtszeit vorlegen. So hat sich die Mitgliederzahl von ca. 230 auf jetzt 274 erhöht. (Allein auf der Frankfurter Tagung gab es 24 Neuaufnahmen.)

### **Aktivitäten**

Die vergangenen Jahre waren gekennzeichnet durch eine sehr starke Entwicklung der empirischen pädagogischen Forschung, nicht zuletzt durch große Projekte der Schulleistungsforschung, durch das DFG-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität und die DFG-Initiative für Forschergruppen zur Empirischen Bildungsforschung. Die Mitglieder der AEPF haben diese Entwicklungen u.a. durch eine stärkere Einbindung der Fachdidaktiken in die AEPF mitgetragen. Die Einbindung der AEPF und der KBBB in die Sektion Empirische Bildungsforschung ist gelungen.

## Tagungen

In Zukunft sollen alternierend zum DGfE-Kongress regelmäßig Sektions-tagungen im Frühjahr erfolgen.

*Zum neuen Vorsitzenden der AEPF wurde für zwei Jahre Herr Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt) gewählt. Eckhard Klieme und der Wahl-leiter, Prof. Dr. Detlev Sembill (Bamberg), dankten Detlev Leutner für seine engagierte Arbeit.*

## Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Die nächsten Termine der KBBB:

- Für die Arbeitstagung im Herbst 2004 stehen der Termin und der Ort noch nicht fest.
- Frühjahr 2005: Sektionstagung (Termin und Ort ebenfalls noch offen).  
Eckhard Klieme & Horst Weishaupt

## SEKTION SCHULPÄDAGOGIK

### Kommission Schulforschung und Didaktik

#### Tagungen

Die diesjährige Theoretagung der Kommission Schulforschung/Didaktik vom 24.-26. März 2003 in Bielefeld zum Thema „LehrerInnenforschung“ galt der (Re-) Konstruktion eines Forschungsansatzes, der am Tagungsort Bielefeld Tradition besitzt: der LehrerInnenforschung. Auf der Tagung mussten damit historische Erfahrungsspuren gesichert und in die aktuelle Diskussion um Potenziale der LehrerInnenforschung überführt werden. Die Vergewisserung um die Tradition des *reflective-practitioner*-Ansatzes wurde durch Beiträge Hartmut von Hentings, der das Konzept des for-

schenden Lehrers kritisch Revue passieren ließ sowie durch den Rückblick Ludwig Hubers, der die Lehrerforschung als wesentlichen Bestandteil der Laborschularbeit deutlich machte, geleistet. Mit Beiträgen von Michael Schratz zu Lawrence Stenhouse und von Herbert Altrichter zur LehrerInnenforschung als fundierter Professionalisierungs-, Entwicklungs- und Forschungsstrategie wurde Spurensicherung betrieben, die den komplexen Aktionsforschungsansatz als historisch gewordenen und mittlerweile neu zu verhandelnden deutlich machte.

Auf der Tagung wurde die *Teacher-Research*-Praxis breit dokumentiert mit Erfahrungsberichten aus Oldenburg, Bremen, Bielefeld, Edinburgh, Innsbruck, Linz, Klagenfurt, Kassel und Frankfurt am Main. Damit wurde deutlich, dass an verschiedenen Standorten unter unterschiedlichen Arbeitsbedingungen *Practitioner Research* betrieben und von hohen Erwartungen begleitet wird. Da LehrerInnenforschungsansätze allerorten Kooperationsmöglichkeiten zwischen WissenschaftlerInnen, Studierenden, LehrerInnen, ReferendarInnen, SeminarleiterInnen eröffnen, besteht die Tendenz zur Verwischung von Grenzen und Zuständigkeiten. So ging es in den Diskussionsrunden der Veranstaltung auch vor allem um den Forschungsbegriff, der der LehrerInnenforschung zugrunde liegt. Können Ergebnisse der *Practitioner Research* sich im wissenschaftlichen Diskurs behaupten? Oder sind sie Ergebnisse zweiter Ordnung, nur für die Erhellung und Verbesserung der Praxis vor Ort gedacht? In der von Herbert Altrichter vorgeschlagenen Perspektive, LehrerInnenforschung als ergänzendes Konzept zu betrachten, lag eine versöhnliche Tendenz. Dies hinderte freilich die TeilnehmerInnen nicht daran, in der von Marianne Horstkemper moderierten Schlussrunde engagierte Debatten um Forschungsbegriff und Tragfähigkeit eines Aktionsforschungsansatzes, der die traditionell Beforschten zu Akteuren im Forschungsgeschäft erklärt, zu führen.

Da die LehrerInnenforschung als Professionalisierungsentwurf mittlerweile in allen Phasen der Lehrerbildung eine Rolle spielt, muss sie als eine mögliche Entwicklungsperspektive für eine Verbesserung von Schulpraxis ernstgenommen werden. Die Tagung in Bielefeld stellte sich dieser Herausforderung, indem sie die Verschiebung der Zuständigkeiten von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen im kritischen Diskurs um die Möglichkeit gleichberechtigter Diskurse ernst nahm. Dies kann als Beitrag zur Konstituierung des Umstrittenen als dennoch Möglichem gewertet werden. Eine Dokumentation der Tagung ist in Arbeit.

Sibylle Rahm (Bamberg) & Michael Schratz (Innsbruck)

## SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

### Tagungen

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat ihre Frühjahrstagung 2003 in Verbindung mit dem 5. Forum Berufsbildungsforschung der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ vom 24.-26.03.2003 an der Universität Oldenburg durchgeführt. Die vom Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Leitung des Kollegen Czycholl hervorragend organisierte Tagung war ausgesprochen gut besucht und bot vielfältige Möglichkeiten des Gesprächs zwischen universitären und außer-universitären Vertretern der Berufsbildungsforschung.

Im wissenschaftlichen Teil der Tagung wurden sieben Vorträge zum Rahmenthema „Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung“ aus der Sicht der folgenden in der Berufsbildung engagierten Institutionen und Organisationen gehalten: Bundesinstitut für Berufsbildung (Krekel/Ulrich sowie Brosi); Landesinstitute für Lehrplanforschung und Lehrerfortbildung (Zöller), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Dostal), Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung – CEDEFOP (Hanf/Tessaring), Forschungsinstitute in freier Trägerschaft (Zedler) und Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (Eckert/Tramm). Im Mittelpunkt der Referate standen Fragen der Intensivierung der Berufsbildungsforschung im nationalen und internationalen Rahmen durch Verstärkung der Forschungskooperation und Vernetzung der Forschungsaktivitäten. Zur Ergänzung dieses Teils der Tagung erläuterte Peter Thiele die berufsbildungspolitischen Zielsetzungen der Bundesregierung in der laufenden Legislaturperiode.

Die Perspektiven der Berufsbildungsforschung – angesichts erheblicher finanzieller Restriktionen und der angedrohten Einstellung der BLK-Modellversuchsforschung – standen im Mittelpunkt der abschließenden Podiumsdiskussion. Hier entwickelte sich unter der Moderation von Hermann Schmidt (ehemals Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung) eine spannende und vielschichtige Diskussion zwischen Frederike Behringer (Freie Institute), Manfred Tessaring (CEDEFOP), Antonius Lipsmeier (Uni Karlsruhe) und Dieter Euler (Uni St. Gallen), in die auch das Auditorium durch kritische Fragen und Stellungnahmen einbezogen wurde.

## Herbsttagung 2003 der Sektion in Erfurt

Die Herbsttagung 2003 der Sektion findet am 29. und 30.09. an der Universität Erfurt statt. Es liegen mehr als 30 Vortraganmeldungen vor, und zwar insbesondere aus dem Kreise des wissenschaftlichen Nachwuchses unserer Disziplin.

## Veröffentlichungen

Die Beiträge zum Symposium, das die Sektion auf dem Münchner Kongress der DGFE veranstaltet hat, sind im Heft 2 des 99. Jahrgangs der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik veröffentlicht worden. Die Publikation ausgewählter Beiträge sowohl zu den von Sektionsmitgliedern auf dem Münchner Kongress veranstalteten Arbeitsgruppen als auch zur Karlsruher Tagung (Herbsttagung 2002 der Sektion) befindet sich in Vorbereitung. Weiterhin wird im Jahre 2003 ein Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Karlsruher Tagung erscheinen.

## Aktivitäten

### Beschluss eines Kerncurriculums

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 25.03.2003 in Oldenburg ist nach einer intensiven und teilweise auch durchaus kontroversen Diskussion ein *Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik* für die entsprechenden Studiengänge mit Diplomabschluss (Diplom-HandellehrerIn, Diplom-GewerberlehrerIn) bzw. mit Lehramtsabschluss (I. Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen) beschlossen worden. Mit diesem Kerncurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr gegenwärtiges disziplinäres Selbstverständnis und markiert inhaltliche Standards für Lehre und Studium, an denen sich die Fachvertreter an den einzelnen Standorten im Sinne einer Selbstverpflichtung orientieren. Für interessierte Kolleginnen und Kollegen steht das Kerncurriculum als pdf-Datei auf der Web-Seite der Sektion ([www.ibw.uni-hamburg.de/bwp-dgfe/Sektion.htm](http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwp-dgfe/Sektion.htm)) zur Verfügung. Dort finden sich auch aktuelle Informationen über die Aktivitäten der Sektion.

Für den Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Holger Reinisch (FSU Jena)

## SEKTION SOZIALPÄDAGOGIK

### Kommission Sozialpädagogik

#### Zur Frage eines Kerncurriculums

#### Stellungnahme der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE

1. Das Grundproblem aller bisherigen Kerncurriculum-Entwürfe, insbesondere auch des in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft, Heft 13 (2001), veröffentlichten Modells des Vorstands der DGfE, besteht aus Sicht der Sektion Sozialpädagogik der DGfE darin, dass implizit oder explizit Sozialpädagogik jeweils lediglich als ein berufswissenschaftliches Anwendungsfeld der Erziehungswissenschaft verstanden wird, nicht aber als eine ihrer teildisziplinären Grundformen. Daraus folgt logischer Weise, dass die Sozialpädagogik in dem Kerncurriculum explizit gar nicht auftaucht, da sie als Spezialisierung und nicht als Teil des Kerns selbst verstanden wird. Dem entspricht, dass die bisherigen Grundstudien der Diplomstudiengänge häufig ausdrücklich keine sozialpädagogischen Anteile enthalten, sondern diese auf das Hauptstudium verweisen, obwohl de facto die weit überwiegende Zahl aller Studierenden außerhalb von Lehrerstudiengängen sich selbst als „Sozialpädagogen“ versteht und in entsprechende Berufsfelder einmündet.

In der gegenwärtigen Kerncurriculum-Diskussion wird demgegenüber der fachhistorische Umstand, dass die Diplompädagogischen Studiengänge weitgehend mit Stellen bestückt wurden, die eigentlich für die Lehrerbildung geplant waren, in einen fachsystematischen Tatbestand umgedeutet. Dem entspricht, wie insbesondere das Vorstandsmodell unterstellt, dass auch in den Bachelor-Studiengängen die Sozialpädagogik nicht Teil des Kerns ist, sondern allenfalls unter den Wahlpflicht- oder Wahlmöglichkeiten vorkommen kann.

2. Fokus des Kerncurriculums kann deshalb aus Sicht der Sektion Sozialpädagogik nur eine horizontale Platzierung der teildisziplinären Zugänge und eine darüber gesteuerte Entfaltung der jeweils relevanten Fragestellungen sein. Diese Fragestellungen decken sich trotz bedeutsamer Überschneidungen zwischen den Teildisziplinen nicht durchgängig vollständig. Für die Sozialpädagogik sind beispielsweise Fragen nach den Relationen zwischen sozialen Lebensverhältnissen und formell institu-

tionalisierten wie informellen Bildungsprozessen ebenso bedeutsam wie die aufgelisteten Themenblöcke. Denn nur in solcher Verknüpfung kann der für die Sozialpädagogik konstitutive untrennbare Zusammenhang zwischen den „sozialen Bedingungen von Bildung und den Bildungsbedingungen des Sozialen“ erörtert werden.

3. Diesem Einwurf folgend müsste schon das Grundmodul allgemeiner Erziehungswissenschaft, wie es der Vorstand der DGfE vorschlägt, anders akzentuiert werden. Grundbegriffe der Sozialpädagogik können nicht einfach nur Erziehung, Bildung und Sozialisation sein, sondern gleichgewichtig und darüber hinaus sind beispielsweise die gesellschaftlichen Bedingungen des Gelingens und Misslingens von Erziehung und Bildung, Fragen der sozialen Kontrolle, der Devianz und die in der Praxis sozialpädagogischen Agierens eingeschlossenen Stigmatisierungsprozesse als Rahmenbedingungen selbstgesteuerter, informeller Bildungsprozesse zu diskutieren. Grundbegriffe können auch nicht einfach nur Lehren, Unterricht und Didaktik sein, sondern deren Verhältnis zu dem was soziale Orte des Aufwachsens „lehren“. Dementsprechend kann die Einführung in Geschichte nicht einfach nur Geschichte der Erziehung und Bildung sein. Gleichgewichtig muss die soziale Selektivität, deren hierarchische Schichtung, deren Defizit- und Kompensationsformen zum Gegenstand werden. Schließlich reduzieren sich Grundformen sozialpädagogischen Handelns nicht auf Erziehen, Unterrichten, Beraten und Organisieren. Das Verwalten von sozialen Dienstleistungen und Rechtsansprüchen, das Beschaffen von Ressourcen, das Verhandeln mit Instanzen sozialer Kontrolle, Formen der Prävention und Rehabilitation und die Initiierung sozialer Hilfeprozesse allgemein können nicht nur als Berufswissen am Rand verhandelt werden, sondern gehören zum Kern fachsystematischer, pädagogischer Fragestellungen.

Mit anderen Worten: Sozialpädagogik kann sich nicht mit einer Ausbildungsstruktur zufrieden geben, in welcher ihre besonderen Fragestellungen allenfalls implizit eingeschlossen sind beziehungsweise immer nur als Randfragen und Grenzfälle vorkommen.

4. Ein Kerncurriculum sollte die in der Erziehungswissenschaft gesammelten teildisziplinären Zugänge und Fragestellungen thematisierungsfähig machen können – auch die Sozialpädagogik kann den Beitrag der Allgemeinen Pädagogik keinesfalls entbehren, möchte ihn aber an die richtige Stelle gerückt sehe, nämlich nicht als Kern, sondern als wichtigen Teil der akademischen Qualifizierung insgesamt. Andererseits kann Sozialpädagogik ihre spezifischen, disziplinären Fragestellung nur dann wis-

senschaftlich fundiert explizieren, wenn sie sich nicht gegenüber ihren nicht-pädagogischen Nachbardisziplinen abschottet. In Kooperation mit den pädagogischen Teildisziplinen – und mithin auch mit der Allgemeinen Pädagogik – hat sie ihre Anschlussfähigkeit gegenüber den Sozialwissenschaften, der Psychologie oder den Rechtswissenschaften zu dokumentieren. Diese Anschlussfähigkeit sozialpädagogischer Fragestellungen und Diskurse an Fragestellungen aus jenen Bereichen ist ein mindestens so wichtiges Kriterium wie die Herstellung fachinterner Kohärenz über einheimische – und das heißt hier pädagogische – Begrifflichkeiten – und so wie die Abschottung wissenschaftlichen Wissens von der Gesellschaft zunehmend schwächer wird, so werden auch die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und Expertisen zueinander immer poröser.

Die Erziehungswissenschaft entwickelte sich insbesondere in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten zu einem theoriepluralen Projekt. Mehr und mehr widmet sie sich neben den „klassischen“ Erziehungsthemen auch Fragen der Beratung, des Helfens, Animierens, Organisierens und Unterstützens, der Prävention und Rehabilitation im pädagogischen Alltag, lotet darüber die Frage nach den theoretischen Grundbegriffen neu aus und wird dabei zuweilen sogar bei den anderen pädagogischen Teildisziplinen fündig. Dieser Entwicklung sollte in dem Kerncurriculum klarer entsprochen werden als dies im Vorstandsentwurf bisher der Fall ist. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik kann entsprechend der schon gegenwärtigen Neujustierung nicht mehr durch ein Zuordnungsverhältnis oder gar Unterordnungsverhältnis bestimmt werden, sondern nur in der Vermessung des je eigenen disziplinären und professionellen Profils, der Konturierung der gemeinsamen Schnittflächen und der Herausarbeitung von Kooperationsnetzen aufgrund der offenliegenden Aufgaben und Problemstellungen in der Realisierung akademischer Qualifizierungen, in der Forschung, in den pädagogischen Praxisfeldern und der Theoriebildung.

5. Ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum kann deshalb nur vollständig sein, wenn es auch offen ist für die Beiträge jener Wissenschaften, an denen die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen fachlich bisher inhaltlich anschließen. Soll daraus dann auch noch mehr werden als ein Flickenteppich inhaltlich schlecht verbundener Studienanteile, so muss schon das Kerncurriculum wesentliches für die Anschlussfähigkeit leisten.

Die Lagerung der teildisziplinären Wissensressourcen im erziehungswissenschaftlichen Curriculum kann nicht dadurch realisiert werden, dass

diese hier nur in ihren Anwendungsbezügen, nicht jedoch mit ihren spezifischen wissenschaftlichen Optionen und Kompetenzen auftauchen, während der sogenannte Kern vornehmlich aus allgemeinpädagogischen Kontexten gefüllt wird. Vielmehr müssen die theoretischen Grundlagen der Teildisziplinen – und mithin auch der Sozialpädagogik – zum genuinen Bestandteil eines zu entwickelnden Kerncurriculums werden respektive dieses genau darauf ausgerichtet sein. Es muss demnach auch zu klären ermöglichen,

- inwiefern sozialwissenschaftliche, empirische Fragestellungen relevant oder unentbehrlich sind für den Zugang zu sozialpädagogischen respektive pädagogischen Fragen,
- inwiefern sich ein sozialpädagogischer Problemzugang beispielsweise von einem wissenschaftlich psychologischen, aber auch einem naiv psychologisierenden Zugang unterscheidet und
- inwiefern zum Beispiel sozialpädagogisches Handeln nicht einfach nur pädagogisches Handeln, sondern fast immer zugleich auch Verwaltungshandeln ist und welche rechtlichen Spielräume dafür bestehen – dasselbe gilt für die organisatorische Seite sozialpädagogischen Handelns, sofern es immer zunächst ein Gestalten sozialer Orte und dann erst ein Handeln an und mit Partnersubjekten ist.

Eine hieran anknüpfende Orientierung halten wir auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass in den pädagogischen Praxen und handlungspraktischen Diskursen die dort Engagierten mit sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissensbeständen argumentieren, diese jedoch nicht durchgängig pädagogisch kontextualisieren, für eine Basisprämisse eines zu formulierenden Kerncurriculums.

## Tagungen

Die diesjährige Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik fand vom 19. - 21.06. in der DGB-Jugendbildungsstätte in Hattingen zum Thema „Sozialpädagogik als forschende Disziplin“ statt. Auf dem Hintergrund des zunehmenden sozialpädagogischen Forschungsvolumens und der Ausdifferenzierung des bearbeiteten Themenspektrums zielte die Tagung auf eine erste Bilanzierung der sozialpädagogischen Forschung. Das über die sozialpädagogische Forschung bislang produzierte Wissen, die methodologischen Grundlagen und das Verhältnis zu den theoretischen Diskursen, zur akademischen Ausbildung und sozialpädagogischen Handlungspraxis sollten beleuchtet und ein Ausblick auf künftige Aufgaben

geworfen werden. Somit sollte der Ertrag der sozialpädagogischen Forschung für die disziplinäre Fortentwicklung, für die Konsolidierung der Praxis und die Erstausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung kritisch reflektiert und perspektivisch ausbuchstabiert werden. Letztendlich wollte die Jahrestagung vor allem einen Beitrag zur Förderung einer innerdisziplinären Verständigung über die Sozialpädagogik als forschende Disziplin leisten.

Die Tagung begann mit einer ersten Bilanz über den gegenwärtigen Stand der sozialpädagogischen Forschung und deren Bedeutung für das sozialpädagogische Gesamtprojekt, d.h. für die Theoriebildung, die Praxis und die Ausbildung. Daraufhin standen die zentralen Themenfelder der sozialpädagogischen Forschung, d.h. die Berufsfeld- und Professionalisierungsforschung, die AdressatInnenforschung, die Organisations- und Institutionenforschung sowie die historische Forschung im Mittelpunkt, die durch eine Arbeitsgruppe zur Internationalen Forschung in der Sozialpädagogik ergänzt wurde. Anschließend wurden die Befunde und die Methodologie der sozialpädagogischen Forschung in den einzelnen Arbeitsfeldern (Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitswesen, Soziale Hilfen) sowie die Evaluationsforschung in der Sozialpädagogik einer Analyse unterzogen. Schließlich wurden Perspektiven für die sozialpädagogische Forschung im Hinblick auf ihre Methodologie, ihre Standards, ihre Kompetenzen und ihre Institutionalisierung entworfen.

Bei der Jahrestagung handelte es sich um die erste, die sich dem Thema „Sozialpädagogische Forschung“ widmete, und sie stieß mit 140 Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf eine außerordentlich große Resonanz. Besonders erfreulich war, dass viele junge Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen aus der Sozialpädagogik erreicht wurden. Dies kann als Ausdruck des deutlichen Generationenwechsels in der Sozialpädagogik verstanden werden, mit dem auch eine verstärkte Hinwendung zur Forschung verbunden ist.

Unter der Beteiligung von circa 50 Referenten und Referentinnen wurde die Bedeutung der Forschung zur Profilierung der Sozialpädagogik herausgearbeitet. Und obwohl gerade in den letzten beiden Jahrzehnten diesbezüglich deutliche Fortschritte erzielt wurden, verhalf die Tagung auch zur Identifizierung bisheriger „Schwachstellen“, die die Entwicklung zukunftssträchtiger Perspektiven ermöglichte. Eine verstärkte innerdisziplinäre, aufeinander bezogene Kommunikation über Forschung innerhalb der Sozialpädagogik, die ihre Inhalte bündelt, methodologische Fragen weiterentwickelt und Standards setzt, die Weiterentwicklung einer For-

schungspolitik zur weiteren Verankerung sozialpädagogischer Forschung in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft sowie eine weitere Institutionalisierung der sozialpädagogischen Forschung seien als Stichworte genannt.

## SEKTION PÄDAGOGISCHE FREIZEITFORSCHUNG UND SPORTPÄDAGOGIK

### Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Die Kommission Pädagogische Freizeitforschung hat im Mitteilungsheft 26 (2003) die Dokumentation „Bildungsauftrag Ganztagsbetreuung“ veröffentlicht. Dieses bildungspolitische Dokument der Kommission Pädagogische Freizeitforschung wurde den Kultusministerien der Länder zur Stellungnahme zugesandt, um eine breite Fachdiskussion in Gang zu setzen. Schließlich liegt die Zuständigkeit für die inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagsbetreuung und der Ganztagschulen nicht bei der Kultusministerkonferenz, sondern bei den Kultur- und Senatsverwaltungen der Bundesländer.

Im Folgenden werden auszugsweise einige bemerkenswerte Aussagen der eingegangenen Stellungnahmen aufgeführt. Die Kultusministerien fordern u.a.:

- *Zusätzlich außerunterrichtliche Angebote (z.B. Spiel- und Freizeitgestaltung) in Kooperation mit vielfältigen Partnern machen* (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen im Oktober 2002)

Bei der Gestaltung der Ganztagsangebote setzt NRW auf die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Sport. Ganztagschulen seien kein Allheilmittel für die PISA-Defizite. Sie ermöglichen aber mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung. NRW stimmt den Aussagen der bildungspolitischen Erklärung der Kommission Pädagogische Freizeitforschung zu und will zusätzlich zum planmäßigen Unterricht außerunterrichtliche Angebote in Kooperation mit vielfältigen Partnern anbieten.

- *Ausbau der Ganztagsangebote (Freizeitangebote, Musik, Sport u.a.) als Schwerpunkt der Sozial-, Familien- und Bildungspolitik* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur im Oktober 2002)

In Bayern wird der Schwerpunkt auf den Ausbau der Ganztagsangebote gelegt. Ganztagschulen sollen nur in Ausnahmefällen eingerichtet werden. Ganztagsangebote werden dagegen als umfassendes Bildungsangebot angesehen, da sich Lernen und Bildung nicht auf das Kognitive beschränkt, sondern auch im sozialen, kommunikativen und emotionalen Bereich stattfindet: „Ein breiter Raum ist für die Gestaltung der Freizeit einzuplanen“, betont das Bayerische Staatsministerium.

Aus der Forderung, die Gestaltung des Ganztagsangebots direkt vor Ort vorzunehmen und dabei örtliche Gegebenheiten (Angebote von Vereinen, Musikschulen, Verbänden, weiteren Kulturträgern usw.) zu berücksichtigen, ergäbe sich zwangsläufig die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Feinkonzeption und damit verbunden durch die Übernahme eines Teils der Verantwortung. Der Ansatz „Bildungsziel Selbstständigkeit“ der Kommission Pädagogische Freizeitforschung findet sich hier wieder.

- *Ausbau der engen Kooperation von Schul-, Sozial- und Freizeitpädagogik* (Kultusministerium des Freistaats Thüringen im Oktober 2002)

Die bildungspolitische Erklärung der DGfE-Expertenkommission enthält wichtige Grundpositionen beim weiteren Ausbau der Ganztagsförderung in Thüringen. Beim Ausbau ganztägiger Förderangebote soll auf eine enge Kooperation von Schul-, Sozial- und Freizeitpädagogik geachtet werden, wozu insbesondere die Befähigung zu lebenslangem Lernen gehörte sowie die Umsetzung der Erziehungsziele Selbstständigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.

- *Erweiterte Kompetenzen von Lehrkräften und sehr viel größere Bedeutung des außerunterrichtlichen Bereichs (einschließlich Freizeitgestaltung)* (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz im Oktober 2002)

Rheinland-Pfalz berücksichtigt an den 81 neuen Ganztagschulen die bildungspolitischen Ziele der Kommission Pädagogische Freizeitforschung. Dem außerunterrichtlichen Bereich, wozu auch der Bereich der Freizeitgestaltung gehört, soll in Zukunft „eine sehr viel größere Bedeutung als bisher zugemessen“ werden. Dazu seien auch erweiterte Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich. Außerschulische Partner

sollen die Arbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften unterstützen. Außerschulische Angebote sollen dabei keinesfalls den „normalen“ Unterricht „verlängern“ oder gar die Halbtagsstundentafel erweitern. Durch aktivierende Methoden erhielten die Schulen die Chance, „mit allen Sinnen“ zu lernen. Rheinland-Pfalz ist daran interessiert, „weitere Informationen über die Arbeit der Expertenkommission zu erhalten.“

- *Vielfalt von Freizeitangeboten statt totaler Verschulung kindlichen Lebens* (Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport Berlin im Dezember 2002)

Weil der Anteil bildungsarmer Elternhäuser – mit und ohne Migrationshintergrund – beständig zunimmt, stelle die Vielfalt von Freizeitangeboten in Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe, mit Sportvereinen, Musik- und Kunstschulen eine wichtige Stütze dar, um Bildungsmöglichkeiten von Herkunft zu lösen. Die von der Expertenkommission genannten Bildungsziele „Selbstständigkeit“ und „Übernahme von Verantwortung“ seien dabei zielorientierend. Abgelehnt wird eine schulische „Bevormundungspädagogik“ von 8.00 bis 16.00 Uhr bzw. eine „totale Verschulung des kindlichen Lebens.“ Ganztagsbetreuung dürfe keine Verlängerung der defizitären Halbtagschule in den Nachmittag hinein sein. Sie soll vielmehr Bildungsreserven aktivieren und „eine neue Ausbildung für Lehrer und Erzieher“ in Gang setzen.

- *Ganztägige Bildung und Betreuung durch enge Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein im Januar 2003)

Der schleswig-holsteinische Weg einer ganztägigen Bildung und Betreuung sieht eine enge Kooperation von Schule und den jeweiligen örtlichen, für Kinder und Jugendliche verantwortlichen öffentlichen und freien Institutionen vor. Ganztagsangebote sollen durch eine freiwillige Teilnahme gekennzeichnet sein. Die Finanzierung soll aus Mitteln des Kultur-, Jugend- und Arbeitsministeriums erfolgen. In dem „Ausbau dieser Freizeitgestaltung“ sieht das Kulturministerium den richtigen Weg, eine offene und flexible sowie verlässliche Form einer ganztägigen Öffnung der Schule zu garantieren. Für die Schulen bedeute der Ausbau von Ganztagsangeboten einen vielversprechenden Zugewinn.

Die bildungspolitische Erklärung der Expertenkommission und die Stellungnahmen der Länderministerien machen deutlich: Beim „Bildungsauf-

trag Ganztagsbetreuung“ gehe es nicht darum, den Schulunterricht einfach zu verlängern (= Schule statt Freizeit). Vielmehr müsse die Schule intensiv mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten und Lern-, Förder- und Freizeitangebote als bildungspolitisches Gesamtkonzept anbieten.

## **Kommission Sportpädagogik**

### **Tagungen**

**„AusBildung in der Sportpädagogik“ – Bericht zur 25. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal vom 28. - 30.11.2002**

Vom 28. - 30.11. jährte sich in Wuppertal zum 25. Mal die Tagung der Kommission Sportpädagogik, die diesmal unter de. In einem ausgesprochen angenehmen Ambiente, für das die Wuppertaler Kolleginnen und Kollegen mit Bedacht gesorgt hatten, entfaltete sich die engagierte Diskussion zur Frage nach dem Bildungswert und den Bildungspotenzialen in der sportpädagogischen Ausbildung. Anlass bildeten die aktuellen Umstrukturierungsbemühungen zur Reform der Lehrerbildung, die auf ministerielle Verordnungen oder Unzufriedenheit mit dem Bestehenden zurückgehen. Neben zwei Hauptvorträgen aus allgemein- und sportpädagogischer Sicht standen die Reformbemühungen an 7 verschiedenen Standorten der Bundesrepublik sowie Österreichs im Zentrum der Diskussionen.

Die Hauptvorträge von Jörg Ruhloff (Wuppertal) und Torsten Schmidt-Millard (Bochum) zum Stellenwert von Bildung in der Lehrer- bzw. der Sportlehrerbildung spannten dabei das Feld auf zwischen Bildungshoffnungen einerseits und Bildungsklappen in der Lehrerbildung andererseits.

Ruhloff entwarf unter Rückgriff auf die bildungstheoretische Tradition einen kritisch-skeptischen Bildungsbegriff, der – wäre er strukturell und inhaltlich in der Lehrerbildung verankert – durchaus bildende Wirkung haben könnte. Bildung gehe demnach über ein fach- und disziplinspezifisches Wissen und Können hinaus und richte sich auf einen aufmerksamen, kritischen, gesellschaftlicher Funktionalität widersprechenden Umgang

des Menschen mit der „Problematik unserer Lebensführung im Ganzen“. Auf der Basis der angestrebten BA/MA-Struktur für die Lehrerbildung sei dieses Potenzial jedoch stark in Frage gestellt. Die polyvalente Ausrichtung des BA-Studiengangs, die berufsfeldbezogene Pragmatik im MA-Studium, das ungünstige quantitative wie qualitative Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden und schließlich die Ressourcen des lehrenden Personals selbst stellten dabei Hindernisse dar, die die skizzierten Bildungshoffnungen auf das Maß einer zynisch wirkenden Skepsis herunterschneiden.

Schmidt-Millard näherte sich der Tagungsfrage, indem er zunächst das Ausbildungs- bzw. Bildungsproblem der Sportlehrerbildung als ein fach- und disziplinspezifisches Problem skizzierte. Hierbei rückte er die Aufgabe der Orientierung ins Zentrum des Bildungsbegriffs und stellte damit eine Brücke her zu Orientierungsdefiziten innerhalb der gegenwärtigen Sportlehrerbildung, die aufgrund der disparaten Struktur der Sportwissenschaften und der Studieninhalte sowie der „Zerrissenheit“ der Beteiligten (Lehrenden und Lernenden in Hochschule und Schule) zwischen Sportarten- und Themenorientierung offenkundig seien. Gleichwohl stelle sich dieses Dilemma als *die* Aufgabe der Sportpädagogik dar, die aufgrund der (leiblich fundierten) Potenziale des Faches offensiv angegangen werden sollte.

Nach den Beiträgen von R. Hein (Ludwigsburg) zur Qualität und Evaluation sportpädagogischer Lehre und K. Moegling (Kassel) zum forschenden Lehren und Lernen wurde die Frage nach möglichen Bildungswirkungen in der Sportlehrerbildung auf die Darstellung von Ausbildungskonzeptionen an verschiedenen Standorten verlagert. Am Beispiel von Bochum, Hamburg, Bremen, Dortmund, Wien, Marburg und Bielefeld stellte sich ein äußerst heterogenes Bild dar, das von den strukturellen, finanziellen und personellen Bedingungen der einzelnen Studienstandorte sowie der jeweiligen sportpädagogischen ‚Schule‘ geprägt war. Die aufgrund von Sachzwängen erfolgenden Kompromisse, die durchscheinende Personalisierung der einzelnen Studienentwürfe und -ordnungen sowie die je unterschiedlichen materiellen wie personellen Ressourcen weisen auf zentrale Probleme hochschul- und bildungspolitischer Praxis. Von daher stellt sich die zentrale, ‚alte‘ und immer wieder neue Frage nach dem Kern sportpädagogischer Ausbildung, der eine gemeinsam geteilte Basis für die unterschiedlichen Standorte liefern und gleichzeitig Freiraum für die lokalen Besonderheiten zulassen kann. Nicht nur im Hinblick auf die bundesweite Problemlage, sondern auch hinsichtlich der

europaweiten Kompatibilitätserwartungen, die mit den neuen BA/MA-Studiengängen verknüpft und immer wieder in die Argumentationen eingebracht werden, scheinen die Reformbemühungen wenig Erfolgsaussichten zu haben.

Die Wuppertaler Tagung brachte so vor allem eine kritische und skeptische Beurteilung derzeitiger und zukünftiger Reformbemühungen hervor. Dabei bewirkte die Darstellung der einzelnen Studienstandorte eine nutzbringende Transparenz hinsichtlich der Problematik, die Lehrer(aus-)bildung in ihrem Grundsatz und in ihrer standort- und personengebundenen Spezifik impliziert. In diesem Sinne konnten meines Erachtens die Bildungshoffnungen, die das Fach für sich im universitären und beruflichen Feld in Anspruch nimmt, auf ein gesundes Maß an Bescheidenheit zurück geschnitten werden.

Auf der Mitgliederversammlung ist das neue Jahrbuch für Bewegungs- und Sportpädagogik vorgestellt worden. Der Band 1 enthält Beiträge zur qualitativen Forschung in der Sportpädagogik, insbesondere zur Biographieforschung. Die Mitglieder haben engagiert die Konzeption und Weiterentwicklung des Jahrbuchs diskutiert und die Einrichtung eines Beirates beschlossen. Darüber hinaus ist in etwas verkleinerter Zusammensetzung der alte Vorstand für weitere 2 Jahre im Amt bestätigt worden. Als Vorsitzender ist wie bisher Ralf Laging aktiv, Petra Gieß-Stüber und Peter Elflein übernehmen weiterhin die stellvertretenden Positionen im Vorstand.

Die nächste Jahrestagung findet Ende November 2003 in Bochum zum Thema „*Außerschulische pädagogische Felder*“ statt.

Antje Klinge

## SEKTION FRAUEN- UND GESCHLECHTERFORSCHUNG

### Tagungen

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE veranstaltet gewöhnlich nur alle zwei Jahre eine Jahrestagung, weil fast alle Mitglieder auch noch in anderen Sektionen/Kommissionen aktiv sind. Sie bietet aber darüber hinaus regelmäßig bei den DGfE-Kongressen Symposien und

Roundtables an und versendet zweimal jährlich einen ausführlichen Rundbrief mit Tagungskomentaren, -ankündigungen usw.

Die drei letzten Tagungen der Sektion standen auf unterschiedliche Weise im Zeichen der Auseinandersetzung mit (konkurrierenden) Theorien zum Geschlechterverhältnis bzw. der Frage, welche Theorieansätze für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung fruchtbar sind oder sein können. Nach der „De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung“ 1999 in Berlin (vgl. Lemmermöhle et al.: *Lesarten des Geschlechts*, Opladen 2000) und der Tagung „Theorien zum Geschlechterverhältnis – Erkenntnispotenziale und Erkenntnisgrenzen“ 2001 in Halle hatte die letzte Tagung das Thema „Weder Verklärung noch Missachtung: wissenschaftsgeschichtlicher Rückblick – wissenschaftspolitischer Ausblick der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“ (Potsdam 2003).

Ein wichtiges historisches Datum war dabei die Übergabe der Akten der Sektion an das Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin – die Sektion wollte damit ein Stück ihrer Geschichte bewahren und dokumentieren.

Die nächste Jahrestagung 2005 wird in Duisburg stattfinden zum Thema „*Erfahrung mit Biographien*“.

## Vorstand

Der Vorstand besteht z.Zt. aus: Prof. Annedore Prengel (Potsdam) als Vorsitzende, PD Edith Glaser (Dortmund/Halle), PD Barbara Rendtorff (Halle/Osnabrück), Dr. Rita Casale (Zürich).

## Veröffentlichungen

Für das kommende Jahr plant die Sektion zudem die Einrichtung eines „Jahrbuchs für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“.

Die Sektion hat eine eigene Website (zu finden über [dgfe.de](http://dgfe.de)), auf der auch die jeweils aktuellen Tagungsankündigungen bzw. Call-for-papers zu finden sind. Auch der jeweils aktuelle Rundbrief kann dort eingesehen werden.

## SEKTION MEDIENPÄDAGOGIK UND UMWELTBILDUNG

### Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Kommission *Umweltbildung* hat in mehreren Kommissionssitzungen mit Zustimmung ihrer Mitglieder sich in Kommission *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* umbenannt. Sie berücksichtigt damit eine Entwicklung, die mit der Rio-Konferenz 1990 begann, und mittlerweile in bildungspolitischen Dokumenten ihren Niederschlag gefunden hat, z.B. im Bericht der Bundesregierung vom 3. März 2002 *Zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.

Um es nicht bei einer Namensänderung zu belassen, hat die Kommission zwei Initiativen eingeleitet, die zum Ziel haben, einen Orientierungsrahmen zur Konkretisierung des Leitbildes Nachhaltigkeit sowohl innerhalb der Kommission als auch über sie hinaus zu schaffen:

1. Bei der im Dezember 2002 in Leipzig durchgeführten Tagung (vgl. DGfE Mitteilungen, Heft 25) zur Lehrerbildung wurden Konzepte und praktische Erfahrungen ausgetauscht, und es wurde beschlossen, ein Memorandum zur Lehrerbildung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten. Eine Vorbereitungsgruppe hat einen ersten Entwurf vorgelegt, der am 20. Juni 2003 in Hannover erörtert wurde. Modifizierungen und Ergänzungen fließen in eine Fassung ein, die im Herbst durch die Mitglieder der Kommission verabschiedet werden soll. In diesem Memorandum werden der allgemeine Reformbedarf in der wissenschaftlichen Lehrerbildung und die Orientierung an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards aufgegriffen und auf den Kontext Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bezogen. Dabei stehen Interdisziplinarität und Gestaltungskompetenz im Mittelpunkt der Zielperspektiven.
2. Die zweite Initiative der Kommission knüpft an das 1997 veröffentlichte Programm zur Umweltbildungsforschung an. In diesem Programm stand die Öffnung von Umweltbildungsforschung hin zu benachbarten Disziplinen im Mittelpunkt, vor allem zur Umweltsoziologie und Umweltpsychologie. So fand eine gemeinsame Tagung mit der Sektion Soziologie und Ökologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Sektion Umweltpsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie statt (vgl. den Tagungsband De Haan,

Lantermann, Linneweber, Reusswig (Hrsg.): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Opladen: Leske+Budrich 2001). Darüber hinaus konkretisierte sich die Öffnung der Umweltbildungsforschung zu Nachbardisziplinen in verschiedenen Publikationen der Schriftenreihe der Kommission „Ökologie und Erziehungswissenschaften“, z.B. Bolscho, Michelsen: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen: Leske+Budrich 2002. Dieses Forschungsprogramm von 1997 wird jetzt weitergeführt in einem Forschungsmemorandum zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Als wichtige Forschungsfelder werden in diesem Memorandum skizziert: Survey Forschung, Lehr-Lern-Forschung, Innovations- und Transferforschung und Qualitätsforschung. Genderforschung wird als diese Forschungsfelder übergreifende Aufgabe verstanden. Mit diesem Forschungsmemorandum soll ähnlich wie mit dem Memorandum zur Lehrerbildung verfahren werden.

Die Kommission hofft, mit diesen beiden Initiativen die Bedeutung des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung verstärkt in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einzubringen.

Dietmar Bolscho (Hannover)

## SEKTION DIFFERENZIELLE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSFORSCHUNG

### Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“

#### Tagungen

Am 9./10. Mai 2003 veranstaltete die Kommission Psychoanalytische Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin ihre Frühjahrstagung zum Thema „Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein – Psychoanalytische Zugänge.“ Damit nahmen die Organisatoren der Tagung – Bernd Ahrbeck und Bernhard Rau – zum einen Bezug auf das „Europäische Jahr für Menschen mit Behinderungen“, betrifft doch diese Thematik chronisch Kranke und psychosozial beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und Erwachsene im besonderen Maße: Wichtige Stichworte hierzu sind selbst-

bestimmtes Leben bei geistig und schwer körperbehinderten Menschen, Anerkennung einer eigenen Sprache der Gehörlosen, Lösung aus autoritären Unterwerfungsritualen bei dissozialen und psychosozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Zum anderen wurde die grundlegende Polarität menschlicher Entwicklung fokussiert, die zwischen Autonomie und Angewiesensein als den zentralen Kategorien psychoanalytischen Denkens besteht: Autonomie kann nur vor dem Hintergrund einer gesicherten Bindung entstehen, und die Fähigkeit, in einem reiferen Sinne Bindungen zu erleben, setzt wiederum eine innerlich gesicherte Autonomie voraus. Diese psychoanalytisch-pädagogische Prämisse zog sich wie ein roter Faden durch die abwechslungsreichen und durchgehend gehaltvollen theoretischen und/oder praxeologischen Beiträge sowie die daran jeweils anschließenden Diskussionen. Somit war es möglich, über emanzipatorische Fortschritte in der Autonomiegewinnung für Menschen mit Handicaps zu diskutieren, ohne einer euphorischen Überhöhung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von (behinderten) Menschen das Wort zu reden. Insgesamt können wir auf eine spannende und niveauvolle Tagung in Berlin zurückblicken und konnten zahlreiche Anregungen für weitere Überlegungen mitnehmen.

### **Vorstandsarbeit/Aktivitäten der Kommission**

Die in Berlin abgehaltene Mitgliederversammlung fand reges Interesse. Neben organisatorischer Belange der Kommission wurden Überlegungen bezüglich einer Zusammenarbeit mit der Sektion Sozialpädagogik diskutiert mit dem Ergebnis, dass die Sprecherin der Kommission Margret Dörr gebeten wurde, auf der Mitgliederversammlung der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik anzufragen, ob ein Interesse an einer gemeinsamen Tagung besteht. Diese Anfrage ist zwischenzeitlich erfolgt und wurde seitens der Mitglieder der Kommission Sozialpädagogik positiv aufgenommen. Eine weitere Absprache mit der Kommission Kleinkindpädagogik steht noch aus.

Wilfried Datler (Vorstandsmitglied aus Wien) hat gemeinsam mit Kornelia Steinhardt und Johannes Gstach die Organisation unserer Herbsttagung am 21.-22. November in Wien zum Thema: Annäherungen an das Fremde: Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext übernommen. Zur Auseinandersetzung mit der Tagungsthematik sind Vorträge mit Diskussion und Workshops vorgesehen. Damit haben wir erneut die Chance, eine inhaltlich spannende Tagung mit dem Besuch in einer reizvollen Stadt zu verbinden.

Wie bereits im letzten Bericht mitgeteilt, werden wir gemeinsam mit der Sektion Sonderpädagogik auf dem DGfE-Kongress in Zürich ein Symposium zum Thema „Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse“ anbieten. Organisiert wird diese Veranstaltung von Heike Schnoor, Birgit Herz (Sektion Sonderpädagogik) und Wilfried Datler (Vorstandsmitglied der Kommission Psychoanalytische Pädagogik).

- Des Weiteren wurde vom Vorstand der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ eine Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress in Zürich mit dem Titel: „Bildung als Reflexion über die Lebenszeit“ angemeldet. Für diese Aktivität zeichnen Volker Fröhlich und Rolf Göppel verantwortlich.
- Wilfried Datler und Mitarbeiter(innen) führen derzeit ein Forschungsprojekt des Arbeitsbereiches „Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien“ in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien durch. Forschungsthema: *Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen deutschsprachiger Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und Akademien.*

## Veröffentlichungen

Letzte Veröffentlichungen von Tagungsbeiträgen:

- Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.) (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen. [Tagung in Heidelberg 2001]
- Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.) (2003): Bildung der Gefühle. Gießen (im Druck) [Symposium zum selbigen Thema auf dem DGfE-Kongress in München (2002)]

Margret Dörr

## Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Vom 9. bis 11. Mai 2003 fand eine Tagung der Kommission zum Thema „Bildung der Gefühle. Eine notwendige Erneuerung“ in Germerode bei Kassel statt, an der 17 Mitglieder der Kommission teilnahmen. Im Mit-

telpunkt der Tagung standen Vorträge von Prof. Dr. Günther Holzapfel, Bremen, zum Thema „Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen“, sowie Prof. Dr. Hedwig Ortmann, Bremen, zum Thema „Erinnerung und Selbstgefühl – die Möglichkeit der Re-Emotionierung durch die japanische Methode des Naikan“.

Darüber hinaus wurden laufende Forschungsarbeiten vorgestellt, so von Heinrich Dauber (Kassel) zum Thema „Psychosoziale Belastungen im Lehramt“, von Malgorzata Sobecki zum Thema „Janusz Korczak im Kontext der westeuropäischen reformpädagogischen Bewegung am Anfang des letzten Jahrhunderts“, sowie von Gerhard Glück (Köln) zum Thema „Supervision von Lehrerinnen und Lehrern“.