

/451:/

Ingrid Lohmann

ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IN INTERNATIONALER PERSPEKTIVE

Summary: This article deals with the ambivalent situation of the science of education in the European higher education area. Special regard is given to one of its subdisciplines which might be circumscribed as philosophy of education. The article summarizes a recently published survey of the situation in Germany, with glimpses on how the discipline reflects itself and on how it is situated in Austria, Switzerland, UK and Finland. A brief survey of the so called Bologna process follows. This in particular shows the vagaries of unifying qualification standards in European higher education, pointing to the dramatic scenario the discipline finds itself in today. Finally, some conclusions regarding the future of basic research in education are drawn from the European Commission's report on EU-supported research.

1. Notizen zur Ausgangslage zunächst in nationaler Perspektive

Im Diskurs zur „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (AEW) als wissenschaftlicher Disziplin und in den Darstellungen zur Lage der AEW als Studienfach herrscht hierzulande die nationale Perspektive vor. Ich werde im vorliegenden Beitrag zwar von der nationalen Situation ausgehen, in der Hauptsache aber zunächst in das deutschsprachige Ausland blicken (2), danach die Positionierung der Disziplin und die Lage des Faches im Kontext des „Bologna-Prozesses“ (3) und zuletzt die Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung im europäischen Rahmen darstellen (4). – Unternehmen wir zunächst ein knappes Resümee zur Situierung der AEW in neuen pädagogischen Studiengängen:

Hier gehört zu den jüngsten Nachrichten, dass „die Allgemeine Erziehungswissenschaft wenig bis gar nicht vorkommt“ (HORN/WIGGER/ZÜCHNER 2004, S. 36). Bezogen ist diese Feststellung auf die Studieninhalte der in die Bachelor-Master-Struktur überführten Lehramtsstudiengänge an der Universität Bielefeld. Dort sei „lediglich eine einschlägige Veranstaltung im Wahlpflichtbereich vorgesehen“, die aus vier möglichen gewählt werden könne. Von einem an den Empfehlungen der DGFE (2001, 2004¹) orientierten erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum sei nichts zu bemerken. Es scheine daher fraglich, „ob der Anspruch, die Erziehungswissenschaft sei die Leitdisziplin /452:/ der Lehrerbildung, aufrecht erhalten werden“ könne (HORN/WIGGER/ZÜCHNER 2004, S. 36).

Wenn auch die Befürchtung der Autoren nicht von der Hand zu weisen ist, dass die Umstellung der Lehramtsstudiengänge in die BA-MA-Struktur „eine weitere Aushöhlung

des erziehungswissenschaftlichen Anteils im Sinne eines disziplinären Kernbereichs mit sich bringen“ wird (ebd.), so scheint ausgerechnet das Bielefelder Beispiel jedoch einigermaßen ungeeignet, diese Befürchtung zu begründen. Denn abgesehen davon, dass die Autoren an dieser Stelle unversehens von der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ – einer Teildisziplin – auf „die Erziehungswissenschaft“ (EW) als ganze schließen: Im Bielefelder Modell des BA-MA-Lehramts ist EW mit 40 Semesterwochenstunden (SWS) vertreten und in diesem Umfang in allen Lehramtsstudiengängen obligatorisch. Neben den erwähnten AEW-Studienanteilen im Wahlpflichtbereich stellt das Einführungsmodul (mit 8 SWS) „die Einführung in pädagogische Reflexion und in pädagogisches Handeln sowie in das Bildungssystem in den Mittelpunkt“ (ZFL 2004) – mithin AEW. Nach dieser Rechnung wäre Allgemeine Erziehungswissenschaft im gesamten EW-Studienanteil immerhin mit einem Viertel vertreten. Ist das nun die gute oder die schlechte Nachricht?

Wie stellt sich die Situation der EW in Deutschland insgesamt dar? Folgt man dem jüngsten *Datenreport Erziehungswissenschaft*, so bietet das Fach, wenig verwunderlich, ein widersprüchliches Bild. Trotz einiger Schwächen sei ersichtlich, dass „sich die Erziehungswissenschaft gut entwickelt, z.B. bei den Absolventenquoten, beim Übergang der Absolventen in das Beschäftigungssystem, bei der Gleichstellung von Frauen und Männern mit Blick auf die Dozentenrekrutierung, bei der regelmäßigen kontrollierten Selbstevaluierung, in der Forschungsprofilierung u.a.“ (TIPPELT u.a. [Hrsg.] 2004, S. 12f).

Auf der Gewinnseite ist zu verbuchen, dass EW innerhalb der Magisterstudiengänge unter den „Top Ten der großen Ausbildungsfächer“ rangiert, und zwar schon aufgrund der Nachfrage als Hauptfachstudiengang; die Zahl der im Diplomstudiengang Immatrikulierten lag 2002 höher als die Gesamtzahl der Magister- und Diplomstudierenden in EW in den 1980er Jahren; die Gesamtzahl der Hauptfachstudierenden (Magister und Diplom) ist seit 1995 mit fast 50.000 auf einem hohen Niveau konstant; die Absolventenquote in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen erreichte 2002 einen Rekordwert. Nimmt man die Lehramtsstudierenden gewichtet dazu, so gehört EW mit 100.000 Studierenden neben Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft zu den drei größten universitären Ausbildungsfächern, ist das Fach mithin keinesfalls nur eine Restgröße in der Lehramtsausbildung. Das Verhältnis von Studienanfänger- und Absolventenzahlen ist ähnlich gut wie in den übrigen harten NC-Fächern; die Zahl der /453:/ arbeitslos gemeldeten Absolventen der EW ist gering, niedriger als in Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft (vgl. RAUSCHENBACH/ZÜCHNER 2004, S. 41ff).

Eine zentrale Herausforderung für das Fach und seine Teildisziplinen – und damit insbesondere für die Selbstverständigung der AEW über ihr Aufgabenverständnis – stellt in wachsendem Maße die Diversität dar, die sich aus dem breiten Spektrum der Teilarbeitsmärkte und Arbeitsfelder ergibt, in denen die Hauptfachabsolventen der EW tätig sind. Diese Entwicklung setzte mit der Einrichtung des Diplomstudiengangs 1969/70 ein und wird sich mit der Umstellung in die Bachelor-Master-Struktur noch verstärken. Das ist auch ein Stück Erfolgsgeschichte eines Faches, das mit diesem Erfolg nun nicht recht fertig wird. In nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern sind heute 24% Magister- und 11% Diplomabsolventen tätig, 10% sind selbständig oder freiberuflich tätig, 4% sind in der Wissenschaft, 17% in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 32% in den Feldern der Sozialen Arbeit und 20% im Bereich Gesundheit/ Rehabilitation tätig (vgl. ebd.).

In den beiden letztgenannten Bereichen, die zusammen über 50% ausmachen, ist eine akademikeradäquate Vergütung seltener und der Frauenanteil höher. Allerdings ist dort auch der Anteil befristeter Stellen niedriger. „Mit anderen Worten: Hauptfachpädagogen – und dies ist vielleicht ein Merkmal von Frauenberufen insgesamt – suchen und finden offenbar eher Sicherheit als finanzielle Anerkennung“ (ebd. S. 54). Auf Seiten der Lehramtsabsolventen bestätigt sich dieses Bild in bestimmter Hinsicht: Bei steigender Tendenz zur Teilzeitbeschäftigung im Lehramt – derzeit liegt er bei rund 40% – waren unter den teilzeitbeschäftigten Lehrern 2002 etwa 85% Frauen (ZÜCHNER/WEISHAUPT 2004, S. 60).

Dem weiterhin steigenden Anteil von Frauen in pädagogischen Ausbildungsgängen und Berufen wird zwar in erziehungswissenschaftlicher Lehre und Forschung, in den vergangenen zehn Jahren auch durch Widmungen und Stellenbesetzungen verstärkt Rechnung getragen (vgl. FAULSTICH-WIELAND 2004). Aber es besteht ein Manko an allgemein-erziehungswissenschaftlicher und bildungsphilosophischer Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen der Feminisierung pädagogischer Berufe. Der Sachverhalt müsste reflektiert werden, dass gerade diese Berufe häufig mit Statusabwertung, finanzieller Schlechterstellung und oftmals keineswegs erwünschter Teilzeitbeschäftigung verbunden sind – trotz der Rede von der „Wissengesellschaft“ und ihren vielbeschworenen Voraussetzungen.

Nun zur Verlustseite. Die Konsequenzen aus der Einführung der Bachelor-Master-Struktur sind für die EW „möglicherweise umwälzender als es bislang wahrgenommen wird. In den Lehramtsstudiengängen verschwindet die Erziehungswissenschaft, auch wenn sie als 'Grundwissenschaft' bezeichnet wird, zumindest dem Namen nach aus den

Studienordnungen“; in Hauptfach- wie in Lehr- /454:/ amtsstudiengängen bleibe oder werde sie amorph. Diese Entwicklung verstärkt sich dadurch, dass „die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eigene BA- und/oder MA-Studiengänge ohne bzw. mit nur schwachem Bezug auf die Erziehungswissenschaft entwickeln“ (HORN/WIGGER/ZÜCHNER 2004, S. 38). Spätestens seit den 1990er Jahren verstehen sich die Teildisziplinen dazu, ihre Grundlegungsprobleme selber zu diskutieren, anstatt sie an eine AEW zu delegieren, die sich dazu oft gar nicht in der Lage zeigt.

Schwierig ist die fachliche Stellung der AEW überdies, weil die landespolitisch vorgegebenen Zulassungszahlen zu den Lehramtsstudiengängen beträchtlich schwanken: von ca. 60.000 (1975) über 20.000 (1987) bis zu 50.000 (2002) (ab 1993 inkl. neue Bundesländer; vgl. ZÜCHNER/WEISHAUPT 2004, S. 56). Dies hat Auswirkungen auf die personelle Stärke der EW. Im Zeitraum 1982-1997 verlor die westdeutsche EW rund 25% ihrer Professuren; nach der deutsch-deutschen Vereinigung setzte sich dieser Rückgang um weitere 15% im Zeitraum 1997-2002 fort (mit Ausnahme der Sonderpädagogik, die um 49% zulegte). Entsprechend hat sich die Lehrbelastung erhöht: Betreute ein Professor 1992 rund 34 Diplom- und Magisterstudierende, so waren es 2002 rund 58. In den Lehramtsstudiengängen stieg die Zahl der zu betreuenden Studierenden im gleichen Zeitraum von 180 auf 235. Während der Anteil an C4/W3-Professuren in EW verglichen mit anderen Fächern schon zuvor unterdurchschnittlich war, macht sich der neuerliche Wegfall von Professuren 1997-2002 weiter zuungunsten dieser Stellenkategorie bemerkbar. Trotz Erhöhung ist ferner die Zahl der Mittelbaustellen in EW im Vergleich mit anderen Fächern bei weitem noch zu niedrig; daher ist auch die Situation für die Nachwuchsförderung immer noch prekär (vgl. KRÜGER/SCHMIDT/SIEBHOLZ/WEISHAUPT 2004, S. 64, 72f). Die finanzielle Grundausstattung der EW für die universitäre Forschung hat sich zwar stärker verbessert, liegt „aber noch deutlich unter der der Psychologie und erst recht unter der der Wirtschaftswissenschaften“ (KRAUL/SCHULZECK/WEISHAUPT 2004, S. 95).

Auch unter dem Gesichtspunkt der Forschungsförderung scheinen sich speziell für die AEW keine ermutigenden Zahlenrelationen zu ergeben. Im Zeitraum 1998-2003 gab es 853 drittmittelgeförderte erziehungswissenschaftliche Projekte – davon mit Abstand die meisten in Schulforschung/ Schulpädagogik (169), gefolgt von Sozialpädagogik (108), Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Medienpädagogik/ Medienforschung/ E-Learning (81), Erwachsenenbildung (61), Historischer Bildungsforschung (56) sowie Interkultureller Erziehung/ Vergleichender Bildungsforschung (55) –, jedoch nur ganze 16, also unter 2%

in „Allgemeiner Pädagogik“ (vgl. ebd. S. 116). Sind wir Zeugen des unaufhaltsamen Untergangs der ehemaligen Königsdisziplin der Erziehungswissenschaft? Und wiederum: Ist dies die gute oder die schlechte Nachricht? /455:/

Folgt man dem nun schon seit langem in die Debatte geworfenen Vorschlag, AEW von „Allgemeiner Pädagogik“ zu unterscheiden (vgl. EHRENSPECK 1998, 184, VOGEL 1998, S. 163), so ist zumindest dies eine gute Nachricht. Denn es könnte Indiz dafür sein, dass sich die AEW allmählich doch von der Vorstellung einer Leitdisziplin verabschiedet, die beansprucht, den Teildisziplinen „theoretische Vorgaben für das Verständnis des Pädagogischen zu machen, das in allen Teilbereichen pädagogischer Tätigkeit Geltung haben soll“ (LENZEN zit.n. EHRENSPECK ebd.).

In den Schwerpunktbeiträgen *Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen* der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft von 1998 – zu dem Zeitpunkt sicher für viele noch ein provokanter Titel – wird einmütig dafür plädiert, die AEW als eine Teildisziplin der EW anzusehen: Nur dies verschaffe ihr die Basis dafür, eigene Aufgaben- und Fragestellungen zu verfolgen, Grundlagenforschung zu betreiben, anstatt unterzugehen. Die Zeit der Einheitskonstruktionen, der „allgemeinpädagogischen ‚Meisterdenker‘“, die, wie EDUARD SPRANGER noch in den 1950er Jahren, „vor Lehrern über den ‚geborenen Erzieher‘“ sprechen, ist infolge der „zentrifugale[n] Tendenzen ihrer Teilbereiche“, die „dazu neigen, sich gewissermaßen disziplinär zu verselbständigen und damit zugleich die Aufgaben der traditionellen Allgemeinen Pädagogik marginalisieren“, vorüber (VOGEL ebd. S. 163, 161, 158).

2. Einige Blicke ins deutschsprachige Ausland

Einhelligkeit über entsprechende Umorientierungen besteht aber wohl noch nicht. Die Internetsuchmaschine Google zeigt (am 22.07. 2004) für das Suchwort „Allgemeine Pädagogik“ 20.900 Seiten *auf Deutsch* an, für das Suchwort „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ jedoch nur 7.040, also rund ein Drittel. Von diesen 7.040 stammen fast alle, nämlich 6.920 *aus Deutschland*, während von den 20.900 Treffern zwar ebenfalls die meisten (18.500) aus Deutschland stammen. Hier aber könnte der Differenzbetrag ein Indiz dafür sein, dass im deutschsprachigen Ausland andere Ausbildungsstrukturen, Begriffstraditionen und disziplinäre Selbstvergewisserungen bestehen.

Aus Österreich allerdings wird über weitgehende Parallelen zur westdeutschen Entwicklung berichtet, die sich in der Umorientierung von „Pädagogik“ in „Erziehungswissenschaft“ widerspiegeln. „Bis Mitte der 60er Jahre war das Fach nicht einmal an allen damaligen Standorten mit einer eigenen Professur ausgestattet. Damals wurde Pädagogik zeit- bzw. stellenweise (z.B. in Graz oder Wien) noch von Philosophen oder Psychologen ‚mitbetreut‘“ (THONHAUSER 2004, S. 179). Erst /456:/ im Zuge der Bildungsexpansion und einer Reihe von Universitätsneugründungen in den 1960er Jahren – darunter die als „Universität für Bildungswissenschaften“ gegründete Universität Klagenfurt – emanzipierte sich die Pädagogik von Philosophie oder Psychologie und etablierte sich EW in Österreich als eigenständige, wenngleich weiterhin durch die Nähe zur Philosophie oder zu den empirischen Sozialwissenschaften geprägte Disziplin. Dass man von „einer einheitlichen Auffassung über die Aufgaben der Disziplin und einheitlichen Forschungsparadigmen [...] bis heute weit entfernt“ sei, werde mancherorts nicht als Nachteil angesehen (ebd.). Umstrukturierungen der Universitätslandschaft durch ein neues Universitätsgesetz bei gleichzeitigem politisch gesetztem Zwang zu Einsparungen und Einführung der Bachelor-Master-Studienstruktur – auch nicht originell, die Österreicher – führen dazu, dass die künftige institutionelle Struktur der EW an den Universitäten derzeit noch nicht recht absehbar ist.

Einige Schlaglichter. Bisherige postsekundäre Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen werden gegenwärtig zu „Hochschulen für pädagogische Berufe“ auf Fachhochschulebene hinaufgestuft. Gleichzeitig soll die erziehungswissenschaftliche Forschung forciert werden. Für die Studiengänge, z.B. den Diplomstudiengang (der mit dem Magistertitel absolviert wird), ist es beim Terminus „Pädagogik“ geblieben, während die meisten derzeit bestehenden Institute sich als „erziehungswissenschaftliche“ bezeichnen. Unklar ist allerdings, wie sie im Zuge der Schaffung größerer Organisationseinheiten infolge des Universitätsgesetzes 2002 Bestand haben werden. Zum Beispiel werden das jetzt in der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien angesiedelte, über sechs Abteilungen verfügende „Institut für Erziehungswissenschaft und das Institut für die schulpraktische Ausbildung (ISA) [...] – laut Organisationsplan des Rektorats – vermutlich ab Anfang 2004 zu einer gemeinsamen Fakultät zusammengeführt“ (Institut für Erziehungswissenschaft 2004).

Dort sieht der jetzige Studienplan für das Pädagogik-Diplomstudium als möglichen Schwerpunkt „Theoretische Erziehungswissenschaft“ vor (neben Medienpädagogik,

Erwachsenenbildung, Berufspädagogik, Beruflicher Rehabilitation, Psychoanalytischer Pädagogik, Heilpädagogik und Integrativer Pädagogik, Sozialpädagogik sowie Schulpädagogik). Das Fach „Theoretische Erziehungswissenschaft“ wiederum beinhaltet Themenbereiche, die einem Aufgabenverständnis der AEW als Grundlagenforschung und reflexiver Erziehungswissenschaft (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 187, 195) nahe kommen, nämlich: Konstitutionsprobleme der Pädagogik, Problem- bzw. Wissenschaftsgeschichte, erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und ihr Bezug zur Praxis, die pädagogische ‚Konstruktion‘ des Menschen, Bildungstheorie sowie philosophische Methoden in der Pädagogik (vgl. Studienplan 2002). Hier scheint eine disziplinäre Neuorientierung des Selbst- /457:/ verständnisses der AEW als einer Teildisziplin mit eigenständigen Aufgaben erfolgt zu sein und schlägt sich in der Profilierung eines entsprechenden Studienschwerpunkts nieder. Es gibt jedoch institutionelle Kontexte, in denen letzteres nicht möglich ist; z.B. bietet das Institut für Allgemeine Pädagogik und Philosophie an der Wirtschaftsuniversität Wien „keinen eigenen Studiengang an, sondern beteiligt sich mit allgemeinpädagogischen Angeboten an den wirtschaftspädagogischen Studiengängen“ (THONHAUSER 2004, S. 182).

An dieser Stelle ist auf eine Grenze der Materialbasis für die vorliegende Darstellung hinzuweisen. Denn ob z.B. der Forschungsbereich „Philosophie der Bildung und Erziehung“ in diesem Institut dem Verständnis von AEW als reflexiver Erziehungswissenschaft näher kommt als der Forschungsbereich „Bildungsforschung, Bildungsinstitutionen und Bildungskritik“ in jenem (ebd. S. 196), ist der Ebene der Bezeichnungen nicht zu entnehmen. Wie sich auch sonst überall dort, wo von Pädagogik oder von Erziehungswissenschaft – sei es mit oder ohne das „Allgemeine“ – die Rede ist, nicht ohne weiteres darauf schließen lässt, was sich tatsächlich dahinter verbirgt. Ebenso können sich allgemein-erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung und Reflexion hinter Bezeichnungen verbergen, die auf den ersten Blick eher positivistische Arbeit an *the present and the particular* (vgl. BRIDGES 1998, S. 264f, 268) vermuten lassen.

In der Schweiz bestehen – vergleichbar dem französischen DEUG – vier- bis sechssemestrige sogenannte Diplomstudiengänge mit Abschlussexamen ohne akademischen Grad, viele im heilpädagogischen Bereich. Sie werden als Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge von berufstätigen Pädagogen, überwiegend Lehrern, genutzt, die während des Studiums meist weiterhin berufstätig bleiben (auch, um das Studium zu finanzieren, das an allen zwölf Schweizer Universitäten gebührenpflichtig ist und 500-700 SFR pro Semester kostet). Während die Gymnasiallehrausbildung (noch) an den

Universitäten erfolgt, wird zur Zeit die bisher seminaristische Lehrerausbildung vereinheitlicht, akademisiert, modularisiert; rund 150 Seminare für Vorschul- und Primarschullehrerausbildung wurden geschlossen, im Gegenzug 15 Pädagogische Hochschulen aufgebaut. Insgesamt wird die Lehrerausbildung nicht nur professionalisiert, sondern die als historische Wende bezeichnete Reform führt erstmals dazu, dass „kantonal erworbene Diplome nun innerhalb der ganzen Schweiz und auch im Ausland gültig sind“ (HASCHER 2004, S. 223).

Im Zuge der Umsetzung der Bologna-Erklärung (1999) – auch in der Schweiz werden Bachelor und Master eingeführt – werden einzelne Pädagogische Institute geschlossen (Universität Bern) oder sie treten in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen (Universität Fribourg): HASCHER zufolge ein Vorgang mit vielversprechenden Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für die EW (2004, /458:/ S. 224). Die institutionelle Verankerung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten wird als zu schwach angesehen: Die bestehende Fragmentierung verunmögliche, so wurde unlängst kritisiert, „eine sinnvolle Nutzung möglicher Synergien“ (HOFSTETTER/SCHNEUWLY zit. ebd. S. 201). Eine Ausnahme bildet die Universität Genf. Vorausgegangen war dem ein zehnjähriger Konzentrationsprozess: 1992/93 studierten dort 36% der Studierenden mit dem Hauptfach Pädagogik. Bis 2002/03 „hatte sich diese Verteilung zu Gunsten – oder auch zu Lasten – der Universität Genf verschoben“ (HASCHER 2004, S. 211). Dort sind heute 55% der Hauptfachstudierenden.

Die Feminisierung des Pädagogikstudiums schlägt sich in der Schweiz in eindrucksvollen Zahlen nieder: an acht von zwölf Standorten liegt der Frauenanteil bei 80-100%, an drei weiteren Standorten bei 57-71%; nur an einem Standort, in St. Gallen im Fach Wirtschaftspädagogik, liegt er mit 42% unter dem Männeranteil (vgl. ebd. S. 212). Der umfassenden Liste der in der schweizerischen (Allgemeinen) Pädagogik bestehenden Forschungsschwerpunkte und laufenden Projekte ist nicht zu entnehmen, ob dieser Sachverhalt zur Kenntnis genommen und reflektiert wird, auch etwa im Hinblick auf die Auswirkungen für die akademische Reputation des Faches und das Selbstverständnis derjenigen, die es vertreten.

3. Einheit und Vielfalt – Zur Einführung der Bachelor-Master-Struktur in Europa

Der Bologna-Prozess ist nicht von der EU-Kommission aus der Taufe gehoben worden, auch wenn dies gelegentlich immer noch behauptet wird; aber inzwischen unterstützt sie ihn: „Die europäischen Universitäten haben sich lange durch einige große Leitbilder definiert, insbesondere durch das Ideal, das WILHELM VON HUMBOLDT vor fast zwei Jahrhunderten mit seiner deutschen Universitätsreform aufgestellt hat und bei dem die Forschung im Mittelpunkt der Universitätsaktivitäten steht und die Grundlage für die Lehre bildet. Heute distanzieren sich die Universitäten zunehmend von solchen Modellen, und die Entwicklung geht in die Richtung einer immer größeren Differenzierung“ (EU-Kommission 2003, S. 6, vgl. 13).

Die Einführung der Bachelor-Master-Struktur soll den sich differenzierenden Interessen, Begabungen und Berufswünschen von immer mehr Studierenden Rechnung tragen; und sie soll den Zielsetzungen der europäischen Länder entgegenkommen, die Universitäten zu Orten lebenslangen Lernens umzugestalten² sowie den Anteil der Studierenden an der Gesamtbevölkerung zu erhöhen: „Länder wie das Vereinigte Königreich und Dänemark haben sich zum Ziel gesetzt, /459:/ dass bis 2010 50% der Personen einer Altersstufe einen Hochschulabschluss erwerben sollen“ (ebd. S. 6).

Das Abitur der Zukunft ist der Bachelor. In Finnland z.B., wo Bachelor- und Master-Abschlüsse bereits in den 1960er Jahren eingeführt wurden, ist er es schon, und zwar u.a. für die Absolventen mit außerschulischem erziehungswissenschaftlichen Bachelorgrad, der auf dem dortigen Arbeitsmarkt kaum Chancen bietet³ (vgl. auch Kaube 2004, dagegen CHE 2004, S. 11). Der Bachelor bringt insofern Aufwertung durch Akademisierung der höheren Bildung *und* Abwertung des ersten Hochschulabschlusses zugleich mit sich. Mit der Einführung der Bachelor-Master-Struktur steht in der Tat speziell die AEW in der Gefahr, als „Grundlagenstudium“ in die Massenveranstaltungen des Grundstudiums abgedrängt und eben gerade nicht als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit eigenständigen Aufgaben wahrgenommen zu werden.

Dabei ging es zunächst um etwas anderes, nämlich die wechselseitige Anerkennung der Zugänge zum und der bestehenden Abschlüsse im europäischen Hochschulwesen. Dies jedenfalls war das Ziel einer gemeinsamen Vereinbarung von UNESCO und Europarat von 1997, der *Lissabonner Konvention*. Ihr zuzustimmen waren die Mitgliedstaaten des Europarats sowie der europäischen Region der UNESCO und der Heilige Stuhl eingeladen.

An konsekutive Studiengänge, Einführung der Bachelor-Master-Struktur, Modularisierung und Kompetenzorientierung war noch nicht gedacht.

Hingegen in der *Sorbonne-Erklärung* (1998) der Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens zur Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums war dann von zu vereinheitlichenden Studienzyklen die Rede: „Ein offener europäischer Raum für Hochschulbildung birgt zahlreiche positive Perspektiven, wobei natürlich unsere Unterschiede berücksichtigt werden müssen; auf der anderen Seite ist es erforderlich, sich stets darum zu bemühen, Hindernisse aus dem Weg zu räumen und Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren zu schaffen, um die Mobilität zu steigern und eine noch engere Zusammenarbeit fördern zu können. Die internationale Anerkennung und Attraktivität unserer Bildungssysteme hängen unmittelbar damit zusammen, wie diese von außen und von innen gesehen werden. Es scheint ein System zu entstehen, in dem zwei große Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium, für den internationalen Vergleich und die Feststellung von Entsprechungen anerkannt werden sollten“ (ebd., 1).

Die Termini Bachelor, Modularisierung, Kompetenz- bzw. Berufsorientierung kommen weiterhin nicht vor. Aber es wird zwischen einem *Studium auf wissenschaftlicher Grundlage* und einem *wissenschaftlichen Studium* unterschieden: „Im Postgraduiertenzyklus könnte zwischen einem kürzeren Master-Studium und einer längeren Promotion mit Übergangsmöglichkeiten zwischen beiden gewählt werden. Bei beiden Postgraduiertenabschlüssen wird besonderes Gewicht auf Forschung und eigenständiges Arbeiten gelegt“ (ebd., 2). Auch in der von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichneten Bologna-Erklärung (1999), die die Schaffung eines gegenüber den USA konkurrenzfähigen europäischen Hochschulraums zum Ziel hat, gibt es jene Termini noch nicht.

Dasselbe gilt für das *Prager Kommuniqué* (2001), an dem bereits 33 europäische Staaten beteiligt waren. Aber es wird mit „Genugtuung [...] festgestellt, dass das Ziel – die Einführung gestufter Abschlussgrade, die auf zwei Hauptstufen basieren, wobei Hochschulausbildung als Undergraduate-Studium und Graduate-Studium definiert wird – in Angriff genommen und erörtert worden ist.“ Es wird darauf hingewiesen, dass einige Länder diese Struktur bereits eingeführt haben und einige weitere Länder stark daran interessiert sind. Da die Abschlüsse als Bachelor und Master oder vergleichbare zweistufige Abschlüsse in vielen Ländern an Universitäten oder an anderen Hochschulen erworben werden können, wird sich die Tendenz verstärken, auf die das Prager Kommuniqué ebenfalls hinweist: „Die zu einem Abschluss führenden Programme können

und sollten unterschiedliche Orientierungen und verschiedene Profile haben, um der Vielfalt der individuellen, akademischen und arbeitsmarktbedingten Bedürfnisse gerecht werden zu können“ (ebd., S. 4).

Wie das konkret aussehen kann, wird am Masterprogramm des *Institute of Education* der Universität London deutlich. Dort wurden zu Beginn der 1980er Jahre rund 80 (*sic*) verschiedene Mastergrade bzw. -programme eingeführt. Die Einrichtung der Programme, die nicht selten nur für wenige Semester aufgelegt werden, ist vollständig nachfrage- und themenkonjunkturabhängig. Viele Programme werden von etwa zehn Studierenden oder weniger pro Semester besucht; aber auch dann erfordern sie Ressourcenaufwand für Planung, Vorbereitung, Koordinierung, Akkreditierung. Derzeit verleiht das IoE 'nur' noch rund 50 Mastergrade, einschließlich der Weiterbildungsmaster für Lehrer (vgl. IoE 2004⁴).

Mit dem *Berliner Communiqué* (2003) schließlich liegt auf europäischer Ebene die derzeit jüngste Station des Bologna-Prozesses vor, an dem inzwischen etwa 40 europäische Staaten beteiligt sind. Darin wird den Mitgliedstaaten empfohlen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln.“ (ebd., S. 4)

In Deutschland folgten wenige Wochen darauf die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge*; diese sind gemäß § 19 HRG einzuführen. Mit diesen Strukturvorgaben wollen die Bundesländer dem gesetzli- /461:/ chen Auftrag des Hochschulrahmengesetzes nachkommen, „die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten“, und gleichzeitig einen wesentlichen Schritt „auf dem Weg zur Errichtung des europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses“ tun (KMK 2003). Hier klingt der feste Wille an, den der Europarat auf seiner Lissabonner Tagung im März 2000 kundtat, nämlich Europa bis zum Jahr 2010 „zur wettbewerbsstärksten und dynamischsten wissensbasierten Ökonomie der Welt“ zu rüsten (zit. n. Europäische Kommission 2002, S. 29, vgl. LOHMANN 2004).

An dessen Verwirklichung arbeitet in Deutschland vor allem das 1994 von der Bertelsmann Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz gegründete *Centrum für Hochschulentwicklung*. Von dorthier stammen die weit über die Neustrukturierung der Studiengänge gemäß Bologna-Prozess hinausgehenden „Handlungsfelder“ (vgl. CHE

2004, S. 2, kritisch BENNHOLD 2002) – aber auch ein Vorschlag, der möglicherweise eine Lösung für das Problem der „Berufsorientierung“ bietet: „Gemein ist den angelsächsischen Bachelor-Studiengängen der Anspruch von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ – durchaus im HUMBOLDTSchen Sinne. Er basiert auf der Vorstellung, dass auf diese Weise zwar nicht die Ausbildung für einen bestimmten Beruf, wohl aber Berufsfähigkeit in einem umfassenden Sinne erreicht wird“ (CHE 2004, S. 11).

Da der Bologna-Prozess in seiner Umsetzung an den bundesdeutschen Hochschulen *noletns volens* auf den jeweiligen lokalen Gegebenheiten fußt und gleichzeitig die jeweiligen landesministeriellen Vorgaben für die Einleitung und Durchführung des Prozesses so unterschiedlich sind wie nur eben möglich, mehren sich die empirischen Sachverhalte und Indizien: nicht nur dafür, dass sich alte Heterogenitäten noch für eine ganze Weile gegen die neue Einheitskonstruktion werden behaupten können, sondern dass die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen der einzelnen Hochschulen von Bundesland zu Bundesland größer werden denn je (vgl. THIERACK 2004). Damit wird auch die universitäre Situierung der AEW uneinheitlicher und prekärer denn je. Das klingt rundweg nach einer schlechten Nachricht. Es sei denn, es gelingt tatsächlich, eine einheitliche Gestaltung der verschiedenen Studiengänge durchzusetzen, indem in den Akkreditierungsgremien die Perspektive der Erziehungswissenschaft geltend gemacht wird (vgl. HORN/WIGGER/ZÜCHNER 2004, S. 38).

Es gibt eine weitere schlechte Nachricht, die mit der Modularisierung der Studieninhalte in der Bachelor-Master-Struktur zusammenhängt. Auch Module können letztlich nur auf den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten basieren, sonst werden Fächer, Studiengänge und Abschlüsse, denen es an *kritischer Masse* fehlt, eben gestrichen. Die übrig bleibenden werden aber vermutlich ebenfalls nicht einheitlich und vergleichbar und auch nicht mobilitätsfördernd sein. In dem widersprüchlichen Feld der Vereinheitlichung von Bildungsstrukturen auf europäischer Ebene bewirkt der Bologna-Prozess mittelfristig also nicht mehr, sondern eher weniger Mobilität und Vergleichbarkeit – geschweige denn, dass er zum Ziel der *Lissabonner Konvention* beitrüge, nämlich zur wechselseitigen Anerkennung und Wahrung von historisch gewachsener kultureller Diversität, wie sie 1997 in der Bekundung der Vertragsparteien unterstrichen wurde:

„In der Erwägung, dass die große Vielfalt der Bildungssysteme in der europäischen Region deren kulturelle, gesellschaftliche, politische, philosophische, religiöse und wirtschaftliche Vielfalt widerspiegelt und ein außerordentliches Gut darstellt, das es in vollem Umfang zu achten gilt; In dem Wunsch, allen Menschen der Region die Möglichkeit zu geben, diese reiche Vielfalt voll zu nutzen, indem den Bewohnern jedes Staates und den Studenten der Bildungseinrichtungen jeder Vertragspartei der Zugang zu den Bildungsmitteln der anderen Vertragsparteien erleichtert wird,

insbesondere indem ihre Bemühungen erleichtert werden, ihre Bildung an Hochschuleinrichtungen dieser anderen Vertragsparteien fortzusetzen oder dort eine Studienzeit abzuschließen; In der Erwägung, dass die Anerkennung von in einem anderen Staat der europäischen Region durchgeführten Studien und erworbenen Zeugnissen, Diplomen und Graden eine wichtige Maßnahme zur Förderung der akademischen Mobilität zwischen den Vertragsparteien darstellt; Dem Grundsatz der institutionellen Eigenständigkeit große Bedeutung beimessend und im Bewusstsein der Notwendigkeit, diesen Grundsatz hochzuhalten und zu schützen; Überzeugt, dass eine gerechte Anerkennung von Qualifikationen einen wesentlichen Bestandteil des Rechtes auf Bildung und eine Aufgabe der Gesellschaft darstellt [...]“ (Lissabonner Konvention 1997, S. 1),

bevor die Regularien folgen, wie die vorhandene Vielfalt wechselseitig Anerkennung finden kann. Ob der Bologna-Prozess dem heute gerecht wird, scheint mindestens fraglich.

4. Europäische Förderung erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung?

Die Ergebnisse EU-geförderter Bildungsforschung zeigen, dass die sozialpolitischen Erwartungen, die an die europäischen Hochschulen, insbesondere an ihre Rolle für die ökonomische Entwicklung gestellt werden, gestiegen sind; dass diejenigen am unteren Ende der (schulischen) Qualifikationsleiter auf größte Probleme /463:/ beim Übergang in das Beschäftigungssystem stoßen und am meisten von Arbeitslosigkeit betroffen sind; dass die neuen Steuerungsmodelle für den Bildungs- und Ausbildungssektor, insbesondere die Einführung von Marktmechanismen, nicht immer gemäß den Annahmen der Marktbefürworter wirken; dass außer dem bloßen Zugang zu den neuen Technologien insbesondere die sozialen und organisationskulturellen Kontexte ihrer Implementation über Erfolg oder Scheitern in Bildungs- und Ausbildungszusammenhängen entscheiden; und schließlich dass bildungspolitische Maßnahmen, die auf die Beseitigung sozialer Ungleichheit durch Bildung zielen, nur begrenzte Erfolge zeitigen, wenn nicht auch sozioökonomische Ungleichheiten, die den Mechanismen sozialer Exklusion zugrunde liegen, angegangen werden.

So lauten zusammengefasst die Hauptergebnisse des Berichts, den das EU-Generaldirektorium Forschung im September 2003 über die EU-finanzierten Forschungsprojekte im Bildungsbereich 1995-2003 vorlegte (vgl. EU-Kommission 2003a, S. 1f).⁵ Darin finden sich Kurzmitteilungen über insgesamt 63 geförderte Projekte, darunter etliche aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aus der Interkulturellen Pädagogik, der Geschlechterforschung, der Schulforschung/Schulpädagogik, der Sozialpädagogik sowie der Medienforschung/Medienpädagogik. Allgemein-erziehungswissenschaftliche Fragestellungen könnten, den Themen nach zu urteilen, in nahezu allen eine Rolle spielen;

inwieweit sie es tatsächlich tun und AEW in den Projekten auch personell repräsentiert ist, müsste überprüft werden.

Eine Lehre jedoch, die angesichts der Umstrukturierung der europäischen Bildungssysteme ohnehin zu ziehen ist, lässt sich für die AEW aus diesem Bericht vorrangig ziehen, nämlich dass sie sich dem lange vernachlässigten Verhältnis von Bildung und Ökonomie zuwenden muss. Dies gilt auf sämtlichen Problemebenen, angefangen mit dem historischen Wandel dieses Verhältnisses in der Moderne über seine De-/Thematisierung in Erziehungs- und Bildungstheorien bis hin zu den Auswirkungen der Vermarktförmigung von Bildungsinstitutionen auf pädagogische Interaktionen. Allzu lange hat, noch ganz im Stil der älteren Allgemeinen Pädagogik, AEW ihr Selbstverständnis im Kern daraus bezogen, dass das „Allgemeine“ staatlich und öffentlich ist und als solches zwar mit Problemen behaftet und stets reform- und verbesserungsbedürftig, aber man vertraute doch darauf zu wissen, wo man sich befindet. Der EU-Bericht belehrt darüber, daß *the economic role of higher education* die neue Leitkategorie darstellt – und das ist keineswegs eine schlechte Nachricht, wenn man nicht gleich mit einem reduktionistischen Verständnis von Ökonomie zu Werke geht. Damit sind bei weitem nicht nur die bekannten bildungsökonomischen Fragestellungen im engeren Sinne gemeint (die sich, wie wir derzeit erleben, selbstredend auch der Frage der Notwendigkeit von Universitätsprofessuren für Allgemeine Erziehungswissenschaft zuwenden). Die /464:/ neue Leitkategorie fordert vielmehr die Fähigkeit der AEW heraus, sich dazu mit genuinen Fragestellungen, Forschungsergebnissen und kritischen Beiträgen zu äußern. Diese Fähigkeit gilt es vorrangig zu entwickeln. Wenn das nicht gelingt, braucht es auch keine Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Anmerkungen

- 1 Der DGfE-Vorstand wird voraussichtlich in 2004 auch eine Empfehlung zur Lehrerbildung im Bachelor-Master-System verabschieden.
- 2 Die entsprechenden regierungsseitigen Bemühungen erweisen sich bislang als „wishful thinking“ (Europäische Kommission 2003a, 20).
- 3 Nach Auskunft von Anja Heikkinen, Department of Education, Universität Jyväskylä, am Rande der *European Conference of Educational Research* (ECER) im September 2003 in Hamburg.
- 4 Und nach Auskunft von Richard Aldrich, dem ehemaligen Koordinator der IoE-Masterprogramme, am Rande des Symposiums *Historische Bildungsforschung – quovadis?* im März 2003 an der Universität Hannover. Auf die Frage hin, was er denn erziehungswissenschaftlichen Fakultäten raten würde, die jetzt die Einführung von Masterprogrammen planen, lautete Aldrichs entschiedener Rat, vor allem grundlagenorientierte Programme zu etablieren.

- 5 Erfasst sind die Projekte im Rahmen des Vierten und des Fünften EU-Forschungsrahmenprogramms; Projekte, die erst nach Abschluss des FP5 im Jahre 2003 endeten, sind zum Teil schon enthalten; über nach Drucklegung des Berichts und 2004 abgeschlossene Projekte wird laufend berichtet unter <http://www.pjb.co.uk/npl/index.htm>.

Literatur

- Bennhold, M. (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform. Politik der 'Reformen' als Politik der Unterwerfung. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 279–299.
- Berliner Kommuniqué (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf. /465:/
- Bridges, D. (1998): Academic politics and the *a priori*: philosophy and educational research in the UK. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 261–273.
- CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2004): Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? Arbeitspapier Nr. 55, Mai 2004, http://www.che.de/downloads/AP55_191.pdf.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Verabschiedet vom DGfE-Vorstand im Juli 2001, <http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/dgfe/Kerncurriculum.htm>.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Beschlossen vom DGfE-Vorstand im Januar 2004, http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm.
- Ehrenspeck, Y. (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 181–201.
- EU-Kommission/ European Commission (2002): Research Networking in Europe – Striving for Global Leadership, Brussels, September, <http://www.dante.net/pubs/ECbrochure.html>.
- EU-Kommission, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. Brüssel 2003, http://www.europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2003/com2003_0058de01.pdf.
- EU-Kommission/ European Commission (2003a): European Union-supported educational research 1995-2003. Briefing Papers for Policy Makers. Brussels, September, <http://www.cordis.lu/citizens/publications.htm> (under *Reports*), ftp://ftp.cordis.lu/pub/citizens/docs/report_education_03.pdf.
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt u.a., S. 121–135.
- Hascher, T. (2004): Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Besonderheiten. In: Tippelt u.a., S. 199–224.
- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt u.a., S. 15–38.
- Institut für Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien, Homepage, <http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaften/> (22. Juli 2004).
- IoE, Institute of Education, University of London (2004): Master's Degrees (by title), http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=3904&var1=5
- Kaube, J. (2004): Ihr geht alle in die Medien. Die deutschen Universitäten basteln an Berufsattrappen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8.5.2004.

- KMK, Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10., <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.
- Kraul, M./Schulzeck, U./Weishaupt, H.(2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt u.a., S. 91–120. /466:/
- Krüger, H.-H./Schmidt, C./Siebholz, S./Weishaupt, H. (2004): Personal. In: Tippelt u.a., S. 63–89.
- Lissabonner Konvention (1997): Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, <http://www.studienreform.unizh.ch/dokumente/lissabon.pdf>.
- Lohmann, I. (2004): Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004. Frankfurt am Main.
- Prager Kommuniqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf.
- Rauschenbach, Th/Züchner, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt u.a., S. 39–54.
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens. Paris. http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Sorbonne_declaration_Deutsch.pdf.
- Studienplan für das Diplomstudium „Pädagogik“ (2002) an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien, <http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaften/Studienplan%202002.pdf>
- Thierack, A. (2004): Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. Vorversion des im Auftrag des BMBF erstellten Berichts, vom März.
- Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg. 2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden.
- Thonhauser, J. (2004): Erziehungswissenschaft in Österreich – Zur Lage und Entwicklung des Faches. In: Tippelt u.a., S. 179–198.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 157–180.
- ZfL, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Bielefeld (2004): Erziehungswissenschaft: Module und Profile, <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/studium/ew/module.htm>. /467:/
- Züchner, I./Weishaupt H. (2004): Studierende, Absolventen, Stellensituation in der Lehrerbildung. In: Tippelt u.a., S. 55–62.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 27. Juli 2004 überprüft.

Kurzbiographie

Ingrid Lohmann, Dr. phil., Dipl. Päd., Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg. Studium der Philosophie, Sozialwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Anschließend bis 1985 wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem bildungs- und wissenschaftshistorischen Forschungsprojekt am Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, danach Hochschulassistentin für Systematische und Historische Erziehungswissenschaft, seit 1992 Professorin in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Strukturwandel des öffentlichen Bildungssystems (Kommerzialisierung, Privatisierung); jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland; Aufbau einer Online-Plattform für das Lehren und Lernen im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (<http://edu.commsy.de>).

Anschrift: Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Email: lohmann@erzwiss.uni-hamburg.de, Homepage: www.ingridlohmann.de