

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 50, Jg. 26|2015

Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft?

Mit Beiträgen von
Johannes Bellmann, Peter Faulstich,
Edgar Forster, Fabian Kessl, Jürgen Oelkers,
Frank-Olaf Radtke, Petra Stanat,
Ursula Stenger, Christine Zeuner
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
BEITRÄGE ZUM THEMA „WIE POLITISCH IST DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT?“	
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Methodologischer Ökonomismus – Organische Experten im Erziehungssystem	7
<i>Fabian Kessl</i> Ökonomisierung von Bildung und Erziehung: Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP	17
<i>Peter Faulstich & Christine Zeuner</i> Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft.....	25
<i>Jürgen Oelkers</i> Ist die Erziehungswissenschaft politisch?	37
<i>Johannes Bellmann</i> Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung.....	45
<i>Ursula Stenger</i> Kindheitspädagogik und Politik – (k)ein ungetrübtes Verhältnis? Oder: Was sind/wären Aufgaben von Hochschulen/Universitäten?	55
<i>Edgar Forster</i> Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik	65
BEITRÄGE	
<i>Petra Stanat</i> Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung: Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG.....	75

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Neustrukturierung des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft</i>	91
<i>Nominierungsverfahren für die DFG-Fachkollegienwahl 2015</i>	93
<i>Kommission für Forschungsethik</i>	95

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	97
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)</i>	104
<i>Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung</i>	106
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	108
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	111
<i>Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik</i>	113
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	116
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	118
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	120

NOTIZEN

<i>Aus der Forschung</i>	129
<i>Aus Wissenschaft und Lehre</i>	134

TAGUNGSKALENDER	145
-----------------------	-----

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Lynne Chisholm</i>	151
<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter</i>	153
<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter</i>	157

EDITORIAL

Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft?

Im vorliegenden Heft der Erziehungswissenschaft fragen wir, wie politisch die Erziehungswissenschaft heute ist. Als verantwortliche Herausgebende haben wir Autorinnen und Autoren gebeten, sich aus ihrer Perspektive entweder allgemein oder in Bezug auf bestimmte Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft mit der Frage auseinanderzusetzen, in welchem Wechselverhältnis Politik und Erziehungswissenschaft stehen, inwiefern sie aufeinander Bezug nehmen oder sich auch instrumentalisieren und funktionalisieren lassen.

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass Politik ein Moment der Gestaltung und Regulierung sozialer Zusammenhänge darstellt. Darin enthalten ist die Frage nach der Gestaltung von Demokratie und damit potentiell der Auseinandersetzung aller um Politik. Insofern ist auch die Rede vom „Politischen“, das in der jüngeren v.a. französischsprachigen Debatte von „Politik“ unterschieden wird: als Moment, in dem bestehende Verhältnisse sichtbar werden, ein Fingerzeig auf die Frage der Demokratie. Die Sichtbarkeit der Stimme der Anteillosen, von der Jacques Rancière spricht, ist hier ebenso zu verorten, wie der Konfliktbegriff, den Ernesto Laclau und Chantal Mouffe eingeführt haben.

Pädagogisch, also für Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse, ist dies relevant, weil Menschen zu Auseinandersetzungen befähigt werden müssen, wodurch ihnen die Möglichkeiten der Beteiligung, aber auch zur eigenen Positionierung eröffnet werden. Bildung wird in diesem Sinn verstanden als politische Bildung, welche die Menschen nicht nur dazu befähigt, die sozialen Zusammenhänge zu gestalten und zu regulieren, sondern auch (politischen) Einfluss zu nehmen und (politisch) zu handeln.

Ein anderer Zugang zum Thema Politik und Erziehungswissenschaft eröffnet sich, wenn man dem Einfluss nachgeht, den die Politik auf die Erziehungswissenschaft nimmt. Wenn man fragt, welche Folgen dieser für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen hat. Grundlegende Fragen nach einer Verhältnisbestimmung von Erziehungswissenschaft und Politik resp. Pädagogischem und Politischem kondensieren in jüngster Zeit im Kontext der Auseinandersetzungen um die disziplinäre Ausrichtung der Erziehungswissenschaft als Tatsachenswissenschaft oder als gesellschaftstheoretischer Reflexionsinstanz. Das lange Zeit als entfremdet markierte Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Politik ist im Kontext von Evidenzbasierung und Wirkungsforschung unter dem Dach einer spezifischen Form der empirischen Forschung von einer verblüffenden und rasanten Wiederannäherung gekennzeichnet.

Führt die zweite empirische Wende der Erziehungswissenschaft als empirische Bildungsforschung im Nach-Pisa-Deutschland somit zu ihrer Re-Politisierung?

Gibt eine, auf Politikberatung ausgerichtete, erziehungswissenschaftliche Forschung die notwendige Distanz zur wissenschaftlichen Analyse der Strukturlogiken und Regelmäßigkeiten von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen auf?

Müsste eine Erziehungswissenschaft Dimensionen des Politischen explizit mit einbeziehen, um Möglichkeiten der Bildung freizulegen? Müsste sie sich damit nicht auch den gesellschaftlichen Tendenzen widmen, die gegenwärtige Bildungs- und Erziehungsverhältnisse prägen?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen diskutieren die Autorinnen und Autoren des Schwerpunkts sowohl den politischen Gehalt der Erziehungswissenschaft und den Einfluss sowie die Wirkungen der Politik auf die Erziehungswissenschaft als auch die sich abzeichnenden möglichen Konsequenzen.

Nach dem Themenschwerpunkt wird das Memorandum des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der DFG, das sich mit der Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung beschäftigt, von Petra Stanat vorgestellt.

Im Anschluss daran erfolgen die Mitteilungen des Vorstands und die Berichte aus den Sektionen. Bevor die Rubrik „Personalien“ diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft beschließt, finden Sie die Rubriken „Notizen“ und „Tagungskalender“.

Christine Zeuner, Fabian Kessl und Katja Schmidt

BEITRÄGE ZUM THEMA „WIE POLITISCH IST DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT?“

Methodologischer Ökonomismus Organische Experten im Erziehungssystem

Frank-Olaf Radtke

1 Politische Arithmetik

Für Politiker allgemein, für Bildungspolitiker im Besonderen ist die Aussicht verführerisch, die von ihnen betriebene Politik so präsentieren zu können, als beruhe sie auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Gerade in einem Politikfeld, in dem unter großer ökonomischer, technologischer und demographischer Ungewissheit gehandelt werden muss, wo grundsätzlich umstrittene Konzepte zur Debatte stehen und basale Interessen gegeneinander ausbalanciert werden müssen, liegt die Wunschvorstellungen nahe, die Regierung könne ideologiefrei, von vermeintlich objektiven „Experten“ instruiert, die fälligen Entscheidungen zum Wohle aller „evidenzbasiert“ treffen.

Die OECD (2001, S. 208) beendet ihre Zukunftsstudie „Governance in the 21st Century“ mit der Aufforderung an die Regierungen, sich auf so etwas wie einen *Enlightened Pragmatism* einzurichten. Auf dem Wege zu dem, was sie den künftigen *Strategic State* nennt, der von Experten wie informierten Bürgern, denen ihre Optionen vor Augen geführt wurden, gleichermaßen gelenkt werden wird, sollen die Führer (*Leader*) sich ganz auf die Ökonomik verlassen. Eine prototypische Ökonomin, Diane Coyle¹, beschreibt das Leistungsangebot ihrer Disziplin ganz unbefangen so:

„It is a way of thinking that involves having the highest respect for empirical evidence, looking at charts and numbers, and working out what it makes sense to believe. [...] it also offers an unparalleled understanding of which policies and strategies will make our socie-

1 Coyle ist gefeierte Sachbuchautorin, *Head of Enlightenment Economics* einer Beratungsfirma u.a. für *Corporate governance and institutional reform*, zugleich auch Professorin an der Universität Manchester/UK. Auf der Homepage ihrer Firma gibt sie an, ihr jüngstes Buch *GDP: A Brief but Affectionate History* sei auf der *longlist* für die Auszeichnung *Business Book of the Year*, die von der Zeitschrift *Financial Times* und dem Beratungsunternehmen *McKinsey* gemeinsam vergeben wird.

ties function better. No other discipline can achieve the same enlightened pragmatism.“ (Coyle 2002, S. 10)

Es ist der alte Wunschtraum *politischer Arithmetik*, der seit dem 17. Jahrhundert geträumt wird. Beeindruckt von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und ihrer technischen Nutzung, brachte das Bacon'sche Motto: „Wissen ist Macht“ zuerst in England die Idee hervor, Herrschaft könne auf Wissen über ökonomische und soziale Gesetzmäßigkeiten gegründet, die Wirkung politischer Entscheidungen könnte errechnet werden. Bei ersten Versuchen, das künftige Steueraufkommen vorherzusagen, erkannte der englische Gelehrte und Politiker William Petty, dass die „Kombination und Interpretation bestimmter empirisch erfassbarer Daten [...] dem Staat ein bestimmtes Regierungshandeln nahelegen konnte“ (Lepenies 2013, S. 23). Das war der Beginn statistischer Selbstbeschreibungen in politischer Absicht, die Regierungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert durch neu gegründete Statistische Ämter von „ihren“ Gesellschaften anfertigen lassen. Mit probabilistischen Mitteln will man seither die Entscheidungsunsicherheit der Verwaltungen in allen Politikfeldern minimieren und angestrebte Wirkungen ihrer Verfügungen optimieren. Die Regierung hofft, auf diesem Wege die Kontrolle über relevante soziale Vorgänge in der Gesellschaft und ihren Teilsystemen zu erlangen.

Die Idee der politischen Arithmetik hatte eine lange Inkubationszeit, bis sie, angetrieben von den Möglichkeiten der elektronischen Datenverarbeitung, in Form des Bruttoinlandsproduktes (BIP) (engl. GDP) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Durchbruch erlebte. Zuerst in Nordamerika und Europa, aber bald in der ganzen Welt, wurde die statistische Erfassung sämtlicher Wirtschaftstätigkeiten unverzichtbarer Teil der modernen Staatsführung. Eng verbunden mit der Erfindung des BIP ist der Aufstieg der Ökonomik zur Leit- und Musterdisziplin für alle anderen Staatswissenschaften, die politikrelevantes Wissen bereitstellen sollen.

Der daran anschließende Siegeszug der mathematisierten Wirtschaftswissenschaften wurde maßgeblich befördert von der OECD bzw. ihrer Vorgängerorganisation, der Organization for European Economic Cooperation (OEEC), die 1948 zur Überwachung der Verteilung der Marshall-Plan-Gelder gegründet worden war. Alle Empfängerländer hatten sich verbindlich an dem in den USA während des Krieges entwickelten Erhebungsverfahren auszurichten. Im Kalten Krieg diente die Einführung der wirtschaftlichen Gesamtrechnung in hegemonialer Absicht als Hebel, die Wirtschaftspolitiken der späteren OECD-Mitgliedsstaaten unter marktwirtschaftlichen, d. h. kapitalistischen Vorzeichen zu vereinheitlichen (vgl. Lepenies 2013, S. 157ff.). Oberste politische Maxime sollte die Steigerung der Produktivität und die

Beschleunigung des Wachstums sein. Das partikulare Interesse der Gewinnmaximierung wird zur vernünftigen Notwendigkeit verallgemeinert.²

2 Das Bruttobildungsprodukt

Mit dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA) hat die OECD die in der Wirtschaftspolitik erprobte, freilich keineswegs unumstrittene Regierungstechnik der wirtschaftlichen Gesamtrechnung in einfacher Analogie auf die Bildungspolitik und das Erziehungssystem übertragen. Wie die (Volks-)Wirtschaft als ein operativ geschlossenes, autonomes System konzipiert wird, das als Ganzes von außen über ausgewählte Parameter gesteuert werden kann, so wird nun auch die Erziehung als nationales System aufgefasst, das in seinem Verhalten mit denselben Methoden zu beeinflussen sein müsste. Für diese Zwecke wird eine Art pädagogische Gesamtrechnung eingeführt. Die Ergebnisse von Kompetenzmessungen bei Fünfzehnjährigen werden der erstaunten Öffentlichkeit seither als das nationale Bruttoinlandsprodukt des Bildungssystems präsentiert.

Die PR-technisch gut vorbereitete Bekanntgabe der Kennziffern im Dreijahresrhythmus hat in den Öffentlichkeiten der Erziehung die Wirkung, welche auch die vierteljährliche Mitteilung des BIP an „den Märkten“ auslöst. „Im Ergebnis verfällt“, so Niklas Luhmann (1997, S. 1099) „die Gesellschaft in eine Art statistische Normaldepression“, weil jede Nachricht, die nicht eine Verbesserung, nicht eine weitere Steigerung, also Wachstum verkündet, eine schlechte Nachricht ist.

Die Wachstumsideologie geradezu verkörpernd, den globalen Wettbewerb als Herausforderung beschwörend fühlen die Bildungsexperten der OECD sich für genau diese Art der „Produktion von Suboptimalitätsdiagnosen“ (Baecker 2010) zuständig. Solche Diagnosen können Betriebswirte mit Blick auf ökonomische Effizienz und technische Effektivität in allen möglichen Situationen und Bereichen stellen – im synchronen wie im diachronen, nationalen wie internationalen Vergleich. Alles könnte immer besser sein. Allfällige Rankings konstruieren eine statistische Realität, die dazu dienen soll, das jeweilige System auf Wachstum zu trimmen – und im Inneren im-

2 Alternativ wird eine Diskussion um das „Bruttonationalglück“ (Gross National Happiness) geführt, das die Regierung des Himalaya-Staates Butan in die Diskussion gebracht hat. Eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ hat die Anstöße aufgegriffen, wenn sie u.a. einen neuen Begriff von Wohlstand und eine neue Methode der Wohlstandsmessung vorschlägt, die von der Wachstumsideologie abrücken und neben materiellen auch soziale und ökologische Dimensionen des Wohlstandes abbilden sollen (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf> [Zugriff: 23. März 2015]).

mer neuen Optimierungsdruck zu erzeugen. Selbst wenn man an der Spitze stünde, müsste man sich weiter anstrengen!

Wie die Standardisierung der Erhebungsmethode des BIP der Harmonisierung der Wirtschaftspolitiken in der OECD-Welt und der Stabilisierung der kapitalistischen Ordnung in der Systemkonkurrenz dienen sollte, so ist auch das Bruttobildungsprodukt als Instrument der bildungspolitischen Vereinheitlichung gedacht. Die mit PISA 2000 in die OECD- und EU-Welt eingeführten, von Psychometrikern entworfenen „Kompetenzstufen“, die das pädagogische Konzept der nicht vermessbaren „Bildung“ abgelöst haben, verpflichten die Mitgliedsstaaten auf ein wiederum an angloamerikanischen Vorbildern orientiertes technologisches Erziehungsverständnis, das aus den nationalen Curricula herausgelöst wird und sich an einer extern bestimmten Nützlichkeit auszuweisen hat. Wer bei dieser Transformation der Selbstbeschreibung nicht mitmachen wollte, geriete in den Verdacht der Irrationalität.

3 Methodologischer Ökonomismus

Die OECD-Erfindung eines nationalen Bruttobildungsproduktes kann als ein exemplarischer Fall „methodologischen Ökonomismus“ eingeordnet werden. Der Begriff stammt von dem Philosophen und Volkswirtschaftler Karl Hohmann (2002, 2006) und meint zunächst eine Strategie der Theoriebildung. Die Ökonomik lasse sich in ihrem Erklärungsanspruch nicht auf ihren Gegenstand, die Wirtschaft, beschränken, sondern könne ihre Prämissen, ihre Methoden und Denkweisen mit Aussicht auf Erkenntnisgewinn auf alle anderen Felder sozialen Handelns ausdehnen. Gary S. Beckers Konzept des *Human Capital* wäre ein Beispiel.

Im Modell des methodologischen Ökonomismus wird das Individuum zum Homo oeconomicus kondensiert und sein Handeln auf die einfache Grundform der Zweckrationalität reduziert, die von einer Orientierung am Eigennutz und einem Maximierungs- und Steigerungskalkül geleitet wird. Soziales Handeln erscheint als Tausch von Äquivalenten, letztlich als ein (Wahl-)Verhalten zwischen Alternativen, das durch materielle Anreize konditioniert werden kann. Organisationen werden als zweckrationale Unternehmen gedacht, die einlinig der Rationalisierung und der Gewinnmaximierung dienen, die Gesellschaft wird als Ensemble funktional aufeinander bezogener spezialisierter Systeme vorgestellt, die füreinander Leistungen zu erbringen haben.

Der Wirtschaftsethiker Peter Ulrich spricht angesichts der Expansionstendenzen der Ökonomik in kritischer Absicht von normativem Ökonomismus als der „Großideologie der Gegenwart“. Alles andere als „das postideologische Zeitalter“ einleitend, habe „kaum je zuvor [...] eine einzige ideologische Argumentationsform weltweit einen vergleichbaren Einfluss ausgeübt“ (Ul-

rich 2000, S. 556). Zur Ideologie wird der Ansatz erst, wenn mächtige Akteure wie die EU, die OECD und schließlich die deutschen Kultusminister mit dieser Verhaltensökonomie Politik machen, wenn sie das ökonomische Denken zur Regierungstechnik transformieren und – im Wege einer „funktionalen Entdifferenzierung“ (Vogl 2015, S. 29) – etwa Märkte auch da schaffen, wo bislang keine waren. Dann kann die Entgrenzung der Marktideologie mit politischer Stoßrichtung auch als „ökonomischer Imperialismus“ (vgl. Radnitzky/Bernholz 1987) diskutiert oder aber im Wahlkampf empört als „ökonomischer Totalitarismus“ (Heiner Geißler, zit. in Spiegel online 2005) gebrandmarkt werden.

Der methodologische Ökonomismus der OECD beschränkt sich nicht auf die Substitution der Semantik, die ökonomische Re-Deskription des Schulsystems und die Einführung der Marktsteuerung. Um die deutsche akademische Pädagogik in die Regierungstechnik des *Enlightend Pragmatism* einzupassen, musste die Disziplin auch organisatorisch nach dem Vorbild der Ökonomik zur Empirischen Bildungsforschung umgebaut werden. Die Transformation kam einem Neuaufbau auf dem Nachbargrundstück gleich, während man die bestehenden Gebäude, die bislang von der DGfE betreut wurden, zumindest teilweise verfallen lässt. In der Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) hat diese Strategie „der strukturellen Stärkung“ nutzenorientierter Forschung auch symbolisch ihren vorläufigen Abschluss gefunden.

4 Organische Experten

Mit „der Ökonomik“ ist nicht eine wissenschaftliche Disziplin im herkömmlichen Sinne gemeint, die ihre Problemstellungen theoretisch selbst bestimmt und Paradigmenkonflikte intern mit der Macht des besseren Arguments austrägt. Gemeint ist etwas anderes: eine Form interessierten Wissens, das die soziale Realität (mit)erzeugt, die es beschreibt. Ökonometriker sind so etwas wie „organische Experten“ des bestehenden Systems,³ Botschafter jener „Großideologie der Gegenwart“, die im Interesse ihrer Auftraggeber nach „Erklärung zwecks Gestaltung“ suchen (Homann/Suchanek 2005, S. 24ff.).

In der internationalen Ökonomik haben sich, nicht zuletzt unter dem Dach transnationaler Organisationen, Netzwerke von Experten formiert, die über die OECD, die Worldbank (WB), den International Monetary Fonds (IMF), die World Trade Organization (WTO) und schließlich die European Union (EU) gespannt sind. Entstanden ist eine *epistemic community* (Haas 1992),

3 Von Antonio Gramsci stammt der ältere Begriff des „organischen Intellektuellen“, der öffentlich die Interessen und Sichtweisen einer bestimmten sozialen Klasse artikuliert (vgl. Gefängnishefte, Band 7, Heft 12 § 1, S. 1500).

im Wortsinn eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten, die Einfluss auf die Politik nimmt. Mehr oder weniger alle an denselben universitären Schulen trainiert, werden die Mitglieder von denselben Prämissen und Überzeugungen geleitet. Die internationalen „Top-Experten“ der Ökonomie teilen grundlegende Denkmuster, zumal solche über Kausalzusammenhänge, aber auch über Kriterien der Gültigkeit von Aussagen. Zugleich bearbeiten sie politikrelevante Fragen und folgen dabei einer gemeinsamen Agenda. Mal als Wissenschaftler, mal als sachverständige Ratgeber der Politik, mal selbst als Entscheider in Regierungsämtern oder als Unternehmer agierend, stellen sie ihren Sachverstand, dem jeweiligen Zeitgeist verpflichtet, keineswegs ideologiefrei, in den Dienst der kapitalistischen Handlungslogik und Rationalität.

Etwas Vergleichbares schwebt der OECD und den deutschen Adepten der neuen Regierungstechnik für das selbst erschaffene transnationale Erziehungssystem vor. In Deutschland haben Bund und Länder über die von ihnen kontrollierten Institute der Leibniz-Gemeinschaft (Blaue Liste) nutzenorientierte Forschung auch in der Sektion A: Geisteswissenschaften und Bildungsforschung initiiert. Begründet wurde ein Leibniz-Forschungsverbund *Bildungspotenziale*, dem 16 Institute zugerechnet werden, darunter auch die großen Wirtschaftsforschungsinstitute wie das DIW in Berlin oder das ifo-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München. Letzteres koordiniert wiederum ein Europäisches Expertennetzwerk Bildungsökonomik (EENEE), das seinerseits von der EU unterstützt wird usw. Über Kooperationsvereinbarungen ihrer finanziell gut ausgestatteten Institute nehmen die Ministerien nachhaltigen Einfluss auf die strukturell unterfinanzierten Universitäten und ihre Fachbereiche, die solche Angebote nicht ablehnen können.⁴

Als Vorläufer der neuen außeruniversitären Forschungsinfrastruktur müssen die sogenannten PISA-Konsortien gelten, die mit der nationalen Organisation und Durchführung der OECD-Studien beauftragt waren. Sie mündeten in ein 2010 gegründetes „Zentrum für internationale Vergleichsstudien“ (ZIB) mit Sitz in München. Laut KMK ist es „eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung aller 16 Länder und der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)“.⁵ In diesem Fall handelt es sich um einen Verbund aus Technischer Universität München (TUM), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogik (DIPF) und dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (LIFE).

4 Das ist einer der Hintergründe der Auseinandersetzungen über das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern bei der Wissenschaftsfinanzierung. In der Sprache der Bildungsmanager klingt das so: „Unterstützung der Profilierung der Hochschulen durch die außeruniversitären Forschungsorganisationen, geknüpft an einen Teil der jährlichen Aufwüchse der Budgets der außeruniversitären Forschungsorganisationen.“ (WR 2013, Hervorhebung im Original).

5 <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/zib.html> [Zugriff: 23. März 2015].

dagogische Forschung (DIPF) und dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Beauftragt wird das Zentrum nicht nur mit der Durchführung der künftigen Assessments in Deutschland, sondern ihm obliegt auch die „daran angelehnte Forschung und wissenschaftliche Nachwuchsförderung“.

Von ähnlich zentraler Bedeutung ist das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das 2004 gegründet wurde. Es ist wiederum „eine wissenschaftliche Einrichtung aller 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland“, diesmal an der Humboldt-Universität zu Berlin. Es organisiert die gemeinsamen Aktivitäten der Länder im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung im allgemeinbildenden Schulsystem. Außerdem soll das IQB die Länder bei der neu etablierten „Bildungsberichterstattung für Deutschland“ unterstützen, die wiederum von einem Konsortium mehrerer staatlicher Institute, darunter das Deutsche Jugendinstitut, unter der Führung des DIPF veranstaltet wird.

Viele weitere derartige Verbünde, Zentren, Sachverständigenräte oder Thinktanks, die unter maßgeblicher Beteiligung operativer Stiftungen wie Bertelsmann, Mercator, Hertie oder Hector operieren, wären hier zu ergänzen, nicht zuletzt das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe an der Universität Bamberg, das insbesondere das Nationale Bildungspanel (NEPS) betreibt, oder das gerade neu begründete Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen usw. Die Zentren arbeiten alle nach dem Muster, mit finanziellen Anreizen Forschungsinhalte formal autonomer Einrichtungen zu beeinflussen. Nicht nur vernetzt, sondern auch eng verflochten, tauchen in deren jeweiligen Leitungsgremien und Kuratorien immer wieder dieselben Personen auf.

5 Gelenkte Evidenz

Die Verlagerung der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion von den Universitäten auf außeruniversitäre Forschungsinstitute bzw. umgekehrt die Einbindung der universitären Fachbereiche in Verbünde außeruniversitärer Forschungsorganisationen ist eine Etappe in einer prototypischen Entwicklung. Die Universitäten konkurrieren mit Einrichtungen außerhalb der Hochschulen, die in der Helmholtz-Gemeinschaft, der Max-Planck-Gesellschaft und eben der Leibniz-Gemeinschaft organisiert sind. Allein die Institute dieser Verbünde haben zusammen einen Etat von fast acht Milliarden Euro pro Jahr. Das Geld fehlt den Universitäten.

Die Wissensproduktion der Gesellschaft lässt sich nicht auf das Wissenschaftssystem beschränken. „Der Ort der Produktion und Reproduktion des Wissens“, schreibt Rudolf Stichweh (2014, S. 341), sei nicht mehr ausschließlich das Wissenschaftssystem mit seinen privilegierten Orten, stattdes-

sen finde, auf Kooperationen, Verknüpfungen und Vernetzungen gestützt, „die Produktion und Reproduktion von Wissen gewissermaßen dezentralisiert in allen Funktionssystemen der modernen Gesellschaft statt“.

Die Beobachtung der Auslagerung der Forschung in die jeweiligen Funktionssysteme gilt für alle verwendungsorientierten Fächer, welche unter Wettbewerbsbedingungen und erhöhter Medienaufmerksamkeit die Nähe zur Politik und Wirtschaft suchen müssen. Mit der endgültigen Trennung von Forschung und Lehre werden manche Universitäten und ihre erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche ganz aus der Forschung ausscheiden und können sich dafür wie Fachhochschulen auf die Berufsausbildung konzentrieren, während diese sich weiter spezialisieren.

Angesichts der gezielten Umgruppierungen in der Wissenschaftslandschaft wird man in Zukunft lernen müssen, einen Unterschied zu machen: zwischen disziplinär gebundenem, im Schutz der Universität im Wissenschaftssystem erzeugtem Wissen einerseits und nutzenorientiertem Expertenwissen andererseits, das im jeweiligen Funktionssystem selbst in eigens dafür geschaffenen Instituten erzeugt wird. Die „funktionale Entdifferenzierung“ könnte der Wissenschaft freilich auch neue Freiheiten verschaffen. „In der Gegenwart, in der allen Funktionssystemen eigene Wissensordnungen zuzuschreiben sind“, sei „der Stellenwert des wissenschaftlichen Wissens neu zu bestimmen“ (Stichweh 2014, S. 342). Der Wissenschaft könnten etwa die Entlastung von Anwendungserwartungen zugestanden werden, die sie wieder instand setzen würde, „einen radikal kritischen Umgang mit dem eigenen Wissen“ zu pflegen (ebd., S. 344).

Scheinbar objektive Kennzahlen der Wirtschafts- oder Bildungsmanager enthalten implizite Normierungen, die als unbeabsichtigte Nebenwirkungen ja nicht unbemerkt bleiben, die aufzuklären früher die Aufgabe der unabhängigen Wissenschaft war. Die Ökonomik hat nicht erst nach der Banken-, Schulden und Euro-Krise, die sie nicht nur nicht vorhergesehen, sondern zumindest teilweise auch mit verursacht hatte, damit begonnen, die Folgen ihrer disziplinären Entgrenzung zu bedenken und an ihrer Entflechtung zu arbeiten.

Die deutsche Erziehungswissenschaft befindet sich noch mitten im Prozess der Entgrenzung. Gefördert und gefördert wird von der KMK und dem BMBF ein Typ Bildungsexperte, der zwischen Universität, operativen Stiftungen, privaten Thinktanks und den Verwaltungen der Länder wechselnd, die Entscheider zuverlässig mit relevantem Wissen versorgt. Als „Vetospieler“ (Tsebelis 2002) gefürchtete Abweichler oder Opponenten, die in der alten Rolle der intellektuellen Kritik an den Universitäten verharren, werden wo möglich disziplinär als Häretiker marginalisiert und medial ignoriert.

Soweit PISA ein Symptom des Neo-Liberalismus und eine Operationalisierung der zugehörigen Bewunderung für politische Arithmetik ist, musste man erwarten, dass der Primat der Politik zu erodieren drohte. Wenn man die

Grundlagen bildungspolitischer Entscheidungen auf „Charts and Numbers“ umstellt und im tiefem Respekt vor statistischer Evidenz das Feld Betriebswirten, früher hätte man gesagt Technokraten, überlässt, könnten Politiker in die Abhängigkeit ihrer Berater geraten – müssen aber nicht. Zahlen machen den Eindruck, als ob sie Fakten wären, die für sich selbst sprächen. Diesen Anschein der alternativlosen Evidenz kann die Regierung manipulativ vor dem Publikum erwecken und doch nur Interessen camouflieren oder als Werte beschwören. Sie muss nur aufpassen, welche Evidenz sie bei ihren Experten bestellt und verhindern, dass die Politik-Designer auf eigene Rechnung arbeiten.

Frank-Olaf Radtke, Prof. Dr., ist Professor i. R. am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Literatur

- Baecker, Dirk (2010): Der Manager. In: Moebius, S./Schroer, M. (Hrsg.): *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp, S. 261-276.
- Coyle, Diane (2002): *Sex, Drugs and Economics*. New York: Texere.
- Geißler, Heiner (2005): Geißlers Unternehmer-Schelte: Mafia, Drogenhändler und Terroristen. In: Spiegel online <http://www.spiegel.de/politik/debatte/geisslers-unternehmer-schelte-mafia-drogenhaendler-und-terroristen-a-353167.html> [Zugriff: 23. März 2015].
- Gramsci, Antonio (1991-2002): *Gefängnishefte*. Hrsg. v. Klaus Bochmann/Wolfgang Fritz Haug. 10 Bände. Hamburg: Argument-Verlag.
- Haas, Peter M. (1992): Introduction. Epistemic Communities and International Policy Coordination. In: Haas, P. M. (Hrsg.): *Knowledge, Power and International Policy Coordination*. Columbia: University, S. 1-36.
- Homann, Karl (2002): *Ökonomik: Fortsetzung der Ethik mit anderen Mitteln*. In: Forani, A./Nacke, S. (Hrsg.): *Wirtschaftsethik im Diskurs: Eine kritische Auseinandersetzung mit Karl Homann*. Münster: LIT, S. 19-50.
- Homann, Karl (2006): *Wirtschaftsethik: ökonomischer Reduktionismus?* Wittenberg: Zentrum für globale Ethik, Diskussionspapier Nr. 2006-3.
- Homann, Karl/Suchanek, Andreas (2005): *Ökonomik. Eine Einführung*. München: Mohr Siebeck.
- Lepenes, Philipp (2013): *Die Macht der einen Zahl. Eine politische Geschichte des Bruttoinlandsprodukts*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1962): *Funktion und Kausalität*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 14, S. 617-644.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- OECD (2001): Governance in the 21st Century. Future Studies. www.oecd.org/futures/17394484.pdf [Zugriff: 23. März 2015].
- Radnitzky, Gerard/Bernholz, Peter (Hrsg.) (1987): Economic Imperialism. The Economic Approach Applied Outside the Field of Economics. New York: Paragon House Publishers.
- Stichweh, Rudolf (2014): Wissensordnungen und Wissensproduktion im 21. Jahrhundert. In: Merkur 68, 4, S. 336-344.
- Tsebelis, George (2002): Veto Players: How Political Institutions Work. Princeton: Princeton University Press.
- Ulrich, Peter (2000): Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagenreflexion der ökonomischen Vernunft. In: Ethik und Sozialwissenschaften 11, 4, S. 555-567.
- Vogl, Joseph (2015): Der Souveränitätseffekt. Zürich, Berlin: diaphanes.
- Wissenschaftsrat (WR) (2013): Zukunftspakt für das Wissenschaftssystem. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo_1713.pdf [Zugriff: 23. März 2015].

Ökonomisierung von Bildung und Erziehung: Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP

Fabian Kessl

Vorbemerkung

Die Frage des Politischen der Erziehungswissenschaft verweist auf Auseinandersetzungen darum, wie Bildung, Erziehung und Sorgeverhältnisse gegenwärtig gestaltet sind und wie sie gestaltet werden sollen. In diesem Sinne sucht der vorliegende Beitrag auf eine aktuelle Auseinandersetzung hinzuweisen, die bisher in der erziehungswissenschaftlichen Debatte weitgehend ausgeblendet geblieben ist – und zugleich grundlegende bildungspolitische Veränderungen mit sich bringen könnte.

1 Aufklärungsmöglichkeiten über TTIP in Bezug auf die Bildung und Erziehung¹

Inwieweit eine mögliche Verabschiedung von TTIP zu direkten Konsequenzen in den europäischen Bildungs- und Erziehungssystemen führen würde, und damit auch zur Beeinflussung der bundesdeutschen Bildungs- und Erziehungspolitik und der institutionellen und konzeptionellen Bedingungen in Hochschulen, Schulen, Weiterbildungs- und sozialpädagogischen Einrichtungen, ist im Detail unklar. Grund für diese Unklarheit ist (1.) die Geheim- und Hinterzimmerpolitik rund um TTIP und (2.) einzelne Hinweise aus der politischen Administration, wie vor allem denjenigen des EU-Handelskommissars Karel de Gucht. De Gucht wird nicht müde, darauf hinzuweisen, dass keine bestehenden Gesetze in der EU, und damit auch nicht das System der öffentlichen Dienstleistungen, von TTIP angegriffen würden. Bildungs- wie Erziehungsangebote, so ließe sich schlussfolgern, sind aus den TTIP-Verhandlungen ausgenommen. Doch welche Gültigkeit dieser Aussage zukommt, ist von unabhängiger Stelle nicht nachvollziehbar, da weder Journalistinnen und Journalisten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler noch Bürgerinnen und Bürger bisher einen Einblick – geschweige denn ein Mitspracherecht – in

1 Der nachfolgende Beitrag ist eine leicht modifizierte Fassung des gleichnamigen Beitrags, der 2014 im E-Book über das Freihandelsabkommen (hrsg. von Karl-Frank Kaltenborn) auf <http://www.kritik-freihandelsabkommen.de> [Zugriff: 30. März 2015] erschienen ist.

den Verhandlungsverlauf um TTIP erhalten haben. Diese ademokratische Verhandlungsführung beschränkt somit nicht nur die öffentlich zugängliche Informationslage über den Inhalt der einzelnen Verhandlungsgespräche zu TTIP und macht es den Europäerinnen und Europäern schwierig bis unmöglich, Details zu identifizieren, und eine systematische Kontextualisierung von TTIP zu vollziehen. Sie macht auch Aussagen, wie die von de Gucht, zu Aus- und Zusagen ohne Rückbindung – an sich ein Anachronismus, sollte man meinen. Denn ein solcher Ausdruck von Herrschaftskommunikation sollte mit der Demokratisierung von Gesellschaften überwunden sein. Schließlich ist der Untertan in der Herrschaftsform Demokratie nicht mehr (s)einem Herrscher oder (s)einer Herrscherin zu Treu und Glauben verpflichtet.

Die Situation ist aktuell also die: Wenn man als Erziehungswissenschaftler oder als soziologische Bildungsforscherin, aber auch als Sozialpädagogin, Realschullehrerin oder Hochschullehrer wissen will, ob die europäischen Bildungs- und Erziehungssysteme von einem Freihandelsabkommen à la TTIP betroffen sein würden, und in welchem Maße das dann der Fall wäre, steht man vor einem manifesten Dilemma: fehlende Informationen und schwer zu beurteilende Einschätzungen (vgl. u.a. Volland 2015; Beiträge in Kaltenborn 2014). Diesem Dilemma können sich auch die nachfolgenden Einordnungsversuche von TTIP in Bezug auf das Bildungs- und Erziehungssystem nicht entziehen. Auch der Autor hat keinen direkten Einblick in die Verhandlungsprozesse.

Daher wird im weiteren Text eine schrittweise Annäherung vollzogen, die sich nicht auf die wenigen vorliegenden Einschätzungen und zugänglichen Detailinformationen hinsichtlich TTIP beschränkt, sondern die Verbindungslinien zwischen der TTIP-Logik und den umfassenderen Entwicklungsdynamiken in der Bildungs- und Erziehungspolitik der vergangenen Jahre aufzuzeigen hat. Denn TIPP – und das ist eine erste entscheidende Einsicht – stellt nur einen weiteren Schritt in einer langen Geschichte der internationalen Freihandelspolitik dar. Dieser Geschichte sind bestimmte Strukturmuster inhärent, die sich aller Wahrscheinlichkeit nach auch in TIPP wieder und weiter zeigen werden, wenn nicht prinzipiell ein Ende der Freihandelspolitik beschlossen wird.

2 TTIP – „nur“ ein weiterer Schritt in der laufenden Freihandelspolitik

TTIP steht nicht alleine – historisch wie aktuell: Es reiht sich vielmehr in die Geschichte der Freihandelspolitik der vergangenen Jahrzehnte ein, und ist aktuell auch parallel zu weiteren Verhandlungen zu lesen, z.B. denen von 21 OECD-Staaten mit dem Ziel eines weiteren Handelsabkommens. Dieses so-

genannte „Trade in Services Agreement“, TiSA, widmet sich im Unterschied zu TTIP explizit der Frage möglicher Marktöffnungen und -anpassungen im Dienstleistungsbereich. Das heißt, selbst wenn TTIP die personenbezogenen Dienstleistungen im Bereich Bildung und Soziales (aber auch Gesundheit) ausklammern würde, wäre damit nicht gewährleistet, dass diese nicht parallel in TiSA verhandelt werden.

Aber auch TTIP selbst würde zumindest indirekt deutliche Konsequenzen für den Bildungs- und Erziehungsbereich haben. Das gestehen verantwortliche Regierungsvertreter auch explizit ein: In ihrer Antwort auf eine Anfrage der Fraktion Die Linke im Deutschen Bundestag zu den möglichen Folgen von TTIP weist die deutsche Bundesregierung darauf hin, dass zwar Bildung und Erziehung als öffentliche Dienstleistungen, ebenso wie der Sozial- und Gesundheitsbereich, nicht in gleicher Weise, wie z.B. sachbezogene Dienstleistungen, von TTIP betroffen sein würden: „Die Bundesregierung erwartet keine Folgen für die Finanzierung des öffentlichen Bildungs- und Hochschulsystems.“ (BT-Drucksache 18/432; Antwort auf Frage 121 der Bundesregierung) Klar wird jedoch auch bereits: Mit Konsequenzen ist dennoch zu rechnen. Denn im folgenden Satz heißt es: „Das Angebot privater Bildungsanbieter in Deutschland könnte sich erhöhen.“ (ebd.) Schaut man sich international an, was es bedeutet, merkliche Teile des Bildungssektors, z.B. Hochschulen und Universitäten, zu privatisieren, dann ist ebenso klar, welche grundlegenden Folgen eine Privatisierung im bundesdeutschen Kontext zeitigen könnte, wie wenn man die bereits vollzogene Privatisierung in bestimmten pädagogischen Feldern, wie der Kinder- und Jugendhilfe oder der Berufs- und Weiterbildung im bundesdeutschen Zusammenhang, in den Blick nimmt: (1) Anbieter orientieren sich mit ihren Leistungen primär an Kostenfragen – und der Position in Konkurrenz zu anderen Anbietern und nicht fachlich an den Erfordernissen der Nutzenden; (2) Bildung wird tendenziell zum kostenintensiven Angebot; und (3) Bildungsarbeit droht zur prekarierten Berufstätigkeit zu werden.

3 TTIP im Kontext einer grundlegend veränderten politischen Regulierung und Konzipierung von Bildung und Erziehung in der EU

Bereits diese, eher organisationalen Hinweise auf eine mögliche weitere Neustrukturierung und -programmierung des Bildungs- und Erziehungssystems machen auf die zu erwartende Entwicklungsdynamik aufmerksam. Diese wurde zwar nicht erst mit TTIP etabliert, doch TTIP oder ggf. auch TiSA würden die Deregulierung und marktformige Liberalisierung des Bildungs- und Erziehungssystems, die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in der Mehrheit der

OECD-Länder, aber auch darüber hinaus, international Einzug gehalten hat, weiter befördern.

Als Stichworte zur Verdeutlichung sei an dieser Stelle nur auf die von der EU verabschiedete sogenannte Bologna-Erklärung verwiesen, mit der nicht nur ein konsekutives Hochschulsystem eingeführt wurde (B.A. und M.A.), sondern die auch einen Baustein der grundlegenden Veränderung der akademischen Ausbildung darstellt: Die bestimmenden Strukturelemente einer Modularisierung und Kompetenzorientierung sind nicht zuletzt das Ergebnis einer Ausrichtung der europäischen Hochschulpolitik an der Arbeitsmarktcompatibilität von Studieninhalten und damit von Studierenden resp. den Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge (Employability). Insofern ist es auch konsequent, dass die Bologna-Declaration im Rahmen der Lissabon-Strategie der EU steht. Die Lissabon-Strategie zielt bekanntlich auf die Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union (EU). Dazu gelte es vor allem, die Innovationsfähigkeit in der EU zu steigern – eine Aufgabe, die nicht zuletzt dem Bildungssektor zugeschrieben wird. Dass rund um die Entwicklung und Verabschiedung der Lissabon-Strategie Ende März 2000 die US-Hegemonie auf dem internationalen Märkten selbst ein Angriffsziel darstellte, ist einer der Treppenwitze der Freihandelspolitik: Während diese Hegemonie damals gebrochen werden sollte, zielt TTIP nun auf die Sicherung der gemeinsamen Markthegeemonie von USA und EU.

Neben der benannten inhaltlich-konzeptionellen Neujustierung ist die Bildungspolitik im EU-Raum in den vergangenen anderthalb bis zwei Dekaden durch die bereits skizzierte zunehmende Privatisierung und eine massive Managerialisierung der Bildungs- und Erziehungsorganisationen gekennzeichnet. Zwar ist im bundesdeutschen Kontext der Ausbau privater Schulen und Hochschulen noch immer gering im Vergleich zu den klassischen liberalen Wohlfahrtsregimen, wie den USA. Dennoch ist ein wachsendes Bemühen um Schulgründungen, aber auch die Etablierung internationaler Dependancen im Hochschulbereich ebenso zu beobachten wie die Gründung privater Hochschulen. Vor allem aber werden privatwirtschaftliche Elemente in die öffentlich-verfassten Schulen und Hochschulen und die außerschulischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (z.B. Kinder- und Jugendhilfe) eingebaut. Das symbolisiert zum Beispiel das sogenannte Hochschulfreiheitsgesetz (HFG), das am 1. Januar 2007 in Nordrhein-Westfalen, im bevölkerungs- und zugleich hochschulreichsten Bundesland, in Kraft getreten war. Insbesondere mit der damit durchgesetzten organisationalen Autonomie für die Hochschulen (u.a. Selbstverwaltung und Dienstherrenfähigkeit) und der verstärkten Zentralisierung von internen Entscheidungsstrukturen (u.a. weitgehende Entmachtung der Senate und Implementierung der Hochschulräte) wurden die marktökonomischen Strukturprinzipien von Wettbewerb und Konkurrenz sowie die Prinzipien des betriebswirtschaftlichen Managements im Hochschul- und Universitätssystem einflussmächtig. Der damit politisch hergestellte

neue Markt der Wissenschaft und (akademischen) Ausbildung bestimmt inzwischen weite Teile von Forschung und Lehre an den bundesdeutschen Hochschulen. Durch die Einführung weiterer Instrumente, wie der bundesweiten Exzellenzinitiative oder des standardisierten Vergleichs über (Lehr- und Forschungs-)Rankings, wird dieser weiter vorangetrieben. Zwar ist das HFG durch die rot-grüne Landesregierung in NRW 2014 durch ein revidiertes Hochschulgesetz ersetzt worden, doch bemerkenswerterweise liefen dagegen nun die aktuellen Hochschulleitungen mit Verweis auf die damit verbundene Re-Regulierung der Hochschulpolitik Sturm (siehe kritisch dazu die Erklärung „Für eine demokratische Hochschulverfassung und eine Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung“ der GEW NRW). Hier zeigt sich beispielhaft, wie sehr das Programm der Marktförmigkeit als Zielsetzung bereits innerhalb des institutionellen Alltags der Bildungseinrichtungen Realität ist, und wie deutlich die institutionellen Strukturen bereits in Ausrichtung auf diese Zielsetzung umgebaut wurden.

Ökonomisierung von Bildung und Erziehung meint also zwei parallele Entwicklungen – und das keineswegs erst mit TTIP:

- (1) eine Managerialisierung – aber auch Kommerzialisierung (z.B. eine Politik der Etablierung von Bildungsorganisationen als „Marke“ mit „Alleinstellungsmerkmalen“) – und eine spezifische Form der Privatisierung der vorhandenen Einrichtungen und Organisationen im Bildungs-, aber parallel und damit verschränkt auch im Sozialbereich: Schulen, Hochschulen wie Kindergärten oder Wohngruppen für Jugendliche werden dann wie Unternehmen geführt und als solche in Konkurrenz zueinander gebracht (z.B. durch den Ausbau von privaten Bildungsanbietern oder die Aufweichung des Werbeverbots in Schulen).
- (2) Eine Humankapitalisierung der Bildung: Statt dem Ziel der Allgemeinbildung und zugleich der subjektiven Selbstbildung, wie sie mit der europäischen Aufklärung denkbar und einflussreich wurde, findet sich nun die Orientierung an einer kontinuierlichen und spezifischen Rechenschaftspflicht (Accountability) von Inhalt und Form der Bildung. So überzeugend die Forderung nach einer Legitimation des pädagogischen Geschäfts an sich ist, so wenig überzeugend ist deren Setzung in Gestalt einer marktförmigen Legitimation. Doch genau eine solche Denkform ist inzwischen vorherrschend: Alle Beteiligten (Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer, Studierende wie Dozierende) sind aufgerufen, ihr Bildungsengagement in Bezug auf dessen möglichst direkte Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zu legitimieren.

4 TTIP als Zuspitzung und weitere Etablierung der anhaltenden Entwicklungsdynamiken

Alles nichts Neues also? Nicht ganz. Denn die benannten Entwicklungen würden mit TTIP – aber auch TiSA – auf eine neue symbolische wie faktische Ebene gehoben. Mit der angestrebten Vergrößerung der bisherigen Freihandelsräume, und der Schaffung des wirtschaftskräftigsten bisher existierenden Handelsraumes (ca. ein Drittel des Welthandels und ca. die Hälfte des globalen BIP) würden mit TTIP die benannten Entwicklungsdynamiken weiter durchgesetzt werden.

Weiterhin würde neben der marktformigen Liberalisierung des Bildungs- und Erziehungssektors eine Abschottung der demokratischen Regulierung der Bildungs- und Hochschulpolitik realisierbar, die bisher ihresgleichen sucht. Das Modell des sogenannten Investitionsschutzes und der Schiedsgerichte würde es privaten Bildungsanbietern ermöglichen, öffentliche Regulationen als „Marktverzerrung“ zurückzuweisen. Damit würden privatrechtliche Perspektiven vor öffentlich-rechtliche gestellt. Entscheidungen in Hotelzimmern, die mit den „Schiedsgerichten“ de facto verbunden wären, wären ein demokratietheoretischer GAU: Denn klar ist, dass die angenommenen Einsprüche von Investoren im Sinne TTIPs keineswegs in öffentlich verfassten Gerichten bearbeitet werden sollen, sondern Vertreterinnen und Vertreter der Schiedsparteien von diesen benannt würden. Diese kämen formal als Privatpersonen zusammen, um im Sechs-Augen-Gespräch die Einsprüche derjenigen Investoren zu behandeln, die z.B. durch Gesetze ihre Möglichkeiten der Profitmaximierung eingeschränkt sehen. So atypisch die Implementierung einer solchen Hotelzimmer-Legislative im Ohr jeder Demokrat*in und jedes Demokraten klingen muss, so sehr ist auch an dieser Stelle auf die bereits vorhandenen Vorläufer mit Bezug auf die Bildungspolitik hinzuweisen – auch wenn diese nicht das Niveau des Investitionsschutzes und der Schiedsgerichte haben, die TTIP vorsieht: Systeme, wie das der sogenannten Trennungsrechnung im Hochschulsystem, das den „Konkurrenzvorteil“, öffentlicher Hochschulen gegenüber privaten Forschungs- und Beratungsanbietern regelt, indem auch öffentliche Hochschulen verpflichtet werden, ihre Infrastrukturkosten (Overhead) komplett auszuweisen, sind längst etabliert. Zur Entscheidungsmarkern sind also längst Konkurrenz- und Marktplatzierungsfragen geworden, und nicht diejenigen, ob wissenschaftliche Aufklärung öffentlich bereitgestellt werden soll, z.B. um eine rel. unabhängige Wissensgenese zu gewährleisten.

TTIP ist Teil der weiteren Durchsetzung transnationaler Strategien der Marktliberalisierung, der Etablierung eines damit korrespondierenden Subjektivierungsmodells und insofern allgemeiner Denk- und Aktionsweisen im Sinne der Ent-Demokratisierung, Ent-Solidarisierung und – entgegen dem semantischen Versprechen neoliberaler Gesellschaftsmodelle – auch der Ent-

Liberalisierung: Die Wahl und Mitbestimmungsmöglichkeit soll immer mehr der „Konsumbürger“, wie es Nikolas Rose einmal genannt hat, und nicht mehr der Staatsbürger haben.

TTIP ist somit Teil der fundamentalen Transformation des national- und wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, wie es bis in das zweite Drittel des 20. Jahrhunderts etabliert wurde. Seither erfährt die Vorstellung und die Realisierung öffentlicher Bildungs-, aber eben auch Erziehungs- und Sorgeleistungen eine grundlegend Neuprogrammierung und -justierung. Basierten entsprechende Angebotsstrukturen bis in die 1970er Jahre noch auf dem, wenn auch nie erreichten Ideal einer strukturellen Gleichheit aller Staatsbürger, so setzt sich seither zunehmend auch die Vorstellung einer konstitutiven Ungleichheit (wieder) durch. Dies zeitigt auch handfeste Konsequenzen: Michael Hartmann zeigt seit Jahren ebenso wie jüngst die Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer, wie die Bildungseliten – nicht nur in der Bundesrepublik – sich einigeln, nach unten abgrenzen. Heitmeyer spricht von sozialer Vereisung. Diese Haltung lässt sich mit humankapitaltheoretischen Annahmen einsichtig begründen. Doch genau dieser Hinweis ist entscheidend: Derartige Legitimationsversuche zeigen nämlich auch, dass eine weitere marktorientierte Rekonzeptionalisierung von Bildung, wie sie TTIP anstrebt, keinen naturgegebenen Prozess darstellt, sondern einen politisch gesteuerten und kulturell durchgesetzten.

Insofern sind idealtypisch mindestens zwei Zukunftsszenarien denkbar: Mit TTIP und TiSA oder möglichen Nachfolge- und Anschlussvereinbarungen käme es zu einer weiteren Managerialisierung, Privatisierung und Humankapitalorientierung des Bildungs- und Erziehungssektors und damit aller Voraussicht nach zu einer verstärkten sozialen Selektion durch eine nun auch privatrechtliche Sicherung des privilegierten Zugangs für privilegierte Personen und Gruppen. Gerade im deutschsprachigen Raum ist das Bildungssystem seit seiner Institutionalisierung im 19. Jahrhundert in hohem Maße selektiv, wie allseits bekannt, und reproduziert daher bestehende soziale Positionen. Allerdings wäre mit einer weiteren Entwicklung, wie sie in TTIP konzeptionell eingeschrieben ist, nun diese feudale Logik der Abschließung der bildungsbürgerlichen Bildungsinstanzen nach unten (Gymnasium und Universität) mit einer ökonomistischen Logik kurzgeschlossen. Das ist von einer demokratietheoretischen und herrschaftskritischen Position aus betrachtet, die schlechteste aller denkbaren Lösungen: Damit wäre die bereits ermöglichte zivilisatorische Perspektive, die seit dem 19. Jahrhundert erkämpft, entwickelt und in Teilen auch aufgebaut wurde, nämlich Instanzen der kollektiven Verantwortung für die menschliche Lebensführung, Alltagsbewältigung und Ermöglichung politischer Teilhabe zu implementieren – also ein öffentliches Bildungs- und Sozialsystem auf- und auszubauen – torpediert.

Alternativ ist im Angesicht der internationalen wie nationalen Proteste, die spätestens seit der Mobilisierung der sogenannten Globalisierung mit Blick auf das „Multilaterale Abkommen über Investitionen“ (MAI) Ende der 1990er Jahre Realität sind, aber auch ein zweites Szenario denkbar: Die demokratische Öffentlichkeit gewinnt zunehmend Einsicht in die bestehende Prozessdynamik der Freihandelspolitik und leitet einen Politikwechsel insofern ein, als immer lauter über eine europäische politische und soziale Union nachgedacht wird – und damit verbunden internationale soziale Standards auch über die EU hinaus. Die öffentlichen Auseinandersetzungen könnten somit ab Mitte der 2010er Jahre immer stärker von zwei Dynamiken bestimmt werden: einem Verständnis für die differenten Logiken der Haushaltung (Ökonomie), der öffentlichen Existenzsicherung (Soziales), der notwendigen Stabilisierung von Mitbestimmung und politischen Partizipation (Demokratie) und der Ermöglichung von Bildung; und zugleich könnte immer deutlicher werden, dass Ökonomie nicht Marktförmigkeit im Sinne einer Konkurrenzorientierung und Profitmaximierung heißen muss, sondern andere Formen der Idee von Haushaltung sich durchsetzen können. Damit wären das verkürzte neo-klassische Modell einer Volkswirtschaft und die verbundenen Modelle des rational kalkulierenden Menschen deutlich in seine Schranken gewiesen.

Keines der beiden Szenarien wird sich in genau dieser Weise durchsetzen. Doch entscheidend für die Möglichkeiten, dass das zweite Szenario überhaupt eine Chance bekommt, sind wiederum subjektive Bildungschancen. Daher ist die Auseinandersetzung um TTIP auch eine Auseinandersetzung darum, wer wie die Zukunft mit bestimmen darf und kann.

Fabian Kessl, Prof. Dr., ist Hochschullehrer an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

Kaltenborn, Karl-Frank (Hrsg.) (2014): eBuch über das Freihandelsabkommen. Marburg-Wehrshausen. https://www.kritik-freihandelsabkommen.de/?page_id=48 [Zugriff: 13. Februar 2015].

Volland, Maja (2015): TTIP: Politik gegen den Bürger. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 60, 3, S. 25-27.

Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft

Peter Faulstich & Christine Zeuner

In der Erwachsenenbildung steigt das Lamento über sich verschlechternde Arbeitsbedingungen des Personals, den Kürzungsdruck in Institutionen und die Instabilität der Systemstrukturen durch kurzfristige politische Eingriffe. So sehr die Konsequenzen empirisch belegbar und die Klagen berechtigt sind, so wenig sind sie theoretisch begriffen. PISA und PIAAC, Bologna- und Kopenhagen-Prozess, ECTS/ECVET, ISO 9000 und LQW, EQR und DQR: Die Abkürzungen signalisieren politische Prozesse und verweisen auf wissenschaftliche Studien, die das gesamte Bildungssystem umfassen. Ob *Kompetenzorientierung* in Kindergärten, Schulen, Universitäten sowie in der Aus- und Weiterbildung, Akkreditierung von Programmen und Studiengängen, *Zertifizierung und Qualitätssicherung* in der Erwachsenenbildung – es handelt sich um weitgehende Eingriffe und Transformationen im Bildungssystem. Sie brechen nicht nur Organisationsstrukturen der Einrichtungen und Organisationen nachhaltig um, sondern verändern die sie prägenden Lernkulturen und beeinflussen das professionelle Selbstverständnis des Personals.

Der Weiterbildungsbereich ist Vorreiter dieser Entwicklungen: Der Zustand „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich u.a. 1991) macht ihn, verglichen mit Schulen und Hochschulen, instabil und fragil gegenüber externen Tendenzen. So schlagen z.B. Ressourcenkürzungen unmittelbar in Form von Personalabbau und Programmeinschnitten durch. Erwachsenenbildung wird aufgrund ihrer systemischen Unabgesichertheit zum Spielball politischer Konflikte. Der Hintergrund sind weiterreichende gesellschaftliche Umbrüche: Was als Politisierung erscheint, ist Ausdruck langfristig greifender Ökonomisierungsprozesse, die auch das Bildungssystem betreffen und Bildungs- und Aufklärungsbemühungen dem Diktat unbegriffener Systemzwänge unterwerfen. Ökonomisierung bezeichnet einen Transformationsprozess, durch den individualisierte ökonomische Rationalität, Kalküle und Praktiken in Handlungsfelder eindringen, die eigentlich gemeinschaftliche Aufgaben übernehmen, z.B. das Bildungs-, Wissenschafts- oder das Gesundheitssystem (Höhne 2012, S. 798). Kern ist eine Handlungslogik, die nach Kosten-Nutzen-Kalkülen operiert, nach Preisen fragt und nicht nach Werten.

Diese Prozesse erscheinen als zwangsläufige und weitgehend alternativlose notwendige Anpassungen an Modernisierungstendenzen oder als unbeeinflussbarer, stetiger gesellschaftlicher Wandel. Sie sind aber im Grunde Ausdruck einer spezifischen, als neoliberal gekennzeichneten Form kapitalistischer Akkumulationsprozesse, welche öffentliche, gemeinschaftliche Aufga-

ben untergraben. Sind dagegen erst einmal die Krisen als neoliberal interpretierter Ökonomie als Grundströmung ausgemacht, können auch die in der Erwachsenenbildung entstehenden Wirbel von Vermarktlichung und reziproker Verbetriebswirtschaftlichung eingeordnet werden. Zu erkennen ist eine „Umkodierung“ von Erfolgskriterien unter individualistischen Effizienzvorzeichen: Qualitätssicherungssysteme, Zielvereinbarungen, Zertifizierung, Output-Orientierung, Akkreditierung, Standardisierung und Leistungskontrolle sowie vieles mehr (vgl. Zeuner 2015).

Im Folgenden diskutieren wir die Frage, welcher Stellenwert der Erwachsenenbildungswissenschaft selbst in diesen Prozessen zukommt und wie sie durch Begriffsprägungen, die Bereitstellung von scheinbar harten empirischen Belegen und Evaluationen zum Teil eines Spiels macht, in dem die Subjekte – ihre Bildung und Entfaltung – auf die Verliererseite gedrängt werden.¹ Für drei Entwicklungsebenen – Personal, Institutionen und System – nehmen wir uns drei Beispiele vor, die für eine ganze Flut von wissenschaftlichen Veröffentlichungen stehen, die das Selbstbewusstsein und die Einstellungen des Personals prägen.

Kompetenz statt Bildung

Als Scheidewasser des Diskurses wirkt die Frage: Wie hältst Du es mit der Bildung? Die wissenschaftliche Diskussion fremdelt schon länger mit dem Begriff. Er scheint in die Jahre gekommen; er zeigt sich als von Überalterung und Auszehrung bedroht. Er wird von einflussreichen Erziehungswissenschaftlern nur noch als „Container-Wort“ angesehen, das beliebig gefüllt werden kann. Oder auch als „Wärme-Metapher“ diffamiert, bei der man sich, ausgehend von unterschiedlichen Lesarten, wohlfühlen kann. Einige – meist empirisch-analytisch orientierte – Positionen legen deshalb nahe, auf den Bildungsbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion ganz zu verzichten. „Bildung“ sei, so wird unterstellt, weder theoretisch den Entwicklungen „moderner Gesellschaften“ angemessen, noch sei die Idee vereinbar mit empirischer Forschung. Es gibt entsprechend einflussreiche Stimmen, die fordern, den Begriff völlig aufzugeben oder ihn durch „Kompetenzerwerb“ oder andere Kategorien zu ersetzen. Zum Beispiel fragte Dieter Lenzen, als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von 1994 bis 1998 tonangebend, rhetorisch, radikalkonstruktivistisch, systemtheoretisch und modernistisch: „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und

1 Selbstkritisch müssen wir zugestehen, dass auch wir Teil dieses Diskurses sind. Allerdings sind mögliche wissenschaftstheoretische Positionen in unterschiedlicher Weise anfällig für die Infiltration neoliberalistischer Setzungen. Wir setzen uns ab von anti-humanistischen, systemtheoretischen und radikal-konstruktivistischen Konzepten.

Emergenz den Bildungsbegriff ab?“ (Lenzen 1997, S. 949). – Mittlerweile ist er zum Begriff Bildung zurückgekehrt (Lenzen 2014). Die Debatte über „Bildung“ scheint unabschließbar. Sie taucht – jedenfalls in Deutschland – immer dann wieder auf, wenn es um die Horizonte humaner Perspektiven geht.

Für die Weiterbildung vollziehen Rolf Arnold und Horst Siebert einen ähnlichen Begriffssalto: Sie stellten zu Beginn ihrer Diskussionen über eine „konstruktivistische Wende der Erwachsenenbildung“ den Begriff „Bildung“ in der klassischen deutschen Traditions- und Diskussionslinie grundsätzlich in Frage:

„U.a. frage ich mich, wie wir, wenn wir davon ausgehen, dass die Subjektwerdung des Menschen ohne eine Aneignung der außersubjektiven Wirklichkeit nicht denkbar ist, Bildung dann definieren.“ (Arnold/Siebert 2003, S. 170)

Arnold fragte sich „ob mit einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenbildung nicht auch die aufklärerische Basis der Erwachsenenpädagogik wegrutscht“ und nimmt damit „Abschied von der Aufklärung“ (ebd., S. 167). Damit wird durch Zielverlust und mangelnde Klärung eigener Erkenntnisinteressen Erwachsenenbildungswissenschaft allen Herren dienstbar.

Mittlerweile ist Arnold gegenüber „Selbstbildung“ wieder offener geworden – aber merkwürdigerweise hält er gleichzeitig an einem „Radikalen Konstruktivismus“ fest. Das wird deutlich, wenn man seinen vorläufig letzten Text, den er gemeinsam mit John Erpenbeck verfasst hat, liest. Erpenbeck, der sich selbst gerne als „Kompetenzpapst“ bezeichnen lässt (Werbetext des Schneider Verlags²), definiert:

„Der moderne Begriff *Kompetenz* wird seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts benutzt, um die selbstorganisierte, kreative *Handlungsfähigkeit* von Individuen oder kollektiven Subjekten, insbesondere die Kernkompetenzen von Unternehmen und Organisationen, zu kennzeichnen.“ Und dramatisierend weiter: „Hinter diesem Siegeszug des Kompetenzdenkens in Pädagogik, Ökonomie und Politik verbirgt sich nichts weniger als ein grundlegender Wandel des Weltbilds im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, der weit in die Zukunft reichen wird. Spätestens mit der Entwicklung der modernen *Komplexitäts- und Selbstorganisationstheorien* und der Erkenntnis, dass diese auch auf soziale Prozesse anwendbar sind, wurde unser klassisches ‚mechanistisches‘ Denken aufgebrochen [...]“ (Erpenbeck 2014, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Dies wird in den Kontext „moderner“ Begrifflichkeit gesetzt:

„Selbstorganisation‘, ‚Konstruktivismus‘, ‚Ermöglichungsdidaktik‘, ‚Kompetenz‘ wurden die Kernbegriffe einer neuen, zukunftsweisenden Pädagogik [...]. Dabei kennzeichnet *Selbstorganisation* ganz generell Prozesse der spontanen Erzeugung geordneter Strukturen weitab vom thermodynamischen Gleichgewicht, von außen angestoßen, aber nicht erzeugt,

2 Vgl. <http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=2512> [Zugriff: 20. März 2015].

sondern auf inneren Gesetzen des sich selbst organisierenden Systems beruhend. *Konstruktivismus* verweist im Bereich des menschlichen Denkens und Erkennens darauf, dass das System menschliches Gehirn keine fotografischen Abbilder der Realität erzeugt, sondern sich, durch Sinneswahrnehmungen angestoßen, ein eigenes Bild der Welt erschafft. *Ermöglichungsdidaktik* zieht daraus die Schlussfolgerung, dass man Wissen nicht einfach weitergeben kann, sondern den selbstorganisierten Wissensaufbau beim Lernenden ermöglichen muss.“ (Erpenbeck 2014, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Rolf Arnold, der Mitbegründer konstruktivistischer Pädagogik, und der „Kompetenzpapst“ John Erpenbeck tauschen sich in einer aktuellen Veröffentlichung in Briefen über ihre These „Wissen ist keine Kompetenz“ aus. Sie behaupten in diesen Dialogen:

- Wissen ist keine Kompetenz
- Wissens-„vermittlung“ gibt es gar nicht
- Kompetenz baut ebenso stark auf Emotionen wie auf Wissen auf
- die Gesellschaft der Zukunft ist weniger Wissens- als Kompetenzgesellschaft
- die Bildung der Zukunft ist Kompetenzreife (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014).

Damit wäre – zumindest der „klassische“ Begriff von Bildung zu Grabe getragen bzw. er wird von Erpenbeck umstandslos mit „Kompetenz“ gleichgesetzt. Darüber hinaus gibt es noch andere weiter fortdauernde Versuche, den Begriff Bildung zu ersetzen, zum Beispiel durch Lernen von Kompetenzen. „Lernen“ scheint dem empirischen Zugriff näher und fassbarer, messbarer und machbarer (vgl. Faulstich 2013). Einzelne Kompetenzen zergliedern menschliche Identität in spezielle Funktionen.

Bildung erscheint demgegenüber als das Sakrale, das Heilige, das Geweihte, das Eigentliche – aber eben als das Unfassbare, Vage und Überholte. Lernen dagegen – so sieht es aus – repräsentiert das Profane, das Funktionale, das Alltägliche – aber eben auch das Erfahrungsbezogene und Messbare. Prozesse des Lernens scheinen beobachtbar; Resultate des Lernens scheinen als Kompetenzen beschreibbar – was jedoch beides bei genauerem Hinsehen nicht zutrifft (Faulstich 2013; Faulstich/Bracker 2015), sondern sich auch als hochgradig konstruktiv und stark interpretativ erweist. Zusätzlich unterstellt die verbreitete Argumentation auch selbst schon reduktionistische Zuschnitte – sowohl in Bezug auf Kompetenz als auch in Bezug auf Lernen.

„Lernen“ als Ersatzbegriff für „Bildung“ vorzuschlagen, trägt aber wenig zur wissenschaftlichen Klärung bei. Es geht nicht um Polarität, sondern vielmehr darum, die Spezifik von „Bildung“ herauszuarbeiten: Nicht alles Lernen führt zu Bildung. Aber: Bildung ist unmöglich ohne Lernen. Bildung ist eine besondere Art und Weise des Lernens. Sie ist formationsspezifisch konkretisiert als Lernen in der bürgerlichen Gesellschaft und liefert zugleich einen darüber hinausgehenden Leitgedanken humaner Perspektive.

Eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die das verdrängt, wird zum Begriffslieferanten jeglichen Modernisierungsflimmerns im neoliberalen Mainstream. Indem sie die Perspektiven von Bildung und Aufklärung aufgibt, liefert sie die Kategorien für eine Anpassung an das Bestehende. Stimmen die Wörter nicht mehr, so ist die Sprache konfus und orientierungslos. Ist die Sprache unklar, entstehen Hilflosigkeit und Misserfolg.

Bildungseinrichtungen als Betriebe

Die ökonomische Durchdringung des offenen Feldes der Erwachsenenbildung hat schneller als in anderen Bildungsbereichen zu einer Unterwerfung unter scheinbar zwangsläufige Ressourcenknappheit und Finanzzwänge geführt. Nicht mehr nach dem Wert der Bildung Erwachsener für gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entfaltung wird gefragt, sondern nach dem Preis der Angebote. In Versuchen, öffentliche Bildung zu einer Ware zu machen, werden Bildungseinrichtungen zu marktgängigen Betrieben. Leitbild sind betriebsförmig organisierte „Bildungsdienstleister“.

Anfang der 1990er Jahre erfolgte in der Erwachsenenbildungswissenschaft ein terminologischer Einbruch, indem „eingeborene“ Begriffe durch betriebswirtschaftliches Vokabular ersetzt wurden. Einfallstor war die Qualitätsdebatte, schon 1976 wurde nach der Qualität von Einrichtungen und Trägern gefragt. Dies verallgemeinerte sich durch eine Invasion des Managementvokabulars.

Zugespitzt wurde diese Diskussion in Bezug auf Konzepte zum Bildungsmanagement, die spätestens seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung gewannen. Prämisse war ein Aufeinander-Zugehen „ökonomischer“ und „pädagogischer Rationalität“ (Arnold 1996). Danach wird die wechselseitige Bezugnahme zwischen „Bildung“ und „Management“ nicht nur als fruchtbar, sondern sogar als notwendig angesehen. Gleichwohl bleibt das Verhältnis spannungsreich: Zwischen Managementtraditionen und philosophisch geprägten Bildungstraditionen liegen Welten. Management spiegelt ein primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes, an Effizienz orientiertes Denken wider, während Bildung auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte zielt. Die Aufgabenfelder des Bildungsmanagements insbesondere in Unternehmen, aber auch in Regionen, haben sich ausgedehnt, und es wird schon seit langem erwartet, dass sie die Ermöglichung von Lernprozessen und die Gestaltung günstiger Lernkontexte unterstützen sowie das faktisch vollzogene Lernen ständig überprüfen (vgl. Geißler 1994).

Mittlerweile hat dieses Konzept zusammen mit der Selbstorganisationsdebatte einen neuen Höhepunkt erreicht. Auf der Ebene der Organisationen und Institutionen des Bildungswesens werden Prozesse der Selbststeuerung forciert, die zur Verlagerung und Dezentralisierung von Zuständigkeiten und

Verantwortlichkeiten auf einzelne Abteilungen und Akteure führen. Gleichzeitig erhöht sich die institutionelle und individuelle Verantwortung für die erfolgreiche Steuerung von außen verfügbaren Prozessen.

In ähnliche Richtung entwickeln sich seit den 1990er Jahren die Institutionen der Erwachsenenbildung. Nicht nur für die Träger und Einrichtungen, die sich an „Maßnahmen“ der Bundesagentur für Arbeit beteiligen, bedeutet das eine Neuausrichtung der internen Organisationsstrukturen durch die Entwicklung von Leitbildern, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und die Frage, inwiefern Zertifizierungen von Programmen durchgeführt werden müssen. In einigen Bundesländern führten Veränderungen in Erwachsenenbildungsgesetzen zu verstärkter Konkurrenz der Anbieter untereinander und zwangen sie damit, sich marktgerecht aufzustellen. Konsequenzen waren höherer Kostendruck, die Einführung von Qualitätssicherungssystemen und Strategien des Bildungsmanagements und der Zwang zur Mittelakquisition in der Konkurrenz um Projektgelder.

Die plurale Struktur der Erwachsenenbildung, deren sehr differenzierte Organisations- und Institutionsmodelle nach unterschiedlichen Regeln arbeiten, deren Träger und Einrichtungen größtenteils kommerziell und konkurrenz agieren und deren öffentliche Förderung stetig sinkt, erfordert organisatorisch und inhaltlich die Einführung von „Bildungsmarketing“. Während für gewinnorientierte Anbieter eine ökonomische Ausrichtung systembedingter Logik folgt, wird die Frage der Reorganisation öffentlich geförderter Träger brisant, da diese ihrer Tradition nach weniger ökonomische Interessen verfolgen, sondern, wie z.B. die Volkshochschulen, möglichst vielen Adressaten Bildungszugänge öffnen sollen. Gewerkschaften in der Tradition der Arbeiterbildung, Kirchen in der Tradition einer kritischen Auseinandersetzung über Religion oder Einrichtungen der politischen Bildung in der Tradition einer kritisch-emanzipativen Diskussion verfolgen mit der Vermittlung von Wissen Ziele jenseits ökonomischer Verwertbarkeit, nämlich Impulse für individuelle und kollektive Bildungsprozesse. – Solche Prozesse brauchen Zeit, ihr „Output“ ist nicht direkt steuerbar oder messbar, unter Umständen auch nicht unmittelbar anwend- und verwertbar.

Die relative Autonomie der Institutionen und ihre organisatorische und inhaltliche Ausrichtung sowie die Gestaltung dieser Einrichtungen sind durch Tendenzen der Ökonomisierung bedroht. Weil das Feld der Erwachsenenbildung plural und unübersichtlich organisiert ist, bedarf es genauerer Analysen, welche weitreichenden latenten Entwicklungen in welchen Einzelbereichen bereits nachweisbar sind und an welche Indikatoren diese festzumachen sind. Bisher existieren kaum empirische Studien, die sich kritisch mit den Implikationen und Folgen der Ökonomisierung im Hinblick auf die Einrichtungen auseinandersetzen. Dabei besteht eine zusätzliche Diskrepanz darin, dass das, was für die Träger betriebswirtschaftlich zweckdienlich sein kann, gesamtwirtschaftlich keineswegs sinnvoll sein muss.

Die durch die Erwachsenenbildungswissenschaft mitgetragenen, zum Teil sogar selbst angestoßenen Umbrüche stellen also Begriffswechsel dar, die reale Konsequenzen für die Ziele und den Aufbau der tragenden Institutionen zeitigen. Die Invasion betriebswirtschaftlicher Konzepte verbreitet nicht nur ein neues Sprachspiel, vielmehr wird es über Konzepte des Bildungsmanagements, -marketings und -controllings umgesetzt; mit erheblichen Auswirkungen auf die internen Reorganisationsprozesse der Erwachsenenbildungsträger und -einrichtungen, auf die Personaleinsatzstrategien und auf die Gestaltung von Programmprofilen und Kursangeboten.

Empirie und Statistik als Landschaftsbild

Nach wie vor ist das Feld der Erwachsenenbildung unübersichtlich und empirisch wenig ausgeleuchtet. Zwar gibt es eine wachsende Zahl von Erhebungen,³ aber auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung spricht von einem „Informationsdschungel“ (siehe Fußnote). Dies liegt einerseits an der Diffusität des Feldes, aber andererseits auch an fehlender angemessener empirischer Forschung, welche z.B. die Teilnahme an Erwachsenenbildungsmöglichkeiten aufdeckt. Forschungshistorisch lässt sich die Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung, die sich auf die Teilnehmerschaft an Volkshochschulen und auf die Arbeiterschaft bezog, bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009).

Auch hier zeigt sich eine deutlich veränderte Herangehensweise an die Empirie des Feldes durch die Erwachsenenbildungswissenschaft. Grenzen der Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung zeigen sich im Vergleich zwischen der „Göttinger-Studie“ von 1966 (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) und dem „Adult Education Survey“ von 2013 (Bilger u.a. 2013). Zwischen 1966 und 2013 haben sich Erkenntnisinteressen, methodische Zugriffe und Gegenstandskonstitution deutlich geändert.

Die „Göttinger-Studie“ gilt als eine der „Leitstudien“ der Erwachsenenbildung und war nach der von Wolfgang Schulenberg durchgeführten „Hildesheimer-Studie“ (Schulenberg 1957) die erste empirische Untersuchung, welche versuchte, den Bogen zwischen Bildung und Gesellschaftsbewusstsein sowie Weiterbildungsteilnahme aufzuzeigen. Sie bezieht sich auf die damals dominanten Schichtungsmodelle und kritisiert die lagespezifische Selektivität, indem belegt wird, dass Erwachsenenbildung die „Bildungskluft“ vergrößert, statt verkleinert.

In der „Göttinger-Studie“ wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, die eine repräsentative Umfrage bei 1850 Personen, 34 Gruppendiskussionen

3 Linksammlung: http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/links/default.aspx?Kategorien_ID=47 [Zugriff: 20. März 2015].

und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung:

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte.“ (ebd., S. 31)

Die Autoren finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei „unteren“, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei „gehobenen“ sozialen Schichten.

Nach dem seit 1979 regelmäßig erscheinenden Berichtssystem Weiterbildung (BSW) (Kuwon u.a. 2006) hat der Adult Education Survey (AES) die Fortsetzung der Repräsentativbefragungen zum „Weiterbildungsverhalten“ angetreten (Rosenblatt/Bilger 2008; Bilger u.a. 2013). Dabei geht es vor allem um den europaweiten Vergleich. Ziel ist es, durch Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung die Wettbewerbsfähigkeit und gleichzeitig soziale Gerechtigkeit zu steigern. Die Berichte sollen der Entwicklung und Abstützung der Strategie für lebenslanges Lernen dienen.

Vergleicht man die Erkenntnisinteressen der Studien, orientiert sich die „Göttinger-Studie“ an einem umfassenden Bildungsbegriff, während der AES deutlich politische Absichten verfolgt. Es geht um die Entwicklung institutioneller Weiterbildungsressourcen, insbesondere die Finanzierung. Entsprechend wurden im „Innovationskreis Weiterbildung“ Maßnahmebündel entwickelt (BMBF 2008). Die „Göttinger-Studie“ ist als Grundlagenforschung angelegt, während die politischen Auftraggeber die Forschenden im Rahmen der Erhebungen des Adult Education Survey in ihrer Unabhängigkeit einschränken und auf wenige, quantitativ erhebbare Felder begrenzen. Daraus folgt, dass die eingesetzten empirischen Erhebungsmethoden entgegen möglichen Ansätzen und Verfahren stark eingeschränkt werden. Während die „Göttinger-Studie“ einen Methodenmix verfolgte und vor allem auf Gruppendiskussionen setzte, baut die Erhebung des AES ausschließlich auf vorgegebenen Fragebögen auf, die telefonisch erhoben werden, und verfährt ausschließlich quantitativ.

Vergleicht man die erfassten Gegenstände, ist eine Reduktion konstatierbar. Zwar ist im AES der Bildungshintergrund differenzierter erhoben, aller-

dings lediglich bezogen auf formale Kriterien wie Abschlüsse und andere sozialstatistische Merkmale. Bezogen auf Erwerbstatus erhebt die „Göttinger-Studie“ nach einzelnen Berufen. Sie gibt also ein recht genaues Bild hinsichtlich der Tätigkeiten der Befragten wider, wohingegen der AES nur den Erwerbstatus (Beschäftigung, Arbeitslosigkeit) erfasst.

Gegenüber dem breiten Ansatz der „Göttinger-Studie“ kennzeichnet den AES eine methodische und inhaltliche Verarmung. Da gesellschaftsstrukturelle Veränderungen nicht berücksichtigt werden, werden die Aussagen begünstigt, die eine bessere politische Steuerbarkeit suggerieren. „Rücksichtslos“, d.h. ohne Rücksicht auf differenzierte und alternative Interessen an Bildung, kann eine Instrumentalisierung der Verwertung des Humankapitals und seine ökonomischen Nutzung durchgesetzt werden. Die aufscheinenden empirischen Probleme spiegeln sich in der Diskussion um „Wider Benefits of Lifelong Learning“ (vgl. DIE 2013). Hier scheinen Grenzen der empirisch-analytischen Erfassung auf – gleichzeitig mit Versuchen, diese zu überschreiten.

Hegemonie und Resistenz

Stehen wir also vor einer alternativlosen „Vermarktlichung“ und „Verbetrieblichung“ der Erwachsenenbildung, zu der die wissenschaftliche Behandlung des Feldes sogar noch beiträgt? Sicherlich wird die relative Autonomie der Forschung zunehmend eingeschränkt durch die Abhängigkeit von Drittmitteln, den Finanzdruck und die Kurzfristigkeit der Projekte, deren Erkenntnisreichweite immer enger wird. Aber spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist eine sich selbst verstärkende ökonomische Invasion und politische Reorganisation des Feldes der Erwachsenenbildung zu beobachten. Zugleich haben die wissenschaftlichen Positionen selbst Schaden erlitten. Es gibt ein Ermüden kritischer Theorie, teils aggressive Gegenströmungen und auch illusionäre Neutralitätstendenzen. Die teils hegemonial gewordenen empirisch-analytischen Konzepte haben ihrer ökonomischen und politischen Vernutzung kaum etwas entgegensetzen.

In den immer wieder als „modern“ behaupteten *Kategorien* verschwindet und dreht sich der Begriff Bildung bis zur Unkenntlichkeit. Mit der Übernahme betriebswirtschaftlicher *Konzepte* dringt instrumentelle Rationalität in die Erwachsenenbildungswissenschaft. Sinn wird durch Nutzen ersetzt, Wirtschaftlichkeit geht vor Menschlichkeit. *Empirische Materialien* liefern die Legitimation für eine Indienstnahme der Weiterbildung für politische Zwecke und ökonomische Interessen.

Gegensteuernd und widerständig wäre dagegen eine Bildungs- und Erziehungswissenschaft und eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die hartnäckig und renitent an „Bildung“ festhält.

Peter Faulstich, Prof. Dr., ist ehemals Hochschullehrer für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg.

Christine Zeuner, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Literatur

- Arnold, Rolf (1996): *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München: Vahlen.
- Arnold, Rolf (2010): *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): *Wissen ist keine Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [Zugriff: 01. März 2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann. http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere_ander/e/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Zugriff: 01. März 2015].
- DIE. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20, 1, 2013.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (Hrsg.) (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von/Grote, Sven (Hrsg.) (2013): *Kompetenzmodelle von Unternehmen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John (2014): *Stichwort Kompetenzen*. In: *DIE Magazin*, H. III, S. 20-21. <http://www.diezeitschrift.de/32014/kompetenz-01.pdf> [Zugriff: 20. März 2015].
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa (2015): *Lernen – Kontext und Biographie*. Bielefeld: transcript.

- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich Teichler/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Lang.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 797-812.
- Kuwan, Helmut/Bilger Frauke/Gnahs, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin. http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [Zugriff: 01. März 2015].
- Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 6, S. 949-961.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Strzelewicz, Willi/Raapke, Detlef/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierungsprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. In: Journal für politische Bildung 5, 1, S. 38-49.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim: Beltz Verlag.

Ist die Erziehungswissenschaft politisch?

Jürgen Oelkers

Eigentlich ist die Erziehungswissenschaft „die“ politisierte Disziplin schlechthin. Sie nimmt an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teil, bezieht Position und ist schon von daher in politische Dualismen verstrickt, muss sich also entscheiden, wo sie steht und wo sie nicht stehen will. Damit verbunden war immer auch ein politischer Messianismus, der von Fichtes Reden an die deutsche Nation (1808) bis hin zur Kulturrevolution der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts reicht. Die Erziehung war ausersehen, die Gesellschaft zu verändern oder gar den „neuen Menschen“ hervorzubringen.

Im Nachklang an die Epoche der Aufklärung war die Erziehungswissenschaft auf gleichsam natürliche Weise links positioniert. Sie vertrat die Ideen des Fortschritts und der Demokratisierung, die jeweils klare konservative Gegenpositionen vor sich hatten. In den sechziger Jahren wäre der Streit um die Theorie der natürlichen Begabung zu nennen, im Anschluss daran auch Diskussionen über die notwendige Autorität in der Erziehung, die radikale Idee der Emanzipation oder die bis heute umstrittene Idee einer möglichst langen gemeinsamen Verschulung für alle Kinder.

Die entsprechenden Positionen bildeten sich in der Erziehungswissenschaft ab und waren der Grund für eine entschiedene Lagermentalität, in der sich „links“ und „rechts“ unversöhnlich gegenüberstanden. Auch kirchliche und säkulare Lager bildeten getrennte Sphären. Davon sind heute nur noch geringe Spuren übrig geblieben. Die konservativen Gegenpositionen sind weitgehend verschwunden, nachdem sie auch in der Philosophie oder in der Soziologie ihre Anhänger verloren haben. Die linksliberale Erziehungswissenschaft ist daher zum Mainstream geworden.

Botho Strauss (2014, S. 226ff.) wäre mit seinen Ansichten über Erziehung der Rufer in der Wüste, wobei die Wüste einzig der Widerspruchsgeist des Schriftstellers wäre. Aber die Erziehung der Jungen auf die „Gesetzmäßigkeiten des Kampfes“ zu verpflichten (ebd., S. 229), dürfte den Beifall der Erziehungswissenschaft ebenso wenig finden wie die Vermutung, dass unter den Schülern „Fragetölpel“ des „Kritizismus“ auszumachen seien, die man nicht belehren dürfe, sondern „so rüde rupfen“ müsse, dass sich ihnen „das Gehör verdreht“ und sie das Ohr verlieren für den „Aufklärkehricht“¹, auf den sie sich berufen (ebd., S. 231).

1 „kehricht“ ist der zusammengelegte Schmutz.

Pädagogen sind Kummer gewohnt. Mitte des 19. Jahrhundert war „Aufklärer“ die Verballhornung von „Aufklärung“ und so einer allgemeinbildenden Schule, die der Volksaufklärung dienen sollte, ohne von der Kirche beaufsichtigt zu werden (Diesterweg 1857, S. 133f.). Das war seinerzeit mit „Emanzipation“ gemeint, nicht die Emanzipation der Kritischen Theorie, an der sich Strauss sein Leben lang abarbeitet und konservativ herausfordert. Viel gewonnen außer Nostalgie ist damit nichts.

Seine Schulschelte aber, der Adorno vermutlich zugestimmt hätte, wonach die Schule nur schalen „Lernstoff“ vermittelt, ohne für wirkliche Bildung zu sorgen (Strauss 2014, S. 237)², führt mitten ins deutsche Bildungsbürgertum, dem die Erziehungswissenschaft immer suspekt war. Wenn sie die konservativen Positionen überwunden hat, heißt das nicht, dass sie damit in der pädagogischen Mitte der Gesellschaft angekommen wäre.

Für Strauss ist „leichtgemachte Emanzipation“ gleichbedeutend mit einer „herrenlosen“ und so „widerstandslosen“ Erziehung, die nur die Gleichgültigkeit vermehrt habe (ebd., S. 239). An den Herren soll sich der Widerstand schulen. Und auch die Rhetorik der geborenen Führer als Erzieher fehlt nicht: „Man pflanze charismatische Menschen, und alles wird sich richten. Nach ihnen richten“ (ebd., S. 240). Mehr fällt dem Aphoristiker nicht ein, auch nicht, in welche Untiefen er sich begibt.

Gerold Becker war so ein Charismatiker, mit den bekannten Folgen, und wenn Strauss von der „Verhöhnung des Eros“ in der öffentlichen Moral spricht (ebd., S. 241), dann hätte er bei Becker den Anschauungsunterricht gefunden, was es mit der Verhöhnung tatsächlich auf sich gehabt hat. Die Restauration von „Kirche, Tradition und Autorität“ in der Erziehung (ebd.) zu fordern, ist einfach trotziger und zugleich schwacher Konservatismus, der vom Gegenhalten lebt.

Aber die Rhetorik der platonischen Höherbildung, die Plausibilität von Einsamkeit und Freiheit, die Kritik an den „korrekten Demokraten“, die alles nur in die Breite und so nach unten ziehen können, und die Verachtung der pädagogischen „Angebotswirtschaft“ (ebd., S. 227) hat – mit stetem Verweis auf Nietzsche – ihr eigenes Juste Milieu, ist gesellschaftlich weit verbreitet und nur nicht sehr sichtbar. Das kann sich ändern, entscheidend sind nicht die Dichter, sondern die deutschen Medien und die Abiturientenquoten.

Der linksliberale Konsens in der Erziehungswissenschaft zeigt sich vor allem daran, dass scharfe Kontroversen kaum noch stattfinden, schon gar nicht solche, die dezidiert bildungspolitischer Natur wären. Der Streit heute geht um Ressourcen und nur sehr randhaft um Konzepte oder gar die Inan-

2 „In den Schulen werden die Kinder vom Lernstoff zertrümmert. Da niemand weiss, wohin, wozu und woher sie zu bilden wären, werden sie Opfer eines nichts und niemandem mehr formenden Wissens. Sie empfangen Wissensschläge, die verheerender wirken als Ohrfeigen.“ (Strauss 2014, S. 238f.)

spruchnahme philosophischer Wahrheiten, die eigene Verkünder finden würden. Erziehung ist keine Mission mehr und weder eine linke noch eine rechte „Tradition“ ist maßgebend.

Die ständige Erneuerung des deutschen Bildungsbegriffs ist nicht sehr aufregend und die „Output-Orientierung“ mag für Ärger sorgen, aber sie hat deutlich pragmatische Grenzen. Wer die Gefahr der Ökonomisierung beschwört, sollte vor Augen haben, wie stark der sozialdemokratische Grundkonsens in der Bildungspolitik inzwischen ist. Keine Entwicklung führt ins Unglück, weil jeder Prozess korrigierbar ist. Strittig sind höchstens die Kosten.

Das ist im Ausland, insbesondere in den Vereinigten Staaten, gänzlich anders, wo die bildungspolitische Diskussion bis heute von erbitterten Auseinandersetzungen geprägt ist. Kompromisse sind etwa in Fragen der Privatisierung von öffentlichen Schulen oder in der Berücksichtigung der Kreationisten im Curriculum ausgeschlossen. Im Lande des Pragmatismus geht es um ein manichäisches Entweder-oder, das immer neue Radikalisierungen erfährt. In diesem Sinne ist von einer alarmierten Öffentlichkeit auszugehen, die Schulen letztlich nur noch politisch verstehen will.

Seit dem konservativen Weckruf „A Nation at Risk“ (U.S. National Commission on Excellence in Education 1983) ist aber nichts wirklich besser und vieles schlechter geworden, was sehr verschiedene Ursachen hat, aber deutlich zeigt, wo die Risiken nicht der Nation, sondern der Bildungspolitik liegen und wie sie beschaffen sind. Die Zentralsteuerung durch den Bund setzte falsche Anreize, Bildungsgutscheine für Privatschulen haben nie den gewünschten Effekt gezeigt und die Medialisierung des Unterrichts hat die Schulen verändert, aber nicht die Ungerechtigkeiten im System beseitigt.

Von dieser Frage der politischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft ist die andere zu unterscheiden, welche Rolle erziehungswissenschaftliches Wissen in der erziehungspolitischen Beratung spielt. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben 1979 die Erziehungswissenschaft als „Systembetreuungswissenschaft“ bezeichnet, zu der sie sich in größeren Teilen auch tatsächlich entwickelt hat.

Es geht nunmehr nicht um die großen Entwürfe der Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung, sondern wenn, dann um einen Ideenwettbewerb für die weitere Entwicklung des Bildungssystems. Die Systemkritik hat sich ins Feuilleton verlagert und wird von Medienphilosophen verübt, die die Schule überflüssig finden, als Ersatz aber nur höchst vage aufs Internet verweisen und natürlich die Reformpädagogik reanimieren (Precht 2013).

Auf der anderen Seite scheint das Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft gespannt bis inexistent zu sein. Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen stehen bildungspolitischen Vorhaben meist skeptisch oder gar ablehnend gegenüber, insbesondere dann, wenn sie die Sprache der humanistischen Bildung verlassen

und ökonomisch-technische Konzepte verwenden. Auf der anderen Seite verzichtet die Bildungspolitik auf ungebetene Ratschläge aus der Erziehungswissenschaft offenbar liebend gerne.

Mit der Luhmannschen Systemtheorie betrachtet, verwundert das nicht. Politik und Wissenschaft sind getrennte und einander weitgehend fremde Systeme. Sie folgen eigenen „Funktionslogiken“, die einer Kooperation entgegenstehen. Auch wenn pädagogische Konzepte plausibel erscheinen, werden sie politisch nie so implementiert, wie sie aufgeschrieben worden sind. Daher ist die Grundhaltung gegenüber bildungspolitischen Innovationen eher Kritik als aktive Mitarbeit.

Doch genauer betrachtet beeinflussen pädagogische Ideen den bildungspolitischen Diskurs und die Entscheidungen nachhaltig, vor allem, weil sie die moralischen Erwartungen bestimmen. Es gibt daher Megathemen wie Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit oder Inklusion, denen die Bildungspolitik mindestens verbal folgen muss, wenn sie sich nicht ins gesellschaftliche Abseits stellen will. In dieser Hinsicht ist die Bildungspolitik nicht etwa frei in dem, was sie tut.

Von besonderem Interesse ist die Langlebigkeit von Themen. Seitdem Bildungspolitik mit sozialem Aufstieg verknüpft wurde, ist Chancengleichheit ein Dauerthema. Chancengleichheit aber lässt sich nie abschließend realisieren, insofern ist das periodische Wiederaufgreifen des Themas erwartbar. Ähnliches dürfte für Inklusion oder Gendergerechtigkeit gelten. Die damit verbundenen Postulate bestimmen gesellschaftliche Erwartungen und haben in diesem Sinne einen unmittelbaren Einfluss auf die Bildungspolitik.

Bemerkenswert ist, dass diesen Postulaten kaum noch widersprochen wird und alles auf die Umsetzung anzukommen scheint. Philosophische Zweifel scheinen gerade durch die Mächtigkeit dieser Themen nicht angebracht zu sein. Auffällig ist auch, dass deutliche Gegenpositionen fehlen, an denen man sich reiben könnte. Das erklärt in gewisser Hinsicht die pragmatisch-empirische Ausrichtung der heutigen Erziehungswissenschaft. Sie steht im Gebot, sich nützlich zu machen.

Ein Indikator ist die Zunahme der Expertisen für die Bildungspolitik und die großen deutschen Stiftungen. Auch wenn die Empfehlungen der Expertisen aufgrund der unterschiedlichen empirischen Basis oder auch der Grundannahmen gegensätzlich sein können, so gibt es doch kein bildungspolitisches Projekt mehr ohne die Arbeit von Experten. Wer „Experte“ ist, entscheidet der Auftraggeber unter Berücksichtigung der disziplinären Reputation.

Die Beziehung gilt auch umgekehrt. Pädagogische Konzepte, wie die der Ganztagschule, die es seit langem gibt, haben sich nur mit neuen bildungspolitischen Steuerungen durchsetzen lassen. Konkret: Ohne Gelder vom Bund und, damit verbunden, der geeignete, Expertise hätten sich die Ganz-

tagsschulen nicht mit der Geschwindigkeit verbreitet, wie das tatsächlich der Fall gewesen ist.

Die Erziehungswissenschaft hat im Unterschied zu anderen Disziplinen nicht nur Professionen zur Voraussetzung, sondern die gesamte Bandbreite der gesellschaftlichen Erziehung. Daher müssen ihre Experten oft schnell reagieren und sind auch in den Medien gefragt, was insofern ein Risiko darstellt, als nicht-triviale Aussagen oft den medialen Raum überfordern.

Neue Ängste, wie die vor den Neuen Medien, rufen sofort Pädagogisierungskampagnen auf den Plan, die bildungspolitisch aufgegriffen und mindestens symbolisch auch umgesetzt werden. Die Medienhysterie verunmöglicht oft die Gelassenheit und redet Eltern Notwendigkeiten ein, die gar nicht gegeben sind. Davon profitieren wiederum die Experten, die untereinander im Wettbewerb um Nachfrage stehen und kreative Metaphern erfinden müssen, um aufzufallen.³

Es gibt offenbar auch in diesem Politikfeld eine enge und wechselseitige Verbindung zur Wissenschaft, wobei angesichts der Größe und Bedeutung der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung verschiedene Disziplinen zum Zuge kommen, die alle ein gemeinsames Problem haben: Sie müssen ihre Unabhängigkeit betonen und so gerade den Abstand zur Politik.

Aber es geht natürlich auch darum, Ideen und Befunde so zu platzieren, dass sie wahrgenommen werden und nicht als übergroßer Datensatz irgendwo verkümmern. Gerade die Erziehungswissenschaft steht vor der Frage, wie sie ihre Ergebnisse an die größere Öffentlichkeit und mindestens an die Fachöffentlichkeit vermitteln will. Von ihr werden Problemlösungen erwartet, nicht Daten und Befunde, die sich in den einschlägigen Journals verstecken.

Damit ist ein Konflikt gegeben, der in der Idee der „wertfreien Wissenschaft“ nicht vorgesehen ist. Max Weber kämpfte seinerzeit gegen den „Kathedersozialismus“, der aus einer beschreibenden Soziologie eine präskriptive Geschichtsteologie machen wollte. Webers Pathos der Sachlichkeit stand nicht vor dem Problem, sich in einer demokratischen Öffentlichkeit verständlich zu machen und in der Vielzahl der Medien Gehör zu finden. Ohne Ordinarienuniversität fehlt die institutionelle Autorität, von der Webers Gebot der Wertfreiheit noch maßgeblich zehren konnte.

Wissenschaft ist heute eine Stimme unter vielen, die Mühe hat, die eigenen Rationalitätsansprüche und die historische Aura zu bewahren. Bildungspolitik zumal schließt oft langfristige Entwicklungen aus und steht somit vor dem Problem, ständig neue Reformen erfinden und wieder abbrechen zu müssen. Ohne Nachhaltigkeit erreichen Bildungsreformen das System nicht oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Damit rechnet keine Experti-

3 Helikoptereltern, digitale Demenz, Kinder als Tyrannen etc.

se, die ja nicht mehr sein kann als eine Momentaufnahme, die die Gutwilligkeit des Systems voraussetzt.

Eine Schlüsselfrage wäre dann, wie Konzepte bildungspolitischen Vorrang gewinnen können und warum dann alle Akteure zustimmen müssen, wollen sie nicht ins Abseits geraten. Wer etwas erreichen will, muss sich auf das System einlassen und gerät dann leicht in einen Reformsog, der Distanz ausschließt. Von Experten werden klaren Positionen erwartet, die oft Gemeinplätze sind oder sich auf den Mainstream beziehen.

Der Effekt ist aus der Ökonomie bekannt. Warnungen vor Finanzblasen sind so lange Außenseitersache gewesen, wie die Warnung als bloße Theorie von Außenseitern abgetan werden konnte. Auf der anderen Seite haben die ökonomischen Modelle nicht verhindert, dass das Finanzsystem an den Rand eines Kollapses geriet und paradoxerweise nur mit Staatsinterventionen gerettet werden konnte. Es gab keine Expertise, die das verhindern konnte. Oder jedenfalls wurde keine beachtet.

Jedes Politikfeld sucht neue Ideen und die Bestätigung, dass es gute Ideen sind. Dazu dienen wissenschaftliche Expertisen, ohne die zum Beispiel gesundheits- oder agrarpolitische Entscheide nie zustande kämen. Das gilt weltweit und mit zunehmend globalisierten Vorzeichen. Auch bildungspolitische Entwicklungen wie die Orientierung am „Output“ oder der Unterricht im Rahmen von „Kompetenzziele“ wären ohne Expertisen aus der Wissenschaft und so ohne Auftragsforschung kaum möglich gewesen. Auf so etwas kommt die Bildungspolitik nicht von selbst, die mit ihrer eigenen Trägheit zu kämpfen hat.

Bei allen Reformpostulaten muss beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Auf der anderen Seite haben auch die besten Postulate nur einen schwachen Realitätsgehalt, wenn sie nicht zur Bildungspolitik passen. In dieser Spannung stehen alle Projekte und ebenso auffällig wie interessant ist, dass keine Bildungspolitik ohne Reformagenda auskommt. Man kann nicht während einer Legislaturperiode die Schule einfach mal in Ruhe lassen, wie in der Schweiz immer mal wieder zu hören ist.

Das mag eine verlockende Vorstellung sein, ist faktisch aber Populismus, der den politischen Eifer zu Beginn einer Legislatur ebenso unterschätzt wie den öffentlichen Druck, endlich Missstände zu beseitigen, was auch dann gilt, wenn Missstände gar keine sind oder die Reform reformiert werden muss. Fehlentscheidungen zeigen sich immer erst hinterher und sind umso weniger vermeidbar, je weniger Erfahrungen vorhanden sind und nur die Ziele die Entscheidungen dominieren.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Großprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der OECD in Paris, die eigene pädagogische Expertenrollen ausgebildet hat und darüber massiven Einfluss nimmt. Dabei wird

einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der in der Schule kaum stattfindet und der verdeckt, wer ein Gewinner dieser Politik ist, nämlich die internationale Testindustrie. Sie hat es in den Vereinigten Staaten geschafft, das Erreichen schulischer Standards von sich abhängig zu machen.

Die Testindustrie, die schulische Selektionsentscheide objektiv aussehen lassen will, ist in einer gewissen Hinsicht auch pädagogisch zu verstehen, denn sie basiert auf einer Wunschwelt, die übersehen kann, was sie alles schlechter macht, nachdem man sich auf sie eingelassen hat (Ravitch 2010). Die Testindustrie ist im Übrigen trotz scharfer Kritik schnell und scheinbar unaufhaltsam gewachsen, weil sie Entlastung bei heiklen Entscheidungen verspricht.

Wer vor Augen hat, wie stark pädagogische Wunschwelten die öffentliche Debatte über Bildung und Erziehung bestimmen, also das Unerreichbare, das verführerisch gut klingt, der muss Wert legen auf Ziele, die erreicht werden können, auf Bilanzen, die darüber Auskunft geben, ob die Ziele auch tatsächlich erreicht wurden, und auf Planungen, die auf Erfahrungen aufbauen und nicht lediglich die Illusionen bestärken. Und wo wären Illusionen stärker als in der Erziehung?

Zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört es auch, die unvermeidlichen Illusionen zu bearbeiten, auf den Eigensinn der Erziehung zu pochen und klare wissenschaftliche Positionen zu vertreten, die realitätsgerecht sind und sich nicht in Sprachhülsen verlieren dürfen. Zu diesem Zweck müssen die Prozesse der Erziehung und Bildung mit den Mitteln der Forschung beobachtet, beschrieben und historisch-vergleichend bewertet werden, was Expertisen nicht ausschließt, solange die Unabhängigkeit gewahrt bleibt. Das Problem beginnt bei der Parteilichkeit.

Ganz so glatt geht die Gleichung natürlich nicht auf. In der Erziehung nämlich ist jeder Experte, die öffentliche Meinung wird nicht primär durch die Pädagogik bestimmt und in der Öffentlichkeit verschafft sich oft nur Gehör, wer andere an Radikalität überbietet. Man sieht das an der heutigen Schulkritik, die davon ausgeht, dass alles besser wird, wenn nur die Schule in ihrer bisherigen Gestalt überwunden ist.

Der Wunsch basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wendet. Hier ist eine Strategie gefordert, im öffentlichen Raum Einfluss zu nehmen, die Sprache zu bestimmen und sich weder von Hirnforschern noch von Medienphilosophie die Butter vom Brot nehmen zu lassen (Reichenbach 2014).

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Literatur

- Diesterweg, Adolph (1857): Pädagogisches Wollen – und – Sollen: dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben, nachzudenken. Zweiter unveränderter Abdruck. Leipzig: Baensch.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann 2013.
- Ravitch, Diane (2010): The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education. New York: Basic Books.
- Reichenbach, Roland (2014): Schulkritik: Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft in Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 226-240.
- Strauss, Botho (2014): Allein mit allen. Gedankenbuch. München: Carl Hanser Verlag 2014.
- U.S. National Commission on Excellence in Education (1983): A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by the National Commission on Excellence in Education. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung

Johannes Bellmann

Dass eine Politisierung von Wissenschaft häufig Hand in Hand geht mit einer Verwissenschaftlichung der Politik ist ein in der Wissenschaftssoziologie gut dokumentiertes Phänomen (vgl. Weingart 2001, S. 140). Die Interdependenz beider Prozesse ließe sich auch an der Erziehungswissenschaft zeigen, deren Konjunkturen eng mit unterschiedlichen Phasen einer jeweils auf wissenschaftliches Wissen bezogenen Reformpolitik verknüpft sind. Die Erziehungswissenschaft ist in weiten Teilen Resultat einer Politisierung der Wissenschaft, insofern sie ihre Bedeutung, ja sogar ihre Existenz nicht vorrangig innerscientifischen Kriterien verdankt, sondern in erster Linie politischen Bedarfslagen und Erwartungen. Das Phänomen ist nicht neu: Schon in der Expansionsphase der Erziehungswissenschaft in den 1970er und 1980er Jahren waren der Ausbau und die Ausdifferenzierung der Disziplin in hohem Maße von politischen Themen und Agenden mitbestimmt. Die Erziehungswissenschaft war Nutznießerin der politisch gewollten und betriebenen Bildungsexpansion, was sich nicht nur in der Lehrerbildung zeigte, sondern in einer gesteigerten Pädagogisierung des gesamten Lebenslaufs einschließlich seiner erziehungswissenschaftlichen Erforschung und Reflexion. Auch politische und gesellschaftliche Krisen von der Ökologie bis zum Kalten Krieg ließen sich zeitweise erfolgreich pädagogisieren und in entsprechenden Fachrichtungen erziehungswissenschaftlich bearbeiten.

Nach einer Zwischenphase der Ernüchterung und Abkühlung im Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gingen die Bildungsreformen nach PISA mit einem erneuerten politisch motivierten Interesse an der Erziehungswissenschaft einher. Es entstand der Bedarf nach einer bestimmten Form von Forschung, die eine Expertise für die Messung von Bildungsergebnissen bereit hält, mit der man die Qualität von Bildungsorganisationen und Bildungssystemen überwachen und entsprechende Rückmeldesysteme aufbauen kann. In der Erziehungswissenschaft konnte dieser Bedarf freilich nicht mehr wie in der Expansionsphase durch weiteren Ausbau gedeckt werden; er verlangte stattdessen erhebliche Umstrukturierungen der Disziplin. Während die Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft auf hohem Niveau stagnierte bzw. leicht rückläufig war, wurden zwischen 2003 und 2010 allein 107 Professuren für empirische Bildungsforschung ausgeschrieben (Krüger/Schnoor/Weishaupt 2008; Krüger/Kücker/Weishaupt 2012). Nur zum Teil gelang es erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen,

von dieser Konjunktur zu profitieren, indem sie ihrerseits die bildungspolitisch nachgefragte Expertise entwickelten und Forschungsaktivitäten auf entsprechende Evaluationsdienstleistungen fokussierten. Wo diese reformaffine Neuausrichtung nicht (schnell genug) gelang, wurde der Bedarf aus Nachbardisziplinen gedeckt, allen voran aus der Psychologie.

In der *longue durée* der Disziplingeschichte ist es nicht verwunderlich, dass die Konjunkturen der Erziehungswissenschaft maßgeblich von bildungspolitischen Bedarfslagen und Erwartungen geprägt sind. Dass sich diese Erwartungen trotz wiederkehrenden Enttäuschungen und Ernüchterungen immer wieder zu regenerieren vermögen, hängt mit dem politischen Stellenwert der Erziehung selbst zusammen. Schon in Diltheys „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ ist zu lesen, dass nur eine wissenschaftliche Pädagogik die ganze Aufgabe erkennen und bearbeiten könne, „eine nationale Erziehung zu organisieren, welche die Leistungsfähigkeit des nationalen Staates im Wettkampf der Nationen auf das höchste Maß brächte und derselben doch zugleich die höchste Dauerhaftigkeit ermöglichte“ (Dilthey 1884-1894/1986, S. 198). Voraussetzung hierfür sei, die „individuellen Anlagen des Zöglings zu erkennen und demselben zum Bewußtsein zu bringen“ (ebd.). In späteren Reformphasen ging es dann um die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ (Picht 1964, S. 68) oder in jüngster Zeit um die Erschließung und Nutzung von „Bildungspotenzialen“ (vgl. www.leibniz-bildungspotenziale.de).

Während also das politische Interesse an der Erziehungswissenschaft eine Konstante ist, mit der die Disziplin rechnen durfte und die sie groß und stark gemacht hat, zeigen sich doch gegenwärtig Veränderungen im Modus, in dem erziehungswissenschaftliches Wissen wirksam wird. Die Produktion wissenschaftlichen Wissens ist nicht mehr nur – wie im technokratischen Modell – Voraussetzung für darauf basierende politische Steuerungsmaßnahmen; die Produktion und Rückmeldung wissenschaftlichen Wissens ist vielmehr selbst schon eine steuerungswirksame Maßnahme (Bellmann 2006; Bellmann/Müller 2011). Im Rahmen von „data-driven reforms“ sind Daten und Verfahren der Messung, des Monitorings und der Evaluation zentrale Modi einer hypertechnokratischen Steuerung durch Information. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung rücken damit noch näher an die Bildungspolitik heran, ja sie werden Teil eines sich etablierenden Systems der „Evidenzproduktion“, dessen eindeutige Zuordnung zur Politik oder zur Wissenschaft Schwierigkeiten bereitet.

Im Zeitalter „Neuer Steuerung“ zeigen nun Teile der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung insofern Symptome einer Entpolitisierung (vgl. Burnham 2001), als sie zwar von den neuen Formen struktureller Kopplung mit der Bildungspolitik profitieren, diese aber nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen. Weite Teile von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung folgen gegenwärtig einer kulturell nahezu alternativlosen allgemeinen Evaluationslogik, deren Prä-

missen, Kontexte und Nebenfolgen weitgehend unhinterfragt bleiben. Wir haben es also nicht nur mit neuen, nämlich hypertechnokratischen Formen einer Politisierung von Wissenschaft zu tun, sondern mit einer gleichzeitigen Entpolitisierung von Wissenschaft, die die politischen Funktionszusammenhänge ihrer Evidenzproduktion nur unzureichend durchschaut. Im Folgenden sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Symptome der gegenwärtigen Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung beleuchtet werden. Dabei beschränke ich mich auf solche Symptome, die sich im Kontext einer „datengetriebenen Steuerung“ des Schulsystems beobachten lassen.

(1) Die einseitige Fokussierung auf Effektivitätsfragen

Ein erstes Symptom der Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist die einseitige Fokussierung der Forschung auf Fragen nach der Effektivität bildungspolitischer und pädagogischer Interventionen. Die gegenwärtig gefragte „Evidenz“ ist ein Wissen über das, was wirkt, wobei normative und politische Kontroversen zur Zieldimension von Bildung und Erziehung in den Hintergrund treten. Die Evaluationslogik der Forschung bezieht sich auf die Interventionen, während die Ziele, denen diese Interventionen gelten, zumeist als unkontrovers dargestellt werden. Es geht um „Kompetenzentwicklung“ oder einfach um „Lernen“, was als abhängige Variable modelliert wird. Das Interesse gilt dann den denkbaren unabhängigen Variablen und ihren Effekten auf das Lernen. „Wäre es nicht wunderbar, wenn wir ein einziges zusammenhängendes lückenloses Maß für die Leistungseffekte schaffen könnten und auf diesem Kontinuum alle denkbaren Einflüsse auf die Lernleistung platzieren könnten?“, fragte Hattie (2014, S. 9) und entwickelt dann genau ein solches „eindimensionales Kontinuum“ (ebd., S. 11), auf dem die „Effektstärken“ unterschiedlicher Einflüsse eingetragen und miteinander verglichen werden können. Eine hieran anknüpfende evidenzbasierte Bildungspolitik versucht dann bisweilen den Eindruck zu erwecken, sie selbst habe gar nichts mit Politik zu tun. Bei der Vorstellung des milliardenschweren Folgeprogramms von „No Child Left Behind“ mit dem Titel „Race to the Top“, das einen von „What Works“-Kriterien geleiteten Wettbewerb von Bundesstaaten um Fördergelder etabliert, verkündete Präsident Obama:

„This competition will not be based on politics, ideology, or the preferences of a particular interest group. Instead it will be based on a simple principle – whether a state is ready to do what works.“ (U.S. Department of Education 2009)

Geht man dagegen davon aus, dass Politik stets einen Konflikt um Zielgrößen einschließt, so ist die einseitige Fokussierung der Forschung auf Fragen der Effektivität bildungspolitischer und pädagogischer Interventionen ein Beitrag zur Entpolitisierung.

(2) Die Unterstellung einer Eindimensionalität von Erziehungszielen

Das Versprechen evidenzbasierter Pädagogik, einen Vergleich von Effektgrößen zu liefern, enthält nicht nur eine einseitige Fokussierung auf mögliche Einflussfaktoren, die als unabhängige Variablen von Kompetenzentwicklung oder Lernen in Frage kommen. Es impliziert auch, dass sich die Zielgröße von Erziehung überhaupt als „einheitliches Kontinuum“ darstellen lässt. Ausgeblendet wird, dass Erziehung unterschiedliche Ziele gleichzeitig verfolgt, wobei sich diese unterschiedlichen Ziele nicht unbedingt immer ohne Trade-off realisieren lassen. Gert Biesta (2014, S. 128) erinnert in diesem Zusammenhang an die „multidimensionality of educational purpose“, die er als Spannungsfeld von Subjektivierung, Qualifikation und Sozialisation beschreibt – ein Zielkonflikt, in dem letztlich die Urteilskraft der Erzieherinnen und Erzieher herausgefordert ist. Fortschritte im Bereich von Basiskompetenzen stehen zwar keineswegs in einem grundsätzlichen Konflikt mit Fortschritten in Richtung Subjektivierung; sie stehen freilich auch nicht unbedingt in einem Verhältnis prästablierter Harmonie. Auch andere Autoren betonen vor dem Hintergrund anderer erziehungs- und sozialtheoretischer Hintergrundannahmen die Mehrdimensionalität von Erziehungszielen: Für den Bildungsökonom Henry Levin (2000, S. 103ff.) werden Erziehungssysteme an unterschiedlichen Kriterien gemessen: Sie sollen Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen, Schüler und Eltern schaffen, allen gleiche Chancen bieten, ihre Leistungen effizient erbringen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen. Kaum eine bildungspolitische Maßnahme wird allerdings jedem dieser Kriterien in gleicher Weise gerecht. Eine Maßnahme kann die „Qualität“ von Erziehungssystemen gemäß bestimmter Kriterien verbessern, während es ihre „Qualität“ in anderen Kriterien verschlechtert. Unterschiedliche ‚Stakeholder‘ werden die Kriterien zudem gemäß ihrer Interessenlage unterschiedlich gewichten. Im Bildungsdiskurs nach PISA sind diese Zielkonflikte jedoch weitgehend in Vergessenheit geraten. Die Vergleichbarkeit auf einem eindimensionalen Kontinuum würde freilich in Frage gestellt, wenn im Rahmen von kulturellen Vergleichen deutlich würde, dass Schulen und Schulsysteme in unterschiedlicher Weise gut sein können. Geht man davon aus, dass der politische Diskurs stets eine Artikulation von Zielkonflikten beinhaltet und konfligierende Interessen einschließt, so trägt die Schimäre einer eindimensionalen Erziehung zur Entpolitisierung des Diskurses bei.

(3) Indirekte Autorisierungsstrategien

Ungeachtet der Ausblendung von Zielfragen und Zielkonflikten hat die datengetriebene Steuerung in erheblichem Maße zur Autorisierung bestimmter Ziele beigetragen (vgl. Thomson 2014). Man könnte sogar sagen, dass die eigentliche Leistung des steuerungsstrategischen Paradigmenwechsels gar nicht so sehr – wie im Rahmen von Evidenzbasierung immer behauptet wird

– auf einer technologischen Ebene zu suchen ist, sondern auf einer normativ-kulturellen Ebene, auf der es um das dominante Verständnis von Erziehung als zu steuernde Praxis und die Akzeptanz und Legitimität bestimmter Erziehungsziele geht. So haben international-vergleichende Schulleistungsstudien nicht nur die Vorstellung eines Produktionsmodells von Erziehung (vgl. Herzog 2007) befestigt, sondern auch zur Herausbildung eines „testinduzierten Weltcurriculums“ (Terhart 2002) beigetragen, und damit das notorische Kanonproblem gewissermaßen *en passant* bearbeitet. Durch wiederholte Vergleichen und Rückmelden von Ergebnissen gewinnen die gemessenen Akteure und die interessierte Öffentlichkeit den Eindruck, dass das, was gemessen wird, das ist, auf das es ankommt. „What’s measured is what matters“ (Bevan/Hood 2006). Neben dieser indirekten Autorisierung der Ziele werden die Adressatinnen und Adressaten der Ergebnismeldungen zugleich als verantwortliche Akteure konstituiert, denen es obliegt, geeignete Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen. In sogenannten „datengestützten Entwicklungskreisläufen“ geht es dann um einen ständigen „Abgleich zwischen Sein und Sollen“ (KMK/IQB 2010, S. 21), wobei die Akteure lernen sollen, sich gemäß der von den Steuerleuten eingestellten Zielgrößen selbst zu regulieren. Der Vergleich mit anderen Klassen, Schulen und Schulsystemen schafft zudem eine kompetitive Umgebung, die zusätzlich zu ständiger Selbstverbesserung anreizen soll. Eine solche Reformpolitik lässt sich eher als „datengetriebene“ denn als „evidenzbasierte“ Steuerung begreifen (vgl. Bellmann 2014). Es geht gar nicht notwendigerweise um ein Wissen über das, was wirkt, sondern um ein Wissen, das bereits auf dem Wege öffentlicher Darstellung und Kommunikation in unterschiedlichen Praxisfeldern wirksam wird, und zwar auch ohne dass effektive Methoden und Interventionen ergriffen werden (vgl. Bellmann/Müller 2011). Die Mechanismen datengetriebener Politik werden in der jüngeren Forschungsliteratur unter Stichworten wie „governing by numbers“, „governing by comparison“ oder „governing through feedback“ untersucht (Fenwick/Mangez/Ozga 2014). Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung stellen mit der Modellierung, Generierung, Aufbereitung und Kommunikation von Leistungsdaten über Schülerinnen, Schüler, Schulen und Schulsysteme zentrale Instanzen datengetriebener Politik dar. Die Autorisierungsstrategien dieser Politik und die Mechanismen der Verantwortungszuschreibung kommen dabei eher als indirekte Effekte dieser Politik zum Tragen als dass sie sich öffentlicher Deliberation oder demokratischen Verfahren verdanken. Datengetriebene Politik impliziert insofern einen Prozess der Entpolitisierung, als sie ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher „Evidenz“ verbirgt.

(4) Individualisierungseffekte von Rechenschaftslegung und Wettbewerb

Indem die Mechanismen von Vergleich und Feedback zur Konstitution verantwortlicher Akteure und einer kompetitiven Umgebung beitragen, wird die datengetriebene Steuerung mit Wettbewerbselementen verknüpft. Vergleichende Leistungsmessungen machen Differenzen zwischen Schulen sichtbar, die vormalig in dieser Form nicht sichtbar waren. Das neue Steuerungsmodell kann man deshalb zu den „Sichtbarkeitsregimen“ (Hempel/Krasmann/Bröckling 2010) zählen, in denen datengestützte Rechenschaftslegung und Transparenz zu zentralen Legitimationsgrundlagen von Organisationen geworden sind. Der funktionale Zusammenhang mit Wettbewerbselementen wie erweiterter Schulautonomie und erweiterten Schulwahlmöglichkeiten ist dann leicht einzusehen: In dem Moment, wo Differenzen zwischen Schulen gleicher Art sichtbar werden, entsteht die Erwartung, von den besseren Angeboten auch Gebrauch machen zu können. Umgekehrt ergibt sich ebenfalls ein funktionaler Zusammenhang: Wettbewerb und Autonomie benötigen einen gemeinsamen Rahmen und eine gemeinsame Währung, was bedeutet, dass allgemeinverbindliche Standards und zentrale Leistungsvergleiche unerlässlich sind.

Grundsätzlich ist der an Qualitätsindikatoren orientierte Vergleich von Schulen jedenfalls keine neutrale Beschreibung des Ist-Zustands; er hat zugleich Appellcharakter. Der Appell an die Schulen lautet, dass die Einzelschule der entscheidende Motor der Qualitätsentwicklung ist. Der Appell an die Eltern lautet, dass Chancen und Wohl ihres Kindes letztendlich von der richtigen Wahl der Schule abhängen. Die für die Neue Steuerung charakteristische Verknüpfung von „Accountability“ und „Autonomy“ trägt deshalb, wie Thomas Höhne festgestellt hat, zu einer „verstärkten Individualisierung und Differenzierung“ (Höhne 2010, S. 146) bei. Nicht nur der Informationswert der rückgemeldeten oder veröffentlichten Daten ist also entscheidend, sondern die in allen Diskursen und Prozeduren der Qualitätsentwicklung laufend mittransportierten Botschaften und Adressierungen, die eine bestimmte Sicht auf schulische Bildung und ein bestimmtes Verhalten der Akteure nahelegen. Schulen lernen in diesem Zusammenhang, sich mehr und mehr als Anbieter auf einem Quasi-Markt zu verstehen, wo die ‚Bildungsbedürfnisse der Nachfrageseite zur entscheidenden Bezugsgröße werden. Eltern, Schülerinnen und Schüler lernen zugleich, sich mehr und mehr als Subjekte rationaler Wahlhandlungen und Investitionsentscheidungen zu begreifen. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung haben Teil an dieser mit dem Steuerungsregime einhergehenden kulturellen Rekonfiguration des pädagogischen Feldes, ohne sich der Individualisierungseffekte ihrer Datenproduktion und Evaluation hinreichend im Klaren zu sein. Sie tragen damit bei zu einer „politics of depoliticisation“ (Burnham 2001), durch die der öffentliche Charakter allgemeiner Schulbildung zunehmend aus dem Blick gerät.

(5) Die neue Apartheid der Bildungswelten im toten Winkel des Bildungsmonitorings

Wie Erfahrungen aus Großbritannien zeigen, ist die Politik der Entpolitisierung „cloaked in the language of inclusiveness, democratisation and empowerment“ (Burnham 2001, S. 129). In der Tat ist auch im deutschsprachigen Reformdiskurs nach PISA allenthalben von Chancengleichheit und individueller Förderung die Rede, wozu Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft mit ihren differenzierten Analysen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung maßgeblich beigetragen haben. In der neuen Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit dokumentiert sich damit durchaus eine erhöhte politische Sensibilität der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Die Grenzen dieser politischen Sensibilität ergeben sich freilich aus den Grenzen, mit denen Bildungsungleichheit theoretisch und empirisch modelliert wird. Fasst man Bildungsungleichheit vor allem als Ungleichheit von Kompetenzentwicklung, so werden hiermit zwar wichtige, aber längst nicht alle Aspekte von Bildungsgerechtigkeit erfasst (Otto/Schröder 2011). Durch die Fokussierung auf die Entwicklung von Basiskompetenzen bleibt beispielsweise weitgehend unbemerkt, welches soziale und symbolische Kapital gerade exklusive Schulen vermitteln können, womit oftmals die entscheidenden Grundlagen für die spätere erfolgreiche Nutzung kulturellen Kapitals gelegt werden (vgl. Helsper u.a. 2015). Exklusive Schulen bedienen dabei eine Nachfrage nach Distinktion, die allein durch die Wahl bestimmter Bildungsgänge keineswegs mehr gesichert ist. Durch Profilierung und Wettbewerb auf der Ebene von Einzelschulen können also neue Formen von Bildungsungleichheit entstehen, die sich in einer verstärkten Segregation der Schülerschaft und einer Hierarchisierung der Schullandschaft zeigen, Phänomene, die in der deutschen empirischen Bildungsforschung (vgl. Berkemeyer u.a. 2013), anders als etwa in Schweden (vgl. Östh/Andersson/Malmberg 2013), bislang nur geringe Aufmerksamkeit erfahren.

Neue Ungleichheiten manifestieren sich schließlich auch auf der Ebene der Bildungsprogramme (Bellmann 2013). Schaut man sich die Homepages exklusiver Gymnasien und Internate an, so ist dort die Rede von der Förderung der persönlichen und individuellen Entwicklung, der Förderung von Begabungen und Talenten, von Ganzheitlichkeit, von prägenden Gemeinschaftserfahrungen, der Übernahme von Verantwortung, der Bewahrung der Tradition und der Vermittlung von Werten, von Visionen verfolgen und Zukunft gestalten. Exklusive Gymnasien werben also eher mit einem traditionellen Verständnis von Persönlichkeitsbildung, ggf. mit gewissen emphatisch-reformpädagogischen Einschlägen. Es geht jedenfalls um ein Bildungsverständnis, das weit entfernt ist von nüchternen psychometrischen Kompetenzmodellen und messbaren Qualitätsindikatoren. Es scheint fast so, als würde das mit PISA unter Druck geratene traditionelle Verständnis von Persönlichkeitsbildung in exklusiven Einrichtungen weiterhin ungebrochen ge-

pflegt, während eine an messbaren Qualitätsindikatoren orientierte Grundbildung ein Bildungsprogramm für die breite Masse der Schülerinnen, Schüler und Schulen darstellt. Die Mehrdimensionalität von Erziehung (als Subjektivierung, Qualifikation und Sozialisation) wird dann nur noch in eingeschränkter Weise eine für alle Schülerinnen und Schüler zugängliche Erfahrung sein. So kann eine Apartheid der Bildungswelten entstehen, die das mit guten Gründen und Intentionen eingeführte Bildungsmonitoring gar nicht in den Blick bekommt. Es ist also ein Beitrag zur Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, wenn diese die Perspektive und Funktion des Monitorings vorbehaltlos übernommen haben, ohne die damit einhergehende Begrenztheit des Verständnisses von Bildungungleichheit zu reflektieren und neue theoretische Fassungen von Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln.

*

Die hier schlaglichtartig beleuchteten Symptome der gegenwärtigen Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft sollten verdeutlichen, dass gerade die gegenstandstheoretischen Prämissen und performativen Effekte einer „datengetriebenen Steuerung“ neue Herausforderungen für Reflexion und Forschung darstellen. Dabei geht es nicht darum, sich in einen vermeintlich politikfreien Raum reiner Grundlagenreflexion und Grundlagenforschung zurückzuziehen. Es geht vielmehr um eine doppelte Objektivierung der Erziehungswissenschaft, die sich bei der theoretischen und empirischen Modellierung ihrer Gegenstände des inhärent politischen Charakters ihrer Wissensproduktion vergewissert. Indem die mit dem Steuerungsregime einhergehende kulturelle Rekonfiguration des pädagogischen Feldes selbst noch einmal zum Gegenstand von Reflexion und Forschung gemacht wird, erweist sich eine Wissenschaft von der Erziehung nicht nur als politisch sensible Wissenschaft; sie tut auch das, was von jeder guten Erziehungswissenschaft legitimerweise erwartet werden darf, nämlich den in Bildungspolitik, Bildungspraxis und Öffentlichkeit vorhandenen „conventional wisdom“ nicht einfach zu verdoppeln, sondern alternative theoretische und empirische Modellierungen von Erziehung zu entwickeln.

Johannes Bellmann, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Literatur

- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 4, S. 487-504.
Bellmann, Johannes (2013): „A tide that lifts all boats?“ Neue Steuerung im Schulsystem und die Nachfrage nach Exzellenz. Vortrag auf Einladung

- der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ in Halle am 11. Oktober 2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bellmann, Johannes (2014): Warum man eine datengetriebene Steuerung nicht mit einer evidenzbasierten Steuerung verwechseln sollte. Vortrag auf dem ZfE-Forum „Kritik empirischer Bildungsforschung“ in Hamburg am 5. und 6. Dezember 2014. Erscheint in: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2016): Der kritische Blick auf die empirische Bildungsforschung. Sonderheft der ZfE.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, Nils u.a. (2013): Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. http://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1 [Zugriff: 14. April 2015].
- Bevan, Gwyn/Hood, Christopher (2006): What's measured is what matters: Targets and Gaming in the English Public Health Care System. In: Public Administration 84, 3, S. 517-538.
- Biesta, Gert (2014): The Beautiful Risk of Education. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Burnham, Peter (2001): New Labour and the Politics of Depoliticisation. In: British Journal of Politics and International Relations 3, 2, S. 127-149.
- Dilthey, Wilhelm (1884-1894/1986): Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften, IX). Stuttgart: Teubner S. 165-231.
- Fenwick, Tara/Mangez, Eric/Ozga, Jenny (Hrsg.) (2014): World Yearbook of Education 2014. London/New York: Routledge.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareike (2015): „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülersauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-61.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, Walter (2007): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Herzog, W./Crotti, C./Gonon, P. (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven (FS Fritz Osterwalder). Bern u.a.: Haupt, S. 229-259.
- Höhne, Thomas (2010): Pädagogische Qualitologie. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In: Ricken, N./Koller,

- H.-C./Reichenbach, R. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139-166.
- KMK/IQB (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf [Zugriff: 14. April 2015].
- Krüger, Heinz-Hermann/Kücker, Caroline/Weishaupt, Horst (2012): Personal. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Op-laden: Verlag Barbara Budrich, S. 137-158.
- Krüger, Heinz-Hermann/Schnoor, Oliver/Weishaupt, Horst (2008): Personal. In: Tillmann, K. J. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Op-laden: Verlag Barbara Budrich. S. 87-112.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2011): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-184.
- Picht, Georg (1960): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Terhart, Ewald (2002): PISA, Bildung und wir. Öffentliche Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 27. November 2002. <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/terhart.pdf> [Zugriff: 14. April 2015].
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 93-111.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.

Kindheitspädagogik und Politik – (k)ein ungetrübtes Verhältnis?

Oder: Was sind/wären Aufgaben von Hochschulen/
Universitäten?

Ursula Stenger

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindheitspädagogik und Politik verweist auf ein kontinuierliches Ringen um Deutungshoheit bezüglich der Erzeugung und der Generierung relevanten Wissens durch Forschung sowie Nutzung dieses Wissens, das nach dem Willen der Politik (pädagogische) Wirkungen einschätzbar machen und so eine Legitimations- und Begründungsfunktion für Ausgestaltung und Regulierung von Kontexten und Prozessen früher Bildung, Erziehung und Betreuung erhalten soll. Den Anstoß für den Boom der Kindheitspädagogik bildeten die durch die Politik aufgegriffenen PISA Ergebnisse (2000) und das durch die OECD kommunizierte wirkmächtige Argumentationsmuster, das (auch) die frühe Bildung als Ressource sieht, die gefördert und zur Akkumulation von Humankapital genutzt werden muss. Thesenhaft soll hier skizziert werden, wie die Kindheitspädagogik auf diese politischen Erwartungen mit einem je differenten Verständnis von Wissenschaft reagiert: Einmal als Datenlieferant und anwendungsorientierte Bildungsforschung, zweitens mit einer analytisch-kritischen Forschungshaltung und schließlich mit einer zu skizzierenden dritten grundlagentheoretisch konstruktiven Option.

1 Wirkmächtige politische Ziele von Kindheits- und Bildungspolitik

Die Akteure der Kindheitspädagogik und Politik finden sich in einem weiteren Kontext ökonomischer, gesellschaftlicher und historisch-globaler Entwicklungen, auf die sie antworten. So führte etwa die Signalwirkung des „PISA-Schocks“ zu einer starken politischen Fokussierung der frühen Kindheit und zu neuen Formen der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmungen des Aufwachsens von Kindern: u.a. entstehen Bildungspläne und der Ausbau der Kitas als Bildungseinrichtungen expandiert exponentiell. Gründe dafür sind v.a. der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz (auch für unter Dreijährige), ein gewandeltes Familien- und Frauenbild, demographische Entwicklungen, drohender Fachkräftemangel. In weniger als zehn Jahren entstehen (durch die Robert Bosch Stiftung mitinitiiert und anschubfinanziert) mehr als 70 BA-/

MA-Studiengänge „Kindheitspädagogik und „Kindheitspädagogin“ wird ein staatlich anerkannter Beruf. Aufbruchsstimmung entsteht mit den (auch finanziellen) Möglichkeiten, das Feld zu beforschen, den Ausbau durch Professionalisierung und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (z.B. durch die Weiterbildungsinitiative WIFF) mitzugestalten und zu entwickeln. Diese Entwicklungen stellen alle Beteiligten zugleich vor große Herausforderungen. An die (Erziehungs-)Wissenschaft richtet die Politik die Erwartung, eine ökonomisch orientierte Bildungslogik durch Forschung und Praxisentwicklung zu realisieren. Wie reagiert die (Erziehungs-)Wissenschaft darauf? Ergeben sich aus diesen Entwicklungen spezifische Erwartungen an kindheitspädagogische Forschung an Hochschulen? Ist die von Humboldt geforderte Freiheit der Wissenschaft, ihre staatlich garantierte Autonomie noch gültig?

2 Forschungsaufgaben für die Hochschulen

Durch die Umschichtung von Finanzmitteln aus der Grundfinanzierung von Hochschulen in die öffentlich finanzierte Forschungsförderung kommt es zu Prozessen indirekter Steuerung über Ausschreibungen hinsichtlich gesellschaftlich relevant erscheinender Fragen, was u.a. die Frage aufwirft, wer hierzu auf Basis welcher Legitimation die Kriterien liefert.

Für die Kindheitspädagogik heißt das primär, dass evidenzbasiertes Wissen erwartet wird, durch das politische Entscheidungen zur Reform des Bildungssystems beraten werden können. Damit stellt sich nicht nur die Frage der nach methodologischen und wissenschaftspolitischen Legitimität einer Evidenzbasierung, sondern auch die Frage, ob Forschung ergebnisoffen agieren kann oder auf der Grundlage der durch die OECD gegebenen Empfehlungen Argumente liefern soll, bereits getroffene Richtungsentscheidung zu legitimieren und konkret auszugestalten. Mir scheint diese Erwartung aktuell der zentrale Bezugspunkt von Forschung in der Kindheitspädagogik zu sein, auch wenn dieser in sehr unterschiedlicher Weise aufgegriffen wird. Im Folgenden sollen drei Reaktionsmuster skizziert werden.

2.1 Forschung als Generierung von (evidenzbasiertem) Wissen zur Reform des Feldes

Forschung nimmt hier die Herausforderung an, Erkenntnisse zu generieren, die für die politische Gestaltung und Regulierung des Feldes genutzt werden können. Dennoch stellen sich die Motivlagen und Zielperspektiven dieser Forschung unterschiedlich dar.

Zunächst finden sich hier die Studien, die auch explizit auf die schlechten PISA-Ergebnisse Bezug nehmen und sich die dort genannten Ziele zu eigen machen, indem sie wie die BIKS-Studie Daten liefern, um bessere Lernbe-

dingungen (die Sprache und Denken bei Kindern fördern) schaffen zu können (<http://www.uni-bamberg.de/biks>): Kompetenzentwicklung in den durch die PISA-Studie aufgewiesenen zentralen Kompetenzbereichen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) sollen erfasst, Bildungswege, aber auch Bildungsrenditen wie im Nationalen Bildungspanels (NEPS) sichtbar gemacht werden. Die Daten liefern ein Beschreibungswissen zu bildungsbe-reichsspezifischen Effekten von Elternhaus, Kita und Schule, bzw. zu Selektionsentscheidungen an kritischen Übergängen. Die Ergebnisse verstehen sich als Bildungsberichterstattung im Kontext von Politikberatung.

Die vorausgesetzten Theoriehintergründe und Ziele, die zu den gewählten Kategorien führen, erscheinen hier als gesetzt, ebenso wie bei den Evaluations- und Implementationsstudien, die Bildungspläne, Programme, Interventionen und Maßnahmen in ihren Wirkungen und ihrer Wirksamkeit erfassen wollen, indem Effekte nur in Bezug auf vorab feststehende Bewertungskriterien festgestellt werden. Wenn bundeslandspezifisch flächendeckend eine bestimmte Sprachfördermaßnahme, für deren Durchführung schon viele Millionen ausgegeben worden sind, evaluiert werden soll, so will man wissen, ob sich positive Effekte zeigen lassen und ob diese auf die Maßnahme zurückgeführt werden können. Wenn sich allerdings wie in Baden-Württemberg keinerlei Effekte zeigen (EVAS), stellt das keinen unproblematischen Befund für die Politik dar. Deshalb dürfen Befunde wie dieser auch nicht immer publiziert werden. In der Folge entsteht graue Literatur und die Forschungsergebnisse können nicht immer vollständig abgebildet werden. Zudem werden problematische Aspekte wie finanzielle Interessenkonflikte¹, die mit Beelmann nachweislich zu höheren Effektstärken führen (Beelmann 2014, S. 62) sowie schwache Befunde in Replikationsstudien oder unerwünschte Befunde nicht ausreichend kommuniziert.

Die damit angesprochene Erwartung der Politik, evidenzbasiertes Wissen für Steuerungsprozesse zur Verfügung gestellt zu bekommen, setzt ein technokratisches Verständnis von Bildungsprozessen voraus. Pant (2014) weist darauf hin, dass Kontextbedingungen in Lehr-Lernsituationen aufgrund ihres multiplen Charakters und ihrer Wechselwirkung nur sehr eingeschränkt kontrollierbar sind und nur eine geringe Halbwertszeit aufweisen (ebd., S. 81f.). Evidenz-basierte Bildungspolitik nach dem Muster medizinischer Forschung erweist sich damit als kaum einlösbares (erziehungswissenschaftliches) Versprechen (ebd.). Hoffmann, Kubandt u.a. weisen neben dem Hinweis auf die nicht auflösbare Unsicherheit und Komplexität als Merkmal von Bildungssituationen auch darauf hin, dass die Annahme der Übertragbarkeit einer als wirksam identifizierten Maßnahme von einem Top-down-Modell „Wissenschaft-Praxis“ ausgeht: „Unberücksichtigt bleiben dabei nicht nur Fragen der

1 Interessenkonflikte können beispielsweise auftreten, wenn Forschende Programme entwickeln, vertreiben und sie selbst evaluieren.

Wissensaneignung und das Verhältnis von Wissen und konkreten Handlungen, sondern auch Fragen der Übertragbarkeit bzw. Übersetzbarkeit von Wissen aus einem System (Wissenschaftssystem) in ein anderes (pädagogisches und politisches) Praxissystem, das ganz anderen Logiken folgt“ (ebd., S. 52). Mit den von Hoffmann u.a. in diesem Forschungskontext entstandenen Studien zu den Eigenlogiken des Feldes in den Alltagspraxen, wäre die Frage nach dem, was wirkt, nur unter Einbezug der Stakeholder und deren Perspektiven zu entwickeln.

Mit dieser Herangehensweise sind Hoffmann, Kubandt u.a. zur kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung, aber auch zur Qualitäts- und Evaluationsforschung zu rechnen. Auch diese vielfältig und vielerorts entstehenden Forschungen sind auf die politische Reform des Feldes bezogen. Gemeinsam könnte ihnen sein, dass sie dabei anstreben, die „soziale Wirklichkeit im alltäglichen Kontext, im Prozess ihrer situativen Herstellung sowie ihrer individuellen bzw. sozialen Genese, zu rekonstruieren. Es wird bewusst versucht, Wechselwirkungen zu erfassen“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann u.a. 2008, S. 20). Die beforschten Bereiche und Themen folgen den politischen Erwartungen in ihrer Funktion als Praxisentwicklungsforschung mit diversen methodischen Zugängen.

So haben sich in den vergangenen Jahren die Erforschung pädagogischer Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie die Entwicklung einer professionellen, forschenden Haltung als wichtige Fragestellungen herausgebildet (Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann; Pietsch u.a. 2014). Wege der Praxisentwicklung werden nicht top down in Form anzuordnender flächendeckender Umsetzungen von Maßnahmen gesehen. Die Qualifizierung der im Feld tätigen Berufsgruppen und ihre Beforschung sind hier das Mittel der Wahl, da die komplexen, nicht vollständig planbaren Lehr-Lernkontexte in Kindertageseinrichtungen von den im Feld Tätigen jeweils zu entwickeln sind. Auch die Erforschung der für die Umsetzung der Reformbemühungen notwendigen Rahmenbedingungen als „Schlüssel guter Bildung“ müssen hier einbezogen werden (Viernickel; Nentwig-Gesemann u.a.).

Fachdidaktisch ausgerichtete Forschung bezieht sich dabei meist auf die (im Sinne der OECD) zu fördernden Bildungsbereiche (Sprache, Mathe, Naturwissenschaften), entwicklungspsychologische Forschung fokussiert als relevante Kompetenzen junger Kinder. Einerseits zeigt sich die gegenwärtige Bildungsforschung emsig bemüht, Forschungsaufträge zu bearbeiten und politisch gewünschte Erkenntnisse bereitzustellen, andererseits zeigt sich in vielen Projekten, wie Verschiebungen stattfinden, die komplexere Prozesse, auch Unvorhergesehenes in den Blick nehmen, die Fragen nachgehen, die drängend erscheinen und das Kind nicht (nur) als Ressource begreifen, die es zu fördern und zu nutzen gilt. Allerdings wird diese Differenz zwischen der Ausgangserwartung und den Forschungsergebnissen (mit den impliziten normativen Implikationen) in der empirischen Forschung oft nicht explizit ge-

macht oder gar verhandelt. Diesem Aspekt widmen sich (macht-)kritische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft.

2.2 Kritisch-analytische und alternative Forschungsperspektiven

Die (macht-)kritische, analytische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Perspektive richtet sich zum einen auf Forschungen, die ihre Erkenntnisse zur Praxisentwicklung und Politikberatung generieren, aber auch auf gesellschaftlich-kulturelle Kontexte sowie daraus resultierenden Erwartungshorizonte, die spezifische Muster von Kindheit generieren, die in Politik und Pädagogik wirkmächtig sind.

So befragt Michael-Sebastian Honig (2004) in seiner Studie: „Was ist ein guter Kindergarten?“ in einer grundsätzlichen Weise jene Forschungen, die ein vermeintliches Beschreibungswissen generieren, wenn sie von einem normativen Qualitätsbegriff bei der Bewertung von Kindertageseinrichtungen ausgehen (deren Besuch zu einer „guten“ Entwicklung der Kinder führen soll). Mit Moss weist er auf die Verschleierung der Normsetzungen und Bewertungen hin, die ihrerseits nicht mehr Gegenstand von Forschung sind, sondern ihre nicht befragte Voraussetzung bilden (ebd., S. 23). Honig geht es um die Frage, wie Qualität (in einem relationalen Sinne) über Praktiken zu erst einmal hergestellt wird.

Cloos, Betz u.a. greifen diesen Ansatz (z.B. 2014) auf und entwickeln daraus ein Forschungsfeld einer sozialpädagogisch orientierten, kindheitspädagogischen Forschung, der es nicht nur um pädagogische Kernprozesse wie Interaktionen geht, sondern immer auch um sozial- und bildungspolitische sowie gesellschaftliche Rahmungen (vgl. ebd., S. 12): Somit ist eine „kindheitspädagogische Professionsforschung (...) aufgefordert, die jeweiligen politischen Kontexte des professionellen Handelns mit in den Blick zu nehmen“ (ebd.). Die Kompetenzdebatte wäre etwa ein Beispiel, wie Kindheitspädagogik im Wechselspiel mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen als Handlungs- und Forschungsfeld hervorgebracht und historisch ausgestaltet wird (vgl. ebd., S. 13).

Konkret ausgearbeitet wird dies in Forschungen, die es sich zum Ziel machen, die jeweiligen inhärenten Normierungen und Normalisierungen im Anschluss an Foucault aufzudecken, wie sie etwa in Schuleingangsuntersuchungen unter einer konstruierten Entwicklungsperspektive wirksam sind (Kelle/Mierendorff 2013). Auch Forschungen, die Exklusions- und Diskriminierungsprozesse in Kitas mittels poststrukturalistisch-dekonstruktivistischer Analysen vornehmen, wären hier zu benennen (Diehm u.a.). Kindheitsbilder („Leitbilder guter Kindheit“) in politischen Debatten und Dokumenten arbeitet Betz in ihrem Projekt EDUCARE heraus: Das Kind als bedürftiges Entwicklungswesen benötigt für seine Optimierung Förderung. (Risiko-)Kinder, die unter ungünstigen/nicht förderlichen Bedingungen aufwachsen, bedürfen

präventiver, sie schützender Maßnahmen, damit sie zu aktiven Lernern werden können (Betz; Bischoff 2013, S. 60-81).

Die in kindbezogenen Politiken erzeugten und im Handlungs- und Forschungsfeld Kindheitspädagogik wirksamen Kindheitsmuster macht u.a. Mierendorff (2013 in ebd., S. 38-57) mit ihren Analysen zugänglich, indem sie diese im Kontext globaler, politischer, gesellschaftlicher sowie ökonomischer Veränderungsprozesse verortet. Insbesondere in den wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen zeigen sich die normativen Vorstellungen, die sich im Muster von modernen Bildungs- und Entwicklungsprozessen Kindheit verdichten und in alltäglichen normalisierenden Praxen realisieren. Als Tendenz scheint damit eine Annäherung der frühen Kindheit an eine Schulkindheit feststellbar (ebd., S. 52).

So wichtig, übermächtig und erdrückend diese analytisch zugänglich gemachten Normierungen von Kindheit sich darstellen, so soll hier zumindest angedeutet werden, dass kindheitspädagogische Forschung nicht nur Muster von Kindheit, sondern auch die Perspektive und Erfahrung von Kindern selbst zum Thema macht.

Gerd Schäfer (2003) hat den Bildungsbegriff in die Pädagogik der frühen Kindheit eingeführt und dabei eine Perspektive entwickelt, die ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen der Kinder nimmt und explizit den Blick auf die Komplexität der selbsttätigen und sozialen, inneren und äußeren Prozesse der Strukturierung und Deutung von Erfahrungen, aus denen Kinder in spielerisch-ästhetisch-narrativen Gestaltungen einerseits einen für sie bedeutsamen Blick auf die Welt und zum anderen einen biographischen Erfahrungszusammenhang, ein Bild von sich selbst entwickeln.

Kindheitsforschung sucht den vereinnahmenden wissenschaftlichen, den politisch motivierten und den pädagogischen Blick soweit zu kontrollieren und einzuklammern, dass gefragt werden kann, wie Kinder in ihrer gegenwärtigen Perspektive die Welt wahrnehmen, wie sie sie mit ihren eigenen Relevanzsetzungen sehen und deuten. So kann in den Blick kommen, wie die Entwicklung pädagogischer Institutionen aus der Perspektive von Kindern wahrgenommen wird und wie sie in diese Prozesse einbezogen werden können. Struktur- und subjektbezogene Forschungszugänge sind zu berücksichtigen, wenn Erfahrungsvollzüge und Erfahrungswelten von Kindern (wie in den phänomenologischen Forschungen von Claus Stieve 2010) und auch strukturell formierte Kindheit zum Thema werden soll (vgl. im Überblick: Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010).

2.3 Ein dritter möglicher Weg: Autonomie gewinnen? Kindheit neu denken?

Will man das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Politik einschätzen, so muss man ein Übergewicht anwendungsorientierter Forschung konstatieren, für die ein bestimmter Fokus vorgegeben zu sein scheint, der die gewünschte

Richtung der Reformbemühungen nennt (z.B. massive Förderung von Forschung zum Thema Sprachförderung). Sichtet man in die aktuellen Forschungsarbeiten, so zeigt sich eine Forschung in der Kindheitspädagogik, die engagiert, professionell und nicht unterwürfig ist. Die Empirie AG der Kommission reflektiert diese Prozesse kritisch und bildet die Vielfalt an Forschungszugängen ab.

Die Ausschreibungen für Projektmittel allerdings favorisieren den OECD-Trend. Wer Musik für eine wichtige Bildungsdimension hält, sollte den Sprachförderaspekt betonen, möglichst darauf hinweisen, welche inklusive Wirkungen (auf Behinderte und Kinder mit Migrationshintergrund) zu erwarten sind und eine Fortbildung versprechen, die den Transfer sichert. Auf diese Weise wird Disziplinpolitik gemacht, indem Themen und Probleme als forschungswürdig herausgestellt oder im schlimmsten Fall nicht mehr wahrgenommen werden. Kritische Analysen dieser Prozesse sind daher wichtig. Vielleicht werden Forschungen zu Normierungen und Exklusion nur finanziert, um auch die „Ausgegrenzten“ mit Hilfe dieser Analysen besser in das Projekt des selbstverantwortlichen lebenslangen Lernens hineinzubekommen? Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung, die primär der Erweiterung des Horizonts dient, nicht nur der Nutzung von Wissen, wird zwar kaum finanziert, findet jedoch in der Theorie AG als kooperativer Prozess, an dem viele Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind, seit fünf Jahren regelmäßig statt.

Was wären nun Aufgaben von Universitäten/Hochschulen? Geht es nur darum, zentral vordefinierte Probleme als anwendungsorientierte Dienstleistungsunternehmen für Politik und Ökonomie zu bearbeiten oder sind Universitäten noch machtvolle geistige Forschungsinstanzen, die nicht nur an der Verbesserungen des Status quo arbeiten, sondern auch Rahmenkriterien und Ordnungen in Frage stellen und so zur Entwicklung neuer Paradigmen und Sichtweisen beitragen, die nicht immer projiziert und durch Maßnahmen der Steuerung und Zieldefinition erreichbar sind? Die Universität sollte selbst eine innovative Kraft sein und an den Grundfragen des Selbstverständnisses von Gesellschaft mitarbeiten.

Mit Jacques Derrida und den Gedanken zu einer unbedingten Universität soll hier auf die Notwendigkeit des „Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche, sich ihrer zu bemächtigen“ (ebd., S. 12) hingewiesen werden. „Die Universität müsste also ein Ort sein, an dem nichts außer Frage steht“ (ebd., S. 14). Es ginge also auch darum, sich vom voraus-eilenden Gehorsam zu befreien, um überhaupt wahrnehmen zu können, welche Fragen wirklich für unser Fach, die Kindheitspädagogik, wichtig und dringlich sind. Universitäten sollten sich die Deutungshoheit zurückerobern, zu präsentieren, was sie für Forschung halten. Die Kraft der Universität besteht auch darin, zu widerstehen (den Vereinnahmungen und den Verheißungen) und selbst etwas zu erforschen, zu erproben, was wie eine Fiktion aus-

sieht, was unwahrscheinlich, aber spannend und irgendwie verheißungsvoll erscheint, auch wenn es nicht drittmittelfinanziert ist. Und den Lehrberuf auszuüben würde dann nicht nur bedeuten, Wissen zu vermehren und zu vermitteln, sondern „zu versprechen, eine Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., S. 40).

Es geht mit Derrida um die Frage der Menschlichkeit. Bedeutet Menschsein, bedeutet Kindsein, sich nur in dem zu bewegen, was möglich ist, was andere vorausgedacht und vorgesehen haben? Oder bedeutet Kindsein auch, beherrschbare und beherrschende Konventionen zu unterbrechen, etwas als Mensch zu erfahren, ja erfahren zu können, was sich ereignet, was sich nicht bändigen lässt, was im Modus des „vielleicht“, des „als ob“ eintritt und heraustritt (vgl. ebd., S. 73ff.).

Mit Dahlberg und Moss ist es für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung erforderlich, inne zu halten und diesen ethischen Fragen, die zugleich politische Fragen sind, einen angemessenen Raum zu verschaffen. Sich an den vorgegebenen Qualitäts- und Wertmaßstäben zu orientieren und sie durch Forschung zu erweitern, wäre ebenso zu wenig wie nur deren Konstruktionsweise und gesellschaftliche Bedingtheit zu analysieren. Solche Fragen sind als erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen kritisch und konstruktiv aufzufassen, die dazu auffordern, in Distanz zu gehen und Stellung zu beziehen bezüglich immer wieder zu befragender Maßstäbe und Werte – als Antwort auf die Frage, wie wir mit Kindern leben wollen. Das allerdings dürfte nicht nur innerhalb der Disziplin kommuniziert werden:

„What do we want for our children? Who do we think the child is – what is our image of the child? What is the role of the preschool or school in society?“ (Dahlberg/Moss 2005, S. 89)

Ursula Stenger, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit und Familie an der Universität zu Köln.

Literatur

- Beelmann, Andreas (2014): Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, Sonderheft 27, S. 56-78.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H./Mieren-

- dorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60-81.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. New York: Routledge Falmer.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (2008): Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF, S. 13-36.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie u.a. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF.
- Hoffmann, Hilmar/Kubandt, Melanie/Lotte Josefin u.a. (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven: In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF, S. 47-80.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Pant, Hans Anand (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, Sonderheft 27, S. 79-99.
- Schäfer, Gerd (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stieve, Claus (2010): Sich von Kindern irritieren zu lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 23-51.

Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik

Edgar Forster

1 Über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik: Ein Rückblick auf die Heid-Klieme-Kontroverse 2013

„Nicht alles, was (aus logischen Gründen) unterschieden werden muss, kann realiter getrennt werden“ (Heid 2013, S. 424). Dieser Satz stammt von Helmut Heid. Es handelt sich um eine Fußnote aus dem Artikel *„Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung in Schule und Unterricht“*, mit dem Heid 2013 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft eine Kontroverse über Fragen der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht ausgelöst hat. Aus logischen Gründen, schreibt Heid (2013, S. 407), müsse man zwischen deskriptiv-explikativen und wertenden Komponenten der Urteilsbildung unterscheiden, aber praktisch hängen beide in der Urteilsbildung zusammen. Wer sich in Qualitätskontroversen auf Tatsachenfeststellungen zurückziehe, „unterstellt“ oder „erschleicht“ deren (positive oder negative) Bewertung (ebd., S. 409). Aber nicht Differenzen in den Urteilsbildungen seien das Problem, sondern die Verschleierung der darin enthaltenen normativen Entscheidungen.

Gegen die Kritik der Unterschlagung der wertenden Komponente in der Urteilsbildung wendet sich Eckard Klieme in seiner Antwort an Heid. Er fordert die strikte Trennung zwischen empirischer Forschung und der „gezielte[n] Setzung“ (Klieme 2013, S. 439) von Kriterien. Die von ihm getroffene Unterscheidung zwischen Qualität als Eigenschaft oder Beschaffenheit einerseits und Güte andererseits resultiert aus dieser Trennung. Aber Klieme geht in seiner Argumentation weiter als Heid. Für Heid handelt es sich um ein werttheoretisches Problem, mit dem sich (empirische) Forschung konfrontiert sieht, Klieme dagegen transformiert das werttheoretische Problem in die Wissenspolitik. Er realisiert die Trennung von Normsetzung und empirischer Bildungsforschung durch eine Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und einem politisch-administrativen Bereich. Politik und Administration seien für die Setzung von Normen zuständig und dabei „an Gesetze und gesellschaftliche Normen gebunden, Professionelle (seien es Evaluatoren und Inspektoren, die für staatliche „Qualitätsagenturen“ arbeiten, oder mitarbeitende und beratende Wissenschaftler) sind ihren jeweiligen professionellen Prinzipien und Werten verpflichtet“ (ebd., S. 438). Während Heid darauf beharrt, dass die wertende Komponente als praktisch ausschlaggebender Teil von Qualitätsurteilen berücksichtigt wird, plädiert Klieme für eine technologische Auffassung empirischer Bildungsforschung. Aber dieser aus dem Werturteils- und

Positivismusstreit bekannte Dualismus greift zu kurz, denn in der aktuellen Entwicklung der evidenzbasierten Bildungspolitik verschwimmen die Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Administration. Das kommt in Kliemes Beschreibung indirekt zum Ausdruck:

„Die Kriterien sind dabei wissenschaftsextern vorgegeben (z. B. durch Lehrpläne), sie spiegeln anthropologische, bildungstheoretische oder entwicklungspsychologische Konstrukte oder sie sind nach pragmatischen Überlegungen (z. B. Vorhandensein von Daten) ausgewählt.“ (Klieme 2013, S. 439)

Charakteristisch für diese Beschreibung ist die systematische Verzahnung von Normsetzung und Normbeschreibung auf der Ebene der Programme, Akteure und in der Operationalisierung von strategischen politischen Zielen. Urteile (und damit Wertungen) sind Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses (und zwar auch bei niedrig-inferenten Beurteilungen, denen regelmäßig ein interpretativer Prozess vorgeschaltet ist). Diese Verzahnung legt die Vermutung nahe, dass der Rückgriff auf Argumente aus dem Werturteilsstreit und Begriffe wie „objektiv“ und „wertend“ irreführend sind, weil sie das Verhältnis von Bildungsforschung und Politik durch neue Formen von Governance nicht ausreichend theoretisieren.

Wenn eine Analyse der aktuellen Entwicklung von *Educational Governance* Ausgangspunkt für eine Antwort auf die Frage „Wie politisch ist die Bildungsforschung?“¹ ist, dann sollte man sich nicht vom langen Schatten des Werturteilsstreits leiten lassen und danach fragen, in welchem Ausmaß Bildungsforschung durch Politik kontaminiert wird, sondern die Frage so reformulieren: „Auf welche Weise ist Bildungsforschung heute politisch?“ Davon zu trennen ist die Frage, wie „engagiert“ oder „distanziert“ ihre Forschungen sind (Elias 1987). Ich werde die mit dieser Frage verbundenen Annahmen im Folgenden explizieren (Kap. 2 und 3), an der europapolitisch eingesetzten offenen Methode der Koordinierung illustrieren (Kap. 4) und im Anschluss daran Thesen formulieren, die Antwortversuche auf die Frage sind: „Auf welche Weise ist Bildungsforschung heute politisch?“ (Kap. 5).

1 Die Umformulierung der Frage und die Schwierigkeit der Benennung – über welche Wissenschaft sprechen wir eigentlich? – resultieren aus der jüngeren Fachentwicklung, die mit der dargestellten Thematik eng verknüpft ist (siehe Punkt 5, These 2). Wenn im Folgenden von Bildungsforschung die Rede ist, so ist das eine vereinfachende Abkürzung für ein bestimmte Form der empirischen Bildungsforschung, die sich vorwiegend – auch international vergleichend – in der Entwicklung von Bildungssystemen engagiert, deren Grenzen allerdings ebenso unbestimmt sind, wie die aller (Human- und Sozial-)Wissenschaften. Die Benennung verweist nicht auf methodische oder methodologische Differenzen zu anderen Formen der Bildungsforschung, sondern auf ein spezifisches (Komplementär-)Verhältnis zwischen Wissenschaft, Forschungspraxis und Politik, wie es in diesem Text ausgeführt wird.

2 Bildungsforschung als neuer politischer Akteur einer unpolitischen Politik

Die Transformation politischer Steuerungs-, Integrations- und Herrschaftsordnungen charakterisiert die aktuelle Politik europäischer Nationalstaaten und der Europäischen Union. Ein Merkmal dieses Wandels sind vielfältige Differenzierungen und Grenzverwischungen innerhalb des politisch-administrativen Systems sowie zwischen Politik und Gesellschaft mit polyzentralen Entscheidungsträgern. Politische Meinungsbildung und Verantwortlichkeiten folgen nicht dem (immer schon idealisierten) Pfad ausgehend von der Bevölkerung über Wahlen und Parteien zum Parlament und von dort zu Regierung und Verwaltung, sondern nationale und transnationale gesellschaftliche Institutionen wie Medien, Wissenschaften oder Interessenverbände gehen mit politischen und administrativen Entscheidungsträgern in vorparlamentarischen Netzwerken der Interessenformierung und -aggregation, der Entscheidungsfindung und -vorbereitung sowie der Kontrolle formelle und informelle Verbindungen ein (Blatter 2007, S. 275; Crouch 2008).

In dieser neuen Governancekultur nimmt der Einfluss derjenigen empirischen Bildungsforschung beträchtlich zu, die entscheidungsfähiges Wissen produziert, wie es etwa von randomisierten kontrollierten Interventionsstudien zu erwarten ist. Diese Entwicklung verdankt sich einem gewandelten Verständnis von Politik als evidenzbasierter Steuerung und Entscheidung. Michelsen und Walter (2013) charakterisieren diese Form der Politik als „unpolitische Politik“ (ebd., S. 74ff.). Sie erzeuge die Vorstellung, dass es keine grundlegenden gesellschaftlichen Interessenkonflikte und damit keine strategischen Optionen oder politische Alternativen, sondern nur sachbezogene Entscheidungen gebe: *Politics* wird in *Policy* aufgelöst (Offe 2008, S. 72). Im Anschluss an Hannah Arendt sprechen Michelsen und Walter (2013, S. 74) von der Transformation der politischen Sphäre in eine „Verwaltungsmaschinerie“. Die Administration verdränge das politische Handeln, in dem sie den öffentlichen Raum verenge und Politik als eine notwendige Verwaltungsaufgabe oder als unverzügliche Reaktion auf Krisen definiere (Forster 2014, S. 898f.).

3 Partizipative Wissenspolitik

Politik als Governance ist idealiter (nicht real) wissensbasierte Steuerung und Wissenspolitik ist eines ihrer wichtigsten Instrumente. Diese umfasst die Generierung (Methoden, Institutionen, Ressourcen) und Anwendung von Wissen und schließt wissenschaftliche und politische Praktiken ein, die regulieren, was „brauchbares“ Wissen ist und wer Einfluss auf Wissenspolitik nehmen kann. Eine zentrale Aufgabe bildungswissenschaftlicher Wissenspolitik

ist die Integration von Prozessen der politischen Willensbildung, Entscheidungsfindung, der Koordination, Kooperation und Partizipation sowie der Integration unterschiedlicher Akteure in Steuerungsprozesse durch Evidenzen, die im besten Fall in der Lage sind, Entscheidungen durch rationale Überzeugung zu „erzwingen“. Governanceprozesse basieren aber nicht nur auf Wissen, sie generieren es auch und erzeugen dadurch eine starke Form der Handlungsverpflichtung.

Im Prozess der Verwissenschaftlichung der Politik ist empirische Bildungsforschung weder die nach allen Seiten instrumentalisierbare „Magd“ der Politik noch ihre distanzierte Beraterin. Solche Positionen mögen in der Politik und Wissenschaft nach wie vor existieren, aber sie werden der Rolle der Wissenschaft im komplexen Verhältnis von Wissensproduktion und Governance nicht gerecht. In politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidung, vor allem in der europäischen Bildungspolitik, werden politische und wissenschaftliche Prozesse eng miteinander verzahnt. Zwar lassen sich in dieser wissenspolitischen Praxis wissenschaftliche Analysen von politischen Entscheidungen theoretisch unterscheiden, aber das Ziel besteht darin, diese beiden Dimensionen von Governance strukturell zusammenzuführen. Das zwingt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht, sich von ihren Professionalitätskriterien zu verabschieden, im Gegenteil, sie sind im Akteurskollektiv ihr wichtigstes symbolisches Kapital, aber ihre Forschungen verschmelzen mit den politischen, ökonomischen, sozialen oder kulturellen Interessen anderer Akteure. Das Problem sind nicht vordergründige politische Parteinahmen, sondern neue Produktionsweisen und Produktionsbedingungen von Wissen und der damit verbundenen *Social Imaginaries* über Wissen, Wissenschaft und Forschung.

4 Partizipative Wissenspolitik am Beispiel der europäischen Bildungspolitik: die offene Methode der Koordinierung

Der Europäische Rat hat 2000 in Lissabon das Thema „Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in Wissensgesellschaften“ als eines der Hauptarbeitsfelder für die Modernisierung der europäischen Gesellschaft identifiziert. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wurde die offene Koordinierungsmethode für den Bildungsbereich entwickelt. Sie gehört zu den im Weißbuch *Europäisches Regieren* genannten Instrumenten, um Konvergenzen von Politiken zu erreichen, die in die nationale Zuständigkeit fallen, aber nach Ansicht der Europäischen Kommission im nationalen Rahmen allein nicht mehr gelöst werden können. Die offene Koordinierungsmethode steht neben den beiden Integrationsmethoden der supranationalen Rechtsetzung und der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit der Regierungen und wird als weiches Koordinierungs- und Steuerungsinstrument (*Soft Law*) bezeichnet,

weil zwar die Mitwirkung der Mitgliedstaaten verbindlich ist, nicht aber die Einhaltung der Leitlinien.

Zum „guten Regieren“ gehört – neben den Grundsätzen Offenheit, Partizipation, Verantwortlichkeit, Effektivität, Kohärenz – das „Vertrauen in Expertenwissen“ (Weißbuch, C 287/15):

„Wissenschaftler und sonstige Sachverständige spielen eine immer wichtigere Rolle bei der Vorbereitung und Überwachung von Entscheidungen. In vielen Bereichen, von der Gesundheits- und Veterinär- bis zur Sozialpolitik, verlassen sich die Institutionen auf Expertenwissen, um auf die Union zukommende Probleme und Ungewissheiten rechtzeitig zu erkennen, Entscheidungen zu treffen und die Öffentlichkeit über Gefahren klar und einfach zu informieren.“ (ebd.)

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben gemäß der an „Tatsachen“ orientierten Arbeitsweise eine mächtige Rolle, unterschiedliche Akteure in (vor-)politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfunktion zu integrieren. Nach Straßheim (2011, 5ff.) lassen sich mehrere Szenarien unterscheiden, die die Integration einer gemeinsamen Sprache, Problembeschreibung und Problemoperationalisierung sowie eines gemeinsamen Lösungshorizonts leisten:

Experimentalismus: Gemeinsames Problemlösen und *Lesson-drawing* – darunter werden der Transfer und Austausch von wirksamen Programmen verstanden – nehmen zu. Die offene Koordinierungsmethode fördert die enge Zusammenarbeit von politischen Akteuren, NGOs sowie Expertinnen und Experten in EU-Ausschüssen und in „*Epistemic Communities*“, in denen die Mitglieder einem zunehmenden Sozialisierungs- und Professionalisierungsdruck ausgesetzt sind.

Verwissenschaftlichung: Nach Straßheims (2011, S. 6) Einschätzung steht die offene Methode der Koordinierung für eine Logik der wissenschaftlichen Rationalisierung, die die Europäische Union zunehmend in technokratische Netzwerke von Experten bzw. Expertinnen und Nichtregierungsorganisationen transformiert. Sie definieren Standards für Evidenz und „gute“ Wissenschaft, sie regulieren die Ausschreibung von Forschungsprogrammen und Kriterien für die Evaluation der Umsetzung von Programmen in Mitgliedsstaaten. Verwissenschaftlichung ist keine exklusive Angelegenheit der universitären Wissenschaft, Wissensgenerierung findet in Administrationen, politischen Abteilungen und transnationalen Organisationen statt und nicht immer sind Wissensproduzentinnen und -produzenten einer Organisation eindeutig zuordenbar. Auf diese Weise entsteht ein europäischer Binnenmarkt für grenzüberschreitende Policy- und Verwaltungsinformationen und internationale Datenbanken, die dann wiederum die Grundlage für neue politische Initiativen bilden. Der Prozess und die Zusammenarbeit werden immer „engmaschiger“, die Erkennbarkeit verschiedener Akteure schwieriger und die

Transparenz der Entscheidungsfindung nimmt ab (Odendahl 2011, S. 387 und S. 391).

Kognitive Hegemonie: Experimentalismus beschreibt im Rahmen der Offenen Methode der Koordinierung die Ebene der Praktiken und Verwissenschaftlichung und die Organisationsform, die sich durch solche Praktiken herausbildet. Die dritte und für die Frage nach dem Politischen der Bildungsforschung wichtigste Dimension ist die Bildung einer „kognitiven Hegemonie“ oder eines *Imginary*, das den – durch Praktiken veränderbaren – Rahmen der gemeinsamen Arbeit bildet: „generalisierte und unhinterfragte Erwartungen hinsichtlich dessen, was als politisch relevantes und anerkanntes Wissen gilt“ (Straßheim 2011, S. 7). Ihren Ausdruck finden diese Erwartungen in strategischen Zielen, Indikatorensystemen und Performanzvergleichen nationalstaatlicher Programme, in denen die Zielvorgaben umgesetzt werden. Dieser Prozess kann etwas verkürzt als Strategie der Konkretisierung, Präzisierung, Übersetzung, Umarbeitung und Optimierung der Ziele durch die Mitgliedsstaaten verstanden werden. Dabei zeigt sich, dass Indikatoren gegenüber allgemeinen politischen Zielsetzungen ein – relatives – Eigenleben führen (das heißt sie bleiben auch bei neuen politischen Zielsetzungen unverändert) und sie werden nicht nur, aber auch nach pragmatischen Kriterien formuliert (z.B. Verfügbarkeit von Daten). In einer Mitteilung der Kommission von 2007 ist unter dem Titel „*Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung*“ die Umsetzung des 2002 vom Europäischen Rat festgelegten Ziels konkretisiert, „die [europäischen] Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz“ zu machen (KOM 2007, S 61 endgültig). Für das Nachfolgeprogramm ET 2020 werden in den „Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ „europäische Benchmarks“ formuliert. Die nationalstaatliche Realisierung dieser Benchmarks ist der Kern der offenen Methode der Koordinierung. Dem ihr impliziten Wettbewerbs- und Leistungsethos können sich Mitgliedsstaaten nur schwer entziehen, ohne Legitimationsverluste zu erleiden und es setzt sich mit einer enormen horizontalen Integrationswirkung „bis in die ‚Kapillaren‘ nationaler, subnationaler und sektoraler Beziehungen“ (Straßheim 2011, 7) fort.

5 Wie politisch ist die Bildungsforschung? – Thesen

These 1: Die Offene Methode der Koordinierung erzeugt eine Determinierung künftigen Handelns in Form von Pfadabhängigkeit.

Das Konzept Pfadabhängigkeit soll erklären, wie kontingente und möglicherweise unscheinbare Entscheidungen in der Vergangenheit bis zu einem gewissen Grad (künftige) Entscheidungsspielräume verengen oder gar zunichtemachen können. Unter machtheoretischen Gesichtspunkten ist der Begriff der Determinierung problematisch, denn pfadabhängige Prozesse sind tatsächlich machtvolle politische Strategien der Einbindung in Prozesse, die nicht naturförmig ablaufen, sondern deren Naturförmigkeit politisch hergestellt wird, indem die Alternativkosten hochgeschraubt werden. Ökonomisch könnte man auch von der Macht des symbolischen Kapitals sprechen, und zwar in dem Sinne, dass das sequencing – fortgesetzte kleine Entscheidungen – in der Logik der Akkumulation von Kapital entziffert werden müsste: Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte und deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung kurzlebiger und mechanischer Gleichgewichtszustände reduzierbar (Bourdieu 2005, 49). Jede alternative Entscheidung vermindert den Wert des angehäuften symbolischen Kapitals. Die Dominanz der heutigen Schul(effektivitäts)forschung hat den Wert des symbolischen Kapitals „Schulklimaforschung“ deutlich sinken lassen (ich komme darauf in These 2 zurück).

These 2: Die Politik der Verengung von Entscheidungsräumen verlangt die Konstruktion eines historischen „Nullpunktes“.

Damit Determinierung in Form von Pfadabhängigkeit wirksam ist, muss sich ein Prozess von seiner eigenen Geschichte befreien und bei einem Nullpunkt beginnen, denn die historische Reflexion unterminiert die Grundlage, auf der der europäische Bildungspfad aufbaut. Historisch ist eine solche Bereinigung nicht ungewöhnlich, wie Stephen Toulmin (1994) in seiner Geschichte der Moderne zeigt. „Doch die herkömmliche Sicht der Moderne [...] übernahm auch den Glauben der Rationalisten, der moderne, rationale Umgang mit Problemen bestehe darin, den ererbten Wirrwarr von Traditionen wegzufegen, reinen Tisch zu machen und wieder am Nullpunkt anzufangen“ (ebd., S. 281). Auf der Grundlage eines Nullpunktes lässt sich kumulatives Wissen aufbauen. Die OECD propagiert in *Evidence in Education* einen Neuanfang, und Klieme (2013, 435ff.) rekonstruiert die Geschichte des „pädagogischen und politischen Diskurses um Schulqualität“ als eine Geschichte des Bruchs und Neuanfangs: „In diese spezifisch deutsche Gemengelage brach [...] eine angelsächsisch geprägte Form von Schul(effektivitäts)forschung und bildungspolitischen Diskurs ein [...]“ (ebd., S. 436; Hervorhebung: E.F.). Heids wertheoretische Untersuchung müssen aus dieser Sicht als eine Kritik derjenigen Grundlagen verstanden werden, auf denen die rasche und systematische Datenproduktion, die neue Form der Wissensproduktion aufbaut. Deswegen kommt Klieme zu einer harschen Einschätzung des Heidschen Textes: „Eine Reflexion, die sich auf Begriffsanalyse zurückzieht, entspricht nicht mehr dem Erkenntnisstand unserer Wissenschaft. Insofern könnte die

vorliegende Diskussion ein kleines Lehrstück zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und anderen Teildisziplinen sein“ (Klieme 2013, 440). Der Rationalitätsbegriff der Moderne beruht auf drei Säulen: Gewissheit, Systemcharakter und tabula rasa. Aber Toulmin bringt den Nachweis, dass die Forderung nach einem Nullpunkt unerfüllbar und ebenso illusionär ist wie die Hoffnung auf ein umfassendes theoretisches System, das zeitlose Gewissheit und Kohärenz liefern könnte.

These 3: Der Governanceprozess in der Bildungspolitik ist eine Form der wissenschaftlichen Welterzeugung, aber ihre souveräne Akteurin sind nicht die Bildungsforschung und die Universität.

Wissenschaftliche Welterzeugung heißt, dass Forschungen nicht einfach die Realität abbilden (mit all den Problemen der adäquaten Repräsentation), sondern dass Wissenschafts- und Forschungspraxis die Art und Weise formt, wie wir die Welt wahrnehmen sollen. Daraus folgt aber nicht, dass Wissenschaften an Universitäten zu zentralen Akteuren in diesem Prozess werden. Größere Bedeutung erlangen informelle und formelle Institutionen wie Brokerage Agencies, die zwischen Forschung und Politik vermitteln und eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Wissensproduktion spielen (CERI 2007). Ohne Zweifel hat dies Auswirkungen auf universitäre Forschung, aber die aktuellen Entwicklungen von Wissenspolitik und Governance lassen keine eindeutigen Abhängigkeiten erkennen; politische Entwicklungen und wissenschaftliche Dynamiken treiben den Wandel in der Wissensproduktion wechselseitig voran.

These 4: Geschichte ist kein einförmiger Prozess, sie ist immer auch eine Geschichte von Einsprüchen und Gegenströmungen.

In der Negativen Dialektik kritisiert Adorno (1966) die „fortschreitende Verwissenschaftlichung“ und die Entwicklung der Einzelwissenschaften, die zunehmend in Gegensatz zur Idee der Freiheit des Menschen trete. Ihre Spielregeln regulieren, worüber nachgedacht werden dürfe und das schließe ein „Verbot der Erwägung“ (ebd., S. 211) ein. Allerdings: „Die Entscheidungen des Subjekts schnurren nicht an der Kausalkette ab, ein Ruck erfolgt“ (ebd., S. 226). In der Sprache Adornos tritt etwas hinzu, ein Wille, ein Begehren, das leibhaft „zwischen den Polen eines längst Gewesenen [...] und dessen, was einmal sein könnte“, aufblitzt. Bildungsforschung hätte auch dieses „Andere“ zu ihrem Gegenstand zu machen.

Edgar Forster, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg in der Schweiz.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blatter, Joachim (2007): Demokratie und Legitimation. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-284.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.) (2007): *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1987): *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forster, Edgar (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6, S. 868-885.
- Heid, Helmut (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 405-431.
- Klieme, Eckhard (2013): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 433-441.
- Michelsen, Danny/Walter, Franz (2013): *Unpolitische Demokratie. Zur Krise der Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Odendahl, Kerstin (2011): Die Europäisierung des Bildungswesens durch die offene Methode der Koordinierung. In: Odendahl, K. (Hrsg.): *Europäische (Bildungs-)Union? Wien, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag*, S. 373-396.
- Offe, Claus (2008): Governance – „empty signifier“ oder sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm? In: Schuppert, G. F./Zürn, M. (Hrsg.): *Governance in einer sich wandelnden Welt (= Politische Vierteljahresschrift Sonderhefte, Band 41)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-76.
- Straßheim, Holger (2011): *Die Offene Methode der Koordinierung im Prozess der europäischen Integration: Vier Szenarien. Discussion Paper Series des Lehrbereichs Politische Soziologie und Sozialpolitik, DP Nr. 1*, Humboldt-Universität zu Berlin: Institut für Sozialwissenschaften.
- Toulmin, Stephen (1994): *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEITRÄGE

Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung:

Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“
der DFG

Petra Stanat

Die DFG und andere Wissenschaftsorganisationen haben 2010 Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten vorgelegt, die eine gezielte Archivierung und verstärkte Nachnutzung solcher Daten fordern. Der Wissenschaftsrat regte mit seinen im August 2012 vorgelegten „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020“¹ insbesondere auch in den Sozialwissenschaften einen Auf- und Ausbau geeigneter Infrastrukturen an. Verschiedene Initiativen greifen diese Thematik auf. So hat etwa die DFG 2013 in ihrer Infrastrukturförderung ein Programm eingerichtet, in dem Konzepte für die (Weiter-)Entwicklung fachspezifischer und bedarfsorientierter Infrastrukturen für einen verbesserten Umgang mit Forschungsdaten gefördert werden.²

Gerade auch in der Empirischen Bildungsforschung werden (quantitative) Forschungsdaten in großem Umfang erhoben. Dabei ist das Forschungsfeld der Bildung zum einen durch seine Komplexität charakterisiert, die es in der Regel erforderlich macht, einen breiten Kranz an Merkmalen zu erheben, um Forschungsfragen angemessen bearbeiten zu können. Zum anderen ist die Empirische Bildungsforschung aber auch durch einen zunehmend schwieriger werdenden Zugang zum Feld (z.B. aufgrund von Problemen bei der Genehmigung von Schuluntersuchungen durch die Kultusministerien und die eingeschränkte Teilnahmebereitschaft von Schulen aufgrund von wahrge nommener Überlastung durch zahlreiche Datenerhebungen) gekennzeichnet. Datenerhebungen im Bereich der Empirischen Bildungsforschung sind ohne Zweifel nicht nur oft mit erheblichem Aufwand verbunden, sondern sie lie-

1 Veröffentlicht am 13. Juli 2012, URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.pdf>.

2 http://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderungsangebote/forschungsdaten/index.htm.

fern auch ein Analysepotenzial, das sich nur durch die Eröffnung der Möglichkeit für Nachnutzungen der Datensätze umfassend ausschöpfen lässt.

Inzwischen besteht in der *Scientific Community* und unter den Forschungsförderern weitgehende Einigkeit darüber, dass das Potenzial von Daten der Empirischen Bildungsforschung bislang nicht umfassend genutzt wird und die Datensätze daher auch für Re- und Sekundäranalysen durch andere als die Primärforscherinnen und -forscher nutzerfreundlich zur Verfügung gestellt werden sollten. Dies würde auch weiterführende Kooperationen zwischen verschiedenen Forschungsdisziplinen unterstützen, die sich mit Bildung beschäftigen. Die Umsetzung des Ziels einer wissenschaftlichen Nachnutzung der erhobenen Daten ist jedoch weiterhin mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden. Diese wurden in einem Rundgespräch der DFG am 13. März 2014 in Berlin erörtert.³ Das Ziel des Rundgesprächs bestand darin, die Rolle der Bereitstellung und Nutzung von Forschungsdaten für die gegenwärtige und zukünftige Bildungsforschung herauszuarbeiten. Im Sinne der DFG-Forschungsförderung setzte das Rundgespräch dabei primär an den Bedürfnissen der Forschenden – der primären Datenproduzenten wie auch der potenziellen Nachnutzer – an.

Um zu möglichst konkreten Ergebnissen kommen zu können, lag das Hauptaugenmerk des Rundgesprächs zunächst auf quantitativen Datensätzen, da für deren Bereitstellung bereits Infrastrukturen existieren (z.B. das FDZ am IQB in Berlin, das GESIS-Datenarchiv in Köln oder das FDZ PsychData in Trier). Darüber hinaus wäre es wichtig, Fragen der Bereitstellung von qualitativen Datensätzen der Bildungsforschung zu behandeln, für die ebenfalls ein Bedarf der Nachnutzung bestehen dürfte (z.B. Transkriptionen von Befragungen der Biographieforschung, Zeitzugeinterviews, systematische Aufzeichnungen von Beobachtungen), die durch bestehende Infrastrukturen aber bislang nur in Ansätzen abgedeckt werden (z.B. durch das FDZ Bildung am DIPF). Aufgrund der Komplexität dieser Fragen (insbesondere auch im Hinblick auf Fragen des Datenschutzes) wäre hierfür jedoch eine eigene Initiative erforderlich.

Mit dem vorliegenden Memorandum werden zentrale Ergebnisse des Rundgesprächs vom 13. März 2014 zusammengefasst und Empfehlungen abgeleitet, die auf eine Optimierung der Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung abzielen.

In der Diskussion herrschte Einigkeit darüber, dass letztlich ein Kulturwandel erforderlich ist, der sich sowohl auf die Bereitstellung als auch auf die Nutzung von Datensätzen bezieht.

Im Folgenden wird nach einer einleitenden Beschreibung des Hintergrunds (Abschnitt 1) der Diskussion auf drei zentrale Aspekte eingegangen,

3 Teilnehmerliste siehe am Ende des Dokuments

die im Rundgespräch erörtert worden sind. Diese beziehen sich auf *Fragen der Identifikation und Aufbereitung von Datensätzen* (Abschnitt 2), die für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden sollten; auf die *Übergabe von Daten durch Datenproduzenten an Infrastrukturen* (Abschnitt 3), die für die Bereitstellung von Forschungsdaten zur Verfügung stehen (Forschungsdatenzentren); und auf die *Nutzung der verfügbaren Datensätze* (Abschnitt 4) durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

1 Hintergrund

Die Bildungsforschung gehört zu den Wissenschaftsbereichen, in denen die Anzahl von Projekten, die Forschungsdaten erheben, in den letzten 15 Jahren sprunghaft angestiegen ist. Neben den großen internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen, die zunächst primär dem Bildungsmonitoring dienen (z.B. PISA, IGLU/PIRLS, IQB-Ländervergleichsstudien), werden zahlreiche Quer- und Längsschnittstudien durchgeführt, die sich mit Bildungsprozessen sowie deren Bedingungen und Erträgen beschäftigen. In der Vergangenheit wurden diese Untersuchungen zumeist geplant und durchgeführt, ohne eine spätere Bereitstellung der Daten vorzusehen. Entsprechend waren auch Re- und Sekundäranalysen bereits vorhandener Daten zumindest in der erziehungswissenschaftlich und psychologisch orientierten Bildungsforschung bislang eine Seltenheit. Diese Situation ändert sich allmählich, wie etwa die steigenden Zahlen der in den einschlägigen Forschungsdatenzentren⁴ verfügbaren Datensätze und der darauf bezogenen Nutzungsanträge zeigen. Eine herausgehobene Rolle spielt dabei das Nationale Bildungspanel (NEPS), das 2009 zunächst als BMBF-Projekt seine Arbeit aufnahm und seit dem 1. Januar 2014 im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIForBi) weitergeführt wird. Als Forschungsinfrastruktureinrichtung zielt das NEPS – wie auch das bereits seit 1984 existierende Sozio-oekonomische Panel (SOEP) – explizit darauf ab, Forschungsdaten zu generieren und diese der Scientific Community in nutzerfreundlich aufbereiteter Form zur Verfügung zu stellen. Jenseits solcher Infrastruktureinrichtungen besteht in Bezug auf die Bereitstellung und Nutzung vorhandener Forschungsdaten jedoch noch Optimierungsbedarf. Dieser soll im Folgenden skizziert werden.

4 Im vorliegenden Memorandum bezieht sich die Bezeichnung „Forschungsdatenzentrum“ bzw. „FDZ“ grundsätzlich nur auf Einrichtungen, die vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) als solche akkreditiert worden sind.

2 Identifikation und Aufbereitung von Datensätzen, die für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden sollten

Es gibt nicht „die“ Forschungsdaten, sondern ein Kontinuum von hoch aufwändigen Längsschnitt- und Querschnittsdaten aus *Large-Scale-Assessments*, die die Untersuchung einer Vielzahl von Forschungsfragen erlauben, bis hin zu sehr spezifischen Datensätzen, die auf die Beantwortung nur einer bestimmten (z.B. experimentellen) Fragestellung zugeschnitten sind. Gleichzeitig ist der Aufwand, der mit ihrer Bereitstellung verbunden ist, bei spezialisierten Datensätzen oft genau so groß wie bei vielseitig nutzbaren Datensätzen aus den *Large-Scale-Assessments*, für die mittlerweile Standards der Berichterlegung und Dokumentation etabliert sind. Dies wirft (nicht nur in der Empirischen Bildungsforschung) die grundsätzliche Frage auf, welche Datensätze in welcher Form zur Verfügung gestellt werden sollten, um Re- und Sekundäranalysen zu ermöglichen. Dabei sind verschiedene Grade der Bereitstellung und Dokumentation zu unterscheiden.

Für *alle* Datensätze, die im Rahmen von Forschungsprojekten erhoben werden, gelten die Grundsätze der guten wissenschaftlichen Praxis der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2013)⁵, die mit Empfehlung 7 die folgende Vorgabe machen: „Primärdaten als Grundlagen für Veröffentlichungen sollen auf haltbaren und gesicherten Trägern in der Institution, wo sie entstanden sind, zehn Jahre lang aufbewahrt werden“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013, S. 21). Diese Form der Datensicherung dient zunächst dazu, die Überprüfbarkeit von publizierten Ergebnissen zu gewährleisten. Dafür ist eine grundlegende Dokumentation der Daten erforderlich, die es wissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen potenziell ermöglicht, die durchgeführten Analysen nachzuvollziehen und zu replizieren.

Mit den zitierten Grundsätzen der DFG ist die *Aufbewahrung* der Primärdaten klar geregelt. Davon wird die *Nutzung* unterschieden, die zunächst primär den Forschenden zusteht, die sie erheben (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013, S. 22). Die Sicherung und Bereitstellung von Datensätzen, die im vorliegenden Memorandum im Zentrum stehen, gehen darüber hinaus. Nach den Grundsätzen zum Umgang mit Forschungsdaten dienen sie „nicht nur der Prüfung früherer Ergebnisse, sondern in hohem Maße auch der Erzielung künftiger Ergebnisse. Sie bildet eine strategische Aufgabe, zu der Wissenschaft, Politik und andere Teile der Gesellschaft gemeinsam beitragen

5 http://www.dgfe.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf

müssen“ (Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen 2010, S. 1).⁶ Der Fokus liegt hier auf der sekundären Nutzung bzw. Nachnutzung von Forschungsdaten.

Da vorab nicht eindeutig entscheidbar ist, ob ein Datensatz in naher oder ferner Zukunft für die Nachnutzung durch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler interessant sein könnte, erscheint es prinzipiell wünschenswert, mit öffentlichen Mitteln erhobene Forschungsdaten nach einer angemessenen Frist (siehe Abschnitt 3) *grundsätzlich der Scientific Community* zur Verfügung zu stellen. Erfahrungen aus dem Ausland zeigen jedoch, dass bei einem solchen Vorgehen letztlich nur ein Bruchteil der mit hohem Aufwand aufbereiteten Datensätze tatsächlich nachgenutzt wird. Daher sollte ein Verfahren für die Identifikation von Datensätzen gefunden werden, die mit einiger Wahrscheinlichkeit für eine Nachnutzung von Interesse sein könnten und entsprechend über ein Forschungsdatenzentrum zur Verfügung gestellt werden sollten. Bei Datensätzen, die zukünftig im Rahmen eines noch zu beantragenden Forschungsprojekts erhoben werden sollen, wird man dabei anders vorgehen müssen als bei bereits vorliegenden Datensätzen.

Für *zukünftig im Rahmen von Forschungsprojekten zu erhebende Datensätze* erscheint folgendes Vorgehen sinnvoll und umsetzbar:

- Bei Forschungsprojekten, die eine Erhebung von Datensätzen beinhalten, sollten bereits in der Planungs- und Antragsphase Überlegungen dazu angestellt werden, ob ein Nachnutzungspotenzial besteht und welche Konsequenzen dies später für die Form der Bereitstellung hat.
- In Abhängigkeit davon sollten Projektanträge, die bei der DFG eingereicht werden, eine Aussage darüber enthalten, in welcher Form die Datensätze bereitgestellt werden. Diese Angaben sind bereits in den Leitfäden für Projektanträge vorgesehen, die bei der DFG eingereicht werden, und sollten in Zukunft konkreter dargestellt werden. Dabei ist anzugeben und zu begründen, welche der folgenden Formen der Bereitstellung vorgesehen bzw. nicht vorgesehen ist:
 - a) Archivierung und auf Nachfrage nutzerfreundliche Bereitstellung direkt durch den Datenproduzenten zwecks Prüfung publizierter Ergebnisse (im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis).
 - b) Archivierung, erweiterte Dokumentation (Codebuch) und auf Nachfrage nutzerfreundliche Bereitstellung direkt durch die Datenproduzenten zwecks weiterführender wissenschaftlicher Analysen.
 - c) Gut dokumentierte Übergabe an ein Forschungsdatenzentrum zwecks Archivierung und allgemeiner Bereitstellung an die Scientific Community nach den Regularien des jeweiligen FDZ.

6 http://www.allianzinitiative.de/fileadmin/user_upload/redakteur/grundsaeetze_Forschungsdaten_2010.pdf

- Die Begründung für die Wahl der Bereitstellungform kann nur mit Blick auf das konkrete Vorhaben erfolgen; hierfür lassen sich keine allgemein anwendbaren Kriterien spezifizieren. Das Potenzial einer Nachnutzung ist dabei stets gegen den erhöhten Aufwand der Datenaufbereitung abzuwägen.
- Im Falle der Bereitstellung durch die/den Datenproduzenten selbst ist in den Projektanträgen auszuführen, auf welche Weise die langfristige Datensicherung und Datenbereitstellung auch nach Auslaufen der Projektförderung und bei einem Wechsel der institutionellen Anbindung langfristig garantiert werden kann. Dies beinhaltet auch die Bereitschaft, auf Nachfrage weitere Informationen zur Verfügung zu stellen, die für Re- bzw. Sekundäranalysen erforderlich sind.
- Im Falle einer geplanten Bereitstellung von Daten zu Zwecken der Nachnutzung sind weitergehende Überlegungen darüber erforderlich, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form diese bereitgestellt werden sollen. Dies kann z.B. in Form eines Datenmanagement-Plans geschehen.⁷ Dabei kann im Antrag auch auf eine Beratung durch ein einschlägiges Forschungsdatenzentrum Bezug genommen werden. Zugleich sollten bei der Antragstellung angemessene Ressourcen für die Aufbereitung und Archivierung der Daten und eine entsprechende Projektlaufzeit eingeplant werden. Dies kann im Rahmen des beantragten Projekts auch die anteilige Finanzierung von Stellen umfassen, die für die Aufbereitung von Datensätzen zwecks Archivierung und Nachnutzung eingerichtet werden müssen (z.B. „forschungstechnische Assistenten“). Entsprechende Antragsmöglichkeiten bei der DFG bestehen.
- Die Begründung der Antragstellenden für die geplante Form der Bereitstellung der Forschungsdaten und die dafür veranschlagten Kosten werden im Rahmen des Begutachtungs- und Entscheidungsverfahrens geprüft. Ergeben sich aus der Begutachtung Hinweise darauf, dass die Wahrscheinlichkeit einer Nachnutzung größer ist, als ihr der Antrag Rechnung trägt, könnten die Antragstellenden von der DFG im Einzelfall um zusätzliche Angaben bis hin zu einem Datenmanagement-Plan gebeten werden, bevor eine Entscheidung getroffen wird.
- Wichtig ist ferner, bereits vor den geplanten Erhebungen datenschutzrechtliche und ethische Fragen zu klären, die für die spätere Bereitstellung der Datensätze relevant sind (z.B. Information der Befragten). Für bereits erhobene Datensätze sind folgende Verfahrensweisen denkbar:
- Produzenten von bereits erhobenen Daten, die ein hohes Nachnutzungspotenzial aufweisen, sollten die Möglichkeit erhalten, Ressourcen für de-

7 Jones, S. (2011): How to Develop a Data Management and Sharing Plan. DCC How-to Guides. Edinburgh: Digital Curation Centre. www.dcc.ac.uk/resources/how-guides/develop-data-plan.

ren Aufbereitung und spätere Übergabe an ein FDZ zu beantragen. Dies kann im Sinne einer Übergangslösung dann in Betracht kommen, wenn Fragen der Nachnutzung von Datensätzen zu Projektbeginn noch nicht bedacht wurden. Entsprechende Nachanträge wären dabei an diejenige Fördereinrichtung (z. B. die DFG) zu richten, die die Erhebung finanziert hat. Dabei sollte vorab sichergestellt werden, dass ein FDZ bereit ist, die Daten in sein Programm aufzunehmen und bereitzustellen. Gleichzeitig sollten Forschungsfragen skizziert werden, die mit den Daten bearbeitet werden könnten.

- Weiterhin sollte für Forschungsanträge zur Bearbeitung substanzieller Fragestellungen, die eine Nutzung bereits existierender, von anderen Datenproduzenten generierter Daten erfordern, die Möglichkeit bestehen, Ressourcen für die Aufbereitung des Datensatzes zwecks späterer Übergabe an ein FDZ zu beantragen.
- In beiden Fällen sollten sich die Antragsteller dazu verpflichten, die Datensätze bis zu einem vorab festgelegten Zeitpunkt an das FDZ zu übergeben. Ferner sollte die Möglichkeit bestehen, dass an den Projektanträgen auch das jeweilige FDZ, das die Daten bereitstellen soll, in geeigneter Weise beteiligt ist, um bei umfangreichen Anforderungen an die Datenaufbereitung unterstützen zu können.
- Die reine Aufbereitung existierender Datensätze ohne Projektzusammenhang und ohne das unmittelbare Ziel, substanzielle Fragestellungen zu bearbeiten, wird durch die DFG nicht gefördert.

3 Übergabe von Daten durch Datenproduzenten an Forschungsdatenzentren

Datensätze, die im Rahmen von Forschungsinfrastruktureinrichtungen erhoben werden, wie etwa die Daten des NEPS, werden grundsätzlich zeitnah der *Scientific Community* zur Verfügung gestellt. Auch die zügige Bereitstellung der großen Schulleistungsstudien (PISA, IGLU/PIRLS, TIMSS, IQB-Ländervergleichsstudien) verläuft inzwischen weitgehend reibungslos. Bei vielen anderen Datensätzen, für die ebenfalls Interesse an einer Nachnutzung bestehen dürfte, ist es dagegen deutlich schwieriger, ihre Übergabe an ein Forschungsdatenzentrum zu erreichen. Um hier den erforderlichen Kulturwandel zu unterstützen, sind Richtlinien erforderlich, die sowohl die Interessen der Datenproduzenten als auch die Interessen der Datennutzer in ausgewogener Weise berücksichtigen. Gleichzeitig sollten die Universitäten und wissenschaftlichen Einrichtungen, in denen die Daten erhoben werden, verstärkt darauf achten, dass diese Richtlinien von ihren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angewendet werden.

3.1. Fristen für die Datenübergabe

Die Produzenten von Datensätzen, die eine hohe Qualität und großes Nutzungspotenzial aufweisen, haben in der Regel ein hohes Maß an Kreativität und Arbeit in deren Planung, Erhebung, Aufbereitung und Dokumentation investiert. Oft sind zudem Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler an den Vorhaben beteiligt, die in der Anfangsphase überwiegend mit Projektarbeit beschäftigt waren, um sich anschließend auf der Grundlage der erhobenen Daten wissenschaftlich weiterqualifizieren zu können. Daher ist das Anliegen von Datenproduzenten berechtigt, die selbst erhobenen Daten im laufenden Projekt zunächst eigenständig auswerten zu können, bevor diese an andere Forschende oder an ein FDZ übergeben werden.⁸ Lediglich bei Infrastrukturvorhaben, die explizit zur Erhebung und Bereitstellung von Forschungsdaten eingerichtet worden sind, kann erwartet werden, dass die Datensätze so schnell wie möglich der *Scientific Community* zur Verfügung gestellt werden, wobei auch bei diesen Projekten dafür Sorge getragen muss, dass sich die an der Generierung der Daten maßgeblich beteiligten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler weiterqualifizieren können.

Allgemein sollten Zeit- und Ressourcenpläne für Projekte, die aufwändige Datenerhebungen beinhalten, so angelegt sein, dass die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie PIs die Gelegenheit erhalten, ihre Qualifizierungs- und Publikationspläne umzusetzen.

Welche Fristen für die Übergabe von Datensätzen an Forschungszentren angemessen sind, lässt sich nicht allgemein festlegen. Dies hängt unter anderem von der Art des Datensatzes und dem Umfang der daran gekoppelten Forschungsvorhaben ab. Auf der Grundlage von Regelungen existierender Forschungszentren erscheinen folgende grobe Richtlinien angemessen:

- International scheint sich als Standard die Erwartung zu etablieren, wonach die Übergabe des Gesamtdatensatzes einer Studie etwa zwei Jahre nach Erhebung der Daten (bzw. nach Übergabe der Datensätze an die Primärwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler durch ein beauftragtes Erhebungsinstitut) erfolgt. Bei längerfristigen Längsschnitterhebungen bezieht sich diese Frist auf die jeweilige Erhebungswelle. In gut begründeten Ausnahmen, die sich vor allem auf unzumutbare Härten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler beziehen

8 So heißt es in den Grundätzen guter wissenschaftlicher Praxis: „Die Nutzung [der Primärdaten] steht insbesondere dem/den Forscher(n) zu, die sie erheben. Im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts entscheiden auch die Nutzungsberechtigten (gegebenenfalls nach Maßgabe datenschutzrechtlicher Bestimmungen), ob Dritte Zugang zu den Daten erhalten sollen“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013, S. 22).

können, sollte es möglich sein, die Frist zu verlängern. Diese sollte jedoch in keinem Fall drei bis vier Jahre überschreiten.

- Darüber hinaus sollte es möglich sein, für den Zeitraum von in der Regel zwölf Monaten die Nachnutzung von Daten zur Bearbeitung von solchen Forschungsfragen zu sperren, die zu dem Zeitpunkt noch im Rahmen von Qualifikationsarbeiten bearbeitet werden (dies sehen z.B. die Regelungen des FDZ am IQB vor). Bei Forschungsanträgen, die eine Nachnutzung der erhobenen Datensätze vorsehen, wäre ein an diesen Fristen orientierter Zeit- und Ressourcenplan für die Bereitstellung zu erstellen und zu begründen.

3.2. Datendokumentation

Die Dokumentation von Datensätzen kann unterschiedlich aufwändig gestaltet werden. Diese reicht von Rohdaten mit nachvollziehbaren Labels und einem Codebuch bis hin zu Datensätzen, die neben Rohdaten auch Skalen und Metadaten umfassen und zu denen detaillierte technische Berichte und Skalenhandbücher vorliegen (also Meta- und Paradaten).

Um sowohl Datenproduzenten als auch Datennutzern gegenüber Transparenz zu schaffen, ist es wünschenswert, Standards und Beispiele der Datendokumentation zur Verfügung zu stellen. Hierfür wären die Forschungsdatenzentren, die Bildungsdaten anbieten, die kompetenten Akteure.

3.3. Zitation von Datensätzen

Bei der Generierung von Datensätzen, die für die wissenschaftliche Nachnutzung potenziell interessant sind, handelt es sich um eine wissenschaftliche Leistung, die bislang oft unzureichend gewürdigt wird.

Es muss selbstverständliche Praxis werden, dass die Urheber der Datensätze im Rahmen von Publikationen in geeigneter Weise zitiert werden. Auch die aktive Einbeziehung von Datenproduzenten als Ko-Autoren bei der Publikation von Ergebnissen, die auf den von ihnen generierten Datensätzen basieren, kann unter Umständen angemessen sein, sofern es sich nicht nur um eine „Ehrenautorenschaft“ handelt, die den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis widersprechen würde.

Auf jeden Fall ist ein innerwissenschaftlicher Kulturwandel in Bezug auf die Würdigung der Datengenerierung angezeigt, der unter anderem durch folgende Maßnahmen unterstützt werden kann:

- Eine basale Möglichkeit, Datensätze leicht auffindbar und zitierbar zu machen, besteht darin, sie mit einem Persistent Identifier (z.B. Digital Object Identifier, DOI) zu versehen. Für die Urheber von Daten ist jedoch die Zitation von Datensatzbeschreibungen attraktiver, die möglichst in anerkannten Zeitschriften erschienen sind. Die Möglichkeit, solche

Beschreibungen in Fachzeitschriften mit Peer-Review zu veröffentlichen, ist in der Empirischen Bildungsforschung (und nicht nur dort) jedoch bislang sehr begrenzt. Es wäre wünschenswert, dass einschlägige Zeitschriften hierfür Formate vorsehen, die von Datenproduzenten genutzt werden können. Dies könnte auch ein Anreiz dafür sein, vorhandene Datensätze zur Verfügung zu stellen. Denkbar wäre zudem die Gründung eines Journals, das auf die Präsentation von Datensätzen spezialisiert ist. Ferner sollten Herausgeberinnen und Herausgeber von Zeitschriften sowie Gutachterinnen und Gutachter bei eingereichten Manuskripten stärker als bisher darauf achten, dass Datensätze angemessen gewürdigt und korrekt zitiert werden.

- Auch Fachgesellschaften sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verstärkt ermutigen, auf ihren Tagungen und in ihren Verbandszeitschriften Datensätze zu präsentieren, was für große Vorhaben wie das NEPS bereits geschieht.
- Ferner sollten Forschungsförderer bei Projektanträgen neben Publikationen von Forschungsergebnissen die Veröffentlichung von Datensätzen als gleichberechtigten Output von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern berücksichtigen, wie es die National Science Foundation (NSF) in den USA bereits seit 2013 tut. Darüber hinaus wird mit dem Thomson Reuters' Data Citation Index derzeit ein Impact Factor für Daten erarbeitet, der ebenfalls einen Anreiz schaffen soll, die eigenen Daten für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung zu stellen und im Feld bekannt zu machen.⁹
- Da gerade an der Generierung komplexer und innovativer Datensätze häufig viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt sind, kann es für eine angemessene Würdigung ihres jeweiligen Beitrags mitunter erforderlich sein, Teildatensätze zu definieren, die jeweils separat zu zitieren sind.
- Über die Forschungsdatenzentren ist es zudem möglich, Datennutzer vertraglich dazu zu verpflichten, die von ihnen verwendeten Datensätze so zu zitieren, wie es von den Datenproduzenten vorgegeben wurde. Von der Möglichkeit, eine solche Auflage zu definieren und ggf. zu sanktionieren, machen die Datenproduzenten bislang noch nicht immer Gebrauch.

4 Nutzung verfügbarer Datensätze

In einigen Disziplinen besteht bereits eine Tradition der Nachnutzung existierender Datensätze, etwa in der Ökonomie und in den Sozialwissenschaften.

9 http://wokinfo.com/products_tools/multidisciplinary/dci/

Diese ist in der erziehungswissenschaftlich und psychologisch orientierten Bildungsforschung deutlich weniger ausgeprägt als etwa in der soziologischen Bildungsforschung und in der Bildungsökonomie. Teilweise scheint es fast als anstößig empfunden zu werden, Analysen von Daten durchzuführen, die nicht selbst erhoben worden sind. So werden Daten der Empirischen Bildungsforschung zwar häufig durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch-psychologisch orientierten Bildungsforschung generiert, ihr Potenzial für Re- und Sekundäranalysen wird jedoch primär von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Disziplinen genutzt. Gleichzeitig werden in Forschungsprojekten gelegentlich neue Daten erhoben, deren Fragestellungen sich unter Umständen mit bereits vorhandenen Datensätzen bearbeiten ließen. Vor diesem Hintergrund erscheinen mit Bezug auf die Nutzung von Forschungsdaten folgende Maßnahmen sinnvoll:

- Die Möglichkeit, bei der DFG Forschungsprojekte zu beantragen, die sich auf die Auswertung bestehender Daten beziehen, hat schon immer bestanden, wird aber von der empirischen Bildungsforschung (wie auch z.B. der Psychologie) kaum nachgefragt. Ob solche Vorhaben bewilligt werden oder nicht, hängt – wie bei jedem Projektantrag – von ihrer wissenschaftlichen Qualität ab. Ein gutes Beispiel ist das Schwerpunktprogramm 1646 „Education as a Lifelong Process“, in dem alle Projekte mit NEPS-Daten arbeiten. Aber auch im Normalverfahren und bezogen auf andere Datensätze können Forschungsvorhaben beantragt werden, die auf Re- und Sekundäranalysen basieren. Über diese Möglichkeit sollten potenzielle Antragstellerinnen und Antragsteller besser informiert werden. Dabei können neben den Einrichtungen der Forschungsförderung wiederum auch die Fachverbände eine wichtige Rolle spielen, indem sie auf das Potenzial von Re- und Sekundäranalysen aufmerksam machen und sich zu dieser Art von Forschung bekennen. So könnte etwa in „Calls for Paper“ für Fachtagungen betont werden, dass auch Vorträge zu Ergebnissen von Re- und Sekundäranalysen ausdrücklich erwünscht sind.
- Bei Projektanträgen, die eine Erhebung neuer Daten beinhalten, sollte grundsätzlich geprüft werden, ob nicht bereits vergleichbare Datensätze vorliegen und verfügbar sind, die sich zur Untersuchung der Forschungsfragen eignen könnten. Sofern dies der Fall ist, wäre ggf. der Nachweis zu führen, warum eine Nachnutzung nicht sinnvoll ist und neue Daten erhoben werden sollen. Dieser Punkt wäre dann auch als Gegenstand der Begutachtung einzubeziehen.
- Die Auffindbarkeit verfügbarer Datensätze in der Bildungsforschung sollte durch geeignete Maßnahmen (Vernetzung der einschlägigen FDZs, einheitliche Verschlagwortung, zentrale Clearingstelle) weiter optimiert werden. Initiativen zur gemeinsamen Präsentation bestehender Datensätze

ze für die nationale und internationale Fachöffentlichkeit sollten ausgebaut und von den Forschungsorganisationen unterstützt werden.

- Wie bereits in Abschnitt 2 erwähnt, sollte es im Rahmen von Projektanträgen möglich sein, Ressourcen für die Aufbereitung existierender Datensätze zu beantragen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen genutzt werden sollen und noch nicht in einem Forschungsdatenzentrum liegen. Dies kann auch das Heranspielen externer Daten, wie etwa Kontextinformationen, beinhalten. Bedingung hierfür sollte wiederum sein, dass die Datensätze nach einer angemessenen Frist an ein FDZ übergeben werden.
- Es sollte ausgelotet werden, ob und wie der Zugang zu bisher nicht oder nur sehr schwer zugänglichen Datensätzen, die ein hohes Forschungspotenzial aufweisen (wie etwa Daten der Schulstatistik, Daten aus Einschulungsuntersuchungen oder Daten länderspezifischer Bildungsmonitorings) erleichtert werden kann. Einige dieser Datensätze, die teilweise sogar im Längsschnitt vorliegen und mehrere Ebenen umfassen, weisen ein erhebliches Forschungspotenzial auf, das nicht ansatzweise ausgeschöpft wird. Es wäre daher wünschenswert, dass die Bildungsforschung und die Länder ins Gespräch darüber kommen, wie eine wissenschaftliche Nachnutzung dieser Daten ermöglicht werden kann.
- Um die internationale Zusammenarbeit in der Empirischen Bildungsforschung zu stärken, sollten besonders einschlägige Datenbestände in englischer Sprache dokumentiert werden.
- Zu Datensätzen, die in einem Forschungsdatenzentrum liegen, sind in der Regel auch die Fragebogeninstrumente verfügbar, die bei der Datenerhebung verwendet wurden. Für die Testinstrumente ist dies dagegen meistens nicht der Fall, da diese oft in zukünftigen Studien eingesetzt werden sollen und die Datenproduzenten daher die Testsicherheit durch Geheimhaltung gewährleisten müssen. Die Bearbeitung mancher Fragestellungen, etwa in der Fachdidaktik, erfordert jedoch die Kenntnis der Aufgaben. Es wäre wünschenswert, in den Forschungsdatenzentren den vertraulichen und kontrollierten Zugang zu den Testaufgaben zu ermöglichen. Allerdings wäre dies mit zusätzlichem Aufwand für die FDZs verbunden, der finanziert werden müsste.
- Die Fortbildungsangebote, die für die Nutzung der in Forschungsdatenzentren verfügbaren Datensätze angeboten werden, sollten weiterhin zur Verfügung gestellt und bei steigender Nachfrage und nachgewiesener Qualität möglichst weiter ausgebaut werden. Ferner wäre es wünschenswert, zu einschlägigen Datensätzen Public Use Files zur Verfügung zu stellen sowie darüber hinaus auch College Use Files, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen genutzt werden können.

5 Schlussbemerkung

Der in diesem Memorandum skizzierte Kulturwandel in Bezug auf die Bereitstellung und Nutzung von Daten der Empirischen Bildungsforschung würde nicht nur zu einer umfassenderen Ausschöpfung des Potenzials von Daten führen, die mit öffentlichen Geldern und hohem Aufwand erhoben worden sind, sondern auch die Qualität der Forschung erhöhen und damit die Empirische Bildungsforschung allgemein stärken. Dabei geht es nicht nur um die Aufdeckung und Korrektur von Fehlern in den Daten, sondern vor allem auch um die Replikation von Forschungsergebnissen und um vertiefende Analysen zu bereits publizierten Befunden. Zudem wird durch die Bereitstellung von Forschungsdaten die Möglichkeit ihrer Auswertung aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen eröffnet, was die multi- und interdisziplinäre Bearbeitung von Forschungsfragen unterstützt, die gerade in einem so facettenreichen und komplexen Forschungsfeld wie Bildung wichtig ist. Ferner kann durch die Bereitstellung von Forschungsdaten ihre langfristige Sicherung gewährleistet werden.

Wichtig ist bei der Diskussion von Richtlinien, dass sowohl die Interessen der Datenproduzenten als auch die Interessen der Datennutzer respektiert und angemessen berücksichtigt werden. Es darf weder sein, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit öffentlichen Geldern Daten erhoben haben, ihre Datensätze langfristig unter Verschluss halten, noch können Datennutzer verlangen, dass sie Zugang zu Daten erhalten, bevor deren Urheber die Möglichkeit hatten, ihre zentralen Fragestellungen zu bearbeiten. Die Erfahrungen der letzten Jahre etwa mit den Daten der großen internationalen und nationalen Studien zum Bildungsmonitoring zeigen, dass ein solcher Interessenausgleich durchaus möglich ist. Diese Prozesse sollten weiter optimiert und auf andere Datensätze, die Nachnutzungspotenzial aufweisen, ausgedehnt werden.

Petra Stanat, Prof. Dr., ist Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Teilnehmerliste DFG-Rundgespräch „Forschungsdaten in der Empirischen Bildungsforschung“, Humboldt-Universität zu Berlin (IQB), 13. März 2014

Professor Dr. Cordula Artelt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung)

Professor Dr. Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung)

Dr. Susanne von Below (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin)

Dr. Edith Braun (Universität Kassel, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, INCHER-Kassel)

Professor Dr. Hartmut Ditton (Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung)

Professor Bernd Fitzenberger, Ph.D. (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Abteilung für Empirische Wirtschaftsforschung und Ökonometrie)

Professor Dr. Hans Gruber (Universität Regensburg, Institut für Pädagogik)

Dr. Marcel Helbig (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB))

Dr. Nina Jude (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF))

Professor Dr. Frank Kalter (Universität Mannheim, Professur für Allgemeine Soziologie)

Dr. Stefan Koch (Deutsche Forschungsgesellschaft e.V. (DFG Bonn))

Professor Dr. Olaf Köller (IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik)

Dr. Poldi Kuhl (Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)

Professor Dr. Detlev Leutner (Universität Duisburg-Essen, Institut für Psychologie)

Professor Dr. Katharina Maag Merki (Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft)

Professor Dr. Kai Maaz (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF))

Norbert Maritzen (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg)

Reiner Mauer (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Köln)

Dr. Jutta von Maurice (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel NEPS)

Prof. Dr. Benjamin Nagengast (Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft)

Elfriede Ohrnberger (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus Wissenschaft und Kunst)

Professor Dr. Hans Anand Pant (Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)

Professor Dr. Beatrice Rammstedt (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Center for Survey Design and Methodology (CSDM))

Professor Dr. Marc Rittberger (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF))

Professor Dr. Hans-Günther Roßbach (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik)

Professor Dr. Josef Schrader (Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung)

Professor Dr. Claudia Schuchart (Bergische Universität Wuppertal, Professur für Empirische Bildungsforschung)

Dr. Katharina Schulte (Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR))

Professor Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg, Arbeitsbereich für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft)

Teilnehmerliste DFG-Rundgespräch „Forschungsdaten in der Empirischen Bildungsforschung“, Humboldt-Universität zu Berlin (IQB), 13. März 2014

Professor Petra Stanat, Ph.D. (Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften)

Professor Dr. Miriam Vock (Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft)

Professor Dr. Gert G. Wagner (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW))

Professor Dr. Sabine Walper (Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung)

Privatdozent Dr. Erich Weichselgartner (Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID))

Professor Dr. Sabine Weinert (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl Psychologie I: Entwicklung und Lernen)

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Neustrukturierung des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft

26. Juni 2014

Sehr geehrter Herr Präsident,

heute wende ich mich an Sie in meiner Eigenschaft als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Vor einiger Zeit ist der Vorstand der DGfE um eine Stellungnahme zur Neustrukturierung des DFG-Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ gebeten worden. Mein Vorgänger im Amt des Vorsitzenden, Werner Thole, ist dieser Bitte in einem Schreiben vom 12. Februar 2013 nachgekommen. Mit Interesse hat der im April 2014 neugewählte Vorstand der DGfE nun zur Kenntnis genommen, dass der Senat der DFG für die nächste Wahlperiode (2016-19) eine Neustrukturierung des Fachkollegiums beschlossen hat, die einige Änderungen gegenüber der bisherigen Struktur enthält. Zu diesen Änderungen möchten wir wie folgt Stellung nehmen:

1. Auch wenn der Vorstand der DGfE seinerzeit dafür plädiert hatte, die Benennung des Fachkollegiums unverändert beizubehalten, können wir der nun beschlossenen Umbenennung in „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ zustimmen, da der Verweis auf die etablierte Disziplin Erziehungswissenschaft erhalten bleibt und eine Trennung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vermieden wird.
2. Auch die Ausdifferenzierung der Fächer und die damit verbundene Erhöhung der Zahl der Fachkollegiat(inn)en finden unsere Zustimmung, insofern sie das Anliegen verfolgen, die Ausdifferenzierung der Fächer den aktuellen Antragseinreichungen anzupassen.
3. Als positiv schätzen wir schließlich auch die Umbenennung des zweiten Fachs (109.2) in „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“ ein. Die Neubenennung folgt zwar nicht dem Vorschlag, den wir unterbreitet hatten, entspricht aber doch dem auch von der DGfE vertretenen Anliegen, den Stellenwert der fachdidaktischen Forschung zu stärken.
4. Irritiert sind wir aber von der Benennung des vierten Fachs („Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung“): Diese Benennung entspricht keiner etablierten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Eine „päda-

gogische Sozialforschung“ existiert weder in Form von Professuren mit dieser Widmung noch als Sektion oder Kommission der DGfE noch in Form einschlägiger Handbücher. Dagegen gibt es in dem Fachkollegium nun keinen Ort mehr für die etablierten Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Sozialisations- und Biographieforschung. Zudem ist die Abgrenzung zum Fach 109.3 unklar, weil eine Unterscheidung zwischen „pädagogischen Organisationen“ und „Bildungsinstitutionen“ nicht trennscharf möglich sein dürfte.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, die Benennung des Fachs 109.4 noch einmal zu überdenken und abzuändern in „Sozialisations- und Biographieforschung“.

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller

Nominierungsverfahren für die DFG-Fachkollegienwahl 2015

Stellungnahme der sozialwissenschaftlichen Fachgesellschaften

Essen, den 12. Dezember 2014

Sehr geehrter Herr Professor Strohschneider,
sehr geehrte Mitglieder des Senats,

die Fachgesellschaften der Disziplinen Erziehungswissenschaft (DGfE), Geschichtswissenschaft (VHD), Politikwissenschaft (DVPW und DGfP), Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) sowie Soziologie (DGS) möchten Ihnen auf diesem Wege ihr Unbehagen mit Blick auf das vor Kurzem abgeschlossene Nominierungsverfahren zur Wahl 2015 der DFG-Fachkollegien übermitteln.

Insbesondere aus zwei Gründen halten wir – jenseits des übermäßigen Verwaltungsaufwands, der den Fachgesellschaften damit entstanden ist – das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gewählte Verfahren zur Nominierung von Kandidierenden für äußerst problematisch.

Zum einen haben durch die faktische Stärkung der Rolle der Universitäten im Nominierungsverfahren offensichtlich wenig sachdienliche Kriterien, allen voran das Kriterium der institutionellen Zugehörigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten, an Bedeutung gewonnen. Während die Fachgesellschaften bei ihren Kandidierendenvorschlägen die sachlich angemessenen Kriterien wie Forschungs- und Begutachtungserfahrung, Sichtbarkeit im Fach und paradigmatische Vielfalt in Anschlag gebracht haben, liegt strategisches Handeln an dieser Stelle nahe und wurden diese fachlichen Erwägungen bei universitären Nominierungen in einigen Fällen durch die Logik institutioneller Eigeninteressen überlagert. Die Vermutung, dass sich aus den vielen eigeninteressierten Einzelentscheidungen wie durch eine unsichtbare Hand ein allgemeindienliches Ergebnis im Sinne eines qualitativ möglichst hochwertigen Kandidierendenfeldes ergeben würde, teilen wir ausdrücklich nicht.

Zum anderen hat das Nominierungsverfahren – ganz im Sinne eines solchen Marktparadigmas – zu absurden Effekten nicht nur des Verdrängungswettbewerbs zwischen einzelnen Fachgesellschaften um Unterstützung für ihre jeweiligen Kandidierendenlisten geführt, sondern auch der kompetitiven (sei es regionalen, sei es statusorientierten) Koalitionsbildung zwischen Universitäten, die unseres Erachtens keineswegs zu einer Förderung der fachlichen Rationalität der Kandidierendenfindung beitragen, sondern im Gegenteil das Verfahren im Ergebnis eher zu desavouieren geeignet sind.

All diese Kritiken gewinnen aus unserer Sicht noch an Gewicht dadurch, dass die Fachgesellschaften zu dem gewählten Nominierungsverfahren vorab nicht konsultiert wurden, zudem auch das Verfahren selbst äußerst komplex war und schon deswegen eher intransparent wirken muss.

Die sechs unterzeichnenden Fachgesellschaften fordern die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ihren Senat daher hiermit auf, das abgeschlossene Nominierungsverfahren kritisch zu reflektieren und mit Blick auf die nächste Nominierungsrunde ein anderes – sachdienlicheres und transparenteres – Verfahren zu wählen. Gerne stehen wir mit Blick auf einen entsprechenden Diskussionsprozess mit unserer Expertise als Gesprächspartner zur Verfügung.

Wir erlauben uns, eine Kopie dieses Schreibens auch den zuständigen Ministerialbehörden zukommen zu lassen. Von einzelnen Fachgesellschaften gehen Ihnen zudem mit separater Post disziplinspezifische Stellungnahmen zu.

Mit freundlichen Grüßen, im Namen der Vorstände der Fachgesellschaften,

gez. Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, DGfE

gez. Prof. Dr. Karl-Rudolf Korte, DGfP

gez. Prof. Dr. Oliver Quiring, DGPuK

gez. Prof. Dr. Stephan Lessenich, DGS

gez. Prof. Dr. Gabriele Abels, DVPW

gez. Prof. Dr. Martin Schulze Wessel, VHD

Kommission für Forschungsethik

Immer mehr Kolleginnen und Kollegen benötigen für ihre Forschungsprojekte inzwischen die schriftliche Genehmigung einer fachlich einschlägigen Ethikkommission. Dies ist vor allem der Fall bei internationalen Forschungsprojekten und Publikationen. Doch inzwischen werden derartige Genehmigungen auch von Drittmittelgebern in Deutschland erwartet. Dies geht insofern über die Regelungen des Ethikkodex der DGfE hinaus als es nun einer Kommission bedarf, die – nach Prüfung der eingereichten Unterlagen – schriftlich bestätigt, dass das Forschungsvorhaben bzw. die Publikation den Standards entspricht.

Da derartige Genehmigungsverfahren bisher in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht Standard sind, existieren an den jeweiligen Universitäten oft keine bzw. keine fachlich einschlägigen Ethikkommissionen. Aus diesem Grund hat der Vorstand der DGfE eine Arbeitsgruppe bestehend aus dem Vorstandsmitglied Ingrid Miethe, den beiden Mitgliedern des Ethikrates Marianne Krüger-Potratz und Rainer Treptow sowie Stefan Aufenanger und Hans-Peter Füssel eingerichtet, die die Aufgabe hatte, einen Entwurf für die Bildung einer Kommission für Forschungsethik bei der DGfE zu erarbeiten. In seiner Sitzung am 23. Januar 2015 hat der Vorstand diesen Entwurf einstimmig angenommen und damit auch die Einsetzung einer solchen Arbeitsgruppe beschlossen. Die Arbeit des bisherigen Ethikrates bleibt damit unberührt.

Ab sofort können somit DGfE-Mitglieder, deren Hochschule über keine fachlich einschlägige eigene Ethikkommission verfügt, Anträge an die DGfE richten. Ansprechpersonen sind Ingrid Miethe (ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de) oder Marianne Krüger-Potratz (potratz@me.com).

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Jahrestagung 2015 der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft hat vom 9. bis zum 11. März 2015 an der Justus-Liebig-Universität Gießen stattgefunden und war mit ca. 100 Teilnehmenden gut besucht. 18 Vorträge beleuchteten aus unterschiedlichen Perspektiven das Tagungsthema „Bildung und Teilhabe“ und wurden äußerst anregend diskutiert. Ein ausführlicher Tagungsbericht folgt.

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 9. März 2015 wurde das Sprecherteam der Sektion in neuer Zusammensetzung bestätigt. Mitglieder des Sprecherteams sind die derzeitigen Sprecher der Kommissionen: Prof. Dr. Rita Casale (Bildungs- und Erziehungsphilosophie), Prof. Dr. Jörg Zirfas (Pädagogische Anthropologie), Prof. Dr. Anja Tervooren (Qualitative Bildungs- und Biographieforschung) und Prof. Dr. Elmar Anhalt (Wissenschaftsforschung). Zur neuen Sprecherin der Sektion wurde Prof. Dr. Anja Tervooren gewählt. Der bisherige Sprecher Prof. Dr. Norbert Ricken sowie der langjährige Kassenwart Prof. Dr. Johannes Bilstein schieden aus dem Sprecherkreis der Sektion aus.

Ein ausführlicherer Bericht zur Mitgliederversammlung folgt.

Norbert Ricken (Bochum)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen

Die Jahrestagung 2014 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie mit dem Titel „Die Sache(n) der Bildung“ fand vom 30. September bis 2. Oktober 2014 im Franz-Hitze-Haus in Münster statt. Das Verhältnis von Bildung und Sache(n) wurde in ideengeschichtlicher, kulturgeschichtlicher sowie erziehungsphilosophischer Perspektive analysiert und kritisch erörtert.

Im Zentrum der Diskussion stand das aus unterschiedlichen Perspektiven gegenwärtig thematisierte Interesse an den „Sachen der Bildung“ als Problematisierung sowohl der Fachlichkeit bzw. der Gegenständen von Bildung als auch des Verhältnisses von Bildung und Sachlichkeit. Zentrale Fragen der Tagung waren: „Welche Inhalte sind maßgeblich für Bildungsprozesse und nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt? Welche Konsequenzen hat die Auswahl hinsichtlich der Materialität der Sachen und hinsichtlich einer

weiten, nicht an Verwertbarkeit orientierten Auslegung von Bildung? Inwiefern führt die Funktionalisierung von Bildung zu einem Verlust ihres Bezugs zur Sache? Wie lässt sich Bildung überhaupt von der Sache her denken?“

Sie bildeten den Gegenstand der zehn Vorträge, die gehalten wurden zur Perspektive der Bildung (Dr. Andreas Gelhard, Darmstadt; Dr. Martin Harant, Tübingen; Björn Milbradt, Kassel), zur Perspektive der Dinge (Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Hamburg; Phillip Knobloch/André Schütte, Köln), zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Sache (Prof. Dr. Sabine Reh, Berlin; Prof. Dr. Andreas Gruschka, Frankfurt am Main; Dr. Jutta Breithausen, Wuppertal) und zur Pädagogik des Raumes (Dr. Martin Viehhauser, Fribourg; Dr. Martin Nugel, Bamberg). Die Veröffentlichung der Tagungsbeiträge ist in Vorbereitung.

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie wird sich mit der Thematik „Bildung und Subjektivierung“ auseinandersetzen und vom 30. September bis 2. Oktober 2015 in Tübingen stattfinden. Der Call for Papers wird auf der Webseite der Kommission demnächst veröffentlicht werden.

Publikationen

Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2014): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2015): Das Pädagogische und das Politische – Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöning (erscheint im Herbst 2015).

Rita Casale (Wuppertal)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen

Die Kommission Pädagogische Anthropologie hat ihre Jahrestagung 2014 vom 6. bis 8. Oktober an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz durchgeführt. Die Tagung wurde von Prof. Dr. Kristin Westphal organisiert und war dem Thema „Tiere“ gewidmet.

Ausgehend von der Idee, dass das menschliche Selbstverständnis sich nicht zuletzt in Bezug auf die nicht-menschliche Umgebung, in Bezug auf die Dinge, die Pflanzen oder auf die Tiere definiert, wurde der Bedeutung des Tieres für pädagogische Fragestellungen nachgegangen. Wichtig sind die Tiere zunächst und vor allem als Medien indirekter Selbstthematisierung. Unsere Tiere fungieren als Spiegel und Sprachrohre der Rede über uns selbst, als Spielfiguren anthropologischer Diskurse, welche die direkte Thematisierung des Menschlichen zu vermeiden suchen – nicht zuletzt in den Künsten. Für die pädagogische Anthropologie ergeben sich daraus wichtige Fragestellungen, die zwar in den inzwischen zahlreichen Projekten tiergestützter Pädagogik konkretisiert worden sind, die aber über solche eher anwendungsorientierte Perspektiven weit hinausgehen. An den Tieren lassen sich Imaginationen und Konzeptionen der Menschwerdung und pädagogischer Vorstellungen vorzüglich verhandeln.

In insgesamt 21 Beiträgen wurden folgende Themenschwerpunkte verhandelt: Perspektiven der Tier-Menschverhältnisse in der Anthropologie, Fragestellungen der Animal Studies, das Tier als Medium und Konstruktion in der Pädagogik sowie Problematiken der Tierwerdung bzw. Menschwerdung in ästhetischen Zusammenhängen.

Die Jahrestagung 2015 der Kommission findet vom 15. bis 17. Oktober 2015 an der Universität zu Köln statt. Ausgerichtet wird diese Tagung von Prof. Dr. Ursula Stenger und Prof. Dr. Jörg Zirfas; das Thema dieser Tagung ist „Kinder – Kindheit“. Ein Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

Publikationen

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS.

Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2015): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung am 7. Oktober 2014 wurde während der Jahrestagung der Kommission in Koblenz ein neuer Vorstand gewählt. Den Vorsitz hat jetzt Prof. Dr. Jörg Zirfas (Köln) inne; Stellvertreterinnen sind Prof. Dr. Birgit Althans (Lüneburg), die für die Homepage zuständig ist, und PD Dr. Gabriele Sorgo (Wien), die sich um die Finanzen kümmert.

Jörg Zirfas (Köln)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen

An der Technischen Universität Chemnitz fand vom 25. bis 27. September 2014 die Jahrestagung 2014 der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zum Thema „Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung“ statt.

Auf der Tagung wurde das Verhältnis zwischen gegenstandsfundierter Theorie und theoriegeleiteter Empirie innerhalb der qualitativen Bildungsforschung unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert. Folgende Fragestellungen standen im Mittelpunkt der Tagung:

- Welche Folgen haben die methodologischen und wissenschaftstheoretischen Annahmen qualitativer Forschung für die theoretische Konstruktion des Forschungsgegenstands?
- Wie können die aus den Sozialwissenschaften stammenden methodischen Ansätze der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung mit Theorien der Bildung und Erziehung verknüpft werden?
- Wie gehen theoretische Ergebnisse qualitativer Forschung als bereits bewährtes Vorwissen, als gegenstandsadäquate „sensibilisierende Konzepte“ oder als Bezugstheorien in die qualitative Forschung zu gleichen oder analogen Gegenständen ein?

Mehr als fünfzig Teilnehmende diskutierten intensiv über die 13 Tagungsvorträge. Mehrere Beiträge thematisierten die Beziehung zwischen Biographieforschung und Bildungstheorie. Andere hinterfragten die Angemessenheit sozialwissenschaftlicher Konzepte wie „Habitus“ oder „Verlaufskurve“ für die Kindheits- und Jugendforschung. Kritisch beleuchtet wurden auch theoretische Erklärungsmuster, auf die regelmäßig zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, empirische Befunde einzuordnen und zu verallgemeinern. Die Vorträge deckten ein weites Spektrum von Forschungsfeldern ab. Neben der Biographie-, Schul- und Unterrichtsforschung gab es auch Beiträge aus der Familienforschung und der historischen Bildungsforschung.

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Bildungs- und Biographieforschung wird vom 1. bis 2. Oktober 2015 an der Universität Duisburg-Essen zum Thema „Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“ stattfinden.

Robert Kreitz (Chemnitz)

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen

Die Jahrestagung 2014 der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 29. September bis 1. Oktober 2014 in Kooperation mit dem Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ an der Georg-August-Universität Göttingen statt. Unter dem Titel „Von der ‚Erziehungswirklichkeit‘ zur Empirie des Pädagogischen“ diskutierten mehr als 100 Teilnehmende aus verschiedenen Teildisziplinen Grundsatzfragen, die das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin betreffen.

Ausgehend von Heinz-Elmar Tenorths Einstiegsvortrag über den „Versuch einer historischen Epistemologie des Erziehungswissens“, der sich der Struktur und Diversität erziehungswissenschaftlicher Wissensformen historisch-systematisch vergewisserte, vertieften die folgenden Beiträge das Tagungsthema aus drei Perspektiven. Unter der Überschrift „Empirie des Pädagogischen“ rückten die methodischen, methodologischen und gegenstandstheoretischen Bezugsprobleme einer empirischen Erschließung pädagogischer Sachverhalte ins Zentrum der Reflexion. Als besonders spannungsreich erwies sich hier die Frage, inwiefern eine erziehungswissenschaftliche Empirie des Pädagogischen mit den „einheimischen Begriffen der Pädagogik“ überhaupt möglich ist oder mit ihr vielmehr eine sozialwissenschaftliche Reformulierung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft notwendig wird. Wie und auf welcher Grundlage die Erziehungswissenschaft ihr Wissen als Wissen über Pädagogik hervorbringt, auf welche Methoden, auf welche Methodologie und Theorien sie sich bei dieser Wissensproduktion bezieht, welche thematischen Konjunkturen sich beobachten lassen und wie erziehungswissenschaftliches Wissen in anderen Kontexten, etwa der Politik oder im Bereich der Medien verwendet wird, diese Fragen loteten die Beiträge aus, die unter der thematischen Einheit „Empirie der Erziehungswissenschaft“ versammelt waren. Schließlich wurde unter dem Titel „Normativität des Pädagogischen und der Erziehungswissenschaft“ über die Eigennormativität des Pädagogischen und die Frage diskutiert, ob eine nicht-normative oder auch nicht-pädagogische Beobachtung pädagogischer Phänomene möglich bzw. erstrebenswert ist. Zwei Metakritiken des Tagungsthemas schlossen die Dis-

kussion ab und zeigen einmal mehr die Spannung zwischen dem methodologischen Reflexionsanspruch und den Reflexionsproblemen, von der die Erziehungswissenschaft als wissenschaftlich-forschende Disziplin und als normativ-praxisbezogene Profession geprägt ist. Die Veröffentlichung der Tagungsbeiträge ist in Vorbereitung.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Wissenschaftsforschung findet vom 7. bis 9. Oktober 2015 an der Universität Bern statt. In Zusammenarbeit mit einem Planungskomitee wird die Tagung von Dr. Thomas Rucker vorbereitet und geleitet. Thema der Jahrestagung ist der „Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?“

Fortgesetzt wird die an Grundlagenfragen orientierte Reflexion auf die Disziplin, wie sie sich neben anderem in den Prozessen der Forschung, den Themenwahlen und -konjunkturen, den zeitgeschichtlichen wie fachspezifischen Ausblendungen von Themen und Gegenständen sowie den institutionellen Gepflogenheiten eine Gestalt gibt. Der Fokus wird gerichtet auf die Frage, woran unter sich wandelnden Bedingungen der Forschung Erkenntnisfortschritt heute erkannt werden könnte oder ob es überhaupt noch möglich ist, Erkenntnis im herkömmlichen Verständnis allgemein oder disziplinspezifisch zu identifizieren. Von zentralem Interesse ist, ob es möglich ist, Differenzen zu markieren, die einen Unterschied zwischen Erkenntnisansprüchen im Wissenschaftssystem (in der Erziehungswissenschaft) methodisch kontrolliert sichtbar machen können, damit Zustimmung zu und Ablehnung von Geltungsansprüchen im Forschungskontext begründet werden können. Gefragt wird deshalb, ob die Erziehungswissenschaft aus ihren Forschungen „lernen“ kann und ob die Erwartungen an die Erziehungswissenschaft sich berechtigte Hoffnungen machen können, dass die Forschung einmal erkannte Fehler nicht unkontrolliert vermehrt. Angesichts der zunehmenden Kritik an einem ständig wachsenden „Datenberg“, der weder historisch noch systematisch fachspezifisch geordnet wird, wird dem Thema von verschiedenen Seiten eine hohe Aktualität bescheinigt, die jedoch nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass das Verhältnis von „Datenproduktion“ und „Orientierungsresp. Reflexionswissen“ zu den Dauerproblemen der Disziplin zählt.

Den Auftakt der Tagung bilden Vorträge, die das Thema aus einer allgemeinen Perspektive der Wissenschaftstheorie, der Wissenschaftsgeschichte und der Erziehungswissenschaft aufgreifen. Hierfür konnten international renommierte Referenten aus verschiedenen Disziplinen gewonnen werden. Die auf den Call for Papers hin eingereichten Vortragsthemen lassen spannende und interessante Akzentuierungen des Themas an den folgenden Tagen erwarten. Erstmals wird auf einer Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung ein neues Vortratsformat erprobt: die „Arena“.

Die Kommission Wissenschaftsforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, Personen in befristeten Anstellungsverhältnissen die Teilnahme an Tagungen zu erleichtern. Das Planungskomitee ist optimistisch, die Kosten für eine Tagung in der Schweiz mit einer finanziellen Unterstützung deutlich spürbar reduzieren zu können. Näheres hierzu wird mit den Anmeldeformalitäten bekannt gegeben.

Thomas Rucker (Bern)

Veröffentlichungen

Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Elmar Anhalt (Bern)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Bei der ECER 2014 vom 2. bis 5. September 2014 in Porto war das Network „Environmental and Sustainability Education Research“ erstmals mit eigenem Programm (23 Sessions) vertreten. Das neue Netzwerk wurde im Jahr 2013 auf der ECER in Istanbul gegründet. Mitglieder der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der SIIVE waren sowohl an der Gründung des Netzwerks als auch an der Gestaltung des Programms auf der Konferenz in Porto aktiv beteiligt.

Im Herbst 2014 hat das Deutschsprachige Netzwerk „LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ein Memorandum „LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen!“ sowie ein Positionspapier zur Forschung zur LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz veröffentlicht (<http://www.leuphana.de/ueber-uns/personen/ute-stoltenberg/seniorprofessur-nachhaltigkeitswissenschaft/netzwerk-lena.html>). An der Erstellung der beiden Dokumente haben Mitglieder der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der SIIVE aktiv mitgewirkt.

Vom 27. bis 28. November 2014 fand an der Technischen Universität Dortmund die vierte Auflage der Winter School „Qualitative und quantitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ statt, die von Dr. Magdalena Buddeberg (Technische Universität Dortmund) und Dr. Imke von Bargen (Universität Paderborn) organisiert wurde. Es nahmen etwa 25 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler teil. Die Besonderheit der diesjährigen Winter School bestand darin, dass Möglichkeiten aufgezeigt und diskutiert wurden, die bisher oftmals noch als unterschiedlich wahrgenommenen Zugänge der quantitativen und qualitativen Forschung zu vereinen. Dazu wurde zu Beginn in einem einführenden Vortrag von Dr. Svenja Vieluf (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) und Dr. Imke von Bargen (Universität Paderborn) ein Überblick über qualitative und quantitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft gegeben, der die gemeinsamen Herausforderungen bei der Konzeption von Studien (z.B. methodologischer Nationalismus) in den Vordergrund rückte. Dieser Vortrag wurde anschließend durch Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) vertieft, der die Grundlagen einer komparatistischen Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vermittelte. Am zweiten Tag hielt Dr. Heike Wendt (Institut für Schulentwicklungsforschung, IFS) einen einführenden Vortrag über internationale Schulleistungsstudien und sich daran

anschließende qualitative Fragestellungen. In einem Workshop ergänzten Dr. Magdalena Buddeberg und Michael Pawicki (Technische Universität Dortmund) dieses Thema, indem sie zeigten, wie bereits vorhandene quantitative Datensätze und Statistiken für eigene Fragestellungen genutzt werden können. Neben diesen Präsentationen und Workshops wurde das bisherige Format in der Form von „aktiven Beiträgen“ durch die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler beibehalten. In je 40-minütigen Slots konnten die Teilnehmenden persönliche Rückmeldung zu ihren Projekten von den anderen Teilnehmenden und von extra eingeladenen Expertinnen und Experten erhalten. Am ersten Tag nahmen Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral und Dr. Svenja Vieluf diese Rolle wahr, für den Freitag konnten Prof. Dr. Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Christine Freitag (Universität Paderborn) gewonnen werden. Im abschließenden Feedback wurden von den Teilnehmenden insbesondere die Atmosphäre der Tagung und die Möglichkeiten des informellen Austauschs in einem geschützten Raum gelobt. Die fünfte Auflage der Winter School ist für das Jahr 2015 geplant.

Vom 26. bis 27. März 2015 wird die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zum Thema „Normativität, Positionierung, Reflexivität: (Selbst)kritische Perspektiven“ an der Universität Münster stattfinden. Das Programm der Tagung sowie die Anmeldemodalitäten finden sich unter <http://www.siive.de>.

Vom 16. bis 17. Oktober 2015 wird eine Nachwuchstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der SIIVE an der Freien Universität Berlin stattfinden. Der Call for Papers wird demnächst unter <http://www.siive.de> veröffentlicht.

Aktuelle Informationen zur SIIVE finden sich in dem Bereich der Sektion auf <http://www.dgfe.de> sowie auf der eigenen Sektionshomepage <http://www.siive.de>.

Marco Rieckmann (Vechta)

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Die 79. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung fand vom 15. bis 17. September 2014 an der Universität Hamburg statt. Das lokale Organisationskomitee leiteten Prof. Dr. Knut Schwippert und Jun.-Prof. Dr. Doren Prinz. Die Tagung übernahm das Motto der gastgebenden Universität „Der Forschung/Der Lehre/Der Bildung“. In Anlehnung an diese triadische Widmung wurden drei Hauptvorträge gehalten von Prof. Dr. Fritz Oser (Universität Fribourg) – „Der Forschung“; Prof. Dr. James Pellegrino (University of Illinois at Chicago) – „Der Lehre“ und Prof. Dr. Martin Heinrich (Universität Bielefeld) – „Der Bildung“. Auf der Tagung wurden 16 Symposien und 142 Einzelvorträge gehalten und von über 400 Teilnehmenden rege besucht.

Im Vorfeld der Tagung fand vom 13. bis 14. September eine Preconference unter dem Thema „Herausforderungen, Chancen und Perspektiven: Wissenschaftlicher Nachwuchs in der empirischen Bildungsforschung“ statt. Neben Workshops und Kolloquien wurde eine Keynote Speech von Prof. Dr. Monica Rosén (University of Gothenburg) zum Thema „Measuring the Social Background in an International Context. Some Methodological Considerations“ gehalten.

Der Nachwuchspreis der AEPF wurde auf der Tagung in Hamburg am 16. September 2014 an Dr. Inga Glogger und Dr. Annett Schmeck verliehen. Dr. Inga Glogger erhielt den Preis für den im Journal of Educational Psychology erschienenen Aufsatz „Learning Strategies Ssessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality, and Combinations of Learning Strategies“ (gemeinsam mit R. Schwonke, L. Holzäpfel, M. Nückles & A. Renkl). Dr. Annett Schmeck erhielt den Preis für den in Contemporary Educational Psychology erschienenen Aufsatz „Drawing Pictures during Learning from Scientific Text: Testing the Generative Drawing Effect and the Prognostic Drawing Effect“ (gemeinsam mit R.E. Meyer, M. Opfermann, V. Pfeiffer & D. Leutner). Der Preis ist mit 500 € dotiert und wird unter den Preisträgern aufgeteilt.

Im Rahmen der Kommissionstagung in Hamburg fand am 16. September 2015 die Mitgliederversammlung der AEPF statt. Es wurden 24 neue Mitglieder aufgenommen. Prof. Dr. Harm Kuper (Freie Universität Berlin) wurde zum Vorsitzenden gewählt.

Die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht tagte vom 1. bis 2. Oktober unter dem Thema „Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die Tagung wurde organisiert von Prof. Dr. Nils Berkemeyer/Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung. Es wurden drei Keynote-Vorträge gehalten: Prof. Dr. Stephan Lessenich/Universität München („Inklusion: Eine neue gesellschaftspolitische Glücksformel?“), Prof. Dr.

Hans-Peter Füssel/DIPF („Neue Strukturen, veränderte Handlungsweisen, gewandelte Steuerungsformen, neue Praxis – und was bedeutet dies rechtlich?“), Prof. Dr. Kai Maaz/DIPF (Neue Strukturen, neue Praxis? Befunde der BERLIN-Studie zur Schulstrukturreform). Daneben gab es vier Round-Table-Gespräche und sechs Vortrags-Slots. Die Tagung wurde von 130 Teilnehmenden besucht.

Am 1. Oktober 2015 fand von 17:45 bis 19:00 Uhr die KBBB-Mitgliederversammlung statt. Frau Prof. Dr. Kathrin Dederich wurde in den Vorstand gewählt.

In 2015 findet die Jahrestagung als gemeinsame Sektionstagung der Kommissionen AEPF und KBBB vom 21. bis 23. September an der Georg-August-Universität in Göttingen statt. Dem lokalen Organisationskomitee steht Prof. Dr. Tobias Stubbe vor. Das Tagungsmotto lautet: „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven empirischer Bildungsforschung – 50 Jahre AEPF“. Die Tagung ist zugleich die 80. der AEPF; anlässlich des zeitgleichen 50-jährigen Bestehens der AEPF ist für den 21. September ein Festsymposium geplant.

Harm Kuper (Berlin) und Nils Berkemeyer (Jena)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik findet vom 11. bis 13. Juni 2015 unter dem Titel „Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“ an der Universität Siegen statt. Der inhaltliche Fokus der Jahrestagung richtet sich auf die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen in der Sozialen Arbeit. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach Emotionalität im professionellen Handeln – zum Beispiel in Sorgebeziehungen und Arbeitsbündnissen sowohl in ihrer körperlich-leiblichen als auch ihrer machtförmigen Dimension. Aber auch Fragen von Emotionalität in Forschungsprozessen oder zur (Ent-)Emotionalisierung neuer managerialistisch geprägter Formen der Steuerung von Organisationen stehen zur Diskussion. Für die Hauptvorträge konnten Juliane Brauer (Berlin), Margrit Brückner (Frankfurt), Thomas Klatetzki (Siegen), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Werner Thole (Kassel) und Maren Zeller (Trier) gewonnen werden. Das vollständige Programm zur Jahrestagung mit den geplanten Arbeitsgruppen ist auf der Webpage der Kommission Sozialpädagogik einzusehen. Um eine rechtzeitige Onlineanmeldung bis zum 15. Mai 2015 wird gebeten.

Vorstandsarbeit

Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter/Sozialpädagogin und Sozialpädagoge

Im Herbst 2014 wurde vom Vorstand eine Umfrage zur staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter/Sozialpädagogin und Sozialpädagoge an alle erziehungswissenschaftlichen Standorte mit sozialpädagogischen Studienrichtungen versandt. Dabei hat uns interessiert, in welcher Weise erziehungswissenschaftliche Abschlüsse zusätzlich die staatliche Anerkennung ermöglichen bzw. welche Relevanz der staatlichen Anerkennung in den Berufsfeldern Sozialer Arbeit in den unterschiedlichen Bundesländern aktuell zukommt. Über einige zentrale Trends und die fachliche Stellungnahme der Kommission wird auf der kommenden Jahrestagung in Siegen beraten.

Novellierung des Psychotherapeut_innengesetzes

Die Psychotherapeut_innenausbildung steht gegenwärtig vor grundlegenden Veränderungen. Die Delegierten des 25. Deutschen Psychotherapeutentag (DPT) haben sich im November 2014 mit einer Zweidrittelmehrheit für eine Reform ausgesprochen, die eine Approbation (bereits) nach einem wissenschaftlichen Hochschulstudium auf Masterniveau anstrebt (Direktausbildung). In einer anschließenden Weiterbildung soll eine Schwerpunktsetzung in der Behandlung von Erwachsenen oder Kindern und Jugendlichen sowie in einem der wissenschaftlich anerkannten Verfahren erfolgen.

Aufgrund dieses Beschlusses hatte das Bundesministerium für Gesundheit am 5. Februar 2015 zu einem ersten Gespräch mit Vertreterinnen und Vertreter aus den Fachgesellschaften und Verbänden eingeladen, mit dem Ziel einer Reform der Psychotherapieausbildung. An diesem Termin hat Margret Dörr im Auftrag des Gesamtvorstandes der DGfE teilgenommen, um sich in den Diskussionsprozess zu einer Gesetzesvorlage zur Novellierung des PTG einzubringen. Hierbei zeigen sich aktuell zahlreiche Fragen und Probleme, z.B. finden pädagogische und sozialwissenschaftliche Inhalte der Sozialen Arbeit und (Sozial)Pädagogik nur marginal Berücksichtigung und stellen die Interdisziplinarität der Psychotherapeut_innenausbildung in Frage.

Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“

Am 24. und 25. Oktober 2014 fand das jährliche Arbeitstreffen des Netzwerks „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“ statt. Veranstalterinnen und Veranstalter waren in diesem Jahr Kolleginnen und Kollegen der Universität Trier. Im Fokus standen der Austausch über aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen an den einzelnen Standorten etwa mit Blick auf gegenwärtige Beschäftigungsverhältnisse sowie Debatten zu Entwicklungen in Empirie und Theorie Sozialer Arbeit auf der Grundlage eigener Forschungen.

Veröffentlichung der Kommission

Unter dem Titel „Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit“ erscheint im Mai 2015 die aktuelle Publikation der Kommission Sozialpädagogik. Armut, Ungleichheit, Diskriminierung und Benachteiligung sind seit jeher zentrale Themen der Sozialpädagogik. Sie verweisen auf Prozesse, an deren Entstehung und Bewältigung sozialpädagogische Institutionen konstitutiv beteiligt sind. Lange Zeit sind die mit diesen Prozessen verbundenen Praktiken der Ein- und Ausschließung nur sehr vereinzelt untersucht worden, geraten aber neuerdings verstärkt in den Blick. Diese Entwicklung greift der Sammelband auf. Neben theoretischen und methodologischen Fragen werden in einer Vielzahl empirischer Analysen auch die unterschiedlichen Modalitä-

ten und Strategien von Ein- und Ausschließungspraktiken in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern unter die Lupe genommen.

*Petra Bauer (Tübingen), Bernd Dollinger (Siegen),
Margret Dörr (Mainz), Sascha Neumann (Fribourg)
und Martina Richter (Duisburg-Essen)*

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Kommission

Empirie AG

Am 10. und 11. Juli 2015 wird die zweite Tagung der im Herbst 2013 gegründeten Empirie-AG der Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit im Bonifatiuskloster in Hünfeld bei Fulda stattfinden.

Ziel der Empirie-AG ist es, aktuelle methodologische und methodische Diskurse der empirischen kindheitspädagogischen Forschung zu diskutieren und paradigmverbindende Perspektiven für die Pädagogik der frühen Kindheit als forschender Disziplin zu entwickeln. Mit dem Thema „Die Gestaltung pädagogischer Situationen und Interaktionen aus triangulierender Perspektive“ wird an die erste Empirie-AG angeknüpft und es werden Diskussionen dazu angeregt, welche methodischen Zugänge in welcher Kombination welche Perspektiven auf Situationen und Interaktionen in frühpädagogischen Handlungsfeldern entwerfen. Auf der Tagung wird die Frage ins Zentrum gestellt, wie sich unterschiedliche methodische Zugänge zum Forschungsgegenstand verbinden lassen, um so zu einer Erweiterung der Erkenntnis zu gelangen.

Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Am 11. und 12. September 2015 findet an der Pädagogischen Hochschule Weingarten die 12. Tagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit statt. Im Zentrum der Tagung stehen erneut die Präsentation und Diskussion aktueller Forschungsvorhaben und -ergebnisse sowie der Austausch über die Nachwuchsarbeit im Rahmen der Kommission.

Im Rahmen der Nachwuchstagung finden auch die Wahlen der Sprecherinnen und Sprecher des Nachwuchses statt. Der Vertreter des Nachwuchses im Vorstand der Kommission, David Nolte (Osnabrück) wurde in seiner Position als Sprecher bestätigt, Bianca Bloch (Gießen) als Stellvertreterin neu gewählt.

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Jahrestagung 2014

Unter dem Titel „Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge“ fand vom 29. September bis 1. Oktober 2014 die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main statt. Ausgerichtet wurde die Tagung von Prof. Dr. Christiane Hof und Prof. Dr. Dieter Nittel als Gastgeber und dem Vorstand der Sektion (Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. Heide von Felden und Prof. Dr. Henning Pätzold).

Das Erwachsenenalter weist eine besonders hohe Vielfalt unterschiedlichster Übergänge – etwa beruflicher oder familiärer Art – auf, Lebensverläufe differenzieren sich zunehmend aus. Der „Normallebensverlauf“ als orientierende Größe rückt damit in den Hintergrund, vielmehr sind kontingente Lebensläufe, eine permanente Übergangsbereitschaft und damit einhergehend die Notwendigkeit, mit Ungewissheit umzugehen, zur „Normalität“ geworden.

Der Begriff Transitionen, geprägt von Harald Welzer, nimmt sowohl gesellschaftliche Handlungsanforderungen und Rahmenbedingungen als auch individuelle Bewältigungsprozesse und Handlungspotentiale in den Blick. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive geht es dann darum zu fragen, welche Möglichkeiten professioneller Begleitung und Unterstützung der individuellen Suchbewegungen angemessen und möglich sind.

180 Teilnehmende diskutierten über aktuelle Forschungen und Forschungsansätze zum Thema Transitionen in der Erwachsenenbildung. In sechs parallelen Panels mit insgesamt knapp 40 Vorträgen wurde das Thema aus folgenden Perspektiven beleuchtet: „Berufliche Übergänge im Studium“ (AG I, Moderation: Prof. Dr. Carola Iller), „Berufliche Übergänge und Alter“ (AG II, Moderation: Prof. Dr. Gabriele Molzberger), „Weiterbildung und Weiterbildungsteilnahme als Übergang“ (AG III, Moderation: Jost Reischmann), „Subjekt und Lernen in Übergängen“ (AG IV, Moderation: Prof. Dr. Peter Faulstich), „Professionelle Begleitung in Übergängen“ (AG V, Moderation: Prof. Dr. Dieter Nittel) und „Organisationale Übergänge und Steuerung“ (AG VI, Moderation: Prof. Dr. Michael Göhlich). Gerahmt wurden die Diskussionen in den Arbeitsgruppen durch zwei Plenumsvorträge: Prof. Dr. Ortfried Schaffter hielt den Einstiegsvortrag zum Thema „Übergangszeiten – Transitionen und ‚Life-Trajectories‘ – Übergangskompetenz beim Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf“. Beendet wurde die Tagung mit dem Vortrag von Prof. Dr. Andreas Walther zum Thema „Übergänge im Lebenslauf: zwischen Heuristik und pädagogischer Gestaltungsaufgabe“.

Neben dem Austausch innerhalb der Arbeitsgruppen fanden inhaltliche Diskussionen auch im Rahmen einer Posterpräsentation sowie einer Arbeitsgruppe „Zur Bedeutung von diskursanalytischen und gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (organisiert von Cand. M.A. Susanne Pawlewicz und Dipl. Päd. Hannah Rosenberg) und eines Workshops zum Thema „(Peer-)Review in der Erwachsenenbildung“ (organisiert von Prof. Dr. Harm Kuper) statt.

Veröffentlichungen der Sektion

Pünktlich zur Tagung in Frankfurt konnte auch die schriftliche Dokumentation der Tagung des Vorjahres präsentiert werden:

Pätzold, Henning/Felden, Heide von/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 19.-21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Neuer Vorstand

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 1. Oktober 2014 wurde ein neuer Vorstand gewählt: Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, bislang Sprecherin der Sektion, und Prof. Dr. Heide von Felden gaben ihr Amt nach jeweils sechs Jahren im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung ab. Prof. Dr. Henning Pätzold wird weiterhin als Vorstandsmitglied der Sektion fungieren, außerdem wurden Prof. Dr. Carola Iller, die die Position der Sprecherin der Sektion übernehmen wird, und Jun.-Prof. Dr. Olaf Dörner neu in den Vorstand gewählt.

Ankündigung zur nächsten Jahrestagung

Die nächste Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung wird sich dem Thema „Differente Lernkulturen – regionale, nationale, transnationale“ widmen und vom 29. September bis zum 1. Oktober 2015 an der Leibniz-Universität in Hannover, ausgerichtet von Prof. Dr. Steffi Robak, stattfinden. Es sind Keynotes von Prof. Dr. Ingeborg Schüssler und Prof. Dr. Wolfgang Welsch geplant. Ein Call for Paper wird demnächst erscheinen.

Hannah Rosenberg (Frankfurt am Main) und Carola Iller (Hildesheim)

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission „Pädagogische Freizeitforschung“

Tagungen

In Kooperation mit der Kommission wurde im Jahr 2014 der dritte Bremer Freizeitkongress durchgeführt (31. Oktober und 1. November). Er brachte spannende Debatten über die Zukunft der Stadt als Kultur- und Erlebnisraum im Umbruch der Städte für alle Beteiligten. Eröffnet wurde die Veranstaltung mit Teilnehmenden aus dem gesamten Bundesgebiet durch Grußworte der Rektorin der Hochschule Bremen, Prof. Dr. Karin Luckey. Sie stellte die Bedeutung des Studienbereichs Freizeit und Tourismus für das Profil der Hochschule Bremen dar und bat die Veranstalter, den Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft und das Institut für Freizeitwissenschaft für Kulturarbeit, den vierten Kongress an der Hochschule schon einmal ins Auge zu fassen. Grüße der Freien Hansestadt Bremen wurden durch Dr. Klaus Sondergeld von der „WFB – Wirtschaftsförderung Bremen GmbH“ überbracht. Er stellte die Bedeutung der Freizeit- und Tourismuswirtschaft für die ökonomische Entwicklung der Stadt, aber auch für die Lebensqualität heraus. Attraktive Erlebnisangebote und Serviceleistungen sind wichtig, um eine mobiles Kulturpublikum zu umwerben und eine Topographie der Kommunikation, Sozialisation und Kreativität zu erschaffen. Prof. Renate Freericks stellte in ihrem Grußwort für die Veranstalter den Bezug des Kongresses zum nächsten Wissenschaftsjahr 2015 unter dem Motto „Zukunftsstadt“ und der Entwicklung einer nachhaltigen Lebensweise heraus. Der Bremer Freizeitkongress ist konzipiert als ein regelmäßiges wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Neben Ansätzen der Freizeitbildung finden Fragen des Freizeitmanagements und der Freizeitplanung eine breite Berücksichtigung. Eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit ist dabei als gemeinsame Klammer über Disziplingrenzen hinweg anzusehen. Beteiligt waren am zweitägigen Programm in der Hochschule Bremen wieder zahlreiche Kommissions- und Sektionsmitglieder sowie eine Reihe von externen Referenten. In vier Programmblöcken wurden verschiedene Perspektiven der Stadtkultur in einer entwickelten Freizeit- und Erlebnisgesellschaft angesprochen und kritisch diskutiert.

Der erste Programmblock beschäftigte sich mit der Kulturentwicklung im Umbruch der Städte zwischen kommunaler Daseinsvorsorge und Kreativwirtschaft. In einleitenden Statements von Klaus Hebborn (Deutscher Städte- tag) und Prof. Armin Klein (Institut für Kulturmanagement) wurde die Spannung zwischen den Modernisierungsanforderungen an Kulturinstitutionen

und dem Erhalt einer breit entwickelten Kulturlandschaft in den Kommunen mit großer Bürgerbeteiligung deutlich. Vertiefende Beiträge kamen u.a. von Prof. Norbert Meder zur Aktualität der kultursoziologischen Analyse von Georg Simmel bezogen auf das „Geistesleben“ der Großstädter mit ihrer Selbstinszenierung und Distanzierung und Dr. Hans-Jörg Siewert zur Bedeutung der Soziokultur für die Stadtentwicklung. Der Sportwissenschaftler Dr. Gilles Renout von der Universität Bremen analysierte die Bewegungskulturen neuer Akteursgruppen in der Stadt (z.B. Skaten, Klettern u.a.) und befasste sich mit der Einbeziehung ihrer Raumannsprüche in kommunale Planungsprozesse.

Der zweite Programmblock brachte Thesen zur (Freizeit-)Planung vor dem Hintergrund einer wachsenden kulturellen Vielfalt. Der Stadtsoziologe Dr. Norbert Gestring (Universität Oldenburg) zeichnete für die Kongressteilnehmenden die Entwicklung von sozialer und kultureller Heterogenität in der Stadt nach und machte deutlich, dass eine Planung im Kontext pluraler Lebensstile und Milieus eine Selbstverständlichkeit sein sollte.

Perspektiven und Probleme der praktischen Umsetzung wurden wiederum in drei Parallelforen diskutiert. Dazu steuerte Nicola Hericks (Universität Vechta) einige interessante empirische Befunde zu „Besuchertypen im Kindermuseum“ bei, und Lena Blumentritt stellte Daten und Einschätzungen zur Veränderung von Aktivitäten und Zeitstrukturen bei Jugendlichen durch den Wandel von Schulzeiten vor. Ebenfalls sehr anregend waren die vorgestellten pädagogischen Strategien zur Entwicklung von Sozialräumen von Kindern und Jugendlichen zu Kultur- und Bildungsräumen (Friederike Zenk).

Der dritte Programmblock unter dem Leitthema „Ein mobiles Kulturpublikum umwerben“ befasste sich mit den Chancen des Kulturtourismus als Quelle des Wohlstands für Stadt und Region. Angesprochen wurden aber ebenfalls mögliche Belastungsgrenzen für Städte und Gemeinden und eine Ausdifferenzierung des Angebotsspektrums (unter Einbeziehung neuer Formen der Reisepädagogik und der sozial ausgerichteten Didaktik). In einem einleitenden Beitrag zeigte Dr. Yvonne Pröbstle Möglichkeiten einer Typenbildung bei Kulturtouristen auf der Grundlage qualitativer empirischer Daten auf und machte die Heterogenität von Kulturnutzung und Kulturinteressen auf Reisen deutlich. Prof. Udo Wilken (HAWK Hildesheim) analysierte gegenwärtige Praxisformen des „Slum-Tourismus“, stellte zentrale Motive von Akteuren und Nutzern heraus und versuchte ethisch-moralische Leitlinien für eine Begegnung mit „Stationen der Armut“ zu entwerfen. Giso van Houte (Stenden University, Leeuwarden) zeigte in seinem Beitrag am Beispiel des Projekts „Kulturhauptstadt Leeuwarden 2018“ die Veränderung der Eventkultur in der postmodernen Freizeit- und Erlebnisgesellschaft und warb für eine Beteiligung der Hochschulen bei der Evaluation von Strukturen und Entwicklungen der Erlebnisgesellschaft.

Der letzte Programmblock stellte Thesen und Projekte der Kulturellen Bildung in den Mittelpunkt. In einem Grundsatzbeitrag zeichnete Prof. Max

Fuchs die kulturpolitischen Entwicklungen in Deutschland seit den 1970er Jahren nach und zeigte die Bedeutung einer auf Partizipation, Kommunikation und demokratische Entwicklung des Gemeinwesens angelegten Kulturpolitik auf. In den vorgestellten Projekten zur „Spurensuche in Bremen“ (John Gerardu) und zum „mobilen Spielen“ in der Stadt (Prof. Barbara Grüter/Annika Worpenberg) wurde erkennbar, wie sich Teilhabechancen für viele heute auch durch den Einsatz neuer Medien (interaktive Karten, Netzspiele und Mixed Reality) ergeben können.

Der Freizeitkongress brachte insgesamt viele Anregungen und neue fachliche Kontakte und ist inzwischen zu einer festen Institution an der Hochschule Bremen geworden. Abgeschlossen wurde die Veranstaltung mit einem offenen Treffen des „Netzwerks Freizeitwissenschaft“, koordiniert von der Hochschule Bremen, an dem sich viele Kommissionsmitglieder aktiv beteiligten. Kritisch diskutiert wurde die Entwicklung des Studienbereichs Freizeit und Tourismus an deutschen Hochschulen. Entgegen der in den letzten Jahren erkennbaren Abbautendenzen spricht sich das Netzwerk Freizeitwissenschaft für eine feste Verankerung des Studienbereichs Freizeit und Tourismus in den Wissenschaftsentwicklungsplänen der Bundesländer aus und befürwortet eine angemessene Ressourcenausstattung zur Absicherung des Studienbereichs in der Hochschullandschaft.

Renate Freericks (Bremen) und Dieter Brinkmann (Bremen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung veranstaltet normalerweise alle zwei Jahre eine Jahrestagung, und zwar jeweils zwischen den DGfE-Kongressen – dazwischen finden gelegentlich Sondertagungen statt, teilweise gemeinsam mit anderen Sektionen/Kommissionen. Die Jahrestagungen haben neben dem jeweiligen Schwerpunktthema immer auch die Aufgabe, die Geschlechterperspektive in allen die Erziehungswissenschaft betreffenden Fragestellungen stark zu machen und zu differenzieren. Die Jahrestagung 2015 (5./6. März 2015 an der Universität Paderborn) befasst sich mit dem Thema „Erziehung – Gewalt – Sexualität“. Dabei wird das Verhältnis von Gewalt, Sexualität und Geschlecht auch auf strukturelle und symbolische Dimensionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen bezogen, bei denen Gewaltförmigkeit etwa im Sinne von Macht-über-andere, als Definitionsmacht, durch Zuschreibung von Eigenschaften, durch Exklusion und Marginalisierung oder als Strukturelement von Sprache und symbolischer Ordnung auftritt. Ein Tagungsband wird Ende des Jahres erscheinen.

Vorstand

Der Vorstand ist außer der Reihe bei der Mitgliederversammlung im März 2014 in Berlin neu gewählt worden – üblicherweise finden Vorstandswahlen bei den Jahrestagungen statt (so auch 2015). Der neue Vorstand besteht aus Barbara Rendtorff (Paderborn, als Vorsitzende), Claudia Mahs (Paderborn, Finanzen) und Thomas Viola Rieske (Berlin, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit).

Aktivitäten

Seit geraumer Zeit sind die jeweiligen Vorstände der Sektion bemüht, die theoretische Arbeit der jüngeren Kolleginnen und Kollegen sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses zu unterstützen. Der Jahrestagung sind deshalb (inhaltlich davon unabhängige) „Werkstattgespräche“ beigeseilt, in denen Fragen zu Forschungsprozessen im Kontext von geschlechterbezogenen Themen unter theoretischen und methodischen Fragestellungen diskutiert werden.

Veröffentlichungen

In Kürze wird der Tagungsband zur Internationalen Tagung der Sektion „Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ erscheinen.

Ebenfalls im Erscheinen ist Band 11 der Reihe „Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“ (Dausien, Bettina/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Sozialisation – Geschlecht – Transformation). Band 12 wird das Thema „Geschlecht der Inklusion“ aufgreifen.

Aktuelle Themen und Entwicklungen:

Die Sektion hat derzeit 255 Mitglieder, dabei ist der Anteil von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ausgesprochen hoch. Nachdem es lange Zeit als „Karrierekiller“ galt, den Schwerpunkt auf Geschlechtertheorien und -fragen zu legen, werden in letzter Zeit zunehmend theoretisch hoch qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber für (mittlerweile vorhandene) entsprechende Stellen gesucht.

Barbara Rendtorff (Paderborn)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Die Sektion Medienpädagogik führt traditionell eine Herbst- und eine Frühjahrstagung durch. Die Herbsttagung, die am 13./14. November 2014 in Augsburg stattfand und von Kerstin Mayrberger (Uni Augsburg – Wechsel an die Uni Hamburg) und ihrem Augsburger Team organisiert wurde, widmete sich dem stärker mediendidaktisch gerahmten Thema „Digital und vernetzt: Lernen heute – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien unter entgrenzten Bedingungen“. Die Beiträge werden in dem peer-reviewten Jahrbuch 2015 nachzulesen sein.

Wie üblich fand im Vorfeld der Herbsttagung ein von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern organisiertes Doktorand/innen-Forum statt (und zusätzlich ein Workshop am Vorabend). Vier Nachwuchsvorträge und zehn Poster-Präsentationen wurden von „Critical Friends“, etablierten Kolleginnen und Kollegen der Sektion, ausführlich kommentiert und anschließend diskutiert. Diese Art des Ins-Gespräch-Kommens über neue Forschungsprojekte zwischen jüngeren und älteren Sektionsmitgliedern wird sehr geschätzt und führt dazu, dass ein Großteil der Mitglieder bereits zum Doktorand/innen-Forum anreist.

Während der Mitgliederversammlung wurden die Ergebnisse einer vom Nachwuchsteam durchgeführten Umfrage zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Medienpädagogik von Patrick Bettinger präsentiert. Auf der DGfE-Website der Sektion sind diese Ergebnisse als Infografik abrufbar. Aus der Gruppe der Nachwuchsorganisatorinnen und Nachwuchsorganisatoren ist im Herbst Sandra Aßmann (Uni Köln) ausgeschieden, als neues Mitglied wurde Jasmin Bastian (Uni Mainz) vorgestellt, die nun neben Patrick Bettinger (Uni Hamburg), Franco Rau (TU Darmstadt) und Valentin Dander (Uni Köln) die Aktivitäten organisiert. Die Gruppe teilt mit, dass die Kommunikation der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler mittlerweile primär über eine entsprechende Facebook-Gruppe erfolge, so dass die Mixxt-Plattform demnächst aufgelöst werde. An einer Tagung des Jungen Forums für Medien und Hochschulentwicklung (JFMH) in Düsseldorf im Juni 2015 wird sich die Nachwuchsgruppe erneut beteiligen.

Die Frühjahrstagung der Sektion am 19./20. März 2015 wird von Sven Kommer und seinem Team an der RWTH Aachen organisiert. Das Thema ist: „Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung“. Programm und Anmeldung sind bereits freigeschaltet. Ein Link findet sich auf den DGfE-Sektionsseiten.

Das Magdeburger Theorieforum wird auch 2015 stattfinden, am 3./4. Juli 2015. Organisiert wird es von Johannes Fromme, Winfried Marotzki, Ralf Biermann und Dan Verständig. Das Thema ist: „Das umkämpfte Internet“.

Der Call for Papers läuft noch bis Ende April 2015. Das Theorieforum bietet eine Möglichkeit, zentrale Theoriediskurse aufzugreifen und in einem großzügig bemessenen Zeitrahmen zu diskutieren.

Die Zeitschrift *MedienPädagogik*, die von der Sektion und der PH Zürich gemeinsam als Open Access Zeitschrift herausgegeben wird, hat ein neues Layout erhalten. Zwei neue Calls für die Hefte 25 und 26 sind in Vorbereitung und werden in Kürze auf der Website www.medienpaed.com abrufbar sein. Es ist jedoch ebenso möglich, Einzelbeiträge und Rezensionen zu veröffentlichen.

Derzeit laufen die Vorbereitungen zur Programmerstellung für die nächste Konferenz der European Educational Research Association (EERA). Die Konferenz findet vom 7. bis 12. September in Budapest statt. Die Sektionsvorsitzende ist gleichzeitig Link Convenior des Network 6 „Open Learning: Media, Environments and Cultures“ der EERA.

*Petra Grell (Darmstadt), Theo Hug (Innsbruck)
und Johannes Fromme (Magdeburg)*

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Die fachlichen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte der Kommission Psychoanalytische Pädagogik spiegeln sich in ihren jährlich stattfindenden Herbsttagungen und in den Publikationsaktivitäten ihrer Mitglieder. Die thematische Ausrichtung der letzten drei Tagungen macht deutlich, dass die Kommission in ihrer Programmwahl eine doppelte Perspektive verfolgt: Zum einen versucht sie, den fachinternen Diskurs anzuregen und damit zur weiteren Differenzierung und Festigung der fachlichen Identität Psychoanalytischer Pädagogik beizutragen. Zum anderen sollen mit den jeweiligen Tagungsschwerpunkten aktuelle Themen mit hoher gesellschaftlicher Praxisrelevanz aufgegriffen und wissenschaftstheoretisch unter psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten bearbeitet werden.

Herbsttagung 2012

2012 wurde die Herbsttagung der Kommission am 12. und 13. Oktober an der Katholischen Hochschule Mainz zum Thema „Psychoanalytische Pädagogik der frühen Kindheit“ abgehalten. Die Wahl des Themas war dem Anlass geschuldet, dass die Psychoanalyse von Beginn an für „frühe Kindheit“ einen spezifischen Expertenstatus innehatte. Viele ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten begründeten Theorien zur frühen Entwicklung von Kindern, die pädagogische Arbeit vieler Generationen beeinflussten und durchaus auch kontroverse Diskussionen auslösten. Der forschungsbezogene und praxisorientierte Diskurs selbst wiederum erfuhr in den letzten Jahrzehnten nochmals unterschiedliche Akzentuierungen, sodass es naheliegend war, sich im Rahmen einer Kommissionstagung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive der Thematik der frühen Bildung, Erziehung und Entwicklung zu widmen. Auch die institutionellen Veränderungen – forcierter Ausbau von Kindergärten und anderen Einrichtungen, Betreuung von Kleinkindern, Angebote von Eltern-Kleinkind-Beratungen, Aus- und Weiterbildung von elementarpädagogischen Fachkräften – waren ausschlaggebend für das Tagungsthema. Vor diesem Hintergrund lud der Vorstand der Kommission zur Einreichung von Beiträgen ein, die

- dem Begriff der „Frühen Bildung“ aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht,

- dem psychoanalytische Bild vom Kleinkind und seinen Beziehungen im Wandel,
- psychoanalytisch orientierten Praxiskonzepten in frühpädagogischen Feldern oder
- psychoanalytisch-pädagogischen Perspektiven der Aus- und Weiterbildung gewidmet sein sollten.

Die Beiträge der Referentinnen und Referenten dokumentieren das breite Spektrum an wissenschaftlichen Themen, die im vierten Band der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik veröffentlicht wurden:

Winingar, Michael/Datler, Wilfried/Dörr, Margret (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 4). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Herbsttagung 2013

2013 stand die Herbsttagung unter dem Zeichen eines erfreulichen Jubiläums. Sie fand am 11. und 12. Oktober 2013 an der Universität Wien statt und war dem Thema „Zur Geschichte und zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik“ gewidmet. Ausgangspunkt für das Tagungsthema war, dass der Vorstand der DGfE 20 Jahre zuvor dem Antrag zustimmte, die zeitlich befristete Arbeitsgruppe „Psychoanalytische Pädagogik“ in eine zeitlich unbefristete Kommission umzuwandeln. Dem gingen mehrere Tagungen, eine zunehmende Forschungs- und Publikationstätigkeit sowie eine Intensivierung der Fachdiskussion um das Selbstverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik voraus. Zwei Jahrzehnte später sollte diese Diskussion um das Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik wiederum ins Zentrum einer Kommissionstagung gerückt werden, ergänzt durch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik. Die Plenarvorträge, Panels und Workshops griffen v.a. folgende Fragestellungen auf:

- Was zeichnet Psychoanalytische Pädagogik im Unterschied zu anderen Disziplinen respektive Subdisziplinen der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft aus – und wurde in bislang vorliegenden Veröffentlichungen noch nicht (ausreichend) berücksichtigt?
- Welche Auffassungen (Theorien) von Psychoanalytischer Pädagogik können gegenwärtig oder auch historisch präzisiert werden?
- Welche sozial- oder geisteswissenschaftlichen Denktraditionen beeinflussen die Theorieentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik?
- Wie bildet sich dieser Diskurs im Kontext pädagogischer Institutionalisierung, Praxiskonzepte oder Forschungsprojekte ab? Wo bestehen Gemeinsamkeiten und/oder Differenzlinien?

- Was ist der Unterschied zwischen „Forschung über Psychoanalytische Pädagogik“ und „Forschung, die in methodischer und/oder methodologischer Hinsicht psychoanalytisch-pädagogischen Ansprüchen“ folgt?
- Gibt es in der Historiographie zur Psychoanalytischen Pädagogik Lücken oder gar Defizite?
- Welche Forschungsergebnisse sind somit in welcher Hinsicht geeignet, das bislang publizierte Wissen über Psychoanalytische Pädagogik auszuweiten, in Frage zu stellen oder zu vertiefen?

Die Fachbeiträge erscheinen im Frühjahr 2015 beim Verlag Barbara Budrich als fünfter Band der Schriftenreihe der Kommission:

Fürstaller, Maria/Datler, Wilfried/Wininger, Michael (Hrsg.) (2015): Psychoanalytische Pädagogik – Beiträge zur Geschichte und Selbstverständnis (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 5). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Herbsttagung 2014

Unter dem Titel „Inklusion – Zwischen idealistischer Forderung, individueller Förderung und institutioneller Herausforderung“ widmete die Kommission Psychoanalytische Pädagogik ihre Herbsttagung 2014 einem gesellschaftlich und bildungspolitisch hoch aktuellen Thema. Sie fand am 10. und 11. Oktober 2014 an der PH Heidelberg statt.

Spätestens seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die EU-Mitgliedsstaaten steht Inklusion auf der bildungspolitischen und pädagogischen Agenda und wird hoch kontrovers diskutiert. Die Forderung nach einer „Schule für alle“, zu der Kinder unabhängig von ihren Entwicklungshintergründen und Bildungsvoraussetzungen sowie von Art und Schweregrad ihrer Behinderung Zugang haben sollen, ist eine Forderung, die mit hohem moralischen Anspruch erhoben wird. Das hochdifferenzierte Sonderschulwesen – einstmals als humanitäre Errungenschaft gefeiert – erfährt zunehmend eine Legitimationskrise. Gleichzeitig liegt die traditionelle gegliederte Struktur des deutschen Schulwesens und die damit verbundenen Ansprüche im Hinblick auf „lernzielgleiche Unterrichtung“, im Hinblick auf das „Bestehen von Klassenzielen“ und im Hinblick auf limitierende „Übergangsregelungen“ quer zu der Idee einer „Schule für alle“ – Tendenzen, die mit schulischer Inklusion nur schwer zu vereinbaren sind.

Entsprechend gibt es an den Schulen derzeit sowohl Aufbruchsstimmung, Engagement und Entwicklungsbereitschaft als auch Verunsicherung, Überforderungsgefühl und Widerstand. Im Rahmen dieser Herbsttagung wurde daher geprüft, was die Psychoanalytische Pädagogik mit ihrem spezifischen Blick auf Subjekte, Gruppendynamiken und Organisationsstrukturen zur wissenschaftlichen Reflexion in diesem institutionellen und personalen Umstruk-

turierungsprozess beitragen kann. Dazu wurden u.a. folgende Fragestellungen ins Zentrum gerückt:

- Wie erleben die betroffenen Kinder, wie erleben die verantwortlichen Professionellen die Situation in inklusiven Schulsettings?
- Welche Voraussetzungen auf Seiten der Institution und auf Seiten der beteiligten Personen müssen erfüllt sein, damit Inklusion gelingen kann?
- Welche Emotionen, welche Idealisierungen, welche Ängste und Ambivalenzen, welche Widerstände und Abwehrprozesse, welche Projektionen und Identifikationen sind im Zusammenhang mit den geforderten Veränderungen hin zu einem „inkluisiven Bildungssystem“ für Forschung zu erschließen?
- Welche Relevanz gewinnen Partizipation, Anerkennung von Verschiedenheit und Fremdheit und Grenzen im Kontext des „Realitätsprinzips“?
- Welche Settings und welches Maß von professioneller Spezialisierung, von diagnostischer Objektivierung und von organisatorischer Differenzierung sind im Sinne der Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse des einzelnen Kindes notwendig/von Bedeutung für eine gelingende Identitätsentwicklung?
- Welche Motive und Überzeugungen, welche Sorgen und Abwehrprozesse treiben die Akteure und Verfechter einer radikalen wie auch einer gemäßigten Inklusionsforderung an? Was sind die Gründe für die oftmals zu beobachtende Schärfe des Inklusionsdiskurses?

Auch von der diesjährigen Tagung erscheint eine Dokumentation, die 2015 im Kohlhammer Verlag erscheint:

Göppel, Rolf (Hrsg.) (2015): „Inklusion – Zwischen idealistischer Forderung, individueller Förderung und institutioneller Herausforderung“. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Herbsttagung 2015

Die Herbsttagung 2015 wird am 25. und 26. September 2015 an der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Institutionelle und personale Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung – Forschung, Praxis und Positionen der Psychoanalytischen Pädagogik“ stattfinden. Im Mittelpunkt stehen v.a. die folgenden vier zentralen Dimensionen:

- die personale Dimension
- die institutionelle Dimension
- die sozialwissenschaftliche Dimension
- die professionstheoretische Dimension.

Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik eröffnen einen Referenzrahmen, der sowohl historische als auch gegenwartsbezogene For-

schungsergebnisse und Studien einem kritisch-konstruktiven Dialog zu erschließen erlaubt. Weitere Diskursformate sollen daher die komplexen Aspekte und Phänomene aufgreifen und vertiefen, bspw. über:

- Angst, Beschämung, Isolation in der Institution Schule
- Diskriminierung und Disziplinierung in der Kinder- und Jugendhilfe
- Abwehr, Spaltung, Verdrängung in hierarchisch strukturierten Organisationen
- Gruppendynamiken bei Grenzverletzungen
- Geschlechterdifferente institutionelle und personale Grenzen und Grenzverletzungen
- Professionalisierung für den Kinderschutz
- Zur Psychodynamik von Übertragung und Gegenübertragung bei personalen und institutionellen Grenzverletzungen
- Handlungskonzepte und -modelle für Einzelne und/oder Gruppen
- „Austherapiert“ – „Grenzgänger“ – „Systemsprenger“ – Psychoanalytische Beiträge zu Eskalation und Deeskalation.

Veröffentlichungen der Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Neben den Tagungsaktivitäten dokumentiert sich die inhaltliche Arbeit der Kommission Psychoanalytische Pädagogik vor allem in ihren Publikationen. Besonders hervorzuheben ist hier die Schriftenreihe der Kommission, die seit 2010 im Verlag Barbara Budrich erscheint. Bislang sind – nebst den bereits erwähnten Tagungsdokumentationen – weitere drei Bände erschienen:

Bittner, Günther/Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.) (2010): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 1). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Göppel, Rolf/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.) (2010): Schule als Bildungsort und emotionaler Raum (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 2). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Winger, Michael (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945 (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 3). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Als eines der wichtigsten Publikationsorgane im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik ist zudem das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ zu nennen, das Anfang 2015 zum dreiundzwanzigsten Mal erscheinen wird. Mitglieder unserer Kommission gestalten dieses Periodikum als Mitherausgeber.

bende, Redaktionsmitglieder und Autoren seit vielen Jahren in entscheidender Weise mit:

- Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.) (2015): Trauma und schwere Störung. Pädagogische Praxis mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen (= Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 23). Gießen: Psychosozial-Verlag (im Druck).
- Finger-Trescher, Urte/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Ahrbeck, Bernd/Funder, Antonia (Hrsg.) (2014): Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung (= Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 22). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ahrbeck, Bernd/Dörr, Margret/Göppel, Rolf/Gstach, Johannes (Hrsg.) (2013): Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten (= Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 21). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, Wilfried/Finger-Trescher, Urte/Gstach, Johannes (Hrsg.) (2012): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. (= Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Darüber hinaus publizieren Mitglieder der Kommission zu unterschiedlichen Themen der Psychoanalytischen Pädagogik und zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsfragen: Margret Dörr und Barbara Rendtorff mit zwei Beiträgen zu dem von Werner Thole u.a. herausgegebenen Band über „Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik“, 2012 im Verlag Barbara Budrich publiziert. Außerdem:

- Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Herrmann, Ulrich/Datler, Wilfried/Göppel, Rolf (Hrsg.) (2013): Siegfried Bernfeld: Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg/Herz, Birgit/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Naumann, Tilo M./Niederreiter, Lisa (Hrsg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule – Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, Birgit/Zimmermann, David (2014): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belastenden Herausforderungen. In: Stein, R./Müller, T. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144-169.

Weitere Arbeitsschwerpunkte der Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Novellierung des Psychotherapiegesetzes

Aus professionspolitischer Perspektive haben Mitglieder der Kommission Psychoanalytische Pädagogik die Entwicklungen zur Novellierung des Psychotherapiegesetzes in Deutschland kritisch verfolgt und sich in verschiedenen Gremien fachlich positioniert. Aufgrund der Bologna-Hochschulreform ist eine Anpassung des PsychThG an die neu geschaffenen Studienabschlüsse erforderlich. Zudem hat das Bundesministerium für Gesundheit ein Forschungsgutachten in Auftrag gegeben, um die bisherigen Erfahrungen mit der Ausbildung von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten zu evaluieren. Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass am 16. und 17. Deutschen Psychotherapeutentag beschlossen und als politische Zielsetzung verabschiedet wurde, dass eine gemeinsame Approbation für die KJP-Ausbildung und ErWP-Ausbildung angestrebt wird und ein breiter fachlicher Zugang zu einer postgradualen Psychotherapieausbildung – auf Masterniveau als Zugangsvoraussetzung – erhalten bleiben soll. Vertreterinnen und Vertreter der DGfE und des Fachbereichstages der Sozialen Arbeit hatten und haben Sorge, dass (sozial-)pädagogisches Wissen und Kompetenzen im Rahmen der Neustrukturierungsbemühungen als Eingangsvoraussetzung zur Psychotherapieausbildung hierüber eine deutliche Schwächung erfahren; ihr Ziel war die Klärung einheitlicher Studienvoraussetzungen. Nach umfangreichem Diskussions- und Abstimmungsbedarf haben sie schließlich das Konsenspapier der BPtK und der Fachverbände der DGP's, des FBtSA und der DGfE vom März 2012 unterstützt. Im Gegensatz dazu dürfte die derzeitige Politik des BMG aber keine postgraduale Ausbildung für Psychotherapie favorisieren, sondern vielmehr eine hochschulähnliche „Direktausbildung“ bevorzugen. Dies ist aus mehreren fachlichen Gründen als hochproblematisch einzuschätzen und macht es erforderlich, dass Vertreterinnen und Vertreter pädagogischer Studiengänge kritisch Stellung dazu beziehen. Dringender Handlungsbedarf besteht auch bezüglich des für die Psychotherapie-Ausbildung zwingend vorgeschriebenen Psychotherapiepraxisjahres, das in der Regel nicht vergütet wird und Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten in eine unzumutbare Finanzierungssituation bringt.

Nähere Informationen über die Entwicklungen zur Neugestaltung der Psychotherapieausbildung und triftige Argumente für den Erhalt der postgradualen Ausbildung nach dem bisherigen Grundmodell des Psychotherapeutengesetzes enthält die Veröffentlichung von Magret Dörr, die viele Jahre Sprecherin unserer Kommission war:

Dörr, Margret (2013): Novellierung des Psychotherapeutengesetzes! Kritische Anmerkungen und Fragen zur derzeitigen Diskussion um die „Psy-

chotherapeutische Direktausbildung“ an Hochschulen/Universitäten. In: *Erziehungswissenschaft* 24, 46, S. 29-38.

Stärkung des Wissenschaftlichen Nachwuchses

Besonderes Augenmerk legte die Kommission in den letzten Jahren auf die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik. Im Rahmen der Kommissionssitzungen in Mainz (2012) und in Wien (2013) wurde deutlich, dass die Arbeitssituation der jüngeren Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten vielfach als prekär zu bezeichnen ist: Die jüngeren Kolleginnen und Kollegen haben weitgehend befristete Arbeitsverträge, bewerben sich auf (wiederum befristet ausgeschriebene) Stellen oder verdienen ihren Lebensunterhalt durch Tätigkeiten in außerwissenschaftlichen Bereichen. Dies erschwert nicht nur die kontinuierliche Stärkung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen, sondern vor allem auch die Entwicklung von Forschungsprofilen. Um Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Rahmen der Kommissionstagen zu unterstützen, wird auf künftigen Tagungen der psychoanalytisch-pädagogischen Fall- und Prozessreflexion sowie der Präsentation von Forschungsprojekten verstärkt Raum gegeben.

Personalia

Die Kommission musste im Frühjahr 2013 den plötzlichen Tod von Burkhard Müller schmerzlich zur Kenntnis nehmen. Burkhard Müller zählte zu den Gründungsmitgliedern der „Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft auf Zeit“, die 1987 vom Vorstand der DGfE zur Bearbeitung des Themenfeldes „Pädagogik und Psychoanalyse“ eingerichtet und 1993 in die zeitlich unbefristete Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ umgewandelt wurde. Burkhard Müller gehörte lange Zeit über dem Vorstand der Kommission an, setzte sich intensiv für die Zusammenarbeit mit der Sektion Sozialpädagogik ein, wirkte in der Redaktion des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik mit und trug mit seinen Publikationen wesentlich zur Profilierung der Psychoanalytischen Pädagogik bei. In seinen Veröffentlichungen befasste er sich unter anderem mit grundlegenden Fragen des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik, mit sozialpädagogischen Themen, mit psychoanalytischen Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sowie mit Siegfried Bernfeld und anderen Pionieren der Psychoanalytischen Pädagogik. Sein intensives wissenschaftliches Wirken trug dazu bei, dass er zuletzt auch an der International Psychoanalytic University (IPU) in Berlin wirkte. Am 23. Mai 2013 verstarb er an der Universität Hildesheim, wo er 1983 eine Professur für Sozialpädagogik angetreten hatte. Gemeinsam mit der Redaktion des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik beschloss der Vorstand

der Kommission, eine Traueranzeige in der Zeit zu schalten, die am 6. Juni 2013 (Nr. 24, S. 38) erschien.

Am 19. Juni 2013 verstarb überdies Achim Perner, der die Tagungen und Publikationen der Kommission mehrfach mit seinen präzise verfassten Beiträgen bereichert hat. Auch seine Veröffentlichungen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik sowie zur Psychoanalytischen Sozialarbeit trugen wesentlich zur wachsenden Verbreitung und Reputation der Psychoanalytischen Pädagogik bei.

Beiden verstorbenen Kollegen hat die Kommission zu danken.

Vorstandsarbeit

In der letzten Vorstandssitzung der Kommission, die im Rahmen der Herbsttagung an der PH Heidelberg (10./11. Oktober 2014; s.o.) stattfand, wurde ein neuer Vorstand gewählt. Den neuen Vorstand bilden Birgit Herz (Sprecherin), David Zimmermann (stellv. Sprecher) und Michael Wininger (Kassenführer). Sie haben sich zum Ziel gesetzt, die Kommunikation innerhalb der Kommission ebenso wie die Präsenz in der DGfE zu stärken. Geplant ist beispielsweise ein Newsletter, der vor allem über

- fachspezifische Aktivitäten der Kommissionsmitglieder (Veröffentlichungen, Forschungsaktivitäten, Kooperationen u.ä.) und
- Promotionsprojekte an Studienstätten sowie
- aktuelle Tagungsankündigungen und Mitteilungen aus der DGfE informiert.

Darüber hinaus hat der neue Vorstand begonnen, die Homepage der Kommission neu zu gestalten. Künftig sollen u.a. Verweise auf psychoanalytisch-pädagogische Buchreihen und Periodika auf der Homepage zu finden sein sowie eine Übersicht der bislang abgehaltenen Kommissionstagungen und Informationen über aktuelle Forschungsprojekte. Zudem ist intendiert, die Kooperation innerhalb der Sektion „Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ weiter auszubauen und dazu vor allem den fruchtbaren Austausch mit der „Kommission Humanistische Psychologie und Pädagogik“ fortzuführen bzw. zu intensivieren.

*Birgit Herz (Hannover), David Zimmermann (Hannover)
und Michael Wininger (Wien)*

NOTIZEN

Aus der Forschung

Interkulturelle Entwicklung und Evaluation eines sozial validen, universellen Verhaltensscreenings in Schulen

Projektleitung: Prof. Dr. Michael Grosche (Bergische Universität Wuppertal)

Kooperationspartner: Prof. Dr. Robert J. Volpe (Northeastern University Boston), Prof. Dr. Thomas Hennemann (Universität zu Köln)

Mitarbeiter: Gino Casale (Universität zu Köln)

Gefördert durch: International School Psychology Association (ISPA), Society for Scientific School Psychology (SSSP)

Laufzeit: Juni 2015 bis Mai 2016

Kurzbeschreibung: Etwa 22% aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland werden als verhaltensauffällig eingeschätzt (Hölling et al. 2014). Obwohl diese Heranwachsenden einen erhöhten Bedarf an pädagogischer Unterstützung haben, bekommt nur ein Bruchteil von ihnen die erforderlichen Lern- und Entwicklungsangebote in der Schule (KMK 2014). Dies liegt unter anderem daran, dass universelle Verhaltensscreenings, die zur frühen Identifikation problematischen Verhaltens und der daraus resultierenden Förder- und Unterrichtsplanung geeignet sind, in Deutschland nur selten angewendet werden (Hillenbrand/Hennemann/Pütz 2006). Das mag damit zusammenhängen, dass der Großteil deutschsprachiger Verhaltensscreenings klinische Symptome erfasst, um somit eine kategoriale Diagnostik im Sinne gängiger Klassifikationssysteme (ICD-11, DSM-5) zu ermöglichen (Casale et al. 2015). Diesen Symptomen kommt im schulischen Alltag allerdings nur eine untergeordnete Rolle zu, weshalb Lehrkräfte diese Screenings als irrelevant und unpassend für ihre Unterrichtswirklichkeit ansehen (Miller et al. 2014). Die soziale Validität ist also nicht gegeben (Pelham/Fabiano/Masseti 2005). Außerdem fehlen oftmals die Verknüpfungen zu geeigneten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten sowie die Interpretationshilfe dahingehend, wie die Ergebnisse in der pädagogischen Praxis nutzbar sind (Fawcett 1991; Müller 2014; Strain/Barton/Dunlap 2012).

Aus den genannten Gründen wäre es wünschenswert, ein sozial valides Screening zur universellen Identifikation problematischen Verhaltens sowie zur engen Verknüpfung von Diagnostik und Förderung zu entwickeln. In den

USA hat sich für diese Zwecke die Integrated Screening and Interventions System Teacher Rating Form (ITRF; Volpe/Fabiano 2013) als nützlich erwiesen. Mit diesem Instrument können Lehrkräfte das unterrichtsbezogene Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen. Das Verfahren umfasst 43 schulrelevante Verhaltensweisen, die anhand einer dreistufigen Skala (behavior is of 1 = slight concern, 2 = moderate concern, 3 = strong concern) beurteilt werden. Die Ergebnisse sind an eine evidenzbasierte, feedbackgestützte Intervention (Daily Behavior Report Cards; Volpe/Fabiano 2013) gekoppelt. In einer größeren Untersuchung im US-amerikanischen Sprachraum konnten die Testgüte und die zweifaktorielle Struktur (Disruptive Behavior und Academic Engagment) des Instrumentes nachgewiesen werden (Daniels et al. 2014).

In einem internationalen Forschungsprojekt der Universitäten Wuppertal und Köln sowie der Northeastern University in Boston (USA) wird die englischsprachige ITRF mittels Vor- und Rückübersetzung gemeinsam in die deutsche Sprache übersetzt, für den deutschen Kulturraum adaptiert und an einer deutschen Stichprobe evaluiert. Anschließend wird die psychometrische Qualität der deutschsprachigen Version des Instruments überprüft. Lehrkräfte füllen das Screening für ca. 450 Schülerinnen und Schüler der ersten bis sechsten Klasse (Grundschule, Hauptschule) aus. Damit wollen wir die folgenden vier Fragestellungen beantworten:

- (1) Zeigt die deutsche Version der ITRF eine angemessene interne Konsistenz und Test-Retest-Reliabilität?
- (2) Kann die von Daniels et al. (2014) gefundene zweifaktorielle Struktur der ITRF repliziert werden?
- (3) Zeigt die die deutsche Version der ITRF eine angemessene Konstruktvalidität?
- (4) Sind die englische und die deutsche ITRF messinvariant?

Unser Ziel ist die Entwicklung des ersten deutschsprachigen universellen Screenings für solche Verhaltensweisen, die große Relevanz für den Schulalltag haben und somit sozial valide sind. Das Projekt wird im Rahmen einer internationalen Forschungsinitiative der International School Psychology Association (ISPA) und der Society for Scientific School Psychology (SSSP) gefördert. In einem Folgeprojekt werden pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickelt, die direkt aus dem Screening ableitbar sind. Die Items des Screenings sollen anschließend zur Evaluation der Förderung verwendet werden (Casale et al. 2015).

Kontakt:

Prof. Dr. Michael Grosche (Bergische Universität Wuppertal), Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Tel.: +49 202 439 3071, E-Mail: michael.grosche@uni-wuppertal.de

Literatur

- Casale, Gino/Hennemann, Thomas/Huber, Christian/Grosche, Michael (2015): Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41, S. 25-42.
- Daniels, Brian/Volpe, Robert J./Briesch, Amy M./Fabiano, Gregory A. (2014): Development of a problem-focused behavioral screener linked to evidence-based intervention. In: *School Psychology Quarterly* 29, 4, S. 438-451.
- Fawcett, Stephen B. (1991): Social validity: a note on methodology. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 4, S. 235-239.
- Hillenbrand, Clemens/Hennemann, Thomas/Pütz, Kathrin (2006): Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW – eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 10, S. 371-379.
- Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 57, 7, S. 807-819.
- Miller, Faith G./Chafouleas, Sandra M./Riley-Tillman, T. Chris/Fabiano, Gregory A. (2014): Teacher Perceptions of the Usability of School-Based Behavior Assessments. In: *Behavioral Disorders*, 39, S. 201-210.
- Müller, Sabrina (2014): *Data Rich, Information Poor? Chancen und Grenzen vergleichender Leistungsmessung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen*. Münster: Waxmann.
- Pelham, William E./Fabiano, Gregory A./Masseti, Greta M. (2005): Evidence-based assessment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34, 3, S. 449-476.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen: 2003 bis 2012*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf, abgerufen am [Zugriff: 10. Februar 2015].
- Strain, Phillip S./Barton, Erin E./Dunlap, Glen (2012): Lessons learned about the utility of social validity. In: *Education and Treatment of Children*, 35, 2, S. 183-200.
- Volpe, Robert J./Fabiano, Gregory A. (2013): *Daily Behavior Report Cards: An Evidence-based System of Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.

Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Henning Schluß, May Jehle

Gefördert durch: DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Laufzeit: Oktober 2014 bis September 2019

Kurzbeschreibung: Mitte der 1960er Jahre begann Alfons Otto Schorb an der Pädagogischen Hochschule Bonn damit, systematisch Unterricht aufzuzeichnen und diese Aufzeichnungen in der Lehrer/innenbildung einzusetzen. Anfänglich wurde der Unterricht mit Filmkameras aufgenommen, bald aber experimentierten Schorb und sein Team auch mit Videos. Bei seinem Wechsel an die Münchener Universität gründete Alfons Otto Schorb auch dort ein „Institut für Unterrichtsmitschau“. Das „Institut für Unterrichtsmitschau“ wurde zu einer festen Größe in der pädagogischen Wissenschaft der alten Bundesrepublik und fand Nachahmungen an anderen Hochschulen und Universitäten. Anfang der 80er Jahre flaute die Bedeutung der Unterrichtsaufzeichnungen ab. Dezentral und lokal kamen sie insbesondere in der Fachdidaktik oder in den Seminaren zum Referendariat noch immer zum Einsatz, die großen Institute zur Unterrichtsmitschau aber blieben oft ungenutzt und verwalteten vor allen Dingen den Bestand an Aufzeichnungen. In dieser Studie werden die Aufzeichnungen unterschiedlicher Provenienzen gesammelt, die aus diesen Beständen noch zugänglich und technisch zu rekonstruieren sind. Damit werden sie nicht nur vor dem Verfall gerettet, sondern auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Darüber hinaus sind auch jüngere Aufzeichnungen Gegenstand dieser Studie.

Die *erste Teilstudie* widmet sich Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin.

In der Erhebung werden Unterrichtsaufzeichnungen aus dem Bestand des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin gesammelt. Dort wurde seit den 1980er Jahren in Zusammenhängen der Lehreraus- und -weiterbildung mit einer mobilen Kameraausrüstung Politikunterricht an verschiedenen Berliner Schulen aufgezeichnet, wobei je nach Schultyp und Schulstufe für den Politikunterricht verschiedene Fachbezeichnungen wie Sachunterricht, Sozialkunde, Weltkunde, Politische Weltkunde gebräuchlich sind. Reagiert wurde mit diesen Aufzeichnungen auf einen diagnostizierten Mangel an fundierten empirischen Studien, die die tatsächliche Unterrichtspraxis an Berliner Schulen untersuchen, so dass der Unterricht vor allem mit der Absicht fachdidaktischer Analysen zur Etablierung einer empirischen Unterrichtsforschung innerhalb der Politikdidaktik aufgezeichnet wurde. Neben diesen ersten Aufzeichnungen aus den 1980er Jahren sind Unterrichts-

aufzeichnungen aus Fortbildungszusammenhängen für Lehrer/innen aus der ehemaligen DDR zur Vorbereitung auf das neu konzipierte Unterrichtsfach Gesellschaftskunde im Zeitraum der Wiedervereinigung (1990-1991) zu finden. Dazu wurde nicht nur in West-Berliner Schulen Sozialkundeunterricht aufgezeichnet, um diesen in den Fortbildungen gemeinsam zu diskutieren, sondern der größere Teil dieser Aufzeichnungen zeigt, wie die Lehrerinnen und Lehrer die in den Fortbildungen entwickelten Stundenkonzeptionen in West-Berliner Schulklassen erproben. Die Aufzeichnungen wurden in den 1990er Jahren bis in die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts fortgesetzt, beobachten lässt sich hier eine Fokussierung auf Fragen der Urteilsbildung und -begründung im Politikunterricht sowie auf die Anwendung handlungsorientierter Methoden.

In der Datenbank sind nicht nur die Videoaufzeichnungen enthalten, sondern auch die noch verfügbaren Hintergrunddokumente von zeitgenössischen Veröffentlichungen der Beteiligten bis hin zu erstellten Transkriptionen und Sitzplänen.

Die Datenbank wird perspektivisch um weitere Kollektionen von Unterrichtsaufzeichnungen erweitert.

Der freie Zugang zur Datenbank ist uneingeschränkt gewährleistet. Lediglich die personenbezogenen Bereiche unterliegen einem besonderen Schutz und sind nur mit nachgewiesenem Forschungsinteresse möglich.

Kontakt:

Prof. Dr. Henning Schluß, E-Mail: henning.schluss@univie.ac.at; May Jehle, E-Mail: may.jehle@univie.ac.at; Homepage: www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung/studie.php?studien_id=19&la=de; Teilstudie West-Berlin: www.fachportalpaedagogik.de/forschungsdaten_bildung/Erhebung.php?la=de&id=34

Aus Wissenschaft und Lehre

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Personalia

Johannes Naumann, langjähriger Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, hat zum 1. April 2014 die W2-Professur für „Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Quantitative Methoden“ der Goethe-Universität Frankfurt angetreten.

Natalie Fischer, langjährige Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, hat zum 1. September 2014 die W3-Professur für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziale und emotionale Aspekte in Lehrer-Schüler-Beziehungen“ an der Universität Kassel angetreten.

Tobias Feldhoff, Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, erhielt am 21. Mai 2014 die Urkunde für die erfolgreiche Evaluation seiner Juniorprofessur „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung und Schulentwicklung“ an der Goethe-Universität Frankfurt.

Stefan Brauckmann, Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am DIPF, hat im August 2014 einen Ruf an die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt erhalten und wird die Professur für „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich“ am dortigen Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung zum 1. Januar 2015 antreten. Darüber hinaus wurde er im Juni 2014 vom Fachbereich „Erziehungswissenschaft und Psychologie“ der Freien Universität Berlin im Fach „Erziehungswissenschaft habilitiert. Außerdem war er von Juli bis September 2014 Gastwissenschaftler an der Bergischen Universität Wuppertal.

Dr. Jan Lonnemann, Abteilung „Bildung und Entwicklung“ am DIPF, ist seit Juli 2014 Gastprofessor am „Culture Cognition Education Research Center“ der Yunnan Normal University (Kunming/China).

Frank Goldhammer, Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, wurde als erstberufener Professor für „Pädagogisch-Psychologische Diagnostik mit dem Schwerpunkt auf technologiebasierten Anwendungen“ an der Goethe-Universität Frankfurt im Rahmen des „Zentrums für Internationale Vergleichsstudien“ positiv evaluiert. Die W3-Professur wird bis zum 31. Dezember 2016 verlängert.

Preise

Dorothea Krampen, fünf Jahre als Doktorandin bei Prof. Dr. Eckhard Klieme in der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF beschäftigt und seit 1. September 2014 als Akademische Rätin im Arbeitsbereich „Pädagogische Psychologie“ am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt tätig, wurde für ihre Dissertation „Aufgabenstamm- und Antwortabhängigkeiten im C-Test“ im November 2014 mit dem Peter Lang Nachwuchspreis ausgezeichnet.

Eckhard Klieme, Direktor der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, wurde im März 2014 der Forschungspreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und im Mai 2014 die Ehrendoktorwürde der Université de Liège verliehen – jeweils für seine herausragenden wissenschaftlichen Arbeiten.

Daniela Oelke, Abteilung „Informationszentrum Bildung“ am DIPF, erhielt auf der im Juni 2014 im walisischen Swansea ausgerichteten „Eurographics Conference on Visualization“ für das Paper „Comparative Exploration of Document Collections: a Visual Analytics Approach“ den „Honorable Mention Award“.

Sonstiges

Kai Maaz, Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am DIPF, ist seit Frühjahr 2014 Mitherausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE); etwa zeitgleich wurde er als wissenschaftliches Mitglied in den „Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten“ gewählt. Im September wurde er darüber hinaus in den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung gewählt.

Eckhard Klieme, Direktor der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, wurde bei der Mitgliederversammlung der „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ (GFPF) am 20. März 2014 als Stellvertretender Präsident im Amt bestätigt.

Nina Jude, Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF, wurde als neues Mitglied in den Vorstand der GFPF gewählt.

Bettina Reimers, Abteilung „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ am DIPF, wurde als Sprecherin des Arbeitskreises Archive der Leibniz-Gemeinschaft für weitere zwei Jahre bestätigt.

Sabine Reh, Direktorin der Abteilung „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ am DIPF, ist seit Frühjahr 2014 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Deutschen Comenius-Gesellschaft.

Professor Dr. Hans-Peter Füssel, langjähriger Wissenschaftler der Abteilung „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ am DIPF, ist seit August 2014 emeritiert. Anlässlich seines Abschieds würdigte das DIPF am

4. September wichtige Meilensteine seiner beruflichen und wissenschaftlichen Laufbahn mit dem Symposium „Bildungsrecht und Bildungsforschung zwischen Bildungspolitik und Bildungspraxis“.

Am 5. November ehrten das DIPF und die GPF Cornelia von Ilsemann für ihren „herausragenden Einsatz für Reformen im Bildungswesen, die wissenschaftliche Konzepte und Befunde aufgreifen, diese nutzen und zugleich wissenschaftliche Forschung anregen“, mit dem Erich-Hylla-Preis. Die Preisträgerin war unter anderem Senatsdirektorin und Leiterin der Abteilung „Bildung“ in der Bildungsbehörde Bremen und Vorsitzende des Schulausschusses der KMK.

Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung – neue Wege der überregionalen wissenschaftlichen Literatur- und Informationsversorgung

Julia Kreusch, Alexander Botte & Stefan Cramme

Paradigmenwechsel in der fachwissenschaftlichen Literaturversorgung

Seit 2013 vollzieht sich eine von den Fachwissenschaften bisher eher weniger wahrgenommene, von der bibliothekarischen Community jedoch umso kontroverser diskutierte¹ Umgestaltung der wissenschaftlichen überregionalen Literaturversorgung.

Seit dem Jahr 1949 – also über sechzig Jahre lang – finanzierte die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein verteiltes System zur Erwerbung spezialisierter wissenschaftlicher Fachliteratur, die sogenannten *Sondersammelgebiete* (SSG). Die daran beteiligten Bibliotheken nahmen zusammen die Aufgabe einer verteilten Nationalbibliothek wahr. Ein Netz von wissenschaftlichen Bibliotheken in ganz Deutschland erhielt jährlich neu zu beantragende Fördermittel für die Pflege eines oder mehrerer *Sondersammelgebiete*, um die Spezialliteratur – überwiegend des Auslandes – für ein jeweiliges Fachgebiet zu erwerben. Der so über Jahrzehnte aufgebaute Bestand an Forschungsliteratur, der über den Bedarf einer normalen Hochschulbibliothek hinausgeht, stand (und steht) den Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Forschenden vor Ort sowie über das Fernleihsystem der deutschen Bibliotheken zur Verfügung. *Sondersammelgebietsbibliotheken* für die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung waren die Bibliothek der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Bildungsforschung), für die Bildungsgeschichte die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

1 Schwerpunkt Informationsinfrastruktur für die Forschung. Vom Sondersammelgebiet zum Fachinformationsdienst (2014). In: Bibliothek Forschung und Praxis, Band 38, Heft 3, S. 343-416. Auch als Preprint online im Internet: Preprints – Schwerpunkt: Informationsinfrastruktur für die Forschung. Vom SSG zum FID. <http://blogs.sub.uni-hamburg.de/webis/2014/08/19/bibliothek-vom-ssg-zum-fid/> [Zugriff: 26. Februar 2015]. „Fachinformationsdienste für die Wissenschaft“ statt „Sondersammelgebiete“ – Gewinn oder Verlust? In: B.I.T.-online, 16. Jahrgang (2013), Heft 3, S. 211-213. Online im Internet: <http://www.b-i-t-online.de/heft/2013-03-kontrovers.pdf> [Zugriff: 28. Februar 2015].

(BBF) in Berlin (deutsch-sprachige Bildungsgeschichte bis 1990), für die Hochschulforschung die Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (Hochschulwesen) und für Schulbücher – bislang ohne Förderung durch die DFG – die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie, Politik/Sozialkunde, Religion/Philosophie/Ethik des In- und Auslandes).

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft ließ 2011 das System der Sondersammelgebiete evaluieren² mit dem Ergebnis, dass Empfehlungen zu einem grundlegenden Umbau der Literatur- und Informationsversorgung ausgesprochen wurden³. Schwerpunkte der Empfehlungen waren u.a. die stärkere Berücksichtigung der Versorgung mit digitalen Publikationen, die Einbeziehung der nutzenden Fachcommunity in die Auswahl und qualitative Bewertung des Literatur- und Informationsangebots sowie eine Abkehr von der „vorsorgenden“ zu einer On-demand-Beschaffung benötigter Ressourcen.

Seit 2013 wird nun die bisher jährliche Förderung der *Sondersammelgebietsbibliotheken* abgelöst durch die auf Antrag zunächst dreijährige Förderung von sogenannten *Fachinformationsdiensten (FID)*. Ende 2014 wurde der Antrag eines aus fünf Partnereinrichtungen bestehenden Konsortiums bewilligt, einen *Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* innerhalb der nächsten drei Jahre (2015-2017) zu etablieren. Den Antrag gestellt haben die genannten bisherigen vier *SSG-Bibliotheken* sowie als weiterer Konsortialpartner das Informationszentrum Bildung (IZB) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Gemeinsam will das Konsortium in den kommenden drei Jahren ein Angebot erstellen, das die Bedarfe der Fachcommunity erhebt, die Fachcommunity in die Evaluation des Dienstes einbezieht und den Dienst in enger Rückkopplung mit der Zielgruppe entwickelt.

2 Astor, Michael u.a. (2011): Evaluierung des DFG-geförderten Systems der Sondersammelgebiete. Bonn: DFG. Online im Internet: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/ge-schaefststelle/publikationen/evaluierung_ssg.pdf [Zugriff: 26. Februar 2015].

3 Deutsche Forschungsgemeinschaft (2011): Evaluierung des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Systems der Sondersammelgebiete. Empfehlungen der Expertenkommission SSG-Evaluation auf Grundlage der Ergebnisse der Evaluierungsuntersuchung der Prognos AG; hervorgegangen aus der Sitzung der Expertenkommission SSG-Evaluation am 9. März 2011 in der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt. Online im Internet: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/programm_evaluation/studie_evaluierung_sondersammelgebiete_empfehlungen.pdf [Zugriff: 26. Februar 2015].

Konzeption des Fachinformationsdienstes (FID) für die Erziehungswissenschaft

Der *Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* greift für sein zukünftiges Angebot auf die bestehende Infrastruktur des *Fachportals Pädagogik* und die im deutschsprachigen Raum umfangreichste fachlich relevante *FIS Bildung Literaturdatenbank* zurück. Das Konzept sieht vor, das *Fachportal Pädagogik* mit der *FIS Bildung Literaturdatenbank* zu einem umfassenden Nachweis- und Recherchesystem auszubauen und damit zum Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Informationsversorgung im Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu machen. Den Kern bilden die Bestände, auf die lizenziert oder im Open Access direkt zugriffbar werden kann bzw. die in gedruckter Form lokal vorhanden sind oder über den deutschen Fernleihverkehr beschafft werden können. Dieses Informationsangebot wird einerseits um relevante – vor allem internationale – Datenbestände erweitert, andererseits werden innovative Dienste der Literaturversorgung angeschlossen. Bevorzugt werden dabei schnelle elektronische Bezugsmöglichkeiten der gewünschten Ressourcen.

Neu wird das Angebot aktueller Titeldaten ausländischer (überwiegend englischsprachiger, daneben vorerst italienischer) Buchpublikationen sein, die noch an keiner deutschen Bibliothek verfügbar sind. Diese Titel werden in Zukunft bei Bedarf bestellt und den Nutzerinnen sowie Nutzern direkt im Rahmen eines Leihverfahrens zugestellt. Zusätzlich wird es die Möglichkeit geben, über eine freie Bestellung auch jeden anderssprachigen fachrelevanten Titel zu bestellen, der nicht im Titelangebot enthalten ist. Die Versorgung mit elektronischen Medien soll auch hier Priorität haben, es sei denn, es wird ausdrücklich die Bestellung der gedruckten Ausgabe gewünscht. Im Fall eines digitalen Verlagsangebots erwirbt eine der FID-Bibliotheken eine Lizenz und eröffnet den Zugriff auf den E-Book-Titel respektive die Online-Zeitschrift.

Eine der Herausforderungen, mit denen sich das Konsortium bei seiner Aufgabe konfrontiert sieht, ist die DFG-Empfehlung, sich vom „vorsorgenden“ Bestandsaufbau als grundsätzlichem Instrument der Informationsversorgung einer Fachdisziplin abzuwenden und sich vielmehr an den jeweils aktuellen disziplinären Nutzerbedürfnissen zu orientieren. Gerade in den Geisteswissenschaften hat Forschungsliteratur eine – im Verhältnis zu den Naturwissenschaften – lange Halbwertszeit, d.h. die Nachfrage nach bestimmten Publikationen äußert sich nicht nur unmittelbar zum Zeitpunkt ihres Erscheinens, sondern kann auch erst mehrere Jahre danach erfolgen. Wird nun vom Grundsatz des „reservoirbildenden“ Bestandsaufbaus abgewichen, kann der Fall eintreten, dass die Beschaffung von Titeln, deren Erscheinen bereits einige Jahre zurückliegt, über den Buchhandel nicht mehr gewährleistet werden kann, da der Titel nicht mehr lieferbar ist. Im günstigen Fall wird der Be-

schaffungsaufwand erhöht sein, wenn Bücher noch antiquarisch erworben werden können. Aus diesem Grund findet im Rahmen des FID weiterhin in einigen Bereichen (internationale Schulbücher, Quellenliteratur zur Bildungsgeschichte) auch ein nicht durch aktuelle Nutzungswünsche gesteuerter Bestandsaufbau statt.

Einbindung der Fachcommunities

Aus solchen und anderen Gründen fordert das Konzept der *Fachinformationsdienste*, dass die Fachcommunities beim Aufbau eines disziplinären Spezialbestands eine sehr viel aktivere Rolle einnehmen, als sie sie unter den Bedingungen des Systems der *Sondersammelgebiete* gehabt haben. Für die Initialphase des *Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* hat sich das Konsortium bei der Auswahl der Titeldaten für die nutzerorientierte Erwerbung an statistischen Nutzungsdaten der bisherigen *Sondersammelgebietsbestände* der genannten Bibliotheken orientiert.

Diese empirisch basierte Ausgangsentscheidung soll nun zukünftig durch einen möglichst engen Dialog mit den vom Fachinformationsdienst zu adressierenden Spezialdisziplinen weiterentwickelt werden. Daneben wird die Auswertung der zukünftigen freien Bestellungen sowie der Nutzerrecherchen im Fachportal Pädagogik laufend ergänzte empirische Informationen liefern, wie sich die Nutzerbedarfe verändern. Aufgabe des *Fachinformationsdienstes* wird es dabei sein, die innovativen Aspekte der Versorgungsdienstleistung für den wissenschaftlichen „Spitzenbedarf“ – die in der Vergangenheit als vorsorgende Beschaffung durch die SSG-Bibliothek(en) geleistet wurde – nun proaktiv zu bewerben und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dahingehend zu motivieren und zu aktivieren, ihren Literaturbedarf – so er in Deutschland noch nicht bedient werden kann – über die Nutzung der Portale, aber auch direkt über lokale Bibliotheken zu äußern, anzumelden und einzufordern.

Manchen wird dieses Vorgehen nicht ganz neu sein, da viele Universitätsbibliotheken schon seit einer Reihe von Jahren mit ihren lokalen Bibliotheksbenutzerinnen und -nutzern Projekte zur bedarfsgesteuerten Erwerbung (PDA – patron driven acquisition) durchgeführt, ausgewertet⁴ und teilweise auch in den Routinebetrieb überführt haben⁵. Diese Projekte konzentrierten sich bis-

4 Rösch, Henriette (2012): Die Kompetenz der Nutzer. Nutzergesteuerte Erwerbung an der Universitätsbibliothek Leipzig. In: BIS – Das Magazin der Bibliotheken in Sachsen, 5, 4, S. 210-213. Online im Internet: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10182/BIS_4_2012_Roesch.pdf [Zugriff: 26. Februar 2015].

5 Berg, Sabine/Korneli-Dreier, Diane (2012): Es begann mit einer Tasse Kaffee ... Das gemeinsame PDA-Projekt der UB Erlangen-Nürnberg und der Wissenschaftlichen Versandbuchhandlung Dietmar Dreier. In: B.I.T.-online 15, 5, S. 472-475.

her vor allem auf den Erwerb von Lizenzen für E-Books, da für diese eine größere Bandbreite an Nutzungsszenarien (Kurzanzeige, Kurzausleihe, bis hin zur vollständigen Lizenzierung) und entsprechend variablen Kostenmodellen gegeben sind.

Eine zentrale Maßnahme der unmittelbaren Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der Fachcommunities in die Entwicklung des *Fachinformationsdienstes* ist die Etablierung eines Projektbeirats. Dessen Mitglieder werden aus den verschiedenen Fachgesellschaften sowie aus der Gruppe der Fachreferentinnen und Fachreferenten der Hochschulbibliotheken sowie des Kreises der FIS Bildung Kooperationspartner gewonnen. Daneben wird der *FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* weitere Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit einsetzen, zu denen neben zielgruppenspezifischen Schulungsveranstaltungen und der Präsenz auf den Tagungen der Fachgesellschaften auch die Nutzung des Social Web gehören wird. Neben der in der Anfangsphase sicherlich noch sehr wichtigen Funktion, über die neuen Dienste zu informieren, sollen diese Maßnahmen alle dialogisch ausgerichtet werden, um die wichtige Feedback-Funktion erfüllen zu können.

Der FID wird im Laufe der dreijährigen Projektphase einen Evaluationsprozess durchlaufen, den vor allem der Beirat intensiv begleiten soll. Das neue FID-Programm sieht ausdrücklich vor, dass Anschlussanträge gestellt werden können. Der Prozess der Umstellung auf ein neues System der überregionalen Literaturversorgung, das sich dynamisch an die Bedarfe der unterschiedlichen Disziplinen anpasst, wird sicherlich in drei Projektjahren nicht zum Abschluss geführt werden, aber mit tatkräftiger Unterstützung aus der erziehungswissenschaftlichen Community kann der hier vorgestellte Fachinformationsdienst schon zu einer Reife gelangen, die für andere Disziplinen vorbildlich sein könnte. Insofern darf der Beitrag in dieser Zeitschrift nicht enden ohne eine Aufforderung zur engagierten Mitwirkung. Im Lauf des Jahres 2015 werden die ersten neuen Angebote des *Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* eingerichtet, und die Projektpartner freuen sich jetzt schon auf Hinweise und Anregungen gerade aus dem Kreis der Mitglieder der DGfE.

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zu Grabe getragen

Christel Adick

Ende 2013 wurde der Titel „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ abgeschafft. Diese Zeitschrift war 1931 von Friedrich Schneider (1881-1974), einem der Begründer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland, als dreisprachige Fachzeitschrift (Deutsch, Englisch, Französisch) ins Leben gerufen worden. 1934 von den Nazis vorzeitig in den Ruhestand versetzt, wurde ihm auch „seine“ Zeitschrift entzogen und unter dem Namen Zeitschrift für Erziehung (1935-1943) zweckentfremdet. Nach Kriegsende bemühte sich Schneider zunächst einige Jahre lang um eine Wiederbelebung seiner Zeitschrift (1947-1951), bevor diese dann, durch Schneiders Kooperation erwirkt, unter der Ägide des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg ab 1955 mit neu begonnener Jahrgangszählung herausgegeben wurde. Seither firmierte sie als dreisprachige Fachzeitschrift unter dem ebenfalls dreisprachigen Titel *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de L'Education*.

Die Ausrichtung der Zeitschrift wird beraten von einem Editorial Board unter dem Vorsitz des jeweiligen Direktors des UNESCO-Instituts in Hamburg; dieses besteht aus wechselnden Mitgliedern verschiedener Länder, die für eine bestimmte Dauer berufen werden (so z.B. die Autorin dieses Beitrags von 2000-2010). Das im Jahre 2006 in UNESCO *Institute für Lifelong Learning* umbenannte Institut ist bis heute für die Zeitschrift zuständig. Das *Editorial Board* verständigt sich auf Empfehlungen, wohingegen die Entscheidungen vom *Governing Board* des UNESCO-Instituts in Hamburg getroffen werden, wo auch die operativen Geschäfte der Zeitschrift unter der Leitung eines geschäftsführenden Herausgebers von statten gehen.

Im Heft 2/2013 der Zeitschrift (S. 153-156) wurde die internationale Leserschaft im Editorial unter der Überschrift „Plus ça change: Change and continuity at the International Review of Education“ über die folgenden grundsätzlichen Neuerungen informiert: (a) Die Zeitschrift erhält einen Untertitel: *Journal of Lifelong Learning*; (b) sie ist nur noch zweisprachig: *Englisch und Französisch*; (c) die einige Jahre lang eingeführte Praxis, Abstracts zusätzlich zu den (ehemals) drei Publikationssprachen auch in Spanisch und Russisch zu publizieren, wird abgeschafft und ebenfalls auf nur noch Englisch und Französisch begrenzt. – De facto bedeuten diese Entscheidungen das offizielle Ende des Namens „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“. Im neuen Design findet sich der Titel nicht mehr.

Über die Gründe für die Entscheidungen, den deutschen Titel ebenso abzuschaffen wie die Publikation deutschsprachiger Beiträge und Zusammenfassungen, heißt es in besagtem Editorial (S. 154), es seien in den letzten zwanzig Jahren nur sechs Artikel in deutscher Sprache veröffentlicht worden und die nun gewählten Sprachen Englisch und Französisch seien die Arbeitssprachen der UNESCO. Im ersten Satz (S. 153) wird auf 58 Jahre ununterbrochene Publikation der Zeitschrift hingewiesen; dem ist folgende Fußnote hinzugefügt: „Strictly speaking, this journal is considerably older, having been founded as the *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (sic!) in 1931“, als deren Urheber ein namentlich nicht genannter „pre-Nazi editor“ angeführt wird. Es sei erwähnt, dass die Zeitschrift in ihrem Nachruf auf Friedrich Schneider (21. Jg. 1975, H. 1, S. 1-5) diesen als ihren Begründer gewürdigt hatte.

Für die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft in Deutschland bedeuten die genannten Entwicklungen, dass in der IRE (so das gebräuchliche Akronym der Zeitschrift) in Heft 2/2013 der letzte deutschsprachige Artikel publiziert wurde, dass nunmehr (wieder) keine „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ mehr auf dem akademischen Zeitschriftenmarkt zu finden ist; ferner, dass offenbar der (abgeschaffte) deutsche Titel der Zeitschrift im internationalen Diskurs nicht mehr mit dem Namen Friedrich Schneider in Verbindung gebracht wird.

TAGUNGSKALENDER

Juli 2015

„Das umkämpfte Internet“ – 8. Magdeburger Theorieforum

Datum: 3. bis 4. Juli 2015

Tagungsort: Hünfeld (Fulda)

Organisation: Prof. Dr. Johannes Fromme (Otto von Guericke Universität Magdeburg), Prof. Dr. Winfried Marotzki (Otto von Guericke Universität Magdeburg)

Information: <http://www.ovgu.de/iniew/forschung/theorieforum/2015>

„Die Gestaltung pädagogischer Situationen und Interaktionen aus triangulierender Perspektive“ – Zweite Tagung der Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 10. bis 11. Juli 2015

Tagungsort: Hünfeld (Fulda)

Veranstalter: Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Organisation: Marjan Alemzadeh, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt, Petra Jung, Jens Kratzmann

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2015_07_CfP_Empirie_AG.pdf

DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 27. bis 31. Juli 2015

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Organisation: Susan Dardula (DGfE)

Information: www.dgfe.de/tagungen_workshops/dgfe-summer-school.html

August 2015

„Lernräume gestalten“ – Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Datum: 30. August bis 1. September 2015

Tagungsort: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Veranstalter: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Organisation: Nicole Kelner (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Informationen: <http://ius.aau.at/misc/oefeb2015/pages/home>

September 2015

Education and Transition. Contributions from Educational Research – Konferenz der European Educational Research Association (EERA)

Datum: 7. bis 9. September

Tagungsort: Universität Budapest

Veranstalter: European Educational Research Association (EERA)

Information: <http://www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/>

„Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte“ – Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung

Datum: 17. bis 19. September 2015

Tagungsort: Universität Wien

Veranstalter: Sektion Historische Bildungsforschung

Organisation: Wilfried Göttlicher (Universität Wien)

Informationen: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2015.09_CFP_Bildungsreform_Wien_deutsch.pdf

„Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung“ – 50. Arbeitstagung der Dozierenden der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder in Basel

Datum: 20. bis 22. September 2015

Tagungsort: Universität Basel

Veranstalter: Sektion Sonderpädagogik

Organisation: Prof. Dr. Tanja Sturm (Universität Basel), Andreas Köpfer (Universität zu Köln)

Informationen: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/CfP-2015_pdf_Anhang_final_BW.pdf

„Erziehungswissenschaftliche Perspektiven empirischer Bildungsforschung – 50 Jahre AEPF – Jahrestagung der Sektion Empirische Bildungsforschung

Datum: 21. bis 23. September 2015

Tagungsort: Georgs-August-Universität Göttingen

Veranstalter: Sektion Empirische Bildungsforschung, Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Organisation: Tobias C. Stubbe (Göttingen), Monika Oberle (Göttingen), Ariane S. Willems (Göttingen), Nils Berkemeyer (KBBB), Harm Kuper (AEPF), Knut Schwippert (AEPF)

„...bei uns gibt es erst einmal keine andere Differenz außer Erwachsene und Kinder. Reflexive Perspektiven auf die Forschungspraxen der Soziologie der Kindheit“ – Jubiläumstagung der Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)

Datum: 24. bis 26. September 2015

Tagungsort: Martin-Luther-Universität in Halle (Saale)

Veranstalter: Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)

Informationen: <http://www.soziologie.de/de/sektionen/sektionen/soziologie-der-kindheit/veranstaltungen-der-sektion.html>

„Individualisierung von Unterricht. Transformation – Wirkungen – Reflexionen – Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik

Datum: 24. bis 26. September 2015

Tagungsort: Martin-Luther-Universität in Halle (Saale)

Veranstalter: Sektion Schulpädagogik

Organisation: Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (Universität Göttingen)

Informationen: http://www.dgfe-sektion5.de/sektion5_jahrestagung.htm

„Institutionelle und personale Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung – Forschung, Praxis und Positionen der Psychoanalytischen Pädagogik“ – Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Datum: 25. bis 26. September 2015

Tagungsort: Universität Hannover

Veranstalter: Kommission für Psychoanalytische Pädagogik

Information: http://www.dgfe.de/tagungen_workshops.html

„Differente Lernkulturen – regionale, nationale, transnational“ – Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

Datum: 29. September bis 1. Oktober 2015

Tagungsort: Leibniz-Universität Hannover

Veranstalter: Sektion Erwachsenenbildung

Organisation: Prof. Dr. Steffi Robak (Universität Hannover)

Informationen: http://www.dgfe-sektion5.de/sektion5_jahrestagung.htm

„Bildung und Subjektivierung“ – Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Datum: 30. September bis 2. Oktober 2015

Tagungsort: Universität Tübingen

Veranstalter: Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie.html>

Oktober 2015

„Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Datum: 1. bis 2. Oktober 2015

Tagungsort: Universität Duisburg-Essen

Veranstalter: Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Organisation: Prof. Dr. Anja Tervooren (Universität Duisburg-Essen)

Informationen: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/S Ek02_AEW/QBBF/QBBF_Call_2015.pdf

„Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?“ – Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung

Datum: 7. bis 9. Oktober 2015

Tagungsort: Universität Bern

Veranstalter: Kommission Wissenschaftsforschung

Organisation: Dr. Thomas Rucker

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek 02_AEW/KWF/CfP__Erkenntnisfortschritt_in_der_Erziehungswissenschaft_1.pdf

„Lost in Perfection‘ – Folgen und Grenzen von Optimierung in Kultur und Psyche“ – Internationale transdisziplinäre Tagung

Datum: 9. Oktober 2015

Tagungsort: Universität Hamburg

Veranstalter: Prof. Dr. Vera Kling (Universität Hamburg, Prof. Dr. Benigna Gerisch (IPU Berlin), Prof. Dr. Hartmut Rosa (FSU Jena), Forschungsgruppe des Projektes „Aporias of Perfection in Accelerated Societies“ (APAS)

Organisation: Julia Schreiber

Information: www.apas.uni-hamburg.de

„Kinder – Kindheit“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE

Datum: 15. bis 17. Oktober 2015

Tagungsort: Universität zu Köln

Veranstalter: Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE

Organisation: Prof. Dr. Ursula Stenger (Universität zu Köln), Prof. Dr. Jörg Zirfas (Universität zu Köln)

Informationen: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2015.10_CfP_Kinder_Kindheit.pdf

Nachwuchstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Datum: 16. Bis 17. Oktober 2015

Tagungsort: Freie Universität Berlin

Veranstalter: Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Information: <http://www.siive.de>

PERSONALIA

Nachruf auf Lynne Chisholm (1952-2015)

Mit großer Betroffenheit hat die DGfE die Nachricht vom Ableben von Univ.-Prof.in Dr.in Lynne Chisholm am 1. März 2015 aufgenommen.

Lynne Chisholm hat in den letzten Jahrzehnten die Bildungs- und Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum und auf europäischer Ebene mit gestaltet. Am 9. März 1952 in Großbritannien geboren studierte sie in England und Kanada und promovierte als Bildungssoziologin an der Universität London. Sie wirkte als Expertin in den Bereichen des lebensbegleitenden Lernens, der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung bei der Europäischen Kommission in Brüssel und bei CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der beruflichen Bildung) in Thessaloniki. Ihre wissenschaftliche Laufbahn umfasste Professuren in Dänemark, Großbritannien, Österreich und Norwegen. 2004 übernahm sie an der Universität Innsbruck die Professur für „Erziehungswissenschaft der Generationen“, begründete 2006 das Forschungszentrum „Bildung – Generation – Lebenslauf“ und leitete von 2005 bis 2008 das Institut für Erziehungswissenschaft. Zahlreiche Forschungsprojekte auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene prägten ihre Tätigkeit in Innsbruck. Dazu gehörte auch ihr Engagement im Asia-Europe-Meeting Education and Research Hub for Lifelong Learning (ASEM LLL) sowie in der International Conference on Adult Education (CONFINTEA) der UNESCO. Seit 2013 wirkte sie am UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg.

Neben ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit war sie auch Jury-Vorsitzende des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung, des Preises für Berufsbildungsforschung und viele Jahre Mitglied des Programmkomitees der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung und aktiv im österreichischen Forschungsnetzwerk für Forschung und Entwicklung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Die Würdigung und Förderung von Engagement und Forschungsleistungen von Menschen war ihr Anspruch und Freude zugleich.

Zudem war sie Vorsitzende des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Mitglied des österreichischen Fachhochschulrates, Mitglied im Kuratorium des österreichischen Wissenschaftsfonds FWF, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE, Bonn) sowie Mitglied in zahlreichen Kommissionen und Expertinnen- und Expertengruppen in den Bereichen des Lebenslangen Lernens, der Erwachsenenbildung und der Jugendforschung. Lynne Chisholm trug damit

auch wesentlich zur Entwicklung der Praxis sowie von Bildungs- und Jugendpolitiken auf nationaler und europäischer Ebene bei.

Mit Lynne Chisholm verliert die Erziehungswissenschaft eine hoch angesehene Wissenschaftlerin und eine großartige Persönlichkeit, deren Einfluss weit über die akademische Welt hinausging. Sie wird Studierenden, Kolleginnen und Kollegen sowie Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis und Politik in wertvoller Erinnerung bleiben mit Ihrem Engagement, ihrer Energie, Überzeugungskraft, Rede- und Schreibkunst, mit ihrem Intellekt, Ideenreichtum und Humor – und mit ihrer Liebe für die Menschen und das Leben: Ihr brillanter Geist lebt weiter.

*Dr. Helmut Fennes, Universität Innsbruck und
Prof. Dr. Carola Iller, Stiftung Universität Hildesheim*

Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) trauert um Prof. em. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter, der am 23. Oktober 2014 im Alter von 87 Jahren nach kurzer schwerer Krankheit verstorben ist.

Wolfgang Mitter war nicht nur Ehrenmitglied der DGfE, sondern auch der Deutschen UNESCO-Kommission, der Comparative Education Society in Europe, der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag, der World Association for Educational Research und der Mediterranean Society of Comparative Education. Alle diese Gesellschaften unterstützte Wolfgang Mitter in mehreren Ämtern und Funktionen tatkräftig; von 1972 bis 1974 war er Vorsitzender der damaligen Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, von 1981 bis 1985 Präsident der Comparative Education Society in Europe, von 1991 bis 1996 Präsident des World Council of Comparative Education Societies und von 1997 bis 2000 war er Präsident der World Association for Educational Research. Die hohe Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistungen im In- und Ausland und die Wertschätzung seiner Person zeigten sich neben den Ehrenmitgliedschaften in wissenschaftlichen Gesellschaften auch in zahlreichen weiteren Auszeichnungen, die er im Laufe seines Lebens erhielt, von denen hier stellvertretend der Ordre Léopold II des Königreichs Belgien und die Silberne Gedenkmedaille der Karls-Universität Prag genannt werden sollen.

1927 in Trutnov (deutsch Trautenau) geboren, heute eine kleine Stadt im Nordosten Tschechiens, durchlebte Wolfgang Mitter eine, wie er selbst sagte, bewegte Kindheit mit vielen Hürden. Das „normale“ Leben war für ihn schon nach den ersten Schuljahren beendet. Durch den Beginn des Zweiten Weltkrieges erlebte er keine „unbeschwerte Jugendzeit“, denn mit sechzehn Jahren wurde er Luftwaffenhelfer, mit siebzehneinhalb wurde er zum Arbeitsdienst, der aber im Grunde ein Wehrmachtseinsatz war, einberufen. Wirklich schwere Zeiten, so Mitter, erlebte er in der Kriegsgefangenschaft, während der er zehn Monate in einem Kohlebergwerk in Kladno sehr hart arbeiten musste. Im August 1946 kam er mit seinen Eltern nach Westdeutschland. Dass Wolfgang Mitter seine Kindheit dennoch als schön beschrieb, lag an seinem optimistischen und weltzugewandten Wesen.

Nachdem sich die Familie in einem kleinen Dorf in Hessen, wo er zunächst auf einem Bauernhof arbeitete, niedergelassen hatte, erwarb er 1948 das Abitur und nahm das Studium der Geschichte, Anglistik und Slawistik sowie der Philosophie an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz auf und wechselte später an die Freie Universität Berlin. Während seines Studiums erscheinen seine ersten Berührungen mit der Vergleichenden Erzie-

hungswissenschaft seinerzeit vielleicht als zufällig, doch das Thema hat ihn Zeit seines Lebens nicht mehr losgelassen.

Mit einer Arbeit über die politischen Ideen von Nikolaj Michajlovič Karamzin wurde er in Berlin im Fach Osteuropäischen Geschichte/Slawistik 1954 promoviert. In weiteren Stationen seiner Karriere war er Studienrat und später Fachleiter in der Lehrerausbildung an der Universität Kassel, bis er 1964 seine erste ordentliche Professur für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg erhielt. Dort lehrte er Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft bis er 1972 an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) berufen wurde, das er von 1978 bis 1981 und von 1987 bis 1995 als Direktor leitete. Zwischen 1975 und 2007 war er zugleich Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang-Universität Frankfurt am Main, wo er lange über seine Emeritierung hinaus als Hochschullehrer präsent blieb.

Wolfgang Mitter war nicht nur ein ausgesprochener Familienmensch – an unzähligen Tagungen und Konferenzen traf man ihn mit seiner Frau Sylvia – er war auch stets ein engagierter und hilfsbereiter Kollege, der allseits bewundert und geschätzt wurde und bis in sein hohes Alter aktiv war. Noch im Juni 2014 besuchte er zusammen mit seiner Frau Sylvia den XXVI. Kongress der Comparative Education Society in Europe in Freiburg, wo er sich intensiv mit seinen ehemaligen internationalen Kolleginnen und Kollegen austauschte.

Mitter erwarb sich im Laufe seiner wissenschaftlichen Laufbahn große Verdienste und genoss in der Bundesrepublik wie im Ausland ein hohes Ansehen für seine wichtigen Beiträge zur Erziehungswissenschaft allgemein, vor allem aber zur Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Diese benutzte er in den Zeiten des Kalten Krieges als ein Instrument der Entspannung, wenn er unermüdlich Dialogchancen suchte. Von besonderer Bedeutung für die Vergleichende Bildungsforschung sind seine Arbeiten zum Systemvergleich des Bildungswesens der UdSSR (später Russlands), Polens und der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik (ČSSR). Ein zweiter und dritter Forschungs- und Publikationsschwerpunkt Wolfgang Mitters lag bei Fragen der Lehrerbildung (und hier insbesondere der Didaktik und der fachlichen Professionalität) sowie Untersuchungen zum Hochschulzugang in Europa. Neben seinen zahlreichen institutionellen Verpflichtungen und seiner Mitarbeit in international vergleichenden Forschungsprojekten, legte Wolfgang Mitter regelmäßig Studien zu den Methoden und zur Methodologie des internationalen Vergleichs vor, die in diesem Forschungsfeld mit großem Interesse rezipiert wurden.

Auch wenn Wolfgang Mitter den Beitrag der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die bildungspolitische Beratung stets zurückhaltend beurteilte, haben Mitters Arbeiten auch bildungspolitisch große Wirkung entfaltet; so zum Beispiel sein Gutachten zum Modell der „einpha-

sigen Lehrerausbildung“ in Niedersachsen am Anfang der 1970er Jahre, für das er später mit einer Ehrendoktorwürde geehrt wurde. Mitter war unermüdlich in seinen zahlreichen wissenschaftlichen Tätigkeiten. Neben Forschung und Lehre wirkte er auch an zahlreichen Fachzeitschriften mit. Zu nennen sind vor allem die Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ (Böhlau) sowie die „International Review of Education“ (UNESCO) in denen er als Herausgeber, Gutachter oder Beitragender gewirkt hat. Zur heutigen Forschungsinfrastruktur hat Mitter durch seine Mitarbeit an der Umstrukturierung des DIPF sowie an der Integration der Pädagogischen Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR in die heutige Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin sehr viel beigetragen und Anerkennung verdient.

Kennzeichnend für Mitters akademische Arbeit war stets das Bemühen, Theorie und Praxis zusammenzudenken. Wiederholt äußerte er, dass seine Praxis als Hochschullehrer die Grundlage seiner Forschung war; und aus dieser Arbeit heraus entwickelte er viele Forschungsfragen, die sowohl wissenschaftlich anregend und fruchtbar als auch für die Praxis im hohen Maße relevant waren.

Mit dem Tod Wolfgang Mitters verliert die Bundesrepublik einen ihrer renommiertesten Vertreter einer international orientierten und engagierten Erziehungswissenschaft – dafür werden ihn die Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland stets in dankbarer Erinnerung behalten.

*Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff (Freiburg)
und Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Münster)*

Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung trauert um Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter, der am 23. Oktober 2014 nach kurzer schwerer Krankheit im hohen Alter von 87 Jahren gestorben ist.

Wolfgang Mitter wurde 1972 an das DIPF in Frankfurt am Main berufen. Bis 1998 leitete er die damalige Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts. Von 1978 bis 1981 und von 1987 bis 1995 war er Institutsdirektor. Von 1975 bis 2007 lehrte er zugleich als Professor an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Geboren wurde er 1927 in Trautenberg (Nordböhmen), heute Trutnov in Tschechien. In seiner Jugend musste Wolfgang Mitter Krieg, Gefangenschaft und den Verlust der Heimat ertragen; doch erlebte er auch Mitmenschlichkeit. „Man lernt unter solchen Umständen das Böse und das Gute besonders kennen“, hat er einmal in Erinnerung an diese Zeit bemerkt. Als sogenannter Umsiedler kam er nach Hessen und studierte später an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Osteuropäische Geschichte und Russisch. Nach seiner Promotion in Geschichte an der Freien Universität Berlin war er zunächst Gymnasiallehrer und Fachleiter in Kassel. So fand er den Weg zur Lehrerbildung. Vor seiner Berufung an das DIPF war er von 1964 bis 1972 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg.

Mitter hat sich insbesondere auf dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft herausragende Verdienste erworben. Er widmete sich dem Vergleich von Bildungssystemen vor allem in Europa. In einer Zeit, als die DDR und die östlichen Nachbarländer auch wissenschaftlich weithin eine Terra incognita waren, gehörte er zu den wenigen Forschern, die Erziehungs- und Bildungsfragen dieser Region bearbeiteten. Sein Interesse richtete sich auch auf außereuropäische Länder; so befasste er sich in seinen Untersuchungen u.a. mit der Lage des Bildungswesens in den USA und Kanada, in Japan, Korea und China, in Indonesien und Südostasien. Im Lauf der Jahre knüpfte er enge Verbindungen zu Bildungsforschern in vielen Teilen der Welt.

Wolfgang Mitter hat dank seiner wissenschaftlichen Leistungen, aber auch wegen seiner Mittlerrolle im In- und Ausland hohe Anerkennung gefunden: Er war Präsident der Comparative Education Society in Europe, des World Council of Comparative Education Societies und der World Association for Educational Research. Die Academia Europea und die Russische Akademie für Bildung beriefen ihn zu ihrem Mitglied. Er war Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Deutschen UNESCO-Kommission, der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag, der Comparative Education Society in Europe, der World Association for Educational Research und der Mediterranean Society of Comparative Education. Das Königreich Belgien zeichnete ihn mit dem Ordre Léopold II,

das Land Hessen mit der Goethe-Plakette aus. Ihm wurden zudem die Plakette „650 Jahre Karls-Universität Prag“ und die Silberne Gedenkmedaille der Universität verliehen. Diese Auszeichnungen bedeuteten Wolfgang Mitter aufgrund der eigenen Herkunft viel.

Auch in anderen Bereichen überwand er Trennendes: Zu seinen bedeutenden wissenschaftsorganisatorischen Leistungen zählt die Umstrukturierung des Instituts im Zuge der deutschen Einigung. Damals ging es darum, die Pädagogische Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Akademie in das DIPF zu integrieren. Dass diese Aufgabe gelang, ist vor allem ihm zu verdanken. So konnte die frühere Zentralbibliothek in die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF am Standort Berlin umgewandelt werden; sie bietet seither mit ihren Beständen und Serviceangeboten bildungshistorisch interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine vorzügliche Infrastruktur für ihre Arbeit. Das dürfte ihn, den Historiker, besonders erfreut haben.

Mitter blieb dem DIPF auch nach seiner Emeritierung im Jahr 1995 eng verbunden. Nicht nur, dass er sein Amt als Abteilungsleiter noch drei Jahre lang kommissarisch fortführte. Auch im Übrigen war er weiterhin aktiv. Nahezu täglich kam er ins Institut, um wissenschaftlich zu arbeiten. Er hielt Vorträge, schrieb Abhandlungen, begab sich auf Forschungsreisen ins In- und Ausland, pflegte seine Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen in einem weltweiten Netzwerk. Sie nutzten gern die großzügige und herzliche Gastfreundschaft, die er und seine Frau Sylvia gewährten. Davon profitierten bis zuletzt auch die Kollegen im Institut wie auch seine früheren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Wolfgang Mitter hat die wissenschaftliche Welt der Bildung in das DIPF hereingeholt und zugleich das DIPF weltweit bekannt gemacht. Auf diese Weise hat er das Profil unseres Instituts geschärft. Dafür werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihm stets dankbar sein.

Prof. Dr. em. Hermann Avenarius im Namen des DIPF