

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 55, Jg. 28|2017

**„Universität 4.0“.
Folgen der Digitalisierung akademischer
Lehre und Forschung**

Mit Beiträgen von
Ulf-Daniel Ehlers, Timo Hoyer,
Ines Langemeyer, Fabian Mundt,
Manuela Pietraß, Sabrina Schmid,
Christian Swertz, Richard Stang,
Katharina Walgenbach
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	5
BEITRÄGE ZUM THEMA	
„UNIVERSITÄT 4.0“. FOLGEN DER DIGITALISIERUNG	
AKADEMISCHER LEHRE UND FORSCHUNG	
<i>Christian Swertz</i>	
Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt	9
<i>Manuela Pietraß</i>	
Was ist das Neue an „digitaler Bildung“? Zum hochschuldidaktischen	
Potenzial der elektronischen Medien	19
<i>Richard Stang</i>	
Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer	
Lernräume im Kontext der Digitalisierung	29
<i>Katharina Walgenbach</i>	
Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses (MOOCs)	37
<i>Ulf-Daniel Ehlers</i>	
Hochschulbildung digital. Abschied vom Ideal der Universitas?	47
<i>Timo Hoyer & Fabian Mundt</i>	
Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des	
Studierverhaltens in digital gestützter Lehre	59
<i>Ines Langemeyer & Sabrina Schmid</i>	
Forschendes Lernen durch Mediengestaltung. Analysen zum	
expansiven Lernen	71
ALLGEMEINE BEITRÄGE	
<i>Kirsten Puhr</i>	
Drei Thesen zu Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft	
im Themenfeld Inklusion.	
Eine Lektüre der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für	
Erziehungswissenschaft zu Inklusion (2017)	79

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft</i>	<i>89</i>
---	-----------

<i>Stellungnahme des DGfE-Vorstands zu den Reaktionen auf den Beschluss, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen</i>	<i>101</i>
--	------------

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	<i>105</i>
--	------------

<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	<i>109</i>
--	------------

<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)</i>	<i>113</i>
---	------------

<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	<i>118</i>
---	------------

<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	<i>122</i>
--	------------

<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	<i>130</i>
---	------------

<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung</i>	<i>132</i>
---	------------

<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	<i>133</i>
---	------------

NOTIZEN

<i>Aus der Forschung</i>	<i>135</i>
--------------------------------	------------

<i>TAGUNGSKALENDER</i>	<i>137</i>
------------------------------	------------

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Siegfried Müller</i>	<i>139</i>
---	------------

EDITORIAL

In loser Anlehnung an das Kürzel „Industrie 4.0“, das auf die digitale Verzahnung und Kommunikation zwischen Menschen, Maschinen und Produkten abzielt, stellte die DGfE-Fachtagung „„Universität 4.0.‘ Folgen der Digitalisierung akademischer Forschung und Lehre“ vom 3. bis 4 November 2017 in Berlin Fragen danach in den Mittelpunkt, inwiefern, in welchem Ausmaß und vor dem Hintergrund von welchen programmatischen Intentionen Universitäten und Hochschulen die Möglichkeiten digitaler (Medien-)Technologien nutzen, welche Folgen dies für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Stellenwert von Universitäten als Bildungsinstitutionen hat und in der Zukunft haben wird. Während innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen, z. B. in den „20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung“ vom „Hochschulforum Digitalisierung“ (2015), programmatische, theoretische und empirische Zugänge in einer nicht so ohne Weiteres nachvollziehbaren Art und Weise vermischt werden, war es Anliegen der Fachtagung, eine Differenzierung und Kontextualisierung vorzunehmen. Die Tagung setzte Themenschwerpunkte zu den Feldern „Wandel von Lernen, Bildung und Forschung mit digitalen Medien“, „Die Organisation von Lernen und Bildung an der digitalen Hochschule“ sowie „Die Veränderung des Verständnisses von universitärer Bildung von Hochschulen durch die Digitalisierung“.

Diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft greift das Tagungsthema auf und bietet mit sieben Beiträgen exemplarisch Einblicke in die Fachtagung.

Die digitalen Medien sind medientheoretisch gesehen durch eine besondere Medialität bestimmt, also einen besonderen, technisch bedingten Vermittlungscharakter, der die Relation Mensch-Medien in verschiedener Hinsicht überformt, wie hinsichtlich ihrer Subjektivierungspotenziale, der Erkenntnis prägenden Bedingungen und des Erfahrung- und Wissensaufbau. Die Medialität ist also zu berücksichtigen, möchte man verstehen, welche Bedingungen digitale Medien für Lernen, Bildung, Didaktik und Sozialisation stellen. Ausgehend davon, dass der Computer eine „kybernetische“ Medialität besitze, befasst sich *Christian Swertz* in seinem Beitrag „*Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen*“ damit, wie die Produktions- und Transformationsprozesse von Wissen beeinflusst werden. An den Begriffen Medienerziehung, -sozialisation und -didaktik begründet er seine These, dass unter dieser Medialität eine auf Steuerung und Kontrolle ausgegerichtete Pädagogik hervorgebracht werde. Er schlägt demgegenüber einen Bildungsbegriff vor, der wie das kybernetisch überformte Denken ebenfalls auf Nützlichkeit gerichtet ist und unter diesem Anspruch Gestaltungsräume für Subjektivierungsbedingungen an der Universität freizumachen erlaubt.

Nicht alles, was unter der Medialität des Digitalen didaktisch hervorgebracht wird, ist gänzlich neu, Anderes wiederum ist es sehr wohl. Vor diesem Hintergrund befasst sich *Manuela Pietraß* mit der Frage „Was ist das Neue an ‚digitaler Bildung‘? Zum hochschuldidaktischen Potenzial der elektronischen Medien“. Aus der Mediengeschichte ist bekannt, dass neue Medien vorhandene nicht ersetzen, sondern zu einer Ausdifferenzierung deren Funktionalität führen. Aus diesem Grund muten Argumente zu einer angeblich stattfindenden Lern- und Bildungsrevolution mit neuen Medien oft bereits bekannt an. Viele Vorstellungen hinsichtlich des verändernden Potenzials einer neuen Medientechnologie beruhen auf der Steigerung bereits vorhandener Anwendungsmöglichkeiten, während das kategorial Neue immer erst entdeckt werden muss. Dies gilt auch für das didaktische Potenzial der digitalen Medien, das noch stark in Anwendungsformen der alten Medientechnologien gesucht wird, während das Neue in ihm einer weiteren Entfaltung bedarf. Am Beispiel des Strategiepapiers des BMBF „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (2016) wird vorgeführt, inwiefern aus Vorhandenem Erwachsenes und ganzliches Neues in der dort entfalteten Version enthalten sind.

Digitale Medien verändern die Universität in physischer Hinsicht als architektonisch gestalteter Lernraum. Denn der digitale Raum entfaltet seine Bedeutung in vielerlei Hinsicht erst in Relation zum physischen Raum. Mit diesem Thema befasst sich der Beitrag „Lernraumgestaltung in Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung“ von *Richard Stang*. Ausgehend von den im NMC Horizon Report (2017) aufgezeigten Trends macht Stang deutlich, dass die Universitäten Lernräume neu konzipieren müssen – der digitale Raum kommt nicht einfach hinzu, sondern er verändert die raumbezogenen Praxen von Lehren und Lernen. Dazu zeigt Stang zunächst in theoretischer Hinsicht Perspektiven der Raumgestaltung auf und verdeutlicht, welchen Funktionalitäten die Räume gerecht werden müssen; so sind neben der Lehre z.B. auch Räume zum selbstgesteuerten Lernen oder für Prüfungen zu schaffen. Am Beispiel der Hochschule der Medien Stuttgart stellt er dann dar, wie dort mit Umgestaltungen experimentiert wurde. Aus diesen Erfahrungen können Empfehlungen für Veränderungen abgeleitet werden.

Als Gegensatz zu den lokalen physischen Lernräumen können sogenannte MOOCs (Massive Open Online Courses) angesehen werden. Im Sinne von Lernangeboten für alle, jederzeit und an jedem Ort kommen sie den öffentlich kursierenden und von den Anbietern forcierten Common-Sense-Vorstellungen von Universität 4.0 vielleicht am nächsten. Angesehene Universitäten wie Harvard oder Stanford bieten weltweit MOOCs kostenlos an, was angesichts von üblicherweise erhobenen Studiengebühren von 40.000 \$ und mehr pro Jahr in diesen Einrichtungen Fragen aufwirft: Haben wir es hier wirklich mit einer Öffnung dieser Institutionen „für alle“ zu tun? Stellen diese Eliteuniversitäten mit der Bereitstellung von MOOCs also freiwillig ihren exklusiven Status zur Disposition? Diese Fragen geht *Katharina Walgenbach* in ihrem Beitrag zu

„Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses“ nach und arbeitet mit Pierre Bourdieus Kapital- und Feldtheorie heraus, dass das Gegenteil der Fall ist. Ihre These lautet, dass Universitäten wie Harvard oder das MIT mit MOOCs ihren exklusiven Status im Feld sogar noch zusätzlich absichern.

Eine der grundlegenden Fragen beim Thema digitale Medien und universitäres Lernen und Lehren ist die nach ihren Auswirkungen auf das Ideal der Universitas, also die humboldtsche Idee von der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Ulf-Daniel Ehlers vertritt in seinem Beitrag „Hochschulbildung digital. Abschied vom Ideal der Universitas?“ die These, dass Digitalisierung den Gedanken der Universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden neu ermöglichen könne, indem Lehrende und Lernende unter und miteinander vernetzt werden und sich so Chancen für akademische Lerngemeinschaften bieten würden. Digitalisierung wird von Ehlers dezidiert als Aufforderung verstanden, Hochschullehre didaktisch, curricular und organisatorisch zu erneuern. Der Autor sieht Potenziale in drei Bereichen, die er im Sinne einer Bestandsaufnahme skizziert: „Unterstützung der Selbstorganisation“, „Ermöglichung der Flexibilisierung von Studien- und Lernverläufen“ sowie eine „Orientierung an Kompetenzentwicklung“. Ehlers verweist darauf, dass Digitalisierung oft als Didaktisierung erlebt werde. Dabei machten digitale Medien oft erst sichtbar, dass das Ideal der Universitas im Hochschulalltag eben gerade *nicht* gelebt werde.

Der Beitrag von Timo Hoyer und Fabian Mundt mit dem Titel „Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre“ kann als eine Vertiefung und exemplarische empirische Überprüfung einiger der von Ehlers formulierten Zielvorstellungen angesehen werden. Die Autoren steigen mit dem Hinweis ein, dass bereits zu Schleiermachers Zeiten über schlechte universitäre Lehre debattiert wurde und dass auch die Lösungsvorschläge von damals (weniger Vorlesungen, mehr Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden) den heutigen ähnelten. Mit Fichte stellen die Autoren die Frage in den Mittelpunkt, inwiefern digital gestützte Lehre im Rahmen einer Großveranstaltung „reflektiertes Lernen“ unterstützen kann. Es wird ein von den Autoren entwickeltes Blended-Learning-Modell und darauf bezogene Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Diese zeigen, dass die Studierenden insbesondere das integrierte Konzept studentischer Mentoren honorieren. Allerdings würde ein nicht kleiner Anteil der Studierenden traditionelle Face-to-Face-Lehre bevorzugen, weshalb die Autoren für eine Behutsamkeit bei der Einführung neuer Formate plädieren.

Ebenfalls für ein etwas vorsichtigeres Vorgehen sprechen sich Ines Langemeyer und Sabrina Schmid in ihrem Beitrag „Forschendes Lernen durch Mediengestaltung. Analysen zum expansiven Lernen“ aus. Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass für die Handlungsqualität des Lehrens und Lernens vor allem die zwischenmenschlichen Lehr-Lernbeziehungen relevant seien und auf Basis der subjekttheoretischen Lerntheorie von Klaus Holz-

kamp stellen die Autorinnen Lernerfahrungen von Masterstudierenden in einem Seminar vor, in dem diese sich mit Grundlagentexten über forschendes Lernen beschäftigt und dazu in Gruppen Lehrvideos konzipiert sowie praktisch umgesetzt haben. In dem begleitenden Forschungsprojekt wurde untersucht, wie sich die Studierenden die Zielsetzung der Lehrveranstaltung subjektiv zu eigen machten, wie sie das Ergebnis ihrer eigenen Arbeit bewerteten und wie sie sich den Prozess reflektierend bewusst machten. Abschließend plädieren sie für ein kluges didaktisches Handeln, das gegen das Konsumieren vorgefertigter Lösungswege gewappnet sein sollte.

Insgesamt zeigen die sieben Beiträge ein breites Spektrum an theoretischen Positionen, praktischen Erprobungen und empirischen Untersuchungen zur „Universität 4.0“-Thematik auf, die nach unserem Dafürhalten ein Anlass ist, für eine weitere Vertiefung und Verbreiterung der Beschäftigung mit der Thematik aus einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu werben.

Nach den Beiträgen zum Themenschwerpunkt folgen die „Mitteilungen des Vorstands“, die Sektionsberichte und die „Notizen“ aus der Forschung. Die Rubriken „Tagungskalender“ und „Personalien“ beschließen diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

Manuela Pietraß und Burkhard Schäffer

BEITRÄGE ZUM THEMA „UNIVERSITÄT 4.0“. FOLGEN DER DIGITALISIERUNG AKADEMISCHER LEHRE UND FORSCHUNG

Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt

Christian Swertz

Einleitung

Subversive Selbstbildung mit den Mitteln der List macht es der universitären Pädagogik möglich, die Universität mit Computern zukunftsorientiert in pädagogischer Absicht zu gestalten. Mit einer solchen Gestaltung kann das Problem, das von Mittelstrass (1992) als Leonardo-Welt bezeichnet wurde, pädagogisch bearbeitet werden. Ausgehend von einem Verständnis der Gegenwart als eine durch universitäres Wissen geprägte inhumane Welt argumentiert Mittelstrass, dass diese Welt sich auch den Menschen selbst aneignet. Das wirft die Frage auf, welche Rolle die universitäre Pädagogik bei der Etablierung dieser Welt spielt und welche Gestaltungsmöglichkeiten sie hat.

Universitäten können im Blick auf die Produktion von Wissen als Orte verstanden werden, an denen Selbstbestimmung möglich ist. Die durch stets auf den Begriff der Wissenschaft bezogene und Wahrheitsbegriffe konstituierende innere Freiheit der Universität wird nach außen mit Nützlichkeit legitimiert. Universitäten liefern verwertbares Wissen, das in der Universität als wahres Wissen erzeugt wird. Die Transformation findet häufig durch die Absolventinnen und Absolventen von Universitäten statt. Insofern ist die Transition vom Studium in den Beruf durch eine Verschiebung in der Relation zum Wissen zu markieren, die als im Modus der Selbstbildung zu vollziehende Transformation von an Wahrheit orientiertem Bildungswissen zu an Nützlichkeit orientiertem Anwendungswissen verstanden werden kann.

Aus Sicht der relationalen Medienpädagogik ist dabei insbesondere die Medialität (Meder 2017) der Produktions- und Transformationsprozesse von Wissen relevant. Mit Medialität wird die im Gebrauch zugeschriebene Bedeutung von Medien, bei denen es sich um die Relationen zwischen Subjekten, Gegenständen und Zeichen handelt (Swertz 2009a), in der Verständigung zwischen Menschen bezeichnet. Insofern die Verständigung über kulturelle Gehalte notwendig die Verwendung von Medien voraussetzt und Pädagogik als Tradierung kultureller Gehalte von einer Generation an die nachfolgenden (Hönigswald 1927) verstanden werden kann, ist Medialität für die universitä-

re Pädagogik ein relevantes Problem, in dem sie sich selbst aneignet und bestimmen kann.

Die Medialität der Transformationsprozesse zwischen Universität und Gesellschaft und der Verständigungsprozesse in der Universität werden im Folgenden entlang der Unterscheidung von Erziehung, Sozialisation, Didaktik und Bildung unter der Perspektive der Medialität, also als Medienerziehung, Mediensozialisation, Mediendidaktik und Medienbildung im Blick auf die universitäre Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Digitalisierung diskutiert.

Medienerziehung

Erziehung kann nach Oelkers als „die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden, soweit sie auf dauerhafte Einwirkung abzielt und ein Gefälle voraussetzt“ (Oelkers 2004, S. 303). Oelkers rückt in den Mittelpunkt, dass mit Erziehung Ziele verfolgt werden. Erzogen werden können neben Personen Institutionen, also auch die Universität. Das wirft die Frage auf, welche Erziehungsziele die universitäre Pädagogik mit der Digitalisierung verfolgt.

Eine allgemeine Absicht von Universitäten ist es, die Gesellschaft zur Akzeptanz des Primats wissenschaftlichen Wissens zu erziehen. Eine Variante wissenschaftlichen Wissens wird konstituiert durch die Kybernetik. Die in vielen Wissenschaften etablierte Kybernetik wurde in der Pädagogik in der kybernetischen Didaktik (Frank 1962), im systemtheoretischen Ansatz (Lenzen/Luhmann 1997) sowie in der Kompetenzorientierung (Weinert 2001), mit der Effizienz, Kalkulierbarkeit, Voraussagbarkeit und Kontrolle (Ladenthin 2010) und also kybernetische Steuerung in den Mittelpunkt rücken, oder die Mitarbeit an Programmen wie „Schulen ans Netz“, mit denen die Akzeptanz der Computertechnologie in der Gesellschaft verbessert wurde (Kaiser-Müller 2015), übernommen.

Kybernetische Ansätze sind zwar in der Diskussion des Medienkompetenzbegriffs kritisiert worden (Barberi 2017). Es ist aber kaum gelungen, diese Kritik in pädagogisch motivierte Anwendungen umzusetzen und so den Diskurs zu gestalten (Dander 2017). Stattdessen wird die Akzeptanz kybernetischen Denkens von der universitären Pädagogik erfolgreich gefördert, die so dazu beiträgt, Menschen auf das Leben in einer Informationsgesellschaft vorzubereiten, und sich damit als nützlich positioniert.

Mediensozialisation

Die (Re-)Transformation der erfolgreichen Förderung kybernetischen Denkens in die Universität führt dazu, dass Computer zunehmend innerhalb der universitären Pädagogik verwendet werden. Ein Beispiel dafür ist die Online-veröffentlichung von Dissertationen in einem Verfahren, das unter der Federführung des Pädagogen Peter Diepold (Dobratz 1999) entwickelt worden ist. Dadurch kommt es zu einer Mediensozialisation, zu einer „Verwobenheit von Mediennutzung und Alltagspraxis“ (Niesyto 2006), d. h. zu Einflüssen auf die Denk- und Verhaltensweisen. Mit der relationalen Medienpädagogik rückt dabei nicht zuletzt der Umstand in den Blick, dass nicht nur mit Computern, sondern auch der Computer selbst rezipiert wird.

Die Verwobenheit zwischen Mediennutzung und Alltagspraxis führt zu Veränderungen der wissenschaftlichen Kommunikation. So wurde die E-Mail als dyadische Kommunikationsform in der Pädagogik durchgesetzt und dabei die zeitliche und räumliche Struktur der Kommunikation mit Computern rezipiert. Ähnliches gilt für die Administration mit Computern, die mitunter zum Maßstab für universitäre Curricula gemacht wird (Senat der Universität Wien 2016, S. 3). Rezipiert wird dabei unter anderem ein spezifisches Verhältnis zur Zukunft. Die Kybernetik macht keinen Unterschied zwischen Tieren, Menschen und Maschinen – alles, also auch alles Wissen, ist Informationsverarbeitung. Diese Sichtweise haben Shannon (1948) und von Neumann (1945) verwendet, um die von Turing (1936) konzipierten Maschinen, mit denen alles, was berechenbar ist, auch berechnet werden kann, zu bauen. An diesen Konzepten hat sich seitdem nichts geändert. Zudem ist kein Konzept bekannt, mit dem sich an den Möglichkeiten solcher Maschinen in Zukunft etwas ändert.

Die Zukunft wird in der Kybernetik darüber hinaus als berechenbar verstanden, und mit Computern ist eine langfristige Datenspeicherung derzeit kaum möglich. Mit einem Computer kann weder die übernächste Generation noch das zukünftige Selbst adressiert werden. Das sozialisiert dazu, Wissen in Form von auf die Zukunft bezogenen großen Erzählungen (Lyotard 2012) zugunsten von auf die Gegenwart bezogenem Wissen zu suspendieren. Die Gegenwart erscheint ebenfalls als berechenbar. Mit einem physikalischen Computer kann allerdings jeder Algorithmus abgearbeitet werden, womit plurale Perspektiven auf das gleiche Problem erzeugt werden. Algorithmen können jedoch keinen Konsens zwischen den in ihnen ausgedrückten heterogenen Perspektiven aushandeln. Algorithmen müssen aber stets terminieren und sind insofern heteronom. Diese Relation von Heteronomie und Heterogenität ist bekannt: So wie die Theorie der Pluralität andere Lösungen, etwa transzendental-kritische Letztbegründungen, ausschließt, schließt die Theorie der Kybernetik andere Ansätze aus, die wiederum den kybernetischen Ansatz ausschließen. Die Relationierung findet in der Wissenschaft in einer offenen

intergenerationellen Debatte statt, an der Computer aus Sicht der relationalen Medienpädagogik nicht teilnehmen können.

Pluralität ohne Aushandlung erzeugt terminierte Orientierungslosigkeit. Orientierungslosigkeit als Zustandsdiagnose der Gesellschaft bringt insofern eine Folge der Mediensozialisation zum Ausdruck. Dabei ist Pluralität keine neuartige diffundierte Wahrnehmung von Wirklichkeit – in der Universität wurde Wirklichkeit immer schon so wahrgenommen, dass sie auch anders wahrgenommen werden kann. Praktiken in Universitäten ermöglichen es daher, mit dieser Pluralität umzugehen, indem z.B. eine Theorie der Orientierungslosigkeit produziert wird. Die orientierungslose kybernetische Form der Bearbeitung dieses Problems konfrontiert allerdings viele Menschen außerhalb der Universität mit Problemen wissenschaftlichen Denkens, ohne orientierende Praktiken zu vermitteln. Das erzeugt eine Angst auslösende Situation.

Auch das Feedback, ein Kernbegriff der kybernetischen Ideologie, ist eine in Computern ausgedrückte Sozialisationsbedingung, die in der wissenschaftlichen Pädagogik breit akzeptiert wurde. Beispiele dafür sind Gutachtenverfahren oder die Etablierung von Feedback in der universitären Lehre. Das legt die Vermutung nahe, dass die Mediensozialisation zu einer Haltung führt, die die Akzeptanz solcher Steuerungen begünstigt.

Mediendidaktik

Die universitäre Pädagogik hat es mit Computern auch als Unterrichtsmedium zu tun. E-Learning wird dabei oft mit einer Effizienz- und Effektivitätssteigerung begründet, für die es keine empirische Evidenz gibt (Russell 2001). Das Argument überzeugt vermutlich nur, weil die kybernetische Theorie so erfolgreich durchgesetzt wurde. Auch ist seit längerem bekannt, wie Computer als Unterrichtsmedium eingesetzt werden können (Meder 2006). Die universitäre Pädagogik hat es allerdings im Wesentlichen versäumt, ihre Theorien in Algorithmen zu transformieren, die pädagogischen Maßstäben genügen, etwa für die Verwaltung von Studiengängen. Das könnte z.B. erfolgen, indem die Software von Lernplattformen so gestaltet wird, dass zu subversivem Verhalten erzogen wird (Swertz 2015). Stattdessen wurde mit „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1974) daran gearbeitet, die durch Technik verursachten Modernisierungsschäden zu kompensieren. Computer als Unterrichtsmittel zu gestalten ist, wenn von „Hypes“ (Schulmeister 2013) abgesehen wird, kein pädagogisches Problem. Es dominiert allerdings die Tendenz, die Folgen der Digitalisierung für die Pädagogik aufzugreifen – und nicht die Pädagogik für die Digitalisierung folgenreich zu machen. Letzteres wirft die Frage auf, welche pädagogischen Absichten verfolgt werden sollten.

Medienbildung

Die in der wissenschaftlichen Pädagogik stattfindende Selbstbestimmung kann gesellschaftliche Vorstellungen von Bildung als gebildet sein, gebildet werden und sich bilden orientieren. Der in Theorie und Praxis der universitären Pädagogik vertretene kybernetische Ansatz erzieht und sozialisiert allerdings zu einer Vorstellung von Bildung, in der der Mensch sich nicht selbst bestimmen kann und wie ein Algorithmus durch äußere Einflüsse, durch Subjektivierungsbedingungen, bestimmt wird.

Wenn Bildung „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (Benner/Brüggen 2004, S. 174) bezeichnet, und es zugleich erstens notwendig ist, dass Bildungsbegriffe in der Universität mit Medien tradiert werden müssen und zweitens Bildungsbegriffe immer auch auf den gesellschaftlichen Kontext antworten, in dem sie artikuliert werden, dann ist zwar klar, dass der Bildungsbegriff von der Digitalisierung betroffen ist. Die Pädagogik ist dem aber keineswegs ausgeliefert. Wenn Pädagogik sich nicht nur sozialisieren lassen möchte, sondern Medienbildung betreiben will, ist eine Vorstellung eines gebildeten Umgangs mit Medien erforderlich, die in der Medienpädagogik mit dem Medienkompetenzbegriff diskutiert wird. Dafür können z. B. die durch die Gesellschaft in die Universität kommunizierten Subjektivierungspraktiken im Interesse der Medienbildung durch die Transformation wissenschaftlichen in nützliches Wissen pädagogisch gestaltet und mit dieser List die Selbstbildung als souveräne Subjekte durch kybernetische Maschinen subversiv vorgenommen werden. Es ist so praktisch möglich, die Kompensationsfunktion zu suspendieren und Orientierungskönnen (Mittelstrass 1989) auf die Agenda zu setzen.

Das kann u. a. begründet werden durch die in der relationalen Medienpädagogik entwickelte Figur des Sprachspielers. Der Begriff des Sprachspielers, der sowohl Subjekt als auch Objekt ist, wird von Meder (2004) bestimmt durch die Korrelation von Ganzheit und Gliederung. Die dabei intendierte Norm wird bestimmt, indem gesagt wird, was der Sprachspieler nicht sein soll: dogmatisch. Der Kritikbegriff wird so verbunden mit einem durch den Subversionsbegriff erläuterten Bildungsideal als ästhetischem Entwurf. Meder hat dieses Bildungsziel im Sinne einer kritischen Praxis unter anderem in einer Auseinandersetzung mit Benjamin und Marcuse so begründet: „Die massenhafte Reproduktion der Kunst gibt der Masse die Chance zum Subjekt der Kunst zu werden“ (Meder 2008, S. 219). Genauso gibt die massenhafte Reproduktion der Wissenschaft im Medium des Computers der Masse die Chance, zum Subjekt der Wissenschaft zu werden.

Damit können Computer neben das Buch als Medium der universalen Gelehrtenrepublik gestellt werden (Capurro 2014). Es geht darum, das Vermögen des Menschen, sich in der Gesellschaft selbst zu bestimmen und dabei die Gesellschaft solidarisch zu gestalten (Klafki 1996), in den Mittelpunkt zu rücken.

Im Zuge einer libertär-solidarischen Medienpädagogik kann dann in bildungstechnologischer Absicht (Swertz 2008) Technik so gestaltet werden, dass subversives (Meder 2004) und kreatives (Schmölz 2016) Denken vermittelt wird, Medienaktivismus (Hug 2011) angeregt wird und machtlose Diskurse (Barberi/Swertz 2017) angestrebt werden. Dabei kann der Umstand genutzt werden, dass Problemlösungen mit dem Computer im Modus der Simulation erfolgen (Meder 1998). Genau das, das Spiel mit Sprachen, ist Gegenstand der Wissenschaft. Wissenschaftliches Wissen wird insofern immer auch im Modus des Spiels erzeugt (Swertz 2009b). Dafür sind Computer, bei denen es sich um Spielzeuge handelt (Swertz 1999), ein geeignetes Werkzeug.

Das war nicht kalkuliert – die Kybernetik kennt nur strukturanaloge Simulationen von Wirklichkeit, nicht aber den Ausdruck der exzentrischen Position des Menschen im Spiel (Plessner 1967). Die exzentrische Position ermöglicht es, sich im Spiel von den Nötigungen der Vernunft und den Nötigungen der Natur freizumachen, was derzeit mit der Relation von Spiel zu Krisen, Paralogien oder tentativem Handeln diskutiert wird (Grünberger 2016, S. 310f.).

Dabei kann die Pädagogik auf eine ihrer Stärken zurückgreifen: die Vielfalt der pädagogischen Theorien, die etwa in der Medienpädagogik (Ruge 2017) auf einer Fülle von Ansätzen und Methoden basieren. Die Spielerinnen und Spieler werden durch das Spiel mit der nicht integrierbaren Vielfalt, mit dieser gestaltbaren Subjektivierungspraktik, zu einer souveränen Selbstbestimmung, zur selbstermächtigenden Machtergreifung aufgefordert. Das kann dann auf dem Wege der Medienerziehung, Mediensozialisation und Mediendidaktik in die Gesellschaft transformiert und diese so pädagogisch gestaltet werden.

Das ist keine neue Idee: Wenn z. B. Kritik im Medium des Berufs als Bildungsziel entwickelt wird (Blankertz 1980), kann damit Anpassungsbildung gleichzeitig vorgenommen und unterlaufen werden. Mit einer solchen List mit den Regeln der Transformationsprozesse zwischen Universität und Gesellschaft mit Computern und damit mit der kybernetischen Ideologie zu spielen, ist durchaus pädagogisch.

Dazu ist die Zukunft als eine offene im Spiel zu halten, die von Menschen gestaltet werden kann, die sich dabei und dazu selbst gestalten. Diese Gestaltungsmöglichkeit muss allen Menschen offenstehen. Das ist mit vernetzter Computertechnologie möglich, die es dementsprechend von allen Menschen mit allen für alle Menschen zu gestalten gilt. Insofern besteht eine Not der Praxis, die nicht zuletzt Professorinnen und Professoren der Pädagogik dazu auffordert, sich im eigenen Umgang mit Computern zu bilden.

Für die gesellschaftliche Akzeptanz eines solchen Vorgehens ist es erforderlich, Nützlichkeit zu demonstrieren. Nun entsteht durch den Umstand, dass eine wissenschaftliche Relation zum Wissen zunehmend zu einem allgemeinen Problem wird, gesellschaftlich wahrgenommener Handlungsbedarf. Das ermöglicht es der Pädagogik, nützliche Lösungen anzubieten, mit denen Medienerziehung, -sozialisation und -didaktik in bildender Absicht subversiv

betrieben werden. Mit dieser Methode kann die universitäre Pädagogik ihre Umgebung und damit ihre Subjektivierungsbedingungen gestalten und sich so, wohl wissend, dass der Kontext mit der wissenschaftlichen Pädagogik ebenso verfährt, selbst bilden.

Christian Swertz, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Medienpädagogik an der Universität Wien.

Literatur

- Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 27, S. 173-209. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (2017): Strukturwandel der Öffentlichkeit 3.0 mit allen Updates? In: Binder, U./Oelkers, J. (Hrsg.): Der neue Strukturwandel der Öffentlichkeit. Weinheim: Beltz, S. 151-179.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 174-216.
- Blankertz, Herwig (1980): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Capurro, Rafael (2014): Informationsethik nach Kant und Habermas. <http://www.capurro.de/graz.html> [Zugriff: 27. September 2017].
- Dander, Valentin (2017): Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 27, S. 50-64. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>.
- Dobratz, Susanne (2006): Das DFG-Projekt „Dissertationen Online“ stellt sich vor. <http://www.b-i-t-online.de/archiv/1999-04/fach2.htm> [Zugriff: 27. September 2017].
- Frank, Helmar (1962): Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden: Agis-Verlag.
- Grünberger, Nina (2016): Bildung reloaded. Zu pädagogischen Implikationen gegenwärtiger sozio-kultureller Entwicklungen. Innsbruck: Universität Innsbruck. <http://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/download/pdf/1322389?originalFilename=true> [Zugriff: 27. September 2017].
- Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2., umgearbeitete Auflage. München: Reinhardt.

- Hug, Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik. In: Medienimpulse, 2. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/308> [Zugriff: 27. September 2017].
- Kaiser-Müller, Katharina (2015): Ideologiekritik des E-Learnings. Welchen Nutzen hat die Einführung des E-Learnings? In: Medienimpulse, 1. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/773> [Zugriff: 27. September 2017].
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ladenthin, Volker (2010): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86, 3, S. 346-358.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liotard, Jean-François (2012): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. 7. Auflage. Wien: Passagen Verlag.
- Marquard, Odo (1974): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Baumgartner, H. M./Höffe, O./Wild, C. (Hrsg.): Philosophie – Gesellschaft – Planung. Kolloquium, Hermann Krings zum 60. Geburtstag. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, S. 114-125.
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 26-40. <http://medi enimpulse.at/articles/view/788> [Zugriff: 27. September 2017].
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. 2., wesentlich erweiterte Auflage. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Meder, Norbert (2008): Walter Benjamin. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 217-223. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_29.
- Meder, Norbert (2017): Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 29, S. 1-16. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>.
- Mittelstrass, Jürgen (1989): Glanz und Elend der Geisteswissenschaften (= Oldenburger Universitätsreden Nr. 27). Odenburg: bis. <http://oops.uni-ol denburg.de/1192/1/ur27.pdf> [Zugriff: 27. September 2017].
- Mittelstrass, Jürgen (1992): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Neumann, John von (1945): First Draft of a Report on the EDVAC. <http://www.virtualtravelog.net/wp/wp-content/media/2003-08-TheFirstDraft.pdf> [Zugriff: 27. September 2017].
- Niesyto, Horst (2006): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 3335-3346. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-142926> [Zugriff: 27. September 2017].
- Oelkers, Jürgen (2004): Erziehung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 303-340.
- Plessner, Helmuth (1967): Der Mensch im Spiel. In: Marx, W. (Hrsg.): Das Spiel. Wirklichkeit und Methode. Freiburg im Breisgau: Hans Ferdinand Schulz Verlag, S. 7-11.
- Ruge, Wolfgang B. (2017): Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27, S. 100-120. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.04.X>.
- Russell, Thomas L. (2001): The No Significant Difference Phenomenon. 5. Auflage. Chicago: International Distance Education Certification Center.
- Schulmeister, Rolf (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2960Volltext.pdf> [Zugriff: 27. September 2017].
- Schmölz, Alexander (2016): Ernsthafte Spiele als Anlass für Ko-Kreativität? In: Haag, J. et al. (Hrsg.): Game Based Learning: Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital. Brunn am Gebirge: ikon. S. 107-118.
- Senat der Universität Wien (2016): Kompendium. Regeln zur Gestaltung von Curricula. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/Arbeitsbehilfe/Kompendium_v12_Jaenner2016.pdf [Zugriff: 27. September 2017].
- Shannon, Claude E. (1948): A Mathematical Theory of Communication. Reprinted with corrections from The Bell System Technology Journal Vol. 27, p. 379-423, 623-656, July, October 1948. <http://math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf> [Zugriff: 27. September 2017].
- Swertz, Christian (1999): Computer als Spielzeug. In: Spektrum Freizeit, 2, S. 112-120.
- Swertz, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 66-74. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_7.

- Swertz, Christian (2009a): Medium und Medientheorien. In: Meder, N./Alle-
mann-Ghionda, C./Uhlendorff, U. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswis-
senschaft. Teilband III/2: Umwelten. Sozialpädagogik, Medienpädago-
gik, Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Umwelt-
pädagogik. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 751-780.
- Swertz, Christian (2009b): Narren und Könige. Der Gebildete im Spannungs-
feld von Wahnsinn und Macht. In: Kubac, R./Rabl, C./Sattler, E. (Hrsg.):
Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würz-
burg: Königshausen und Neumann, S. 152-164.
- Swertz, Christian (2015): Die semantische Ordnung der Dinge im Web. Bil-
dung mit den HTTP-Dämonen zwischen Widerstreit und adaptiver Rege-
lung. In: Medienimpulse, 2. <http://medienimpulse.at/articles/view/807/>
[Zugriff: 27. September 2017].
- Turing, Alan M. (1936): On Computable Numbers, with an Application to
the Entscheidungsproblem. In: Proceeding of the London Mathematical
Society 2, 42, S. 230-265. [https://www.cs.virginia.edu/~robins/Turing_
Paper_1936.pdf](https://www.cs.virginia.edu/~robins/Turing_Paper_1936.pdf) [Zugriff: 27. September 2017].
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – ei-
ne umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungs-
messung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons – Namensnennung –
keine Bearbeitungen – 4.0 International Lizenz.

Was ist das Neue an „digitaler Bildung“?

Zum hochschuldidaktischen Potenzial der elektronischen Medien

Manuela Pietraß

Einleitung

„Digitale Bildung“ ist derzeit in aller Munde. Selbstverständlich ist digitale Bildung die sprachlich verkürzte Form einer Bildung *mit* digitalen Medien. Auf dieses Neue verweist der Begriff und nicht auf eine – wie auch immer geartete – neue Form der Bildung an sich. Mit ihm wird auf einen Unterschied hingewiesen, der mit den digitalen Medien erzeugt wird, nämlich die mediale Verfasstheit von Angeboten, die für Bildung genutzt werden. Daran, dass die neue Technologie flächendeckend im Bildungssektor einzuführen und anzuwenden ist, wird kaum gezweifelt. Doch ist eine neue Technologie, die für Zwecke des Lehrens und Lernens eingesetzt wird, nicht per se eine Verbesserung. Vielmehr werden neue Medientechnologien anfangs meist so verwendet, wie die bereits bestehenden. Es wird also lediglich „alter Wein in neue Schläuche gegossen“. Mancher angebliche Vorteil der digitalen Medien ruft deswegen aus medienpädagogisch-historischer Perspektive einen *Déjà-vu-Effekt* hervor, so wie zu Beginn des E-Learning, als mit einem digitalisierten Handapparat und einem Chatforum aus Seminaren „virtuelle Seminare“ wurden.

Was man mit jeweils neuen Medien anfangen kann, muss eine Gesellschaft immer erst herausfinden. Im Diskurs über digitale Bildung wird dementsprechend manches als neu angesehen, was es tatsächlich nicht ist, Anderes, was tatsächlich neu ist, wird noch kaum wahrgenommen. Möchte man aber das Bildungspotenzial der digitalen Medien verstehen, ist es wichtig, zwischen Altem im Neuen und Neuem im Neuen zu unterscheiden. Dies soll exemplifizierend am Strategiepapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (2016) vorgenommen werden, da es politischen Leitcharakter besitzt. Ausgehend von den dort der digitalen Bildung zugeschriebenen Charakteristika wird untersucht, inwiefern diese das Neue an digitaler Bildung erfassen oder bereits vorhandene Möglichkeiten strategisch steigern. Steigerung und Neuerung sind dabei nicht wertende, sondern analytische Kategorien, um das wesentlich Neue einer Bildung mit digitalen Medien freilegen zu können. Für die Durchsetzung und optimale didaktische Nutzung digitaler Medien ist deren Anwendung auf althergebrachte Weise, nur eben mit einem anderen Medium, nicht weniger wichtig. Doch entfalten diese Anwendungen ihr gesteigertes Potenzial vor dem Hinter-

grund des Bisherigen und können vor diesem bewertet werden, während das Neue mit anderen Kategorien erfasst werden muss.

Der Begriff der digitalen Bildung des BMBF

Mit seiner „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (2016) geht es dem BMBF grundsätzlich darum, die digitalen Medien auf breiter Ebene in allen Ausbildungsinstitutionen einzuführen. Digitale Bildung wird in zweierlei Hinsicht thematisiert: zum einen als „die Vermittlung digitaler Kompetenz“, was die Nutzung von digitalen Medien und mit ihnen angebotener Lehr- und Lerninhalte umfasst, zum anderen als „das Lernen mit digitalen Medien (digitale Bildung als Instrument)“ (BMBF 2016, S. 8). „Digitale Kompetenz“ wird als Zieldimension digitaler Bildung verstanden und beinhaltet, nah am übergeordneten Begriff der Medienkompetenz angesiedelt, die Informationssuche, -bewertung und -produktion eigener Inhalte mit digitalen Medien, wobei die „Kompetenz zum selbsttätigen Lernen“ im Vordergrund steht. Weiterhin umfasst „digitale Kompetenz“ explizit auch Medienkompetenz als „ein technisches Grundverständnis, das über die Bedienung aktueller Geräte hinausgeht und Grundkenntnisse über ihre Funktionsweise“ einschließt (ebd.).

Neue Anwendungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien sieht das BMBF in folgenden Punkten:

- flexibles, zeit- und ortsunabhängiges Lernen,
- größere Möglichkeiten der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander (kollaboratives Lernen),
- Anpassung der Inhalte digitaler Medien an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden,
- schnelles Feedback und gezielte individuelle Förderung durch individualisierte, digital gestützte Lernformen und -strategie bei gemeinsamen Lernzielen,
- neue Erkenntnisse über Lehr- und Lernprozesse durch Erhebung und statistische Auswertung lehr- und lernbezogener Daten (BMBF 2016, S. 8).

Zusammengefasst ist aus der Sicht des BMBF digitale Bildung Bestandteil von Medienkompetenz, schließt die technische Nutzungsfähigkeit ein und zielt auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe. Hinsichtlich des dafür erforderlichen Einsatzes digitaler Medien werden deren Nutzung *für* Bildung und Wirkung der Nutzung *als* Bildung gleichgesetzt. Offen bleibt also, auf welche Weise diese Anwendungsformen Bildung in einer Weise befördern, die bildungstheoretischen Ansprüchen genügt, oder ob Bildung lediglich als „Containerbegriff“ (Lenzen 1997, S. 949) verwendet wird mit Bezug auf das Bildungssystem insgesamt als organisationale Kategorie.

Medien dienen der Kommunikation – ein bildungsrelevanter Zusammenhang

Um das didaktische Potenzial der digitalen Medien genauer bestimmen zu können, sollen die rein formal-technischen Nutzungsmöglichkeiten hinsichtlich dessen näher betrachtet werden, wozu sie dienen: Medien sind zunächst Mittel für Kommunikation. Mit Bildung sind Medien verknüpft, weil Lerngegenstände medial aufbereitet und vermittelt werden, und auch der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden und Lernenden untereinander kann zunehmend medial vermittelt werden. Weil Medien Mittel für Kommunikation sind und Lehren durch Kommunikation erfolgt, liegt in der Kommunikation ein Ansatzpunkt, der Bildung und Medien theoretisch aufeinander beziehen lässt. Dieses Vorgehen ist nicht mit einer kommunikativen Pädagogik zu verwechseln, die sich mit der Frage befasst, wie sich die Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden kommunikationstheoretisch deuten lässt. Sondern es ist in der deiktischen Bedeutung von Kommunikation begründet, wie dies Prange (2012) mit der kommunikativen Operation des Artikulierens als didaktischem Gang des Zeigens darlegt.

Medien wohnt das Potenzial inne, Bildung dort zu realisieren, wo das Wissen der Lehrenden an seine Grenzen stößt, z.B. aufgrund eines beschränkten Erinnerungsvermögens, und wo Lehrkommunikation durch direkte Präsenz von Lehrperson und Lernenden eingeschränkt wird. Anders formuliert: Medien sind Instrumente, die eine Lehrkommunikation auch dann ermöglichen, wenn die Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden unwahrscheinlich wird, weil mit Medien Kommunikation aus der Ferne vollzogen werden kann (Esposito 2006, S. 64). Erreichen können Medien dies, indem sie den für die Kommunikation notwendigen Zusammenhang zwischen Mitteilung und Information (Luhmann 2005) aufheben, um dann dennoch durch sich selbst Kommunikation zu ermöglichen. Dazu stellen sie Formen bereit, z. B. eine Lernsoftware oder eine virtuelle Erfahrungswelt wie eine Simulation. In diesen Formen werden neue Weisen erzeugt, Welt zu erfahren und zu verstehen: Erfahrung im erlebenden und Erkenntnis erzeugenden Vollzug, Verstehen im Sinne der Schaffung von Perspektiven auf Welt.

Die durch die neuen Medientechnologien gegebenen Möglichkeiten der Informationsvermittlung, beruhend auf der Trennung von Mitteilung und Information, führen dazu, dass geeignete Formen benötigt werden, um das jeweilige Vermittlungspotenzial von Medien darin zu realisieren. Hierbei ist festzustellen, dass historisch gesehen eine zeitliche Verschiebung auftritt, während der die neuen wie die vorangehenden Medien genutzt werden, weil das Potenzial für neue Anwendungsformen jeweils erst entdeckt und entwickelt werden muss. Hinsichtlich dieser Verschiebung werden die verschiedenen Entwicklungsstufen von Medien folgend dargestellt, um den Unterschied, den Digitalität konstituiert, erfassbar werden zu lassen. Dabei geht es

darum, den Unterschied zwischen auf bisherigen und auf neuen Formen beruhenden Anwendungsformen zu exemplifizieren, wobei eine vertiefte Darstellung anhand der einschlägigen Werke zur Medienentwicklung (insbesondere McLuhan 1968; Giesecke 1985; Kittler 1995) hier nicht geleistet werden kann. Als mediengeschichtliche Phasen werden die Sprache, die Schrift, der Buchdruck, Film und Funk und der Computer unterschieden.

Bei der *sprachlichen* Kommunikation sind Mitteilung, Information und Verstehen direkt miteinander verknüpft: Der Mitteilende, der in einer sozialen Beziehung zu jenen steht, an die die Mitteilung gerichtet ist, formuliert das, was er mitteilen möchte, mit der Information. Dazu ist eine zeitliche und räumliche Anwesenheit von Mitteilendem und Verstehendem notwendig. Entsprechend sind orale Kulturen „von der Flüchtigkeit der gesprochenen Rede und den durch die Mündlichkeit bestimmten Kommunikationsbedingungen“ geprägt (Schmidt 1998, S. 94). Tatsächlich beginnt bereits mit der Sprache die Trennung von Mitteilung und Information in der mit ihr gegebenen Möglichkeit, in Abwesenheit von einem Ereignis über dieses Ereignis zu sprechen. Dies führt zu dem Problem, wie man solche Ereignisse speichern könne.

Orale Kulturen müssen die intra- und intergenerationelle Weitergabe von Wissen bewältigen, wozu die Entwicklung der *Schrift* diene (Esposito 2006, S. 65). Sie erlaubte es, die dazu entwickelten Mnemotechniken in ihrer Funktionalität zu übertreffen. Dieser Bedeutung entsprechend diene das Medium Schrift ursprünglich der Gedächtnishilfe, während erst entdeckt werden musste, dass sie auch als Mittel zur Kommunikation dienlich sei, wie mit dem Briefwechsel (ebd.). Denn die Schrift ermöglichte es, Information so aufzubereiten, dass neue Formen der Kommunikation und mit ihr neue Sozialformen entstehen konnten, wie die Beurkundbarkeit von Sprache in Schrift. Hier ist wiederum ein Rest der Verbindung von Mitteilung und Information enthalten durch die Unterschrift, die von der Person in Anwesenheit geleistet werden muss, auf einem Schriftstück, welches die Loslösung der Beurkundung von der Person erst ermöglicht.

Eine ähnliche Verschiebung wie bei Einführung der Schrift wird wieder an der Entwicklung der *Printkultur*, die zunächst einmal nichts anderes bedeutete, als Schrift zu vervielfältigen, sichtbar, und der stark an handschriftliche Texte angelegten Form früher Drucke. Doch konnten durch die Vervielfältigbarkeit neue, in Textsorten gefasste Erkenntnisformen entwickelt werden, die prinzipiell mit der Schrift möglich gewesen wären, doch an ihrem Aufwand gescheitert sind. So kann als kategorial neu am Buchdruck gesehen werden, dass erst mit den beweglichen Lettern jene Wiederholbarkeit, Prüfbarkeit, Präzision der Beobachtung und Beschreibung sowie der Reflexivität des Schreibens erreichbar wurde, die für die Entwicklung der modernen Wissenschaften Voraussetzung war (Schmidt 1998, S. 98).

Nach der Drucktechnologie wurden Medien entwickelt, die Esposito (2006, S. 67) in Anlehnung an Luhmann als „Wahrnehmungsmedien“ bezeichnet. Sie

beruhen auf Nachahmung und ermöglichen eine visuell-gegenständliche Wahrnehmung so, dass ihr Code als visuell und/oder auditiv getragene Wahrnehmung von Wirklichkeit fungiert. So waren für das Fernsehen als Wahrnehmungsmedium zunächst die Annäherung an die realitätsnahe Wahrnehmung und die Anlehnung an vorhandene Formate wie das Theater vorbildhaft. Erst in den 1990er Jahren gelang es dem Fernsehen, seine eigene Abbildhaftigkeit in sogenannten Hybridenres und dem gleichzeitig entstehenden Eindruck einer wachsenden „Vielfalt von Medienwirklichkeiten“ (Pietraß 2003) zu thematisieren. Kategorial neu an den Wahrnehmungsmedien ist, dass die durch sie ermöglichte Trennung von Mitteilung und Information zu einer zunehmenden Unklarheit der Autorschaft einer Information, aber zugleich zu der direkten, prozesshaften Abbildbarkeit sozialer Wirklichkeit führt – es wird nicht über sie geschrieben, sondern sie wird in einem mimetischen Sinne neu geschaffen. Diese Nähe zu einer realitätsnahen Wahrnehmung führt dazu, dass das, was ausgesagt werden soll und das, was wahrgenommen wird, zu trennen sind.

Worin bei den *digitalen Medien* die Entdeckung neuer Anwendungen liegt, ist insofern schwierig endgültig zu bestimmen, als wir uns noch im Prozess dieser Entwicklung befinden. Grundsätzlich bestehen auch hier neue Formen von Informationsaufbereitung aufgrund der Loslösung von der Mitteilung, womit sich der nächste Abschnitt näher befassen wird.

Steigerung und Neuerung der Anwendungsformen digitaler Medien für Bildung

Folgend soll unter Bezug auf die oben dargestellte Bildungsoffensive des BMBF geprüft werden, inwiefern der dort verwendete Begriff einer digitalen Bildung auf bisherige bzw. auf neue Nutzungsweisen der digitalen Medien rekurriert, indem die oben zusammengefassten Punkte zum didaktischen Potenzial digitaler Bildung nochmals aufgenommen werden. Sie werden in zwei Abschnitte gegliedert: in Argumente, bei denen eine Verschiebung tradierter Anwendungsformen auf die neuen Medien sichtbar wird (1), und in Argumente, bei denen kategorial neue Aspekte aufgenommen werden (2).

(1) Argumente des Strategiepapiers, die auf eine Steigerung bisheriger, tradierter Anwendungsformen zielen

Flexibles, zeit- und ortsunabhängiges Lernen

Bücher waren durch den zunehmend kostengünstigeren Druck und auch durch die Einrichtung von Bibliotheken bereits einer großen Zahl Studierender zugänglich, aber mit Barrieren wie beschränkter Zahl an Exemplaren oder beschränkten Ausleihfristen und -zeiten. Hier bieten die digitalen Medi-

en prinzipiell unbeschränkte Vervielfältigungs- und Speichermöglichkeiten sowie prinzipiell zeitlich unbegrenzte Zugangsmöglichkeiten. Die Neuerung gegenüber dem Buchdruck besteht in einer Steigerung bereits gegebener Möglichkeiten insofern, weil den Studierenden mehr Angebote zeitgleich und kostengünstiger zur Verfügung gestellt werden können, als dies mit gedruckten Büchern und Kopien in Handapparaten etc. der Fall war.

Eine weitere Steigerungsform gegenüber der Printkultur liegt in der verbesserten Standardisierungsmöglichkeit von Bildungsinhalten, sowohl hinsichtlich der Entwicklung von Formaten als auch der Angleichung und Verbreitung der Inhalte. Erleichtert wird dies durch die verbesserte Abstimmungsmöglichkeit der verschiedenen Bildungsanbieter untereinander sowie durch das digitale Kopieren und Bereitstellen von Texten auf speziellen Plattformen.

Anpassung der Inhalte digitaler Medien an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden

Durch die erhöhte Angebotsauswahl von Inhalten findet eine Individualisierung beim Studieren statt: Bereits Bücher und auch die Wahrnehmungsmedien ermöglichten es, durch die Vielfalt der in beiden Kulturen entstandenen Formate und Genres, sich je nach Vorwissen und Vertiefungsinteresse eine individuelle Angebotsauswahl zusammenzustellen. Die erreichte Vielfalt kann mit digitalen Medien noch erhöht und zugleich das Angebot unaufwendig so kopiert werden, dass Inhalte und deren Darstellungsformen ausdifferenzierbar und die Verfügbarkeit von Wissensangeboten erhöht werden.

Auch Studienangebote werden individualisierbar durch eine erhöhte Angebotsauswahl: Eine weitere Steigerung gegenüber dem, was Medien prinzipiell bewirken – die Loslösung von Ort und Zeit – liegt in der neu erreichbaren Vielfältigkeit von Qualifizierungsangeboten, auch über die Lebensspanne hinweg, z. B. Fernstudiengänge, berufsbegleitendes Studieren und Open Educational Resources für informelles Lernen und virtuelle Qualifizierungsangebote für formales Lernen.

(2) Argumente, die auf kategorial neue Anwendungsformen zielen

Kategorial neue Anwendungsformen der digitalen Medien beruhen auf ihrer Interaktivität. Argumente, die sich darauf im Strategiepapier des BMBF (2016, S. 8) beziehen, sind folgende:

Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und Lernenden untereinander, individualisierte, digital gestützte Lernformen, Erhebung und statistische Auswertung lehr- und lernbezogener Daten

Durch die Interaktivität digitaler Medien werden nicht nur bisherige Interaktionsformen verfeinert, sondern es besteht eine kategoriale Veränderung

durch eine interaktive Herstellung von Texten mit Texten – wie die anfangs viel diskutierten Hyperlinks und das durch sie entstehende Text-„Rhizom“ (Sandbothe 1997). Letztendlich sind alle Medien interaktiv im Sinne einer wechselseitigen Bezugnahme, welche Kommunikation voraussetzt (Manovich 2001). Eine direkte Wechselseitigkeit war jedoch bislang nur bei Funk und Telefonie möglich. Dies wird nun durch die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten erweitert und eine wechselseitige Kommunikation realisierbar. Grundsätzlich verlangt auch die, die Trennung von Mitteilung und Information ermöglichende Kommunikation mit Medien den Einbezug des Verstehens, damit Kommunikation zustande kommt. Verstehen aber ist nur erreichbar, wenn der Mitteilende die Verstehensmöglichkeiten bereits antizipiert. Eine solche Antizipation ist bereits bei einem Gespräch erforderlich, aber bei den Medien ist diese, anders als bei einem Gespräch, von der Mitteilung gelöst. Dadurch erhält das „digitale Gespräch“ eine eigene, bearbeitbare Form, was besonders gut sichtbar wird bei kollaborativen, digital verschriftlichten Lernprozessen. Eine andere Form ist die Interaktion mit einem Text, der in sich Interaktionsmöglichkeiten eingeschrieben hat, z. B. durch Links oder durch Auswahloptionen von Antworten oder Handlungsmöglichkeiten. Durch die Interaktivität wird eine digitale „Spur“ erzeugt, welche einen eigenen Text darstellt, der im Prozess der Nutzung entsteht. Dadurch verändert sich – im Unterschied zur gesprochenen Kommunikation, nicht zum geschriebenen Text! – die Information. Sie wird nun, wie der geschriebene Text, strukturierbar, systematisierbar und speicherbar.

Das durch digitale Interaktivität erzeugte Kommunikat ermöglicht es durch seine Textförmigkeit, in eine reflexive Distanz zur Kommunikation zu treten. Dies ist besonders wichtig für die didaktische Besonderheit kollaborativen Lernens und auch für die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, bei der auf den Lerninhalt bezogene Argumente ausgetauscht werden. Deren schriftliche Fixierung verlangt eine andere Form der Reflexion als die mündliche Äußerung und damit eine Metaperspektive auf den Lernprozess, doch zieht das zugleich Veränderungen nach sich, wie einen hohen Zeitaufwand und Zugangsbarrieren für jene, die sich mündlich sicherer äußern können. Einen ganz neuen Zugriff auf den Lernprozess, der in Form einer textuellen Lernspur abgebildet werden kann, erlauben digital gestützte Lernformen wie Portfolios. Deren Steigerung stellt der Zugriff auf die, durch die Textualität des Lernens ermöglichte, Datengewinnung und -speicherung dar.

Zusammenfassung und Diskussion

Auf Basis der Entwicklung von Formen der Informationsaufbereitung, was Medien durch die Trennung von Information und Mitteilung ermöglichen, werden die Steigerung bisheriger und die Entwicklung kategorial neuer Anwen-

dungsformen digitaler Medien unterschieden: Als bisherige Anwendungsformen verstärkende Trends werden im Strategiepapier des BMBF thematisiert: der verbesserte Zugang zu universitärer Lehre und zur Weiterbildung sowie zu Bildungs- bzw. Wissensangeboten selbst, eine höhere Standardisierungsmöglichkeit von Lerninhalten und -prozessen mit einer zugleich bestehenden Individualisierung der Selektion des Lernangebotes. Diese Trends stellen eine Ausdifferenzierung und Ausweitung bereits in der Buchkultur gewachsener Möglichkeiten der Zugänglichkeit und der Verbreiterung des Angebotes dar.

Bei der didaktischen Analyse der Steigerung bisheriger Anwendungsformen sollten jene betrachtet werden, aus denen die Steigerung jeweils erfolgt. Dabei ist es nicht nur wichtig zu betrachten, welche bisherigen Begrenzungen nun überwunden werden können, sondern auch, inwiefern aus Fehlern und Erfolgen der früheren gelernt werden kann. Durch diesen Rückbezug ist eine Optimierung der vorhandenen in den neuen Anwendungsformen möglich.

Neue Trends liegen in der Interaktivität der digitalen Medien begründet. Sie bietet ein verändertes didaktisches Potenzial in der sozialen Kommunikation beim Lehren und Lernen, die schriftlich in den neuen Formen interaktiver Lernsoftware sowie in der Abbildung und Auswertung individueller Lernprozesse in Lernportfolios und anderen Formen der Lernprozessbeobachtung abbildbar wird. Bei dem auf textueller Interaktivität gestützten Lernen sind zwei Punkte didaktisch zu berücksichtigen: die Software bildet nicht „den“ Lernprozess ab, sondern eine ganz bestimmte Form, und weiterhin, dass eine Verschiebung von der Individualität des Lernenden zu einem System stattfindet, das nur auf der Möglichkeit von Standardisierung seine Effektivität entfalten kann.

Vorliegend wurde am Bericht des BMBF exemplarisch durchgeführt, worin Argumente für das Neue digitaler Bildung bestehen, die auf frühere oder kategorial neue Anwendungsformen bezogen werden, ohne zu berücksichtigen, inwiefern der Bericht diesbezüglich vollständig ist. Grundsätzlich entfaltet sich dort, wo bisherige Anwendungsformen optimiert und nicht einfach nur fortgeführt werden und wo wesensmäßig andere als bisherige Anwendungsformen der digitalen gegenüber den bisherigen Medien angesiedelt sind, das neue didaktische Potenzial einer „digitalen Bildung“.

Manuela Pietraß, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an der Universität der Bundeswehr München.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungs-offensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Esposito, Elena (2006): Was man von den unsichtbaren Medien sehen kann. In: Soziale Systeme 12, 1, S. 54-78. <https://doi.org/10.1515/sosys-2006-0105>.
- Giesecke, Michael (1998): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kittler, Friedrich (1985): Aufschreibesysteme 1800/1900. München: Fink.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 6, S. 949-968.
- Luhmann, Niklas (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg: Carl-Auer.
- Manovich, Lev (2001): The Language of the New Media. Cambridge, Massachusetts/London, England: Massachusetts Institute of Technology. http://dss-edit.com/plu/Manovich-Lev_The_Language_of_the_New_Media.pdf [Zugriff: 5. Oktober 2017].
- McLuhan, Marshall (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. München: Econ.
- Pietraß, Manuela (2003): Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93448-2>.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 107-135.
- Sandbothe, Mike (1997): Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internets. In: Munker, S./Roesler, A. (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 56-82.
- Schmidt, Siegfried J. (1998): Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lernraumgestaltung an Universitäten

Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung

Richard Stang

Einleitung

Begriffe wie „Universität 4.0“ werden schnell mit einer zunehmenden Verlagerung von Lehren und Lernen in den digitalen Raum in Verbindung gebracht. Doch sind die vielfältigen Veränderungsprozesse, die Auswirkungen auf die zukünftige Gestaltung der „Lernwelt Universität“ haben, insgesamt von grundlegenderer Natur (Stang 2016). Der sich andeutende Wandel vom „Lehren zum Lernen“ trägt einer Entwicklung Rechnung, die projektorientiertes und problembasiertes Lernen, das in Gruppen- und Projektarbeit stattfindet, in den Universitäten¹ verstärkt in den Blick rückt.

In der Studie „Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities“ wurden folgende zentrale Veränderungsprozesse herausgearbeitet: stärkere Internationalisierung, größere Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechniken, größere Autonomie der Universitäten, stärkere Vernetzung, heterogenere Studierendenstruktur, veränderte Finanzierungsstrukturen, veränderte Studierenden- und Lehrendenrollen, zunehmende Bedeutung neuer Lehrmethoden, und Veränderungen bei den Lerninfrastrukturen, u. a. durch Etablierung von Lernzentren (Sursock 2015, S. 22ff.).

Der NMC Horizon Report „Higher Education 2017“, der sich v. a. unter der Perspektive des technologischen Wandels den Veränderungsprozessen nähert, sieht folgende Trends und Herausforderungen:

- kurzfristige Trends: Blended Learning Designs, Collaborative Learning;
- mittelfristige Trends: Growing Focus on Measuring Learning; Redesigning Learning Spaces;
- langfristige Trends: Advancing Cultures of Innovation; Deeper Learning Approaches (Adams Becker et al. 2017, S. 3).

Als zentrale Herausforderungen werden genannt:

- lösbare Herausforderungen: Improving Digital Literacy, Integrating Formal and Informal Learning;

1 Die hier für Universitäten aufgezeigten Entwicklungen finden sich gleichermaßen in allen Hochschularten.

- schwierig zu lösende Herausforderungen: Achievement Gap, Advancing Digital Equity;
- sehr schwer zu lösende Herausforderungen: Managing Knowledge Obsolescence, Rethinking the Roles of Educators (ebd.).

Als konkrete technologische Entwicklungen werden prognostiziert:

- mit einem Zeithorizont von bis zu einem Jahr: Adaptive Learning Technologies, Mobile Learning;
- mit einem Zeithorizont von zwei bis drei Jahren: The Internet of Things, Next-Generation LMS;
- mit einem Zeithorizont von vier bis fünf Jahren: Artificial Intelligence, Natural User Interfaces (ebd.).

Die im NMC Horizon Report aufgezeigten Trends, Herausforderungen und Entwicklungen machen deutlich, dass der Einbezug technologischer Entwicklungen in den Lehr-Lern-Kontext nicht nur für digitale Dienstleistungen relevant sein wird, sondern auch auf die physische Strukturierung der Lernwelt Universität Einfluss haben wird. So wie die Digitalisierung der Arbeitswelt zu veränderten Raumkonzepten u. a. bezogen auf die Büroorganisation führt, werden auch an den Universitäten Räume neu konzipiert werden müssen.

Schon heute zeigt sich, dass sich physische Lernräume vor allem in Form von Selbstlernzentren einer starken Resonanz erfreuen, wenn sie multioptionale Nutzungsszenarien ermöglichen. Die Fragen, welche Herausforderungen sich in diesem Kontext stellen und welche Perspektiven sich für die Raumgestaltung in Universitäten eröffnen, stehen im Zentrum dieses Beitrags. Zunächst wird dabei auf Lehr-/Lernraumkonstellationen an Universitäten eingegangen, um dann anhand von Ergebnissen aus den Forschungslaboren der Hochschule der Medien Stuttgart Möglichkeiten aufzuzeigen. Mit einem Fazit und Ausblick wird der Beitrag abgeschlossen.

Lehr-/Lernraumkonstellationen

Hörsäle, Seminarräume, Labore und Bibliotheken gehören historisch zur räumlichen Strukturierung von Universitäten. Viele der Raumstrukturen haben sich auch über Jahrzehnte kaum verändert. Technische Neuerungen wie Beamer haben zwar den Overheadprojektor ersetzt, doch hat sich zum Beispiel der Hörsaal in seiner Raumstruktur seit der Gründung von Universitäten kaum verändert und lässt nur ein didaktisches Szenario zu: die „Lehrveranstaltung“ Vorlesung. In dem Maße allerdings, in dem veränderte didaktische Settings Einzug in die Lehre halten, entsteht Bedarf an veränderten Raumstrukturen.

Dies bedeutet, dass unterschiedliche Raumtypen bzw. Raumfunktionen vorgehalten werden sollten. Brandt und Bachmann sehen den Bedarf an folgenden Raumtypen:

„*Lehrräume* für die Durchführung und Organisation der Lehrveranstaltungen, *Lernräume* für selbstgesteuertes Lernen, allein oder in Gruppen, *Zwischenräume*, in denen sich Studierende erholen, mit anderen austauschen und verpflegen können, *Prüfungsräume* für die Durchführung der zahlreicher gewordenen und oft zeitgleichen Prüfungen, *Spielräume*, um innovative Lehr- und Lernformen zu entwickeln und umzusetzen.“ (Brandt/Bachmann 2014, S. 16, Hervorhebung im Original)

Interessant ist, dass der digitale Raum in diesem Zusammenhang nicht aufgeführt wird. Unter der Perspektive des Lehr-Lern-Kontextes zeigt sich der Bedarf an flexiblen Raumszenarien, wenn z. B. in einer Lehrveranstaltung vom Präsentationsmodus in einen Gruppenarbeitsmodus gewechselt werden soll. Die Umsetzung didaktischer Vielfalt wird eben auch durch räumliche Strukturen beeinflusst. Je vielfältiger didaktische Settings werden, desto flexibler sollten das Raumangebot und dessen Ausstattung sein.

Diese Perspektive bestimmt seit Anfang der 2000er Jahre die Diskussion über die Zukunft von Universitäten in Großbritannien. Dort wird intensiv an der Entwicklung von Raum- und Ausstattungskonzepten für Universitäten gearbeitet, die den veränderten Anforderungen gerecht werden (JISC 2006; UCISA 2016). Vor welchen Herausforderungen die Hochschulen stehen, wird im UK Higher Education Learning Space Toolkit dargestellt:

„Universities have recognised the need for investment in both formal and informal learning spaces to support the student experience and this includes the requirement to balance innovative and collaborative spaces with traditional tiered lecture theatres, which are increasingly being adapted to new learning practices and continue to play a useful role in the teaching of large cohorts. We are moving away from desk and chair workspaces to providing a range of types of furnishing and deploying a variety of technologies. We are also seeing a shift in where these facilities are located with the development of more learning hubs and satellites.“ (UCISA 2016, S. 5)

Die Vielfalt und Flexibilität der Möbel und das Verfügbarmachen von technischer Infrastruktur sind wichtige Aspekte einer zukünftigen Raumgestaltung, auch wenn der Hörsaal zur Vermittlung von Informationen an größere Gruppen nach wie vor von Bedeutung ist. Ein wichtiges Element bei der Gestaltung von Lernräumen ist, dass pädagogische Konzepte wie Learning by Doing, aktives Lernen und problembasiertes Lernen unterstützt werden können. Dabei werden in dem Toolkit nicht nur die formal ausgewiesenen Lernräume in den Blick genommen, sondern auch die informellen Räume, wie Flure und sonstige Flächen, auf denen sich Studierende während ihres Alltags an der Hochschule aufhalten (UCISA 2016, S. 9).

Der Einbezug aller Räume, wie auch der „Zwischenräume“ (Brandt/Bachmann 2014, S. 24), bei der Planung von Raumstrukturen schafft die Voraussetzung dafür, dass informelle Kommunikation und damit auch die Entwicklung einer kommunikativen Atmosphäre entstehen kann. In diesen Zwischenräumen können sich Studierende, Lehrende und Mitarbeitende begegnen und es können

Situationen entstehen, die sich von dem eher noch hierarchisch strukturierten Lehrenden-Lernenden-Verhältnis unterscheiden. Veränderte Raumstrukturen tragen dann dazu bei, die Rahmenbedingungen zu schaffen, aus der Universität eine ganzheitliche Learning Community zu machen.

Neben dieser Community-Perspektive ist es im Zusammenhang mit den Lehr-/Lernraumkonstellationen an Universitäten auch von Relevanz, einen Blick auf die Lernraumoptionen für die Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen zu richten. So kommen Vogel und Woisch in ihrer Studie zu Orten des Selbststudiums zu dem Ergebnis, dass „Studierende ihre Präsenzzeiten an der Hochschule sinnvoll nutzen möchten („Überbrücken von Pausenzeiten““ (Vogel/Woisch 2013, S. V). Gleichzeitig zeigen die Studienqualitätsmonitore 2013 (Woisch et. al. 2014) und 2014 (Willige 2015), dass Studierende die Verfügbarkeit von Räumen für eigenständiges Lernen eher als mangelhaft einschätzen. Dies stellt Universitäten vor große Herausforderungen.

In vielen Universitäten werden die Bibliotheken noch intensiver zum Selbststudium genutzt, als dies früher schon der Fall war (Vogel/Woisch 2013, S. 19). Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass Universitätsbibliotheken in den letzten Jahren immense Anstrengungen unternommen haben, um den Lernort Bibliothek mit Selbstlernzentren und Gruppenarbeitsflächen den Bedarfen der Studierenden anzupassen (Eigenbrodt 2014; Stang 2014a). So wurde die Konzeption für die Sanierung der Universitätsbibliothek Konstanz auf der Basis der Überlegung entwickelt, dass die Bibliothek zunehmend zu einem Raum für Lernen und zu einem sozialen Raum wird (Kohl-Frey 2014, S. 111).

Der Ausbau von Selbstlernzentren wird an Universitäten in den letzten Jahren intensiv vorangetrieben. An der Hochschule der Medien Stuttgart wird seit 2011 untersucht, wie sich Studierende räumliche Inszenierungen mit flexiblen Möbeln in Selbstlernzentren aneignen (Stang/Strahl 2016).

Laborumgebung „LearnerLab“ und „Lernwelt“

Die zentralen Überlegungen zur Einrichtung eines Forschungslabors bezogen sich darauf, dass es keine Forschung dazu gab, wie sich Studierende Selbstlernzentren aneignen und welche Möblierung für das Selbststudium und das Arbeiten in Gruppen sinnvoll ist (Stang 2014b). Zunächst wurde das „LearnerLab“ (60 m²) von 2011 bis 2014 als Forschungslabor eingerichtet, seit Mitte 2015 die „Lernwelt“ (400 m²). Die Räume wurden jeweils mit mobilem Mobiliar ausgestattet, um flexibel unterschiedliche Lernszenarien umsetzen zu können. Elemente der Einrichtung sind:

- unterschiedliche Tische und Sitzmöglichkeiten, die sich für Einzelarbeit, Teamarbeit (bis vier Personen) und Gruppenarbeit (bis acht Personen) eignen;

- Sitzsäcke und Loungemöbel, die es Studierenden ermöglichen, zu entspannen;
- mobile Trennwände, die entweder als Pinnwand oder Whiteboard genutzt oder zur flexible Raumteilung eingesetzt werden können;
- mobile Monitore, die bei Bedarf für das gemeinsame Arbeiten an einem Dokument oder für Präsentationen von Studierenden genutzt werden können;
- Flipcharts, Moderationskoffer etc., um Gruppenarbeitsmethoden zu unterstützen.

Die Flexibilität der Möblierung sollte die Voraussetzung dafür schaffen, dass sich Studierende ihr spezifisches Lernszenario selbst einrichten und an ihre Bedarfe anpassen können.

Nutzungsinteressen und -gewohnheiten werden mithilfe von Befragungen per Fragebogen und Leitfadeninterviews erforscht. Kameras nehmen regelmäßig Bilder des Raumes auf. Damit können die von Studierenden gestalteten Raum- und Lernsettinginszenierungen im Veränderungsprozess festgehalten werden. Mit Schallpegelmessungen wird versucht, die Relevanz von Lautstärke auf das Raumverhalten der Studierenden zu untersuchen.

Seit 2012 wurden regelmäßige Untersuchungsphasen mit drei Raumstrukturierungsszenarien, je vier Wochen, durchgeführt. Die erste Phase war dadurch gekennzeichnet, dass die Möbel nach Schließung der Bibliothek wieder in die ursprünglich geplante Struktur zurückgestellt wurden. In der zweiten Phase blieben die Möbel so stehen, wie sie von den Studierenden arrangiert wurden, sodass die Nutzerinnen und Nutzer das „LearnerLab“ bzw. die „Lernwelt“ am nächsten Tag „unaufgeräumt“ vorfanden. Das „Storage“-Konzept wurde in der dritten Phase realisiert. Hier wurden die Möbel jeden Abend an die Wände gestellt, sodass es für die Studierenden nötig wurde, sich das Lernarrangement in einem großen, leeren Raum selbst zusammenzustellen. Mit dem dritten Setting hatten die Studierenden die größten Probleme.

Die Ergebnisse der Untersuchungszyklen zeigen, dass vor allem Lerngruppen dazu tendieren, mit den Trennwänden einen Raum im Raum zu gestalten. Während zu Beginn des Projekts die Bereitschaft, das Lernarrangement selbst zusammenzustellen, eher gering war, zeigt sich nach mehreren Wochen ein zunehmendes Interesse der Studierenden, den Raum ihren Interessen entsprechend umzugestalten. So verändert sich das Raumarrangement permanent. Die Nutzung zeigt, dass die Studierenden das flexible Möblierungsangebot kreativ zusammenstellen. Deutlich wurde auch, wie Möblierung und Arrangement Verhalten und Handeln der Studierenden beeinflussen. Im Rahmen der Befragungen zeigte sich, welche Relevanz der physische Raum trotz digitaler Medien nach wie vor hat (Strahl 2017).

Fazit und Ausblick

Die Bedeutung physischer (Lehr-/Lern-)Räume hat in Anbetracht der Digitalisierung und der damit verbundenen digitalen Lernoptionen eher zugenommen. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Verortung des Körpers im physischen Raum auch im Kontext des Lernens mit digitalen Medien von besonderer Relevanz ist und dass gerade der physische Raum als sozialer Bindungsfaktor für Lernprozesse von zentraler Bedeutung ist, selbst wenn man nicht in Kommunikation mit anderen ist, sondern „für sich“ lernt – die Anwesenheit anderer Lernender wirkt scheinbar für die eigene Lerneranstrengung entlastend (Stang 2017).

Ausstattung und Atmosphäre sind zentrale Elemente, die einen Lernort und damit die physische Repräsentanz der Lernumgebung prägen (Kraus 2015, S. 45ff.). Hörsäle, Seminarräume mit festinstalliertem Mobiliar usw., die stark strukturiert sind, können die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen stärker eingrenzen als flexible Lernraumarrangements. Doch hängt dies wiederum von den didaktischen Konzepten, die den Arrangements eingeschrieben sind, sowie von den individuellen Vorlieben und Zugängen der Lernenden ab. Der Einsatz digitaler Medien erfordert ebenfalls spezifische Voraussetzungen, wie entsprechende Tische, Stromzufuhr etc. Hier konnte durch den Einsatz von mobilen Endgeräten bereits die Flexibilität erhöht werden und die Entwicklung der Akku-Technologien und Induktionsladoptionen dürften mittelfristig Stromanschlüsse obsolet machen.

Die Gestaltung integrierter Lernraumkonzepte an Universitäten, die die Studierenden und deren Bedarfe in den Fokus rücken, wird vor allem in den angelsächsischen Ländern verstärkt in Angriff genommen (JISC 2006; UCISA 2016). Doch auch in Deutschland gibt es Aktivitäten, die Lernraumthematik aus einer ganzheitlichen Universitätsperspektive zu bearbeiten und die Universität vom Lehrraum zum Lernraum zu entwickeln (DINI 2013). Seit Januar 2017 arbeitet das Learning Research Center der Hochschule der Medien Stuttgart in Zusammenarbeit mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg, der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e.V. (DINI), gefördert durch die Dieter Schwarz Stiftung, an dem dreijährigen Forschungsprojekt „Lernwelt Hochschule“, das sich mit den Fragen beschäftigt, wie die Gestaltung von physischen, digitalen und hybriden Lehr-/Lernräumen an Universitäten und Hochschulen in der Zukunft aussehen wird. Ziel ist es, Daten über den aktuellen Stand zu erheben und eine Handreichung zu erstellen, die Hilfestellung gibt, die jeweilige Lernwelt strategisch zu planen. Wie die Balance zwischen digitalen und physischen Ressourcen aus der Perspektive von Studierenden in der „Universität 4.0“ aussehen wird, wird dabei eine der spannendsten Fragen sein.

Richard Stang, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Medienwissenschaft im Studiengang „Bibliotheks- und Informationsmanagement“ in der Fakultät „Information und Kommunikation“ an der Hochschule der Medien Stuttgart und Co-Leiter des Learning Research Center.

Literatur

- Adams Becker, Samantha/Cummins, Michele/Davis, Ann/Freeman, Alex/Hall Giesinger, Courtney/Ananthanarayanan, Vidya (2017): NMC Horizon Report 2017. Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Brandt, Sabina/Bachmann, Gudrun (2014): Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 15-28.
- Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI) (Hrsg.) (2013): Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI-Arbeitsgruppe „Lernräume“. Kassel: kassel university press.
- Eigenbrodt, Olaf (2014): Veränderte Kontexte und Funktionen. Ansätze einer neuen Typologie für Wissensräume. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston: De Gruyter Saur, S. 22-36.
- JISC (2006): Designing Spaces for Effective Learning. A Guide to 21st Century Learning Space Design. Bristol: JISC. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140703004833/http://www.jisc.ac.uk/media/document/s/publications/learningspaces.pdf> [Zugriff: 15. September 2017].
- Kohl-Frey, Oliver (2014): Die Universitätsbibliothek als neuer Lernraum. Konzepte der Universität Konstanz. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 107-123.
- Kraus, Katrin (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-54.
- Stang, Richard (2014a): Räume als Rahmung. Konstitutionen von realen Informations-, Wissens- und Bildungsräumen. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 50-63.
- Stang, Richard (2014b): Multifunktionalität als Option. Gestaltung von Lern- und Informationsräumen. In: Eigenbrodt, O./Stang, R. (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 81-93.

- Stang, Richard (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin/Boston: de Gruyter Saur.
- Stang, Richard (2017): *Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung*. In: Thissen, F. (Hrsg.): *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens*. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 28-38.
- Stang, Richard/Strahl, Alexandra (2016): *Flexible Lernraumgestaltung für Studierende. Das LearnerLab der Hochschule der Medien Stuttgart*. In: Arnold, R./Lermen, M./Günther, D. (Hrsg.): *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167-184.
- Strahl, Alexandra (2017): *Selbstlernzentren in Hochschulen. Eine Nutzungsanalyse am Beispiel der Lernwelt der Hochschule der Medien*. Stuttgart: Hochschule der Medien (Masterarbeit).
- Sursock, Andrée (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brüssel: European University Association. http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18 [Zugriff: 15. September 2017].
- Universities and Colleges Information System (UCISA) (2016): *The UK Higher Education Learning Space Toolkit*. <http://www.ucisa.ac.uk/learningspace> [Zugriff: 15. September 2017].
- Vogel, Bernd/Woisch, Andreas (2013): *Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden*. HIS: Forum Hochschule 7. Hannover: HIS – Hochschul-Informations-System GmbH. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201307.pdf [Zugriff: 15. September 2017].
- Willige, Janka (2015): *Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf [Zugriff: 15. September 2017].
- Woisch, Andreas/Willige, Janka/Grützmacher, Judith (2014): *Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2013.pdf> [Zugriff: 15. September 2017].

Elitebildung für alle?

Massive Open Online Courses (MOOCs)

Katharina Walgenbach

Historisch gesehen hat die Geschichte der *Massive Open Online Courses* mit cMoocs, Fernstudium oder Web-based-Trainings diverse bildungstechnologische Formen und Vorläufer (Deimann/Lipka/Bastiaens 2015; Ebben/Murphy 2014). Mediale Aufmerksamkeit erhielten MOOCs allerdings erst, als US-amerikanische Eliteuniversitäten sich an dem Bildungsexperiment beteiligten. In der Folge avancierte der xMOOC *Introduction to Artificial Intelligence* des Stanford Professors Sebastian Thrun und seines Kollegen Peter Norvig zu einem zentralen Gründungsnarrativ der MOOC-Genealogie. Der Online-Kurs hatte im Jahr 2011 eine Teilnehmerzahl von ca. 160 000 Personen, die weltweit, kostenlos, ohne akademische Zugangsbeschränkungen oder zeitliche Begrenzungen an dem MOOC partizipieren konnten.

Medien wie die New York Times sahen in MOOCs eine „Bildungsrevolution“ oder auch einen „Campus-Tsunami“, der die Erosion klassischer Hochschulbildung einleitet (Kovanović et al. 2015). Die hier zugrunde liegende Rhetorik lenkt dabei von der Tatsache ab, dass im Vergleich zur *Open-Educational-Resources*-Bewegung eine Revolution vor allem von oben ausgerufen wurde. Autorisierte Sprecher im MOOCs-Diskurs sind sowohl in den USA als auch in Europa primär Eliten im Feld der Bildung, Medien und Politik (vgl. Deimann 2016, S. 42).

Bekanntermaßen hat sich mittlerweile aber auch eine gewisse Ernüchterung in den USA eingestellt. Insbesondere bei jenen, die Bildungsprozesse an Drop-out- und Abschlussquoten messen sowie in MOOCs ein Geschäftsmodell sehen. Die Gründe dafür können an dieser Stelle nicht weiter eruiert werden. Ausgangspunkt dieses Artikels ist vielmehr das medial vermittelte Versprechen einer Elitebildung für alle, das sich beispielsweise in folgenden Schlagzeilen manifestiert: „Elite education for the masses“ (Washington Post vom 3. November 2012), „Harvard für alle Welt“ (ZEIT-Online vom 21. März 2013) oder „Elite-Professoren bilden im Internet Hunderttausende aus“ (Welt kompakt vom 6. Juni 2013).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob Eliteuniversitäten mit MOOCs tatsächlich ihren exklusiven Status zur Disposition stellen und ihre Alma Mater für alle öffnen? Diese Frage wird anhand der MOOC-Plattform „edX“ exemplarisch diskutiert, die 2012 von den US-amerikanischen Eliteuniversitäten Harvard und MIT gegründet wurde. *edX* profiliert sich als Non-Profit-Angebot und ist im Gegensatz zu den zeitgleich gegründeten Start-ups *Coursea* und *Udacity* bisher nicht gezwungen, den Kreis an Partneruniversi-

täten rapide zu erweitern, um möglichst viele MOOC-Kurse anzubieten. Auf diese Weise kann sich *edX* als eine Plattform präsentieren, die nur mit *world's leading universities* zusammenarbeitet. In den Jahren 2012 bis 2016 wurden auf der Plattform 290 MOOC-Kurse für insgesamt 4,5 Millionen Teilnehmende angeboten (Chuang/Ho 2016, S. 2). Im Rekurs auf Pierre Bourdieus Kapital- und Feldtheorie wird hier die These entwickelt, dass MOOCs von Eliteuniversitäten keineswegs auf eine Egalisierung von Bildung abzielen, sondern dass Universitäten wie Harvard und MIT mit MOOCs im Gegenteil ihren exklusiven Status im Feld der Bildung weiter absichern.

Möglichkeiten und Grenzen der Kapitalakkumulation

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, gilt es zunächst zu klären, in welcher Form MOOCs-Nutzende tatsächlich an den Bildungsangeboten, Studienbedingungen, Sozialisationsprozessen und sozialen Netzwerken von US-amerikanischen Eliteuniversitäten teilhaben können. Der Zugang zu den *Ivy League* Universitäten steht zwar formal jedem offen, dennoch regulieren Mechanismen wie Studiengebühren, Aufnahmeprüfungen oder Alumnirekrutierungen die Formen der Elitereproduktion (Karabel 2005). Eine Öffnung der Universitäten Harvard und MIT käme somit in der Tat einer Bildungsrevolution gleich.

Im Gegensatz zu klassischen *Open-Access*-Angeboten von Hochschulen bieten sogenannte xMOOCs komplette Kursformate an, die in der Regel aus festgelegten Lerneinheiten bestehen. Zur Verfügung stehen dafür beispielsweise videographierte Vorlesungen, Foren, Multiple-Choice-Tests, Kursmaterial oder virtuelle Simulationsumgebungen. Die Prüfung wird zumeist digital abgelegt und automatisiert korrigiert. Wie bereits erwähnt, bietet *edX* die eigenen MOOCs kostenfrei an. Angesichts von Studiengebühren in Höhe von ca. 40 000 US-Dollar für ein Harvardstudium (Karabel 2005, S. 54) ist der Bildungszugang hier also ohne ökonomisches Kapital gewährleistet.¹ Allerdings offeriert *edX* kein komplettes Studium und bietet auch keinen akademischen Abschluss von Eliteuniversitäten an. Es gibt lediglich gebührenpflichtige Zertifikate, die sich im Laufe der Jahre ausdifferenziert haben.²

- 1 Mit Harvards und MITs haben die Universitäten darüber hinaus eine interne Plattform eingerichtet, die die Digitalisierung in der eigenen Alma Mater forcieren soll. Einige Dozierende setzen MOOCs bzw. Teile davon in eigenen Kursen ein. Dies gilt vor allem für die Ingenieurs- und Naturwissenschaften.
- 2 1) Verified Certificates, die per Identitätsverifizierungsverfahren garantieren, dass die Prüfung selbst abgelegt wurde, 2) Professional Certificate Programs, die vor allem der beruflichen Fortbildung dienen sollen, 3) XSeries Programs, die von Expertinnen und Experten zusammengestellt wurden und ca. vier bis zehn Kurse zusammenfassen, 4) MicroMasters Programs, die auf Graduiertenniveau in mehreren Kursen den Wissenserwerb in Berufsfeldern vertiefen sollen. Und schließlich 5) Credit Eligible Courses, die den Erwerb universitärer Credits bei Partneruniversitäten sowie im eigenen Micro-Masters Program ermöglichen.

Was ihren Anerkennungsstatus betrifft, sind diese Zertifikate jedoch nicht automatisch mit akademischen Credits vergleichbar. Für die *MicroMasters Programs* wird von *edX* zwar in Aussicht gestellt, dass die erworbenen Credits von einigen Universitäten als Teil von Masterprogrammen anerkannt werden und Studierende auf diese Weise Studiengebühren sparen könnten. Allerdings weist *edX* darauf hin, dass ein MicroMasters-Programm weder eine Zulassung zu universitären Masterprogrammen garantiert, noch einen erleichterten Zugang zu den Unternehmen, die mit der Überschrift „*Recognized by Industry Leaders*“ als Referenz auf der Website angeführt werden (z. B. IBM, Volvo, Adobe). Für die *Credit-Eligible Courses* werden gegenwärtig nur drei Institutionen aufgeführt, die Zertifikate von *edX* als Credits anerkennen: Die *Global Freshman Academy* der Arizona State University, das *Charter Oak State College* (Public-online-College) sowie das *Alternative Credit Project* (American Council on Education).

Für alle aufgeführten Zertifikate gilt: Für ein Studium an der Harvard University oder am MIT können durch *edX*-MOOCs keine akademischen Credits erworben werden. Was den Erwerb von Bildungstiteln betrifft, bieten MOOCs somit kein Äquivalent zu einem Elitestudium. Sie leben lediglich von dem Glanz bzw. der *Illusion* des kulturellen Kapitals, das mit Eliteuniversitäten verbunden wird. Dies kann auch nicht verwundern, denn exklusive Bildungstitel sind symbolisch hoch aufgeladen und lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder in ökonomisches Kapital transformieren. Eine Titelinflation würde hingegen die Möglichkeiten der Konvertierung minimieren, da die materiellen und symbolischen Profite des institutionalisierten Kulturkapitals immer auch in Relation zu seinem Seltenheitswert stehen (Bourdieu 2005, S. 57).

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive lässt sich darüber hinaus fragen, ob sich die Sozialisationserfahrungen in *edX*-MOOCs und einem Studium in Harvard oder am MIT gleichen. Zu einem Studium an Eliteuniversitäten gehören nicht allein exzellente Studienbedingungen, kleine Seminargrößen, ausgewählte Dozentinnen oder Dozenten und ein anspruchsvolles Curriculum. Eliteuniversitäten fungieren auch als Vermittler von sozialer Position und Disposition. Wie Bourdieu in seiner Studie „Der Staatsadel“ (2004) minutiös herausarbeitet, geht die Hochschulsozialisation an einer Eliteuniversität mit dem vertieften Erwerb eines milieuspezifischen Habitus einher, der zur Herausbildung mentaler Strukturen und sozialer Praktiken beiträgt, die wiederum zu gehobenen Positionen im sozialen Raum prädestinieren.

Des Weiteren ermöglichen Eliteuniversitäten die Akkumulation von sozialem Kapital in Form von Netzwerken, Kontakten und lebenslangen Freundschaften. Dies illustriert z. B. das Zitat eines Harvardabsolventen:

„The power of the Harvard MBA-Program is the incredible combination of expanded skills and knowledge [...] and access to an influential network of alumni. If I had learned nothing, identifying myself as a Harvard MBA would still open doors.“ (Zitiert nach Gerhard 2004, S. 221).

MOOCs-Teilnehmende können hingegen höchstens davon profitieren, dass Firmen unter den High Performern Fachkräfte rekrutieren. Wie vorsichtig derartige Hoffnungen formuliert werden sollten, zeigt ein Pilotprojekt von *edX*, welches im Jahr 2013 scheiterte. Auf der Suche nach Profitmodellen vermittelte *edX* insgesamt 868 High Performer aus einem Computer-Science-MOOC an Firmen wie Google, Amazon oder SAP. Nur drei Kandidatinnen und Kandidaten wurden zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Niemand bekam eine Anstellung (Kolowich 2013).

Abschließend sei auf einige demographische Merkmale von MOOC-Teilnehmenden verwiesen, die die These einer Egalisierung von Bildung ebenfalls relativieren. Wie eine Evaluation der *edX*-MOOCs (2012 bis 2016) zeigt, haben 73 Prozent der Teilnehmenden bereits einen BA-Abschluss, sind zu 67 Prozent männlich und im Durchschnitt 29 Jahre alt (Chuang/Ho 2016, S. 5). Die meisten Zertifikate werden von Teilnehmenden aus Ländern mit einem hohen Human Development Index (HDI) erworben (ebd., S. 7). Auffällig ist zudem der hohe Anteil von Lehrenden (32 Prozent) in *edX*-MOOCs. Die höchsten Teilnehmezahlen verzeichnen Kurse in den Fächern Computer Science und MINT (Chuang/Ho 2016, S. 12 und 15). Was die eigene Mission „*Increase access to high-quality education for everyone, everywhere*“ auf der *edX*-Homepage betrifft, muss die Reichweite des Bildungsangebots also erheblich eingeschränkt werden. Dies liegt auch an der Tatsache, dass die meisten MOOCs lediglich auf Englisch angeboten werden. Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Kapitalakkumulation der Nutzenden lässt sich somit bilanzieren, dass Eliteuniversitäten mit MOOCs keineswegs einen uneingeschränkten Zugang zur Elitebildung anbieten.

MOOCs im Feld der universitären Bildung: Positionen und Positionskämpfe

In diesem Abschnitt soll mit einem feld- und konflikttheoretischen Zugang untersucht werden, ob Eliteuniversitäten *als Institutionen* mit MOOCs ihren exklusiven Status zur Disposition stellen und auf eine Egalisierung von Bildung abzielen. Die Gründung der *edX*-Plattform fällt in eine Zeit, in der sich das Feld der Hochschulbildung mit diversen Herausforderungen konfrontiert sieht: Globalisierung und Ökonomisierung von Bildung, Lebenslanges Lernen, Anstieg der Studiengebühren, hohe Verschuldung von Absolvierenden etc. Diese Entwicklungen fordern auch US-amerikanische Eliteuniversitäten heraus, ihren exklusiven Status gegenüber anderen Hochschulen sowie expandierenden kommerziellen Bildungsanbietern zu behaupten und auszubauen.

Feldtheoretisch lässt sich also fragen, welche Funktion MOOCs in der Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Hochschulen in den USA übernehmen, in der Privatuniversitäten, staatliche Hochschulen, Technische

Universitäten oder Community Colleges unterschiedliche Positionen einnehmen. Für Eliteuniversitäten ist das soziale Kräftefeld allerdings noch viel weiter aufgespannt: Sie sehen sich als globale Bildungsinstitutionen, die weltweit die besten Talente rekrutieren.

Ökonomisch gesehen sind MOOCs für Eliteuniversitäten wie Harvard oder MIT wenig interessant, da sie sich aus Gewinnen von Stiftungsvermögen, Studiengebühren Alumnispenden, staatlichen Zuwendungen und Patenten finanzieren. Wenn man das Interesse von Eliteuniversitäten an MOOCs verstehen will, so die hier vertretende These, dann muss man die Bedeutung des symbolischen Kapitals für Eliteuniversitäten berücksichtigen. Das *massenhafte* Interesse an MOOCs, die von *exklusiven* Eliteinstitutionen angeboten werden, bestätigt einmal mehr das Prestige der Universitäten in Forschung und Lehre. MOOCs erhöhen die internationale Sichtbarkeit der Eliteuniversitäten und unterstreichen ihren globalen Führungsanspruch. Die Rhetorik der weltweiten Suche nach den besten Talenten erhält durch die internationale Reichweite von MOOCs weiteren Auftrieb. Der Status als Starprofessorin oder Starprofessor wird durch MOOCs weiter gefestigt oder vielleicht auch erst hergestellt.

MOOCs sind somit Katalysatoren symbolischen Kapitals, das wiederum andere Kapitalformen aufwertet. Es geht um das Geschäft der Maximierung von Status, dem Investment in das Branding der eigenen Hochschulmarke (vgl. Gerhard 2004, S. 8), damit Eliteuniversitäten auch in Zukunft global wahrgenommen und als legitim anerkannt werden. Nicht zuletzt sorgen Plattformen wie *edX* dafür, dass das Monopol exklusiver Bildungstitel bei Eliteuniversitäten verbleibt und in der Online-Welt nicht angetastet wird.

Anhand von MOOCs lässt sich aber auch aufzeigen, dass das Feld der Bildung Austragungsort von Konflikten ist, in denen Akteure bzw. Institutionen danach streben, ihre Positionen zu erhalten bzw. zu verbessern (Bourdieu 1998, S. 19ff.). In dieser Perspektive ließe sich Sebastian Thruns Prognose, dass in 50 Jahren weltweit nur noch zehn Institutionen in der Hochschulbildung tätig sein werden, auch als Kampfansage verstehen (Leckart 2012). In der Tat bringen MOOCs Eliteuniversitäten und Massenuniversitäten in ein konfliktreiches Spannungsverhältnis. Insbesondere dort, wo man sich von MOOCs die Reduktion von Kosten für öffentliche Universitäten und Community Colleges verspricht, die in einer expandierenden Wissensgesellschaft einen rapiden Anstieg verzeichnen. Durch ihren Einsatz, so die Argumentation, können nun *alle* Studierenden an Elitebildung teilhaben.

In diesem Sinne vergab die *Bill Gates Foundation* im Jahr 2012 Stipendien an Colleges und Universitäten, um die Möglichkeiten des Einsatzes von MOOCs in Community Colleges auszuloten. Die Leiterin des Programms Anh Nguyen sah in MOOCs ein mögliches Instrument, die Kapazitäts- und Qualitätsprobleme von Community Colleges mit *low-income students* zu lö-

sen.³ Zu den Stipendiaten gehörte auch das MIT, das für die Entwicklung eines MOOC-Kurses für *Computer Science* über eine Million Dollar erhielt.⁴

Eine vergleichbare Stoßrichtung verfolgte die Gesetzesinitiative *SB 520 Student instruction: California Online Student Incentive Grant Programs*, die am 21. Februar 2013 in dem Senat des US-Bundesstaat Kalifornien eingebracht wurde. Die Senate Bill 520 sollte Studierenden ohne Platz in regulären Lehrveranstaltungen ermöglichen, die in MOOCs erworbenen Credits zu transferieren, um der steigenden Nachfrage an Studienplätzen zu begegnen (Deimann 2016, S. 50f.). Es lassen sich aber auch Positionskämpfe im Feld der universitären Bildung beobachten, in denen die unterschiedlichsten Akteure involviert sind. So veröffentlichte die *Berkeley Faculty Association* eine Petition gegen die SB 520 und prognostizierte, dass diese nur die Situation verschlechtern wird, die sie zu verbessern verspricht.⁵ Auch innerhalb der Eliteuniversitäten ist der Einsatz von MOOCs umstritten, wie ein Offener Brief von 58 Harvard Professorinnen und Professoren zeigt, in dem eine Diskussion über das Verhältnis von *edX* und *Harvardx* zur eigenen Institution und zum tertiären Bildungssektor insgesamt gefordert wird.⁶

Ein interessantes Fallbeispiel ist außerdem die *San José State University* (SJSU), die 2013 Kooperationen mit *Udacity* und *edX* einging. Im April 2013 wandten sich mehrere Professorinnen und Professoren des *Departments of Philosophy* in einem Offenen Brief an den Harvardprofessor Michael Sandel, dessen MOOC-Kurs zu *Social Justice* als Pilotprojekt in die eigenen Curricula einbezogen werden sollte. Sie argumentierten, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht auf Interaktionen verzichtet werden könne. Des Weiteren bezweifelten sie, dass ein *One-Size-fits-all*-Kurs ihren Studierenden gerecht werde, deren soziale Herkunft sich erheblich von Harvardabsolvierenden unterscheidet. Schließlich befürchteten die Unterzeichnenden, dass der Einsatz von MOOCs langfristig zwei Klassen von Universitäten erzeugen würde.

Die Professorinnen und Professoren reagierten in ihrem Offenen Brief auch auf Argumente von Verantwortlichen des *California State University Systems*, die aufgrund der hohen Studierendenzahlen keine Alternative zum Einsatz von Online Education sehen. Die Unterzeichnenden sehen in dem Abschluss von Lizenzverträgen ihrer Universität den Beginn einer Strategie, die das US-amerikanische Universitätssystem auf irreversible Weise restrukturieren wird.⁷

3 <http://www.ccdaily.com/Pages/Technology/Gates-Foundation-supports-MOOCs-at-communitycolleges.aspx> [Zugriff: 7. Juli 2014].

4 <http://www.gatesfoundation.org/How-We-Work/Quick-Links/Grants-Database/Grants/2012/06/OPP1061475> [Zugriff: 7. Juli 2014].

5 <https://petitions.moveon.org/sign/uc-faculty-opposition> [Zugriff: 12. August 2017].

6 <http://www.thecrimson.com/article/2013/5/23/edX-professors-letter-text/> [Zugriff: 14. August 2017]

7 <http://www.chronicle.com/article/The-Document-an-Open-Letter/138937> [Zugriff: 14. August 2017].

Sowohl die SB 520 als auch die Kooperation der *San José State University* scheiterten bzw. wurden formal vorerst ausgesetzt. Dazu trugen auch die schlechten Evaluationsergebnisse der Udacity-MOOCs-Kooperation bei (Collins 2013). Die angeführten Beispiele zeigen dennoch, wie Eliteuniversitäten und Massenuniversitäten durch MOOCs auf einer neuen Ebene in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt werden, das die Ausstattung und Bildungsqualität öffentlicher Bildungsinstitutionen zur Disposition stellt. Im Zuge dessen geraten öffentliche Bildungseinrichtungen unter Druck, die Qualität ihrer Lehre unter Beweis zu stellen sowie ihre Autonomie zu verteidigen. Tragischerweise führt gerade die Unterfinanzierung öffentlicher Hochschulen dazu, dass sie pädagogische Argumente – wie die Bedeutung persönlicher Betreuung – gegenüber MOOCs schlechter in Anschlag bringen können. Und paradoxerweise sind es am Ende die Eliteuniversitäten, die sich damit profilieren können, dass sie persönliche Interaktionen zwischen Studierenden und Dozierenden anbieten.

Fazit

Hinsichtlich der Ausgangsfrage, ob Eliteuniversitäten mit MOOCs tatsächlich ihre Alma Mater für alle öffnen, lässt sich auf der Ebene der Nutzenden festhalten, dass sich die Möglichkeiten der Kapitalakkumulation von eingeschriebenen Elitestudierenden und MOOC-Teilnehmenden erheblich unterscheiden. Letztlich stellen xMOOCs *in der derzeitigen Form* vor allem objektivierte Kulturkapital zur Verfügung. Diese Form des Kulturkapitals lässt sich auch am ehesten als Ware verkaufen, wie die kommerziellen MOOC-Plattformen *Udacity* und *Coursea* belegen. Die Behauptung einer Egalisierung von Elitebildung darf somit infrage gestellt werden.

Des Weiteren stellen Eliteuniversitäten wie Harvard oder MIT ihren exklusiven Status im Feld der Bildung durch xMOOCs nicht zur Disposition. Es darf vielmehr angenommen werden, dass die Gründung von *edX* im Gegenteil das Prestige der Universitäten weiter konsolidieren sollte. Harvard und MIT wollten sich in der MOOCs-Landschaft eine Führungsrolle sichern, die einmal mehr ihre Reputation als innovativ, brillant und avantgardistisch dokumentiert. Außerhalb der eigenen Institution haben xMOOCs für Eliteuniversitäten vor allem die Funktion, das Renommee der Universitäten zu steigern, denn Prestige bringt Stiftungen, Alumni, Staat und Sponsoren wiederum dazu, in die Marke Harvard und MIT zu investieren. Schließlich setzen MOOCs Angebote wie *edX* Eliteuniversitäten und Massenuniversitäten in eine ungleiche Konkurrenzbeziehung. Hier besteht nicht allein die Gefahr, dass der Slogan „Elitebildung für alle“ ein leeres Versprechen bleibt, sondern dass MOOCs in einem unterfinanzierten Bildungssystem sogar zu einer Verschlechterung der Bildungsbedingungen beitragen.

Katharina Walgenbach, Univ.-Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Bildung und Differenz an der FernUniversität in Hagen.

Literatur

- Anderson, Nick (2012): Elite education for the masses. In: The Washington Post vom 3. November 2012. https://www.washingtonpost.com/local/education/elite-education-for-the-masses/2012/11/03/c2ac8144-121b-11e2-ba83-a7a396e6b2a7_story.html?utm_term=.1194f3fda171 [Zugriff: 12. August 2017].
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49-79.
- Chuang, Isaac/Ho, Andrew Dean (2016): HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses. Fall 2012 – Summer 2016. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2889436>.
- Collins, Elaine D. (2013): Preliminary Summary. SJSU + Augmented Online Learning Environment Pilot Project. September 2013. <https://rpgroup.org/Portals/0/Documents/Archive/AOLE%20Report%20-September%2010%202013%20final.pdf> [Zugriff 12. August 2017].
- Deimann, Markus/Lipka, Alexander/Bastiaens, Theo J. (2015): Strange Bedfellows?! What can MOOCs learn from Distance Education? In: Bonk, C. J./Lee, M. M./Reeves, T. C./Reynold, T. H. (Hrsg.): MOOCs and Open Education Around the World. New York: Routledge, S. 67-77.
- Deimann, Markus (2016): Open Education – Gegenstand, Theorie und Diskurse. Habilitationsschrift. FernUniversität in Hagen.
- Drösser, Christoph/Heuser, Uwe Jean (2013): Harvard für alle Welt. In: Zeit Online vom 14. März 2013. <http://www.zeit.de/2013/12/MOOC-Online-kurse-Universitaeten> [Zugriff: 12. August 2017].
- Ebben, Maureen/Murphy, Julien S. (2014): Unpacking MOOC Scholarly Discourse: A Review of Nacent MOOC Scholarship. In: Learning, Media and Technology 39, S. 328-345. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.878352>.
- Fuest, Benedikt (2013): Elite-Professoren bilden Studenten im Internet aus. In: Welt.de vom 6. Juni 2013. <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article116865536/Elite-Professoren-bilden-Studenten-im-Internet-aus.html> [Zugriff: 12. August 2017].
- Gerhard, Julia (2004): Die Hochschulmarke. Ein Konzept für deutsche Universitäten. Lohmar: Josef Eul Verlag.

- Karabel, Jerome (2005): *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton.
- Kolowich, Steve (2013): edX drops plans to connect MOOC students with employers. In: *The Chronicle of Higher Education* vom 16. Dezember 2013 <http://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/edx-drops-plans-to-connect-mooc-students-with-employers/48987> [Zugriff: 15. September 2017].
- Kovanović, Vitomir/Joksimović, Srećko/Gašević, Dragan/Siemens, George/Hatala, Marek (2015): What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports. In: *British Journal of Educational Technology* 46, 3, S. 510-527. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12277>.
- Leckart, Steven (2012): The Stanford education experiment could change higher learning forever. In: *Wired Magazine* vom 20. März 2012. https://www.wired.com/2012/03/ff_aiclass/ [Zugriff: 12. August 2017].

Hochschulbildung digital

Abschied vom Ideal der Universitas?

Ulf-Daniel Ehlers

Einleitung und Problematisierung: Universitas am Ende?

Die Universität (und auch das Ideal der Universitas) ist nicht am Ende.

Wir müssen keinen Abschied feiern.

Sie ist in der Kritik und Begriffe wie „Bildung neu denken“ und Digitalisierung spielen dabei wechselnde Rollen zwischen Begleiterin und Treiber. Dabei ist die Universität ja eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste gesellschaftliche Institution Europas – aber auf jeden Fall eine europäische Institution par excellence (Rüegg 1993). Als solche ist sie immer dem Wandel unterlegen.

Das Ideal der Universität kann mit dem lat. Begriff *Universitas* (eigentlich *universitas magistrorum et scholarium*) beschrieben werden: Als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die gemeinsamen Grundzielen verschrieben ist, die neues und auch altes Wissen nicht von oben nach unten weiterreicht, sondern Erkenntnisse immer wieder neu diskutiert, bestätigt oder verwirft – dies alles ungeachtet der Reaktion von außen. Ein Ideal, das niemals vollständig erreicht wurde und häufig genug auch scheiterte.

Das Ideal der Universitas ist durch die jüngere Geschichte der Industrialisierung und ihrer Folgen – auch für die höheren Bildungseinrichtungen – unter Druck geraten, sich von akademischen Institutionen im Sinne der Universitas hin zu Masseneinrichtungen der Ausbildung zu wandeln. Mehr und mehr steht eine Abkehr von einem Ideal der „Bildung als Selbstbildung“ hin zu einer Vorstellung von „Bildung als Ergebnis des Lehrens“, orientiert an den Qualifikationszielen eines Studienplans im Vordergrund.¹

Wenn Hochschulbildung aber im Wesentlichen Selbstbildung ist, also vom Subjekt aus gedacht wird, gibt es keine „ideale“ Bildung im Sinne einer fest bestimmbar, standardisierten besten Bildung, die für alle gleich gilt.

1 Arnold greift auf, dass Lernende nicht durch die Defizitbrille, sondern „als potenzial- und ressourcenreiche Subjekte“ gesehen werden sollten, dass Lernen nicht erzwungen werden kann, keineswegs an Institutionen gebunden und die Folge von Lehren ist, und dass Didaktik daher „Ermöglichungsdidaktik“ zu sein hat, die Raum für individualisiertes und reflexives Lernen schafft und den Prozess *kontinuierlicher Selbstveränderung in eigener Verantwortung unterstützt und begleitet*. *Die emanzipatorischen Ideen und Impulse* von Freire, Illich, Cohen, Watzlawick, Bourdieu und Holzkamp spielen dabei eine wichtige Rolle und dienen als Wegweise für Begriffe wie „Neue Lernkulturen“ oder „Zukunftsorientiertes Lernen“ (Arnold 2010, S. 290).

Bildung in diesem Verständnis ist weitaus komplexer, individueller und ganzheitlicher und nicht zu verwechseln mit dem Anforderungsprofil einer neu zu besetzenden Arbeitsstelle.

Der Digitalisierung muss man zugute halten, dass sie diesen Widerspruch eigentlich erst sichtbar gemacht hat – nicht aber, dass sie das Sterbeglöckchen der Universitas läutet. Aber die Universität insgesamt steht in der Kritik, das ist unüberhörbar. Dabei wird das Ende der Universitas auch in der Kritik am Bologna-Prozess laut: „Verschulung“ der Studiengänge sei zu erkennen, das Ende der humboldtschen Universitas, das „Ende einer Lebensform“ (Seibt 2007) proklamiert. Das bildungspolitische Ringen um den richtigen Weg zur Reform von Bildung in Schule und Hochschule zeigt sich auch in politischen Paradoxien: Der Wunsch nach mehr Bildungsgerechtigkeit und mehr Hochschulabsolventen soll offenbar durch die Einführung von Studiengebühren erreicht werden, größere wissenschaftliche Kompetenz durch stärkere Drittmittellorientierung.

Doch lehrt uns die Geschichte, dass Entwicklung nicht zurück zu dem alten Zustand führt (führen sollte), sondern, dass ein neuer Zustand, der in einer Verbindung der Tradition und des Eingetübten mit der neuen Möglichkeit liegt, anzustreben ist. Wie kann das für die heutige und die zukünftige Universität aussehen? Meine These ist, dass Digitalisierung den Gedanken der Universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden im Diskurs neu ermöglichen kann. Dazu möchte ich in drei Kapiteln – im Sinne einer Bestandsaufnahme – die Potenziale aufzeigen, die für eine gute digitale Hochschullehre stehen: (1) Unterstützung der Selbstorganisation, (2) Ermöglichung der Flexibilisierung von Studien- und Lernverläufen sowie eine (3) Orientierung an Kompetenzentwicklung.

Digitale Möglichkeiten zur Transformation von Hochschulbildung: Aufbruch zur digitalen Universitas

Hochschule digital – die Nutzung digitaler Medien – bietet Hochschulen neue Möglichkeiten die Studienstruktur oder die Studienorganisation weiter zu entwickeln. Die Ergebnisse der jüngsten Debatte über „Hochschulbildung digital“ zeigen, dass Digitalisierung nicht als Technisierung, sondern als Ermöglicher für didaktische Phantasie in der Lehre steht (Hochschulforum Digitalisierung 2016). Zu erkennen ist, dass ein Bild von Hochschullehre verfolgt wird, das nicht weit von dem Ideal der Universitas entfernt ist. Es geht darum, junge Menschen in der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeit in heterogenen Teams zu unterstützen und sie bei der Entwicklung von Handlungskompetenzen durch die Lösung komplexer Probleme zu fördern (Ehlers 2008). Hochschulen und ihre Akteure in der Lehre setzen digitale Medien in großer Vielfalt ein und nutzen die sich dadurch ändernden

Rahmenbedingungen, um produktiv neue Wege zu gehen und Hochschullehre jenseits von reinen monodirektionalen Wissenstransferkonzepten und Massenveranstaltungen attraktiv zu gestalten. Dabei werden in Reallaboren der Hochschullehre Konzeptionen entwickelt und umgesetzt, in denen Studierende als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker in „Reflexionslaboratorien“ (Ehlers 2014) lernen. In diesen arbeiten sie kollaborativ zusammen und werden in ihrer Entwicklung zu autonomen und selbstgesteuerten Lernenden unterstützt. Digitalisierung verfolgt dabei nicht das Ziel der „Technisierung“, sondern fördert zur didaktischen, curricularen und organisatorischen Innovation in der Lehre auf. Der Schlüssel zur erfolgreichen Digitalisierung der Hochschullehre liegt dabei in der Vernetzung der Studierenden und der Lehrenden zu einer akademischen Lerngemeinschaft, in der komplexe und relevante Probleme bearbeitet werden (Ehlers et al. 2003). Ganz im Sinne eines Ideals der Universitas. Im Folgenden werden drei Bereiche, in denen Hochschulen diese Möglichkeit verstärkt nutzen, beschrieben.²

Hochschulbildung digital: Mehr Selbstorganisation und stärkere Wahlmöglichkeiten

Hochschulen können die Entwicklung zum autonomen und selbstgesteuerten Lerner und die Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden durch digitale Medien unterstützen, indem sie größere Wahlmöglichkeiten entwickeln und anbieten. Ein wichtiges Stichwort lautet dabei „Digitaler Import“ von Curriculum der eigenen oder anderen akademischen Institutionen. Im Folgenden werden vier Varianten beschrieben.

Variante 1: Verzweigte Studienpfade und Abschlüsse

Hochschulbildung digital bedeutet in Hochschulen heute auch, dass Fakultäten und Studiengänge enger zusammenrücken und stärker miteinander kooperieren, vor allem und auch digital und mit dem Ziel größerer Flexibilität im Studienverlauf (Gruber 2000). Über digitale Medien werden Studienangebote miteinander koordiniert und verzahnt. Das kann zu flexibleren Studienangeboten führen, in denen Studierende mehr Selbststeuerungsmöglichkeiten haben und sich im Laufe ihres Studiums gemäß ihren Interessen fachlich noch weiter verzweigen können. In zunehmendem Maße werden von Hochschulen vernetzte Curricula angeboten, auch als Y-Studienpfad bezeichnet. Dabei wird zunächst ein curricularer Kernbereich studiert, auf dem dann eine mögliche Verzwei-

2 Die im Folgenden beschriebenen Konzeptionen sind das zusammengefasste Ergebnis einer Analyse der über 100 Konzeptionen, mit denen sich Hochschulen auf die Ausschreibung des Programms „Curriculum 4.0“ beworben haben. Das Programm wurde von der Carl-Zeiss-Stiftung und dem Stifterverband mit dem Ziel ausgeschrieben, curriculare Reformprojekte auszuzeichnen, die neue Lösungsansätze im Umgang mit digitalen Medien aufzeigen.

gung in zwei oder mehr Studienrichtungen folgt. Beispielsweise schreiben sich Studierende für den Bachelor Informatik ein, können aber im Studienverlauf auf Wirtschaftsinformatik verzweigen, oder sie schreiben sich für BWL ein und können im Studienverlauf auf Wirtschaftsinformatik verzweigen. In beiden Studienfächern bietet die Hochschule den gleichen curricularen Kernbereich an, auf den Studierende dann die jeweilige Fachvertiefung aufsetzen. Gleiches wird in vielen anderen Fachrichtungen praktiziert, wie beispielsweise Gesundheitsmanagement und angewandte Pflegewissenschaften, Medienkommunikation und Mediendesign usw. Für Fakultäten erfordert diese Vorgehensweise eine neue Kooperationsbereitschaft, da Module nun – oftmals digital – für unterschiedliche Studienverläufe geöffnet und angeboten werden und nicht nur für den eigenen Studiengang.

Variante 2: „Probleme folgen keiner Disziplin“ – Interdisziplinäre Modulkombination und polyvalente Module

Eine Variante der oben beschriebenen Flexibilisierung des Studienverlaufs ist auch eine stärkere interdisziplinäre Gestaltung von Studienangeboten durch den Einsatz digitaler Medien. Dabei werden flexible Wahlbereiche definiert, um Module und Veranstaltungen aus anderen und auch fachfremden Fachbereichen zu studieren. Denkbar sind Beispiele wie die Theologin, die auch Managementseminare belegen möchte, der Manager, der an Gruppenpsychologie interessiert ist, die Philosophin, die sich für die Veranstaltungen aus dem Bereich der Lifesciences interessiert, Mediziner, die Marketingkenntnisse erlangen möchten, oder der Architekt mit dem Wunsch, Stadtsoziologie zu vertiefen. Hochschulen beginnen, Module aus Bachelor- und Masterstudiengängen als sogenannte „polyvalente Module“ zu definieren. Das hat Auswirkungen auf die Kapazitätsberechnung und Auslastung von Studiengängen. Wie bereits ausgeführt, fordert eine veränderte gesellschaftliche Sichtweise auf (Hochschul-)Bildung ein Aufweichen von starren Qualifikationsprofilen zugunsten von übergreifenden Kompetenzen und dadurch auch eine stärkere interdisziplinäre Zusammenstellung von Studieninhalten und Vernetzung durch polyvalente Modulgestaltung. Digitalisierung ermöglicht eine zeit- und ortsunabhängige Präsentation und Erreichbarkeit von entsprechenden Inhalten, auch über Fakultäts-, Department-, Campus- und sogar Hochschulgrenzen hinweg. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Virtuelle Hochschule Bayern, über die viele bayrische Universitäten mittlerweile über 300 Lehrveranstaltungen und Module digital anbieten.

Variante 3: Virtuelles ERASMUS – virtuelle Mobilität

Eine weitere Möglichkeit, Studienverläufe interdisziplinärer und flexibler zu gestalten, mehr Wahlmöglichkeiten zuzulassen und die Selbstorganisation der Studierenden zu stärken, ist der digitale Import von Curricula anderer

akademischer Institutionen, im Englischen mittlerweile auch als „*virtual Erasmus*“ oder „*virtual mobility*“ bezeichnet. Studierenden belegen in diesem Fall eine Lehrveranstaltung, eine Sommerschule oder ein Praktikum, welches in Form eines Onlinekurses vermittelt wird, an einer anderen akademischen Einrichtung als der Hochschule, bei der sie eingeschrieben sind, oft auch im Ausland. Das so belegte Studienangebot wird als vollwertige Studienleistung anerkannt und kann in das eigene Studium mit allen Leistungspunkten integriert werden. Der digitale Import von Lehre aus anderen akademischen Einrichtungen kann begünstigt werden, wenn Fakultäten sich von vornherein um die möglichen Importmöglichkeiten Gedanken machen und Regeln dazu aufstellen, die in einem Wahlkatalog für virtuelle Mobilität für die Studierenden beigefügt werden.³

Variante 4: Ausweitung der Anerkennungspraxis

Hochschulen in Deutschland sind verpflichtet, Kompetenzen aus dem akademischen (bis 100 Prozent) und nicht akademischen (bis 50 Prozent) Bereich als Vorkenntnisse im Studium auf die zu erbringenden Prüfungsanforderungen anzuerkennen. Die Erfahrung mit solchen Anerkennungspraktiken ist jedoch nicht groß und führt oftmals zu Unverständnis aufseiten der Lehrenden, da unklar ist, ob die zur Anerkennung eingebrachten Vorleistungen auch wirklich adäquate Kompetenzen beinhaltet. Anerkennung ist aber der wesentliche Schlüssel für die Ermöglichung neuer digitaler Vielfalt für Studienverläufe. Digitale Lehrveranstaltungen (auch anderer Fakultäten und akademischer Institutionen) können erst dann vollwertig neben in Präsenz erbrachte Lehrveranstaltungen treten, wenn sie auch vollwertig anerkannt werden. Der sich zunehmend verbreitende Wunsch der Hochschulen, die Selbstorganisationsmöglichkeiten der Studierenden durch mehr Wahlmöglichkeiten zu stärken und auszuweiten, kann genau dadurch realisiert werden. Er erfordert jedoch in vielen Fällen die Ausweitung der Anerkennungspraxis. Dabei sind sowohl individuelle (Anerkennung individuell eingebrachter Leistungen) als auch institutionalisierte Konzepte (Kooperationsmodelle, in denen die von anderen Einrichtungen anererkennungsfähigen Leistungen im Vorfeld geprüft wurden) denkbar und werden derzeit erprobt.

Praxisintegration ermöglichen und offene Hochschule gestalten

Die Eigenschaften von digitalen Medien, räumliche und zeitliche Grenzen der Lehre zu überwinden sind hinlänglich bekannt. Gerade für eine verstärkte

3 Das EU Projekt „OER Test“ hat die hierbei denkbaren Möglichkeiten aufgearbeitet und publiziert: <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Open-Learning-Recognition.pdf> [Zugriff: 5. Oktober 2017].

Praxisintegration, etwa durch Verzahnung von unterschiedlichen Lernorten in dualen Studienkonzepten oder auch für die Gestaltung einer offenen Hochschule können digitale Medien eingesetzt werden.

Praxisintegration fördern: Arbeitsplatznahe studieren ermöglichen

In praxisintegrierten, praxisnahen oder dualen Studiengängen können digitale Medien genutzt werden, um die dann i.d.R. vorhandenen zwei Lernorte – den Lernort Arbeitsplatz und den Lernort Hochschule – miteinander zu vernetzen. Dabei eignen sich beispielsweise Kursformate, die den Studierenden ermöglichen, auf Inhalte zuzugreifen, die sie für Projekt- und Forschungsarbeiten, die am Praxislernort angefertigt werden, benötigen. Ein weiteres Beispiel ist das Konzept des reflexiven Schreibens von Lerntagebüchern für Explorations- und Reflexionsaufgaben, die die Studierenden während der Studienphase an der Hochschule anhand von theoretischen Konzepten erarbeiten und die am Lernort Praxis durchgeführt werden sollen. Lehrende und Studierende können so – trotz zweier Lernorte – weiterhin im Austausch bleiben, sich regelmäßig strukturiert Feedback geben oder auch unterstützen.

Offene Hochschule gestalten: Vor-, Brückenkurse und onboarding ins Studium

Die Öffnung der Hochschulen für immer mehr junge Menschen eines Jahrgangs führt automatisch dazu, dass auch nicht-traditionelle Zielgruppen an die Hochschule strömen, und erhöht die Diversität der Lebenslagen, in denen Menschen sich akademischer Bildung zuwenden. Das stellt für Hochschulen eine Herausforderung in Bezug auf den Studienerfolg dar. Gerade in den mathematisch naturwissenschaftlichen Studienfächern sind Hochschulen häufig mit mathematischen Eingangsqualifikationen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger konfrontiert, die nicht ausreichen, um die Studieneingangsphase erfolgreich zu überstehen (Heublein et al. 2014). Mehr und mehr Hochschulen experimentieren nun mit Onlinekursen, die die Studierenden bereits im Vorfeld zum Studium belegen und die ihnen die Möglichkeit geben, sich in dem notwendigen Bereich das notwendige Qualifikationsniveau zu erarbeiten.⁴

Eine weitere Möglichkeit, eher zur Unterstützung der Öffnung von Hochschulen auch für nicht-traditionelle Zielgruppen, sind sogenannte Brückenkurse, die auch mit Äquivalenzprüfungen gekoppelt werden können. Wollen beispielsweise Berufstätige mit langer Berufspraxis wieder ins Studium zu-

4 Ein Beispiel dafür ist das Projekt OPTES der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, die im Verbund mit anderen Hochschulen eine digitale Infrastruktur für Studierende entwickelt, um sie in der Studieneingangsphase bei der Studienorganisation und ihren mathematischen Kompetenzen zu unterstützen: <http://www.optes.de> [Zugriff: 5. Oktober 2017].

rück, bietet es sich an, sie mit „Onboarding-Kursen“, Propädeutika o. ä. dabei zu unterstützen, in ein akademisches Studium hineinzukommen – und zwar ohne, dass sie regelmäßig bereits in Präsenzkurse an die Hochschule kommen müssen. Oftmals sind diese praxiserfahrenen Studieninteressierten bereits mit weitreichenden Vorqualifikationen aus der Praxis ausgestattet, sodass man es ihnen ermöglichen kann, nach kurzen inhaltlichen Auffrischungen an sogenannten Äquivalenzprüfungen teilzunehmen. Dabei können ihnen äquivalente Kompetenzen für im Studium zu erbringende Module bescheinigt werden, sodass sie entsprechende Module angerechnet bekommen können. Hochschulbildung digital bedeutet hier, mehr Menschen ein Studium zu ermöglichen, indem Angebote gestaltet werden, die sie in unterschiedlichsten Lebenslagen unterstützen, an Hochschulbildung teilzunehmen. Digitale Medien helfen hier, sie dort zu erreichen, wo sie sind.

Kompetenzorientierung digital

Der Erwachsenenbildner Donald Schön weist darauf hin, dass die Welt prinzipiell unsicher ist, und dass es ein Ziel von Ausbildung sein muss, mit dieser Unsicherheit umgehen zu können (Schön 1983). Nicht statische Wissensvermittlung, sondern der reflektierende Praktiker steht daher im Mittelpunkt von Bildungsprozessen. Mit Schön werden Studierende als reflektierende Praktiker angesehen, die sich in Handlungssituationen nicht lediglich dem gegebenen Handlungsdruck beugen, sondern die während (*reflection-in-action*) und nach ihren Handlungen (*reflection-on-action*) die Rahmenbedingungen des Handelns reflektieren (ebd.). Bis heute sind die deutschen Hochschulen und Universitäten jedoch ganz überwiegend Institutionen der Wissensvermittlung, nicht der reflexiven Kompetenzentwicklung (Ehlers/Schneckenberg 2008).

Bei der Nutzung digitaler Medien für kompetenzorientiertes Studieren fühlen sich Hochschulen und ihre Akteure noch unbehaglich und alleingelassen. Dabei bieten gerade digitale Medien mit ihrem Kooperations-, Kollaborations- und Reflexionspotenzialen große Chancen, kompetenzorientiertes Lernen voranzubringen. Und damit auch, wieder digital dem Ideal der Universitas näher zu kommen, im Lernen und Studium nicht in der Wissensvermittlung stecken zu bleiben, sondern die Reflexion der persönlichen Erfahrungen, Werte, Motivationen und Einstellungen einzubeziehen.

Digital authentische Fragen, komplexe Probleme und regelmäßige Reflexion integrieren

Für die individuelle Kompetenzentwicklung müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen selbstgesteuertes, anwendungsbezogenes, situatives, emotionales, soziales und kommunikatives Lernen gefördert wird (Mandl/Krause 2001). Die Integration komplexer und authentischer Probleme in unscharfen Ausgangssituationen ist ein wesentliches Element in kompetenzori-

entierten digitalen Lernszenarien. Digitale Lernumgebungen können Studierende unterstützen, jenseits der Beschäftigung mit künstlich aufgearbeiteten Fragestellungen im Seminarraum, digital mit Betroffenen, Akteuren und Experten in Kontakt zu kommen und sich zusätzlich zum theoretischen Wissensbestand ein reales, authentisches Problemszenario zu erarbeiten. In der Hamburg Open Online University wird diese Verzahnung von akademischer Analyse und realer Problemwelt anhand von vielen Projekten real angegangen, indem Studierende über Lernplattformen mit Protagonistinnen und Protagonisten der jeweiligen Themenfelder zusammenarbeiten.

Weiterhin wichtig – und mittlerweile unstrittig – ist die regelmäßige Reflexion der Lernerfahrungen. Digitale Medien können auch hier Möglichkeiten bieten, individuelle Reflexionen per Videotake oder über reflexives Schreiben, beispielsweise in Weblogs, zu praktizieren und in die Hochschullehre zu integrieren. Studierende können sich dabei unkompliziert zu Reflexionstandems zusammenschließen, in denen sie ihre Lernerfahrungen regelmäßig miteinander bearbeiten.

Kompetenzorientierung bei digitalen Prüfungs- und Bewertungsverfahren

Im Sinne des Ansatzes des *Constructive Alignment* (Biggs/Tang 2011) sind kompetenzorientierte Lehr- und Lernszenarien nur dann sinnvoll, wenn auch die Prüfung und Bewertung kompetenzorientiert vorgenommen wird. In der deutschen Hochschuldidaktik wird dieses Thema bereits stark fokussiert, in der Realität der Hochschullehre ist es oftmals zugunsten von Massenprüfungen, die im Sinne von „Auswendiglernen und Wiedergeben“ einem eher reproduktiven Verständnis folgen, noch nicht sehr verbreitet. So ist es auch für digitale Hochschulbildung eine Herausforderung. Digitale Medien werden seit längeren auch für Prüfungs- und Bewertungsprozesse herangezogen. Allerdings sind mit der Umsetzung von sogenannten „E-Assessments“ einige Herausforderungen verbunden, die sowohl die Technik und die Organisation betreffen als auch den komplexen Bereich der Rechtssicherheit und nicht zuletzt die Frage, welche Inhalte sich mit E-Prüfungen sinnvoll prüfen lassen. Das betrifft gerade die Frage, wie digitale Prüfungsformen auch kompetenzorientiertes Prüfen ermöglichen können. Die im Jahr 2015 erschienene Studie „Digitales Prüfen und Bewerten“ gibt einen strukturierten Überblick über den Stand der Dinge und die Vielfalt der (teil-)digitalisierten Prüfungsformate, die derzeit bereits an Hochschulen zum Einsatz kommen (Michel et al. 2015).⁵ Eine kritische Anmerkung sei – mit Gabi Reinmann (2014) – an dieser Stelle gestattet: Kompetenzorientierung zu Ende denken würde be-

5 Eine Übersicht von Lernzielen und dafür geeigneten Fragentypen bietet das E-Klausur-Wiki der Universität Gießen.

deuten, nur Prüfungen zuzulassen, die tatsächlich versuchen, Kompetenzen zu erfassen, und die Anforderungen integrierter Prüfungen erfüllen. Dabei sei allerdings Bescheidenheit geboten, denn kompetenzorientierte Prüfungen seien ein Ideal, dem man sich nur annähern könne. Präzise und eindeutige Feststellungen, über welche Kompetenz jemand in welcher Ausprägung verfügt, sind theoretisch und praktisch kaum möglich. Scheingenaugigkeit und unreflektiertes Messen machen das Prüfen nicht besser. Notwendig sind komplexe Prüfungen, die Kompetenzen mit einem reflektierten Anspruch erfassen, die in Gestaltung und Durchführung sehr aufwendig sind. In der Regel werden komplexe Prüfungen offenere schriftliche, mündliche und forschungspraktische Formate umfassen – Formate, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, jenseits von Antwortvorgaben zu zeigen, was sie wissen und wie sie mit ihrem Wissen umgehen, was sie können und wie sie mit ihrem Können Probleme lösen. Im Sinne des Ideals der Universitas würde dann auch nicht mehr ein Abprüfen von auswendig Gelerntem im Vordergrund stehen, sondern die Disputation von Neuem und Bemerkenswerten.

Fazit: Digitale Universitas

Ob Hochschulen tatsächlich das Ideal der Universitas realisieren, hängt von der didaktischen Phantasie der Lehrenden, dem Mut zur Umgestaltung der Hochschulen und dem sinnvollen Einsatz digitaler Medien ab. Digitalisierung befindet sich noch in einem Experimentierstadium. Aber Hochschulbildung digital birgt das Potenzial, das Ideal einer Universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu unterstützen und die Transformation der Hochschule in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Anforderungen voranzubringen. Ein Garant, dass die Nutzung von digitalen Medien zu einer didaktisch sinnvollen Hochschullehre führt, gibt es nicht. Hochschulen stehen daher mehr denn je heute vor einer Gestaltungsaufgabe – und das in schwierigen Zeiten und massiv gestiegener Anforderungen.

Es ist in vielen Fällen aber zu erkennen, dass Hochschulen sich den Herausforderungen stellen. Digitalisierung wird dabei oft als Didaktisierung erlebt, denn mit dem Einsatz von neuen Medien stellen sich lernorganisatorische und didaktische Fragen (endlich) wieder neu. Es sind digitale Medien, die oft zunächst erst sichtbar machen, dass das Ideal der Universitas im Hochschulalltag nicht gelebt wird.

Ulf-Daniel Ehlers, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Bildungsmanagement und Lebenslanges Lernen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. 4. Auflage. Maidenhead: Mc Graw Hill, The Society for Research into Higher Education & Open University Press. http://hust.edu.oak.arvixe.com/media/197963/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf [Zugriff: 28. September 2017].
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2008): Qualität und Bildung. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2014): Open Learning Cultures. A Guide to Quality, Evaluation and Assessment for Future Learning. New York/Heidelberg: Springer.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Gerteis, Wolfgang/Holmer, Torsten (Hrsg.) (2003): E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie: L3 - Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft. Gütersloh: Bertelsmann.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Schneckenberg, Dirk (2008): Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning. Berlin/New York: Springer.
- Gruber, Elke (2000): Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. In: Heintel, P./Krainer, L. (Hrsg.): Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis. Wien: Springer, S. 97-104. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6293-4_10.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW.
- Hochschulforum Digitalisierung. (2016): The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Essen: Edition Stifterverband. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf> [Zugriff: 28. September 2017].
- Mandel, Heinz/Krause, Ulrike-Marie (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mayer, Karl Ulrich (2000): Die Bildungsgesellschaft. Aufstieg durch Bildung. In: Pongs, A. (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 2. München: Dilemma-Verlag, S. 193-218.

- Michel, Lutz P./Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Fritsch, Torsten/Baschour, Lara (2015): Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%201_Digitales%20Pruefen%20und%20Bewerten.pdf [Zugriff: 5. Oktober 2017].
- Rüegg, Walter (Hrsg.) (1993): Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter. München: Beck.
- Reinmann, Gabi (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf [Zugriff: 28. September 2017].
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
- Seibt, Gustav (2007): Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität. In: Süddeutsche Zeitung vom 21. Juni 2007, S. 11.

Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen

Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre

Timo Hoyer & Fabian Mundt

Die Hochschullehre sieht sich seit jeher mit technologischen und medialen Entwicklungen konfrontiert, doch sie zeigt sich nicht immer offen dafür. In den programmatischen Schriften zur Reform der akademischen Bildung etwa, die der 1810 gegründeten Berliner Universität vorangingen, fehlt es selten an Seitenhieben gegen die verstaubten universitären Lehrmethoden. Nicht, dass die Reformer das traditionelle Vorlesungsformat für gänzlich unbrauchbar erklärten. Anstoß nahm man jedoch am ermüdenden „Katheder-vortrag“, insofern dieser aus dem bloßen Diktat handschriftlicher Aufzeichnungen oder der überflüssigen Wiedergabe veröffentlichter Texte bestand, die sich jeder Student ohne Weiteres zur selbstständigen Lektüre besorgen konnte. Friedrich D. E. Schleiermacher spottete 1808 über Kollegen, die ihre Lehrveranstaltungen unbeirrt im buchstäblichen, mittelalterlichen Verständnis praktizierten, indem sie „die Wohltat der Druckerei ignorieren“ (Schleiermacher 1956, S. 254). Ob sich diese Kritik seither erübrigt hat, wäre eine Überlegung wert. Aktuell steht in hochschuldidaktischen Debatten die Wohltat des Buchdrucks allerdings selten auf der Agenda. Eher wird der Abschied von den Printmedien in Erwägung gezogen. Grund dafür ist der sogenannte *digital turn*. Mit Schleiermacher wäre zu fragen, ob sich die Hochschulen aufgeschlossen für die Wohltaten der Neuen Medien und Internettechnologie zeigen – insofern es denn tatsächlich Wohltaten sind?

Ignoranz gegenüber den computerbasierten Kommunikationsmedien wäre jedenfalls keine vernünftige Option. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist von Grund auf digitalisiert. Seit neuestem wächst in der Generation der *digital natives* das Bewusstsein, dass eine verständnisvolle, selbstkritische Nutzung dieser Medien spezifische Kompetenzen erfordert, die zu erlernen sind (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 171ff.). Hier ist vorneweg die Schule gefordert, was diese jedoch, nach Erfahrung der Jugendlichen, meistens überfordere (ebd.); in den Hochschulen sieht es nicht besser aus. Universitäten und Lehrende, die sich dieser pädagogischen Verantwortung nicht von vornherein entziehen wollen, müssen zunächst einmal selbst als digital kompetent ausgewiesen sein. Das setzt einen scheuklappenfreien, explorativen und durchdachten Umgang mit den neuen Technologien voraus, allem voran in der Lehre. Der routinierte Einsatz von Präsentationsprogrammen genügt hier nicht. Ob sich die Digitalisierung der Hochschullehre letzten Endes als eine Wohltat erweisen wird, hängt maßgeblich davon ab, in welcher Form die digitalen Möglichkeiten genutzt,

deren Grenzen berücksichtigt und deren Nachteile behoben werden. Die Auswertung digitalisierter Lehrformate ist in vollem Gang (Schön et al. 2016).

Der vorliegende Aufsatz möchte hierzu einen Beitrag leisten, indem er das digital gestützte Lehrkonzept e:t:p:M[®], ein Blended Learning-Modell, auf die Probe stellt. Im Fokus der Untersuchung steht das Verhalten der Nutzen- den, also der Studierenden, und zwar speziell unter zwei Gesichtspunkten. Zum ersten soll untersucht werden, welche strukturellen Rahmungen gegenwärtiger und zukünftiger Studienbedingungen personalisiertes, flexibles Studieren ermöglichen und welche Bedeutung die digital gestützte Lehre in diesem Zusammenhang hat. Zum zweiten soll der Frage nachgegangen werden, ob digitale Lehre in universitären Großveranstaltungen wie z.B. Vorlesungen Unterstützung für reflektiertes Lernen ermöglichen kann.

Um diese Aspekte zu erläutern, können wir erneut auf die klassischen Reformschriften zurückgreifen. Schleiermacher war sich im Klaren, dass die anregendsten Vorträge für die „individuelle Bildung jedes Einzelnen“ (Schleiermacher 1956, S. 255) nicht ausreichen, weil Vorträge nun einmal blind für die Individualität der Lernenden sind:

„Wenn der Lehrer mit Nutzen anknüpfen soll an den Erkenntniszustand der Zuhörer; wenn er ihnen helfen soll, die Abweichungen zu vermeiden, zu welchen sie hinneigen; wenn er sich glücklich hindurcharbeiten soll durch die unter ihnen herrschenden Unfähigkeiten im Auffassen: so müssen noch andere Arten und Stufen des Zusammenlebens mit ihnen ihm zustatten kommen, um ihn in der nötigen Bekanntschaft mit den immer abwechselnden Generationen zu erhalten.“ (Ebd., S. 254)

Schleiermacher dachte hierbei an formelle und informelle Begegnungen zwischen Dozierenden und Studierenden außerhalb der Auditorien, an gemeinsame Gespräche und fachliche Auseinandersetzungen, was die mittelalterliche *familia scholarium* in Erinnerung ruft. Den zu erwartenden Einwand, intensive Kontakte dieser Art seien bei wachsender Studentenfrequenz unrealistisch, wehrte Schleiermacher ab: „Man sage nicht, daß dies der Zahl wegen unmöglich sei“ (ebd.). Doch seine Annahme, mit steigenden wissenschaftlichen Ansprüchen in den höheren Semestern werde sich „schon von selbst“ (ebd.) die Menge der Studenten auf ein akzeptables Maß ausdünnen, ging damals bereits an den Verhältnissen vorbei. Die Absolventenzahlen stiegen ziemlich kontinuierlich. Mit der Entstehung der Massenuniversität wurde eine Hochschulpädagogik des „Zusammenlebens“, wie sie Schleiermacher vorschwebte, vollends obsolet. In der Gegenwart ist eine zufriedenstellende Betreuungssituation nur noch selten gewährleistet: „Jeder fünfte Studierende hält die Betreuung durch die Lehrenden für schlecht“ (Ramm et al. 2014, S. 340). Vor diesem Hintergrund ergibt sich für unsere Untersuchung die Frage, wie sich unter den gegenwärtigen Studienbedingungen Strukturen schaffen lassen, die „individuelle Bildung“ im Sinne eines personalisierten, flexiblen Studierens

begünstigen. Inwiefern kann die digital gestützte Lehre hierbei hilfreich sein? Das ist ein Punkt, den wir überprüfen wollen.

Der zweite oben genannte Gesichtspunkt schließt hier an. An vielen Hochschulen werden derzeit konventionelle Vorlesungen digital aufgezeichnet und den Studierenden über E-Learning-Plattformen zur Verfügung gestellt. Solche Angebote potenzieren fast unvermeidlich die methodische Problematik jedes „Kathedervortrags“, auf die in der preußischen Reformphase Johann Gottlieb Fichte in unübertroffener Deutlichkeit hingewiesen hat:

„Es wird durch diese Lage des Schülers, in der es ihm unmöglich ist, in den Fluß der Rede seines Lehrers auf irgendeine Weise einzugreifen und ihn nach seinem Bedürfnisse zum Stehen zu bringen, das leidende Hingeben als Regel eingeführt, der Trieb der eigenen Tätigkeit vernichtet, und so dem Jüngling sogar die Möglichkeit genommen, des zweiten Mittels der Belehrung, der Bücher, mit freitätiger Aufmerksamkeit sich zu bedienen.“ (Fichte 1956, S. 128)

Vorträge erziehen zur passiven, „mechanischen“ (ebd., S. 130) Informationsaufnahme, anstatt reflektiertes Lernen zu fördern, also die „freie Tätigkeit des Auffassens“ (ebd.), welche „im Erlernen irgendeines Gegenstandes“ (ebd., S. 131) zugleich das Bewusstsein dafür schärft, dass „die Kunst des Erlernens überhaupt gelernt und geübt wird“ (ebd.). Das ist nach wie vor eine gültige Zielsetzung akademischer Lehre. Unsere daraus abgeleitete Frage lautet: Inwiefern kann digital gestützte Lehre im Rahmen einer Großveranstaltung reflektiertes Lernen unterstützen?

Digital gestützte Lehre bedeutet, dass wir nicht von einem komplett durchdigitalisierten Lehrkonzept, sondern von einem Blended Learning-Modell sprechen. In der ausbalancierten Verknüpfung von digitalen Angeboten und Präsenzveranstaltungen werden derzeit große didaktische Potenziale vermutet (vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2016). Das von den Autoren entwickelte Blended Learning-Konzept soll zunächst skizziert werden, bevor wir anschließend das Studierverhalten analysieren.

Das Blended Learning-Modell e:t:p:M[®]

Das e:t:p:M[®]-Modell (vgl. Hoyer/Mundt 2014) ist seit dem Wintersemester 2012/13 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Gebrauch. Eingesetzt wird es unter anderem im Rahmen der obligatorischen Einführungsveranstaltung in die Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, die jedes Wintersemester von circa 500 Erstsemesterstudierenden besucht und mit einer Klausur abgeschlossen wird. Eine interaktive Konzeptbeschreibung kann online eingesehen werden (Hoyer/Mundt 2017).

Das Akronym e:t:p:M[®] versinnbildlicht die systematische Verschränkung der wesentlichen Elemente dieser Lehr-Lern-Architektur. Der Buchstabe *e*

steht für *eLearning*, *t* für das *Theorie- und Textfundament* der Veranstaltung, *p* für die *Präsenzangebote*, und das große *M* repräsentiert ein integriertes, studentisches *Mentorenprogramm*.

Das Zentrum des E-Learning-Angebots bilden Online-Lektionen. Sie ersetzen die herkömmlichen Hörsaalvorlesungen. Elf hoch verdichtete Lektionen werden im Laufe des Semesters im wöchentlichen Rhythmus für die Studierenden freigeschaltet und können dann bis zur Klausur zu jeder Zeit und so oft wie gewünscht angeschaut werden. Die im Studio aufgenommenen Videos (keine abgefilmten Vorlesungen) dauern um die dreißig Minuten. Der Zeitrahmen erlaubt es den Dozierenden, komplexe Inhalte ununterbrochen im systematischen Zusammenhang darzustellen. Die Lektionen sind in thematische Abschnitte untergliedert, die durch sogenannte „Fähnchen“ gekennzeichnet sind: Einblendungen am unteren Bildschirmrand, die eine inhaltliche Einheit markieren. Größere inhaltliche Abschnitte erhalten visuell gestaltete Kapiteleinblendung. Längere Zitate werden im Vollbild dargestellt und durch eine zweite Sprechstimme vertont. Zur Veranschaulichung der Inhalte werden Bilder, Grafiken, Diagramme, Buchcover etc. eingeblendet. Eine interaktive „Timeline“ ermöglicht es, je nach Bedürfnis direkt zu einem „Fähnchen“ zu springen.

Zu jeder Online-Lektion wird den Studierenden ein wissenschaftlicher Text zur Verfügung gestellt, der über die in der Lektion angesprochene Thematik hinausführt oder sie vertieft. Das Textkonvolut umfasst insgesamt rund 150 Seiten. Jedem Text sind Bearbeitungshinweise, spezifische Fragen und Aufgaben sowie weiterführende Literaturangaben beigelegt.

Im Rahmen von e:t:p:M[®] haben wir eine spezielle Web-App entwickelt (Mundt 2017b), die vier Funktionen erfüllt. Erstens macht sie die digitalen Inhalte jederzeit zugänglich. Zweitens enthält sie allgemeine und spezifische Informationen zur Veranstaltung. Drittens bietet sie einen „Häufig gestellte Fragen“-Bereich an. Und viertens erlaubt sie eine schnelle Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden.

Neben den Online-Angeboten umfasst e:t:p:M[®] drei verschiedene Formen von Präsenzveranstaltungen. Zum einen gibt es eine Einführungs- und eine Abschlussvorlesung. Darin werden vom verantwortlichen Dozierenden das Format, die Nutzung der Web-App, der thematische Zusammenhang der Veranstaltung sowie Klausurmodalitäten erläutert. Zum anderen finden dreimal im Semester, ebenfalls für alle Studierenden, FAQ-Vorlesungen statt, in denen die Dozentin oder der Dozent offene Fragen klärt und theoretische Schwerpunkte diskutiert. Diese Großgruppenveranstaltungen werden durch sogenannte Mentorate ergänzt. Zu Beginn des Semesters wird die Gesamtgruppe der Erstsemesterstudierenden über ein elektronisches Zuordnungssystem in zwölf etwa gleich starke Kleingruppen geteilt. Die Gruppen treffen sich wöchentlich für 90 Minuten zu festgelegten Zeiten mit studentischen Mentoren. Das sind ca. 25 Studierende höherer Semester, die zu diesem Zweck ausgebildet und während ihrer Tätigkeit professionell begleitet werden (die Studienleistung umfasst 15

CP). Die Mentoren sollen nicht die Rolle von Ersatzdozierenden übernehmen. Vielmehr besteht ihre eigentliche Aufgabe darin, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger beim reflektierten, selbstorganisierten Lernen und personalisierten Studieren zu unterstützen und zu beraten.

Um zu überprüfen, inwiefern das e:t:p:M[®]-Konzept diesen zuletzt genannten Zielsetzungen gerecht wird, können wir auf differenzierte Analysen des Studierverhaltens zurückgreifen.

Auswertungsstrategie und Datensatz

Es kommen zwei Erhebungsinstrumente zum Einsatz: eine summative Online-Befragung (Evaluation) am Ende des Semesters und die fortlaufend anfallenden Interaktionsdaten der Web-App. Letztere umfassen sowohl Daten der allgemeinen Nutzung (Klicks, Aufrufe, Besuchszeiten etc.) als auch detaillierte Verlaufsprotokolle zur individuellen Videointeraktion (Abspielungen, Pausen etc.). Im Sinne der „Learning Analytics“ (Ifenthaler/Schumacher 2016) ermöglicht dies die Rekonstruktion differenzierter Interaktionsprofile. Aussagekräftiger werden diese Befunde, wenn sie mit den Ergebnissen der Evaluation verbunden werden. Ausgehend von den eingangs formulierten Fragestellungen wurde eine Auswahl an Interaktions- und Evaluationsdaten von 138 Studierenden, die im Wintersemester 2014/15 an der Evaluation teilgenommen haben (30,3 %; N = 455), zu einem Datensatz zusammengefügt (Tabelle 1). Dieser gliedert sich in drei Themenbereiche: Interaktionen Web-App (drei Variablen), Reflexivität (vier Variablen) und Personalisierung (sechs Variablen). Die Analyse erfolgt mithilfe eines nichtparametrischen, statistischen Verfahrens, das zur „Geometrischen Datenanalyse“ gezählt wird: der „multiplen Korrespondenzanalyse“ (Le Roux/Rouanet 2010). Dadurch können nichtlineare Zusammenhänge exploriert und zu Profilen verdichtet werden. Ein Profil beschreibt in diesem Fall Studierende, die ein bestimmtes kategoriales Muster teilen. Das Analyseskript ist online verfügbar (Mundt 2017a).

Tabelle 1: Interaktions- und Evaluationsdaten von 138 Studierenden
(30,3 %, N = 455; WS 14/15)

	n	%
• Interaktionen Web-App		
1. <i>Aktionen (gesamt)</i>	43	31
wenige (0-943)	43	31
durchschnittlich (944-2.325)	44	32
Fehlende Werte	8	6
2. <i>Besuche (gesamt)</i>		
wenige (0-99)	43	31
durchschnittlich (100-365)	43	31
viele (366-2.968)	44	32
Fehlende Werte	8	6
3. <i>Besuchsdauer (gesamt)</i>		
kurz (0-10,43 Std.)	18	13
durchschnittlich (10,44-17,85 Std.)	35	25
lang (17,86-58,43 Std.)	77	56
Fehlende Werte	8	6
■ Reflexivität		
1. <i>Reflexion gesteigert</i>		
kaum	18	13
teilweise	79	57
sehr	39	28
Fehlende Werte	2	1
2. <i>Intensiver gelernt</i>		
kaum	27	20
teilweise	57	41
sehr	54	39
Fehlende Werte	0	0
3. <i>Eigenverantwortlicher gelernt</i>		
kaum	14	10
teilweise	36	26
sehr	88	64
Fehlende Werte	0	0
4. <i>Lernzuwachs</i>		
kaum	14	10
teilweise	63	46
sehr	61	44
Fehlende Werte	0	0

▲ Personalisierung

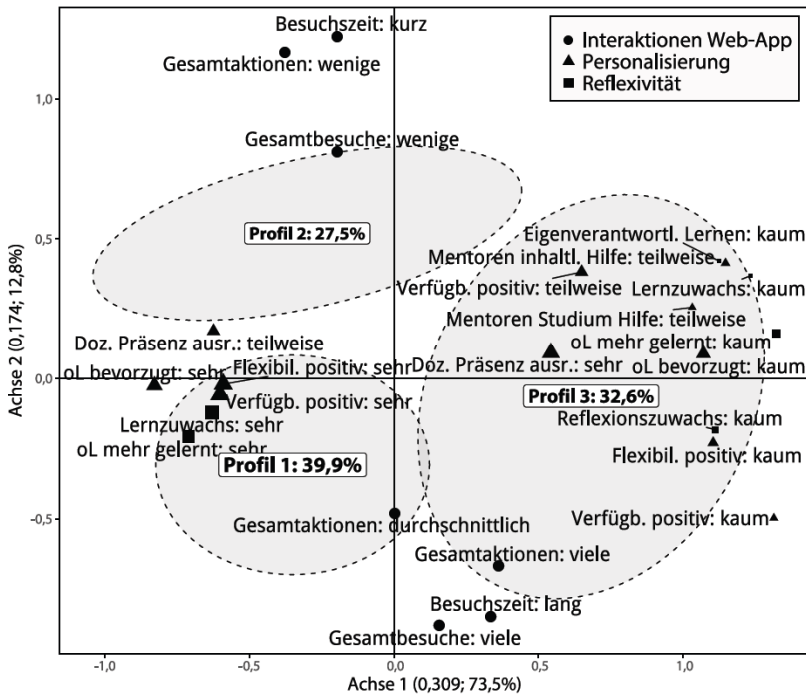
1. Dozierenden Präsenz ausreichend		
kaum	30	22
teilweise	38	28
sehr	68	49
Fehlende Werte	2	1
2. Mentoren inhaltliche Hilfe		
kaum	6	4
teilweise	21	15
sehr	108	78
Fehlende Werte	3	2
3. Mentoren Studium Hilfe		
kaum	4	3
teilweise	17	12
sehr	108	78
Fehlende Werte	9	7
4. Online-Lektionen bevorzugt		
kaum	46	33
teilweise	34	25
sehr	56	41
Fehlende Werte	2	1
5. Verfügbarkeit positiv		
kaum	19	14
teilweise	37	27
sehr	81	59
Fehlende Werte	1	1
6. Flexibilität positiv		
kaum	26	19
teilweise	31	23
sehr	79	57
Fehlende Werte	2	1

Quelle: eigene Darstellung

Auswertung und Interpretation

Abbildung 1 zeigt das Ergebnis der multiplen Korrespondenzanalyse. Die visualisierten, kategorialen Zusammenhänge erklären 86,3 % der Varianz (Benzécri-Korrektur nach Le Roux/Rouanet 2010, S. 39). Zu sehen sind drei unterschiedliche Profile, die auf ein jeweils anderes Studierverhalten verweisen. Bei den eingblendeten Kategorien handelt es sich lediglich um jene, die maßgeblich zur Profilbildung beigetragen haben. Diese Fokussierung erleichtert die inhaltliche Interpretation der korrespondenzanalytischen Ergebnisse.

Abbildung 1: Multiple Korrespondenzanalyse der Interaktions- und Evaluationsdaten (Biplot)



Quelle: eigene Darstellung

Intensiv nutzende Befürworter/innen (Profil 1: 39,9 %)

Die meisten Studierenden (39,9 %) bewerten die Personalisierungsmaßnahmen positiv. Besonders die Flexibilisierung der Lernangebote kommt ihnen entgegen. Die Online-Lektionen werden verglichen mit herkömmlichen Vorlesungen bevorzugt und insgesamt als sehr gelungen eingeschätzt. Die Verbindung von Präsenzveranstaltungen (Mentorate und FAQ-Veranstaltungen) und den stets verfügbaren Online-Materialien passt ideal zu den Studienpräferenzen dieser Gruppe. Das unterstreicht die Einschätzung des eigenen Lernverhaltens. Die Studierenden bewerten den individuellen Lernzuwachs nicht nur als außerordentlich groß, sie geben zudem an, die Veranstaltung habe ihre Reflexivität gesteigert und maßgeblich zu einem eigenverantwortlichen Lernen beigetragen. Diese positiven Rückmeldungen korrespondieren mit einer relativ langen und häufigen Nutzung der Web-App.

Schwach nutzende Befürworter/innen (Profil 2: 27,5 %)

Auch die zweite Studierendengruppe bescheinigt dem Blended Learning-Modell eine erfolgreiche Umsetzung. Sowohl die digitalisierten Angebote als auch die personalisierte Betreuung in Kleingruppen durch Mentoren bewerten diese sehr positiv. Ebenso bekräftigt die Gruppe, in der digital gestützten Veranstaltung mehr gelernt zu haben als in den traditionellen Vorlesungen, insbesondere was den kritisch-reflexiven Umgang mit Lernmaterialien angeht. Der entscheidende Unterschied zum Profil 1 besteht im Umgang mit den Online-Angeboten, die scheinbar viel seltener genutzt werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass viele Studierende Lerngruppen bilden und gemeinsam an den Lerninhalten arbeiten. Die kollektive Auseinandersetzung und der gemeinschaftliche Austausch von Materialien erfordern nicht zwingend eine intensive, individuelle Interaktion mit der Web-App. Für den Eindruck einer zurückhaltenden Nutzung könnten auch datenschutzrechtliche Ursachen verantwortlich sein. Ein vollständiges Tracking aller Webinteraktionen ist nicht gewährleistet, da die Studierenden die Möglichkeit haben, dieses selbstständig zu unterbinden. Um in dieser Frage Klarheit zu schaffen, sind differenzierte Auswertungen nötig, die neben den allgemeinen Interaktionsdaten detaillierte Verlaufsprotokolle umfassen.

Durchschnittlich nutzende Skeptiker/innen (Profil 3: 32,6 %)

Die Analyse der Evaluations- und Interaktionsdaten macht auch eine vergleichsweise skeptische Studierendengruppe sichtbar. 32,6 % bevorzugen weder das Format der Online-Lektionen noch stehen sie den flexiblen Studienstrukturen positiv gegenüber. Eine Steigerung eigenverantwortlichen Lernens oder einen nennenswerten Lernzuwachs konnten diese Studierenden bei sich nicht feststellen. Dementsprechend beurteilen sie auch die Unterstützung durch die Mentoren lediglich in Teilen positiv und die übrigen Bestandteile von e:t:p:M® (Online-Lektionen und FAQ-Veranstaltungen) eher negativ. Die Web-App-Interaktionen dieser Gruppe sind nicht sonderlich hoch, aber auch nicht auffallend niedrig, sie liegen im Durchschnitt. Fügt man dieser Beobachtung den großen Wunsch nach einer stärkeren Präsenz der Lehrenden hinzu, lassen sich Rückschlüsse auf die Studienpräferenzen der Skeptikerinnen und Skeptiker ziehen. Im Unterschied zur Mehrzahl der Studierenden bevorzugt diese Gruppe ein dozierendenorientiertes Lehrangebot herkömmlichen Formats: feststehende Strukturen und Präsenzveranstaltungen, die wöchentlicher stattfinden und im Vorlesungsstil aufgebaut sind. Es ist also keineswegs selbstverständlich, dass eine digitalisierte Jugend automatisch eine digital gestützte Lehre bevorzugt!

Schlussfolgerung

Über zwei Drittel der Studierenden (67,4 %) geben an, dass sie das e:t:p:M[®]-Konzept im Vergleich zu alternativen Lehr-Lern-Formaten, seien sie rein präsenzbasiert oder digitalisiert, präferieren und deutlich von ihm profitieren. Die gemeinsame Auswertung der Interaktions- und Evaluationsdaten legt drei abschließend zu erörternde Gründe hierfür nahe.

Der erste Grund betrifft die digitalen Angebote als solche. Deren ästhetische Gestaltung ist verhältnismäßig aufwendig, sie verlangt von den Lehrenden einen sachkundigen, didaktisch reflektierten Umgang mit vielzähligen Produktionsmedien, kurz: Medienkompetenz (vgl. Handke 2015). Dass dies im vorliegenden Fall zu einem überzeugenden Resultat geführt hat, nehmen nahezu alle Studierenden wahr; sie honorieren die didaktisch ansprechenden Online-Lektionen und die komfortable Web-App. Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, die positiven Rückmeldungen allein auf die Digitalisierungsmaßnahmen zurückzuführen.

Das führt zum zweiten Grund. Nahezu alle Studierende, jene eingeschlossen, die dem Gesamtkonzept skeptisch gegenüberstehen, bekräftigen die Vorteile einer intensiven Betreuung durch die studentischen Mentoren. Die Mentorate institutionalisieren einen geschützten Raum, in dem sich inhaltliche Fragen und Probleme des wissenschaftlichen Arbeitens und Studierens klären lassen. Unsere Ergebnisse bekräftigen den bereits in anderen Studien nachgewiesenen Wert des Peer Mentorings insbesondere in der Studieneingangsphase, wo es zur Förderung des aktiven, reflektierten Lernens und zur Verminderung psychischer Belastungen beiträgt (vgl. Öhlschlegel et al. 2014). Weil sich abzeichnet, dass in Blended Learning-Formaten die Rolle der Lehrenden vorwiegend in der Lernbegleitung und Lernermöglichung und weniger in der direkten Wissensvermittlung besteht (vgl. Schön et al. 2016, S. 92), sind qualifizierte und vielfältige Lernbegleitungsangebote zu entwickeln; Mentoringprogramme dürften in dieser Hinsicht besonders vielversprechend sein.

Der dritte Grund ergibt sich aus der Synthese der beiden anderen. Die Analyse des Studierverhaltens unterstreicht, dass in der stimmigen Verzahnung digitaler Angebote mit Präsenzveranstaltungen die besondere Stärke des analysierten Blended Learning-Konzepts liegt. Wenn eingangs behauptet wurde, die teildigitalisierte Lehre berge große, didaktische Potenziale, dann können wir dies nun konkretisieren: Die aufeinander abgestimmten Elemente tragen im Rahmen der fraglichen Lehrveranstaltung für einen Großteil der Studierenden zur Personalisierung und Flexibilisierung des Studiums und somit zur Verbesserung der Studienqualität bei.

Aus Evaluationen verschiedener digital gestützter Lehrformate gewinnt man die Erkenntnis, dass von Studierenden in flexibilisierten Lehr-Lern-Settings höhere Anforderungen an die Selbstregulation und Selbststrukturierung des Lernens gestellt werden (vgl. ebd.). Das ist auch im vorgestellten Fall so,

was von der Mehrheit der Studierenden als Gewinn betrachtet wird. Doch es gibt auch eine starke Minderheit, die von der Wohltat digitaler Lehre nichts wissen will: 32,6% der Studierenden bevorzugen konventionelle Face-to-Face-Veranstaltungen. Das wiederum spricht dafür, den Digitalisierungsprozess der Hochschullehre behutsam und nicht Hals über Kopf voranzutreiben. Den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Studierenden sollte mit Bedacht Rechnung getragen werden.

Timo Hoyer, Dr. phil. habil., ist apl. Professor am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Fabian Mundt, M.A., ist Promovend am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Literatur

- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Fichte, Johann Gottlieb (1956): Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehörlicher Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaft stehe. In: Ernst Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Hermann Gentner Verlag, S. 125-217.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Handke, Jürgen (2015): Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum.
- Hoyer, Timo/Mundt, Fabian (2014): e:t:p:M – ein Blended-Learning-Konzept für Großveranstaltungen. In: Rummeler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 249-259.
- Hoyer, Timo/Mundt, Fabian (2017): e:t:p:M[®] Demoseite. <http://etpm.ph-karlsruhe.de/demo> [Zugriff: 20. Juli 2017].
- Ifenthaler, Dirk/Schumacher, Clara (2016): Learning Analytics im Hochschulkontext. In: WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium 45, 4, S. 176-181. <http://doi.org/10.15358/0340-1650-2016-4-176>.
- Le Roux, Brigitte/Rouanet, Henry (2010): Multiple Correspondence Analysis. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412993906>.
- Mundt, Fabian (2017a): Inventionate/Learning-Analytics: DGfE „Universität 4.0“. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.835645>.

- Mundt, Fabian (2017b): Inventionate/Synthesise v3.2.2. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.830473>.
- Öhlschlegel-Haubruck, Sonja/Rach, Jutta/Wolf, Juliane (2014): Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, 1, S. 23-35.
- Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey. https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Kurzfassung.pdf [Zugriff: 20. Juli 2017].
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. In: Ernst Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Hermann Gentner Verlag, S. 219-308.
- Schön, Sandra/Ebner, Martin/Schön, Martin (2016): Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten. Arbeitspapier Nr. 25. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr25_Verschmelzung_Digitale_Analoge_Lernformate.pdf [Zugriff: 20. Juli 2017].

Forschendes Lernen durch Mediengestaltung

Analysen zum expansiven Lernen

Ines Langemeyer & Sabrina Schmid

Im Studium werden Informationen aus dem Internet, Plattformen, Videos und Apps zum Lernen immer alltäglicher. Diesem quantitativen Zuwachs werden häufig qualitative Veränderungen zugeschrieben, so, wenn es heißt, dass die „digitalen Dinge“ zu einem „konstituierenden Moment der Lernkultur selbst“ geworden seien (Schraube/Chimirri 2015, S. 204). Gemeint sind weit- bzw. tief greifende Veränderungen der Praxis des Lehrens und Lernens. Ob sie fortschrittlich sind, offenbart sich allerdings nicht gleich auf den ersten Blick. Wir untersuchen im Folgenden, welches Spannungsfeld zwischen Potenzial und Realität hier entstehen kann. Dazu nutzen wir Einblicke in die Lernerfahrungen von Studierenden, die im Rahmen eines Seminars zu theoretischen Grundlagen des forschenden Lernens in Gruppen Lehrvideos konzipiert und praktisch umgesetzt haben.

Digitalisierung der Hochschulbildung

Für die Etablierung digitaler Medien in der Hochschullehre scheint es triftige Gründe zu geben. Sie würden Flexibilität, innovative Methoden und ganze Lehr-Lernkonzepte ermöglichen, Lernende individuell unterstützen und dabei möglicherweise sogar Kosten einsparen (vgl. kritisch dazu Kerres 2003; Schraube/Chimirri 2015, S. 189f.). Neue Medien trügen nicht nur dazu bei, dass Informationen zeit- und ortsunabhängig zugänglich sind, sondern förderten auch Lernmotivation, Partizipation sowie selbstgesteuertes Lernen, womit digitale Technologien das Potenzial zu einer Neugestaltung des Bildungswesens hätten (ebd.).

Dieser Zusammenhang erscheint jedoch zweifelhaft. Voraussetzungslos führt keine Technologie zu einer „innovativeren“ oder gar „besseren“ Lehre. Lehren und Lernen sind aufeinander bezogene Handlungen. Die „digitalen Dinge“ gehören dabei entweder zu den Bedingungen, unter denen diese Handlungen unternommen werden, oder zu den Mitteln, mit denen Handelnde einen bestimmten Zweck realisieren. Für die Qualität der Handlungen des Lehrens und Lernens sind unseres Erachtens aber vor allem die zwischenmenschlichen Lehr-Lernbeziehungen relevant, weil Verständnis, Anerkennung, Bedeutsamkeit, Verantwortung, Leidenschaft und Identifikation nur durch den Akt des Sich-in-Beziehung-Setzens konstituiert werden (vgl. Taylor 1992; Kreber 2013). Diese Dinge können durch Technologien nicht ersetzt, sondern nur auf eine andere Grundlage gestellt werden.

Obwohl wir nicht weiter auf „intelligente“ Automatismen wie „*learning analytics*“ empirisch näher eingehen wollen, steht zur Debatte, welche Folgen im Allgemeinen mit dieser Digitalisierung zu erwarten sind. Als „smarte“ Technologien können Lernprogramme ihren Nutzerinnen und Nutzern mittlerweile Entscheidungen über die Wahl der Arbeitsmethoden und des Gegenstandsbereichs des Lernens abnehmen. Aus unserer Sicht liegt weniger das Problem darin, ob Lernende dadurch eventuell schlechtere Empfehlungen bekommen als von einer Lehrerin oder einem Lehrer, sondern wie sich dadurch die Lehr-Lernbeziehung verändert. Wie wird vor allem die Verantwortung für den Bildungsprozess, die beidseitig, vom Lehrenden wie vom Lernenden her zu denken ist, gelebt und interpretiert? Lädt die Technologie dazu ein, Verantwortung von sich abzulenken? Auch subtilere Einflüsse sind mitzubedenken. So suggerieren Lernprogramme und Plattformen, dass relevantes Wissen leicht verfügbar und für seine Aneignung keine Anstrengung der Vertiefung, der Kritik und kein persönliches Engagement notwendig seien. Die Subjekthaftigkeit von Lernprozessen wird tendenziell negiert, weshalb man erwarten kann, dass sie eher an der Oberfläche verbleiben und die Interessensentwicklung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung nicht gefördert wird.

Untermauern lassen sich diese Annahmen mit der Subjektwissenschaft, die argumentiert, dass tiefer gehende Lernprozesse ihren Ausgang in Lerngründen expansiver Natur nehmen (vgl. Holzkamp 1995). Lernen ist dann expansiv begründet, wenn sich für das Subjekt eine Handlungsproblematik ergibt, die es nur im Zuge eines Lernprozesses überwinden kann. Sein Lernen steht dann in Bezug zu einem („expansiv“) erweiterten Weltverständnis, zu erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe und impliziert folglich einen Gewinn an Lebensqualität. Dadurch zeigt sich auch eine untrennbare Verbindung zwischen Lerngegenstand, dem Bildungsinteresse und dem Bedeutungshorizont der Lebensführung des Subjekts als Welt- und Selbst-Verhältnis. Dieses gilt es als Begründungszusammenhang zu erforschen, *nicht* um Menschen zu klassifizieren – etwa als „expansive“ oder „defensive Lerner“ –, sondern um strukturelle Probleme im Weltzugang sichtbar zu machen, um sie überwinden zu können.

Für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernszenarien spielt vor diesem Hintergrund die Teilhabe an einem fachlichen Wissensgebiet, einer Kunst oder allgemeiner: einer Praxis die zentrale Rolle (vgl. Langemeyer 2017). Es geht um die Möglichkeit, dass die Lernenden auf einem neuen Gebiet eigene Interessen bilden, sich einbringen und sich ihrer selbst in einem aktiven Verhältnis zur Welt bewusst werden können, wozu sie der Unterstützung der Lehrenden bedürfen. Dies sind bei der folgenden Untersuchung die leitenden Gesichtspunkte.

Forschendes Lernen und die Entwicklung eines Lehrvideos

Mit dem Seminar „Forschendes Lernen und Entwicklung von Lehrvideos“ war das Ziel verknüpft, dass Studierende sich interessengeleitet zunächst anhand einer eigenen Auswahl von Texten über forschendes Lernen in Grundlagen vertiefen. Anschließend sollten sie eine gewonnene Einsicht exemplarisch über ein Lehrvideo anderen vermitteln.

Drei Dimensionen strukturieren im Folgenden eine fallvergleichende Analyse: erstens die Frage, wie sich die Studierenden die Zielsetzung der Lehrveranstaltung subjektiv zu eigen machten, zweitens, wie sie dementsprechend das Ergebnis ihrer eigenen Arbeit bewerten, und drittens, wie sie sich den Prozess reflektierend bewusst machen. Aus Platzgründen wird der Vergleich auf zwei Fälle, beides Pädagogikstudentinnen im ersten Mastersemester, begrenzt. Ihre Reflexionen fungieren in der Analyse als Minimalvergleiche, denn beide erstellten zusammen ein Video. Dadurch haben Referenzen auf das gemeinsame Handeln die größtmögliche Ähnlichkeit, während sich die subjektiven Akzentuierungen dieses Zusammenhangs unterscheiden lassen.

Die Interviews entstanden mit einem Abstand von drei Monaten. Der Gesprächsleitfaden war so aufgebaut, dass zu Beginn Fragen über den konkreten Entwicklungsprozess des Lehrvideos gestellt wurden, um dann zu den spezifischeren Lernerfahrungen überzuleiten und schließlich Perspektiven zu forschendem Lernen und der Lehrvideoentwicklung zu erfragen. Da das Seminar von Ines Langemeyer verantwortet wurde, wurden die Interviews von Sabrina Schmid durchgeführt. Sie lagen bei der gemeinsamen Analyse in anonymisierter Form vor.

(1) Zur subjektiven Interpretation der Zielsetzung des Seminars

Im Vordergrund steht bei der Studentin A der Zuschnitt des Lehrvideos auf die Zielgruppe der Studierenden. Das Video sollte das Finden einer Forschungsfrage erläutern, dazu die „*grundlegenden Infos*“ enthalten und für Studierende sowohl „*anschaulich*“ als auch „*interessant*“ gestaltet sein. Der Ausdruck „*grundlegende Infos*“ deutet darauf hin, dass die Befragte den Gegenstand weder als Problem noch als Ergebnis eines Erkenntnisweges, sondern eher als fertiges Wissen betrachtet. Zudem begründet sie ihr eigenes Interesse bzw. das ihrer Kommilitonin über die ganz allgemein angenommene Bedeutsamkeit, dass man durch das Studium ein Forschungsthema selbst finden können soll: „*und da das ein zentrales Thema ist, im Bachelor- als auch im Masterstudium, war das für uns dann so interessant, dass wir gesagt haben, [...] dann greifen wir das einfach auf.*“

Das subjektive Interessant-Sein des Gegenstands scheint daher auf einem übernommenen Urteil anderer zu beruhen. Diese Annahme, dass hinter der Wertung kein Urteil steht, welches auf eigene Erfahrungen und Reflexionen

zurückgeht, lässt sich auch dadurch untermauern, dass die Studentin die Bedeutung ihrer Arbeit wesentlich daran bemisst, ob andere das Video ansprechend finden werden. In der ersten Hälfte des Seminars regte die Dozentin an, dass die Wahl des darzustellenden Gegenstands eine Einsicht sein soll, die die Studierenden aus dem eigenen Aneignungsprozess gewinnen; d. h. sie hätten sich am eigenen Erkenntniserleben, an „Aha-Effekten“, orientieren können. An dieses Kriterium für die Bedeutsamkeit ihres Gegenstands erinnert sich die Befragte allerdings nicht mehr.

Studentin B beschreibt mehrfach die Unklarheiten, die ihr angesichts der Zielsetzung des Seminars in Erinnerung geblieben sind: *„Ja für mich war es am Anfang echt ein bisschen schwer zu wissen, was in dem Seminar erwartet wird.“* Die Orientierungslosigkeit spiegelt sich auch in einer unscharfen eigenständigen Zielinterpretation wider. Klare Konturen hatten für sie vor allem der zeitliche Horizont und das Endprodukt.

„[...] so war bei uns glaub ich eher wirklich der Fokus: Okay, wie kriegen wir das überhaupt hin? So mit der App, dass das, dass wir am Schluss wirklich was haben, was wir vorstellen können auch und nicht, dass wir in drei Wochen da immer noch nichts haben und deshalb haben wir uns glaube ich eher ein bisschen runtergebrochen inhaltlich.“

Das Fertigstellen des Videos, das *„wirklich was haben“*, erhält in dieser Reflexion der Studentin B den Vorrang vor einem Bewusstmachen der Frage, welche tiefere Einsicht beim Lesen von Texten gewonnen wurde. Andere an dieser Erfahrung teilhaben zu lassen, wurde letztlich als mögliches Ziel gar nicht mehr in Betracht gezogen.

Interpretieren wir diese Beobachtungen am Interviewmaterial theoretisch weiter: Eine expansiv begründete Lerntätigkeit entsteht nach Holzkamp (1995, S. 211ff.), wie erwähnt, nur dann, wenn sich die Studierenden aus einer Handlungsproblematik einen Lerngegenstand für sich ausgliedern. Bei beiden Befragten lässt sich zwar erkennen, dass sie eine Handlungsproblematik hatten. Sie bestand in der technischen Umsetzung der Videoproduktion. Aber fragwürdig bleibt, ob sie diese in eine Lernproblematik übersetzten, die dabei noch den fachlichen Bezug aufrecht hielt. Lehrende können an diesem Punkt helfen, indem sie im Dialog zeigen, was sie sich prinzipiell als Lerngegenstand und -erfahrung vorstellen, aber der Bedeutungshorizont solcher Erklärungen muss auch für die Lernenden selbst subjektiv bedeutsam sein. Dies schien für beide Studentinnen nicht der Fall gewesen zu sein. Bei den jeweiligen Begründungszusammenhängen zeigt sich insbesondere bei Studentin B eine Bewältigungshaltung. Nach Holzkamp (1995, S. 191; S. 224) entsteht ein Lernhandeln, das im Wesentlichen auf eine reine Aufgabenbewältigung hinausläuft, überwiegend durch defensive und nicht durch expansive Lerngründe. Aber auch die Ausführungen von Studentin A deuten darauf hin, dass ihr Handeln nicht von eigenen Interessen und Werten geleitet und dementsprechend nicht expansiv begründet war.

(2) Zur subjektiven Interpretation des Ergebnisses

Im Hinblick auf das entwickelte Lehrvideo beschreibt vor allem Studentin A das positive Erlebnis, das sie mit dem Resultat des Seminars verbindet: *„Ja, man war auch schon ein bisschen stolz darauf, dass man das am Ende so, so ein Produkt hatte.“* Die Identifikation mit dem erstellten Ergebnis erweist sich bei ihr jedoch als zwiespältig. Einerseits schilderte sie das Gefühl, stolz zu sein, und betont auch, dass es für sie eine besondere Art von Erfahrung war, andererseits stellt sie mit dem Endprodukt fest: *„so tiefgreifend war das jetzt nicht.“*

Auch Studentin B sieht das eigene Projekt im Vergleich zu anderen Projekten auf einem *„Basic Level [...] von dem Inhalt, was wir erarbeitet haben“*, während andere Gruppen *„inhaltlich irgendwie mehr“* in das Video aufgenommen hätten. Entsprechend bewertet sie dies eher als ein Zurückbleiben hinter ihrem eigenen Potenzial: *„Ich glaube, hätten wir mehr Zeit gehabt, dann hätten wir uns vielleicht noch, ja noch mal anders damit auseinandergesetzt.“* Konkret macht sie dabei den fehlenden Tiefgang der eigenen gedanklichen Arbeit daran fest, dass: *„unser Text dann am Schluss auch wirklich so ganz, also ganz kurze einfache Sätze [hatte] und gar nicht so –, ja es war halt ganz einfach gehalten.“*

Folgen wir zur Analyse dieser Fälle noch einmal Holzkamp. Der Psychologe unterscheidet Lernhandlungen nach der Flachheit und Tiefe von Lerngegenständen (Holzkamp 1995, S. 221ff.). „Tiefe“ bedeutet, dass die Lerntätigkeit die „Unmittelbarkeit“ von alltäglichen Erfahrungen überwindet und in einer Unterscheidung von Schein und Sein erkennt, was reale Ursachen und verallgemeinerbare Zusammenhänge sind. Lernen verbleibt, anders gesagt, an der Oberfläche, wenn es die eigenen Wahrnehmungen nicht hinterfragt und keine allgemeineren Zusammenhänge erschließt (vgl. ebd., S. 224). Wie die Interviews zeigen, blieb wohl gerade das Lesen der Texte eher oberflächlich. Die Auseinandersetzung ging damit nicht über das Unmittelbare hinaus. Diese Erfahrung wird mit dem Ende der Veranstaltung auch gedanklich als weitestgehend abgeschlossen betrachtet. Eine fragende und forschende Haltung wurde so eher nicht gefördert. Diese These lässt sich im letzten Schritt der fallvergleichenden Analyse nicht vollständig entkräften, aber zumindest in einer Hinsicht einschränken.

(3) Prozessverfahren

Studentin A sah den Arbeitsprozess als *„eine Entdeckung einfach mal [...] mit dem Spannenden von so einer Produktion vom Lehrvideo“* und betonte, dass sie – entgegen anfänglichen Erwartungen – die Erfahrung, am Ende des gemeinsamen Arbeitsprozesses ein fertiges Video erstellt zu haben, als sehr positiv empfunden habe. Das Seminar sieht sie als eine neue Erfahrung, die sie aufgrund des letztendlichen Ergebnisses als bereichernd empfindet: *„Aber dennoch war das mal was ganz anderes, eben, ich sag mal, das auf so eine*

Ebene zu heben, dass man dann eben auch ein Video daraus machen kann [...] Das fand ich interessant, dass das so möglich ist, weil man das am Anfang –, hätte ich es nicht gedacht.“

Ihre Beschreibungen zeigen dabei, dass das Bedienen der Programme zu einem großen Teil den eigentlichen Lerngegenstand des Seminars bildete. Dennoch umfasste dieser Prozess, dass sie sich auf etwas nicht ganz Vorhersehbares eingelassen hatte.

Studentin B äußert sich diesbezüglich ambivalent: Einerseits schildert sie die Ungewissheiten, die damit einhergingen, sich selbst ein Themenfeld zu suchen und Arbeitsschritte selbst zu organisieren, als unangenehm. An verschiedenen Punkten des Gesprächs betont sie, dass ihr eine Anleitung gefehlt habe: *„Ich hätte mir da gewünscht, dass sie [die Dozentin; d. V.] ein bisschen konkreter sagt, was sie genau von uns will [...] am Anfang hat man sich so ein bisschen überfahren gefühlt.“* Auf der anderen Seite misst sie der Prozess Erfahrung auch den Wert bei, *„dass man sich halt irgendwie auch ein bisschen erprobt und erst mal guckt, in welche Richtung das gehen kann und auch, wenn es dann vielleicht nicht so gut geklappt hat [...] Also, dass man sich irgendwie auch ein bisschen hinterfragt, das habe ich in dem Seminar schon noch mal gelernt.“*

Solche Erfahrungen geben auch Aufschluss über die Art der Lehr-Lernbeziehung. Als neu wurde aus Sicht der Lernenden die größere Eigenverantwortung erfahren. Diese Dimension scheint zumindest bei der Studentin B ein Stück weit krisenhaft gewesen zu sein. Aus lernpsychologischer Sicht implizieren solche Krisen, dass sich das lernende Subjekt in seinen Beziehungserwartungen zur Lehrperson irritiert sieht und die Frage – meist unterschwellig – aufkommt, wer in dem Geschehen wofür Verantwortung trägt. Dies kann mit Gefühlen von Angst und einer Abwehr von Lernanforderungen verknüpft sein, weil man befürchtet, dass man der größeren Verantwortung nicht gewachsen ist. Hieran zeigt sich aber auch, dass Lernen mehr ist als nur eine Aufnahme von Wissen oder ein Zuwachs an Können. Deshalb sind Krisen keineswegs negativ, sondern sogar notwendig. Wichtig ist aus didaktischer Sicht, dass die Lehrperson deutlich macht, dass in der Zumutung von Eigenverantwortung nicht eigene Bequemlichkeit, sondern tatsächlich ein Zutrauen, ein Mut-Zusprechen liegt, dass die lernende Person eigene Grenzen und Ängste überschreiten kann. Ob dies in den vorliegenden Fällen gelungen ist, muss Spekulation bleiben.

Ein Denkbild

Lehren und Lernen werden mit der Digitalisierung qualitativ anders, aber der Zusammenhang der Wechselwirkungen ist subjektiv-praktisch, d.h. durch das Handeln und nicht bloß durch objektive Einflussfaktoren zu erklären. Ihn

als Lehrende/r entsprechend differenziert wahrzunehmen, ist elementar. Aber welche Möglichkeiten gibt es, mit den digitalen Potenzialen didaktisch klug umzugehen? Wenn Lehrende Lernende tatsächlich etwas Eigenes gewinnen lassen wollen, dann kann man die Tücken dieser Emanzipationsbewegung etwa so mit einem Denkbild umschreiben:

Ein Lehrer möchte seine Schülerinnen und Schüler, die alle in einer Großstadt aufgewachsen sind, zu einer Wanderung in der Natur ermutigen, bei der sie nicht nur irgendeinen Weg zurücklegen, sondern auch etwas tun sollen, was sie selbst verändert. Man stelle sich nun vor, dass seine Klasse auf dieses Angebot zwar eingeht, aber auch irritiert oder sogar ein bisschen verärgert ist, weil sie sich fragt, was der Lehrer damit wohl im Sinn habe. Aber sie gehen mit ihm zu einem Startpunkt, wo sie einen Weg sehen, der gut befestigt ist, und – froh darüber, das Offensichtliche tun zu können – folgen sie dem Weg. Nach einigen Metern findet die Gruppe Stationen, die zu einem Trimm-dich-Pfad gehören, und jeder denkt sofort an die Aufforderung des Lehrers. Das Training an den Stationen fordert ja Muskelkraft und teilweise Ausdauer. Für die Gruppe ist evident, dass sie hiermit ihre Aufgabe erfüllt. So kommt keiner auf die Idee, den Weg zu verlassen. Keiner erfährt seinen Gang, wenn die Füße statt eines gut befestigten Weges Laub und Wurzeln unter sich haben. Keiner entdeckt die etwas versteckt liegende Höhle. Keiner tritt in ihre Dunkelheit hinein und bemerkt, dass man in dieser Umgebung erst dann wieder sehen kann, wenn man den Augen etwas Zeit gibt. Keiner erfährt, dass man hier mit Händen und Füßen vorsichtig ertasten kann, wohin man sich bewegt. Keiner musste, solange er dem Hauptweg durch den Wald folgte, seine Angst überwinden. Und weil das Ziel ausgeschildert war, musste keiner den Selbstzweifel ertragen, ob er vielleicht in eine falsche Richtung gelaufen war. Nach dem Ausflug berichteten die Schülerinnen und Schüler ihren Eltern, dass es im Wald ganz schön gewesen wäre und dass es dort sogar Sportgeräte gäbe. Aber keiner von ihnen verlangte, noch einmal dorthin zu dürfen. Warum auch? All das, was sie dort gemacht hatten, konnten sie ja auch in der Stadt tun.

Gerade angesichts der Allgegenwart von Computern, Tablets und Smartphones muss didaktisches Handeln heute klüger werden und gegen das Konsumieren vorgefertigter Lösungswege gewappnet sein. Analysen subjektiver Begründungszusammenhänge und die kritische Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen sind dafür essenziell.

Ines Langemeyer, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Lehr-Lernforschung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Sabrina Schmidt, MA, ist akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Literatur

- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster: Waxmann, S. 31-44.
- Kreber, Carolin (2013): Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. London: Routledge.
- Langemeyer, Ines (2017): Das forschungsbezogene Studium als Enkulturation in Wissenschaft. In: Mieg, H./Lehmann, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen: Lehre und Lernen erneuern. Frankfurt am Main: Campus, S. 91-101.
- Schraube, Ernst/Chimirri, Niklas A. (2015): Partizipatives Lernen, digitale Technologien und die Entwicklung universitärer Lernkultur vom Standpunkt der lernenden Subjekte. In: Langemeyer, I./Fischer, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Epistemic and Learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 189-210.
- Taylor, Charles (1992): The Ethics of Authenticity. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Drei Thesen zu Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft im Themenfeld Inklusion

Eine Lektüre der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Inklusion (2017)

Kirsten Puhr

Auch wenn Inklusion „kein neues Thema in der Erziehungswissenschaft“ (Hascher/Kessl 2015, S. 5) ist, erfreut es sich zunehmender Beachtung in der Erziehungswissenschaft. Das mag der „verstärkte[n] öffentliche[n] wie fachliche[n] Diskussion [geschuldet sein, K.P.], die wesentlich unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention geführt wird“ (DGfE 2017, S. 2).

So regt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften seit einiger Zeit „einen Verständigungs- und Positionierungsprozess zur Frage der Inklusion in erziehungswissenschaftlicher Perspektive“ (Hascher/Kessl 2015, S. 5) an. Als aktueller Beitrag in diesem Prozess stellt sich *die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Inklusion: Bedeutung und Aufgabe der Erziehungswissenschaft* (DGfE 2017) zur Diskussion. Die *Stellungnahme* verortet die Erziehungswissenschaft unter anderem mit der Aufgabe, „aus wissenschaftlicher Perspektive Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen“ (ebd., S. 2). Das Vorwort markiert zum einen „die begriffliche Klärung und Vergewisserung darüber, was in welchem Kontext jeweils unter Inklusion zu verstehen ist und welche normativen Vorstellungen dem jeweiligen Verständnis zugrunde liegen“ (ebd.) als notwendig. Zum anderen wird eine „bildungs- und sozialpolitische Verständigung“ aufgerufen, für die es erforderlich sei, „die strukturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Kontext der Bemühungen um Inklusion in die Reflexion einzubeziehen“ (ebd.). In dem Zusammenhang wird die Erziehungswissenschaft ausdrücklich als Disziplin mit Expertise im „Themenfeld Inklusion“ (ebd., S. 6) vorgestellt.

Dieses (Selbst)Zeugnis legitimiert sich im Verweis auf „umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Behinderung und Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity und Heterogenität aus den sonder- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskussionen [...], aber auch auf Beiträge aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Frauen- und Geschlechterfor-

schung, der Interkulturellen Pädagogik, der empirischen Bildungswissenschaft und vielen anderen Teildisziplinen“ (DGfE 2017, S. 2). Die *Stellungnahme* markiert, mit der Bewertung einer „Vielfalt und Vielfältigkeit erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und Forschungszugänge“ diese Referenzen als Ressource, „auf die die zukünftige Forschung und Lehre zum Themenfeld Inklusion zurückgreifen kann“ (ebd., S. 6). Zudem wird die Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort „Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände“ als Herausgeforderte vorgestellt; mit der Prämisse „eigene ‚blinde Flecken‘ zu erkennen und sich in Bezug auf ihre Forschungs- und Theoriperspektiven veränderungsbereit zu zeigen“ (ebd.).

Die hier vorgestellte Lektüre dieser *Stellungnahme* greift diese Anregungen auf. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf den Anspruch der „Reflexion der eigenen Forschungsbedingungen“ (ebd., S. 8) der Erziehungswissenschaft im „Themenfeld Inklusion“ (ebd., S. 6). Irritiert durch den singulären exemplarischen Verweis auf Forschungsgelder „(z.B. Finanzierung)“ (ebd., S. 8) als zu reflektierende Forschungsbedingungen stelle ich drei Thesen zur Diskussion, welche drei der vielfältigen weiteren Forschungsbedingungen aufrufen, die ich im Text der *Stellungnahme* lese.

So verstehe ich „ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Lernen und Bildung sowie von Behinderung und Partizipation“ (ebd., S. 4f.) als eine Forschungsbedingung, weil sich im Text der *Stellungnahme* mit ihm der Anspruch der *Anknüpfung* von erziehungswissenschaftlichen Überlegungen und Analysen (ebd., S. 4) im Themenfeld Inklusion verbindet. Grundlage meiner ersten These ist die Beobachtung, dass die Berufung auf ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Partizipation als ambivalente Voraussetzung erziehungswissenschaftlicher Forschungen mit *blinden Flecken* verstanden werden kann.

Als eine weitere Forschungsbedingung im Themenfeld Inklusion lese ich differente Konzepte von Behinderungen und Benachteiligungen. Meine zweite These liest *blinde Flecken* in der *Ausrichtung* erziehungswissenschaftlicher Forschungen an ein interaktionistisches Verständnis von Behinderung der *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (vgl. ebd., S. 4), welches die *Stellungnahme* vorschlägt. Die Problematik dieser Ausrichtung lässt sich exemplarisch an einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion sozialpolitischer Inklusionsbemühungen zeigen. Der Text „Das neue SGB VIII Fragen aus der Perspektive der Lebensweltorientierung“ (Thiersch 2016) markiert die Berücksichtigung aller „Heranwachsenden und Kinder im Kontext der neueren Inklusionsdebatte [...] also nach einer Integration der jungen Menschen mit Behinderungen“ einerseits als „lange angemahnte Forderung“ (ebd., S. 283). Andererseits beobachtet er, dass diese *Debatte* nicht im Sinne „einer Inklusion aller [...], die in beeinträchtigten, benachteiligten Verhältnissen leben, also in den Unterdrückungsstrukturen von Armut, fehlenden Ressourcen und dadurch bedingter Exklusion oder von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit“ (ebd.) geführt wird.

Meine dritte These wendet sich der Einschätzung zu, der Inklusionsanspruch „stellt für die Disziplin der Erziehungswissenschaft ein Diskussionsangebot dar, sich mit der (impliziten) Normativität erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Konzepte, Theorien und Modelle auseinanderzusetzen und Behinderungen und Benachteiligungen, die in pädagogischen Organisationen respektive Interaktionen hervorgebracht werden, zu beschreiben und zu reflektieren“ (DGfE 2017, S. 4). Dieser Einsatz ist der Frage geschuldet: Was können Formen (erziehungs)wissenschaftlicher Reflexion (Beobachtungen zweiter Ordnung) anders beschreiben und analysieren als Beobachtungen erster Ordnung? In diesem Zusammenhang lese ich Widersprüche als Forschungsbedingungen von Erziehungswissenschaft und frage nach Potenzialen des Anspruchs „der Überwindung respektive der Reflexion von Widersprüchen“ (ebd.).

Kritik des Anspruchs der Anknüpfung erziehungswissenschaftlicher Forschungen im Themenfeld Inklusion an *ein* sozialwissenschaftliches Verständnis von Lernen und Bildung sowie von Behinderung und Partizipation

These 1: Der Anspruch der Anknüpfung an ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Lernen und Bildung sowie von Behinderung und Partizipation (vgl. DGfE 2017, S. 4f.) erscheint einschränkend und blind für widerstreitende wissenschaftliche Positionierungen im Themenfeld Inklusion/Exklusion.

Das Themenfeld Inklusion/Exklusion zeichnet sich durch differente sozialwissenschaftliche und weitere (z. B. bildungs- und politikphilosophische) Positionierungen aus. Derartig vielfältige Referenzen legitimieren widerstreitende Einsätze erziehungswissenschaftlicher Forschungen (auch im Themenfeld Inklusion) und stärken die „Vielfalt und Vielfältigkeit erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und Forschungszugänge“ (ebd., S. 6).

Dafür ein Beispiel von vielen Möglichen: Die Stellungnahme der DGfE benennt explizit „Inklusion als Forschungs- und Diskussionsauftrag an die Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 7). Meine Lektüre vermisst in dieser Positionierung das Konzept der Exklusion. Die Konstruktion dieses *blinden Flecks* ist einem soziologischen Zugang geschuldet, welcher (in der Bezeichnung von Inklusion) Exklusion als die unbezeichnete Seite der Differenz Inklusion/Exklusion beobachtet. Die Frage nach der Differenz Inklusion/Exklusion drängt sich der Lektüre insofern auf, als dass die Stellungnahme implizit auf Exklusion als Forschungs- und Diskussionsanlass zu verweisen scheint, etwa im Aufrufen eines Bedarfs an empirischen Analysen „jener Strukturen und Barrieren, die ihre Umsetzung [die der Inklusion, K.P.] aktuell einschränken oder verhindern“ (ebd.). Eine Vorstellung von Exklusion verbindet

sich nach meiner Lesart auch mit der Formulierung eines Gebotes mehrdimensionaler/intersektionaler Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Betrachtungen von „z. B. Benachteiligungspraktiken oder Behinderungsdynamiken“ (DGfE 2017, S. 7) im „Zusammenspiel“ (ebd., S. 8) von Differenz- und Ungleichheitsdimensionen und nicht zuletzt im Verweis auf „die sozialwissenschaftlichen Diskurse der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 4).

Mit der Frage nach Vorstellungen von Exklusion in den Sozialwissenschaften lese ich in der „Rhetorik der Exklusion“ (Farzin 2011). Hier werde ich von einer „steilen Begriffskarriere in der Sozialwissenschaft“ (ebd., S. 18) informiert, die der „Vokabel [...] der sozialen Exklusion“ (ebd., S. 11) zugeschrieben wird. Zu lesen ist von einem „„Minimalkonsens‘ unterschiedlicher Definitionsansätze“, nach dem Exklusion „einen integrierten und umfassenden Ausschluss einzelner Personen oder Personengruppen aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten“ (ebd.) bezeichnet. Insofern scheint es naheliegen, Inklusion, im Sinne „universale[r] Partizipationsmöglichkeiten aller Gesellschaftsmitglieder in allen Teilhabebereichen“ zu fassen und Exklusion als Gegenbegriff, in der Bedeutung der „Abwesenheit von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten“ (ebd., S. 19). Sozialwissenschaftliche Kritiken eines solchen Verständnisses von Inklusion und Exklusion als Gegenbegriffe fordern jedoch ein differenztheoretisches Konzept von Inklusion/Exklusion, das Fragen danach ermöglicht, „welche Formen sozialer Partizipation als Exklusion und somit als gesamtgesellschaftliches Problem bestimmt werden und wie auf diese Weise zugleich Kriterien für ‚normale‘ Partizipationsformen, also Inklusion, implizit definiert werden“ (ebd., S. 20).

Derartig ambivalente (sozial)wissenschaftliche Positionierungen im Themenfeld Inklusion/Exklusion können als produktive Referenzen/Forschungsbedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschungen verstanden werden, vor allem weil die *Stellungnahme* explizit den Auftrag formuliert, „den Blick auf strukturelle Exklusions- bzw. Marginalisierungsbedingungen zu richten, die sich z. B. in Diskriminierungs- und Etikettierungsprozessen zeigen“ (DGfE 2017, S. 5). Eine solche Aufmerksamkeit kann erziehungswissenschaftliche Einsätze auch auf weitere wissenschaftliche Referenzen stoßen, z. B. politikphilosophische, die Konzepte von Inklusion/Exklusion mit Fragen „einer radikalen Heterogenität des Sozialen und des Subjekts [...] als [kaum] programmatisch lösbares Problem“ (Mayer 2014, S. 210) diskutieren. Die Erziehungswissenschaft kann zudem auf zahlreiche Expertisen sowohl in den sogenannten Differenz-Pädagogiken als auch in den Allgemeinen Erziehungswissenschaften zurückgreifen, Beiträge in denen „die Frage nach Inklusion zentral [erscheint, K.P.] auch wenn sie [...] nicht unter diesem Titel“ (Hascher/Kessl 2015, S. 5) diskutiert wird. Ich verweise exemplarisch auf das Konzept der Destabilisierung mit dem „Anspruch auf gesellschaftspolitische Gestaltungsmacht“ (Engel 2002, S. 9) im Text „Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentationen“

(Engel 2002) und die kritische Diskussion des Begriffs Partizipation „als ein Versprechen“ (Ahrens/Wimmer 2014, S. 175f.) im Aufsatz „Das Demokratieverprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation“ (Ahrens/Wimmer 2014). Mit derartigen Einsätzen können sich, unter Berufung auf differente wissenschaftliche Referenzen im Themenfeld Inklusion/Exklusion, verschiedenartige Möglichkeiten öffnen, erziehungswissenschaftliche Forschungspositionen im Themenfeld Inklusion/Exklusion zu stärken, die explizit als widerständige Einsätze und nicht (nur) als „aber auch [...] Beiträge“ (DGfE 2017, S. 2) und insofern als Ergänzungen der „sonder- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre“ (ebd.) zu verstehen sind.

Kritik der normativen Ausrichtungen erziehungswissenschaftlicher Positionierungen im Themenfeld Inklusion/Exklusion an der *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* als Bekräftigung der Allgemeinen Menschenrechte (vgl. DGfE 2017, S. 3)

These 2: Normative Ausrichtungen erziehungswissenschaftlicher Positionierungen im Themenfeld Inklusion an der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (vgl. DGfE 2017, S. 3) fokussieren ihre Aufmerksamkeit vordergründig auf Behinderung, im Sinne personifizierender Zuschreibungen, und verschenken damit einen wesentlichen Teil ihres Potenzials für kritische Gesellschaftsanalysen.

Die Annahme eines Zusammenspiels von Differenz- und Ungleichheitsdimensionen in Benachteiligungspraktiken oder Behinderungsdynamiken (vgl. DGfE 2017, S. 5) kann sich mit vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Einsätzen verbinden, z. B. mit einer „menschenrechtlichen Perspektive universeller Anerkennung von Diversität, die in der Gewährleistung von Rechtsgleichheit und Nicht-Diskriminierung materialisiert werden soll“ (ebd., S. 2), oder mit differenztheoretisch begründeten Vorstellungen der Wechselseitigkeit von Inklusions- und Exklusionspraktiken und der Unterscheidung von Teilhabe und Teilnahme oder mit grundsätzlichen Kritiken an eindimensionalen Kategorisierungen und am Anspruch der Inklusion in bestehende soziale Strukturen. Angesichts dieser Vielstimmigkeit kann die *Stellungnahme* das Thema Inklusion „als Diskursangebot für die Bündelung von Fragen der Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation“ (ebd., S. 3), des erziehungswissenschaftlichen Interesses an der „Ermöglichung gleichberechtigter Partizipation und sozialer Zugehörigkeit für unterschiedliche Akteur/-innen mit differenten Interessen und Bedürfnissen“ sowie an „sozialen, also interaktiv hergestellten, Formen von Behinderung und Benachteiligung [...] mit Fokus auf

Bildungs- und Erziehungsverhältnisse“ (DGfE 2017, S. 4) verorten. Mit diesen Verankerungen lassen sich erziehungswissenschaftliche Inklusions/Exklusions-Forschungen als vielgestaltige Perspektiven kritischer Gesellschaftsanalysen verstehen, die sich für diverse politische, ökonomische und kulturelle Aspekte des Inklusionsdiskurses öffnen können und dabei „die strukturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Kontext der Bemühungen um Inklusion“ (ebd., S. 2) einbeziehen.

In diesem Diskurs ermöglicht die Artikulation einer „allgemeine[n] Gleichheit aller Menschen“ (Mouffe 2010, S. 76) mit „Bezug auf die ‚Menschheit‘ und den polemischen Einsatz der ‚Menschenrechte‘ die permanente Infragestellung der Exklusionsformen“ (ebd., S. 82) politischer Praxen, wie z. B. die „einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung“ (DGfE 2017, S. 4). Die Öffnung für einen politischen Aspekt des Inklusionsdiskurses kann mit dieser Möglichkeit kritischer Gesellschaftsanalysen zugleich die Differenz *Inklusion/Exklusion* [als, K.P.] „Das Paradox der Demokratie“ (Mouffe 2010, S. 75ff.) lesen. Die *Stellungnahme* der DGfE ruft die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* als Bekräftigung der Allgemeinen Menschenrechte auf (vgl. DGfE 2017, S. 3) und legitimiert in ihrem Text normative Ausrichtungen erziehungswissenschaftlicher Positionierungen im Themenfeld Inklusion ausschließlich auf diese. Die Berufung auf die UN-BRK findet sich in allen Ausführungen, die Forschungsbedingungen im Sinne von „Ausgangssituation und Kontext“ (ebd.) des Themas Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Sicht thematisieren: „(a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont* [...] und (c) als *Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Diese Referenz legitimiert sich mit einem „interaktionistischen Verständnis von Behinderung“, das „einen Blick auf die sozialen, also interaktiv hergestellten, Formen von Behinderung und Benachteiligung“ (ebd., S. 4) öffnet. Als Argument für diese Lesart kann angeführt werden, dass ein „Kerngedanke dieses Modells lautet, dass Behinderung kein individualisierter Zustand ist, sondern eine kontextbedingte Lebens- und Handlungssituation“ (Dederich 2016, S. 108).

Als Gegenargument ließe sich einwenden, dass als Ausgangspunkt für solcher Art Begriffsbestimmungen von Behinderungen diagnostizierbare Beeinträchtigungen von Personen/Personengruppen im Sinne personifizierender „Sammelvokabel[n] für heterogene soziale Gruppen“ (Farzin 2011, S. 14) aufgerufen werden. So kann die Hervorhebung der UN-BRK als Ausgangssituation und Kontext für erziehungswissenschaftliche Positionierungen im Themenfeld Inklusion einerseits als Referenz auf ein spezifisches (unzureichend realisiertes) gesellschaftliches Inklusionsgebot gelesen werden und andererseits als Nicht-Berücksichtigung des Anspruchs an erziehungswissenschaftliche Forschungen, bei der Betrachtung von „Benachteiligungsprakti-

ken oder Behinderungsdynamiken [...] nicht nur einzelne Differenz- und Ungleichheitsdimensionen [zu] berücksichtigen“ (DGfE 2017, S. 7f.).

Die *Stellungnahme* der DGfE beruft sich auf die menschenrechtliche Perspektive der UN-BRK mit einem „Potenzial zur Überwindung einer kategorialen zuschreibenden Perspektive auf Benachteiligung und Behinderung“ (ebd., S. 4). Ich kann dieses Vermögen in der UN-BRK nicht finden. Ihr Potenzial lese ich in der Bekräftigung „aller Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (UN 2006, § 1 Satz 1; vgl. auch Präambel Absatz a-d), an denen eben auch „alle Menschen mit Behinderungen“ (ebd., § 1 Satz 1) partizipieren können sollten. Die Förderung dieser Teilhaberechte präsentiert die *UN-BRK* als ihren Zweck (vgl. ebd.). Dieser Zweck begründet sich als Kritik zahlreicher Beobachtungen von Einschränkungen gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten, die Menschen mit Behinderungen betreffen (ebd., Präambel, Absatz e-t). In diesem Kontext ruft die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* zwar keinen „individualisierenden“ bzw. „essenzialisierenden“ Begriff von Behinderung und Benachteiligung“ (DGfE 2017, S. 5) auf, jedoch ein personifizierendes Verständnis von Behinderung. So ist in § 1, Satz 2 zu lesen:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.“ (UN 2006, § 1, Satz 2)

Dem gegenüber thematisiert die *Stellungnahme* der DGfE ausdrücklich die Überwindung personifizierender Zuschreibungen von Behinderungen und Benachteiligungen (vgl. DGfE 2017, S. 5) als konkretisierten Auftrag der Erziehungswissenschaft, als einen Aspekt ihres Beitrages „zur Reflexion aktueller Umsetzungen sowie bestehender struktureller und interaktiv hergestellter Partizipationseinschränkungen“ (ebd.). Ich stelle in Frage, dass das Behinderungskonzept der *UN-BRK* dazu in aufgerufener Weise geeignet ist und gebe zu bedenken, dass erziehungswissenschaftliche Inklusions/Exklusionsforschungen mit Blick auf diverse Behinderungs- und Benachteiligungsdimensionen sowie unter Berücksichtigung verschiedener Differenz- und Ungleichheitstheorien über ein weitaus vielseitigeres Potenzial verfügen.

Zu möglichen Bedeutungen von *Widersprüchen* als Forschungsbedingungen von Erziehungswissenschaft

These 3: Die Frage nach Positionierungen im Themenfeld Inklusion/Exklusion kann in dem Anspruch „der Überwindung respektive der Reflexion von Widersprüchen“ (ebd., S. 4) differente Antworten finden, die grundlegend das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft betreffen.

Mit dem Anspruch „der Überwindung respektive der Reflexion von Widersprüchen“ in Auseinandersetzungen „mit der (impliziten) Normativität erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Konzepte, Theorien und Modelle“ sowie in Beschreibungen und Reflexionen von „Behinderungen und Benachteiligungen, die in pädagogischen Organisationen respektive Interaktionen hervorgebracht werden“ (DGfE 2017, S. 4) positioniert die *Stellungnahme* der DGfE nach meiner Lesart Einsätze der Erziehungswissenschaft als differente Perspektiven kritischer Gesellschaftsanalysen.

Meine Frage nach möglichen Bedeutungen von Widersprüchen als Forschungsbedingungen nimmt ihren Ausgangspunkt in der Frage „wie die Welt in der Welt beobachtet werden könne, also wie die Welt sich selbst beobachte“ (Luhmann 1997, S. 1114). Für die Frage nach Weltbeschreibungen in Weisen kritischer Gesellschaftsanalysen kann die „Form der Selbstbeschreibung“ (Beobachtung erster Ordnung) von der „Form der Reflexion“ (ebd., S. 1115) (Beobachtung zweiter Ordnung) unterschieden werden. Bezogen auf das Themenfeld Inklusion/Exklusion wäre mit einer solchen Unterscheidung davon auszugehen, dass Selbstbeschreibungen einer Gesellschaft (Beobachtungen erster Ordnung) ein grundlegendes Verständnis von Inklusion/Exklusion benötigen, das „sich dieser Aufgabe anpassen muß“ (ebd.). So wird aus einer soziologisch-systemtheoretischen Perspektive für eine funktional differenzierte Gesellschaft ein grundlegendes Inklusionsgebot und ein ebensolches Exklusionsverbot angenommen, obwohl ungleiche Chancen beschrieben und kritisch analysiert werden, weil diese als funktionslos reproduzierte Ungleichheiten zum Problem werden. Aus einer politikphilosophischen Perspektive lässt sich erklären, dass das Selbstverständnis einer liberal-demokratischen Gesellschaft gleiche Inklusionsmöglichkeiten für alle proklamiert, die sich auf eine „allgemeine Gleichheit aller Menschen, [als eine] nichtpolitische Form der Gleichheit“ (Mouffe 2010, S. 76) beruft, und zugleich Sozialgesetzänderungen als inklusionsorientierte legitimiert, „die unverhohlen auf eingeschränkte Leistungen für unbeteiligte minderjährige Flüchtlinge“ (Peters 2016, S. 280) zu zielen scheinen. Dieses Zugleich als legitime Selbstbeschreibung einer liberal-demokratischen Gesellschaft bezogen auf das Themenfeld Inklusion/Exklusion kann sich mit der Vorstellung begründen, dass die „Identität einer demokratischen politischen Gemeinschaft auf der Möglichkeit einer ‚Grenzziehung‘ [...] basiert, [...] dass die Demokratie stets Inklusions-/Exklusionsverhältnisse umfaßt“ (Mouffe 2010, S. 81).

Formen erziehungswissenschaftlicher Reflexionen (Beobachtungen zweiter Ordnung) können sozial- und bildungspolitische Positionierungen wie die zitierte kritisieren, weil diese mit ihren Grenzziehungen/impliziten Exklusionen ungleiche Teilhabechancen konstituieren, mit denen die liberal-demokratische Gesellschaft in „Widerspruch zu ihrer universalistischen Rhetorik gerät“ (ebd.). Solche kritischen Beobachtungen können sich z. B. mit Reflexionen von Widersprüchen als Formen analytischer Kritik erziehungswissen-

schaftlicher Inklusions/Exklusions-Forschungen an der Sozialpolitik der Gesellschaft und/oder als grundsätzliche menschenrechtlich legitimierte Kritik am uneingelösten Anspruch „gleichberechtigter Partizipation und sozialer Zugehörigkeit“ (DGfE 2017, S. 4) zeigen. Derartige Kritiken können sich als „konkurrierende Gesellschaftsbeschreibung[en]“ (Luhmann 1997, S. 1116) eines Beobachters erster Ordnung inszenieren. Ein solches erziehungswissenschaftliches Wissen kann sich z. B. mit visionären Vorstellungen eines „nicht-diskriminierenden und auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystems“ (DGfE 2017, S. 3) oder auch mit „weitgefächerte[n] Expertisen“ (ebd., S. 2) legitimieren. Derartige Kritiken können jedoch auch, z. B. wenn sie mit dem Anspruch der „Überwindung“ (ebd., S. 4) von Widersprüchen auftreten, als „Attitüden des Besserwissens“ (Luhmann 1997, S. 1115) beobachtet werden, die „bildungs- und sozialpolitische Verständigung“ (DGfE 2017, S. 2) selten befördern.

Ein konstitutives Verständnis von Widersprüchen als Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft kann davon ausgehen, dass Formen wissenschaftlicher Reflexion (als Beobachtungen zweiter Ordnung) anderes sehen können als die beobachteten menschenrechtsbasierten und/oder bildungs- und sozialpolitischen Selbstbeschreibungen. Das kritische Potenzial erziehungswissenschaftlicher Inklusions/Exklusionsforschungen bezöge sich „auf den blinden Fleck des beobachteten Beobachters, auf das, was er nicht sehen kann. Und das, was in der Gesellschaft als natürlich und notwendig gilt, wird in dieser Perspektive etwas Artifizielles und Kontingentes“ (ebd., S. 1119). Bezogen auf die zur Diskussion gestellte These wäre in dieser Lesart die Reflexion von Widersprüchen als ein anderer Fall/eine andere Aussage zu verstehen als die Überwindung von Widersprüchen, weil aus einer Reflexion/Beobachtung zweiter Ordnung nicht folgt, „daß man auch sagen könnte, wie es anders zu machen wäre“ (ebd.). Mit einem solchen Zugang können sich Reflexionen der eigenen Forschungsbedingungen ergeben, die sich neben den beispielhaft genannten Finanzierungen (DGfE 2017, S. 8), den „strukturellen Rahmenbedingungen und de[m] gesellschaftlichen Kontext der Bemühungen um Inklusion“ (ebd., S. 2) auch auf erziehungswissenschaftliche Selbstverständnisse im Themenfeld Inklusion/Exklusion beziehen. Dafür bietet die *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Inklusion: Bedeutung und Aufgabe der Erziehungswissenschaft* (DGfE 2017) vielfache Anlässe.

Kirsten Puhr, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Literatur

- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 175-199.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der DGfE. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 06. Februar 2017].
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentationen. Frankfurt am Main: Campus.
- Dederich, Markus (2016): Behinderung. In: Dederich, M./Beck, I./Bleidick U./Antor, G. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 107-110.
- Farzin, Sina (2011): Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsemantik und Sozialtheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hascher, Tina/Kessl, Fabian (2015): Inklusion eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. Editorial. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 51, 26, S. 5-6.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf (2014): Produktivität von Heterogenität. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 201-218.
- Mouffe, Chantal (2010): Inklusion/Exklusion: Das Paradox der Demokratie. In: Weibel, P./Žižek, S. (Hrsg.): Inklusion: Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. 2. Auflage, Wien: Passagen, S. 75-90.
- Peters, Friedhelm (2016): SGB VIII-Novilierung die Ambivalenzen diskutieren, Optionen erhalten! In: Forum Erziehungshilfen 22, 5, S. 280-282.
- Thiersch, Hans (2016): Das neue SGB VIII Fragen aus der Perspektive der Lebensweltorientierung. In: Forum Erziehungshilfen 22, 5, S. 283-287.
- Vereinte Nationen (UN) (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Netzwerk Menschenrechte (Hrsg.): Behindertenrechtskonvention. Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. www.behindertenrechtskonvention.info/inhalte [Zugriff: 12. Januar 2017].

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft

1 Neue Anforderungen an die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten

Im Juni 2010 wurden von der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen „*Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten*“ verabschiedet, um die Qualität und Wettbewerbsfähigkeit der Wissenschaft zu fördern. Dort wird gefordert, dass mit öffentlichen Mitteln erhobene Forschungsdaten langfristig zu sichern und für ihre Nachnutzung und Reanalyse zugänglich zu machen sind. Diese Initiative ist in Bestrebungen zur Modernisierung der Forschungs- und wissenschaftlichen Informationsstruktur in Deutschland eingebunden. In entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2012) wird auch auf den Umgang mit qualitativen Forschungsdaten eingegangen. Mit Blick auf die Hemmnisse, die der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Daten entgegenstehen, wird empfohlen, disziplinübergreifende Qualitätsstandards für die Erzeugung und Bereitstellung qualitativer Daten zu entwickeln, die Kosten hierfür bereits bei der Planung und Beantragung von Forschungsprojekten zu berücksichtigen, zentrale Archivierungsmöglichkeiten zu schaffen und Replikationsstudien und Metaanalysen mehr wissenschaftliche Anerkennung zukommen zu lassen. Ende September 2015 hat der Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „*Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten*“ verabschiedet. Die Leitlinien beinhalten allgemeine Hinweise für die Antragstellung, Unterstützungsangebote und die Aufforderung zur fachspezifischen Konkretisierung der mit der Archivierung und Bereitstellung von Forschungsdaten verbundenen Anforderungen. Die Förderung von Forschungsprojekten – nicht nur durch die DFG – ist daran gebunden, dass bereits in der Beantragungsphase Aussagen zum Forschungsdatenmanagement und zur Archivierung und Nachnutzung der erhobenen Daten getroffen werden.

Die nachfolgende Stellungnahme formuliert fachspezifische Grundsätze für den Umgang mit qualitativen Forschungsdaten, die in erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten erhoben werden. Sie ist aus zwei Work-

shops hervorgegangen, die im Dezember 2016 und März 2017 auf Einladung des Vorstands der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung und des Vorstands der DGfE stattgefunden haben.¹

2 Qualitative Forschungsdaten – Merkmale und Unterscheidungen

Qualitative Forschungsdaten sind Aufzeichnungen bzw. Protokolle von Zuständen, Vorgängen oder Situationen, auf die sie verweisen und die sie wiedergeben. Aufgrund der Verwendung nichtstandardisierter Erhebungsverfahren sind qualitative Forschungsdaten in besonderer Weise an ihren Kontext gebunden. Das Verständnis qualitativer Daten ist folglich auf den Zugang zu Metadaten angewiesen, welche die Informationen über den Erhebungskontext der „Objektdaten“ enthalten. Qualitative Daten werden auf unterschiedliche Weise erhoben und liegen als Rohdaten unter anderem in Form von Beobachtungsprotokollen, Skizzen (z.B. von Sitzordnungen), Fotografien, Video- oder Audioaufzeichnungen vor. Rohdaten werden jedoch nicht nur im Feld erzeugt, sondern können bereits im Feld vorhanden sein, beispielsweise als Dokumente, Tagebücher oder Schreibproben. Aufbereitete Daten sind zum Zweck der Auswertung bearbeitete Rohdaten, insbesondere Transkriptionen, Beobachtungsprotokolle sowie anonymisierte Video- oder Audioaufnahmen. Gegenstand der Archivierung sind überwiegend bereits aufbereitete und durch Metadaten erschlossene Daten.

Unter „Archivierung“ wird hier die Sicherung von Forschungsdaten in digitalisierter Form in hierfür geeigneten Repositorien verstanden, über die sie recherchiert werden können. „Bereitstellung“ meint die Aufbereitung von Forschungsdaten, ihre Erschließung und Kontextualisierung durch Metadaten zum Zweck ihrer Zugänglichmachung. Der Begriff der „Nachnutzung“ umfasst Formen der Reanalyse der Forschungsdaten, der Replikation von Forschungsergebnissen und der Sekundäranalyse gespeicherter Forschungsdaten.

1 An den Workshops in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung am 16. Dezember 2016 und am 24. März 2017 spwie an der Erarbeitung der Stellungnahme nahmen teil: Ingrid Gogolin (Hamburg), Helga Kelle (Bielefeld), Hans-Christoph Koller (Hamburg), Robert Kreitz (Chemnitz), Anja Tervooren (Duisburg-Essen), Christine Wiezorek (Gießen). Der Verbund Forschungsdaten Bildung war mit Doris Bambey und Alexia Meyermann vertreten. Neben den im Text genannten Empfehlungen und Stellungnahmen wurden auch das „Memorandum“ des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG zur Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung (2012), die Stellungnahme des RatSWD zur Archivierung und Sekundärnutzung von Daten der qualitativen Sozialforschung (2015) sowie die „Resolution zur Archivierung und Sekundärnutzung von Daten“ der Sektionen Biographieforschung und für Methoden der Qualitativen Sozialforschung der DGS (2014) berücksichtigt.

Die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten ist aufgrund der Diversität der Gegenstände, Fragestellungen, Erhebungsmethoden und Auswertungs- und Interpretationsverfahren mit sehr unterschiedlichen Problemen des Datenschutzes, des Urheberrechts, der Forschungsmethodik, Forschungsethik und nicht zuletzt der Forschungsökonomie konfrontiert. Die Komplexität der damit verbundenen Probleme und Fragen verlangt seitens der Primärforschenden, welche die Daten erheben, seitens der Institutionen, die die Daten archivieren und bereitstellen, seitens der Sekundärforschenden, welche die Daten nachnutzen, und nicht zuletzt seitens der Forschungspolitik sowie der Organisationen der Forschungsförderung einen hohen Grad an Sensibilität und Expertise.

Die DGfE setzt sich dafür ein, dass der Diversität qualitativer Forschungspraxis im Zuge des Auf- und Ausbaus von Archiven und Repositorien qualitativer Forschungsdaten Rechnung getragen wird. Sie unterstützt Bemühungen und Initiativen, die darauf gerichtet sind, bei den Forschenden, die qualitative Forschungsdaten erzeugen oder nachnutzen, und den Institutionen, die sie archivieren und bereitstellen, die erforderliche Sensibilität und Expertise zu erhöhen.

3 Ziele der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten

Mit der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten werden Zielsetzungen verbunden, die teilweise unabhängig voneinander sind. In den Hinweisen des RatSWD zum Forschungsdatenmanagement in den Sozial-, Verhaltens- und Wirtschaftswissenschaften (2016) wird zwischen der Sicherung von Forschungsdaten ohne Nachnutzungsmöglichkeit, der Nachnutzung unter restriktiven Bedingungen und der Datennutzung außerhalb des Aufbewahrungsortes unterschieden. Die Archivierung qualitativer Forschungsdaten ohne Möglichkeit einer Nachnutzung durch Sekundärforschende ermöglicht den Primärforschenden auf die eigenen Daten erneut zuzugreifen und die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts anhand der Daten für den Zeitraum der Archivierung zu überprüfen. Die DGfE unterstreicht daher, dass die Archivierung qualitativer Forschungsdaten deren Nachnutzung durch Sekundärforschende weder impliziert noch bereits präjudiziert.

Aus der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten ergeben sich zahlreiche Chancen und Möglichkeiten für die qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Daten in professionell geführten Archiven sind besser vor Verlust und missbräuchlicher Nutzung geschützt als informelle Verfahren der Datensicherung. Archivierte Daten sind einer Reanalyse zugänglich und können sekundäranalytisch im Kontext anderer Forschungsprojekte verwendet werden. Ohne ihre Archivierung kön-

nen historisch wertvolle Datenbestände unwiederbringlich verloren gehen. Archivierte Daten sind bei der Konzeption neuer Forschungsprojekte, in der Methodenausbildung oder in der akademischen Lehre, zum Beispiel im Lehramtsstudium, verwendbar. Vorhandene Daten können besser ausgeschöpft und die kostenintensive Wiederholung gleichartiger Erhebungen kann vermieden werden. Schließlich zwingt die Erstellung von Datenmanagementplänen die Primärforschenden dazu, sich intensiver mit Fragen des Daten- und des Persönlichkeitsschutzes auseinanderzusetzen.

Diese Chancen und Möglichkeiten ergeben sich jedoch nur, wenn die Archivierung qualitativer Daten den Prozess der Datenerzeugung nicht behindert oder einschränkt. Das für qualitative Forschung unabdingbare Vertrauensverhältnis zwischen Forschenden und Beforschten darf durch das Anliegen der Archivierung der Daten nicht beeinträchtigt werden. Daher wird seitens der DGfE eine bedingungslose Verpflichtung zur Archivierung und Bereitstellung zur Nachnutzung erhobener Daten nicht befürwortet. Die begründete Verweigerung der Nachnutzung erhobener Daten seitens der Primärforschenden darf bei der Entscheidung über die Förderwürdigkeit durch die Organisationen der Forschungsförderung nicht zur Bevorzugung oder Benachteiligung von Fragestellungen, Gegenständen oder Methoden qualitativer Forschung führen. Der DGfE ist daran gelegen, die Nutzungsrechte der Primärforschenden zu wahren. Sie sollen ermutigt werden, die mit der Archivierung verbundenen Chancen zu nutzen, aber auch die Möglichkeit haben, in begründeten Fällen der Nachnutzung ihrer Daten ganz oder teilweise zu widersprechen (z. B. für einen bestimmten Zeitraum).

Mit einer Nachnutzung können unterschiedliche Formen des Rückgriffs auf archivierte Daten verbunden sein: Bei der *Reanalyse* findet anhand der archivierten Forschungsdaten eine kritische Auseinandersetzung mit vorliegenden Forschungsergebnissen statt. Die Archivierung von Forschungsdaten kann auch den Zweck haben, Publikationen und Forschungsberichte von der umfassenden Dokumentation der aufbereiteten Daten zu entlasten. Bei der Sekundäranalyse werden die vorhandenen Daten unter neuen Fragestellungen bearbeitet oder in eine neue Untersuchung, die den vorhandenen Datenbestand erweitert, einbezogen. In beiden Fällen wird die vollständige Neuerhebung der Daten vermieden und die vorhandenen Daten werden besser genutzt. Als eine weitere Form der Nachnutzung werden häufig Replikationsstudien genannt. Allerdings ist in der qualitativen Forschung eine Replikation im strengen Sinne einer exakten Reproduktion von Forschungsprozessen gar nicht möglich. In der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft und in anderen Disziplinen gibt es jedoch etablierte und wirkungsvolle Mechanismen der Qualitätssicherung, beispielsweise die kooperative Interpretation der erhobenen Daten in Forschungswerkstätten. Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses werden so erhöht.

Die DGfE befürwortet die Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten, um über Disziplingrenzen hinweg einen informierten Diskurs über Methoden und Ergebnisse qualitativer Forschung zu ermöglichen und damit ihre Weiterentwicklung anzuregen. Sie empfiehlt die Erstellung von Datenmanagementplänen, in denen die im Rahmen eines Forschungsprojekts verwendeten Verfahren der Erhebung, Bearbeitung, Sicherung und Dokumentation der Daten sowie ihre Archivierung und Nachnutzung ausgewiesen und begründet werden. Sie wendet sich jedoch gegen eine allgemeine Verpflichtung zur Archivierung und Bereitstellung zur Nachnutzung erhobener Daten. Die Archivierung qualitativer Forschungsdaten ist insbesondere von der Verpflichtung der Primärforschenden zur öffentlichen Bereitstellung der erhobenen Daten abzukoppeln. In jedem Fall sind die Nutzungsrechte der Primärforschenden an den von ihnen erhobenen Daten und die Rechte der Beforschten zu wahren.

4 Probleme, Risiken und Voraussetzungen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten

Die Probleme und Risiken einer Archivierung qualitativer Forschungsdaten stellen sich in Abhängigkeit von den Personen und sozialen Gruppen, den gewählten Erhebungsmethoden und den Auswertungsverfahren sehr unterschiedlich dar. Dies macht es erforderlich, die Eignung qualitativer Forschungsdaten für ihre Archivierung und Bereitstellung zur weiteren Nutzung in ethischer, rechtlicher, technischer und nicht zuletzt auch forschungsökonomischer Hinsicht differenziert und einzelfallbezogen zu betrachten. Qualitative Forschungsdaten können auf sehr unterschiedliche Weise in ethischer und datenschutzrechtlicher Hinsicht sensibel sein. Während in einigen Fällen mit vergleichsweise geringem Aufwand eine Deanonymisierung der Forschungsdaten praktisch ausgeschlossen werden kann, ist es in anderen Fällen aufgrund der Charakteristik der untersuchten Population, der Vulnerabilität der untersuchten Gruppen oder des Umfangs der erhobenen Informationen über einzelne Personen nicht möglich, die Daten zu anonymisieren, ohne dass sie ihren Informationsgehalt verlieren. Bei besonders sensiblen Daten sind die Primärforschenden nicht nur berechtigt, sondern als Sachwalter der Interessen und Rechte der Informanten sogar verpflichtet, der Archivierung und Bereitstellung ihrer Daten zu widersprechen. Das gilt insbesondere dann, wenn die Informanten bei der Primärerhebung erklärt haben, dass sie mit der Weitergabe ihrer Daten nicht einverstanden sind. Die Primärforschenden müssen daher jederzeit das Recht haben, einer Bereitstellung und Nachnutzung archivierter Daten begründet zu widersprechen.

In vergleichbarer Weise sind auch Fragen des Urheberrechts und dies bezügliche ethische Fragen zu behandeln. Primärforschende sind Autoren der von ihnen erzeugten Daten. Zudem sind sie bei ihrer Erhebung gegenüber den Informanten Verpflichtungen eingegangen wie die, dass die Informationen nicht gegen sie verwendet werden. Weder die Rechte der Primärforschenden noch die Verpflichtungen, die sie eingegangen sind, dürfen im Zuge der Archivierung und Nachnutzung übergangen werden.

Während in besonders sensiblen Fällen aus den genannten Gründen eine Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten nicht infrage kommt, kann in weniger kritischen Fällen die Sekundärnutzung daran gebunden werden, dass die Primärforschenden einer Sekundärnutzung der von ihnen erhobenen und zur Archivierung bereitgestellten Daten jeweils zustimmen müssen. In jedem Fall sind die Sekundärforschenden dazu zu verpflichten, bei der Nachnutzung der Forschungsdaten die Urheberrechte der Primärforschenden zu respektieren und die von diesen gegenüber den Informanten eingegangenen Verpflichtungen zu wahren.

Um qualitative Forschungsdaten bereitzustellen und nachzunutzen, müssen Standards für die Aufbereitung der Daten (z. B. Transkriptionsregeln, Datenformate und dergleichen) erarbeitet werden. Dies betrifft ebenso die Dokumentation der Daten durch geeignete und differenzierte Deskriptoren für die jeweils verwendeten Methoden sowie Standards für den Inhalt und die Gestaltung von Metadaten und weiteren Kontextinformationen über die jeweiligen Projekte. Hier besteht ein großer Entwicklungsbedarf und die DGfE unterstützt und befürwortet (auch interdisziplinär angelegte) Projekte zur Entwicklung geeigneter Standards.

Eine Informationsplattform, in der bereits bestehende Datenbanken vernetzt werden, ist eine wichtige technische Voraussetzung, um die Nachnutzungsmöglichkeiten qualitativer Forschungsdaten zu verbessern. Mit der Menge archivierter und zur Nachnutzung freigegebener Daten wird ein zentrales Management qualitativer Forschungsdaten immer wichtiger, um die Sichtbarkeit der archivierten und bereitgestellten Daten zu garantieren bzw. die Archivierung eigener Primärdaten zu vereinfachen. Die DGfE unterstützt daher die vorhandenen Bemühungen um die Vernetzung von Forschungsdatenbanken durch den Verbund Forschungsdaten Bildung.

Die DGfE weist ausdrücklich auf die mit der Archivierung und Bereitstellung qualitativer Forschungsdaten für ihre Nachnutzung verbundenen Probleme und Risiken in ethischer und rechtlicher Hinsicht hin. Die DGfE macht sich den Grundsatz zu eigen, dass die Primärforschenden letztlich über die Bereitstellung und Nachnutzung der von ihnen erhobenen Daten entscheiden und diese auch verweigern können. Die DGfE unterstützt zugleich die Entwicklung und Anwendung von Verfahren, die den Primärforschenden gestatten, Sekundärforschenden begrenzte Nutzungsrechte einzuräumen, und Sekundärforschende dazu verpflichten, die Rechte und Interessen der Infor-

manten und Primärforschenden zu wahren. Die DGfE befürwortet die Entwicklung angemessener Standards für die Aufbewahrung und Dokumentation qualitativer Forschungsdaten und begrüßt Initiativen zur Vernetzung vorhandener Forschungsdatenbanken und den Aufbau einer zentralen Informationsplattform für den Zugang zu qualitativen Forschungsdaten.

5 Kriterien und Verfahren für die Auswahl dauerhaft zu archivierender Daten

Der Prozess der Erzeugung, Auswertung, Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Daten kann man als Daten-„Lebenszyklus“ bezeichnen (vgl. die Hinweise des RatSWD zum Datenmanagement 2016). Er beginnt mit der Planung und Beantragung eines Forschungsprojekts und endet gegebenenfalls mit der Löschung der Daten. Bei den innerhalb eines Lebenszyklus zu treffenden Entscheidungen hinsichtlich der Archivierung und Bereitstellung von Daten sind vor allem die Interessen und Belange folgender Akteursgruppen miteinander zu vermitteln: die der Primärforschenden, die ihrer Informanten, die der Organisationen der Forschungsförderung, die der Archive und Repositorien sowie die der Sekundärforschenden. Um den unterschiedlichen Interessen der genannten Akteursgruppen und den Kontingenzen (nicht nur) qualitativer Forschungsprozesse gerecht zu werden, spricht sich die DGfE dafür aus, die Entscheidung über die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzbarkeit qualitativer Forschungsdaten auf mehrere Phasen im Lebenszyklus qualitativer Daten zu verteilen und so zu gestalten, dass frühere Entscheidungen durch nachfolgende spezifiziert, überdacht und gegebenenfalls auch revidiert werden können.²

Die DGfE spricht sich gegen eine generelle und nicht revidierbare Verpflichtung der Primärforschenden zur Archivierung der von ihnen erhobenen Daten in der Antragsphase von Forschungsprojekten aus. Überdies wendet sie sich gegen eine flächendeckende Archivierung aller qualitativen Daten, die im Rahmen von Forschungsprojekten erhoben wurden, die über eine angemessene (10-jährige) Aufbewahrungsfrist zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis hinausgeht. Eine flächendeckende Archivierung ist weder

-
- 2 Zum Beispiel kann der bei der Beantragung von Fördermitteln aufzustellende Datenmanagementplan eine Nachnutzung der erhobenen Daten vorsehen, die nach Abschluss des Projekts aufgrund der Qualität der Daten oder aus Gründen des Datenschutzes revidiert werden muss. Wenn sich im Zuge der Aufbereitung von Daten für die Archivierung herausstellen sollte, dass einer Nachnutzung bei hinreichender Anonymisierung nichts im Wege steht, sollte es auch noch zu diesem Zeitpunkt möglich sein, zuvor getroffene Entscheidungen zu überdenken. In gleicher Weise sollte auch die Entscheidung über die Veröffentlichung von Daten nach Ablauf bestimmter Fristen (z.B. in 10-Jahres-Zyklen) oder anlassbezogen (z. B. im Fall missbräuchlicher Nutzung) revidiert werden können.

praktikabel noch lassen sich die Ziele, die mit der Archivierung von Forschungsdaten verknüpft sind, auf diese Weise erreichen. Vielmehr ist es der DGfE ein Anliegen, dass den Primärforschenden das Recht eingeräumt wird, die Nachnutzung der von ihnen erhobenen Daten unter Angabe plausibler Gründe zu verweigern.

Bei der Entscheidung, welche Daten, die im Rahmen qualitativer Forschungsprojekte generiert wurden, dauerhaft archiviert werden, sind drei Fragen zu beantworten: die Frage nach der Archivierungswürdigkeit der Daten unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten, die Fragen nach der *Zuverlässigkeit* ihrer Archivierung, bei der rechtliche und ethische Aspekte berücksichtigt werden, und die Frage nach ihrer Archivierungstauglichkeit, bei der die technische und informationelle Qualität der Daten im Mittelpunkt steht. Von den Primärforschenden können bei der Abwägung der Archivierungswürdigkeit und -tauglichkeit der von ihnen erhobenen qualitativen Daten folgende Kriterien herangezogen werden, die zusammengenommen der Beurteilung ihres „Nachnutzungspotentials“ dienen: die Datenqualität (gemessen an dem Grad der Einhaltung von Standards der Datenerhebung und -aufbereitung), die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit (gemessen daran, ob die Daten in der vorliegenden Form – z.B. die Rohdaten – für Sekundärforschende interpretierbar sind), der Ausschöpfungsgrad (gemessen am Umfang, in dem die Daten im datengenerierenden Projekt ausgewertet wurden), das Analysepotenzial (gemessen an der inhärenten Komplexität der Daten und ihrer Eignung für alternative Fragestellungen), die Singularität der Daten (gemessen an ihrer Reproduzierbarkeit), die Relevanz des Forschungsprojekts und seiner Ergebnisse (gemessen an zu erwartenden „impact“) und die Kontextualisiertheit (gemessen an der Verfügbarkeit von Metadaten und Kontextinformationen über das datengenerierende Projekt). Diese unabgeschlossene Liste von Kriterien sollte in Abstimmung mit qualitativ Forschenden in der Erziehungswissenschaft weiterentwickelt und konkretisiert werden.

Die DGfE setzt sich dafür ein, dass in Abstimmung mit den Förderorganisationen der Wissenschaft Forschungsdatenzentren und Repositorien sowie den mit qualitativen Methodenarbeitenden Primärforschenden angemessene Verfahren zur Prüfung der Archivierungswürdigkeit, -zuverlässigkeit und -tauglichkeit qualitativer Forschungsdaten entwickelt werden. Diese Verfahren sollten so angelegt sein, dass zuvor getroffene Entscheidungen zu späteren Zeitpunkten überdacht und auch revidiert werden können und den Primärforschenden ein Recht eingeräumt wird, die Archivierung, Bereitstellung oder Nachnutzung ihrer Daten begründet zu verweigern. Die DGfE betont, dass bei der Entscheidung über eine dauerhafte Archivierung qualitativer Forschungsdaten das Nachnutzungspotenzial mit den Kosten und Risiken abgewogen werden muss, die durch die Archivierung und Bereitstellung entstehen. Diese Prüfung sollte aus Sicht der DGfE drei Aspekte berücksichtigen:

das Potenzial der Forschungsdaten im Sinne ihrer späteren Nachnutzung, der Zustand der Daten und ihre Qualität sowie rechtliche und ethische Fragen.

6 Die Infrastruktur zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten

Die Infrastruktur für die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten ist vielgestaltig und heterogen. Neben informellen Formen der Archivierung gibt es fachspezifische Forschungsdatenzentren mit überregionaler Ausrichtung (für das vorliegende Forschungsgebiet das FDZ Bildung), einzelne Forschungsdatenbanken, die fachliche Teilgebiete adressieren (z. B. das Datenarchiv „Kindheit und Jugend im urbanen Wandel“), Fallarchive (z. B. das APaeK in Frankfurt) sowie fachübergreifende Datenrepositorien, zumeist auf universitärer Ebene. Letztere beziehen sich i. d. R. auf die Gesamtheit der an einer Universität produzierten Daten und haben demzufolge einen lokalen Fokus. Diese Vielgestaltigkeit entspricht einerseits den spezifischen Ausgangsbedingungen, unter denen die Archive entstanden sind, und trägt dabei durchaus den unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen an die Archivierung und Nutzung qualitativer Forschungsdaten Rechnung. Andererseits ist damit auch eine Unübersichtlichkeit und Fragmentiertheit verbunden, die nach einer Vernetzung und Bündelung der Angebote durch ein zentrales Informationsportal verlangt, um vorhandene Datenbestände über einzelne Archive und Institutionen hinweg in konsistenter Form nachzuweisen und für interessierte Forscherinnen und Forscher sichtbar zu machen. Mit dem Verbund Forschungsdaten Bildung (www.forschungsdaten-bildung.de) existiert eine überregional ausgerichtete Anlauf- und Vermittlungsstelle für Bildungsforschende, um erhobenen Forschungsdaten zu melden, zu übermitteln sowie einen Überblick über vorhandene Datenbestände des Forschungsfeldes zu gewinnen. Diese Informationsinfrastruktur kann seitens bestehender Archive mit qualitativen Forschungsdaten für den Erfahrungsaustausch untereinander, zur Verbesserung von Verfahren des Datenmanagements und zur Verbesserung der Nutzerfreundlichkeit der Angebote genutzt werden. Aus dem Austausch von Erfahrungen und der Abstimmung von Vorgehensweisen können sich wichtige Anregungen für den Aufbau geeigneter Infrastrukturen für die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten sowie die Weiterentwicklung gemeinsamer Lösungen für die Erschließung und die Recherche qualitativer Forschungsdaten ergeben.

Die DGfE ermutigt qualitativ Forschende im Bereich der Erziehungswissenschaft, für ihre Zwecke angemessene Formen der Archivierung und Bereitstellung qualitativer Forschungsdaten zu entwickeln und vorhandene Angebote zu nutzen. Die DGfE unterstützt die Kooperation von bestehenden Archiven im Bereich qualitativer Forschung und qualitativ Forschenden in der Erziehungs-

wissenschaft mit dem FDZ Bildung und dem Verbund Forschungsdaten Bildung (z. B. in Form von gemeinsamen Tagungen und Workshops).

7 Zusammenfassung

Die Entwicklung einer „Kultur der Archivierung und Datenbereitstellung für Sekundäranalysen“ (RatSWD 2015) erfordert eine Veränderung etablierter Gepflogenheiten in der Wissenschaftskultur. Die DGfE unterstützt daher Bestrebungen, die wissenschaftliche Leistung der Erhebung qualitativer Forschungsdaten angemessen zu würdigen. Sie unterstützt Programme zur Förderung von Sekundäranalysen und zur Kooperation von Primär- und Sekundärforschenden. Sie erhofft sich durch die Erweiterung der Möglichkeiten zur Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten, auch den wissenschaftlichen Diskurs über Methoden, Methodologie und Ergebnisse qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu intensivieren. Dies ist jedoch daran gebunden, dass beim Aufbau der hierfür erforderlichen Infrastruktur den Besonderheiten qualitativer Forschung Rechnung getragen wird. Die DGfE nimmt daher zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft wie folgt Stellung:

- Im Zuge des Auf- und Ausbaus von Archiven und Repositorien qualitativer Forschungsdaten muss die Diversität qualitativer Forschungspraxis berücksichtigt werden.
- Von einer allgemeinen Verpflichtung der Primärforschenden zur Archivierung und Bereitstellung zur Nachnutzung erhobener Daten ist abzusehen. Die Primärforschenden müssen über die Bereitstellung und Nachnutzung der von ihnen erhobenen Daten entscheiden und diese auch in begründeter Form verweigern können. Dies kann im Rahmen von Datenmanagementplänen geschehen, in denen der Umgang mit den erhobenen Daten dargestellt und ihre weitere Verwendung transparent gemacht wird.
- Die begründete Verweigerung der Nachnutzung der erhobenen Daten seitens der Primärforschenden darf sich nicht negativ auf die Entscheidung über die Förderwürdigkeit eines Forschungsprojekts seitens der Organisationen der Forschungsförderung auswirken.
- Die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten ist mit besonderen Problemen und Risiken in ethischer und rechtlicher Hinsicht verbunden. Die Entwicklung angemessener Standards für die Aufbewahrung und Dokumentation qualitativer Forschungsdaten ist daher von besonderer Relevanz.
- Zur Prüfung der Archivierungswürdigkeit, -zulässigkeit und -tauglichkeit qualitativer Forschungsdaten sind Verfahren zu entwickeln, die so gestaltet sind, dass einmal getroffene Entscheidungen spezifiziert, überdacht und auch revidiert werden können. Der Prüfung sind angemessene und transpa-

rente Kriterien zugrunde zu legen. Primärforschende sollten auf jeder Stufe des Entscheidungsprozesses die Möglichkeit haben, die Archivierung, Bereitstellung oder Nachnutzung ihrer Daten begründet zu verweigern.

- Die Vernetzung von Archiven im Bereich qualitativer Forschung und der qualitativ Forschenden in der Erziehungswissenschaft untereinander und ihre Kooperation mit dem FDZ Bildung und dem Verbund Forschungsdaten Bildung ist zu begrüßen und sollte weiter ausgebaut werden.

Stellungnahme des DGfE-Vorstands zu den Reaktionen auf den Beschluss, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen

Auf die Entscheidung, Hartmut von Hentig aufgrund seines Umgangs mit den Opfern sexueller Gewalt an der Odenwaldschule den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen, hat der Vorstand der DGfE zahlreiche Rückmeldungen bekommen. Neben zustimmenden Reaktionen, die den Aberkennungsbeschluss als „mutig“, „konsequent“, „richtig“ oder „unvermeidbar“ bezeichnen, gingen beim Vorstand auch kritische Stellungnahmen ein, die den Beschluss infrage stellen und dessen Revision fordern.

Ohne auf alle Kommentare im Einzelnen eingehen zu können, nimmt der Vorstand der DGfE zu den Reaktionen wie folgt Stellung:

1. Das grundsätzliche Anliegen des Vorstands besteht darin, der wissenschaftlichen Aufarbeitung und Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten einen hohen Stellenwert zu geben. Deshalb bittet der Vorstand darum, diese Debatte nicht auf die beanstandeten Äußerungen Hartmut von Hentigs im dritten Band seiner Autobiographie zu beschränken, sondern in den größeren Zusammenhang der Frage zu stellen, welche Rolle die Erziehungswissenschaft als Disziplin und die DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft in Bezug auf sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten gespielt hat und spielt.
2. Ein Vorwurf an die Adresse des Vorstands bezog sich auf das Prozedere der Preisaberkennung, die ohne rechtliche Absicherung und zu wenig transparent erfolgt sei. Dazu ist festzuhalten, dass in der Satzung der DGfE weder die Vergabe noch eine etwaige Aberkennung von Preisen geregelt ist. Als der Antrag auf Aberkennung des Preises eingegangen war, hat der Vorstand, da es sich um eine Angelegenheit ethischer Bedeutung handelt, zunächst den Ethikrat mit der Sache befasst. Nachdem der Ethikrat gegen eine Aberkennung des Preises votiert hatte, hat der Vorstand die Angelegenheit ausführlich beraten, sah sich aber nicht in der Lage, diesem Votum ohne Weiteres zu folgen. Nach weiterer Prüfung der Angelegenheit und einer Anhörung zusätzlicher Expertinnen sowie Experten erfolgte eine erneute Beratung und schließlich die Beschlussfassung. Dabei bestand Konsens darüber, die Mehrheitsentscheidung, wie auch immer sie ausfallen würde, mitzutragen, was als Indiz dafür anzusehen ist, dass die Entscheidung zwar umstritten war, die Vorstandsmitglieder aber anerkannten, dass auch die jeweils andere Position gute Gründe geltend machen kann.

3. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass die Aberkennung des Preises ohne Anhörung von Hentigs erfolgt ist und somit das Prinzip *audiatur et altera pars* verletzt wurde. Allerdings hatte von Hentig sich in einem Blog des Wamiki-Verlags bereits ausführlich mit der Kritik am dritten Band seiner Autobiographie auseinandergesetzt (vgl. <http://noch-immer-mein-leben.de/antworten/>), ohne dass dadurch die Bedenken des Vorstands ausgeräumt wurden. Der Vorstand war deshalb mehrheitlich der Auffassung, dass nicht damit zu rechnen sei, dass eine Anhörung von Hentigs neue Gesichtspunkte erbringen würde.
4. Der Vorstand hat in seiner Stellungnahme betont, dass er sich bei der Entscheidung in einer dilemmatischen Situation befand. Da die kritischen Stellungnahmen darauf nicht eingegangen sind, sollen die Dilemmata, vor die sich der Vorstand gestellt sah, hier noch einmal hervorgehoben werden. Ein erstes Dilemma besteht darin, dass der Preis seinerzeit für die wissenschaftlichen Leistungen von Hentigs vergeben wurde, während die Forderung nach Aberkennung des Preises mit persönlichen Äußerungen von Hentigs im dritten Band seiner Autobiographie begründet wurde. Einige Kritiker haben betont, dass die wissenschaftlichen Leistungen und das persönliche Verhalten nichts miteinander zu tun hätten. Auch im Vorstand gab es die Position, man könne (und solle) kritisch zu den Äußerungen von Hentigs Stellung beziehen, aber von einer Aberkennung des Preises Abstand nehmen. Mehrheitlich war der Vorstand aber der Auffassung, dass in diesem Falle wissenschaftliche und ethisch-moralische Fragen nicht strikt voneinander getrennt werden können und dass an den Träger eines Wissenschaftspreises auch Erwartungen hinsichtlich des persönlichen Verhaltens gestellt werden dürfen, wenn durch das persönliche Verhalten Belange der Menschen im Gegenstandsbereich der Disziplin berührt werden.
5. Ein weiteres Dilemma bestand darin, dass sich in der Angelegenheit zwei berechnigte Ansprüche gegenüber stehen, nämlich auf der einen Seite der Anspruch der von sexueller Gewalt an der Odenwaldschule Betroffenen auf Anerkennung des ihnen angetanen und lange Zeit nicht wahrgenommenen Unrechts, auf der anderen Seite der Anspruch von Hentigs auf Würdigung seiner wissenschaftlichen Leistungen. Hier hatte der Vorstand eine Abwägung zu treffen, welche Entscheidung vor dem Hintergrund des bislang Geschehenen mehr vorhersehbares Leid bei den unterschiedlichen Beteiligten verursachen würde. Es war dem Vorstand bewusst, dass es keine Entscheidung geben konnte, die nicht entweder von von Hentig oder von den Opfern Gerold Beckers als Unrecht empfunden worden wäre.
6. Verschärft wurden diese Dilemmata noch dadurch, dass damit zu rechnen war, dass jede Entscheidung inner- und außerhalb der DGfE Unter-

stützung finden würde. Der in einer der kritischen Stellungnahmen geäußerten Besorgnis, die Preisaberkennung könne dem Ansehen des Preises und der DGfE schaden, ist deshalb mit demselben Recht die Sorge gegenüberzustellen, dass auch die Entscheidung, den Preis nicht abzuerkennen, dem Ansehen des Preises und der DGfE hätte Schaden zufügen können. Auch hier musste der Vorstand eine Abwägung vor dem Hintergrund der verschiedenen Beteiligten leisten.

7. Ein in den kritischen Reaktionen mehrfach vorgebrachter Vorwurf besagt, der Stellungnahme des Vorstands zur Preisaberkennung fehle es an Wissenschaftlichkeit, d. h. an Belegen sowie an „Genauigkeit, Begründung und Nachvollziehbarkeit der Aussagen“. Es würden keine konkreten Textpassagen benannt, die den Vorwurf rechtfertigen würden, von Hentig weise den Opfern eine Mitverantwortung an den Taten zu bzw. werde den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht. Die Forderung nach Belegen und detaillierterer Begründung ist grundsätzlich nachvollziehbar; andererseits räumt auch die von vielen Unterzeichnern unterstützte und in der „Erziehungswissenschaft“ veröffentlichte „Stellungnahme zur Stellungnahme“ ein, dass sich auf den knapp 1400 Seiten des Bandes neben Aussagen, die den Autor von den oben genannten Vorwürfen entlasten, auch Passagen finden, die das Buch als „in mancher Hinsicht kritikwürdig“ und „verwirrend“ erscheinen lassen. Zu den kritikwürdigen Passagen muss etwa der Vorwurf von Hentigs an die Adresse der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Odenwaldschule gerechnet werden, diese hätten zu den sexuellen Gewalttaten damals geschwiegen und damit ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nicht vor den Übergriffen Gerold Beckers geschützt (S. 597-600) – ein Vorwurf, der explizit den Opfern eine Mitverantwortung an den Taten zuschreibt. In der „Stellungnahme zur Stellungnahme“ heißt es, in von Hentigs Buch dürfte „kein Satz [...] zu finden sein, der, in seinem Zusammenhang gelesen und in die Gesamtaussage des Bandes eingeordnet, die Behauptung des Vorstandes rechtfertigen würde, von Hentig werde den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht“. Entgegen dieser These bleibt es eine Frage der Interpretation, in welchem „Zusammenhang“ eine einzelne Aussage zu lesen ist und worin die „Gesamtaussage“ des Bandes besteht. Zu einer anderen Einschätzung der Gesamtaussage des Bandes als die Autorinnen und Autoren der „Stellungnahme zur Stellungnahme“ kann man jedenfalls gelangen, wenn man bedenkt, dass von Hentig sich entschieden hat, auf den 1400 Seiten des Buches der Verteidigung seiner selbst und z. T. auch Gerold Beckers gegen seiner Ansicht nach ungerechtfertigte Vorwürfe sehr viel mehr Platz einzuräumen als dem Leid der Opfer. So nimmt – um nur ein Beispiel anzuführen – in dem 40 Seiten langen Abschnitt, der sich mit Christian Füllers Buch „Sündenfall“ auseinandersetzt (S. 765-805), die Würdigung der dort wie-

dergegebenen Berichte von Opfern sexueller Gewalt lediglich eineinhalb Seiten ein (S. 771f.), während die restlichen 38 Seiten einer minutiösen Kritik der Gerold Becker und von Hentig selbst betreffenden Passagen gewidmet ist. Einer Privatperson mag man eine solche Gewichtung zugestehen; als problematisch erscheint jedoch, wenn diese von einem Träger eines erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Preises vorgenommen wird.

Juni 2017

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Die Aktivitäten der Sektion konzentrierten sich auf die Organisation ihrer Tagungen sowie die engere Einbeziehung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase in die Arbeit der Sektion. Dies wurde nun auch in der Geschäftsordnung verankert. Als Vertreter des Nachwuchses der Sektion wurde Bernhard Hemetsberger, Universität Wien, auf der Sektionsversammlung im Herbst 2017 gewählt. Zudem wurde der Vorstand für eine zweite Wahlperiode bestätigt. Im Beirat der Sektion sind nun Julia Kurig (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Silvia Kesper-Biermann (Universität Hamburg), Petra Götte (Universität Augsburg), Jörg Link (Universität Potsdam) und Eckardt Fuchs (Georg Eckhart Institut/Technische Universität Braunschweig) vertreten.

Tagungen

Die Jahrestagung der Sektion fand vom 7. bis 9. September in Braunschweig zum aktuellen Thema „Religion und Bildung“ statt – veranstaltet in Kooperation des Instituts für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig (TU) und des Georg-Eckert-Institut/Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) in Verantwortung von Eckhard Fuchs (GEI), Heidemarie Kemnitz (TU Braunschweig) und Ulrike Pilarczyk (TU Braunschweig). Das Georg Eckert Institut stellte auf der Tagung zudem die einzigartige internationale Schulbuchsammlung und einzelne Forschungsprojekte dar.

Der Frage, welche Rolle Religion in der Geschichte von Bildung und Erziehung spielt, widmete die Sektion Historische Bildungsforschung (DGfE) ihre Jahrestagung, die Anfang September im Braunschweiger Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) stattfand und an der bildungshistorisch Arbeitende aus Deutschland, Japan, Österreich, der Schweiz und Tschechien teilnahmen. Nicht nur die vormoderne, auch die moderne Bildungsgeschichte ist trotz der Säkularisierung der gesellschaftlichen Rahmung von Religion geprägt, weshalb die Bedeutung der institutionell verfassten Religion, der Konfessionsunterschiede und des Religiösen in Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie -institutionen zu den zentralen Untersuchungsfeldern der historischen Bildungsforschung gehört. Der vielfach und -fältig beschriebene Prozess der Säkularisierung bildete den Ausgangspunkt, zu fragen, ob und wo sich in pädagogischen Intentionen, Praktiken und Bildungsinstitutionen Ablagerungen von Religion und den mit ihr ver-

knüpften Werte- und Moralvorstellungen finden lassen, die bis heute – auch gesamtgesellschaftlich – wirksam sind. In mehreren Vorträgen wurden die komplexen Verknüpfungen moderner Säkularisierungstendenzen mit religiösen Narrativen, subjektiver Religiosität und administrativen Prozessen als bildungshistorisch relevant in den Blick genommen und dabei auf administrative Prozesse und Konzepte, auf Praxis und Praktiken, aber auch auf (mediale) Austauschprozesse fokussiert. In der Vielgestalt der Vorträge spiegelte sich, wie lohnend und erkenntnisreich die Fragen nach Religion, Religiösem und konfessionellen Verflechtungen sein können, auch um zeitgenössisch ausgerichtete Forschung zu inspirieren. In methodischer Hinsicht beeindruckten sowohl die sozialisationshistorisch bezogenen Ansätze als auch die Projekte, in denen neue Quellen erschlossen oder verschiedene Materialien und Quellen unter einer Fragestellung gebündelt wurden. Darüber hinaus wurde deutlich, dass eine Überprüfung bisheriger bildungshistorischer Thesen anhand kommunikationsbezogener Untersuchungen oder weiterer Quellen die bisherigen Erkenntnisse nicht nur ergänzen, sondern auch erweitern und relativieren kann. Ebenfalls gewinnbringend erschien der konfessionsübergreifende und vergleichende Zugriff auf Religion, um grundlegend religiöse Einflüsse auf Sozialisation, Erziehung und Bildung sichtbar werden zu lassen. Die zeitliche Ausdehnung auf das 16. und 17. Jahrhundert bis hin zur Zeit der DDR und BRD und die epochenübergreifenden Forschungsprojekte wurden – auch in den Diskussionen – als anregend erachtet. Die Langfassung des Tagungsberichtes ist auf der Homepage der Sektion zu finden.

Peter Dietrich, Elija Horn und Theresa Jahns (Braunschweig)

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Kooperation mit der Sektion veranstaltete einen Quellenworkshop an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, vom 15. bis 16. Juni 2017 im Rahmen der Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Dieser zweitägige Nachwuchsworkshop der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft widmete sich dem Thema „Wie forschen Bildungshistoriker*innen?“. Es standen der Umgang und die Arbeit mit Quellen in Bezug auf deren Auswahl, Verwaltung und methodische Analyse im Vordergrund. Der Auftaktvortrag von Heinz-Elmar Tenorth „Lob des Handwerks – Reflexion der Theorie. Notizen zur Praxis der historischen Bildungsforschung“ thematisierte sowohl die theoretischen als auch praktischen Aspekte der Arbeit von Bildungshistorikerinnen sowie Bildungshistorikern und verdeutlichte den Charakter von Quellen als „gemachte“ Überlieferungen und Überreste, die einer methodisch kontrollierten Historisierung bedürfen.

In parallel angesetzten Panels präsentierten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler quellenfokussiert ihre Arbeitsergebnisse. Den zweiten Tag eröffneten Sabine Reh und Michaela Vogt mit einem gemeinsamen kontrastiv angelegten Impulsvortrag zum Thema „Historiker*innen als De-

tektive und/oder methodische Textarbeit“. Sabine Reh nutzte die Rückbesinnung auf einschlägige Arbeiten von Ginzburg, Bloch und Raulff, um das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass angesichts einer begrenzten Überlieferung die Arbeit des Historikers immer eine selektierend-interpretierende Rekonstruktionsleistung darstellt und auf das Herstellen einer quellenbasierten und nachvollziehbar zusammengestellten Narration hinausläuft, die auch als öffentlich relevanter Beitrag zu konzipieren ist. Michaela Vogt stellte im Anschluss die historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse als methodischen Zugriff vor, den sie mithilfe von Software für die qualitative Datenanalyse weiterentwickelte. Hierbei zeigten sich die Möglichkeiten, welche die Verschränkung dieser methodischen Herangehensweise mit der digitalen Aufbereitung und Verwaltung von Quellen, mit denen eine Art „digitaler Zettelkasten“ angelegt würde, bieten kann.

Die vortragenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler boten in ihren Präsentationen zunächst eine erfreuliche Quellenvielfalt. Der Workshop endete mit einer Abschlussrunde, in der die Fortführung sowie das Format der Veranstaltung diskutiert wurden. In dieser Runde wurde festgestellt, dass bei zukünftigen Workshops die Quellen noch stärker im Vordergrund stehen sollten

Daniel Töpfer und Fanny Isensee (Berlin).

Publikationen

Erschienen sind im vergangenen Jahr in der Buchreihe Historische Bildungsforschung beim Klinkhardt Verlag:

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.) (2017): Erziehung als „Entfehlung“. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinemann, Rebecca (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller, Ralf (2017): Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ausblick

Die Zwischentagung der Sektion Historische Bildungsforschung veranstaltet von den Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Zürich in Kooperation mit der Technical University of Liberec, Tschechien, wird sich dem Thema Erster Weltkrieg und die Folgen widmen: „1918: Bildungshistorische Blicke auf Traditionen, Transitionen, Visionen“. Tagungsort ist die Pädagogische Hochschule Zürich, Tagungstermin ist 8. bis 9. Juni 2018. Der Call for Papers läuft.

Die nächste Sektionstagung der Historischen Bildungsforschung in der DGfE wird 2019 an der Europa Universität in Flensburg in Kooperation mit dem Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte (IZRG) stattfinden zum Thema „Zwischen Be- und Entgrenzung. Bildung in Grenznähen in historischer Perspektive“. Zudem werden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase ein eigenes Tagungsformat entwickeln.

Verschiedenes

Der Julius-Klinkhardt-Preis wurde auf der Sektionstagung 2017 zum zweiten Mal für Projekte verliehen, die im Entstehen sind. Vorstand und Beirat der Sektion hatten vor einigen Jahren gemeinsam mit dem Stifter des Preises, Herrn Andreas Klinkhardt, überlegt, dass es für den wissenschaftlichen Nachwuchs eine bessere Unterstützung und ein Ansporn sein könnte, noch nicht abgeschlossene Forschungsarbeiten auszuzeichnen, die einen innovativen Beitrag zur Historischen Bildungsforschung leisten und quellenbasiert sind. Aufgrund vieler sehr guter Einreichungen hat sich die Jury in diesem Jahr dafür entschieden, zwei Projekte gleichrangig auszuzeichnen.

Frau Julika Böttcher, M. Ed., Universität Hamburg für ihr Dissertationsprojekt „Die Türkei als Argument in der pädagogischen Tagespresse 1880-1918. Eine Untersuchung zum berufsständischen Selbstverständnis deutscher Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer“ (Betreuung: Ingrid Lohmann, Christine Mayer). Das Projekt zeichnet sich durch eine reflektierte Kontextualisierung bildungshistorischer Problemstellungen aus, indem die politischen, ökonomischen und kulturellen Verflechtungen des Osmanischen und des Deutschen Reiches als Macht- und Einflussgewinnung des Kaiserreichs interpretiert werden, an denen auch der pädagogische Diskurs der Volksschullehrerschaft teilhatte. Das Projekt zeigt auf, dass im deutschen pädagogischen Diskurs die Beziehungen zur Türkei nicht erst mit dem Anwerbeabkommen in den 1960er Jahren eine Rolle zu spielen begannen. Das Projekt verleiht der Analyse der deutsch-türkischen Beziehungen eine neue bildungshistorische Tiefendimension.

Frau May Jehle, M. A., Goethe-Universität Frankfurt am Main, für ihr Dissertationsprojekt „Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik Deutschland von 1978 bis 1995“ (Betreuung: Henning Schluß). Das Projekt erschließt Videographien als neue Quellen einer zeithistorisch-vergleichenden Unterrichtsforschung, die zwischen den 1970er und den 1990er Jahren aufgezeichnet worden sind. Die Forschungsfrage richtet sich auf die Spannung zwischen der propagierten fachdidaktischen Unterrichtsgestaltung und der beobachtbaren Unterrichtspraxis.

*Andreas Hoffmann-Ocon (Arau), Ulrike Mietzner (Dortmund)
und Michaela Vogt (Ludwigsburg)*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Bericht zur Jahrestagung der Sektion 2 „Normativität in der Erziehungswissenschaft“ vom 8. bis 10. März 2017 an der Philipps-Universität Marburg, organisiert von Prof. Dr. Wolfgang Meseth und Dipl.-Päd. Karola Cafantaris

Problematisierungen von Normativität sind in der Pädagogik allgegenwärtig. Normativität ist in pädagogischen Diskursen dabei selten genuiner Ausgangspunkt der Überlegungen, jedoch häufig Diskurs konturierend. In Wissenschaft und pädagogischer Praxis, in alltäglicher Rede und öffentlich-programmatischer Hinsicht ist sie von zentraler Bedeutung für die Sichtweisen auf Erziehung und Bildung. In Bezug auf Pädagogik als Wissenschaft ist Normativität nicht nur Problem und Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik, sondern aller ihrer Teildisziplinen.

Die Tagung, die mit weit über 100 Teilnehmenden überaus gut besucht war, griff diese Thematik systematisch auf. Neben den ausgewählten und im Folgenden beschriebenen Beiträgen traten dabei als Referierende auf: Frank Beier (Dresden), Carsten Bünge (Dortmund), Edgar Forster (Fribourg), Thorsten Fuchs (Gießen), Wiebke Hiemesch (Hildesheim), Manuela Pietraß (München), Thomas Rucker (Bern), Olaf Sanders (Hamburg), Sebastian Schinkel (Duisburg-Essen), Peter Vogel (Dortmund) und Stefan Weyers (Mainz).

1. Disziplin- und begründungstheoretische Zugänge

In seinen einleitenden Überlegungen machte Wolfgang Meseth (Marburg) zunächst auf die Allgegenwärtigkeit von Normativität aufmerksam. Diese zeige sich einerseits im Begriff der Norm, die Referenzmaße kennzeichnet und Entscheidungen ebenso wie Handlungen entlang von Kategorien wie beispielsweise richtig/falsch, gut/schlecht oder dürfen/nicht dürfen orientiert. Darüber hinaus verweisen Begrifflichkeiten wie Normierung oder gar Normalisierung auf Ordnungen der Macht, die nicht willkürlich seien, sondern der Begründung bedürften. Insgesamt sei ein Bedeutungszuwachs von Normativität auszumachen, der einem von Ungewissheit und Unsicherheit geprägten (post-)modernen Kontext entwächst. Die gestiegene Bedeutung von Normativität lasse sich dabei vor allem als ein ethisches Orientierungsbedürfnis verstehen, dass die Sein-Sollen-Problematik als Ausgangspunkt der Suche nach Gründen und Begründungen hat. Hiervon ausgehend lassen sich Meseth zufolge drei Ebenen unterscheiden, innerhalb derer Normativität für die Pädagogik als Wissenschaft eine zentrale Rolle spielt. Auf der Ebene des Selbstverständnisses der Pädagogik äußere sich die Frage nach Normativität in der Suche nach den Gründen und der

normativen Orientierung pädagogischen Handelns, weil Pädagogik in einem stetigen Verweisungszusammenhang zu ihrer Praxis steht. Spezifischer auf der Ebene der (empirischen) Forschung angesiedelt, stünde Normativität vor dem Hintergrund methodologischer Überlegungen im Fokus. Schließlich sei als dritte Ebene die epistemische Gestalt der Erziehungswissenschaft genannt, die mit der Frage nach der Genese und der Wirksamkeit von Strukturen pädagogischen Wissens Fragen aufwirft.

Mit einem Blick auf die eigene Disziplin eröffneten dann Johannes Bellmann und Nicole Balzer (Münster) die Tagung. In ihrem Beitrag „Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ thematisierten sie den vollzogenen Wandel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und die damit verbundenen Normativitätsvorstellungen. Mit dieser terminologischen Wendung habe sich die Erziehungswissenschaft in eine Theater- bzw. Zuschauerperspektive gegeben, um eine klare Trennung zu ihrem Gegenstand aufrechtzuerhalten. In kritisch-distanzierter Position grenze sie sich damit bewusst von der als „normativ“ etikettierten Pädagogik ab.

Einen anderen Zugang verfolgte Ricarda Biemüller (Wuppertal) mit ihrem Beitrag „Auf der Suche nach dem erkenntnistheoretischen Ort der Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung“. Mit einem Blick auf die neuere Wissenschaftsgeschichte legte sie dar, inwiefern Normativität im Zuge postmodernen Denkens als affirmativ missverstanden wurde und in gewisser Weise das Nicht-normativ-Sein zur Norm erhoben habe. Entgegen einen konsequent dekonstruktiven Vorgehen käme Normativität gegenwärtig dennoch wieder häufig in den Blick.

Bei Weitem nicht nur metaphorisch wiesen die Referenten Normativität damit als Frage des Einnehmens verschiedener, möglicherweise auch in sich widersprüchlicher Perspektiven aus. Normativität ist damit zunächst etwas, das nicht feststeht. Um die Frage nach der Möglichkeit einer Begründung von Normativität, auch vor dem Hintergrund postmodernen Denkens zu klären, diskutierten Jörg Ruhloff (Wuppertal), Frank-Olaf Radtke (Frankfurt am Main.), Christiane Thompson (Frankfurt/M.) und Daniel Wrana (Halle). Sie stellten heraus, dass Normativität in vielerlei Hinsicht selbst zum Gegenstand werden könne, so zum Beispiel als Kampf um Normierungsbefugnisse, als Antwort auf die Frage nach dem gesellschaftlichen Geschehen bei der Aushandlung von Normstrukturen sowie als Gegenstand verschiedener gesellschaftlicher Ordnungen. Einigkeit bestand vor allem darin, dass es nicht möglich sei, sich von Normativität zu distanzieren.

2. Bildungs- und familientheoretische Zugänge

Lothar Wigger (Dortmund) plädierte in seinem Beitrag „Die Frage eines normativen Bildungsbegriffs“ dafür, statt der Diskussion um Normativität eine Diskussion um Normierungen zu führen. Bildung verweise auf die Selbst-

konstruktion von Subjekten und auch die kompetenzorientierte Bildungsforschung, konkret am Beispiel PISA, ginge von einer bildungstheoretischen Grundlage aus. Diese sei nicht zuletzt deswegen normativ, weil Schülerleistungen an gesellschaftlichen Erwartungen gemessen werden.

Kontrastierend dazu erläuterte Dominik Krinninger (Osnabrück) in seinem Beitrag „Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs“ am Beispiel der Familienerziehung, warum es riskant sei, den Begriff Erziehung außer Acht zu lassen. Ausgehend von der Beobachtung, dass der Erziehungsbegriff in der gegenwärtigen Theoriebildung einen geringen Stellenwert einnimmt und zumeist auch keine weiterreichenden Überarbeitungen erfährt, argumentierte Krinninger für eine stärkere Beachtung von Erziehung im Verhältnis theoretischer Bestimmungen und mit Bezug auf empirische Praktiken.

Inwiefern Erziehung im familiären Kontext gesellschaftlichen Normen unterliegt, beleuchtete Jutta Ecarius (Köln) in ihrem Beitrag „Verantwortete Elternschaft und die Strategie des Optimierens“ anhand einer Betrachtung der aktuellen sozialwissenschaftlichen Familienforschung und empirischer Untersuchungen zur Rolle der Familie als Ratgeber in der Erziehung. Dabei stand insbesondere das Leitbild einer „verantworteten Elternschaft“ im Mittelpunkt der Betrachtung. Familiäre Erziehung unterliege hierbei vielfachen Anforderungen. Zugleich werde sie durchdrungen von gesellschaftlichen Ansprüchen und löse sich so aus dem Raum des Privaten.

Auf der operativen Ebene untersuchte Oliver Hollstein (Marburg) sich kommunikativ niederschlagende Normativität in Familie und Schule. Sein Beitrag „Zur Normativität pädagogischer Disziplinierungsformen. Ein Vergleich zwischen der kommunikativen Realisierung von Vorwürfen im Unterricht und in der Familie“ stütze sich dabei theoretisch auf das Konzept moralischer Kommunikation bei Bergmann und Luckmann. In methodischer Hinsicht wurde auf Methoden der Konversationsanalyse zurückgegriffen. Kommunikation könne dann als ‚moralisch‘ bezeichnet werden, wenn sie eine wertende Unterscheidung enthält, sich nicht auf partikuläre Fähigkeiten, sondern auf den ganzen Menschen richtet und zudem dessen Ansehen infrage stellt. Abgesehen von einer generellen Kontextanpassung der Handelnden seien vor allem Unterschiede im Legitimationsaufwand für disziplinierende Kommunikation in der Familie und der Schule zu beobachten.

3. Methodologische Zugänge

In methodologischer Hinsicht erörterten Martin Heinrich und Kathrin te Poel (Bielefeld) „Grenzen des Anerkennungstheorems als normative Grundlage einer Theorie der Bildungsgerechtigkeit? Analysen am Beispiel der Habitusreflexion angehender Lehrkräfte“. Im Vergleich zur Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als messbarer Leistungsgerechtigkeit könne das Theorem der Anerkennung in interaktionstheoretischer Form eine sinnvolle Alternative für die normative Grundlage von Bildungsprozessen darstellen. Ausgehend

von der Annahme, dass sich Gerechtigkeitsvorstellungen habituell verankern, untersuchten Heinrich und te Poel, inwiefern angehende Lehrkräfte diese für sich reflektieren.

In anderer Form thematisierte Robert Kreitz (Chemnitz) den Zusammenhang normativer Vorstellungen mit methodischen Überlegungen im Beitrag „Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung“. Ihm zufolge unterliegt die rekonstruierende Untersuchung von Bildungsprozessen sowohl forschungsmethodischen als auch gegenstandsbezogenen Normen, sei es in der (interessegeleiteten) Auswahl von Gegenständen, der wertenden Interpretation biografischer Prozesse oder der Zuschreibung einer etwaigen bildungstheoretischen Bedeutsamkeit dieser Prozesse.

Der Tagungsband der 8. Sektionstagung vom 9. bis 11. März 2015 in Gießen zum Thema Bildung und Teilhabe ist veröffentlicht:

Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7>.

Der Sprecher*innenkreis der Sektion setzt sich ab sofort aus Robert Kreitz (Chemnitz), Christiane Thompson (Frankfurt/M.), Wolfgang Meseth (Marburg) und Jörg Zirfas (Köln) zusammen. Jörg Zirfas übernimmt das Amt des Sektionssprechers und Christiane Thompson das Amt der Kassenwartin.

Christoph Röseler (Erlangen-Nürnberg)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Die drei in der SIIVE zusammengeschlossenen Kommissionen haben neue Vorstände: Amtierende Vorsitzende der Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVE) ist seit dem 24. März 2017 Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund. Neues Ingoing-Mitglied des Vorstandes ist Imke von Bargen, Universität Paderborn, Outgoing-Mitglied ist Marcelo Parreira do Amaral. Christian Brüggemann, Humboldt Universität Berlin, wurde zum neuen Kassenwart gewählt. Amtierende Vorsitzende der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) ist seit dem 21. Februar 2017 Claudia Machold, Bergische Universität Wuppertal. Neues Ingoing-Mitglied des Vorstandes ist Patricia Stošić, Goethe Universität Frankfurt, Outgoing-Mitglied ist Ulrike Hormel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Erste Vorsitzende der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist seit dem 24. März 2017 Verena Holz, Leuphana Universität Lüneburg, stellvertretender Vorsitzender ist Marco Rieckmann, Universität Vechta.

Tagungen

Tagung der KIB für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase vom 22. bis 23. September 2016 an der Universität Bielefeld

Vom 22. bis 23. September 2016 fand an der Universität Bielefeld eine Tagung der KIB (vertreten durch Claudia Machold, Christine Riegel und Ulrike Hormel) für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase unter dem Titel *„Konzeptionelle und methodologische Aspekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung“* statt.

Das Programm umfasste neben einer Keynote von Prof. Astrid Messerschmidt (Bergische Universität Wuppertal) zehn Vorträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu ihren Qualifikationsprojekten. Die Tagung war von einem sehr anregenden und produktiven Austausch zu den inhaltlichen und methodologischen Fragen und Herausforderungen, die mit den jeweiligen Forschungsvorhaben verbunden sind, geprägt.

IVE Winter School für den Akademischen Nachwuchs vom 1. bis 2. Dezember 2016 an der Universität Bamberg

Im Dezember 2016 fand in Bamberg, organisiert und koordiniert von Sarah Lange, die IVE Winter School für den Akademischen Nachwuchs statt. 42

Personen beteiligten sich an sieben Arbeitsgruppen mit insgesamt 20 Vorträgen, u.a. auch Gäste aus dem Ausland. Die abschließende Befragung der Teilnehmenden erbrachte, dass sie mit der Tagung sehr zufrieden waren. Insbesondere honoriert wurden die Öffnung für Postdocs, die wertschätzende Atmosphäre und die Möglichkeit, in englischer Sprache zu präsentieren. Dank ging auch an die Expertinnen und Experten für ihre Kommentierung der Arbeiten der Nachwuchsforschenden sowie an die Universität Bamberg für ihre finanzielle Unterstützung.

Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ vom 9. bis 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat zusammen mit dem Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, die Nachwuchstagung *„Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“* am 9. und 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) veranstaltet.

Björn Risch, Marie Schehl und Anne-Katrin Holfelder (Universität Koblenz-Landau) leiteten die Tagung mit einem Vortrag zum Thema „Vom Projekt zur Struktur – (Auf dem Weg zur) Implementation von BNE in die Lehramtsausbildung“ ein. Nachmittags hielt zudem Jutta Nickel (PH Freiburg) einen weiteren Hauptvortrag zum Thema *„Untersuchung von Governance-Prozessen im Rahmen der BNE-Weltdekade: Forschungsmethodische Aspekte einer rekonstruktiven Studie“*. 20 Promovierende präsentierten und diskutierten ihre Promotionsprojekte in parallelen Sessions. Als Diskutant war neben Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg), Jutta Nickel (PH Freiburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta) auch Armin Lude (PH Ludwigsburg) an der Tagung beteiligt. Abgerundet wurde das Programm durch einen Workshop zu Publikationsstrategien und Konferenzbeiträgen.

Jahrestagung der KIB „Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft“ vom 21. bis 22. Februar 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Vom 21. bis 22. Februar 2017 fand die Jahrestagung der KIB (vertreten durch Christine Riegel, Ulrike Hormel und Claudia Machold) mit dem Thema „Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt.

Eröffnet wurde die Tagung durch zwei Keynotes: Marianne Krüger-Potratz (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) sprach zu der von ihr aufgeworfenen Frage *„Was weiß die Erziehungswissenschaft über Flucht und Schule?“*

und Maria do Mar Castro Varela (Alice Salomon Hochschule Berlin) zu „*Willkommenskultur als Symptom für pädagogisches Versagen. Postkoloniale Betrachtungen*“. Es folgten 21 Einzelvorträge und fünf Panels mit jeweils drei Vorträgen, die eine breite Bearbeitung des Tagungsthemas geboten haben. Die Analyse aktueller politischer, medialer und (erziehungs-)wissenschaftlicher Diskurse war dabei ebenso ein zentraler Bezugspunkt der Vorträge und Panels wie methodisch-methodologische Reflexionen in Hinblick auf das sich aktuell neu konturierende Forschungsfeld zu „Flucht“ und „Geflüchteten“.

Die Vorstellung von laufenden empirischen Projekten aus den Feldern der Schulforschung, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung sowie der Professions-, Biographie-, Lebenslauf- und Übergangsforschung konnte darüber hinaus einen guten Einblick in die vielgestaltige Forschungspraxis zum Thema Flucht und Bildung geben. Die Veranstaltung wurde durch die Präsentation der Tagungsbeobachtungen von Mechthild Gomolla (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Safiye Yıldız (Eberhard Karls Universität Tübingen) beendet.

Mit mehr als 150 Teilnehmenden war die Kommissionstagung sehr gut besucht. Sie hat einen ersten Ein- und Überblick zur Frage bieten können, wie und mit welchen Problemstellungen aktuell in erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu „Flucht“ geforscht wird und welche Herausforderungen sich für die erziehungswissenschaftliche Forschung dabei – theoretisch und empirisch – stellen. Die engagierte und inhaltlich facettenreiche Beschäftigung mit dem Tagungsthema, die anregenden Diskussionen sowie die sehr gute Organisation am Veranstaltungsort trugen zu einer aus Sicht der Teilnehmenden und Veranstaltenden sehr gelungenen Tagung bei.

Jahrestagung der Kommissionen IVE und BNE „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“ vom 23. bis 24. März an der Universität Bayreuth

Vom 23. bis 24. März 2017 fand an der Universität Bayreuth die gemeinsam von der IVE (vertreten durch Marcelo Parreira do Amaral), der BNE (vertreten durch Marco Rieckmann) und der Universität Bayreuth (vertreten durch Iris Clemens) organisierte Jahrestagung von IVE und BNE zu dem Thema: Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen statt.

Neben zwei Keynote-Vorträgen: Prof. Dr. Arjen Wals (Wageningen University, Niederlande) sprach am ersten Tag über „*Disrupting the Normalisation of Unsustainability: Rethinking Education and Research in Times of Global Systemic Dysfunction*“. Prof. Dr. Leon Tikly (University of Bristol, England) eröffnete den zweiten Tag mit einem Vortrag zu dem Thema „*Quality Learning for All and Sustainable Development: a Transformative Agenda*“. Es fanden sieben Panels und neun Sessions statt sowie eine Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern des Deutschen Akademischen Austauschdienstes

(DAAD), der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ GmbH) sowie zweier Universitäten zu Aspekten der internationalen Zusammenarbeit. Dem Gesellschaftsabend voraus ging eine Führung im IWALEWA-Haus der Universität Bayreuth, in dem wechselnde Ausstellungen zeitgenössischer außereuropäischer Kunst, insbesondere zeitgenössischer Kunst aus Afrika und der afrikanischen Diaspora, stattfinden. Die Universität Bayreuth verfolgt seit ihrem Bestehen einen Afrikaschwerpunkt, wovon auch diese Jahrestagung profitierte, in deren Rahmen u. a. Panel und Sessions zu Afrika stattfanden. Dieses Programm wurde von den Teilnehmenden der insgesamt sehr gut besuchten Tagung sehr positiv gewürdigt.

Tagungsankündigungen

KIB-Tagung für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase in Frankfurt am Main vom 26. bis 27. Oktober 2017

Die Tagung der KIB für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase wird vom 26. bis 27. Oktober 2017 unter dem Titel „*Theorie(n) in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*“ an der Goethe-Universität Frankfurt stattfinden. Sondierte und diskutiert werden soll, mit welchen theoretischen Bezügen aktuelle Qualifikationsarbeiten arbeiten und welcher Status Theorie(n) im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung zukommt. Das Programm beinhaltet neben einer Keynote von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke acht Vorträge, vier Workshops sowie eine moderierte Postersession. Verantwortlich für die Durchführung ist der Vorstand: Patricia Stošić, Ulrike Hormel, Claudia Machold.

BNE-Tagung in Hildesheim vom 27. bis 28. Oktober 2017

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lädt in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Nachhaltigkeit und Bildung des Centrums für Lehrerbildung CeLeB an der Universität Hildesheim zur Einreichung von Beiträgen für die interdisziplinäre Nachwuchstagung „*Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven*“ am 27. und 28. Oktober 2017 an der Universität Hildesheim ein. Die Tagung richtet sich an (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und (Nachwuchs-)Wissenschaftler, deren Forschungsarbeiten einen inhaltlichen Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen. Beiträge sollten eine aktuelle wissenschaftliche Fragestellung klar formulieren, theoretisch begründen und zeigen, wie diese Fragestellung mit qualitativen oder quantitativen Verfahren der Datenerhebung und -auswertung oder theoretisch-konzeptionell bearbeitet wird. Auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, deren Arbeiten noch am Anfang stehen, sind ausdrücklich zur Einreichung von Beiträgen eingeladen. Abstracts werden erbeten bis zum 31. Juli 2017.

VIE-Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs vom 30. November bis 1. Dezember 2017 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main

Unter dem Titel „*Den Vergleich deuten – Methodologische Grundfragen in der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft*“ veranstaltet die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der SIIVE in Zusammenarbeit mit der Servicestelle International Cooperation in Education (ice) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung vom 30. November bis zum 1. Dezember 2017 in Frankfurt am Main die diesjährige VIE-Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Der Call for Papers ist auf der Internetpräsenz der Sektion zu finden; weitere Informationen erteilt gerne Dr. Sieglinde Jornitz (DIPF) unter jornitz@dipf.de.

*Sabine Hornberg (Dortmund), Claudia Machold (Wuppertal)
und Verena Holz (Lüneburg)*

Sektion 5 – Schulpädagogik

Im Vorstand der Sektion Schulpädagogik hat es einige Veränderungen geben. Weiterhin sitzt Merle Hummrich (Flensburg) dem Vorstand vor, Anna Moldenhauer (Berlin) vertritt die Qualifikandinnen und Qualifikanden. Einen Wechsel hat es in zwei Kommissionen gegeben: Für die Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung sind Katharina Kunze (Göttingen) und Tobias Leonhard (Pädagogische Hochschule FHNW) gewählt worden. Die Kommission Grundschulpädagogik wird weiterhin durch Susanne Miller (Bielefeld) und neu durch Sabine Martschinke (Erlangen-Nürnberg) vertreten. Kerstin Rabenstein (Göttingen) und Matthias Proske (Köln) sind nach wie vor für die Kommission Schulforschung und Didaktik zuständig. Als Kassenwart bleibt Sebastian Idel (Bremen) im Vorstand.

Merle Hummrich (Flensburg)

Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik

Vom 5. bis 7. März 2017 hat die Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik zum Thema „Bedeutung und Konstruktion von Fachlichkeit in der empirischen Unterrichtsforschung“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main stattgefunden. Auf der Tagung wurden von 120 Teilnehmenden vier Hauptvorträge und 24 Einzelvorträge in verschiedenen Panels diskutiert. Zudem fanden neun Forschungsforen statt.

In den Hauptvorträgen, die als Tandems mit erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive organisiert waren, wurden zum einen Konstruktionen von Fachlichkeit in der quantitativen empirischen Unterrichtsforschung von Frank Lipowsky (Kassel) dargestellt und die Frage gestellt, inwiefern es sich bei dem Konstrukt „kognitive Aktivierung“ und dem Konstrukt „fachliche Unterrichtsqualität“ im Mathematikunterricht um zwei unterschiedliche oder zwei auf dasselbe zielende Konstrukte handelte. Der Vortrag von Frank Lipowsky wurde in einem Beitrag von Regina Bruder (Darmstadt) aus mathematikdidaktischer Sicht ausgiebig diskutiert und in einen größeren Kontext, in dem Qualität von Mathematikunterricht als ein vernetzter und kumulativer Verstehensprozess zu bestimmen versucht wird, eingeordnet.

In einem zweiten Tandem hat Sabine Reh (Berlin) aus praxistheoretischer und historischer Perspektive die Konstruktion der Fachlichkeit des Deutschunterrichts in der Differenz der Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin Germanistik und der Entstehung des Schulfaches Deutsch in den letzten 200 Jahren dargestellt. Mit der Unterscheidung von „Verfächerung“, „Fach“ und Fachlichkeit zielte der Beitrag insbesondere darauf ab, die Konstruktivität von spezifischen Fachlichkeiten über eine Differenz der Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen und der Institutionalisierung von Schulfächern in der

modernen Schule zu verstehen. Im Anschluss verlängerte Irene Pieper (Hildesheim) aus einer fachdidaktischen Perspektive die historischen Ausführungen von Frau Reh in die Gegenwart des Schulfaches Deutsch und fragte nach aktuellen Perspektiven auf Fachlichkeit, Fachdomäne und Schulfach. Ein Schwerpunkt lag auf der didaktischen Transposition mit denen die Gegenstände des Unterrichts eine spezifische, schulisch „zugerüstete“ (Schneuwly) Fachlichkeit erhalten.

Die Tagung wurde von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die in unterschiedlichen Paradigmen zu Unterricht forschen, ebenso besucht wie von Kolleginnen und Kollegen aus zehn Fachdidaktiken. Die interdisziplinäre Ausrichtung der Tagung wurde einhellig als sehr gewinnbringend bewertet. Dies zeigte sich auch in vier Resümees bzw. Bilanzierungen der Tagung, die am Ende aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven Erträge und weitergehende Fragen darlegten. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive hat Maria Hallitzky (Leipzig) darauf hingewiesen, das in der Verbindung von fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Sichtweisen auf Unterricht die Perspektivendifferenzen zu reflektieren sind, ein Potenzial aber in der wechselseitigen Aufdeckung blinder Flecken liegt. Horst Bayrhuber (Kiel) hat aus einer biologiedidaktischen Perspektive auf die Bedeutung fachlicher Bildungstheorien aufmerksam gemacht. Die Fokussierung auf die Gegenstandskonstitutionen im Unterricht sieht er als einen zentralen Aspekt, der aber um den Blick auf Gegenstandskonstitutionen in den vorgelagerten Prozessen der Auswahl und Planung ergänzt werden müsse. Vor dem Hintergrund der Didaktik zur historischen und politischen Bildung hat Monika Waldis (Aarau) Fachlichkeit als fluides Konzept zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulfach und öffentlicher Domäne beschrieben. Die Tagung habe dazu beigetragen die Emergenz von Fachlichkeit mehrperspektivisch zu beschreiben und den Begriff Fachlichkeit zu konturieren. Georg Breidenstein (Halle) hat aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive der ethnografischen Unterrichtsforschung resümiert, welche Arbeit ansteht, auf die vielfältigen didaktischen Ansätze innerhalb eines Schulfaches weitergehend in Konzeptionalisierung für empirische Unterrichtsforschung aufzunehmen. Dabei hat er noch einmal auf die Differenzierung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung und innerhalb der Fachdidaktiken hingewiesen und diese als Herausforderung für eine Zusammenarbeit markiert.

Die Tagung begann am Sonntag mit einem Workshop für Qualifikantinnen und Qualifikanten der Sektion Schulpädagogik zum Thema Unterrichtstheorien in der empirischen Unterrichtsforschung, der von Matthias Proske (Köln) durchgeführt und von 17 Teilnehmenden besucht wurde.

Ein zentrales Resümee der Tagung ist, die Diskussion zwischen Fachdidaktiken, Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung fortzusetzen. Zunächst ist dazu eine Publikation geplant, der den Ertrag der Tagung aus verschiedenen Perspektiven aufnehmen soll und weitergehende Fragen

skizzieren will. Es ist aber auch an weitere Veranstaltungen der Kommission Schulforschung und Didaktik gedacht, in der das Thema in den nächsten Jahren aufgenommen werden könnte.

Die Publikation zur Tagung „Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung“ hrsg. von Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy, Uwe Hericks, Carla Schelle wird 2018 im Klinkhardt-Verlag erscheinen.

*Kerstin Rabenstein (Göttingen), Matthias Martens (Frankfurt am Main)
und Matthias Proske (Köln)*

Jahrestagung 2017 der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Die Jahrestagung der Kommission fand unter dem Titel „Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung“ vom 6. bis 8. September 2017 am Standort Solothurn der Pädagogischen Hochschule FHNW statt. Im Mittelpunkt der Tagung standen wie zwei Seiten einer Medaille die Praktiken als Vollzugswirklichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die individuellen wie kollektiven Orientierungen der Beteiligten, die sich im Habitus und den beobachtbaren Praktiken Ausdruck verschaffen. Auf der Mitgliederversammlung der Kommission wurden zu Beginn der Tagung Jeanette Böhme (Universität Duisburg-Essen) und Till-Sebastian Idel (Universität Bremen) als Vorsitzende verabschiedet. Als neue Kommissionsvorsitzende wurden Katharina Kunze (Ernst-August-Universität Göttingen) und Tobias Leonhard (Pädagogische Hochschule FHNW Solothurn) gewählt.

Inhaltlich wurde die Tagung mit einem Referat von Werner Helsper eröffnet, der ein Habitusmodell für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelte, in dem u. a. dem Herkunftshabitus der Studierenden sowie ihrem eigenen Schülerinnen- bzw. Schülerhabitus eine bedeutende Rolle für den späteren Lehrendenhabitus zukommt. Alternative Tagungsformate wie kurze „Positionen“ (15 Minuten) und eine in die Tagung integrierte Auseinandersetzung mit den Qualifizierungsvorhaben der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen fanden ebenso Anklang wie das Rahmenprogramm in der „schönsten Barockstadt der Schweiz“. Auffällig und ein Wehrmutstropfen der inhaltlich dichten und fokussierten Tagung war die eher geringe Beteiligung der Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Ob dies trotz langfristiger Information der potentiellen Adressaten über die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung am gleichzeitig stattfindenden Schulleitungssymposium in Zug oder an unterschiedlichen Diskurstraditionen lag, ist nicht abschließend zu entscheiden. Dem neuen insti-

tutionell binational verorteten Kommissionsvorstand ist es u. a. ein Anliegen, den länderübergreifenden Diskurs zu stärken.

Die nächste Kommissionstagung wird vom 5. bis 7. September 2018 in Marburg stattfinden und sich dem Thema „Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ widmen (Tagungsorganisation: Uwe Hericks). Für 2019 wurde Göttingen als Tagungsort anvisiert (Thema: „Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken (unterschiedlicher) pädagogischer Akteur*innen an Schulen“).

Tobias Leonhard (Solothurn)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Jahrestagung der Kommission

Vom 18. bis 20. Mai 2017 fand die diesjährige Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik „Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik“ an der Universität Vechta statt. Im Mittelpunkt der Tagung standen Debatten um die Verwendungsweisen des Begriffs „Teilhabe“ in institutionellen Kontexten der Sozialpädagogik. Diskursive Interpretationsspielräume und Widersprüche zwischen Teilhabe und Sozialpädagogik waren zentrale Themen. Die Tagung war mit rund 200 Teilnehmenden über drei Tage gut besucht. Neben dem Eröffnungsvortrag von Heinz Süner (Wuppertal) und Jo Moran-Ellis (Sussex) zum Thema „Towards a Politics of Democratic Inclusion: Taking children and their rights seriously“ wurden auf der Tagung insgesamt 30 Arbeitsgruppen und vier Parallelvorträge gehalten sowie eine Podiumsdiskussion zum Thema „Sozialpolitische Gestaltung und sozialpädagogischer Diskurs vor dem Hintergrund der SGB VIII Reform“ veranstaltet. Die mit dem Podium eröffnete Debatte zur SGB VIII-Gesetzesreform soll über die Jahrestagung hinausgehend in einer Arbeitsgruppe mit ausgewiesenen Kolleginnen und Kollegen weiterverfolgt werden. Ein Herausgeberband zur Jahrestagung befindet sich bereits in Vorbereitung. Für 2019 ist eine Sektionstagung gemeinsam mit der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in Planung.

Empirie-AG

Vom 7. bis 8. Juli fand die jährliche Empirie-AG der Kommission in Bielefeld statt, bei der methodische und methodologische Fragestellungen sozialpädagogischer Forschung im Mittelpunkt stehen. Neben neun Beiträgen zu aktuellen Forschungsprojekten stellten Alexandra Klein (Frankfurt) und Sandra Landhäuser (Tübingen) im Abendvortrag ihre quantitative Studie zu Partizipationserfahrungen von Kindergartenkindern vor. Für die Organisation der AG sind Karin Bock (Dresden), Sandra Landhäuser (Tübingen), Gertrud Oelerich (Wuppertal) und Werner Thole (Kassel) verantwortlich, die in dieser Funktion im Rahmen der Mitgliederversammlung in Vechta bestätigt wurden.

Theorie-AG

Vom 1. bis 2. Dezember wird die Theorie-AG 2017 der Kommission Sozialpädagogik in Bielefeld stattfinden. Der Call for Papers wurde bereits verschickt. Am ersten Tag werden thematisch freie Vorträge zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung und Theorieentwicklung gehalten. Ein Abendvortrag am ersten Tag leitet das Schwerpunktthema für den zweiten Veranstaltungstag ein: „Vulnerabilität als Ausgangspunkt, Bestandteil und Perspektive sozialpädagogischer Theoriebildung“. Wir freuen uns sehr, dass Martin Huth (Wien) diesen Vortrag bereits zugesagt hat. Für den weiteren Verlauf des zweiten Tages werden eingeladene Vorträge zum Schwerpunktthema mit einer offenen Plenardiskussion kombiniert. Für die Organisation der Theorie AG sind Bettina Hünersdorf (Halle an der Saale), Catrin Heite (Zürich), Reinhard Hörster (Halle an der Saale), Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Miriam Mauritz (Frankfurt am Main), Philipp Sandermann (Lüneburg), Rainer Treptow (Tübingen) und Holger Ziegler (Bielefeld) verantwortlich.

Weitere Vorstandsarbeit

Novellierung des PsychThG

Die geplante Novellierung des Psychotherapeutengesetzes (PsychThG) sieht eine weitreichende Reform der Ausbildungsgänge im Sinne eines Direktstudiums an Universitäten vor. Damit treten zugleich disziplingolitische Zuordnungsprobleme auf. Der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik hat angesichts des laufenden Veränderungsprozesses bereits alle Vertreterinnen und Vertreter universitärer Standorte der Erziehungswissenschaft dazu aufgerufen, fachliche und personelle Kooperationsmöglichkeiten an den jeweiligen Hochschulstandorten mit entsprechenden Kolleginnen und Kollegen aus der Psychologie vor Ort zu prüfen. Auch bittet der Vorstand um Rückmeldungen zu bereits bestehenden Initiativen für den Aufbau eines Direktstudiums Psychotherapie, damit diese Informationen auch auf Ebene der disziplingolitischen Interessensvertretung auf ministerieller und berufsverbandlicher Ebene vollständig vorhanden sind. Ansprechpartnerin für Rückmeldungen und Rückfragen ist Margret Dörr (Margret.Doerr@kh-mz.de), die die Kommission Sozialpädagogik, aber auch den DGfE-Gesamtvorstand und den Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (EWFT), federführend in diesem Prozess der Novellierung der Psychotherapeut*innenausbildung vertritt.

Staatliche Anerkennung

Die Frage der staatlichen Anerkennung in Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit sozialpädagogischer Schwerpunktsetzung wird vom Vorstand der Kommission Sozialpädagogik weiterhin bearbeitet. Festzu-

stellen ist, dass Absolvierende ohne staatliche Anerkennung erschwerte Bedingungen bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt vorfinden, die gleichwohl von den jeweiligen bundeslandspezifischen Regelungen abhängen. In dieser Angelegenheit wurde vom Vorstand eine Arbeitsgruppe mit ausgewiesenen Kolleginnen und Kollegen eingerichtet, die am 27. September 2017 in Frankfurt zum zweiten Mal tagt. Weiterhin wurde ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, um den Status der Staatlichen Anerkennung in Hinblick auf die bundeslandspezifischen Einstellungspraxen zu klären. Für weitere Informationen nehmen Sie bitte Kontakt zu Martina Richter (martina.richter@uni-due.de) auf.

Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“

Im Rahmen der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik in Vechta veranstaltete das Netzwerk einen Pre-Workshop zum Thema „Kooperative Promotion in der Sozialen Arbeit – Diskussionslinien und Standpunkte“, in dem Kathrin Schramm und Sandra Walter (beide Dresden) einen Vortrag zum Thema „Forschung und Promotion in der Sozialen Arbeit – Erfahrungen und Perspektiven aus einem sächsischen Kooperationsprojekt“ hielten. Zum 10-jährigen Bestehen des Netzwerks wurde eine Onlinebefragung zum Sinn und Zweck der Vernetzung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifizierungsphase durchgeführt, die von Sarah Henn (Duisburg-Essen), Barbara Lochner (Kassel), Christiane Meiner-Teubner (Dortmund) und Meike Wittfeld (Duisburg-Essen) verantwortet wurde und deren Ergebnisse im Abendprogramm der Kommissionstagung von ihnen vorgestellt wurden. Des Weiteren fand am 7. September 2017 ein eintägiges Treffen des Netzwerks an der Universität Kassel statt, welches dem Informationsaustausch und der Diskussion von Funktionen und disziplinpoltischen Dimensionen des Netzwerks diente. Das nächste Treffen des Netzwerks findet am 1. Dezember 2017 im Vorfeld der Theorie-AG im Haus Neuland bei Bielefeld statt. Interessierte sind herzlich eingeladen, daran teilzunehmen. Für weitere Informationen zum Netzwerk nehmen Sie bitte Kontakt zu Barbara Lochner (barbara.lochner@uni-kassel.de) auf.

*Margret Dörr (Mainz), Barbara Lochner (Kassel),
Martina Richter (Duisburg-Essen), Kim-Patrick Sabla (Vechta)
und Philipp Sander mann (Lüneburg)*

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Vorstandsarbeit

Kommissionstagung 2017

Unter dem Titel „Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven“ fand vom 9. bis 11. März 2017 die Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit an der Stiftung Universität Hildesheim statt. 130 Kolleginnen und Kollegen diskutierten an diesen drei Tagen den Stand der Forschung zu Kindern und Kindheiten bezogen auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Teilhabe und reflektierten dabei wissenschaftliche Konstruktion(en) von Kindheit(en) und deren fachpolitische wie gesamtgesellschaftliche Implikationen und Konsequenzen.

Maïke Baader widmete sich dem programmatischen und methodologischen Topos von Kindern als Akteuren in einer systematisierend-historisierenden Perspektive und Diana Franke-Meyer rekonstruierte historisch die Institutionalisierung von Kindheit durch Krippe und Kindergarten. In vier parallelen Panels standen Kinder in verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung und Kinder im Übergang der Institutionen im Zentrum, sowie das erziehungswissenschaftliche Sprechen über Kindheiten und aktuelle und historische bildungspolitische Diskurse.

Heinz Hengst eröffnete den zweiten Tag mit einer kindheitssoziologisch informierten Keynote zu Kindheit und Erwachsensein in Gegenwartsgesellschaften. In Panels wurden parallel Fragen einer inklusiven Kindheit, Kindheitskonstruktionen in historischer Sicht, Kinderperspektiven und Kinder zwischen Institution und Peers diskutiert. Nach einer Postersession lagen die Foki der Arbeitsgruppen auf Fragen von Agency und Partizipation, auf Kindern in Kindergruppen außerhalb von Bildungsinstitutionen, auf Kindheitskonstruktionen in der Reproduktionsmedizin und auf unterschiedlichen Theorieperspektiven auf Kindheit. Marc Schulz regte in seinem Input zu einer Diskussion darüber an, inwiefern das „-kind“ eine Leerstelle frühpädagogischer Reflexionen darstellt. Jens Kratzmann widmete seinen Beitrag der quantitativen Erhebung domänenspezifischer Lernprozesse und stellte dabei kritische Anfragen an die Prämissen einer (gesellschafts-)kritischen Erziehungswissenschaft und Kindheitspädagogik. Die Familienkindheit nahm Rüdiger Müller im ersten Beitrag des dritten Veranstaltungstags in einer generationsvergleichenden Perspektive in den Blick. Die anschließenden Panels fokussierten Familien als Akteure in Bildungsorganisationen und Übergängen, die Phänomene Mehrsprachigkeit und Kinderarmut und ein weiteres Mal die Theorieperspektiven auf Kindheit.

Die Tagung schloss mit der Keynote von Sascha Neumann zur Wissenschaft und ihren Kindern, die sich der politischen Epistemologie der Frühpä-

dagogik zuwandte. Ein Sammelband, der die zentralen Debatten und Erkenntnisse dieser Tagung aufgreift, wird im Frühjahr 2018 bei Beltz Juventa erscheinen. Dem lokalen Vorbereitungsteam Peter Cloos und Sandra Koch (Hildesheim) und Hilmar Hoffmann (Osnabrück) danken wir herzlich für die Organisation der Tagung.

Melanie Kuhn (Heidelberg)

Wahl der Vorsitzenden

Im Rahmen der Kommissionstagung wurden auch die Vorsitzenden neu gewählt. Damit wird die Wahl der Vorsitzenden auf den zweijährigen Turnus der Kommissionstagungen verschoben. Zurückgetreten ist Prof. Dr. Ursula Stenger (Universität zu Köln). Wir danken ihr für ihr Engagement, insbesondere für ihr Engagement für die Theorie-AG. Für den Vorstand sind erneut gewählt worden: Bianca Bloch, M.A. (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Dr. Marc Schulz (Technische Hochschule Köln) und Prof. Dr. Wilfried Smidt (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck). Neu gewählt wurde Prof. Dr. Melanie Kuhn (Pädagogische Hochschule Heidelberg). Sprecher der Kommission und zugleich der Sektion 8 „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ ist Marc Schulz.

Marc Schulz (Köln)

Englischsprachiger Herausgeberband

In Bearbeitung befindet sich derzeit der Band „Early Childhood Education in Germany – Issues in History, Theory and Research“ (Arbeitstitel). Diese Publikation soll einen Überblick über historische Entwicklungen, theoretische Zugänge und empirische Forschungen im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit in Deutschland und die innerhalb der Kommission geführten Debatten bieten und so die nationalen Diskurse einem internationalen Fachpublikum zugänglich machen. Der CfP erfolgt im Herbst 2017, geplanter Erscheinungstermin des Bandes ist 2019. Der Band wird herausgegeben von Bianca Bloch, Melanie Kuhn, Marc Schulz, Wilfried Smidt und Ursula Stenger.

Marc Schulz (Köln)

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Am 7. und 8. Juli 2017 fand im St. Bonifatiuskloster in Hünfeld die vierte Tagung der Empirie-AG zum Thema „„Gute“ Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit? Forschungszugänge, -gegenstände und -methodologien“ statt. Es nahmen 47 Personen teil. Verantwortlich für Organisation und Durchführung

waren Gerald Blaschke-Nacak (Köln), Petra Jung (Landau), Gabriel Schoyerer (München) und Wilfried Smidt (Innsbruck).

Am ersten Tag wurde das Tagungsthema im Kontext von Keynote-Vorträgen von Petra Jung („Praxis als Gegenstand frühpädagogischer Forschung“), Oktay Bilgi („Über den Stellenwert von Grundlagentheorie in der Frühpädagogik“) und Hans-Günther Roßbach („Gute‘ empirisch-quantitative Forschung in der Frühpädagogik – Kriterien und Beispiele“) sowie einem Vortrag von Judith Durand, Noemi Eberlein, Stefan Michl und Regine Schelle („Qualität in Kindertageseinrichtungen sichtbar machen – eine Methodenstudie“) diskutiert. Eine Abenddiskussion zur Zukunft der Empirie-AG bildete den Abschluss des ersten Tages. Am zweiten Tag wurde das Tagungsthema zunächst im Rahmen von Workshops von Lars Burghardt („Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – Herausforderungen bei der Erstellung eines ‚guten‘ Untersuchungsinstruments“), Christina Buschle und Veronika Gruber („Kognitive Pretestverfahren bei der Befragung von frühpädagogischen Fachkräften“), Aljoscha Jakob Jegodtka („Videointerpretation zu exkludierenden und inkludierenden mathematikhaltigen Interaktionsmodi zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind Freispielsituationen“) und Hoa Mai Trần („Forschungsethische Herausforderungen und Überlegungen zu ‚guter‘ Forschung mit geflüchteten Kindern in Sammelunterkünften“) bearbeitet und diskutiert. Im Anschluss befassten sich drei weitere Vorträge von Katrin Lattner und Beatrice Rupprecht („Gute‘ Forschung aus Sicht der Forschungssubjekte: Eine evaluative Perspektive auf gelebte und erfahrene Forschung in Kindertageseinrichtungen“), Lars Eichen, Julia Bruns und Markus Szczesny („VimaH_MZ: Ein videobasiertes Instrument zur Erfassung situationsspezifischer Fertigkeiten frühpädagogischer Fachpersonen im Bereich Mathematik“) und Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther und Minste Thedinga („Kriterien ‚guter Forschung‘ mit Kindern) mit dem Tagungsthema.

Für die Ausrichtung der fünften Empirie-AG wurde mit Gerald Blaschke-Nacak, Petra Jung, Anja Linberg (Bamberg), Thilo Schmidt (Landau) und Gabriel Schoyerer (ein neu zusammengesetztes Organisationsteam betraut. Dem bisherigen Mitglied des Organisationsteams Wilfried Smidt sei für die Mitorganisation der dritten und vierten Empirie-AG sehr herzlich gedankt.

Wilfried Smidt (Innsbruck)

Theorie-AG

Unter dem Titel „Pädagogik der frühen Kindheit zwischen Analyse, Affirmativität und Ethik“ findet am 9. und 10. November 2017 an der Technischen Hochschule Köln die neunte Theorie-AG statt, moderiert von Steffen Großkopf (Jena), Ursula Stenger (Köln), Claus Stieve (Köln). Die letzte Werkstatt zu Perspektiven einer kritischen Kindheitspädagogik hatte zu einer Diskussion über Fragen der Normativität und Ethik in Theorienentwicklungen und

empirischen Forschungen der Pädagogik der frühen Kindheit geführt, so dass die Teilnehmenden beschlossen, dieses Thema in der nächsten AG in den Mittelpunkt zu rücken.

In der Pädagogik der frühen Kindheit lassen sich analytisch drei Ausrichtungen empirisch/theoriegeleiteter Forschungen unterscheiden: Erstens eher programmatische praxisbezogene Entwicklungen inklusive empirischer Überprüfungen, die eine „Sollens-Orientierung“ (voraus-)setzen; zweitens Positionen, die aus einer bewussten Zurückhaltung gegenüber einer solchen Normativität, die distanzierte Analyse begrifflicher Konstruktionen oder performativer Herstellungsleistungen ermöglichen sollen; drittens schließlich Positionen, die in ihrer argumentativen Kritik z. B. an bildungsrelevanten Leitmotiven, einen expliziten gesellschaftlichen Veränderungswillen oder eine ethische Maxime hervorheben. Die verschiedenen Ausrichtungen führen nur an einzelnen Stellen zu einer Diskussion zwischen den wissenschaftstheoretisch zu reflektierenden Standpunkten. In der Theorie-AG soll es darum gehen, wie sich die verschiedenen Grundhaltungen frühpädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung jeweils darstellen, rechtfertigen, wie sie sich kritisch befragen und diskutieren lassen und welche Folgen sich für einen gegenstandstheoretischen Diskurs über ethische Fragen in der Frühpädagogik daraus ergeben könnte. Einleitende Impulsvorträge werden von Sascha Neumann und Michael Winkler eingebracht. Die Frist für das Einreichen von Beiträgen ist noch nicht abgeschlossen, so dass das Programm im Oktober zugeschickt wird. Anmeldungen können per Mail unter shk-stenger@uni-koeln.de erfolgen.

Claus Stieve (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Die 14. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler_innen fand am 15. und 16. September 2017 an der Universität Innsbruck und damit erstmalig im deutschsprachigen Ausland statt. Die diesjährige Tagung mit dem Titel „Forschung in der Frühpädagogik – Aktuelle Perspektiven und Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum“ wurde von Laura Burkhardt, Evelyn Kobler und Stefanie Kraft organisiert. Die Jahrestagungen richten sich ausschließlich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus dem Bereich der frühen Kindheit, die im Rahmen ihrer geplanten, laufenden oder abgeschlossenen Qualifikationsarbeiten Interesse an fachlichem Austausch und Vernetzung haben. Außerdem werden die Tagungen genutzt, um von den geplanten und umgesetzten Aktivitäten – u. a. Online-Plattform zur Vernetzung, Zusammenarbeit mit dem Kommissionsvorstand – zu berichten. Als Sprecherin bzw. Sprecher der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen wurden Bianca Bloch (Gießen) und Samuel Jahreis (Eichstätt) wiedergewählt.

Am ersten Tag skizzierte Wilfried Smidt in seinem Eröffnungsvortrag die Entwicklung der universitären Elementarpädagogik in Österreich. Danach gab

Andreas Paschon in seinem Vortrag einen Einblick in Fort- und Rückschritte der österreichischen Elementarpädagogik v. a. in Bezug auf die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte. Im Rahmen der Postersession wurden Qualifikationsprojekte präsentiert und diskutiert. Am zweiten Tag wurden zwölf Forschungsarbeiten mit ihren spezifischen Problemstellungen als Kurzbeiträge den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Das Thema der Migration erwies sich dabei – gemessen an der Anzahl der Beiträge – als ein Schwerpunktthema: Bettina Brandstetter (Salzburg) stellte ihre Dissertation zum Thema „Der Kindergarten in der Migrationsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Perspektive“ vor, Hoa Mai Trần (Berlin) referierte über „Lebenslagen von geflüchteten Kindern bis 6 Jahren in Gemeinschaftsunterkünften und deren Bedeutung für frühpädagogische Handlungsfelder“, Magdalena Braun (Rosenheim) berichtete über ein Forschungsprojekt zum Thema „Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft“ und Kirsten Beier-Marchesi (Meran) präsentierte ihre Dissertation zum Thema „Prozesse leiborientierter Sprachaneignung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund“.

Bianca Bloch (Gießen)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Kommission Organisationspädagogik

„Organisation und Netzwerke“ – Jahrestagung der Kommission 2017

Im Jahr 2017 fand die Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik zum 10-jährigen Jubiläum unter dem Thema „Organisation und Netzwerke“ in Kooperation mit dem WERA-Netzwerk „Organizational Education“ in Hildesheim statt. Anlässlich des 10-jährigen Bestehens sprach der Vorstandsvorsitzende Koller ein Grußwort vor ca. 150 Tagungsteilnehmenden.

Die DFG-geförderte Tagung setzte sich aus sechs deutschsprachigen Foren und vier internationalen Symposien mit insgesamt ca. 60 Vorträgen zusammen. Die internationalen Symposien beschäftigten sich mit verschiedenen Gegenstandsbereichen der Vernetzung wie z. B. Methoden der Netzwerkforschung, aber auch Netzwerken im Bereich von Schule, Zivilgesellschaft und Sozialen Innovationen. Die Keynotes hielten Nina Kolleck (Berlin) und Mario Diani (Trento, Italien).

Der Vorstand dankt den lokalen Ausrichtenden Inga Truschkat, Andreas Herz und Luisa Peters für die geleistete Arbeit.

Forum Pädagogische Organisationsforschung

Die Nachwuchsgruppe der Kommission organisierte im Vorfeld der Jahrestagung bereits zum dritten Mal erfolgreich das „Forum Pädagogische Organisationsforschung“, das mit ca. 50 Teilnehmenden sehr gut besucht war. Im Rahmen des Forums fand außerdem zum zweiten Mal das Nachwuchstreffen statt, auf dem Möglichkeiten weiterer Vernetzung sowie politische Themen (z. B. Beschäftigungssituation junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) besprochen wurden.

Vorstand

Der 2016 neu gewählte Vorstand – Nicolas Engel (Erlangen-Nürnberg), Claudia Fahrenwald (Linz, Österreich), Christian Schröder (Luxemburg), Andreas Schröer (Trier) und Susanne Maria Weber (Marburg, Sprecherin des Vorstandes) – freute sich im Rahmen der Mitgliederversammlung 2017 ebenfalls über eine rege Teilnahme.

Es wurden die Geschäftsordnung der Kommission Organisationspädagogik verabschiedet, die Nachwuchsarbeit der Kommission vorgestellt und laufende Entwicklungsprojekte des Vorstandes angesprochen, wie z. B. die geplante Mitgliederbefragung der Kommission, der Aufbau einer Kommissionshomepage.

Darüber hinaus soll im Rahmen der diesjährigen ECER-Konferenz in Kopenhagen das zusammen mit den Co-Convenors des International Research Networks (IRN 32) „Organizational Education“ entwickelte europäische „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ veröffentlicht werden.

Die nächste Jahrestagung der Kommission findet am 1. und 2. März 2018 zum Thema „Organisation und Verantwortung“ in Linz (Österreich) statt. Im Vorfeld organisiert die Nachwuchsgruppe der Kommission in Kooperation mit den Emerging Researchers der ÖFEB das 4. Forum pädagogische Organisation (28. Februar bis 1. März 2018).

*Susanne M. Weber (Marburg), Nicolas Engel (Nürnberg Erlangen),
Claudia Fahrenwald (Linz), Christian Schröder (Luxemburg)
und Andreas Schröer (Trier)*

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

Die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung zum Thema „Weggehen und Dableiben. Migration, Geschlecht und Religion“ fand am 30. März und am 1. April 2017 an der Ev. Hochschule RWL in Bochum statt. Sie wurde vom Vorstand der Sektion veranstaltet.

Die Beiträge setzten sich mit historischen und aktuellen Verknüpfungen von Geschlecht, Migration und Religion in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und pädagogischen Feldern sowie anhand lebensgeschichtlicher Erfahrungen auseinander. Ein Schwerpunkt lag bei den Praktiken von Differenzierung in ihren unterschiedlichen Ausgestaltungen und Funktionen von Positionierung, Ermächtigung, Hierarchisierung, Abwertung, Ein- und Ausschluss.

Migration oder Sesshaftigkeit wurden dabei nicht als Entgegensetzungen angesehen. Vielmehr liegen die Phänomene transnationale Vergesellschaftung und Multilokalität quer zur Unterscheidung von Migrantinnen, Migranten und Sesshaften und betreffen beide Gruppen gleichermaßen.

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 30. März wurden drei Mitglieder des bisherigen Vorstands einstimmig wieder gewählt, und zwar Eva Breitenbach (Vorsitzende, Bochum), Walburga Hoff (Münster) und Sabine Toppe (Berlin). Thomas Viola Rieske (Berlin) stand leider als Kandidat nicht mehr zur Verfügung.

Eva Breitenbach (Bochum)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Die Frühjahrstagung 2017 zum Thema „Digitale Bildung – Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft“ fand am 9. und 10. März 2017 an der Universität Mainz statt. Sie wurde organisiert von Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Jun.-Prof. Dr. Jasmin Bastian, Prof. Dr. Tobias Feldhoff, Prof. Dr. Marius Harring und Tim Riplinger, M.A. Die entsprechende Publikation folgt in der Zeitschrift MedienPädagogik (www.medienpaed.com).

Das Theorieforum 2017 beschäftigte sich mit dem Thema „Die Kunst der Zahlen: Digitale Transformationen des Ästhetischen“ und fand vom 7. bis 8. Juli 2017 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Geleitet und organisiert wurde das Theorieforum von Prof. Dr. Johannes Fromme, Prof. Dr. Stefan Iske und Prof. Dr. Benjamin Jörissen.

Die Herbsttagung 2017 findet am 21. und 22. September 2017 zum Thema „Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Onlineforschung: Stand der Dinge und Blick nach vorn“ an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg statt. Im Rahmen der Tagung wird auch der Dissertationspreis 2017 der Sektion verliehen.

Das Junge Netzwerk Medienpädagogik beteiligte sich wie in den vergangenen Jahren an der jährlichen Tagung des Jungen Forum für Medien und Hochschulentwicklung (JFMH) zum Thema „Die vermessen(d)e Bildung: Möglichkeiten und Risiken digital vernetzter Technologien am 10. und 11. Juni 2017 an der TU Darmstadt.

Vom 21. bis 25. August 2017 beteiligten sich Mitglieder der Sektion aktiv an der Konferenz ECER 2017 „Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent Roles of Policy and Educational Research“ in Kopenhagen vor allem im Netzwerk 6: „Open Learning: Media, Environments and Cultures“ (unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Grell) und in weiteren Netzwerken.

Veröffentlichungen der Sektion

Der Tagungsband „*Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung*“ ist als Themenheft 27 (DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27.X>) der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* erschienen, herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust.

Das *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, ist im Springer Verlag erschienen.

Die ersten Beiträge des Tagungsbandes „*Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin*“ sind im Themenheft 29 der Online-Zeitschrift MedienPädagogik erschienen, herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi (DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/29.X>). Die übrigen Beiträge sind in der Bearbeitung und werden sukzessive eingestellt.

In der Rubrik MedienPäd.Retro der Zeitschrift MedienPädagogik wurden die *Jahrbücher Medienpädagogik 2, 3, 4 und 5* aus den Jahren 2001, 2003 und 2005 als einzelne Artikel im Volltext zweitveröffentlicht: <http://www.medienpaed.com/pages/view/retro>.

*Manuela Pietraß (München), Jasmin Bastian (Mainz),
Johannes Fromme (Magdeburg) und Klaus Rummler (Zürich)*

NOTIZEN

Aus der Forschung

Projekt: „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839 – 1945“

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Julika Böttcher M. Ed., Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Ronja Heinelt, NN, NN

Gefördert durch: DGF

Laufzeit: Oktober 2017 bis März 2020

Kurzbeschreibung: Gegenstand des Vorhabens ist die Analyse des Wissens über Türken und die Türkei in Pädagogik und Lehrerschaft in Deutschland und des diskursiven Wandels dieses Wissens zwischen 1839 und 1945. Konstituiert wurde es in Lehrbüchern für den schulischen Unterricht, in Lehrerzeitungen, die der Selbstverständigung des Berufsstandes dienten, sowie in pädagogischen Zeitschriften und Nachschlagewerken. Zusammen mit Beiträgen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen entstand daraus ein Diskurs im Sinne eines historisch spezifischen, mit Machtverhältnissen verschränkten Wissens- und Sagbarkeitsraumes. Im Zentrum der Analyse stehen folgende Fragestellungen: Erstens, wie waren Schulmänner, Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer an der Konstituierung, Strukturierung und Änderung des Wissens über Türken und Türkei beteiligt? Zweitens, auf welche Weise nahmen sie dabei themenspezifisch auf andere Wissensgebiete und angrenzende Diskurse Bezug? Drittens, wie änderten sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums Stellung und Funktion des pädagogischen Segments? Um dessen Beitrag zum Türken- und Türkeidiskurs identifizieren zu können, wird auch untersucht, wie sich die pädagogischen Akteure auf andere Diskursebenen, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Massenmedien, bezogen.

Anfangs- und Enddatum des Untersuchungszeitraums bilden historische Ereignisse, die den Wandel des Wissens über Türken und Türkei in Deutschland nachhaltig beeinflussten. 1839 begann im Osmanischen Reich die Reformphase der Tanzimat (arab. Anordnungen, Neuordnung). Sie brachte die Schaffung rechtlicher Voraussetzungen für die Gleichstellung von Nichtmuslimen und Muslimen im osmanischen Vielvölkerreich mit sich, sah Regelungen für die Sicherheit des persönlichen Eigentums im bürgerlich-rechtlichen Sinne vor und galt als Schritt zur Annäherung des Osmanischen Reichs an die europäischen National- und Verfassungsstaaten. Dass die Tanzimat im deutschen Türken- und Türkeidis-

kurs zudem durch Vergleich mit der Ära der preußischen Reformen geadelt wurden, bietet einen vielversprechenden Ausgangspunkt der Untersuchung.

Die Analyse setzt bei den Anfängen der Rezeption der Tanzimat im deutschen Sprachraum ein und schließt mit der durch verschiedene Faktoren herbeigeführten Stagnation der pädagogischen Wissensproduktion über Türken und die Türkei in den 1940er Jahren. Das Vorhaben erschließt damit ein vergessenes Kapitel der Geschichte der Pädagogik und wirft zugleich Licht auf eine unbekannte Vorgeschichte der Ausländerpädagogik der 1960er und 1970er Jahre.

Weitere Informationen unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/lohmann/Turkey-Images_in_Education-History/index.html

Kontakt: Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Ingrid.Lohmann@uni-hamburg.de

TAGUNGSKALENDER

Februar 2018

„Methodische Ansätze und Problemfelder in der Schulentwicklungs- und Governanceforschung“ – 1. Nachwuchstagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht

Datum: 23. bis 24. Februar 2018

Tagungsort: Freie Universität Berlin

Organisation: Nina Kolleck, Martin Heinrich, Tobias Feldhoff,

Information: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/bildungsfor_modell_analyse_soz_systeme/media/CfP_Erste-Nachwuchstagung_KBBB_Februar_2018_final.pdf

„4. Forum Pädagogische Organisationsforschung“ – Pre-Conference für NachwuchswissenschaftlerInnen im Vorfeld der Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 28. Februar bis 1. März 2018

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Organisation: Nicolas Engel, Sascha Koch, Stefan Köngeter, Luisa Peters, Christian Schröder, Julia Zuber

Information: <https://www.forum-orgpaed.net/forum-organisationspaedagogik/3-forum-paedagogische-organisationsforschung/>

März 2018

„Organisation und Verantwortung“ – Internationale Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 1. bis 2. März 2018

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Organisation: Claudia Fahrenwald, Nicolas Engel, Andreas Schröer, Christian Schröder, Susanne M. Weber

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik/tagungen.html>

„vergangenheiten – vielfältig – vergegenwärtigen. Geschichte und Historische Bildung inklusiv“

Datum: 5. bis 7. März 2018

Tagungsort: Universität Hildesheim

Organisation: Oliver Musenberg, Alexandra Lesemann, Kristina Schmidt, Esther Kunz

Information: <https://www.uni-hildesheim.de/zink/tagung>

„Bewegungen“ – 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Datum: 18. bis 21. März 2017

Tagungsort: Universität Duisburg-Essen

Organisation: DGfE

Information: <http://www.dgfe2018.de/>

Juli 2018

„Familienförmigkeit? Zur Geschichte und Gegenwart pädagogischer Institutionen und Organisationen“ – Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF)

Datum: 6. bis 7. Juli 2018

Tagungsort: Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Organisation: Carola Groppe

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

DGfE-Summer School 2018 zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 23. bis 27. Juli 2018

Tagungsort: Erkner bei Berlin

Organisation: Susan Derdula

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

Nachruf auf Siegfried Müller (2. August 1940 – 12. Juni 2017)

Prof. Dr. Siegfried Müller ist am 12. Juni 2017 im Alter von 76 Jahren in Bielefeld gestorben. Wir verlieren einen Kollegen und Hochschullehrer, der mit seinen kritisch-konstruktiven Arbeiten über das Spannungsverhältnis von Erziehung, Hilfe und Strafe nicht nur Grundsatzfragen der Erziehungswissenschaft in ein verändertes Licht rückte; vielmehr gab er der Analyse sozialer Problemlagen und ihrer Bearbeitung durch Soziale Dienste eine Reihe von Impulsen, die bis in die Gegenwart hinein Beachtung finden. Dazu zählt insbesondere seine Kritik an der Marginalisierung der Jugendgerichtshilfe im Kontext einer aus seiner Sicht dominanten Strafjustiz, Kritik auch an einem widersprüchlichen Konzept von Erziehung in repressiver Umgebung. Dazu zählen sein frühes und starkes Engagement für Mediation und Diversion in Form des Täter-Opfer-Ausgleichs und nicht zuletzt seine von zivilgesellschaftlichem Denken geprägte Problematisierung staatlichen Steuerungshandelns. Der zivilgesellschaftliche Diskurs nährte auch sein frühes Nachdenken über ein nicht mehr vorrangig altruistisches Ehrenamt.

Siegfried Müllers Analysen des Zusammenhangs von Hilfe und Kontrolle, wie er in professioneller Sozialarbeit und nicht zuletzt in der Aktenführung von Sozialverwaltungen zum Ausdruck kommt, sind von Max Weber und Erving Goffman beeinflusst. Seine ebenfalls frühe Foucault-Rezeption in den 1980er Jahren ermöglichte ihm, in der Programmatik der Bürgernähe von Sozialverwaltung die heute so prominente Gestalt der Gouvernamentalität nachzuzeichnen. Seine insgesamt herrschaftskritischen Analysen zum Wandel des Wohlfahrtsstaates zwischen Ehrenamtlichkeit, Professionalisierung und Steuerung über die Medien Macht, Geld und Recht bilden weitere Eckpunkte eines Denkens, das die Herstellung von Strukturen sozialer Ungleichheit ebenso sensibel durchdrang, wie es sie durch Vorschläge zur sozialen Unterstützung zu verringern suchte. Müllers Parteilichkeit für Jugendliche, die die anomischen Folgen von Armut, Stigmatisierung und Marginalisierung zu bewältigen versuchen, war eindeutig. Sein Engagement, über die Schaffung von Strukturen und Verfahren der Konfliktregulierung Auswege anzubieten, war getragen durch kriminologisch geschultes Argumentieren, seine Skepsis gegenüber dem „Leviathan“ dauerhaft.

Siegfried Müller mochte sich also Erziehung ohne den kritischen Blick auf ihre sozialen Strukturbedingungen nicht vorstellen. Beteiligt an dessen

Schärfe waren seine im Milieu der Industriearbeit gewonnen biographischen Erfahrungen. Sie hatten ihn vom technischen Zeichner in der Maschinenbau-industrie auf den seinerzeit so genannten zweiten Bildungsweg und von hier aus in die Sozialwissenschaften geführt. Nach seinem Abschluss als staatlich anerkannter Sozialarbeiter an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit in Bielefeld erhielt er ein Stipendium der Victor Gollancz-Stiftung. Anschließend studierte er Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bochum und Bielefeld und schloss mit dem Diplom in Soziologie ab. Als Lehrbeauftragter und Wissenschaftlicher Assistent war er an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe tätig, wo er 1978 zum Dr. paed. promoviert wurde. Seine Habilitation erfolgte 1980 an der Universität Bielefeld. 1981 wurde er als Professor an die dortige Fakultät für Pädagogik berufen, bevor er 1982 Inhaber eines Lehrstuhls am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen wurde.

Impulsgeber konnte Müller auch deshalb sein, weil er ein ausgeprägtes Gespür für Zukunftsthemen hatte, die noch kaum andere beschäftigten – sowohl mit Blick auf Theoriedebatten wie im Aufgreifen gesellschaftlicher und fachlicher Fragen. Vielen Studierenden war er ein im besten Sinne streitbarer und zum intellektuellen fachlichen und politischen Diskurs einladender Hochschullehrer. Und so fremd ihm Debatten aus persönlicher „Betroffenheit“ waren, so ausgeprägt waren seine feine Wahrnehmung struktureller Ungleichheiten und Benachteiligungen und seine Form, dagegen einzutreten. Im Jahre 2006 wurde er emeritiert.

*Prof. Dr. Barbara Stauber (Eberhard Karls Universität Tübingen),
Prof. Dr. Rainer Treptow (Eberhard Karls Universität Tübingen) und
Prof. Dr. Ulrich Otto (Careum Forschung/Kalaidos FH Gesundheit, Zürich)*