

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 61, Jg. 31|2020

Neue Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten

Mit Beiträgen von
Stefan Aufenanger, Marcelo Caruso,
Stefan Cramme, Christine Demmer, Juliane Engel,
Thorsten Fuchs, Margarete Götz, Cornelia Gräsel,
Sigrid Hartong, Kai Maaz, Claudia Machold,
Lars Müller, Falk Radisch, Sabine Reh,
Bettina Reimers, Petra Stanat, Patricia Stošić
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich

Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Tanja Sturm

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Christine Wiezorek

Justus-Liebig-Universität Gießen

E-Mail: Christine.Wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Schriftleitung:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Ludwig-Maximilians-Universität München

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Kontakt:

E-Mail: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Redaktionsschluss für Heft 62 ist der 15. Februar 2021

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich.de | www.budrich-journals.de

E-Mail: info@budrich.de

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50, Fax: (+49) (0)2171 79491 69

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der

DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft

oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.

Warschauer Straße 36, 10243 Berlin

E-Mail: buerou@dgfe.de

Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2020

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 61

31. Jahrgang 2020

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 5

THEMENSCHWERPUNKT

„NEUE FORMEN DER ARCHIVIERUNG, BEREITSTELLUNG UND NACHNUTZUNG VON FORSCHUNGSDATEN“

Sabine Reh, Lars Müller, Stefan Cramme, Bettina Reimers & Marcelo Caruso

Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten – historische und informationswissenschaftliche Perspektiven 9

Stefan Aufenanger & Margarete Götz

Gruppennützige Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen 21

Falk Radisch, Petra Stanat, Cornelia Gräsel & Kai Maaz

Kommentierung der gemeinsamen Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement von DGfE, GEBF und FGD aus Sicht der Kommission „Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung“ 29

Christine Demmer, Juliane Engel & Thorsten Fuchs

Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten 39

Sigrid Hartong, Claudia Machold & Patricia Stošić

Zur (unterschätzten) Eigendynamik von Forschungsdateninfrastrukturen. Ein Kommentar zu den „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ 51

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	61
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	64
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	68
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	71
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	75
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	77
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	80

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Edelstein</i>	83
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Susanna Roux</i>	85

EDITORIAL

Technologische Entwicklungen, vor allem im Zuge der Digitalisierung der Gesellschaft, haben die empirische Forschung in vielerlei Hinsicht verändert – so ist es heute relativ einfach, mit einer Kamera und einem Stativ im Rucksack in eine Schule oder eine Kita zu radeln, diese dort aufzustellen und Daten zu erheben, sie via Laptop noch aus der Bildungs- und Erziehungseinrichtung in einer Cloud zu speichern, mit Kolleginnen und Kollegen weltweit zu teilen und mit unterschiedlichen Programmen in die Auswertung und Analyse der Daten einzusteigen – etwas, das vor 30 Jahren vergleichbar nicht möglich gewesen wäre. Auch Fragebögen können online in kurzer Zeit einer großen Anzahl von (potenziellen) Studienteilnehmenden zugänglich gemacht und die digital erhobenen Daten unmittelbar computerbasiert ausgewertet werden. Mit dem Smartphone hat im letzten Jahrzehnt ein technisches Gerät Einzug in den Alltag gefunden, das es jedem und jeder jederzeit ermöglicht, unkompliziert Audioaufnahmen, Bilder oder Videos zu erstellen und zu teilen.

Nicht nur, aber auch durch diese Vereinfachung und Veralltäglichsung von Möglichkeiten, Daten zu erheben, zu teilen und auszuwerten, werden in wissenschaftlicher Forschung inzwischen Unmengen an Daten generiert. Hier stellen sich komplexe Anforderungen an die wissenschaftliche Forschung, die sich gegenüber den Forschungssubjekten auf ethische und datenschutzrechtliche Fragen und, damit verbunden, gegenüber anderen Forschenden resp. im Sinne von Open Science einer interessierten Öffentlichkeit auf Fragen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten nach Abschluss des Projekts beziehen.

Forschungsfördereinrichtungen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fordern mittlerweile bei der Einreichung von Projektanträgen ein, einen Datenmanagementplan vorzulegen, der u. a. Auskunft zur geplanten Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung der Forschungsdaten gibt. Die DFG hat die Fachgesellschaften gebeten, Vorschläge zu erarbeiten, die die Spezifika der eigenen Disziplin berücksichtigen. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat in Kooperation mit der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD) „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf, 23. September 2020) verfasst, die Anfang des Jahres verabschiedet wurden.

Die Stellungnahme ist in einem Dreivierteljahr während eines konstruktiven Prozesses erarbeitet worden und stellt damit sowohl eine Antwort auf die Anfra-

ge der DFG, entsprechende Empfehlungen zu verfassen, dar als auch einen Ausgangspunkt für Diskussionen in unserer Fachgesellschaft und in den universitären und hochschulischen Kontexten, in denen wir tätig sind. Die beteiligten Vertreterinnen und Vertreter der drei Fachgesellschaften haben die Stellungnahme mit den Anliegen verbunden, neben Empfehlungen für Antragstellende auch Forderungen zu formulieren: Denn die Archivierung und Bereitstellung von Daten ist bspw. mit zusätzlichen Kosten verbunden, die vom Projektträger zu gewähren wären. Zudem benötigt angemessenes Forschungsdatenmanagement eine unterstützende Infrastruktur an den Universitäten, Fachbereichen bzw. Fakultäten, die die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ethischen, juristischen und technischen Fragen begleiten und unterstützen können.

Anders als zunächst angedacht, hat der zeitliche Rahmen es nicht erlaubt, den Rat der Sektionen vor der Verabschiedung der Stellungnahme um seine Einschätzungen zu bitten. Um in der Fachgesellschaft in die Diskussion zu kommen, haben wir die Mitglieder des Rats der Sektionen in Form eines Call for Papers sowie den Ethikrat der DGfE gebeten, die Stellungnahme für die „Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ zu diskutieren. Die Beiträge, die Gegenstand des Themenhefts sind, begrüßen einhellig das Zustandekommen einer von allen bildungswissenschaftlichen Fachgesellschaften getragenen Stellungnahme zum Umgang mit Forschungsdaten. Zugleich bestätigen die Beiträge, dass die Empfehlungen eher einen Anfang der Diskussion um Forschungsdatenmanagement darstellen, als dass hier bereits alle Fragen gelöst wären. Diese Diskussion wollen wir in der Fachgesellschaft fördern und weiterführen.

Sabine Reh, Lars Müller, Stefan Cramme, Bettina Reimers und Marcelo Caruso aus der Sektion Historische Bildungsforschung setzen sich in ihrem Beitrag „Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten – historische und informationswissenschaftliche Perspektiven“ kritisch mit dem Datenbegriff der Empfehlungen auseinander, indem sie der von ihnen konstatierten empirischen Verkürzung einen weiteren Begriff von Forschungsdaten gegenüberstellen und zugleich betonen, dass die Frage des Datenmanagements eine ist, die die Disziplin in ihrer Gesamtheit betrifft und für deren Auseinandersetzung sie einen kontinuierlichen Reflexions- und Austauschprozess vorschlagen.

In ihrem Beitrag thematisieren Margarete Götz und Stefan Aufenanger ethische Fragen zu „Gruppennützig(e)r Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen“. Unter Verweis auf Richtlinien der Medizin, die vergleichbare Situationen kennt, diskutieren sie, was zu berücksichtigen ist, wenn mit nichteinwilligungsfähigen Personen geforscht wird. Vor dem Hintergrund, dass gerade erziehungswissenschaftliche Forschung vielfach mit Personen forscht, die im rechtlichen Sinne (noch) nicht mündig sind, formulieren die beiden Mitglieder des DGfE-Ethikrats Perspektiven für die Erziehungswissenschaft.

Falk Radisch, Petra Stanat, Cornelia Gräsel und Kai Maaz berichten aus Perspektive der „Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ von Erfahrungen der Datenarchivierung und Nachnutzung und heben die Notwendigkeit heraus, für interdisziplinäre Forschungszusammenhänge Standards und Normen zu entwickeln, um archivierte Daten nutzen zu können. Weiter formulieren sie notwendige Begründungen für Nachnutzungsmöglichkeiten, die zum einen in der Weiterentwicklung von Theorien und Methoden gesehen werden, die einen anderen Blick auf die gleichen Daten erlauben und zum anderen in einer Ökonomie der Datenerhebung, sowohl für die Seite der Forschung als auch derjenigen, deren Praxis beforscht wird. Die Autorinnen und Autoren formulieren Fragestellungen, die im Rahmen der Planung von Forschungsprojekten für Datenmanagement zu betrachten sind.

Für die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung haben Christine Demmer, Juliane Engel und Thorsten Fuchs den Beitrag „Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten“ verfasst, in dem sie der Frage nachgehen, wie die der Konzeption von Datenmanagementplänen inhärente Idee der Planung zur für wissenschaftliche Erkenntnis- und Bildungsprozesse notwendigen Kontingenz und Offenheit steht. Diese Dialektik von Planbarkeit und Strukturierung auf der einen, Kontingenz und Offenheit auf der anderen Seite, so schlagen sie vor, gilt es im Forschungsprozess kontinuierlich zu reflektieren und als Teil des Forschungsdatenmanagements selbst zu betrachten. Zugleich ist die Forderung damit verbunden, grundlagentheoretisch mögliche (nicht)intendierte Nebeneffekte einer (zu) frühen bzw. rigiden Planung des Forschungsdatenmanagements für die erziehungswissenschaftliche Forschung im Auge zu behalten.

Sigrid Hartong, Claudia Machold und Patricia Stošić haben für die Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft den Beitrag „Zur (unterschätzten) Eigendynamik von Forschungsdateninfrastrukturen. Ein Kommentar zu den ‚Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung‘“ verfasst, in dem sie möglichen Risiken und Nebeneffekten der Empfehlungen nachgehen, die diese für erziehungswissenschaftliche Forschung haben könnten, da die Empfehlungen ebenso wie die Erwartung von Datenmanagement mit impliziten Normierungen einhergehen und über die Zielsetzungen hinaus auch als Instrumente der Wissenschaftssteuerung genutzt werden können. Sie konkretisieren dies entlang der Empfehlungen und schließen den Beitrag mit Anregungen für die diskursive Auseinandersetzung in unserer Fachgesellschaft.

Den Beiträgen folgen die Berichte aus den Sektionen. Die Rubrik „Personalia“ beschließt diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

Tanja Sturm, Christine Wiezorek & Katja Schmidt

PS aus der Redaktion: Wir freuen uns, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha als neue Schriftleitung der Erziehungswissenschaft begrüßen zu dürfen! Prof. Dr. Tanja Sturm sei für die Schriftleitung der letzten Jahre herzlich gedankt!

THEMENSCHWERPUNKT

„NEUE FORMEN DER ARCHIVIERUNG, BEREITSTELLUNG UND NACHNUTZUNG VON FORSCHUNGSDATEN“

Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten – historische und informationswissenschaftliche Perspektiven

Sabine Reh, Lars Müller, Stefan Cramme, Bettina Reimers & Marcelo Caruso

Die Fachgesellschaften in der Bildungsforschung – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) – plädieren mit einer wichtigen Stellungnahme „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ für den reflektierten Umgang mit Forschungsdaten und stellen in ihrem Papier nützliche Hinweise für das Datenmanagement in der empirischen Bildungsforschung zur Verfügung (DGfE/GEBF/GFD 2020). Im Sinne einer „verantwortlichen“ und „effizienten Nutzung“ von Ressourcen halten sie es für wichtig, dass Forschungsdaten so archiviert und bereitgestellt werden, dass in empirischen Studien erzielte Ergebnisse nicht nur überprüft, sondern die erzeugten Daten auch von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für ähnliche oder andere Forschungsfragen nachgenutzt werden können.

So begrüßenswert das Papier der Fachgesellschaften und die abwägende Stellungnahme ist und so sehr die pragmatischen Hinweise zum Datenmanagement hilfreich erscheinen, so deutlich stellt es doch nicht mehr als den Beginn der Diskussion um „Forschungsdaten“ in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften dar – und das aus zwei Gründen: Zum einen wird das Thema der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsdaten auf Daten aus der empirischen Bildungsforschung beschränkt. Aus Sicht der historischen Bildungsforschung und mit Blick auf die Breite der bildungswissenschaftlichen Disziplinen scheint es sinnvoll, das Thema „Forschungsdaten“ weiter zu fassen und multidisziplinär anzugehen. Nicht nur in der empirischen Bildungsforschung werden „Forschungsdaten“ erzeugt, ist gefordert, solche zu archi-

vieren, und ist es sinnvoll, sie weiter zu nutzen. So können beispielsweise auch Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker Daten aus der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung nachnutzen. Zum anderen ist das Thema nicht ausschließlich als eines des Forschungsdatenmanagements zu behandeln.¹ Forschungsdaten sind keinesfalls nur eine Angelegenheit einiger weniger Spezialistinnen und Spezialisten, die den Forschenden durch die Forschungsförderungsbürokratie auferlegt wird, und es handelt sich schon gar nicht um eine Debatte zwischen denjenigen, die empirisch-„quantitativ“ und solchen, die empirisch-„qualitativ“ forschen. Forschungsdaten tangieren alle sozial- und kulturwissenschaftlichen wie auch die geisteswissenschaftlichen Disziplinen mit ihren Gegenständen, Methoden und Ergebnissen. Dabei geht es nicht um rein administrative Techniken, sondern um die fachliche Gestaltung der Frage, wie Wissen über Bildung erzeugt werden soll. Als Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker sowie Angehörige einer bildungshistorischen Gedächtnisinstitution wollen wir in diesem Sinne den Blick auf das Thema erweitern.

Forschungsdaten werden oft mit viel Ressourcen, mit öffentlichen Geldern und persönlichem Aufwand der Untersuchenden und der Untersuchten produziert und sind doch oft nicht in all ihren Potenzialen genutzt. Einmal erzeugte Daten sollten daher auch für die Beantwortung neuer, bisher nicht gestellter Fragen zur Verfügung stehen und in diachronen Vergleichen möglicherweise Veränderungen der erforschten Wirklichkeit aufzeigen können. Die Fachgesellschaften empfehlen, auch das Erheben und Bereitstellen, d. h. das Veröffentlichenden von Daten als wissenschaftliche Leistung der Autorinnen und Autoren ebenso anzuerkennen wie das „nachnutzende“ Forschen mit schon erhobenen Daten und für das sinnvolle Archivieren und Bereitstellen von Daten entsprechende (auch finanzielle) Voraussetzungen im Wissenschaftsbetrieb und der Forschungsförderung zu schaffen.

Mit der Stellungnahme sind DGfE, GEBF und GFD der Aufforderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an die Fachgesellschaften nachgekommen, Empfehlungen zu verfassen, in denen die Spezifika des Umganges mit Daten in den jeweils vertretenen Disziplinen Berücksichtigung finden. Als Spezifika der empirischen Bildungsforschung bestimmen die Fachgesellschaften einen in besonderer Weise Probleme aufwerfenden Forschungsgegenstand und die damit verbundene Erzeugung häufig sensibler Daten: Die zu erforschenden Bildungs- und Erziehungsprozesse seien „vulnerable Prozesse“; erforscht würden besonders schützenswerte Gruppen, zumeist Kinder und Jugendliche, die sich oft in staatlich beaufsichtigten, hierarchisch organisierten – man könnte möglicherweise sagen: machtvoll strukturierten – und für sie konsequenzenreichen Situationen befinden. Daher seien – allerdings ist das selbstverständlich und gilt auch für Daten in anderen Forschungsfeldern – bei der

1 So die Kritik des Rates für Informationsinfrastrukturen (RfII) in seinem Papier über Datenqualität, der ebenfalls dafür plädiert, die Fragen der Datenqualität als grundlegende methodische Fragen wissenschaftlichen Vorgehens zu diskutieren, RfII 2019, z. B. S. 7.

Datenerhebung datenschutzrechtliche Belange, gesetzliche Vorgaben und forschungsethische Fragen ebenso zu berücksichtigen wie hinsichtlich der Archivierung und der Bereitstellung von Daten die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. Gerade aufgrund der in der Bildungsforschung entstehenden sensiblen Daten müsse es Aufgabe und Angelegenheit jedes einzelnen Forschungsprojektes sein, Möglichkeiten und Bedingungen der Archivierung und Bereitstellung zu prüfen und – im Rahmen des Forschungsdatenmanagementplans – zu dokumentieren. Entsprechend dürfe zudem die Bewilligung von Fördergeldern nicht davon abhängig gemacht werden, ob in einem Projekt nachnutzbare Daten entstehen oder nicht.

Es scheint notwendig, die Fragen, die sich im Zusammenhang mit bildungswissenschaftlichen „Forschungsdaten“ stellen, weiter zu fassen und gleichzeitig präziser zu formulieren: Warum und in welcher Weise sind „Forschungsdaten“ eine Herausforderung für die Wissenschaft – und gerade auch für eine gesellschaftlich verantwortliche Wissenschaft? Und wie sind Wege zum Umgang mit Forschungsdaten in den beteiligten Communitys zu finden bzw. wie ist die Diskussion darüber zu organisieren? Archivare und Archivarinnen wie auch Bibliothekare und Bibliothekarinnen sind diejenigen, die sich professionell mit Fragen der Aufbewahrung und der Überlieferung befassen. Am Ende sind es die Historiker und Historikerinnen, die – um jetzt die historische Terminologie zu nutzen – anhand von „Dokumenten“, von „Überresten“ und sich auf diese beziehend forschen, für die diese dann eben – wiederum in der Terminologie der Historikerinnen und Historiker – zu „Quellen“ werden. Auch wenn man aus der Arbeit von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sowie Archivarinnen und Archivaren lernen kann, dass es keine ein für alle Mal feststehenden, allgemeingültigen Regeln für die Aufbewahrung und Sammlung, für Zugänglichkeit und Nutzung von zu Quellen werdenden „Dokumenten“ und „Überresten“ gibt, existieren aber Kriterien solcher „Überlieferungsarbeit“. Es gilt, diese Kriterien im Hinblick auf die Produktion, Speicherung und Nutzung von Forschungsdaten immer wieder zu reflektieren, zu diskutieren und Antworten auf folgende grundlegende Fragen zu finden:

- Was sollte aufbewahrt werden? Müssen alle einmal gespeicherten Forschungsdaten aufbewahrt werden – und für wie lange? Und wenn nicht alle, was genau soll dann eigentlich aufgehoben werden? Was könnten Auswahlgesichtspunkte sein?
- In welcher Weise sollen die Forschungsdaten aufgehoben werden? Welche Informationen sind nötig, um gespeicherte und aufbewahrte Daten auch außerhalb des ersten Kontextes noch verstehen zu können?
- Wer bestimmt darüber, was und wie aufbewahrt wird? Jede bzw. jeder einzelne Forschende selbst?
- Welche Ressourcen – personell und technisch – sind nötig, um Forschungsdaten in einer nutzbaren Weise zu sichern und für alle zugänglich zu machen? Und sollen sie wirklich von Beginn an für alle zugänglich sein?

Wir werden in drei Thesen knapp erläutern, warum wir dafür plädieren, dass in Zukunft über Forschungsdaten von der Community laufend reflektiert, diskutiert und entschieden werden muss:

1. Die Frage nach Forschungsdaten ist nicht nur deshalb wichtig, weil Daten zu einem – auch ökonomischen – ‚Rohstoff‘ in der digitalen Gesellschaft geworden sind, sondern weil es um die Rolle der Wissenschaft und die Form rationaler Entscheidungen in demokratischen Gesellschaften geht und möglicherweise darum, einem Vertrauensverlust der Wissenschaft entgegenzuarbeiten.
2. Da Daten niemals einfach gegeben sind, handelt es sich in Bezug auf Forschungsdaten nicht ausschließlich um Probleme des Managements, sondern um methodologische und methodische Forschungsfragen.
3. Nachnutzung muss – durch ein angepasstes Forschungsdatenmanagement – möglich und multidisziplinär angelegt sein.

Zu 1.

Die große Bedeutung der Produktion und Verteilung von Wissen und eine wachsende Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlichen Erkenntnissen sind Merkmale einer schon in den 1960er Jahren diagnostizierten „Wissensgesellschaft“, deren Geschichte allerdings bis weit ins 19. Jahrhundert zurückreicht, wo schon mit öffentlicher Sozialstatistik „Daten“ als Mittel der Selbstbeschreibung von Gesellschaft produziert wurden (Nassehi 2019, S. 31-35, 57-63). Die Repräsentation der Welt in Daten, die in methodisch kontrollierten Verfahren erzeugt wird, führt – wie Nassehi (2019, S. 69) schreibt – zu einem Eigenwert von Daten. Die Dynamik dieser Wissensgesellschaft hat mit methodischen Entwicklungen, mit steigenden Möglichkeiten der Formalisierung des Denkens (vgl. Krämer 1984) und mit technischen Entwicklungen zu einer „Datafizierung“, zu maschinenlesbaren Codes, automatischer Mustererkennung und -analyse geführt (Bächle 2016, S. 116-117) und schließlich mit der Einführung des Internets ungeheuer zugenommen (z. B. Stalder 2016, S. 24-39). Das zunehmende Wissen und die steigende Zahl gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und militärischer Abläufe, in denen Wissen genutzt, verarbeitet und auch neues produziert wird, lässt sich nur mithilfe von Informationstechnologien verwalten (Stalder 2016, S. 70). Dabei werden immer mehr Daten erzeugt; sie entstehen keinesfalls mehr nur – wohl heute nicht einmal mehr hauptsächlich – in wissenschaftlichen Kontexten, sondern in vielfältigen „szientoiden“ Praktiken (vgl. Nassehi 2019, S. 68-69). Aber wo auch immer produziert: „Daten werden immer wichtiger – als Zahlungsbarriere für Plattformen, als Zahlungsmittel und als Innovationstreiber“, formuliert es EU-Kommissarin Margarethe Vestager im Hinblick auf Versuche

der EU, die global agierenden „Tech-Giganten, die das Internet weitgehend organisieren“, zu regulieren.²

Steigt also einerseits die Bedeutung von Wissenschaft, die auf der Grundlage von Daten Wissen zur politischen Steuerung bereitstellt, so ist sie gleichzeitig als Wissenschaft umstrittener denn je. Dass Datenherstellung eine kaum noch überschaubare Produktion ist, ist offensichtlich geworden. Nicht zuletzt die Auseinandersetzungen um wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Politikerinnen und Politiker bezogen, um Entscheidungen im Kontext der Pandemie zu legitimieren, hat das gezeigt. Der Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens steht ein Vertrauensverlust der Wissenschaft in der breiten Öffentlichkeit gegenüber: „Wissenschafts- und Aufklärungsfeindlichkeit, so zeigt die Coronakrise besonders deutlich, sind ein charakteristisches Merkmal von autoritärem Populismus. Gefühlte Wahrheiten, Fake News und verschwörungstheoretisch geprägtes Misstrauen gegenüber all jenen Positionen, die nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmen, ersetzen eine an rationalen Kriterien orientierte Konfliktaushandlung. Wissenschaftsskepsis und naiver Wunderglaube liegen dabei oft nah beieinander“ (Tiedemann/Huke 2020, S. 21). Gefragt wird inzwischen von vielen: Ist die Studie, auf die sich gerade jemand bezieht, überhaupt eine qualitätsvolle Studie? Sind die Aussagen, die aufgrund ihrer Ergebnisse gemacht werden, richtig und wahr? Was sind die Grundlagen dieser Aussagen, was die Daten, die jeweils eine Aussage in welcher Weise begründen können? Wem kann man eigentlich noch trauen? Und wer kann das beurteilen?

Aber nicht nur in der breiten Öffentlichkeit wird – berechtigt oder nicht – Skepsis laut, auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst sehen Probleme. Während sich die einen aber einer „Replikationskrise“ gegenübersehen,³ streiten andere die Möglichkeit und Notwendigkeit der Replikation von Ergebnissen überhaupt ab und bleiben eine systematische Antwort auf die Frage nach der Nachvollziehbarkeit berichteter Ergebnisse oft schuldig. Ob es in dieser Lage hilft bzw. welche Konsequenzen es gesellschaftlich betrachtet hat, sich darauf zurückzuziehen, dass man sich in einem vorsichtig zu begehenden Forschungsfeld bewegt und hier „sensible“ Daten generiert, die nur unter schwierigsten Bedingungen nachgenutzt werden können, muss diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen, der Tatsache, dass Wissen in Daten „Rohstoff“ (Bächle 2016, S. 113-114) der Politik so gut wie der Ökonomie ist, gibt es aus unserer Sicht keine Alternative zur Ra-

2 So äußerte sich Vestager in einem Zeitungsinterview zu den Möglichkeiten politischer und juristischer Regulierung der großen Player in diesem Feld (Meier/Müller von Blumencron/Schröder 2020).

3 Vgl. etwa die Auseinandersetzung von Gerald Wagner unter dem Titel „Gibt es die Replikationskrise? Wissenschaftliche Irrtümer in Serie“ mit der These, von einem amerikanischen Mathematiker im „Merkur“ vertreten, dass es eine „Replikationskrise“ gebe, FAZ vom 12. April 2020, F.A.Z.net.

tionalität eines in Forschungsdaten erfassten und belegbaren Wissens. Das erfordert wiederum, ein neues Verständnis des Verhältnisses von Forschung, den Institutionen der Forschung und Infrastrukturanbietern zu generieren. Aus unserer Sicht ist es daher an der Zeit, dass alle Bildungswissenschaftlerinnen, Bildungswissenschaftler und die Verantwortlichen in den Infrastruktureinrichtungen diese Herausforderung annehmen und die mit „Forschungsdaten“ zusammenhängenden Fragen gemeinsam diskutieren – sie gehen uns alle an. Eine anachronistische und schließlich auch in jeder Hinsicht – forschungs- und gesellschaftspolitisch – problematische Position scheint es zu sein, sich gegen die Überlieferung von Forschungsdaten, auch von „sensiblen“, auszusprechen. In dieser Hinsicht ist die Stellungnahme unbedingt zu begrüßen und die Diskussion darüber fortzusetzen.

Zu 2.

In der gemeinsamen Stellungnahme gehen die Fachgesellschaften von einem sehr weiten Verständnis von Forschungsdaten aus. Forschungsdaten sind demzufolge Daten, deren charakteristisches Merkmal es ist, „im Zuge wissenschaftlicher Vorhaben“ entstanden zu sein. Was „Daten“ – im Unterschied etwa zu Informationen – sind, wird nicht vorweg geklärt, hängt demzufolge weder ab von einem Trägermedium noch von dessen materialer und (technischer) Verfasstheit, sondern ist ausschließlich bestimmt als dasjenige, was in Forschung entsteht und in irgendeiner Weise als Ausgangspunkt, Untersuchungsgegenstand oder (Zwischen-)Ergebnis entsteht, genutzt und weiterverarbeitet wird – also einem Prozess unterzogen wird, in dem wiederum neue Daten anfallen.

Forschungsdaten werden in der Stellungnahme entsprechend ihrem Auftreten im Prozess des Forschens in *unbearbeitete Rohdaten*, *aufbereitete Daten* und *Kontextdaten/Kontextinformationen* unterschieden. Ein solcher – man könnte sagen – funktionaler oder pragmatischer Ansatz, um über Forschungsdaten zu sprechen, scheint vielversprechend. Er erlaubt es, die Arbeitsweisen vieler Disziplinen zu berücksichtigen und sowohl das, was sie als „Gegenstände“ ihrer Forschung verstehen, wie auch das, was sie als Aussagen über diese Gegenstände fabrizieren, als Forschungsdaten zu bezeichnen. Hinsichtlich der Nutzung der Begriffe Daten, Medien, Quellen und Information ergibt sich daraus allerdings – und das kann man auch in der Stellungnahme erkennen – oft ein munteres Durcheinander, das illustriert, wie knifflig die Materie ist, wenn man auf das gesamte Forschungsfeld der Erziehungs- und Bildungswissenschaften schaut.

Zur ersten Gruppe der Daten, in der Stellungnahme „Rohdaten“ genannt, werden auch solche Dinge gezählt, die – in der Terminologie der Historikerinnen und Historiker – typischerweise Grundlage der bildungshistorischen Forschungsarbeit werden. Als Beispiel werden „Artefakte und Dokumente“ ge-

nannt, also Briefe oder andere Schriftstücke, aber auch Fotos und Zeichnungen. In welcher Weise aber sind dies im Zuge der Forschungsarbeit entstandene Daten? Im Falle historischer, teilweise auch kulturwissenschaftlicher Forschung handelt es sich im engeren Sinne oft um gesuchte, aufgefundene und gesammelte „Daten“. Inwiefern lässt sich dabei von „Rohdaten“ sprechen?

Die Konnotationen, die mit dem Begriff des „Rohen“ oder der Rohheit der Daten verbunden sind („unmittelbar aus der Erhebung angefallene Originaldaten, die noch in keinerlei Weise bereinigt, ausgewertet oder anderweitig nachbearbeitet wurden“, DGfE/GEbF/GFD, 2020, S. 5), erzeugen möglicherweise allerdings falsche Vorstellungen. Dieses Problem ist von Fachseite schon mehrfach diskutiert worden. Anders als das Wort „datum“ nahe legen könnte – übersetzen kann man es als „gegeben“ – sind Daten eben „keine universellen Entitäten, die darauf warten, entdeckt, aufgezeichnet und ausgewertet zu werden“ (kritisch: Bächle 2016, S. 122). Auswahlentscheidungen für Forschungsgegenstände, Datengranularität, Formate, Datenmodelle etc. gehen selbstverständlich jeder Erhebung eines Datums voraus. Forschungsdaten fallen deshalb nicht einfach „nur so“ an. Sie sind immer das Resultat von Entscheidungen der Forschenden, möglicherweise von Vorgaben der (technischen) Instrumente, mit denen Erhebungen vorgenommen werden, für die sich Forschende ebenfalls entschieden haben. Die von Historikerinnen und Historikern aufgefundenen „Rohdaten“ stehen zudem in einem Überlieferungszusammenhang, d. h. als archivierte Dokumente unterliegen sie den „Selektions-, Bewertungs-, Indexierungs- und Ordnungslogiken, welche archivalischen Arbeitsprozessen zugrunde liegen.“ (DGfE/GEbF/GFD 2020, S. 5.). Diese für die spätere Forschung wichtige Rolle von Archiven (und Bibliotheken) bei der Bereitstellung der Quellen wird auch in den historischen Disziplinen nicht immer ausreichend reflektiert. Die Überlieferung wird ebenfalls als „gegeben“ betrachtet, was sie streng genommen nur für den späteren oder den von außen darauf gerichteten Blick sind. Das dafür notwendige Vertrauen in die Bibliotheken und Archive basiert auf deren kontinuierlicher Praxis des systematischen Sammelns, Erschließens und – teilweise schon über Jahrhunderte währenden – Bewahrens von Dokumenten.

Sind nun Artefakte wie Schriftstücke und Fotos oder Zeichnungen von Historikern und Historikerinnen, die dabei zu Quellen werden, nach einer erfolgten Digitalisierung (wiederum gibt es an dieser Stelle Auswahlentscheidung, Formate, Datenmodelle, Volltexterzeugung) „aufbereitete Daten“? Die Erzeugung digitaler Abbilder von Büchern und Akten hat durch die dabei gewählten Datenmodelle, Formate und Volltexte großen Einfluss darauf, was mit erzeugten (Forschungs-)Daten gemacht werden kann. Diese Digitalisate können, in die Forschung eingeflossen, den Charakter von Forschungsdaten erhalten, die von anderen, also nicht dem/der Forschenden selbst, erzeugt wurden (Müller 2019, S. 196ff.). Damit wird hier die bewährte Arbeitsteilung von bewahrender Institution und nutzender Forschung durch die Digitalisierung ganz grundlegend hinterfragt. Und auch „Forschungsdatenzentren“ (FDZ), die selbst keine

„eigenen“ Daten bereitstellen, prägen mit ihrem Sammlungsprofilen, Sammlungszusammenhängen und Metadatenprofilen die archivierten Forschungsdaten erheblich (vgl. ebd.).

Informationen über die Entscheidungen, die zur Erhebung oder zur Sammlung der „Rohdaten“ getroffen wurden, „Kontextdaten/-information“, wie es in der Stellungnahme heißt, manche nennen Teile dieser Daten auch „Metadaten“ und „Paradaten“, werden von Historikerinnen und Historikern für ihren forschenden Umgang mit den „Rohdaten“, den Dokumenten und Überresten, wo immer es möglich ist, mit herangezogen und ebenso berücksichtigt wie der jeweilige Sammlungszusammenhang bei der Interpretation von Quellen – das ist ein Teil dessen, was in der historischen Forschungsarbeit Quellenkritik genannt wird. Werden in historischen Forschungen z. B. Forschungsdaten der empirischen Sozial- und Bildungsforschung analysiert, so fließen sie in das untersuchte Korpus – unabhängig davon, ob sie physisch oder digital vorliegen – als „Quellen“ der Forschung ein und werden in ihrem historischen Gesamtzusammenhang analysiert. In dieser Sichtweise haben Überreste und Dokumente, die in der historischen Forschung, also ihrer spezifischen Nutzung zu Quellen werden, immer einen „doppelten Verweischarakter: einmal auf das in ihnen zum Ausdruck Kommende, [man könnte sagen: den propositionalen Gehalt, d. V.] zum anderen auf den Entstehungs- und Produktionskontext.“ (Fickers 2020, S. 160). Bei der digitalen Aufbereitung der Quellen und deren computergestützten Auswertung (automatische Themenerkennung, statistische Inhaltsanalysen, Netzwerkvisualisierungen etc.) entstehen zudem weitere, spezifische Forschungsdaten, die sich in Bezug auf Fragen des Forschungsdatenmanagements nicht wesentlich von denen der empirischen Forschung unterscheiden.

In den „Praktischen Empfehlungen“ der Stellungnahme erhalten die Datenzentren und -archive eine passive Rolle zugewiesen (DGfE/GEBF/GFD 2020, S. 8), als geeignete Ablageorte für Forschungsdaten, die nicht weiter reflektiert wird. Genau dies aber müsste geschehen, denn „[d]ie Qualität von Forschungsdaten wird auch vom *state of the art* der Forschungsinfrastrukturen bestimmt, mit deren Hilfe (namentlich digitale) Daten analysiert, gespeichert und geteilt werden.“ (RfII 2019, S. 82). Genauso wenig wie das historische Archiv ist das Forschungsdatenarchiv allerdings ein passives Depot. Es ist ein Akteur im Forschungsdatenzyklus (vgl. Müller 2019, S. 199f.). Diese aktive Rolle muss reflektiert, ausgefüllt und kommuniziert werden.

Vor dem Hintergrund des breiten Datenbegriffs der Stellungnahme und im Brennglas der historischen Bildungsforschung, ihres – so möchten wir sagen – erprobten Umganges mit Gegebenem als Produziertem und ihrem Bewusstsein dafür, dass die Funktion im Forschungsprozess und die Art des Umganges etwas erst zu etwas Bestimmtem macht, Daten entstehen lässt, wird sehr schnell deutlich, was geschehen muss, damit Wissenschaft und das von ihr produzierte Wissen glaubwürdig bleibt. So wird in der Forschungsarbeit des Historikers oder der Historikerin erst der Überrest zur Quelle, und Literatur, die als For-

schungsliteratur genutzt wird, ist nicht „an sich“ etwas anderes, sondern wird erst in ihrem Gebrauch zu etwas anderem, das dann entsprechend auch in einem Extra-Verzeichnis und getrennt von dem aufgeführt wird, was als Quelle genutzt wurde. In gemeinsamen und sensiblen Debatten muss geklärt und festgelegt werden, dass und wie genau entsprechende Informationen zur Rekonstruktion dieser Prozesse bei Entstehung und Überlieferung von Daten mitgeliefert werden müssen. Im Bewusstsein muss bleiben, dass sich über größere Zeiträume dabei auch ändern kann, welche Metadaten und Paradata für grundlegend gehalten werden. Diese Festlegungen finden also nicht einmal statt, sondern es müssen laufend darüber fachintern und vielleicht auch in abgestimmten Verfahren Debatten geführt werden. Diese sind in dem Sinne, wie hier Daten definiert wurden, Debatten über wissenschaftliche Methoden. Diskutiert werden muss etwa auch, ob die Überlieferung von Forschungsdaten von derjenigen abgetrennt werden muss, die traditionell in historischen Archiven stattfindet. Gerade begleitende, administrative (physische wie digitale) Unterlagen sind wichtig für das, was hier infrage steht. Sammlungsprofile, Schutz- und Aufbewahrungsfristen, Kassationsentscheidungen etc., die festen Regeln und Vorschriften folgen, müssen nochmals gezielt abgestimmt und gestaltet werden. Das ist im Sinne einer qualitätsgesicherten Datenüberlieferung und im Sinne der Qualitätssicherung der Wissenschaft selbst.

Zu 3.

Im Papier der Fachgesellschaften ist mehrfach die Rede von der Bedeutung der Nachnutzung von Forschungsdaten. Dennoch entsteht der Eindruck, das Forschungsdatenarchiv ist der Endpunkt eines Datenlebens und es gäbe eine qualitative Hierarchie von Primär- und Sekundärnutzung von Daten wie auch von Primär- und Sekundärforschenden (DGfE/GEBF/GFD 2020, S. 3). Für die historische Forschung ist das Archiv der Startpunkt. Die Archivrecherche, Dokumentensammlung und die darauf folgende sorgfältige Zusammenstellung eines für die jeweilige Forschungsfrage angemessenen Quellen- bzw. Dokumentenkörpus (wir könnten auch sagen: Datenkorpus) ist eine oft hochkomplexe Tätigkeit. Sie steht am Beginn und ist integraler Bestandteil von neuer („primärer“) Forschung. Dies ist die Perspektive, aus der die Anforderungen an die Archivierung von Forschungsdaten bewertet werden sollten. Aus den Anforderungen leiten sich die Qualitätsmerkmale der Forschungsdaten ab: „Eine pragmatische Kurzdefinition für Datenqualität ist die Formel ‚fit for purpose‘, also eine Orientierung am Zweck oder der Absicht der Verwendung. [...] Datenqualität wird auf diese Weise umfassend, aber bestimmungsoffen definiert als Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen von Daten hinsichtlich ihrer Eignung, einen bestimmten Zweck zu erfüllen.“ (RfII 2019, S. 25). Der Zweck der Datenarchivierung sollte in einer breiten fachlichen Debatte genauer be-

stimmt und mit Leben gefüllt werden. Der Horizont sollte dabei umfassend von der Dokumentation aktueller Forschungsergebnisse über Re- und Sekundäranalysen bis zu den archivwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Anforderungen reichen.

Daraus folgt, dass die Forschungsdatenarchivierung zur Nachnutzung denjenigen, die die Daten „im Feld“ erhoben haben, eine große Verantwortung auferlegt (nicht nur, weil jeder unmittelbare Feldzugang eine kostbare Ressource ist). Sie müssen Qualitätskriterien vor einem breiten fachlichen Horizont erfüllen. Denn jede denkbare Nachnutzung von Daten fußt auf deren Datenqualität und leitet aus den vorgefundenen Datensätzen neue ab und bringt sie erneut in den Research-Data-Lifecycle ein. Der Respekt vor der Leistung derjenigen, die Datensätze erstellt haben, ist dabei so selbstverständlich wie das korrekte Zitieren.

Forschungsdaten werden künftig noch verstärkt in der historischen Bildungsforschung neben allen bisher verwendeten physischen und digitalen Dokumenten eine weitere Quellengattung für die historische Analyse sein. Die Gleichzeitigkeit und das Ineinandergreifen von neuen Erhebungen und Nachnutzung von Forschungsdaten und das Angewiesensein auf lückenlose Nachweis Ketten bis zurück zum originären Forschungsgegenstand wird das wissenschaftliche, methodische Arbeiten auch in den anderen Disziplinen der Bildungsforschung mindestens so stark bestimmen wie die Auswahl einer Befragungsmethode oder die Entscheidung für eine Analysetechnik. Wir brauchen also einen lückenlos belegten Bezug der Daten zu ihrem Ursprung in der (physischen) Welt. Ihr Entstehungskontext muss ebenfalls rekonstruierbar sein. Eine gute Leitlinie zur Entwicklung von Kriterien und einer umfassenden Praxis für das Forschungsdatenmanagement bieten die FAIR Guiding Principles (Wilkinson et al. 2016). FAIR steht für:

Findable: Die (Meta)daten sind im Netz dauerhaft auffindbar und über eindeutige Identifier (wie z. B. Digital Object Identifier (DOI)) referenzierbar.

Accessible: Die (Meta)daten sind über standardisierte, offene Computerschnittstellen zugänglich.

Interoperable: Die (Meta)daten basieren auf formalen, offenen und verbreiteten Standards und Vokabularen zur Wissensrepräsentation.

Reusable: Die Beschreibung der (Meta)daten ist hinsichtlich ihrer Nutzungsbedingungen, Herkunft und fachlicher Anforderungen so vollständig, dass eine wissenschaftliche Nachnutzung möglich ist.

In Analogie zur Bereitstellung von Archivadokumenten oder Buch- und Zeitschriftenpublikationen durch Archive und Bibliotheken unterstützt die Beachtung der FAIR-Prinzipien die Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit einer Forschungsarbeit, wenn darin bspw. große Datenmengen, automatische Analysen, Visualisierungen oder Modellierungen eine tragende Rolle spielen. Die

Ausrichtung der FAIR Principles auf maschinelle Weiterverarbeitung der Metadaten und Daten zielt zudem darauf, Nachnutzung einmal erzeugter Forschungsdaten zu ermöglichen.

In Bezug auf die ersten drei FAIR-Prinzipien ist das Fach mit seinen bestehenden FDZen bereits gut aufgestellt. Diskussionsbedarf besteht insbesondere in Bezug auf das Prinzip der Nachnutzbarkeit, die noch nicht umfassend genug implementiert ist. Die FAIR-Prinzipien sehen wir, wie ursprünglich intendiert, „as a guide to data publishers and stewards to assist them in evaluating whether their particular implementation choices are rendering their digital research artefacts Findable, Accessible, Interoperable, and Reusable“ (Wilkinson et al. 2016, S. 5).

Fazit

Die Gestaltung von Forschungsdateninfrastrukturen, Empfehlungen zum Forschungsdatenmanagement, eine Kultur der Datenpublikation und Archivierung sind zutiefst fachliche Aufgaben. Wir plädieren dafür, dass auch die bildungswissenschaftlich Forschenden – und zwar aus allen Subdisziplinen – sich des Themas der Forschungsdaten als eines methodischen und methodologischen annehmen, das weit über die Debatten zwischen quantitativ und qualitativ empirisch Forschenden zu methodologischen Fragen hinaus geht. Wir könnten uns vorstellen, dass dafür organisatorische und zeitliche Orte geschaffen werden – etwa durch die einzelnen Fachgesellschaften –, in denen die anstehenden Fragen und Probleme diskutiert und laufend bearbeitet werden können.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Stellvertretende Geschäftsführende Direktorin des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF und Hochschullehrerin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Lars Müller, MA, ist Wissenschaftlicher Bibliothekar an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin.

Stefan Cramme, Dr., ist Stellvertretender Leiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin.

Bettina Reimers, Dr., ist Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin.

Marcelo Caruso, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Historische Bildungsforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Bächle, Thomas Christian (2016): *Digitales Wissen, Daten und Überwachungen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- DGfE/GEbF/GFD (2020): *Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung*. Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEbF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf [Zugriff: 7. Oktober 2020].
- Fickers, Andreas (2020): Update für die Hermeneutik. *Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik?* In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 17,1, S. 157-168, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1765>.
- Meier, Albrecht/Müller von Blumencron, Matthias/Schröder, Miriam (2020): EU-Digitalkommissarin Margrethe Vestager im Interview „Chinesische Firmen müssen nach unseren Regeln spielen. In: *Der Tagesspiegel* vom 23. August 2020, S. 3.
- Müller, Lars (2019): *Kooperatives Management geisteswissenschaftlicher Forschungsdaten*. In: *ABI Technik* 39, 3, S. 194-201. <https://doi.org/10.1515/abitech-2019-3003>.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406740251>.
- RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen (2019): *Herausforderung Datenqualität. Empfehlungen zur Zukunftsfähigkeit von Forschung im digitalen Wandel*. <http://www.rfii.de/?wpdmdl=4043> [Zugriff: 7. Oktober 2020].
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tiedemann, Norma/Huke, Nikolai (2020): *Die tödlichen Folgen der Realitätsverweigerung*. In: *Der Tagesspiegel* vom 22. August 2020, S. 21.
- Wagner, Gerad (2020): *Gibt es die Replikationskrise? Wissenschaftliche Irrtümer in Serie*. In: *FAZ* vom 12. April 2020, [FAZ.net](https://www.faz.net).
- Wilkinson, Mark D. et al. (2016): *The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship*. In: *Scientific Data* 3, 1, <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>.

Gruppennützige Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen

Stefan Aufenanger & Margarete Götz

Einleitung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat im Rahmen ihres Ethik-Kodex bereits allgemeine ethische Kriterien formuliert, denen eine seriöse erziehungswissenschaftliche Forschung genügen sollte.¹ Darüber hinaus besteht in forschungsethischer Hinsicht Klärungsbedarf, sobald man auf Forschungen fokussiert, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. Probandinnen und Probanden jener speziellen Personengruppe angehören, die im juristischen Sinne als nichteinwilligungsfähig gilt. Daraus resultieren ethische Probleme, für deren Bearbeitung und Lösung in der medizinischen Forschung bereits von zentraler Stelle offizielle Standards existieren. Sie sollen nachfolgend zuerst vorgestellt werden, da sie einen aktuellen Orientierungsrahmen für erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte mit der genannten Personengruppe repräsentieren. Für die Durchführung von Forschungsstudien unter erziehungswissenschaftlicher Fragestellung werden dann mit Konzentration auf das Prinzip der informierten Einwilligung forschungsethische Probleme geklärt und mögliche Lösungsvorschläge dafür aufgezeigt.

Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen in der Medizin

Die Zentrale Ethikkommission der Bundesärztekammer hatte Anfang 2019 eine Stellungnahme zum Thema „Gruppennützige Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen“ abgegeben.² Hintergrund für diese Stellungnahme ist eine EU-Verordnung zur klinischen Prüfung von Humanarzneimitteln, die medizinische Forschung auch mit nichteinwilligungsfähigen Personen erlaubt.³ Mit dem Begriff „gruppennützige Forschung“ sind im medizinischen Bereich jene Studien zur Wirksamkeit von Arzneimitteln gemeint, die für eine konkrete Patientin bzw. einen konkreten Patienten möglicher Weise nicht mehr in Betracht kommen, aber insgesamt der Gruppe derjenigen nützen könnte, die von der gleichen Krankheit betroffen sind. Dies bedeutet, dass also ein Medika-

1 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex> [Zugriff: 10. August 2020]

2 <https://www.zentrale-ethikkommission.de/stellungnahmen/gruppennuetzige-forschung/> [Zugriff: 10. August 2020]

3 Verordnung (EU) Nr. 536/2014 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 16. April 2014

ment an einem oder mehreren Patienten bzw. Patientinnen ohne deren Einwilligung erprobt wird mit der Begründung, dass die dadurch gewonnenen Erkenntnisse auch anderen, vor allem zukünftigen Patienten und Patientinnen nutzen könnten. Dies betrifft etwa Arzneimittel zur Bekämpfung von Demenz, denn demenzerkrankte Menschen gehören meist zur Gruppe der „nichteinwilligungsfähigen Personen“. Damit ist natürlich ein ethisches Problem angesprochen, denn unter den zweifelsfrei anerkannten forschungsethischen Standards ist die Einholung eines *informed consent* ein grundlegendes Merkmal moderner Forschung. Aus diesem Grund hat auch der Deutsche Bundestag bei der Diskussion der Umsetzung der EU-Verordnung beschlossen, dass eine solche Forschung in Deutschland nur zulässig ist, wenn eine so genannte Vorausverfügung der betroffenen Person vorliegt. Das bedeutet, dass Personen schon zeitlich vor einer möglichen krankheitsbedingten Einschränkung ihrer Einwilligungsfähigkeit ihrer Teilnahme an einer entsprechenden Forschung für den Fall einer eingetretenen Einwilligungsunfähigkeit zugestimmt haben.

Die Unterscheidung zwischen eigennütziger und gruppennütziger Forschung ist typisch für die medizinische, insbesondere die Arzneimittelforschung. So wird die eigennützige Forschung danach bestimmt, ob die Ergebnisse den Teilnehmenden an einem Forschungsprogramm direkt zu Gute kommen, sie also selbst von dem Erfolg profitieren, jedoch immer im Sinne einer Abwägung des Nutzens und der Risiken. Die gruppennützige Forschung bezieht jedoch, wie schon erwähnt, den prinzipiellen Nutzen für die Gruppe gleichartiger Betroffener wie die der Teilnehmenden als Bezugspunkt ein. Der deutsche Gesetzgeber hat dies etwas anders definiert, nämlich dass bei einer gruppennützigen medizinischen Forschung auch ein Nutzen für die repräsentative Bevölkerungsgruppe erwartbar sein muss.

Die Ethikkommission der Bundesärztekammer diskutiert die EU-Verordnung auch für den gesamten medizinischen Bereich, also nicht nur für die Arzneimittelforschung. Sie überlegt zum Beispiel, ob die Frage nach der Gruppennützigkeit vor oder erst nach dem Forschungsprozess gestellt werden sollte, und entscheidet sich für die Ex-ante-Betrachtung, da etwa die Chancen und Risiken eines Medikaments vor einer Studie abgewogen werden müssen. Trotzdem kann etwa eine gruppennützige Forschung einzelnen Teilnehmern und Teilnehmerinnen auch zu Gute kommen, also im Nachhinein – bei einer Ex-post-Betrachtung – eigennützig sein. Auch wird die Frage, was eigentlich eine Gruppe ist, als erklärungsbedürftig angesehen. Bei Kindern erscheint dies relativ einfach zu sein, weil da die Gleichaltrigengruppe als Bezugspunkt gelten kann. Bei Volljährigen wird das entsprechende Krankheitsbild bei Betroffenen für die Definition der Gruppe angesehen.

Was rechtfertigt nun eigentlich eine gruppennützige Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen? Die Bundesärztekammer sieht da zwei Bereiche als diskussionswürdig an:

1. Es wird eine gesundheitliche Situation bei nichteinwilligungsfähigen Personen gesehen, die nur bei dieser Gruppe selbst erforscht werden kann. Dies betrifft etwa Demenzzranke. Hier wird sich auf das Prinzip einer Gruppensolidarität bezogen, wenn einige Betroffene ohne deren direkte und explizite Einwilligung erforscht werden.
2. Das zweite Argument bezieht sich auf das Prinzip der Gleichbehandlung. Würde man eine gruppennützige Forschung nicht zulassen, würden all jene diskriminiert werden, die von einer entsprechenden Forschung profitieren könnten.

Um aber beide Situationen ethisch im Sinne der Achtung der Menschenwürde abzusichern, wird eine sogenannte Probandenverfügung vorgeschlagen. Sie muss erstellt werden, bevor die Situation eintritt, in der eine Person nicht mehr zu einer Einwilligung fähig ist – vergleichbar der schon bekannten Patientenverfügung. Dies ist natürlich für die Forschung problematisch, denn es stellt sich die Frage, wer bereit ist, im Voraus sich auf die Teilnahme einer medizinischen Studie einzulassen, von der man nicht weiß, wie sie aussehen und welche Folgen sie haben wird. Diese Form der Einwilligung wird aber nur für arzneimittelbezogene Forschung empfohlen.

Die Ethikkommission der Bundesärztekammer sieht bei nicht-medikamentöser Forschung gruppennützige Studien dann als ethisch möglich und zulässig an, wenn eine rechtliche Vertretung der nichteinwilligungsfähigen Person der Beteiligung an dem Forschungsvorhaben zustimmt. Jedoch liegt diese Zustimmung nicht ganz einfach bei diesem Vertreter, sondern der gesetzliche Rahmen verlangt, dass diese stellvertretende Einwilligung nur dann gegeben werden darf, wenn dies dem entweder erklärten oder mutmaßlichen Willen der betroffenen Person entspricht.

Nichteinwilligungsfähigkeit als forschungsethisches Problem der Erziehungswissenschaft

Bezieht man nun die aufgezeigte Diskussion auf erziehungswissenschaftliche und des Weiteren auf sozialwissenschaftliche Forschung, dann stellt sich die Frage, ob es in diesem Bereich entsprechende Problemsituationen gibt, die gleichfalls ethisch betrachtet werden müssen. So leicht und bruchlos lassen sich die beschriebenen Situationen nicht auf Forschungen im sozialen Kontext übertragen, da es hier meist um Grundlagenforschung geht, die manchmal auch eigennützig sein kann, aber grundsätzlich eigentlich gruppennützig orientiert ist, allerdings fast immer mit einwilligungsfähigen Personen. Bei Forschungen mit nicht volljährigen Kindern verlangt der Datenschutz darüber hinaus entweder eine Zustimmung der Erziehungsberechtigten oder eine Einsichtigkeit

in das methodische Vorgehen, was etwa ab dem Alter zwischen 14 und 16 Jahren unterstellt wird.⁴

Sind in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Gruppen identifizierbar, bei deren Untersuchung sich vergleichbar wie im medizinischen Feld das Problem der Nichteinwilligungsfähigkeit stellt? Systematisch betrachtet ist das bei zwei Personengruppen der Fall: Da sind zum einem die schon beschriebenen Volljährigen, also Erwachsene, die aufgrund bestimmter Beeinträchtigungen nichteinwilligungsfähig sind. Hier sind gruppenintern zu unterscheiden: jene, die vor der eingetretenen Einschränkung oder Beeinträchtigung eine Vorsorge- oder Generalvollmacht erteilt haben, sodass stellvertretend eine andere Person eine Entscheidung treffen kann, und jene Fälle, in der eine solche Vollmacht nicht vorliegt. Konkret dürfte es sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht um Personen handeln, die etwa aufgrund von Krankheiten wie Schlaganfall und Demenz oder einer psychischen, insbesondere geistigen Beeinträchtigung dauerhaft oder vorübergehend selbst nicht mehr autonom entscheidungs- und handlungsfähig sind. Erziehungswissenschaftlich relevante Forschungsfragen könnten sich beispielsweise auf die realen Lebenssituationen und -bedingungen, auf Versorgungsstrukturen und Betreuungsqualitäten, auf Teilhabechancen oder auf biographische Aspekte der betroffenen Personengruppe beziehen.

Zum anderen handelt es sich um die Nicht-Volljährigen, also Kinder und Jugendliche, deren Situation aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive für Forschungsvorhaben interessant und nutzbringend sein kann. Auch hier lassen sich gruppenintern zwei Fälle unterscheiden: Entweder gibt es Erziehungsberechtigte, die für eine Einwilligung zur Beteiligung an einem Forschungsprojekt zur Verfügung stehen, oder es gibt andere rechtliche bzw. gesetzliche Vertreter, die ihre Einwilligung geben müssen. Konkret handelt es sich im zweiten Fall um Vormundschaften im Sinne des BGB §§ 1773 – 1812, die etwa bei der Inobhutnahme und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen relevant werden. Auch hier besteht ein erziehungswissenschaftliches Forschungsinteresse, das sich etwa auf Erziehungsbedingungen, Unterstützungsbedarfe, Bildungschancen oder Kompetenzentwicklung beziehen kann.

Es dürfte sich in all den genannten Fällen um gruppennützige Forschung handeln, die auch in Einzelfällen manchen Probanden und mancher Probandin zu Gute kommen kann. Wie lassen sich in den beschriebenen Fällen Regelungen einführen, die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung ermöglichen, auch wenn eine konkrete Einwilligung der zu Erforschenden nicht vorliegt bzw. bei ihnen nicht direkt abfragbar und einholbar ist? Bei der ersten Gruppe der nichteinwilligungsfähigen Volljährigen ist aus forschungsethischer Sicht nur dann ein Forschungsprojekt durchführbar, wenn entweder eine Probandenverfügung vorliegt, eine rechtliche Vertretung vorhanden ist oder eine andere Person für die Einwilligung eine Generalvollmacht hat und mit der

4 In der EU-DSGVO wird eine Einwilligungsfähigkeit ab dem 14. Lebensjahr unterstellt.

Erforschung auch einverstanden ist. Bei nichteinwilligungsfähigen Nicht-Volljährigen kommt nur die Einholung einer Einwilligung bei den gesetzlichen oder rechtlichen Vertretern bzw. Vertreterinnen infrage.

Wer also ein Forschungsprojekt unter erziehungs- oder sozialwissenschaftlicher Fragestellung mit einer der beiden genannten Gruppen durchführen möchte, steht vor der Herausforderung, die Einwilligung zur Beteiligung an dem Projekt von einer rechtlichen Stellvertretung einzuholen, also entweder von den Erziehungsberechtigten oder von einer für die nicht einwilligungsfähige Person zuständigen rechtlichen Vertreter oder Vertreterin. Jedoch kann dies eine prekäre Situation sein, die verantwortungsvoll und sensibel zu handhaben ist, da es sich bei nichteinwilligungsfähigen Personen um eine besonders vulnerable Gruppe handelt.

Die rechtliche Vertretung muss nicht nur über Ziele, Verlauf, Methoden und erwartete Ergebnisse des Forschungsvorhabens umfassend informiert werden, sondern darüber hinaus zu der Überzeugung gelangen, dass das Projekt im Sinne der nichteinwilligungsfähigen Person ist. Dabei geht es im Kern vor allem darum, den erwarteten Nutzen für die gesamte Zielgruppe transparent darzulegen, also das Prinzip der Gruppensolidarität zu verdeutlichen. Oder man würde das Prinzip der Gleichbehandlung bemühen. Um hier argumentativ gute Überzeugungsarbeit leisten zu können, schlagen wir die Einbeziehung eines Votums einer Kommission für Forschungsethik vor.

Unabhängig vom gewählten Forschungsparadigma sollte also für jedes Projekt mit nichteinwilligungsfähigen Personen, egal ob volljährig oder nicht, eine Stellungnahme einer Kommission für Forschungsethik eingeholt werden, auch dann, wenn dieses Vorhaben nicht drittmittelgefördert und/oder auch keine Publikation in einer Zeitschrift geplant wird, die eine entsprechende Stellungnahme verlangt. Sollten im Nachgang zu einer positiven Stellungnahme der Ethikkommission speziell bei der Einholung der stellvertretenden Einwilligung in das Forschungsprojekt, aber auch im Zuge seiner Durchführung und der Aufbereitung seiner Befunde ethisch relevante Problem- und Konfliktsituationen auftreten, empfehlen wir eine erneute Anrufung der Ethikkommission.

In diesen Fällen sollte eine Vertreterin bzw. ein Vertreter der Kommission für Forschungsethik, die das eingereichte Projekt befürwortet haben, der Leiter oder die Leiterin des Forschungsprojektes und die rechtliche Vertretung der nichteinwilligungsfähigen Person im gegenseitigen argumentativen Austausch das anstehende forschungsethische Problem lösungsorientiert erörtern. Das Ergebnis sollte im Einvernehmen mit allen Beteiligten schriftlich dokumentiert werden. Dieses Verfahren gewährleistet wegen des Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven nicht nur einen verantwortungsvollen Umgang mit forschungsethischen Problemen, sondern hätte zudem den Vorteil, dass gegenüber der interessierten Öffentlichkeit – zum Beispiel dem Jugendamt – berufsständisch und forschungsethisch das geplante Forschungsprojekt unterstützt wird. Dieser Vorschlag mag auf den ersten Blick für beide Seiten – den Verantwortlichen für das

geplante Forschungsprojekt als auch für die Kommission für Forschungsethik – aufwendig erscheinen, es sichert aber gerade mit Blick auf die vulnerable Personengruppe die Seriosität, die Fairness und des Weiteren auch die öffentliche Akzeptanz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung ab.

Dieses vorgeschlagene Vorgehen setzt natürlich voraus, dass entsprechende Kommissionen zur Verfügung stehen. Die DGfE hat schon seit 2014 eine solche Kommission eingerichtet, um jene Kolleginnen und Kollegen zu unterstützen, an deren Hochschule eine solche Kommission nicht besteht. Verstärkt wurden diese aber in den letzten Jahren auch in weiteren Disziplinen ausgebaut. An manchen Hochschulen sollten sie aber noch installiert werden, besonders mit Beteiligung der Erziehungswissenschaft, um deren spezifische Forschungsbedingungen, wie oben dargelegt, auch gebührend berücksichtigen zu können.

Neben der Frage der Einbeziehung forschungsethischer Überlegungen sind aber auch Herausforderungen des Datenmanagements bei Studien mit nicht-einwilligungsfähigen Personen im vollen Umfang zu beachten.⁵ So sind die besonderen Aspekte des Datenschutzes bei der Weiterverarbeitung der gewonnenen Daten zu beachten als auch bei der Bereitstellung für Sekundäranalysen. Denn für die Speicherung, Archivierung und Weitergabe personenbezogener Daten ist auch das informierte Einverständnis der Personen, in dem vorliegenden Fällen also auch deren gesetzlichen Vertreter und Vertreterinnen, erforderlich. Weiterhin ist bei der Aufbereitung der Daten gerade mit Blick auf die hier betrachteten vulnerablen Personengruppen eine besondere Sensibilität zu verlangen bezüglich der Anonymisierung der personenbezogenen Daten sowie im Fall qualitativer Daten von Kontextinformationen bezüglich Art und Umfang ihrer Erhebung. Eine Kommission für Forschungsethik sollte also auch in den Fällen von Forschungen mit nichteinwilligungsfähigen Personen einen Datenmanagementplan verlangen, um die Verarbeitung und Weiternutzung der Daten auch aus forschungsethischer Sicht prüfen und beurteilen zu können.

Die aufgeführten Überlegungen verdeutlichen, dass mit der beobachtbaren steigenden Sensibilität für Fragen des Datenschutzes sowie verbunden mit Forschungsethik in der empirischen Forschung auch neue Verfahren eingeführt werden müssen, die vulnerable Personengruppen wie Kinder und Jugendliche, aber auch solche (erwachsenen) Personen berücksichtigen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht einwilligungsfähig sind, die bisher weniger im allgemeinen Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung standen, mit denen aber sehr wahrscheinlich in Zukunft verstärkt auch Forschung betrieben wird. Die aufgeführten Vorschläge sollen helfen, diesen Gruppen in ihrer Vulnerabilität gerecht zu werden und die Seriosität empirischer Forschung zu sichern.

5 Vgl. dazu die gemeinsame Stellungnahme von DGfE, GEBF und GFD zum Datenmanagement unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.09_Archivierung_qual_Dat.en.pdf [Zugriff: 21. Oktober 2020].

Stefan Aufenanger, Prof. Dr., ist Senior-Forschungsprofessor für Medienpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Mitglied des Ethik-Rats der DGfE.

Margarete Götz, Prof. (i. R.) Dr. war bis 2017 Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg. Sie ist Mitglied des Ethik-Rats der DGfE.

Kommentierung der gemeinsamen Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement von DGfE, GEBF und FGD aus Sicht der Kommission „Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung“

Falk Radisch, Petra Stanat, Cornelia Gräsel & Kai Maaz

Einleitung

Bildungsforschung kennzeichnet die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bildung, die sich zunächst in einem weiten Sinne nicht festlegen lässt auf eine bestimmte Zugriffsweise oder eine bestimmte Sichtweise auf den Gegenstand. Insofern haben innerhalb der Bildungsforschung erziehungswissenschaftliche, sozial- und gesellschaftswissenschaftliche und weitere Perspektiven ihre Berechtigung. Diese interdisziplinäre Form der Bildungsforschung geht einher mit ganz unterschiedlichen Herangehensweisen und Verständnissen: Theoretische, methodologische, disziplinäre und weitere Differenzlinien lassen sich zahlreich ausmachen und zeigen nicht zuletzt auch, wie unterschiedlich sich Bildungsforschung verstehen und charakterisieren lässt. Im folgenden Beitrag, der die von den drei großen Fachgesellschaften DGfE, GEBF und FGD gemeinsam vorgelegte Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement aus Sicht der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) kommentiert, wird Bildungsforschung jedoch in einer empirischen Sichtweise eingegrenzt und entsprechend verwendet (vgl. zur Eingrenzung der Begriffe Bildungsforschung und empirische Bildungsforschung z. B. Gräsel 2011).

Die Empirische Bildungsforschung expandiert und hat in den vergangenen 25 Jahren sowohl an Quantität und Qualität als auch an Wahrnehmung und Bedeutsamkeit gewonnen. Für diese allgemeine Feststellung haben Zlatkin-Troitschanskaia und Gräsel bereits 2011 in einer Festschrift für Klaus Beck vier gut belegte Indikatoren ins Feld geführt, die bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren haben:

1. stetiger Zuwachs der Sektion Empirische Bildungsforschung innerhalb der DGfE, 2012 Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) als eigene disziplinübergreifende wissenschaftliche Vereinigung,
2. Zuwachs an Förderschwerpunkten und Programmen bei DFG und BMBF und Zuwachs an empirischen Forschungsprojekten,
3. Zuwachs an Professuren für Empirische Bildungsforschung,
4. große und wachsende mediale und bildungspolitische Aufmerksamkeit (vgl. S. 9).

Es ist nicht Ziel dieses Beitrages, die Entwicklung näher zu betrachten oder gar die positiven und kritischen Seiten dieser Entwicklung zu beleuchten (vgl. dazu etwa Baumert/Tillmann 2016). Stattdessen soll hier auf die Notwendigkeit und die Bedeutsamkeit der Vereinbarung gemeinsamer, geteilter und verbindlicher Standards zum Umgang mit Forschungsdaten der an der Empirischen Bildungsforschung beteiligten Disziplinen und Fächer hingewiesen werden. Im Beitrag möchten wir einige wichtige Aspekte benennen, die bei der praktischen Umsetzung von Bedeutung sind, sowie bestehenden Diskussions- und Entwicklungsbedarf aufzeigen.

Mit dem Ausbau der Empirischen Bildungsforschung hat auch die Menge an Daten zugenommen, die in Studien erhoben werden und oft ein hohes Analysepotenzial aufweisen. In den letzten 15 Jahren haben sich mehr oder weniger explizit bereits gemeinsame Standards für die Bereitstellung und Nachnutzung von Daten entwickelt, wobei die Etablierung einer vernetzten Infrastruktur von Forschungsdatenzentren in der empirischen Bildungsforschung eine zentrale Rolle spielt. Neben Datenzentren am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), DIPF| Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), am Deutschen Jugendinstitut (DJI), am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und am Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) sowie an der Forschungsdatenbank Lernertexte (FD-LEX) am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Fremdsprache und dem Archiv für pädagogische Kasuistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bestehen auch Vernetzungen zu etablierteren Strukturen, wie etwa in den Sozialwissenschaften zu dem Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS). Insbesondere durch die Einrichtung des „Verbunds Forschungsdaten Bildung“ ist es gelungen, wichtige Schritte der Vereinheitlichung von Verfahren der Datenbereitstellung zu entwickeln und umzusetzen. Nicht zuletzt deshalb konnten die drei Fachgesellschaften an bestehende Praxis anknüpfen und mit der gemeinsamen Stellungnahme einen weitreichenden Konsens erreichen.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2019) verweist in ihren „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ auf die zu berücksichtigenden spezifischen Standards der Fächer und Disziplinen vor allem dort, wo es um die Dokumentation der Vorgehensweise (Leitlinie 12), die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen (Leitlinie 13; inklusive der Ermöglichung eines Zugangs zu den zugrunde liegenden Daten, Materialien, Methoden, Software usw.) und die Archivierung von Daten und Materialien (Leitlinie 17) geht. Die DFG betont in diesen Leitlinien auch die Bedeutung eines sensiblen und gleichzeitig transparenten Umgangs mit Daten und Materialien. Das heißt unter anderem, dass besonders das Spannungsfeld zwischen Datenschutz und Transparenz/Zugänglichkeit unter Berücksichtigung der Besonderheiten von Fachdisziplin, Gegenstand, Methode und Zugangsweise verhandelt werden muss. Vor diesem

Hintergrund ist es notwendig, gerade auch bei interdisziplinären Forschungsfeldern gemeinsame Standards zu diskutieren und bei der Erstellung von Regeln Besonderheiten zu berücksichtigen sowie notwendige Ausnahmen zu vereinbaren. Für die Empirische Bildungsforschung ist es also unerlässlich, sich über geteilte Standards und Normen zu verständigen, die die allgemeinen Regeln guter wissenschaftlicher Praxis spezifizieren und im konkreten wissenschaftlichen Handeln anwendbar und handlungsleitend sein können.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Sicherstellung von Transparenz und Nachprüfbarkeit, die für den wissenschaftlichen Diskurs und die Anschlussfähigkeit von Forschung – und damit für die Sicherung der Qualität von Forschung und Wissenschaft – zentral sind. Ein weiterer Aspekt ist die Ermöglichung der Nachnutzung erhobener Daten. Nachnutzungsoptionen haben dabei zwei Begründungslinien. Eine erste bezieht sich auf den wissenschaftlichen Wert, den eine mehrfache Verwertung der Daten haben kann. Dieser ergibt sich beispielsweise durch die Weiterentwicklung inhaltlicher und methodischer Ansätze (z. B. Veränderungen in der Definition von Konstrukten, differenziertere Analysemöglichkeiten, veränderte Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten oder mit komplexen Mehrebenenstrukturen). Diese Weiterentwicklungen ermöglichen andere Auswertungsstrategien, die bezogen auf die ursprünglichen Ergebnisse präzisierende, ergänzende oder prüfende Funktion haben können. Sowohl qualitative als auch quantitative Daten können zudem Informationen enthalten, die über die Beantwortung der primär fokussierten Fragestellung hinausgehen. Dies trifft auch dann zu, wenn bei der Erhebung die üblichen forschungsökonomischen/-pragmatischen Zwänge beachtet werden. Auf diese Weise entstehen in der Empirischen Bildungsforschung immer mehr umfangreiche und wertvolle Datensätze, mit denen sekundäranalytisch zahlreiche Forschungsfragen der Bildungswissenschaften bearbeitet werden können, ohne neue Primärdaten erheben zu müssen.

Eine zweite Begründungslinie ergibt sich aus der Zunahme an empirischen Forschungsarbeiten und dem Ausbau statistischer Datenerfassungen im Bildungsbereich in den letzten 20 Jahren und den damit verbundenen Teilnahmeanfragen durch die Bildungsforschung, insbesondere im Bereich der Schule, aber auch in anderen Bereichen, wie zum Beispiel Kitas. In diesem Zusammenhang wird auf eine Überlastung des Feldes durch Forschungsprojekte hingewiesen, die sich auch schon seit geraumer Zeit in sinkender Teilnahmebereitschaft bzw. zunehmender Teilnahmemüdigkeit äußert. Nicht zuletzt spielt die Häufigkeit von Forschungsanfragen bzw. der Schutz vor Überlastung auch eine Rolle in den Genehmigungsverfahren der zuständigen Behörden. Auch deshalb plädieren Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher (z. B. Stanat 2015) sowie Förderorganisationen (BMBF 2007) bereits seit Längerem dafür, die bereits vorhandenen Möglichkeiten für Sekundäranalysen intensiver zu nutzen und Primärdaten mit Nachnutzungspotenzial soweit wie möglich – und damit häufiger als bislang üblich – zugänglich zu machen.

In der Empirischen Bildungsforschung hat, wie eingangs bereits erwähnt, parallel zur Expansion auch eine Weiterentwicklung der Forschungsdateninfrastruktur stattgefunden. Die arbeitsteilig ausgerichtete, eng vernetzte Struktur stellt ein breites Angebot zur Verfügung, und die Forschungsdatenzentren, die sich jeweils auf bestimmte Datenformate bzw. Schwerpunkte spezialisiert haben, werden inzwischen intensiv genutzt. Die Verbesserungen führten zu einem umfangreichen Ausbau der Datennutzung und entsprechender Datenzugriffe sowie Publikationen (vgl. z. B. für die im RatSWD akkreditierten FDZs: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten [RatSWD] 2019, S. 19ff und für die Daten des Nationalen Bildungspanels: Roßbach/Maurice 2018, S. 752f.). Bis zu einem grundlegenden Kulturwandel der Bereitstellung und Nutzung von Sekundärdaten ist es aber in der Empirischen Bildungsforschung noch ein weiter Weg. Andere Disziplinen, insbesondere die Wirtschaftswissenschaft, aber auch die Sozialwissenschaften, sind in diesem Punkt erheblich weiter und können bereits auf eine längere Tradition sekundäranalytischer Vorgehensweisen zurückblicken. Ein zentraler Aspekt der Etablierung einer Kultur der Datennachnutzung ist auf der Nachfrageseite die stärkere Einbindung sekundäranalytischer Vorgehensweisen in die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Neben einer vermehrten Nutzung verfügbarer Datensätze im Rahmen des Studiums (z. B. sogenannte „Campusfiles“, die in Bezug auf Komplexität, Umfang und Datenschutz für Lehrzwecke aufbereitet sind) sollten auch weitere Nachwuchsprogramme aufgelegt werden, die Forschung mit existierenden Daten unterstützen, wie etwa die DFG-Nachwuchsakademie der GESIS „Sekundäranalysen multidisziplinär nutzbarer Datensätze der Bildungsforschung“ aus den Jahren 2016/2017.

Auf der Angebotsseite wäre es ferner wichtig, dass die Bereitschaft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Empirischen Bildungsforschung steigt, die von ihnen erhobenen Datensätze für die Nachnutzung zur Verfügung zu stellen. Auch in dieser Hinsicht muss sich der Kulturwandel, der ohne Zweifel bereits eingesetzt hat, noch weiter vollziehen.

Es spricht also vieles dafür, dass es zusätzlicher Entwicklungen bedarf, um die Bereitstellung und Nachnutzung von empirischen Forschungsdaten in der Empirischen Bildungsforschung weiter zu etablieren. Die gemeinsame Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement der drei großen Fachgesellschaften (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf), in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Empirischen Bildungsforschung organisiert sind, ist ein wichtiger und zentraler Schritt. Im Folgenden soll der Blick nach vorn gerichtet werden, indem einige praktische Konsequenzen für die Orientierung an dieser Stellungnahme sowie ihrer Weiterentwicklungen skizziert werden.

Konsequenzen aus der Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement der DGfE, GEBF und GFD

Die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten und Konsequenzen, die aus der gemeinsamen Stellungnahme folgen, werden entsprechend ihren adressierten Personen gegliedert: Forschende, die Projekte beantragen/planen/durchführen, aus denen Daten entstehen; Forschende, die Projekte beantragen/planen/durchführen, in denen Daten nachgenutzt werden.

Forschende, die Projekte planen/beantragen/durchführen, aus denen Daten entstehen

Im Kern sieht es die gemeinsame Empfehlung prinzipiell als Standard, Primärdaten, die im Rahmen von Forschungsprojekten erhoben oder erstellt werden, für eine Archivierung und Nachnutzung zugänglich zu machen. Diese Forderung ist nicht neu, sondern bereits fest etablierter Bestandteil der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und damit auch des wissenschaftlichen Selbstverständnisses. Entsprechende Prinzipien wurden auf verschiedenen Ebenen schriftlich formuliert, fixiert und als verbindlich vereinbart (vgl. z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016; Leibniz-Gemeinschaft 2018 sowie entsprechende Selbstverpflichtungen von Universitäten und Forschungseinrichtungen). Ergänzend sei auch auf die übersichtliche Darstellung des TIB (2017) zu den „FAIR-Data-Prinzipien“ der FORCE11-Gruppe (<https://www.force11.org>) verwiesen.

Die lange Zeit übliche Praxis zur Sicherstellung von Transparenz und Zugänglichkeit beruht auf der Archivierung von Daten durch die jeweiligen Forschenden selbst. Die Zugänglichkeit zu so archivierten Daten stößt aber an ihre Grenzen bzw. auf Probleme, wenn beispielsweise Forschende den Standort wechseln oder ihre wissenschaftliche Tätigkeit beenden. Nicht selten ist dies mit einem Datenverlust für die Wissenschaft oder zumindest intransparenten Zugangswegen verbunden. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Fülle und Dichte von Daten auch in der Empirischen Bildungsforschung in den letzten 30 Jahren exponentiell gewachsen ist und sich Speicher- und Datenformate rasant entwickeln. Dies stellt schon seit geraumer Zeit immer umfangreichere Anforderungen an die technische Umsetzung nachhaltiger Archivierung. Die Möglichkeiten, mit steigenden Datenmengen und sich schnell ändernden technischen Anforderungen Schritt zu halten, sind ressourcenintensiv und damit in der Regel begrenzt. Es ist für Forscherinnen und Forscher in der Empirischen Bildungsforschung bereits möglich, für die Nachnutzung erhobener Daten aus einem breiten Angebot von Forschungsdatenzentren auszuwählen (siehe oben). Der weitere Ausbau dieser Strukturen, ihre dauerhafte Absicherung und die breite Nutzung durch die Forschenden bilden aber weiterhin wichtige und zentrale Aufgaben im Feld der Empirischen Bildungsforschung.

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass das Nachnutzungspotenzial von Datensätzen unterschiedlich groß ist und es je nach Umfang und Komplexität der Datensätze unterschiedlich aufwendig ist, diese für die Übergabe an ein Forschungsdatenzentrum aufzubereiten. Die gemeinsame Empfehlung verweist deshalb darauf, dass bereits bei der Planung und Beantragung von Forschungsvorhaben das Nachnutzungspotenzial in geeigneter Weise abgeschätzt und Ressourcen für die Datenaufbereitung beantragt werden sollten.

Folgende Fragen sollten Forschende frühzeitig im Planungsprozess für neue Studien vor allem adressieren:

1. Welche der zu erhebenden/erstellenden Daten müssen speziell geschützt oder anonymisiert/pseudonymisiert werden (z.B. personenbezogene Daten)?
2. Welches Nachnutzungspotenzial weisen die Daten auf und welche Reichweite und Form der Bereitstellung ist entsprechend sinnvoll?
3. Welches Forschungsdatenzentrum kommt für die Daten in Frage (Art der Daten, Komplexität, inhaltliche Ausrichtung, Zugänglichkeit, Schutzmechanismen)?
4. Welche Sperrfristen sind im Projekt und insbesondere mit damit zusammenhängenden Qualifikationsarbeiten notwendig?
5. Welche Rückkopplung durch das Forschungsdatenzentrum wird im Falle einer angefragten Sekundärnutzung gewünscht oder ist notwendig?
6. Welche Aufwände entstehen für die Bereitstellung der Daten an ein Forschungsdatenzentrum und wie können entsprechende Ressourcen akquiriert werden?

Vor allem für die Beurteilung von Nachnutzungspotenzialen sollten verbindliche Standards diskutiert und festgelegt werden. Hier besteht noch Handlungsbedarf seitens der Fachgesellschaften und Einrichtungen der Forschungsförderung.

Die Beantwortung dieser Fragen sollte einen verbindlichen Teil von Projektskizzen, -planungen und insbesondere -anträgen auf Drittmittelförderung bilden. Dabei geht es nicht um eine generelle Vereinheitlichung, sondern um die Selbstverpflichtung, soweit möglich hohe Standards guter wissenschaftlicher Praxis auch im Bereich Datenmanagement einzuhalten. Dies beinhaltet auch, dass transparent und nachvollziehbar dargestellt wird, aus welchen Gründen eine Datenbereitstellung im Einzelfall nicht möglich ist.

Einen Sonderfall bildet der Umgang mit Daten aus komplexen Stichprobenerhebungen, der u. U. spezifisches Wissen und spezifische Fähigkeiten für eine fachgerechte Nutzung voraussetzt. Einerseits haben Urhebende von Daten hier besondere Pflichten, die für eine Nachnutzung notwendigen Informationen (z. B. in Form von Technical Reports, Handreichungen und Erläuterungen) bereitzustellen. Andererseits sollten die Forschenden einschätzen, inwieweit sie in der Lage sind, mit den Daten umzugehen oder ggf. Fortbildung oder Beratung benötigen. Gerade bei Sekundäranalysen ist es oft nicht trivial, die Qualität und Reichweite der genutzten Datensätze und zugrundeliegender Stichproben bzw.

die damit verbundenen Einschränkungen für die Interpretation und Übertragbarkeit der Befunde zu beurteilen. Bereits jetzt bieten vor allem spezialisierte Forschungsdatenzentren (z. B. das IQB für LSA-Datensätze und das LifBi für Längsschnittdaten) Unterstützung im Rahmen der Antragstellung an.

Für Studien, die Daten in öffentlichen Schulen erheben (z. B. Fragebogenerhebungen, Videoaufzeichnungen, Beobachtungen und Interviews und Tests bei Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungspersonen), ergibt sich die Problematik, dass die Genehmigungsbehörden für eine Sekundärnutzung von Daten bislang nur in wenigen Fällen sensibilisiert sind. Oftmals wird die Genehmigung zur Datenerhebung dadurch eingeschränkt, dass die Daten am Ende eines Projektes zu löschen sind bzw. nur einem eng umgrenzten Projektteam oder zur Bearbeitung begrenzter Fragestellungen zugänglich gemacht werden dürfen. Daher sollte bereits bei der Beantragung der Erhebungsgenehmigung erläutert werden, dass die Daten nach Projektende zugänglich gemacht werden sollen, um entsprechenden Maßgaben guter wissenschaftlicher Praxis zu entsprechen. Die gemeinsame Stellungnahme bietet für Forschende hier eine gute Argumentationshilfe.

Forschende, die Projekte beantragen/planen/durchführen, in denen Daten nachgenutzt werden

Für Forschende, die Daten nachnutzen möchten, ergeben sich durch die Etablierung von Forschungsdatenzentren und die Breite verfügbarer Daten vielfältige Möglichkeiten, die vor zehn Jahren noch nicht vorhanden waren. Eine transparente Organisation der Forschungsdaten und Zugangswege, wie sie bereits durch die vorhandene Infrastruktur sichergestellt wird, erleichtern die Nutzungsmöglichkeiten und sichern klare Anforderungen und Wege der Beantragung. Dadurch erlangen Forschende auch Sicherheit hinsichtlich der Beachtung von Datenschutz- und Urheberrechten. Die vorhandenen zentralen Suchmöglichkeiten greifen bereits jetzt auf Metadaten aus mehreren Forschungsdatenzentren zu und ermöglichen so eine übergreifende Suche nach Datensätzen (z. B. im Verbund Forschungsdaten Bildung: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/studienliste.php> und noch umfangreicher im Rahmen der beim Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) akkreditierten Forschungsdatenzentren: <https://www.rat.swd.de/forschungsdaten/suche>). Die vorhandenen Möglichkeiten sind aber ausbaubar in Bezug auf die Suchtiefe (z. B. Umfang und Detailgrad der eingespeisten Metadaten, Filteroptionen) und die Breite der einbezogenen Datenbanken und eingespeisten Datensätze sowie die Qualität und Vollständigkeit der zugrunde liegenden Metadaten. Institutionell könnte eine solche zentrale Suchmöglichkeit am Verbund „Forschungsdaten-Bildung“ angesiedelt werden, wofür entsprechende Ressourcen erforderlich sind. Eine ausgebaute Forschungsdatenzentren übergreifende Suche würde die Identifizierung passender Datensätze für sekundäranalytische Fragestellungen erheblich erleichtern und auch die Anbindung von Schnittstellen zu Instrumentendatenbanken (z. B. Datenbank zur Qua-

lität von Schule (DAQS), <https://daqs.fachportal-paedagogik.de/>) und Literaturdatenbanken (wie dem Fachportal Pädagogik, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/> oder PubPsych, <https://www.pubpsych.de/>) ermöglichen.

Im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis sollten folgende Aspekte bei einer Nachnutzung von Daten berücksichtigt werden:

1. Es ist verbindlicher Standard, dass in Publikationen mindestens die Urheberinnen und Urheber der genutzten Datensätze, der ursprüngliche Zweck der Datenerhebung und der Zugriffsort auf die Daten transparent gemacht werden. Dazu sind verbindliche Zitationsvorschläge für Datensätze hilfreich, die von den Primärforschenden in der Forschungsdatenbank hinterlegt werden.
2. Sekundäranalysen erfordern einen sachgemäßen und verantwortungsvoll kritischen Umgang mit den Datensätzen. Es ist es oftmals nicht ganz einfach, die Qualität und Reichweite der Stichproben bzw. Einschränkungen für die Interpretation und Übertragbarkeit der Befunde zu beurteilen. Für Datensätze, die auf sehr spezifischen und/oder komplexen Stichprobenerhebungen basieren, sollten die Forschungsdatenzentren umfassende Metadaten und Dokumentationsmaterialien zur Handhabung der Daten (z. B. Skalenhandbücher, technische Leitfäden, Erläuterungen zu Aufbau und Struktur der Daten) enthalten.
3. Bei Replikationsstudien ist es unerlässlich, dass die Originalarbeiten zur replizierten Studie vollständig berücksichtigt und gewürdigt werden. Aber auch bei Sekundäranalysen sollten die Arbeiten der Forschenden, die die genutzten Daten gesammelt, aufbereitet und verfügbar gemacht haben, umfassend zur Kenntnis genommen und beachtet werden. Das betrifft vor allem Fragestellungen und Themen, die der beabsichtigten Sekundäranalyse ähnlich sind oder Konstrukte berühren, die im Primärvorhaben zentral sind. Damit kann auch der erweiternde oder ergänzende Charakter von Sekundäranalysen verdeutlicht und der wissenschaftliche Diskurs, für den Kumulativität von Forschung eine wichtige Rolle spielt, transparent ange-regt werden. Entsprechend ist die umfangreiche Recherche von Originalarbeiten zum vorgesehenen sekundäranalytisch zu nutzenden Datensatz bzw. der Primärforschendengruppe allgemein bereits bei der Planung und Antragstellung von Bedeutung. Hilfreich kann hierbei etwa die Verknüpfung von Forschungsdatenbanken mit einer Instrumentendatenbank sein, wie sie bereits im Rahmen des Verbundes „Forschungsdaten Bildung“ und einzelner Forschungsdatenzentren bereitgestellt wird. Ferner wäre eine Verknüpfung mit einschlägigen Literaturdatenbanken (z. B. Fachportal Pädagogik, PubPsych) zielführend.

Transparenz und Nachvollziehbarkeit als Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis sollten auch beinhalten, dass die Primärforschendengruppen über die Weitergabe der Daten informiert werden. Dies bezieht sich ausschließlich da-

rauf, wechselseitige Transparenz herzustellen und die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu gewährleisten, wenn mit Bezug auf die sekundäre Datennutzung bzw. der Themen und Fragestellungen der Analysen direkter Austausch oder ggf. sogar Kooperationen hilfreich sein können.

Fazit

Die gemeinsame Stellungnahme von DGfE, GEBF und GFD bietet eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung und Etablierung einer Kultur der Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten. Insbesondere für Begutachtungsprozesse sollten die Erwartungen und Standards jedoch detaillierter diskutiert und präzisiert werden. Hier ist vor allem eine Differenzierung nach Datenquellen und -arten notwendig, die die Spezifität unterschiedlicher Ansätze berücksichtigt. Die Anwendung in der Praxis wird weitere offene und klärungsbedürftige Fragen hervorbringen. Daher ist ein möglichst breiter und offener Diskurs im Feld der Empirischen Bildungsforschung über die Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten notwendig. Die vorliegende Stellungnahme möchte zur Reflexion der Vorgehensweise anregen. Soweit es möglich ist, sollten bei Projektanträgen verschiedene Stufen und Möglichkeiten der Archivierung und Nachnutzung argumentativ abgewogen und schon mit Beginn des Forschungsprojektes die eingeschlagenen Wege transparent gemacht werden. Weiterer Handlungs- und Diskussionsbedarf, der für das Feld der Empirischen Bildungsforschung besteht, betrifft vor allem die folgenden Punkte: Kriterien für die Beurteilung von Nachnutzungspotenzialen, transparente Definition von Stufen der Archivierung und von Nachnutzungswegen. Strukturell sind vor allem der Ausbau der Vernetzung auch über Disziplinengrenzen hinweg und die Verstetigung der föderierten Struktur von Forschungsdatenzentren wichtige nächste Schritte.

Falk Radisch, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Universität Rostock.

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

Cornelia Gräsel, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Kai Maaz, Prof. Dr., ist Geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007): Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung. Berlin: BMBF.
- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2016): Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft. 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf [Zugriff: 2. Oktober 2020].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf [Zugriff: 2. Oktober 2020].
- Gräsel, Cornelia (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-28. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1.
- Rat Für Sozial- Und Wirtschaftsdaten (2019): Tätigkeitsbericht 2018 der vom RatSWD akkreditierten Forschungsdatenzentren (FDZ). <https://doi.org/10.17620/02671.40>.
- Roßbach, Hans-Günther/Maurice, Jutta von (2018): Das Nationale Bildungspanel als wertvolle Ressource für die Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 739-756. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_31.
- Stanat, Petra (2015): Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung: Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG. In: Erziehungswissenschaft 26, 50, S. 75-89. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11505/pdf/ErzWiss_50_2015_Stanat_Bereitstellung_und_Nutzung.pdf [Zugriff: 2. Oktober 2020].
- TIB (2017): Die FAIR Data Prinzipien. <https://blogs.tib.eu/wp/tib/wp-content/uploads/sites/3/2017/09/Die-FAIR-Data-Prinzipien.pdf> [Zugriff: 2. Oktober 2020].
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Gräsel, Cornelia (2011): Empirische Bildungsforschung – ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-20. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_1.

Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten

Christine Demmer, Juliane Engel & Thorsten Fuchs

Einleitung

Forschungsprozesse, ganz gleich welcher Art und welchem Paradigma folgend, erziehungswissenschaftlich motiviert oder auch in anderen Disziplinen vollzogen, kommen an der grundsätzlichen Notwendigkeit einer Planung nicht vorbei. So generell muss man wohl formulieren, nicht zuletzt mit Blick auf die rezenten Anforderungen, die wissenschaftliche Projekte zu erfüllen haben, um für förderungswürdig gehalten zu werden. Es ist allerdings keineswegs erst der Bedeutungszuwachs von Drittmitteln oder die umfassende Etablierung einer Praxis von Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Wissenschaftssystem, die Forschungsprozessen eine ‚manageriale‘ Gestalt verleihen. Schon Max Weber hat in zentralen Passagen seines bekanntesten Aufsatzes zur Wissenschaftslehre davon gesprochen, dass jedwede „denkende Besinnung“ (Weber 1904, S. 25) im wissenschaftlichen Feld „an die Kategorien ‚Zweck‘ und ‚Mittel‘“ (ebd.) gebunden ist: Erkenntnisse zu generieren heißt ihm zufolge zunächst, darüber nachzudenken, „*welche* Mittel zu einem vorgestellten Zwecke zu führen geeignet oder ungeeignet sind“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Kaum ein Ansatz, der die strukturellen Bedingungen moderner Wissenschaft sowie ihre normativen Grundlagen und diskursiven Praktiken reflektiert, hat das in Zweifel gezogen oder die Bedeutung des Planens für die wissenschaftliche Forschung gänzlich zurückgewiesen. Nicht einmal unter Berufung auf den als anarchistisch etikettierten Ansatz der Wissenschaftsphilosophie von Paul Feyerabend (1976), der mit dem Slogan „anything goes“ – frei übersetzt „Mach, was Du willst“ – aufwartet, ist dem widersprochen worden. Denn auch Feyerabend redet keiner Beliebigkeit der wissenschaftlichen Tätigkeit das Wort (vgl. Chalmers 2001; Hoyningen-Huene 2017). Sogar sein antithetisches Wissenschaftskonzept ist der Idee verpflichtet, dass die szientifische Denkungsart sich des Anspruchs der Systematizität nicht so ohne Weiteres entledigen kann. Wissenschaftliche Forschung geriert sich hier insofern ebenfalls wie auch ansonsten überall als etwas Geplantes, das nach und nach Kontur annimmt, um so mit bestimmten Mitteln bestimmte Zwecke zu erfüllen.

Diese prinzipiellen Notwendigkeiten, Zweck und Mittel von Forschungsprozessen zu erwägen und sie der systematischen Planung zuzuführen, stehen dabei allerdings einem anderen wissenschaftlichen Prinzip entgegen, das ebenso deutungsmächtig im Selbstverständnis der modernen Wissenschaften ge-

worden ist. Die Bedingungen für das Gelingen und Misslingen eines Erkenntnisfortschritts sind nämlich nicht nur davon abhängig, die Modalitäten der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens zu definieren, die Erhebung und Auswertung der Daten zu planen, das ‚Theoriebesteck‘ ebenso streng systematisch anzuwenden wie die Methoden kontrolliert zu nutzen, sondern auch davon, wie sehr Offenheit und Kontingenz im Forschungshandeln Anerkennung finden. Zu geringe Freiräume bzw. vorgefertigte Denkraster werden dementsprechend im Merkmalsbestand des modernen Wissenschaftsparadigmas immer wieder auch als eklatante Gefährdung von Forschung verstanden und kreative Neuentdeckungen dann kaum möglich, wenn strikt nach Plan vorgegangen wird (vgl. Popper 1998). Forschungsprozessen, so lässt sich hier betonen, sind Momente des Zufälligen und Spontanen inhärent, mithin krisenhafte Auseinandersetzungen, die sowohl den Forschungsprozess selbst verändern als auch das Denken und Handeln der Forschenden transformieren. Für die erziehungswissenschaftliche Perspektive kann man das sogar besonders hervorheben und von Forschung als einem transformatorischen Bildungsprozess sprechen (vgl. Koller 2012, insbes. S. 28). Generierte Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse beruhen auf den Lern- und Bildungsprozessen der Forschenden, die keineswegs ausschließlich geradlinig und vorhersehbar verlaufen. Erkenntnisfortschritt ist vielmehr eng verbunden mit kritischer Reflexion, die im Laufe des wissenschaftlichen Handelns von Forschenden – über Umwege, in Auseinandersetzung mit Unerwartetem und auch in spontaner Reaktion auf Nicht-Kalkuliertes – geleistet werden (muss) (vgl. Fuchs 2017, 2020).

Unübersehbar ist damit u. E. eine Dialektik umrissen: Auf der einen Seite steht die Notwendigkeit von Planungen im Feld der Wissenschaften, auf der anderen die Dringlichkeit, Forschungsprozessen das Unerwartete, Überraschende, Kontingente nicht zu nehmen. Diese Dialektik in Auseinandersetzung mit den jüngst von drei Fachgesellschaften vorgelegten „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten“ (DGfE/GEbF/GFD 2020) grundlagentheoretisch zu reflektieren und mit konstruktiven Vorschlägen zum Forschungsdatenmanagement weiterzudenken, ist das Anliegen, das wir mit dem Beitrag verfolgen. Denn in den genannten Empfehlungen wird u. a. die Notwendigkeit eines Forschungsdatenplans thematisiert, der zum Zeitpunkt der Beantragung eines wissenschaftlichen Projekts vorgelegt werden soll und somit zum Qualitätskriterium in der Beurteilung geförderter Forschung wird. Wie sich das mit der Kontingenz von Forschungsprozessen verträgt, wird dabei nicht thematisch. Mit dem Anliegen, die skizzierte Dialektik aufrechtzuerhalten und nicht einseitig aufzulösen, weder in die eine Richtung noch in die andere, wird daher im vorliegenden Beitrag von uns zunächst die Bedeutung kontingenter Reflexionsprozesse für Forschungsentwicklungen dargelegt (s. Abschnitt 2). Dabei wird die systematische Berücksichtigung von Prozessen des potenziell krisenhaften Umdenkens und Umplagens als wichtiger Teil von Forschungsprozessen hervorgehoben und anschlie-

ßend ein Ort zur Markierung ihrer Relevanz innerhalb der Empfehlungen des Forschungsdatenmanagements vorgeschlagen (s. Abschnitt 3). Im Fokus steht hierbei, ein grundlegendes Gütekriterium der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung im Plan des Forschungsdatenmanagements zu verankern und die Rekonstruktion von neuen Erkenntnissen, etwa durch die Befremdung des eigenen Blicks (vgl. Hirschauer/Amman 1997) und/oder durch Prozesse des abduktiven Schlussfolgerns (vgl. Peirce 1929; Reichertz 2013), in ihrer Relevanz zu betonen. Zugespitzt formuliert geht es – in Vertretung der Interessen, wie sie insbesondere innerhalb der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ bestehen – darum, Planung von Forschungen so auszulegen, dass potenziell Unplanbares legitim geltend gemacht und im Datenmanagementplan begründet ausgewiesen werden kann.

Zur Bedeutung kontingenter Reflexionsprozesse für Forschungsentwicklungen

Damit sich der Stellenwert unplanbarer Prozesse für die qualitative Sozial- und Bildungsforschung verdeutlichen lässt, lohnt aus unserer Sicht zunächst, eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf Entwicklungsprozesse von Forschungsmethoden einzunehmen (vgl. Latour 1987, 2008). So zeigen beispielsweise Einblicke in die sozialen Diskurse der qualitativen Forschung, wie Veränderungen etablierter Forschungsverfahren im Prozess des Forschens und dessen Planung zur Eröffnung neuer thematischer Felder geführt haben. Gut nachvollziehen lassen sich diese innovativen Entwicklungen am Beispiel der Chicagoer Schule und ihrem neuen Fokus auf Prozesse sozialer Desintegration sowie der damit verbundenen pluralistisch angelegten Methodenentwicklung (exemplarisch: Mead 2000; Garfinkel 1963, 2006; vom Lehn 2016). Auch Perspektiven der Cultural Studies und deren vielfältige Erkenntnislogiken zeigen, wie durch eine Verschiebung gewohnter Forschungsperspektiven kulturelle Praktiken in ihrer Machtförmigkeit und Prozesshaftigkeit zugänglich gemacht werden konnten, sodass darüber für die Entstehung ungleicher Gesellschaftsverhältnisse sensibilisiert worden ist (vgl. Bachmann-Medick 2018; Göttlich 2001; Winter 2001). Dies erfolgte insbesondere auf der Ebene der ideologie- und hegemoniekritischen Revision gewohnter Forschungsabläufe sowie der daraus formulierten Entwicklung neuer Forschungsmethodologien infolge einer Infragestellung der ‚klassischen‘ Repräsentation von Forschungsgegenständen und -methoden (vgl. Adorno 1972; Hall 2004). Gerade auch für die qualitativ-erziehungswissenschaftliche Forschung ging diese Krise der Repräsentation mit einem Um- und Neudenken von gewohnten Forschungszugängen einher (vgl. Demmer 2016; Engel/Paul 2017). Fortan konnten Lern- und Bildungsprozesse anders in den Blick genommen werden. Die forschungsmethodische Differenzierung zwischen expliziten Äußerungen und der Artikulation impliziter, handlungsleitender

Orientierungen erlaubte z. B., ganz neue empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse einzunehmen (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2013). Es wird also nachvollziehbar, wie gerade in der unerwarteten Neuentdeckung von Gegenständen der empirischen Forschung und ihrer methodischen Erfassung innovative und – wie in den Beispielen angedeutet – auch gesellschaftspolitisch relevante Forschungsfelder entstanden sind. Die hierfür notwendige Offenheit bei der Planung des Forschungsvorgehens, d. h. auch die Offenheit, im laufenden Forschungsprozess noch neue Methoden zu entwickeln und Daten zu erheben, hat sich hierfür als Voraussetzung erwiesen.

Die Frage nach der Eröffnung alternativer Diskursräume durch die Überwindung hegemonialer Wahrnehmungsstrukturen und gewohnter Blickregime in Forschungsprozessen ist in den Fachdebatten der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung zuletzt zudem durch die Aufnahme neuerer Theorieansätze verstärkt aufgekommen. Wie Felder des Sag- und Sichtbaren neu erschlossen werden können, d. h. wie Gegenstände, die bisher noch nicht zu beschreiben und zu erkennen gewesen sind, ins Licht zu rücken und mit Geltung zu versehen sind, ist dabei u. a. an Kulturtheorien zur Matrix der Intelligibilität von Judith Butler (1991, 2016) verdeutlicht worden. So sensibilisiert Butler für das Zusammenspiel von gesellschaftlich anerkannten und daher (hegemonial) wahrnehmbaren Phänomenen und ihrer diskursiven Materialisierung im Prozess des (Re-)Zitierens von gesellschaftlichen Normen. Auf Basis dieser Grundlage lässt sich dann dafür argumentieren, im Erkenntnisprozess der Forschenden solche Orte offen zu halten, an denen forschungsmethodisch erprobte Gegenstände und ihre bereits gesellschaftlich anerkannten Normen nicht nur wiederholt, sondern auch unterlaufen und neu gedacht werden können (vgl. Schaffer 2008, Carnap 2019). Wie sich durch solche (Re-)Signifizierungen im Forschungsprozess auch die Entwicklung pluralisierender Gegenstände erproben lässt, ist eine Frage, die insbesondere Forschende umtreibt, die sich mit vulnerablen Gruppen beschäftigen und hierzu etwa auf postkoloniale Perspektiven referieren (vgl. Langer/Kühner/Schweder 2013).

Auch vor diesen theoretischen Hintergründen erscheint es damit folgerichtig, bereits bei der Konzeption von Forschungsprozessen dafür zu sensibilisieren, dass die Gegenstände gerade jenseits der geplanten Perspektivierungen liegen können. Dem Gütekriterium der Befremdung des eigenen Wissens entsprechend ist es notwendig, jenseits der gewohnten Kategorien und Theorieentwicklungen neuen Fragestellungen gegenüber offen zu sein, mithin aktiv nach ihnen, die erst im Prozess des Forschens aufkommen können, Ausschau zu halten. In der Planung von Forschung muss demnach mitgedacht werden, wie Neues intelligibel werden kann (vgl. Butler 1991, 2016) und wie sich den bisher nicht wahrgenommenen Stimmen Gehör verschaffen lässt (vgl. Spivak 1999, 2010). Wir schlagen daher vor, im Plan des Forschungsdatenmanagements einen Ort der Reflexion festzulegen, der es den Forschenden ermöglicht,

den Prozess des Datenmanagements für die Notwendigkeit der Unplanbarkeit von Erkenntnissen offen zu halten.

Vorschläge zu einem Forschungsdatenmanagement in Anbetracht der Dialektik von Planungsnotwendigkeit und Offenheit für Neues

Was bedeuten diese Überlegungen hinsichtlich eines zu erstellenden Plans zum Forschungsdatenmanagement? Wie kann die Dialektik von zweck- und mittelgebundener Forschungsplanung und der Notwendigkeit von Offenheit für Neues, für bisher Unsagbares und auf kritischen Reflexionsprozessen basierender Forschung in einem Forschungsdatenmanagement (FDM) aufrecht erhalten und nicht nach einer Seite hin aufgelöst werden?

Im Sinne einer Checkliste werden in den „Empfehlungen“ (DGfE/GEBF/GFD 2020) die bei einer Antragstellung im Rahmen des Datenmanagementplans darzulegenden Aspekte thematisiert (vgl. 3.1, S. 9). Wir sprechen uns nun nicht dafür aus, unsere Ausführungen in einen eigenständigen Aspekt münden zu lassen, der bei einer Antragstellung zusätzlich darzulegen wäre. Vielmehr bilden (selbst-)kritische Reflexionen und damit ggf. verbundene Ausdifferenzierungen des Forschungsprozesses die Grundstruktur (qualitativer) Forschung, die quer liegt zu Aspekten wie der Erhebung spezifischer Datenarten und deren Nutzung sowie den Möglichkeiten ihrer Archivierung und Nachnutzung. Untermauern möchten wir daher, dass es sich um einen Datenmanagementplan handelt, von dem im Forschungsprozess selbst – gut begründet – abgewichen werden kann, um dem grundsätzlich zirkulär angelegten qualitativen Forschungsprozess Rechnung zu tragen. Zirkularität schließt dabei nicht nur Datenerhebung und -auswertung ein, sondern beispielsweise auch forschungsethische Überlegungen, die im Sinne einer „Zustimmung als Prozess“ (Narimani 2014) ein fortlaufendes, den Forschungsprozess begleitendes Überdenken und ggf. Umplanen erfordern. Damit Erkenntnisse nicht zum Zwecke der Erfüllung aufgestellter Managementpläne limitiert werden, schlagen wir vor, den Datenmanagementplan selbst als einen prozesshaft zu gestaltenden anzulegen. Das könnte bedeuten,

- am Begriff des FDM-Plans festzuhalten, um die darin begrifflich angelegte, systematische Verfolgung eines Ziels bei gleichzeitiger Offenheit für Veränderung kenntlich zu machen.
- vorzusehen, dass Forschende im FDM-Plan an den Stellen, an denen sie mögliche Alternativen antizipieren, diese darlegen. Beispielsweise wird in ethnografischen Projekten erst in der sukzessiven Aneignung des Feldes bestimmt, welche konkreten Daten erhoben werden können und müssen, um die Logik des Feldes zu erkunden. Damit ist nicht nur die Art der Da-

ten berührt, sondern auch die Frage einer möglichen Nachnutzung aufgrund der datenschutzrechtlichen Bedingungen. Eine Darlegung von solchen noch offenzuhaltenden Aspekten bzw. Angaben dürfen daher nicht als Unterbestimmtheit oder ‚Missplanung‘ verstanden werden, sondern als notwendige, der späteren Ausdifferenzierung von Daten und Erkenntnissen dienliche Transparenz.

- Aktualisierungen des FDM-Plans etwa in Projektzwischenberichten strukturell zu verankern, sodass dieser Fall als Regel und nicht als Abweichung von der Regel markiert wird. Erst im Prozess bzw. aus der Rückschau heraus lassen sich in manchen Fällen Einschätzungen zu einer verantwortlichen Nachnutzung, in der keine Nachteile für Beforschte und Forschende bestehen, vornehmen.
- den Zeitraum der Datensatzübergabe auch nach (und nicht spätestens zum) Projektende anzukündigen. Zwar enden Projekte offiziell mit dem Ende ihrer Förderung zu einem konkreten Datum – die forschersische Auseinandersetzung mit den Daten ist in der Forschungspraxis allerdings nicht zwangsläufig beendet. Dies gilt sowohl aufgrund von Veränderungen in den Rahmenbedingungen (Elternzeit, Teilzeit, Krankheit, Ausscheiden und Neubesetzen von Mitarbeitenden und/oder Projektleitungen etc.) als auch aufgrund der von uns argumentierten rekursiven und kontingenten Auseinandersetzungen mit den Daten und den daraus hervorgehenden Erkenntnissen. Denk- und Bildungsprozesse lassen sich nur schwerlich in vorgefertigte Zeitpläne einpassen (vgl. Dörpinghaus 2009). Das wiederum hat Auswirkungen auf die Dokumentation der Kontextbedingungen, die den nachnutzenden Forschenden die Daten und den Entstehungskontext nachvollziehbar machen soll. Denn was als ‚Kontext‘ gilt und zum Verständnis der Daten beiträgt, ist – in Teilen – erst in der prozesshaften Auseinandersetzung mit den Daten zu eruieren.
- bei einer Veröffentlichung der Daten Teildatensätze und/oder spezifische Forschungsfragen mit einem Sperrvermerk zu versehen, so wie es auch in den „Empfehlungen“ (DGfE/GEBF/GFD 2020) festgehalten ist. Die darin angesprochene Vulnerabilität von Bildungsprozessen gilt in hohem Maße auch für Promovierende in drittmittelgeförderten Projekten. Ihre Arbeiten müssen unter einem besonderen Schutz stehen. So muss gewährleistet sein, dass auch nach offiziellem Projektende ein potenziell kontingenter Forschungsprozess weitergeführt werden kann. Hier reicht es möglicherweise nicht aus, spezifische Fragestellungen zu sperren, da sich auch diese im Sinne des zirkulären Forschungsprojektes noch einmal verschieben können. Wir möchten daher untermauern, dass Primärforschende „auf jeder Stufe des Entscheidungsprozesses die Möglichkeit haben [sollten], die Archivierung, Bereitstellung oder Nachnutzung ihrer Daten begründet zu verweigern“, wie es auch in der „Stellungnahme der DGfE zur Archivie-

rung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2017, S. 8) heißt.

- Standards für die Aufbereitung der Daten und die Dokumentation von Erhebungsinstrumenten und Kontextinformationen zu entwickeln. Während wir im Vorangegangenen vor allem für die Ermöglichung von Offenheit und Kontingenz gesprochen haben, sehen wir in diesem Punkt eine Leerstelle hinsichtlich eines strukturell stärker zu klärenden Aspekts. Das Dokumentationsmaterial zielt darauf ab, die Forschung für Sekundärdaten-nutzende nachvollziehbar zu machen. Neben der erst im Forschungsprozess zu klärenden Frage, was genau den ‚Kontext‘ der Daten auszeichnet, gibt es übergreifende Informationen, die in allen oder vielen Projekten für ein Verständnis erforderlich sind, z. B. Angaben zum Sampling und zur zeitlichen Dimension der Erhebung. Daher sehen wir einen Bedarf darin, Verständigungsprozesse unter (qualitativ) Forschenden anzuregen, um eine Art Leitfaden für die Angaben zur Dokumentation zu erstellen, die den Nachnutzenden die Daten und den Forschungskontext nachvollziehbar machen. Neben diesen möglichen Informationen können Forschende projektspezifische Kontextinformationen dokumentieren. Da intersubjektive Nachvollziehbarkeit ein grundlegender Anspruch qualitativer Forschung ist, kann hier an ein bereits etabliertes Vorgehen angeknüpft werden bzw. bietet die Dokumentation im Rahmen des FDMs auch noch einmal Anregungen für die Ausgestaltung jenes Gütekriteriums.
- anschließend an den vorherigen Punkt: strukturierte Angebote und Orte der forschungsrechtlichen und -ethischen Information und Reflexion zu schaffen. Unserer Einschätzung erhöht das Erstellen von FDMs mit den darin eingelagerten Anforderungen den Bedarf an einer Auseinandersetzung mit datenschutz- und urheberrechtlichen sowie forschungsethischen Implikationen der eigenen Forschung und ihrer Dokumentation.

Schluss

Ausgehend von der Dialektik einer systematischen Planung von Zweck und Mittel empirischer Vorhaben sowie dem Erfordernis von Freiräumen und Revisionen für die Generierung von Neuem und Unerprobtem, haben wir Vorschläge konkretisiert und in ergänzende Ausführungen zum Forschungsdatenmanagement einmünden lassen. Im Sinne einer Synthese lässt sich ein Gemeinsames der widerstreitenden Seiten in dem Moment des Kollaborativen ausmachen: Sowohl das auf Archivierung und Nachnutzung zielende Forschungsdatenmanagement als auch die im wissenschaftlichen Prozess angelegte Unabschließbarkeit der Forschung zielen auf aneinander anknüpfendes Weiterdenken. Die Dokumentation des Forschungsprozesses und der Daten inklusive ihres Entstehungskontexts bieten damit die Chance eines Erkenntnisfortschritts, der nicht nur auf der Ex-

trapolierung ‚fertiger‘ Wissensbestände basiert, sondern auch stärker an den Forschungsprozess und damit an den erkenntnisgenerierenden Bedingungen ansetzt. Dies birgt unseres Erachtens ein hohes Innovationspotenzial für methodische und methodologische Weiterentwicklungen.

Christine Demmer, Jun.-Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld.

Juliane Engel, Dr., ist vertretende Professorin des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Bamberg.

Thorsten Fuchs, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972 [1957]). Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 196-216.
- Bachmann-Medick, Doris (2018): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Carnap, Anna (2019): Die (Re-)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-aner kennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18132/pdf/Carnap_2019_Die_Re_Produktion_vergeschlechtlichter_Subjekte.pdf [Zugriff: 11. Juli 2020].
- Chalmers, Alan F. (2001): Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie. 5. Auflage. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-10879-6_2.
- Demmer, Christine (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. In: Forum Qualitative Sozialforschung 17, 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1601139> [Zugriff: 9. August 2020].
- DGfE (2017): Stellungnahme der DGfE zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.09_Archivierung_qual._Daten.pdf [Zugriff: 11. Juli 2020].

- DGfE/GEBF/GFD (2020): Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf [Zugriff: 11. Juli 2020].
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: King, Vera/Gerisch, Benigna (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main: Campus, S. 167-182.
- Engel, Juliane/Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 107-120.
- Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Thorsten (2017): Kritik und Erkenntnisfortschritt. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-154.
- Fuchs, Thorsten (2020): Biographische Bildungsprozesse erforschen, die „eigenen Spielregeln der ‚Objektivität‘ befragen. Reflexionen anhand des narrativen Interviews mit „Paulina“. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-147. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_8.
- Garfinkel, Harold (1963): A Conception of and Experiments with „Trust“ as a Condition of Stable Concerted Actions. In: Harvey, O. J. (Hrsg.): Motivation and Social Interaction. New York: Ronald Press, S. 187-238.
- Garfinkel, Harold (2006 [1948]): Seeing Sociologically: The Routine Grounds of Social Action. Boulder: Paradigm.
- Göttlich, Udo (2001): Zur Epistemologie der Cultural Studies in kulturwissenschaftlicher Absicht: Cultural Studies zwischen kritischer Sozialforschung und Kulturwissenschaft. In: Göttlich, Udo/Mikos, Lothar/Winter, Rainer (Hrsg.): Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen. Bielefeld: transcript, S. 15-43. <https://doi.org/10.14361/9783839400661-002>.
- Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des „Anderen“. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag, S. 108-166.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hoyningen-Huene, Paul (2017): Erkenntnisfortschritt aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-33.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19-33. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>.
- Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.) (2013): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, Bruno (1987): Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2008 [1995]): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehn, Dirk vom (2016): Harold Garfinkel und die Kulturosoziologie. In: Moebius, Stephan/Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.): Handbuch Kulturosoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 455-464.
- Mead, George H. (2000 [1932]): The Philosophy of the Present. Hrsg. v. Arthur E. Murphy. La Salle: Prometheus Books.
- Narimani, Petra (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: Unger, Hella von/Narimani, Petra /M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_3.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Peirce, Charles (1929): Guessing. In: *The Hound and Horn* 2, 3, S. 267-282.
- Popper, Karl R. (1998): Jenseits der Suche nach dem Unwandelbaren. In: Popper, Karl R.: Die Welt des Parmenides. Der Ursprung des europäischen Denkens. München und Zürich: Piper, S. 225-324.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>.
- Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409930>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present. 2. Auflage. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjsf541>.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): „Can the subaltern speak?“ revised edition, from the „History“ chapter of *Critique of Postcolonial Reason*. In: Morris, Rosalind C. (Hrsg.): *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. New York: Columbia Univ. Press, S. 21-80.
- Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 19, 1, S. 22-87.
- Winter, Rainer (2001): *Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies*. In: Göttlich, Udo/Mikos, Lothar/Winter, Rainer (Hrsg.): *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 43-63. <https://doi.org/10.14361/9783839400661-003>.

Zur (unterschätzten) Eigendynamik von Forschungsdateninfrastrukturen

Ein Kommentar zu den „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“

*Sigrid Hartong, Claudia Machold & Patricia Stošić
für den Vorstand der Sektion 3 – Interkulturelle und
International Vergleichende Erziehungswissenschaft*

Einleitung – wichtige Schritte, bleibender Diskussionsbedarf

Am 11. März 2020 wurden die „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ im Sinne einer gemeinsamen Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) sowie der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD) veröffentlicht. Die Empfehlungen sind Ergebnis einer Aufforderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an die Fachgesellschaften, Leitlinien zum Forschungsdatenmanagement zu entwickeln. Entsprechend bedeutsam ist das nun entstandene Empfehlungspapier sowohl für die Forschungsförderung als auch allgemein für Wissenschaft und Wissenschaftspolitik.

Zunächst verdient die Diskussions- und Integrationsarbeit teils signifikant unterschiedlicher Forschungstraditionen, die im Papier deutlich zum Ausdruck kommt, unbedingte Anerkennung. So sprechen sich die Autorinnen und Autoren des Papiers zwar ganz klar für eine Stärkung der Archivierung, des Verfügbarmachens sowie der Nachnutzbarkeit von Forschungsdaten aus, verfolgen aber ebenso den Anspruch, Risiken bzw. besondere Herausforderungen ausreichend in den Blick zu nehmen. Hierbei nennen sie Spezifika erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung, die etwa eine „[...] besondere Reflexion der datenschutzrechtlichen Bestimmungen“ sowie „forschungsethischer Implikationen“ (S. 3) erforderlich machten, oder Herausforderungen der gleichberechtigten Wertschätzung von Primär- und Sekundärforschung (ebd.). Gleichzeitig betonen die Autorinnen und Autoren an mehreren Stellen explizit, dass die Empfehlungen keinesfalls zu einem „Zwang zur Nachnutzbarkeit“ (S. 9) von Daten bzw. zu einer möglicherweise

nachteiligen Auslegung im Rahmen von Vergabe- und Begutachtungsverfahren (vgl. S. 11) führen, das *Soll* also nicht in ein *Muss* umschlagen dürfe.

Die Berücksichtigung all dieser (und weiterer im Papier genannter) Punkte bildet aus unserer Perspektive die Grundlage für eine fruchtbare Auseinandersetzung und bewusste Gestaltung von Fragen des Forschungsdatenmanagements. Darüber hinaus ist es jedoch notwendig, so unser Anliegen, noch wesentlich stärker die (strukturellen wie normativen) Eigendynamiken in den Blick zu nehmen, die aus unserer Sicht mit einer Etablierung und Ausdifferenzierung von Dateninfrastrukturen in Gang gesetzt werden (können). An diesem Punkt möchten wir im Folgenden mit einer kritischen Kommentierung der veröffentlichten Empfehlung ansetzen, indem wir zunächst gegenwärtige Entwicklungen in den Blick nehmen, die Dateninfrastrukturen als zunehmend einflussreiche Elemente von Wissenschaftssteuerung und -praxis etablieren (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund heben wir im nächsten Schritt Aspekte des Empfehlungspapiers hervor, die insofern weiter problematisiert werden müssen, als sie Gefahr laufen, dieser zunehmenden Einflussnahme mit ihren nicht-intendierten Effekten in die Hände zu spielen (Abschnitt 3). Abschließend formulieren wir sodann Positionen und Maßnahmen, die Teil einer notwendig weiterhin zu führenden und zu intensivierenden Debatte um Forschungsdatenmanagement sein können (Abschnitt 4).

Dateninfrastrukturen als zunehmend einflussreiche Elemente von Wissenschaftssteuerung und -praxis

Während die Produktion und Auswertung von Daten seit jeher Gegenstand empirischer Forschung gewesen ist, so lässt sich in den letzten Jahren ein gravierender Wandlungsprozess identifizieren. Hierbei ist neben einer wachsenden Transferorientierung im Sinne der verbesserten Nutzbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnisse für *evidenzbasierte* Politik und Praxis (vgl. auch Jorntz 2008, S. 206) die Schaffung sogenannter „Informations- und Forschungsdateninfrastrukturen“ (BMBF 2018:23) zunehmend ins Zentrum der politischen Aufmerksamkeit und Finanzierung gerückt. So stellt etwa die *Verbesserung von Forschungsinfrastrukturen und Forschungsdaten* (vgl. BMBF 2018, S. 23) ein eigenständiges Ziel des Rahmenprogramms empirische Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) dar, in dessen Kontext seit 2013 insbesondere der Verbund Forschungsdaten Bildung massiv ausgebaut wurde.¹

Den aufgeführten Förderprogrammen und Debatten unterliegt meist ein funktionales, oftmals technisch-neutral gerahmtes Verständnis von Dateninfrastrukturen, welches sich in entsprechenden Argumentationen ausdrückt:

¹ <https://www.forschungsdaten-bildung.de> [Zugriff: 20. Oktober 2020]

Daten seien ‚unter einem Dach‘ verfügbar, Effizienz, Nutzungsfreundlichkeit oder Qualitätssicherung könnten durch standardisierte, rechtlich abgesicherte Verfahren (siehe auch BMBF 2020) gesteigert werden und dergleichen. Die Daten selbst erscheinen dann als objektiviertes Rohmaterial, das – einmal erhoben und gut aufbereitet bzw. dokumentiert – im Prinzip beliebig oft für weitergehende Analysen genutzt werden kann.

Dies steht einer Perspektive auf Dateninfrastrukturen entgegen, die sich insbesondere in der kritischen Datafizierungs- und Digitalisierungsforschung der letzten Jahre entwickelt hat (z. B. Sellar 2015). Hierbei werden zwar ebenso die organisationalen Prozesse von Datenproduktion, -verarbeitung oder -nutzung in den Fokus gerückt, jedoch werden diese Prozesse nicht als neutral-technologische Instrumente der Wissensproduktion, -organisation und -optimierung betrachtet, sondern als wertbehaftete, in ihrer Rationalität und Normativität machtvolle Apparate der Selektion und In-Formation von (Bildungs- bzw. Wissenschafts-)Welt (vgl. auch Ruppert et al. 2017). Folgt man dieser Argumentation, geht es weniger um die Daten selbst (als vermeintliche Repräsentation der Bildungswelt), sondern vielmehr um die komplexen soziotechnischen De- und Rekontextualisierungsprozesse, die im Zusammenspiel von Objekten (die Daten selbst, Hard- und Software, aber auch Politikfragmente wie z. B. Richtlinien, Standards etc.), Subjekten (Technikerinnen und Techniker, Verwalterinnen und Verwalter, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Vermittlungsakteurinnen und Vermittlungsakteure etc.) sowie einer Reihe von Datenpraktiken (Modellierung, Datenaufbereitung etc.) auch nicht intendierte Nebeneffekte und eine oftmals unterschätzte Wirkmächtigkeit erzeugen (vgl. auch Hartong 2018, S. 135). Diese Wirkmächtigkeit ist zum einen *onto-politisch*, d. h. sie erzeugt eine bestimmte Sicht bzw. Wahrnehmbarkeit von (guten) erziehungswissenschaftlichen Daten, (guter) Forschung, ihren Gegenständen etc. (Scheel et al. 2019, S. 681). Zum anderen ist sie *performativ*, d. h. jede Infrastruktur macht bestimmte Dinge (nicht) möglich, etwa was die Vorstrukturierung wissenschaftlicher oder politischer Entscheidungen angeht (vgl. z. B. Gorur/Dey 2020, S. 3f.; van de Oudeweetering/Decuyper 2019, S. 5).

Unter einer solchen Perspektive erscheinen sowohl die kontinuierliche Expansion als auch die politisch angestrebte Verdichtung von (Forschungs-)Dateninfrastrukturen zumindest fragwürdig. Denn wo es einerseits gelingen soll, eine wachsende Anzahl ganz unterschiedlicher Daten – von *Big Data* bis hin zu ethnographischen Kontextdaten – zu integrieren, bedarf es für eben diese Integration enormer Anstrengungen der Zentralisierung, Koordination und Standardisierung, die wiederum die (mögliche) Vielfalt, Bildung und Erziehung datentechnisch zu erfassen und damit *in Wert zu setzen*, systematisch reduzieren und gleichzeitig (entsprechend ihrer Entstehungslogik) de- bzw. (entsprechend der Infrastrukturlogik) rekontextualisieren.

Beispiele für diese reduktive Kraft der Standardisierung sind Daten-Interoperabilitätsrahmen oder die Festlegung von Meta-Daten (vgl. Kubicek et al.

2019) ebenso wie der gesamte Bereich des Datenmanagements. Hierbei wird zunehmend kleinschrittig festgelegt, welche Daten in welchen Formaten überhaupt in die Infrastruktur aufgenommen bzw. verarbeitet werden können und welche Datenpraktiken (etwa *data cleaning*, Ratner/Ruppert 2019) hierfür zu welchem Zeitpunkt erforderlich sind. Derartige Datenpraktiken spielen entsprechend im Forschungsprozess eine zunehmend umfangreiche Rolle. Als Anschauungsbeispiel soll hier der Umgang mit offenen Antworten dienen, wie ihn der Verbund Forschungsdaten Bildung empfiehlt:

„Offene Fragen (sog. String-Variablen) sind Fragen mit offener Antwortmöglichkeit. Sie bilden bezüglich der Codierung unter Umständen eine Ausnahme, da sie sich teilweise nicht in einfacher und sinnvoller Weise in numerische Codes umwandeln lassen. Sie werden dann u. U. nicht umcodiert, um keinen Informationsverlust zu verursachen, sondern in ursprünglicher Form belassen, dann aber ohne statistische/quantitative Auswertungsmöglichkeiten, nur teilweise umcodiert oder aber vollständig aus dem Datensatz entfernt. Zudem bergen sie das Risiko, dass sie Informationen enthalten, die zu einer Identifizierung der Teilnehmer/-innen führen könnten. Offene Angaben sind daher sorgfältig auf datenschutzrechtliche Probleme zu untersuchen.“ (Trixa/Ebel 2015, S. 7)

Mit Gorur und Dey (2020, S. 5) ließe sich also überspitzt formulieren: „[...] [I]t is not just the system that becomes increasingly ‚user friendly‘, but the user is also made friendly toward the system.“ Eine zunehmend zentrale Rolle spielen hierbei wiederum Akteurinnen und Akteure, die als *neue Knotenpunkte der Datensammlung* fungieren bzw. definieren, für wen welche Daten unter welchen Voraussetzungen zugänglich gemacht, welche Standards gesetzt und wie diese erfolgreich an potenzielle Nutzerinnen und Nutzer vermittelt werden (siehe bspw. Verbund Forschungsdaten Bildung 2020).

So zentral all diese Prozesse für eine ‚reibungslose‘, möglichst ‚optimierte‘ Funktionsweise von Dateninfrastrukturen sind, so gewinnen sie dabei doch auch und zwar in zunehmendem Maße Einfluss darauf, wie Forschungsgegenstände, -fragen und -prozesse letztendlich zu sehen sind und welches Leitbild *guter Forschung, guter Forschender* bzw. guter Datenmanagerinnen und Datenmanager (und zwar auch in Politik und Wissenschaftsförderung) vorstrukturiert bzw. verbreitet wird. Anders formuliert: Wenn sich Datenformate oder -praktiken kaum mehr widersprechen, werden sie als solche mitunter auch weniger hinterfragt, sondern entfalten sukzessive Mechanismen der Normalisierung.

All diese Überlegungen sollen verdeutlichen, dass es bei einer kritischen Auseinandersetzung mit Perspektiven auf Datenintegration und Wiederverwendung eben nicht nur zu Herausforderungen bezüglich des Datenschutzes oder der Forschungsethik kommt. Im Gegenteil können die aktuell oftmals gewählten Strategien bei der Beantwortung von Datenschutz- und Forschungsethikfragen – nämlich ein nochmals stärkerer Fokus auf Standardisierung, auf die Produktion forschungsethischer ‚Checkboxen‘ oder die Entwicklung von Anonymisierungskonzepten, die eine Weitergabe von ‚sicheren‘ Daten erlau-

ben – durchaus zu einer weiteren Verstärkung oben genannter Dynamiken führen. Weiter kann es aber auch sein, dass es durch die aufwendigere Verarbeitung qualitativer, insbesondere ethnographisch geprägter Daten zu einer geringeren Repräsentanz derartiger Daten innerhalb der Forschungsdatenzentren kommt, oder aber dazu, dass Forschende von der Erhebung derartiger Daten zunehmend Abstand nehmen.

Perspektiven des Empfehlungspapiers auf Dateninfrastrukturen

Vor dem Hintergrund der im letzten Abschnitt dargelegten Perspektive auf mögliche Eigendynamiken und normative Implikationen von Dateninfrastrukturen sehen wir eine Notwendigkeit, die „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ systematisch weiter zu diskutieren und nachzubearbeiten.

So findet sich *erstens* auch im Empfehlungspapier ein Verständnis von „unbearbeiteten Rohdaten“ (S. 5), welches die soziale Bedingtheit bzw. *Gemachtheit* von Daten eher ausblendet. Als besonders beachtenswert erscheint uns hierbei, dass neben Mess- oder Log-Daten sogar Beobachtungsprotokolle oder Feldnotizen unter dieser Kategorie gefasst werden.

Zweitens werden auch im Empfehlungspapier problematische Aspekte von Dateninfrastrukturen tendenziell auf Fragen von Datenschutz und Forschungsethik reduziert (z. B. S. 3), wenngleich das Papier dezidiert argumentiert, dass sich diese Probleme gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eben nicht einfach durch Anpassungen der Datenverarbeitung lösen lassen. Nichtsdestotrotz sehen wir auch hier die Gefahr, dass sich die Beachtung von Datenschutz als ‚problemfreie‘ Datennutzung interpretieren ließe. Aus unserer Sicht wäre entsprechend wichtig, auch Datenschutzrichtlinien bzw. ethische Regularien (z. B. das Thema Pseudonymisierung oder die Zustimmung durch Interviewte) als wissenschaftlich und politisch bedingt zu verstehen, die also auch als Gegenstände selbst immer wieder kritisch hinterfragt werden müssen (anstatt sie zur ‚Checkbox‘ zu machen).

Wie eingangs bereits erwähnt, spricht sich das Empfehlungspapier *drittens* ganz klar dafür aus, dass „[...] die Nachnutzung von Forschungsdaten nicht als generelle Forderung an Forschungsprojekte postuliert werden [kann]. Es muss die Möglichkeit bestehen bleiben, Forschungsdaten nicht bzw. nur eingeschränkt zur Verfügung zu stellen“ (S. 17). An dieser Stelle geht das Papier allerdings zum einen nicht über eine Sollempfehlung hinaus und läuft damit Gefahr, die oben skizzierten Dynamiken auszublenden. Zum anderen durchziehen auch die Empfehlungen selbst normative Implikationen, die sich etwa in den angebotenen Checklisten, aber ebenso in gewählten Begrifflichkeiten finden – beispielsweise im verwendeten Begriff des Nachnutzungs*potenzials*.

Mögliche Datennutzungsvarianten, bei denen keine Daten an Forschungsdatenzentren übergeben werden (können oder sollen), erwecken entsprechend zumindest indirekt den Eindruck, als verfüge ein solches Projekt eben über kein Nachnutzungspotenzial bzw. „keine Nachnutzungsmöglichkeiten“ (S. 18). Ein derartiger Eindruck spiegelt sich gleichermaßen in der Abbildung zum Ablauf des Datenbereitstellungsprozesses (S. 18) wider, in welcher die Entscheidung für eine Nicht-Übergabe von Daten als eine Art abgespaltener Sonderfall erscheint. Deutlich klarer könnte hier gemacht werden, dass Daten stattdessen vielseitig nachgenutzt werden (können), auch ohne sie an Forschungsdatenzentren zu übergeben, sowie dass eine Entscheidung für oder gegen eine Weitergabe sich nicht nur aus „Nachteilen für Beforschte/Forschende sowie Primärforschungsprojekte“ (Abb. S. 18) begründen muss.

Eine ähnliche Spannung normativer Positionierung des Empfehlungspapiers findet sich in der Frage, wie mit qualitativem Wissen von Forschenden umgegangen werden soll, das einen zentralen Aspekt erziehungswissenschaftlicher Forschung markiert. Während auf der einen Seite die alleinige Thematisierung und Anerkennung dieser Art Wissen im Papier einen wichtigen Schritt darstellt und gleichzeitig eine gewinnbringende Möglichkeit zur gezielten Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen von Dateninfrastrukturen böte, so enttäuscht die vorgeschlagene Lösung dieser Auseinandersetzung – nämlich die Ergänzung von Datenlieferungen um „Objektdaten“ bzw. erfahrungsbasiertes „Insiderwissen“ (S. 6).

Viertens wird im Papier kaum diskutiert, welche (auch negativen) Folgen sich ggf. ergeben können, wenn sowohl Nutzungsrechte für Daten als auch die Entscheidung über die Passung von Primär- und Sekundärforschung (vgl. S. 19) – was Voraussetzung sein soll für die Datenweitergabe an anfragende Sekundärforschende – an Forschungsdatenzentren externalisiert und innerhalb externer Strukturen wiederum zunehmend zentralisiert, expandiert und mitunter ökonomisch nutzbar gemacht werden. Hier gilt es unseres Erachtens kritisch über Definitionsmacht und Verantwortlichkeiten zu reflektieren. Auch sollte stärker darüber nachgedacht werden, welche Potenziale eines direkten, dezentralen – und damit vielleicht nicht unbedingt effizienten, aber auf anderem Wege gewinnbringenden – Austauschs zwischen Primär- und Sekundärforschenden über Daten, Datenproduktion und Forschungskontext über die Auslagerung ggf. auch ‚verschenkt‘ bzw. zu wenig genutzt werden. So könnte eine Alternative sein, Forschungsdatenzentren stärker als Vernetzungsplattformen zu begreifen, die eben diesen Austausch fördern. Basis könnte auch hier die Hinterlegung von (Daten-)Beschreibungen laufender oder vergangener Forschungsprojekte auf einer Onlineplattform sein, welche interessierte Forscherinnen und Forscher durchsuchen, sich ggf. durch die FDZ beraten lassen und bei Interesse mit den Primärforschenden Kontakt aufnehmen könnten. Auch hier könnte das Zurverfügungstellen von Daten ein Ziel sein, aber ebenso das gezielte Vernetzen der „Menschen hinter den Projekten“.

Gerade weil die Empfehlungen gezielt darauf ausgerichtet sind, Anhaltspunkte für forschungsfördernde Institutionen, insbesondere die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) zu bieten, sehen wir das Risiko, dass die normativen Implikationen langfristig zu Lasten der angestrebten Balance und Offenheit und damit der Heterogenität von Forschung (Helsper 2017) gehen. Dies betraf sowohl die Auflage von Forschungsprogrammen und deren Evaluation als auch Begutachtungsprozesse sowie Bewilligungskriterien und damit letztlich die Verteilung von Forschungsgeldern – insgesamt Praktiken, bei denen es zunehmend selbst um kriterienbasierte Entscheidungen geht. In der Tat sind Auswirkungen derartiger Fördernormen, etwa die wachsende Fokussierung auf bzw. kontinuierliche Expansion von Datenmanagementaufgaben, etwa bei BMBF-Forschungsförderungsprogrammen bereits heute deutlich sichtbar.

Ausblick: Anregungen für die notwendige Weiterführung und Intensivierung der Debatte

Hieran anschließend, müsste es daher aus unserer Perspektive darum gehen, die im Empfehlungspapier angestrebte Offenheit durch gezielte Positionierungen und Maßnahmen zu flankieren – sowohl im Rahmen der weitergehenden Standpunktentwicklung in der DGfE, der Debatte in der Fachcommunity sowie im Austausch mit Förderinstanzen und Politik. Derartige Positionierungen und Maßnahmen könnten konkret umfassen:

1. Den bewussten und unbedingten Schutz von *Räumen der Nichtstandardisierung* bzw. von Datenvielfalt als notwendigem Element (nicht nur) erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hierzu zählen das bewusste Aufzeigen und Anerkennen gewinnbringender Varianten der Eigenarchivierung von Daten ebenso wie der (zahlreichen) Möglichkeiten (und Notwendigkeiten), Kolleginnen und Kollegen, Bildungspolitik oder -praxis die eigenen Datenpraktiken bzw. auch das eigene Kontextwissen transparent zu machen. Aber es zählt auch dazu, sich kontinuierlich über Sinn, Chancen und Grenzen von Datenmanagement auseinanderzusetzen. Entsprechende Debatten sollten auch in Regelwerken guter Wissenschaft reflektiert werden.
2. Die Sicherstellung entsprechender Offenheit im Kontext von Forschungsförderung, etwa im Kontext der Entwicklung von Leitlinien für Begutachtende.
3. Die weitergehende Problematisierung und rechtliche Regulierung von Datenschutz und Ethik. Gleichzeitig darf die Debatte nicht darin enden, Datenschutz und ethische Fragen zu ‚abhakbaren‘ Bausteinen von Forschung zu machen.
4. Eine weitergehende Reflexion darüber, in welchen Rahmen sich die Auslagerung von Datenverantwortung sowie Entscheidungskompetenz über Datennachnutzung an Forschungsdatenzentren bewegen kann und soll. Hierzu zählen beispielsweise Grenzen der ‚Dateninfrastrukturalisierung‘ von Kon-

- textwissen, aber ebenso Möglichkeiten und Chancen des direkten Austauschs zwischen Forschenden (mit ggf. FDZ als Vermittlungsplattformen).
5. Und schließlich die Förderung dessen, was Gray et al. (2018, S. 1) als *Dateninfrastrukturkompetenz* (*data infrastructure literacy*) beschreiben und von einer reinen Datenkompetenz (*data literacy*) im Sinne eines reflektierten Arbeitens mit Datensätzen abgrenzen. Vielmehr geht es ihnen um die Fähigkeit, die breiteren soziotechnischen Infrastrukturen, durch die Daten in wachsendem Maße erzeugt, gespeichert und analysiert werden, besser zu verstehen, sich mit ihnen – und mit ihrem politischen Charakter – kritisch auseinanderzusetzen, auch um letztendlich aktiv und demokratisch an ihrer Gestaltung mitwirken zu können.

Sigrid Hartong, Prof. Dr., ist Professorin für Soziologie, insb. Transformation von Governance in Bildung und Gesellschaft, an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Claudia Machold, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Patricia Stošić, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erziehung, Politik und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Literatur

- BMBF (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Rahmenprogramm_empirische_Bildungsforschung.pdf [Zugriff: 8. Juli 2020].
- BMBF (2020): Forschungsdaten Bildung. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3034.php> [Zugriff: 8. Juli 2020].
- Gorur, Radhika/Dey, Joyeeta (2020): Making the user friendly: the ontological politics of digital data platforms. In: *Critical Studies in Education*, S. 1-15. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1727544>.
- Hartong, Sigrid (2018): Towards a topological re-assembly of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and „centers of calculation“ in Germany. In: *Globalisation, Societies and Education* 16, 1, S. 134-150. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1390665>.
- Helsper, Werner (2017): Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In: Baumert Jürgen/Tillmann Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-105, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_6.

- Jornitz, Sieglinde (2008): Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. In: *Die Deutsche Schule* 100, 2, S. 206-216.
- Kubicek, Herbert/Breiter, Andreas/Jarke, Juliane (2019): Daten, Metadaten, Interoperabilität. In: Klenk Tanja/Nullmeier Frank/Wewer Götrik (Hrsg.): *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-13.
- Oudeweetering, Karmijn van de/Decuypere, Mathias (2019): Understanding openness through (in) visible platform boundaries: A topological study on MOOCs as multiplexes of spaces and times. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16, 1, S. 1-30.
- Ratner, Helene/Ruppert, Evelyn (2019): Producing and projecting data: Aesthetic practices of government data portals. In: *Big Data & Society* 6, 2, S. 2.
- Scheel, Stephan/Ruppert, Evelyn/Ustek-Spilda, Funda (2019): Enacting migration through data practices. In: *Society and Space* 37, 4, S. 579-588. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0263775819865791>.
- Sellar, Sam (2015): Data infrastructure: a review of expanding accountability systems and large-scale assessments in education. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36, 5, S. 765-777. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.931117>.
- Trixa, Jessica/Ebel, Thomas (2015): Hinweise zur Aufbereitung quantitativer Daten. www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-4.pdf [Zugriff: 17. August 2020].
- Verbund Forschungsdaten Bildung (2020): *VerbundFDB – Aufbau und Gestaltung einer Forschungsdateninfrastruktur für die empirische Bildungsforschung*. www.forschungsdaten-bildung.de/projekt [Zugriff: 8. Juli 2020].

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Aktuelles und Ausblick

Der Vorstand der Sektion (Marcelo Caruso/HU Berlin, Michaela Vogt/Universität Bielefeld, Michèle Hofmann/Universität Zürich) hat per Zoom regelmäßig getagt und sich im Juli zudem mit dem Sektionsbeirat (Eckhardt Fuchs/Georg-Eckert-Institut, Sylvia Kesper-Biermann/Universität Hamburg, Julia Kurig/Helmut-Schmidt-Universität, Jan Müggenburg/Leuphana Universität, Sabine Reh/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung) intensiv über Entwicklungsperspektiven innerhalb der Sektion Historische Bildungsforschung ausgetauscht. Dieser Austausch hat die folgenden Themen als künftige Schwerpunkte der Sektionsarbeit ergeben: Digitalisierung (darunter Plattform „bildungsgeschichte.de“ und „digital humanities“), Nachwuchsförderung (darunter Fragen der Autonomie und der Terminierung) und Internationalisierung.

Zum ersten von Elke Kleinau (DGfE-Vorstand) veranstalteten Arbeitstreffen „Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der DGfE“ entsandte der Vorstand in Absprache mit dem Beirat Sabine Reh und Meike Baader als Vertreterinnen der Sektion.

Emerging Researchers

Am 24. und 25. September 2020 fand das 13. Forum junger Bildungshistoriker*innen digital – über „Zoom“ – statt. Diese Ausgabe des Forums wurde von Andreas Oberdorf (Universität Münster) und Agneta Floth (Universität Bielefeld) organisiert. Elf Emerging Researchers haben ihre Forschungsprojekte präsentiert und mit den eingeladenen Diskutantinnen, Diskutanten und weiteren Teilnehmenden diskutiert. Ab 2021 soll das Forum junger Bildungshistoriker*innen unmittelbar im Vorfeld der jeweiligen Sektionstagung stattfinden. Diese Anbindung des Forums an die Sektionstagung geschieht mit dem Ziel, Synergien zu nutzen und zu schaffen.

Veröffentlichungen der Sektion

Der Begleitband zur Sektionstagung 2019 „Inklusion als Chiffre – Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ wird Anfang 2021 bei Klinkhardt erscheinen (Hrsg. Michaela Vogt, Mai-Anh Boger, Patrick Bühler).

Die Sektion Historische Bildungsforschung gibt in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF, Berlin) des Deutschen

Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main) das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung heraus, das im Klinkhardt-Verlag erscheint. Der Band 26 (Konservatismus und Pädagogik, (Redaktion: Michael Geiss und Sabine Reh) soll im Oktober 2020 erscheinen. Der Band 27 (Körper, Redaktion: Esther Berner und Johanna Lauff) wird die erste Online-Erscheinung des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung auf der Homepage bildungsgeschichte.de sein.

In der Reihe „Historische Bildungsforschung“ (hrsg. von Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes; Klinkhardt Verlag) sind 2020 bisher zwei Bände erschienen: Der Sammelband „1918 in Bildung und Erziehung“ zur Sektionszwischenstagung, die 2018 in Zürich stattfand (hrsg. von Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon), und die Dissertation „Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung“ von Sylvia Wehren.

Tagungen

Die nächste sog. Zwischenstagung der Sektion Historische Bildungsforschung zum Thema „#onthemove: Stadt Geschichte/n in Bewegung“ wird in einem verkürzten Workshopformat am 5. und 6. November 2020 in Dortmund abgehalten (TU Campus Stadt Dortmund U). Diese Tagung wird organisiert von Sarah Hübscher, Ulrike Mietzner und Elvira Neuendank. Vom 16. Oktober bis 22. November 2020 findet – im Dortmunder U und digital – begleitend zur Tagung eine Ausstellung statt.

Die nächste Zürcher Werkstatt Historische Bildungsforschung findet am 8. und 9. April 2021 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich statt. Organisiert wird die siebte Auflage dieser Nachwuchstagung von Carmen Flury, Nehemia Quiring-Davaz und Daniel Deplazes. Der Call for Papers ist auf der Sektionshomepage zu finden (Einsendeschluss: 13. Dezember 2020).

Vom 30. September bis 1. Oktober 2021 findet eine Tagung des Arbeitskreises „Vormoderne Erziehungsgeschichte“ der Sektion Historische Bildungsforschung im Pädagogischen Comenius-Nationalmuseum, Prag (Tschechien), statt. Der Arbeitstitel dieser Tagung lautet „Übergänge / Transitionen in pädagogischer und historischer Perspektive vom Mittelalter bis zur Neuzeit“. Organisiert wird sie von Alexander Maier (Saarbrücken/Luzern), Martin Holý (Prag) und Tomáš Kasper (Liberec).

Vom 26. bis 30. Juli 2021 wird voraussichtlich die DGfE-Summer School in Erkner (bei Berlin) stattfinden. Das ursprünglich für 2020 geplante Programm soll weitgehend unverändert nachgeholt werden. Insofern wird es auch wieder einen dezidiert bildungshistorisch ausgerichteten Workshop untergliedert in Teil A und B geben.

Die nächste Sektionstagung wird von Carola Gropppe (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Jürgen Overhoff (Univer-

sität Münster) und Edith Glaser (Universität Kassel) organisiert und findet vom 13. bis 15. September 2021 in Kassel statt. Diese Tagung wird unter dem Titel „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven“ stehen. Der Call for Papers ist auf der Sektionshomepage zu finden. Einsendeschluss für Abstracts ist der 30. April 2021.

*Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich)
und Michaela Vogt (Bielefeld)*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Sektionstagung und Veröffentlichungen der Sektion

Geplant ist, die Sektionstagung „Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figureationen“ wie vorgesehen, vom 8. bis 10. März 2021 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchzuführen, jedoch mit eingeschränkter Teilnehmerschaft und der Option zur Onlineteilnahme. Das Programm samt den Informationen zu den Teilnahmemodalitäten erscheint Mitte Oktober. Eine coronabedingte Änderung der aktuellen Planung ist nicht auszuschließen. Das Planungsteam und der Kreis der Sprecherinnen und Sprecher der Sektion bitten hierfür um Verständnis.

Der Band der letzten Tagung der Sektion, die 2019 in an der Universität zu Köln stattgefunden hat, erscheint in Kürze:

Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hrsg.):
Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung: Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen und Aktivitäten

Die für den Herbst geplante Tagung „Generation und Weitergabe“ konnte wegen der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden. Sie wurde zunächst auf das Frühjahr 2021 verschoben und sollte vom 22. bis 24. März an der Humboldt-Universität in Präsenzform durchgeführt werden. Nach Rücksprache mit der Verwaltung mussten wir die Tagung, deren Organisation Malte Brinkmann übernommen hatte, in der geplanten Form absagen. Sie wird möglicherweise bzw. nach Rücksprache in der Kommission in digitaler Form stattfinden.

Mitgliederversammlung

Um das Prozedere abstimmen und die anstehenden Wahlen im Kreis der Sprecherinnen und Sprecher durchführen zu können, wird im November 2020 zu einer digitalen Mitgliederversammlung eingeladen. Auch darüber informiert der Kreis der Sprecherinnen und Sprecher zeitnah über die Homepage und die Mailingliste der Kommission.

Veröffentlichungen

Im Sommer 2020 ist der Band „Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien“ bei Beltz Juventa erschienen. Auf knapp 300 Seiten wenden sich die Autorinnen und Autoren jenen Praktiken, Routinen und Verfahren zu, über die Zugehörigkeit gewährt oder verweigert wird. Herausgegeben wurde er von Markus Rieger-Ladich, Rita Casale und Christiane Thompson.

Der nächste Kommissionsband wird voraussichtlich im Frühjahr 2021 erscheinen. Er trägt den Titel „Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie“ und wird von Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich verantwortet.

Markus Rieger-Ladich (Tübingen)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen und Aktivitäten

Die Kommission Pädagogische Anthropologie hat die für den Herbst (27. bis 30. September 2020) auf dem Obergurgl/Innsbruck angesetzte Tagung zum Thema „Begeisterung“ mit dem Blick auf die Unwägbarkeiten des Coronavirus abgesagt. Auch der Workshop des Netzwerks Pädagogische Anthropologie, der am 27. September 2020 zum Thema „Virtualität“ stattfinden sollte, kann daher leider nicht stattfinden. Beide Veranstaltungen wurden auf das nächste Jahr, und zwar auf den 3. bis 6. Oktober 2021 verschoben. Für diese Tagung sind Helga Peskoller und Diana Lohwasser von der Universität Innsbruck organisatorisch verantwortlich.

Veröffentlichungen

Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Technik. Praktiken, Gegenstände und Lebensformen. Wiesbaden: Springer VS 2020.

Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020.

Der Tagungsband zum Thema „Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen“ wird von Juliane Noack Napoles, Michael Schemmann und Jörg Zirfas herausgegeben und erscheint im nächsten Jahr im Beltz Juventa Verlag.

Jörg Zirfas (Köln)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen und Aktivitäten

Aufgrund der Corona-Pandemie musste nicht nur die Jahrestagung der Kommission auf den Herbst 2021 verschoben werden. Auch das Symposium „Höher, schneller, weiter – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik“, das mit nationalen und internationalen Kolleginnen und Kollegen auf dem DGfE-Kongress an der Universität zu Köln hätte stattfinden sollen, konnte nicht wie geplant ausgetragen werden. Der Vorstand der Kommission hat das Nachholen des Symposiums für das kommende Jahr beschlossen. Im Anschluss an die Gießener Methodenwerkstatt Bildungsforschung (GiMe), die 2021 ihren zehnten Geburtstag feiert und den Mitgliedern der Kommission aus den letzten Jahren vielfach bekannt sein dürfte, findet es am 5. und 6. März 2021 statt. Informationen zum Programm und Ablauf werden rechtzeitig über die Mailingliste der Kommission in Umlauf gebracht sowie auf der Webseite angekündigt.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen und Aktivitäten

Nachdem die für 2020 geplante Herbsttagung der Kommission: „Eine vermessene Disziplin. Forschungsprofile, Daten und Ansprüche der Erziehungswissenschaft“ vom 23. bis 25. September 2020 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg pandemiebedingt leider entfallen musste, hat die Kommission (namentlich: Susann Hofbauer, Wolfgang Meseth, Felix Schreiber und Katharina Vogel) ersatzweise eine Online-Tagungsreihe initiiert. Das Tagungsprogramm umfasst insgesamt sechs Themenforen zwischen September 2020 und Februar 2021, die via Zoom stattfinden:

- 25. September 2020: Außenpolitik der Erziehungswissenschaft (Frederick de Moll, Christoph Haker, Lukas Otterspeer, Markus Riefling, Stefan Zenke)
- 19. Oktober 2020: Historische Wissenschaftsforschung | Um 1800 (Simone Austermann, Daniel Erdmann, Sylvia Wehren)
- 13. November 2020: Prekarisierung von Wissenschaftler*innen (Stefanie Leinfellner, Julian Sehmer, Stephanie Simon, Friederike Thole)
- 7. Dezember 2020: Inter-, Trans- und Teildisziplinarität (Tamara Diedrichs, Markus Eckl, Maria Kondratjuk)
- 29. Januar 2021: „Das geht zu weit!“ Zum Verhältnis von institutionalisierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer „Radikalität“ (Selma Haupt, Tobias Leßner, Christian Timo Zenke)

- 5. Februar 2021: Methodologie(n) & Methoden (Verena Weimer, Dirk Tunger, Christiana Bers, Felix Schreiber, Colin Cramer)

Der erste Termin war mit 36 Teilnehmenden sehr gut besucht. Weitere Details zu den Einzelvorträgen finden sich auf der Homepage der Kommission.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der Kommission wird am 23. Oktober 2020 via Zoom stattfinden.

Veröffentlichungen

Im Jahr 2020 ist in der Schriftenreihe der Kommission (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Klinkhardt) Band 47: „Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde“ (herausgegeben von Ulrich Binder und Wolfgang Meseth) erschienen.

Katharina Vogel (Göttingen)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Veröffentlichungen

Die Publikation zur Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die am 21. und 22. Februar 2019 in Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal stattfand, ist erschienen:

Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.) (2020): *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Link zur Publikation: <https://shop.budrich-academic.de/produkt/jenseits-des-nationalen/>. An dieser Stelle finden Sie das Inhaltsverzeichnis und eine Leseprobe: https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2020/04/9783847423867_inhaltsverzeichnis_leseprobe.pdf.

Die Sektion für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft kooperiert nun auch mit der neu gegründeten Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM): Die ZeM bietet ein Forum für das ausdifferenzierte Feld interdisziplinär konstituierter erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. Sie möchte zu einer stärkeren Sichtbarkeit und Weiterentwicklung einer Forschung beitragen, die sich mit Fragen von Erziehung und Bildung im Gegenstandsbereich Migration auseinandersetzt und ihre theoretischen wie methodischen Grundlagen sozialwissenschaftlich fundiert. Vor diesem Hintergrund sind theoretische und empirische Beiträge erwünscht, die (1) Formen und Folgen von Erziehung und Bildung im Kontext globaler, nationaler und lokaler migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse, Dynamiken und Transformationen analysieren und (2) diejenigen Mechanismen freilegen, die Migration und Flucht im Rahmen organisatorischer und professioneller Handlungskontexte, in pädagogischen Praktiken und Diskursen als individuell und gesellschaftlich bedeutsame Phänomene hervorbringen. Insbesondere möchte die Zeitschrift auch zu einer theorie- und methodenkritischen Reflexion der Wissensproduktion im Forschungsfeld selbst anregen und dazu auffordern, ‚blinde Flecken‘ und Forschungslücken vor dem Hintergrund einer interdisziplinär und international ausgerichteten Fachdiskussion aufzuzeigen und zu bearbeiten. Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich mit einem Themenschwerpunkt und einem offenen Teil sowie Rezensionen und/oder Tagungsberichten. Es werden ausschließlich Originalbeiträge veröffentlicht, die in einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren begutachtet werden.

Für weitere Informationen besuchen Sie bitte die Homepage unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/zem>.

Merle Hummrich (Frankfurt am Main)

Tagungen

Die Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu dem Thema: „Internationalisierung der Schule in vergleichender Perspektive“ wird im Februar 2022 an der TU Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Sabine Hornberg, Nadine Sonnenburg (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Anatoli Rakhkochkine (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) stattfinden. Diese Tagung musste aufgrund der Corona-Pandemie verschoben werden. Weitere Informationen finden Sie unter: <https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/de/home/Aktuelles/index.html>.

Die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft wird virtuell an drei Tagen im Februar 2021 unter der Leitung des lokalen Organisationsteams an der TU Dortmund: Magnus Frank, PD. Dr. Thomas Geier, Prof. Dr. Sabine Hornberg und Dr. Lukas Otterspeer zu dem Thema: „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft“ stattfinden. Weitere Informationen dazu finden Sie unter: <https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/de/home/Aktuelles/index.html>.

Kommission für nachhaltige Entwicklung

Tagungen

Am 5. Juni 2020 fand die erste digitale Nachwuchstagung der BNE-Kommission unter dem Tagungsthema „Education for and beyond the Sustainable Development Goals“ statt. Ausgerichtet wurde sie als Kooperation des Institut Futur der Freien Universität Berlin und der BNE-Kommission. Mit 56 (teils internationalen) Teilnehmenden, 11 Präsentationen von Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie Nachwuchswissenschaftlern und einer inspirierenden Keynote-Speech von Prof. Dr. Heila Lotz-Sisitka (Rhodes University, Südafrika) wurde die Tagung als sehr gute Vernetzungs- und Diskussionsplattform wahrgenommen. Einen ausführlichen Bericht finden Sie unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/tagung-2020>.

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung plant für den Sommer 2021 die Durchführung einer Summer School, die derzeit in Zusammenarbeit mit interessierten (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und (Nachwuchs-)Wissenschaftlern organisiert wird. Nähere Informationen dazu finden Sie in den kommenden Monaten auf unserer Webseite: <https://www.dgfe.de/sektionen->

kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.

Veröffentlichungen

Im Jahr 2020 verzeichnet die Kommission BNE keine Veröffentlichungen in ihrer Reihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“. Für 2021 ist eine Publikation mit dem Arbeitstitel „Engagierte Reflexionen – reflektiertes Engagement“ unter Federführung von Dr. Helge Kminek (Goethe-Universität Frankfurt) geplant.

Vorstandsarbeit

In diesem Jahr fanden keine Vorstandswahlen statt. Die beiden Vorsitzenden Dr. Verena Holz und Dr. Mandy Singer-Brodowski üben weiterhin ihr Amt aus.

Thorsten Merl (Siegen)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Vorsitzenden

Erweiterung des Vorsitizes

Vor dem Hintergrund der zahlreichen Aufgaben und der nach wie vor steigenden Mitgliederzahlen sprachen sich die aktuellen Vorsitzenden der Kommission für eine Erweiterung des Vorsitizes von vier auf fünf Personen aus. Diese Erweiterung kann laut DGfE Satzung zunächst über eine Kooption geschehen. Mit Prof. Dr. Peter Cloos (Stiftung Universität Hildesheim) und Prof. Dr. Jens Kratzmann (Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt) boten zwei profilierte Wissenschaftler ihre Mitarbeit als Vorsitzende an, daher entschied sich der amtierende Vorsitz, beide Kollegen zu kooptieren. Die Amtszeit der kooptierten Personen laufen bis zur nächsten regulären Wahl im Rahmen der Kommissionstagung im März 2021.

Kommissionstagung 2021: Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Ansätze und Professionalisierung

Der thematische Schwerpunkt der vom 10. bis 12. März 2021 an der Universität Koblenz-Landau (Standort Landau) stattfindenden Kommissionstagung ist „Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Ansätze und Professionalisierung“. Mit diesem Fokus greift sie das seit nunmehr über zwei Dekaden im Blickfeld bildungs-, sozial- und familienpolitischer Initiativen stehende Interessen an den Handlungsfeldern der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit und deren Angebote auf. Das Spektrum an Angeboten verweist zudem auf eine inhaltliche Diversifizierung der Arbeits- und Praxisfelder und ihrer pädagogischen Ansätze. Auch innerhalb der disziplinären Ausrichtung der Pädagogik der frühen Kindheit vollzieht sich eine Ausdifferenzierung, etwa thematischer, paradigmatischer und forschungsmethodischer Art. Dabei sind die Entwicklungen der Disziplin eng mit denen der Handlungsfelder verwoben. Die Kommissionstagung lädt dazu ein, solche Entwicklungen anhand der drei Schwerpunkte Handlungsfelder, pädagogische Ansätze und Professionsentwicklung/Professionalisierung in den Blick zu nehmen.

Die Tagung ist als Präsenztagung an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau i. d. Pfalz geplant. Sollte es aufgrund der COVID-19-Pandemie erforderlich sein, ist eine Umstellung auf ein virtuelles Format geplant. Die Tagung wird von der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau (lokales Vorbereitungsteam: Melanie Jester, Thilo Schmidt) durchgeführt.

Stellungnahme der Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ und des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zur geplanten Ausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“

In der im November 2019 veröffentlichten gemeinsamen Erklärung haben die Vorsitzenden zu den Bestrebungen des Ausschusses für Berufliche Bildung der KMK zur Einführung einer neuen Fachassistentenausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“ kritisch Stellung bezogen. Darin wurde deutlich gemacht, dass durch die geplante Einführung einer dreijährigen beruflichen Erstqualifizierung auf dem Level 4 des DQRs die bisherigen Professionalisierungsbestrebungen der frühkindlichen Bildung unterlaufen werden. Wenn „staatlich geprüfte Fachassistent*innen für frühe Bildung und Erziehung“ als Fachassistentenkräfte zu 100 Prozent auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel in den Einrichtungen angerechnet werden können, dann stellt das unserer Ansicht nach eine Absenkung der Qualifikationsstandards, eine Abwertung des Erzieherinnen- bzw. Erzieherberufs und nicht zuletzt ein Einfallstor für eine noch schlechtere Bezahlung von Fachkräften dar. Für die Erfüllung der gesteigerten Bildungserwartungen und die Gewährleistung einer hohen Qualität in Kindertageseinrichtungen ist ein Mehr und kein Weniger an Fachlichkeit erforderlich. Insofern konterkariert diese geplante neue Ausbildung die aktuellen politischen Bemühungen zur Erhöhung von Fachlichkeit und Qualität von Kindertageseinrichtungen.

Erfreulicher Weise haben zahlreiche kritische Stellungnahmen ihre Wirkung gezeigt; die KMK verfolgt die Einführung dieses Ausbildungsformats derzeit nicht weiter.

Ad-hoc-Stellungnahme „Kindertageseinrichtungen – keine Orte der Notbetreuung“

Im April 2020 veröffentlichten die Vorsitzenden eine Ad-hoc-Stellungnahme zur Situation in den Kindertageseinrichtungen. Ausgangspunkt waren vier Aspekte, die in der öffentlichen Debatte über die institutionellen Angebote für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr aus wissenschaftlicher Sicht deutlich zu kurz kamen: erstens die erheblichen Einschränkungen der Gleichaltrigen-Kontakte unter den Kindern, zweitens die fehlenden soziale Kontakte zu den pädagogi-

sehen Fachkräften, drittens der Ausfall gestalteter Übergänge in die Grundschule und viertens verminderte Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten durch die Schließung von Kindertageseinrichtungen. Die Stellungnahme hat eine große positive Resonanz und kritisch-konstruktive Debatten ausgelöst, u. a. mit Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Kommission wird auch zukünftig auf verschiedenen Ebenen diese Debatte führen.

Arbeitskreis Aufarbeitung sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der DGfE

Die Kommission beteiligt sich am Arbeitskreis „Aufarbeitung sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der DGfE“, der in 2020 bislang zweimal getagt hat. Initiiert wurde dieser sektionübergreifend besetzte AK vom Gesamtvorstand der DGfE auf Anregung von Betroffenen, der Kommission Sozialpädagogik und den Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs in Institutionen der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs. Auch für die DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft gilt es, sich systematisch und selbstreflexiv mit dem Thema „sexuelle Gewalt“ und deren weitgehenden Dethematisierung auseinanderzusetzen. Der AK dient u. a. einer Verständigung darüber, aus welcher fachlichen, wissenschaftlichen und organisationalen ‚Haltung‘ heraus die Kommissionen, Sektionen und auch der Gesamtvorstand der DGfE mit dieser Thematik umgegangen sind bzw. weiter umgehen möchten und klärt, welche Strukturen und Wissensformationen die Aufarbeitung innerhalb der Fachgesellschaft (Vorstand, Sektionen, Kommissionen) in der Vergangenheit erschwert haben. Im nächsten Schritt wird von einer Kleingruppe der Mitglieder des AKs ein erster Entwurf für ein Aufarbeitungskonzept verfasst, das die Aufgaben einer Aufarbeitungskommission präzisiert, der inhaltlichen Fokussierung dient, zentrale Fragestellungen für den Aufarbeitungsprozess skizziert, Beteiligungen und Adressatinnen sowie Adressaten klärt und auch Fragen der Innen- und Außenkommunikation umfasst.

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Die für den am 24. und 25. Juli 2020 geplante 7. Tagung der Empirie-AG zum Thema Methodenvielfalt und innovative methodische Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit wurde aufgrund der Einschränkungen im Kontext der Covid-19-Pandemie abgesagt und auf den 2. und 3. Juli 2021 im St. Bonifatiushaus im Kloster Hünfeld (bei Fulda) verschoben.

Theorie-AG 2020

Am 26. und 27. November 2020 wird die Theorie-AG ihre 12. Theorieworkstatt an der TH Köln zum Thema Natur ausrichten. Die Planungen laufen derzeit; weitere Informationen finden Sie hierzu auf der Homepage der Kommission.

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Das aktuelle Team der Sprecherinnen und Sprecher der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen bilden Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), Lars Burghardt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Magdalena Hartmann (Leibniz Universität Hannover).

Die 17. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler fand am 25. und 26. September 2020 an der Leibniz Universität Hannover als Online-Tagung statt. Magdalena Hartmann, Lisa Disep und Kathrin Hormann sind für die Organisation zuständig.

Der Herausgeberinnenband „Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten“ (hrsg. v. Bianca Bloch, Lucie Kluge, Hoa Mai Trần und Katja Zehbe) der Nachwuchsgruppe ist soeben bei Beltz Juventa erschienen.

Zur weiteren Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde auf ResearchGate das Projekt „Nachwuchsgruppe Pädagogik der frühen Kindheit“ eingerichtet. Mit dieser Gruppe wird die Möglichkeit geboten sich untereinander zu vernetzen und auszutauschen sowie Fragen, Ideen und Probleme zu besprechen.

Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden sich auf der Homepage der Kommission.

*Bianca Bloch (Gießen), Melanie Kuhn (Heidelberg)
und Marc Schulz (Köln)*

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Nicht allein der große DGfE-Kongress in Köln, sondern viele weitere Tagungen und Workshops mussten abgesagt werden. Zahlreiche Vorträge und Beiträge von Sektionsmitgliedern waren angenommen worden und ihre Durchführung schon vorbereitet. Aufgrund der Pandemie und der zahlreichen Hygiene- und Schutzregelungen hat sich der Sektionsvorstand des Weiteren auch gemeinsam mit dem lokalen Organisationskomitee in Hamburg entschieden, die Sektionstagung 2020 abzusagen und auf das Jahr 2021 zu verschieben. Sie soll vom 15. bis 17. September 2021 an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg in Präsenz stattfinden, unter Beibehaltung des Themas „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen“. Ein Nachtrags- und Aktualisierungscall ist vorgesehen und wird über die bekannten Informationskanäle breit bekannt gemacht werden. Am 17. September 2020 wird eine virtuelle Mitgliederversammlung und ein virtuelles Barcamp durchgeführt, organisiert vom Sektionsvorstand. Informationen wurden über die Sektionshomepage und den Sektionsmailverteiler bekannt gemacht. Die „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ findet als Live-Online-Veranstaltung via Zoom am 15. und 16. September 2020 statt. Die Werkstatt ist eine Kooperation der Sektion und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und bietet ein Forum, um methodische sowie methodologische Fragen aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten präsentieren und diskutieren zu können. Darüber hinaus versteht sich die Werkstatt als einer der zentralen Orte der Vernetzung und des kollegialen Austauschs von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der Teildisziplin. Weitere Arbeitsgruppen wie u. a. das Netzwerk Erwachsenenbildung und Digitalisierung (NED) planen virtuelle Treffen und Besprechungen.

Ende 2020/Anfang 2021 wird voraussichtlich der Band zu der Sektionstagung 2019 in Halle in der eigenen Schriftenreihe der Sektion bei Barbara Budrich sowohl im klassischen Print als auch digital als Open Access erscheinen. Vom 25. bis 27. September 2019 war an der Universität Halle-Wittenberg Jörg Dinkelaker der Gastgeber in den Franckeschen Stiftungen. Titel des Tagungsbandes wird sein: „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten“. Für den Band wurden rund 24 Beiträge angenommen, die das Begutachtungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben.

Im Juli 2020 hat der Sektionsvorstand über Mailverteiler sowie die Unterseite der Sektion bei der DGfE-Homepage einen sogenannten Zwischenruf mit dem Titel „Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise“ publiziert, da sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis der Erwachsenen-/Wei-

terbildung von der Pandemie und diesbezüglichen Gegenmaßnahmen erheblich betroffen sind. Es zeigt sich vielfältiger Handlungs- und Forschungsbedarf, was die Sektion in Zukunft beschäftigen wird.

2021 wird die Sektion Erwachsenenbildung 50 Jahre alt. 2013 war von Sabine Schmidt-Lauff ein Jubiläumsband zum 40-jährigen Bestehen herausgegeben und in der Schriftenreihe der Sektion bei Barbara Budrich publiziert worden. Dieser Band versammelte teils unveröffentlichte Dokumente zur DGfE-Sektion Erwachsenenbildung, Darstellungen aus Akten und Protokollen, aus Arbeitsberichten der jeweiligen Vorstände, Briefwechseln, Stellungnahmen sowie ergänzenden Zeitzeugenberichten und Erinnerungen einzelner Protagonistinnen und Protagonisten. Dies ließ wichtige Schritte der Professionalisierung, Akademisierung und Etablierung der Erwachsenenbildung in Deutschland erkennen. Erste Überlegungen, Sondierungen und Planungen zu dem 50. Jubiläum 2021 werden verfolgt und im Herbst 2020 bekannt gemacht.

Mit großer Trauer hat die Sektion die Nachricht vom überraschenden Tode ihres ehemaligen Mitgliedes Klaus Ahlheim am 17. Juni 2020 aufgenommen. In einer Reihe von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung finden sich Nachrufe.

Bernd Käßlinger (Gießen)

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“

Aktivitäten der Kommission

Die Arbeit der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ist weiterhin durch die jährlichen Herbsttagungen, die Nachwuchsförderung und die Schriftenreihe der Kommission geprägt. Über die interne Vernetzung und den dortigen fachdisziplinären Diskurs hinaus ist die Arbeit der Kommission unter anderem durch aktive Mitwirkungen in Kongressen der DGfE und der EERA sowie in Gremien der DGfE gekennzeichnet.

Die Herbsttagung 2019 fand vom 4. bis Mai 2019 unter dem Rahmenthema „Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken“ an der Universität Kiel statt. Sie wurde als Kooperationstagung der Abteilung „Allgemeine Pädagogik“ der Universität Kiel, dem Erasmus+-Projekt „pro-inklusiv-reflexiv“ und der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ausgerichtet. Ausgewählte Beiträge der Tagung werden in der Schriftenreihe der Kommission, Band 10, veröffentlicht (siehe unten).

Die Herbsttagung 2020 wird aufgrund der aktuellen Situation als verkürzte onlinebasierte Tagung durch die Abteilung „Schulentwicklung, Lernbegleitung und sonderpädagogische Professionalität im Kontext von Inklusion“ der Universität Leipzig und die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ am 11. September 2020 ausgerichtet. Das Thema der diesjährigen Tagung lautet „Brave Mädchen und andere dunkle Kontinente – Geschlecht, Migration und (Post-) Kolonialität in der Psychoanalytischen Pädagogik“ und verbindet somit hoch aktuelle wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Fragestellungen mit den spezifischen Zugängen der pädagogischen Teildisziplin.

Den Nachwuchspreis der Kommission (Siegfried-Bernfeld-Preis) erhält im Jahr 2020 Frau Julia Reischl (Universität Wien) für Ihre Dissertationsschrift mit dem Titel „Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts“. Der Preis ist mit 1000 € dotiert, die der Veröffentlichung der Arbeit in der Schriftenreihe der Kommission dienen. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bleibt ein zentrales Anliegen der Kommission, gerade da die Mitgliedersituation bei insgesamt positiver Entwicklung auf eine geringere Teilhabe dieser Gruppe verweist.

Über die eigenen Aktivitäten hinaus beteiligen sich aus der Kommission heraus entstehende Arbeitsgruppen an zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen. Für den DGfE-Kongress 2020 wurden zwei Symposien aus

den Reihen der Kommission zur Präsentation angenommen, sie konnten aus den bekannten Gründen jedoch leider nicht durchgeführt werden. Eins dieser Symposien wird nun unter Integration weiterer Beiträge von Kommissionsmitgliedern als Themenschwerpunkt in der Zeitschrift „psychosozial“ veröffentlicht (Würker/Zimmermann 2021).

Das entstehende Netzwerk „Psychoanalysis in Education“ unter dem Dach der EERA ist durch eine aktive und fruchtbare Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen aus Frankreich, Italien, Luxemburg, Schweden, Österreich und Deutschland gekennzeichnet. Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ beteiligt sich dabei federführend an den Aktivitäten des Netzwerks. Als Ausgleich zur ausfallenden European Conference on Educational Research, die an der Universität Glasgow stattgefunden hätte, veranstaltet das Netzwerk vom 26. bis 27. August 2020 eine Online-Tagung, bei der die für die ECER angenommenen Beiträge präsentiert und diskutiert werden.

Veröffentlichungen

In ihrer Schriftenreihe (Verlag Barbara Budrich) veröffentlicht die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ sowohl Sammelbände (i. d. R. Tagungsbände) als auch Monografien, v. a. die mit dem Siegfried-Bernfeld-Preis prämierten Nachwuchsarbeiten. Aktuell sind erschienen bzw. in Vorbereitung:

Zimmermann, David/Rauh, Bernhard/Trunkenpolz, Kathrin/Wininger, Michaela (Hrsg.) (2019): Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 9). Leverkusen: Barbara Budrich.

Rauh, Bernhard/Welter, Nicole/Franzmann, Manuel/Magiera, Kim/Schramm, Jennis/Wilder, Nicolaus (Hrsg.) (2020): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 10). Leverkusen: Barbara Budrich.

Reischl, Julia (2021): Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts (Arbeitstitel). Leverkusen: Barbara Budrich (i. V.).

Im Tagungsband zum DGfE-Kongress 2018 ist aus Reihen der Kommission erschienen:

Rauh, Bernhard/Brandl, Yvonne/Wininger, Michael/Zimmermann, David (2020): Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungswissenschaftliches Paradigma. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter Carolin/ Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen.

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 541-543.

Eines der für den DGfE-Kongress 2020 angenommenen Symposien wird an folgender Stelle publiziert:

Würker, Achim/Zimmermann, David (2021): Psycho- und soziodynamische Spannungsfelder der Optimierungsforderung in pädagogischer Praxeologie: psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven. In: psychosozial 44, 1.

*David Zimmermann (Berlin), Bernhard Rauh (Regensburg)
und Kathrin Trunkenpolz (Wien)*

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Tagungen

Rückblick Jahrestagung Organisationspädagogik 2020: Die diesjährige Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik zum Thema „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ fand an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) statt. Rund 100 Teilnehmende aus Deutschland und Österreich trafen sich in Kiel, um aktuelle Forschungsfragen der Organisationspädagogik zu diskutieren. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Pädagogik und benachbarten Disziplinen wie der Soziologie waren darunter auch Vertreterinnen und Vertreter der Praxis, so etwa Führungskräfte sozialer Dienstleistungsorganisationen oder staatlicher Kooperationsstellen. Die Keynote-Vorträge wurden von Christiane Thompson (Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Thomas Klatetzki (Universität Siegen) gehalten. Auch die zum sechsten Mal durchgeführte Pre-Conference für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase war wieder gut besucht. Einen kleinen Tagungsrückblick finden Sie unter folgendem Link: <https://www.jahrestagung-organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de/impressionen>.

Die Jahrestagung „Organisation und Kritik“ in Magdeburg wurde auf das Jahr 2022 verschoben. 2023 wird die Jahrestagung in Zug (CH) stattfinden. Trotz der für das Frühjahr 2021 notwendig gewordenen Absagen der bewährten Veranstaltungsformate Jahrestagung und Preconference soll ein inhaltlicher Austausch in der Sektion ermöglicht werden. In Kooperation mit dem Team des Forums pädagogische Organisationsforschung plant der Sektionsvorstand deshalb für das kommende Jahr eine gemeinsame digitale Veranstaltung im Frühsommer 2021, aus der eine Publikation (Sonderheft) hervorgehen soll. Insbesondere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase soll so die Möglichkeiten geboten werden, aus Ihren Forschungen zu berichten und Publikationen in der Organisationspädagogik zu platzieren. Informationen zur digitalen Veranstaltung sowie der Publikation werden im dritten Quartal 2020 veröffentlicht.

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung in Kiel fanden turnusmäßig Vorstandswahlen statt. Unser langjähriges Vorstandsmitglied Susanne Maria Weber ist aus dem Vorstand der Sektion Organisationspädagogik ausgeschieden, ihr wurde seitens der Mitglieder und des Vorstands für ihr langjähriges Engagement im Aufbau und in der Entwicklung der Sektion gedankt. Neu in den Vorstand der Sektion Organisationspädagogik gewählt wurde Inga Truschkat. Der Teamvorstand für die Amtsperiode 2020-2022 setzt sich somit aus Nicolas Engel (Universität Erlangen-Nürnberg, ab 1. September 2020 Goethe-Universität Frankfurt am Main), Claudia

Fahrenwald (Pädagogische Hochschule Oberösterreich), Christian Schröder (Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes) Anderas Schröder (Universität Trier) und Inga Truschkat (Universität Hildesheim) zusammen. Sprecher in der kommenden Amtsperiode ist Andreas Schröder. In Zukunft wird der Newsletter der Sektion Organisationspädagogik daher von der Universität Trier verschickt. Dort hat Thomas Wendt die Betreuung der Mailingliste und den Versand des Newsletters übernommen. Wir bitten, uns Hinweise auf Tagungen, CfPs, Veranstaltungen, Publikationen, Ausschreibungen etc. mit organisationspädagogischem Bezug zukünftig über unsere Sektionsadresse organisationspaedagogik@dgfe.de. oder über wendtth@uni-trier.de zukommen zu lassen.

Aktivitäten der Sektion

Ausgehend von thematischen Interessen der Sektionsmitglieder haben sich um die Themen „Kritische Organisationspädagogik“ und „Studienangebote organisationspädagogischer Masterstudiengänge“ Initiativen gebildet und als Arbeitsgruppen ihre Arbeit aufgenommen.

Veröffentlichungen der Sektion

Das erste Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik „Organisation und Verantwortung“ ist erschienen, das zweite Jahrbuch „Organisation über Grenzen“ soll um den Jahreswechsel 2020/21 erscheinen, die Einreichfrist für das Jahrbuch „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ wurde auf Oktober 2020 verlängert. Des Weiteren sind zwei Sonderhefte des Jahrbuchs zum Thema des vergangenen DGfE-Kongresses „Optimierung“ und ein internationales Sonderheft anlässlich des 20-jährigen Bestehens der WERA in Vorbereitung. So werden auch Publikationsmöglichkeiten für geplante Beiträge organisationspädagogischem Schwerpunkt auf den ausgefallenen Konferenzen ECER 2020 in Glasgow und Focal Meeting der WERA 2020 in Santiago de Compostela geschaffen. Auch im kommenden Jahr soll trotz ausgefallener Präsenz-Jahrestagung ein Jahrbuch, bzw. ein Sonderheft des Jahrbuchs erscheinen.

*Andreas Schröder (Trier), Nicolas Engel (Frankfurt),
Claudia Fahrenwald (Linz), Christian Schröder (Saarbrücken)
und Inga Truschkat (Hildesheim)*

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Edelstein (15. Juni 1929-29. Februar 2020)

Am 29. Februar 2020 ist Wolfgang Edelstein im Alter von 90 Jahren in Berlin gestorben. In zahlreichen Nachrufen wurde er als ein inspirierender Mensch mit kritischem Sachverstand und klarer moralischer Haltung für sein wissenschaftliches und pädagogisches Lebenswerk als Entwicklungspsychologe, Bildungsforscher und Schulreformer gewürdigt. Man war dankbar dafür, dass er sich solange und so unermüdlich an den Diskussionen um ein bildungsgerechtes, Chancengleichheit gewährleistendes Schulsystem beteiligte und auch beteiligen konnte.

Wolfgang Edelstein hat sich mit der ihm eigenen Akribie und Überzeugungskraft bis ins hohe Alter energisch für Teilhaberechte in pädagogisch gestalteten Lernumgebungen eingesetzt. Gerechtigkeit und Fairness waren ihm nicht nur Imperative der praktischen Vernunft, sondern auch Qualitätsmerkmale von Bildungssystemen. Sein theoretisches Interesse und sein praktisches Engagement galten einer autonomie- und demokratieförderlichen Schule. Bildung – und davon war er fest überzeugt – benötigt entwicklungsangemessene Rahmenbedingungen, anerkennende Beziehungsformen, herausfordernde Aufgaben und ermutigende Praktiken. Deshalb macht sich Pädagogik angreifbar, wenn sie sich selbst an der Produktion von schulischen Risikogruppen und abwertenden Bildungskarrieren beteiligt.

Wolfgang Edelstein wusste sehr genau, was es für Kinder bedeutet, ausgeschlossen und stigmatisiert zu werden. 1929, im Jahr der Weltwirtschaftskrise, im südbadischen Freiburg geboren, erlebte er als Schüler, wie die nationalsozialistische Rassenideologie und der staatspolitisch forcierte Antisemitismus das Miteinander in den Schulstuben zersetzten. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach ethnischen und religiösen Kriterien separiert; die Kinder aus jüdischen Familien entrechtet und diskriminiert. Er erzählte häufig in der ihm eigenen Sachlichkeit von den damals erlittenen Demütigungen und Angriffen; aber auch davon, dass sich nicht alle an der antijüdischen Hetze beteiligten. Manche zeigten das, was er später als Grundelemente einer demokratischen Haltung begriff: Zivilcourage.

Als es der Familie 1938 gelang, nach Island zu fliehen, änderten sich die Lebensumstände auch für ihn in einer unerwartet glücklichen Weise. Die isländische Grundschule, in der Kinder bis zum 14. Lebensjahr gemeinsam unterrichtet wurden, beeindruckte den 10-Jährigen nachhaltig. Hier traf er auf Lehrpersonen, die ihn vorbehaltlos akzeptierten und sich mit ihm über seine

raschen Lernfortschritte freuten – und nicht zuletzt begegneten ihm seine Mitschülerinnen und Mitschüler mit Respekt und Toleranz. Gerade diese im Kontrast so wirkmächtigen Erfahrungen haben Wolfgang Edelstein nicht nur als Menschen – wie er es nannte – „geprägt“, sondern auch seine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Schule in einer demokratischen Gesellschaft entscheidend beeinflusst.

Nach seinem Abitur in Reykjavik studierte er in Grenoble und Paris Latein, Linguistik und Philosophie. Aus einer 1954 begonnenen aushilfsweisen Tätigkeit als Lateinlehrer an der hessischen Odenwaldschule wurden zehn intensive Jahre, in denen er ganz nebenbei an der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg über Alkuins Bildungstheorie promovierte. Seine Grundüberzeugung, dass schulisches Lernen, wenn es zum Verständnis von Sachverhalten und Zusammenhängen beitragen soll, nicht als Wissensvermittlung und Belehrung organisiert werden darf, entwickelte er in dieser Zeit. Für Wolfgang Edelstein war Lernen ein aktiver, auf entgegenkommende Lerngelegenheiten angewiesener, ko-konstruktiver und kommunikativer Prozess zur Lösung entwicklungsadäquater, exemplarischer und paradigmatischer Aufgaben.

Mit dem Wechsel nach Berlin an das neu gegründete Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft erhielt er 1963 die Chance, sich bundesweit an den Diskussionen über die strukturelle und pädagogische Reform des Schulsystems zu beteiligen. Dass er gleichzeitig zwischen 1966 und 1984 das Kultusministerium in Reykjavik bei der Weiterentwicklung des isländischen Bildungssystems beraten durfte, erfüllte ihn mit Dankbarkeit. Nachdem er 1981 zum Direktor des neuen Forschungsbereichs „Entwicklung und Sozialisation“ am Berliner MPI berufen wurde, nutzte er die Gelegenheit, um sich in den Folgejahren intensiv mit Fragen der sozialkognitiven Entwicklung und der Moralerziehung zu befassen.

Nach der Wiedervereinigung wurde er Mitglied des Gründungssenats der Universität Potsdam. Hier wirkte er maßgeblich an der Reform der Lehrerbildung und an der landesweiten Einführung des Schulfachs Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde mit. Nach seiner Emeritierung 1997 beteiligte er sich aktiv an der Konzeptentwicklung und Umsetzung des BLK-Modellprogramms „Demokratie leben & lernen“. Im Jahr 2005 wurde er Vorsitzender der von ihm mitgegründeten Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Für sein wissenschaftspolitisches und zivilgesellschaftliches Engagement erhielt Wolfgang Edelstein zahlreiche Ehrungen. Es war aber nicht seine Art, anderen Botschaften mit auf ihren Weg zu geben. Sein Vermächtnis besteht vielmehr in der Aufforderung, Kindern und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Formen zur Übernahme von Verantwortung zu ermutigen, damit sie aus Selbsteinsicht die Bereitschaft entwickeln können, sich für gerechtere Lebensverhältnisse in einer aufgeklärten Weltgesellschaft zu engagieren.

Prof. Dr. Hermann Veith (Universität Göttingen)

Nachruf auf Prof. Dr. Susanna Roux (1963-2020)

Wir nehmen Abschied von Frau Prof. Dr. Susanna Roux (geb. 1963), die am 29. März 2020 verstorben ist. Die DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, der Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) und die Pädagogische Hochschule Weingarten verlieren mit ihr eine hochverdiente Wissenschaftlerin und eine außerordentlich geschätzte Kollegin.

Susanna Roux gestaltete als langjähriges Mitglied und als Vorsitzende der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (von 2002 bis 2008) die disziplinäre Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit entscheidend mit.

Ihr beruflicher Werdegang war durch die Verbindung von pädagogischer Praxis und Wissenschaft geprägt. Nach einer Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und anschließender Praxistätigkeit als Erzieherin studierte Susanna Roux von 1990 bis 1994 den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der frühen Kindheit und Interkulturelle Bildung an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau). Danach wurde sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp), welches ebenfalls am Campus Landau angesiedelt ist. Sie promovierte dort im DFG-Projekt „Externe Empirische Evaluation des Modellprojekts Kindersituationen“ mit einer Dissertation zu „Informationen von Kindern zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Betreuungsumwelten“. Die Perspektive des Kindes, die pädagogische Qualität und die empirisch-quantitative Forschung waren bis zuletzt zentral für ihre wissenschaftliche Arbeit.

Von 2001 bis 2011 war Susanna Roux – unterbrochen durch eine Vertretungsprofessur für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementarbereichs und der frühen Kindheit an der Justus-Liebig-Universität Gießen – als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) tätig. 2011 nahm sie einen Ruf auf eine W3-Professur für Elementarbildung an die Pädagogische Hochschule Weingarten an. Sie verantwortete dort als Studiengangsleitung das Bachelorstudium Elementarbildung und das Masterstudium Early Childhood Studies (Kooperationsstudiengang mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen/Schweiz).

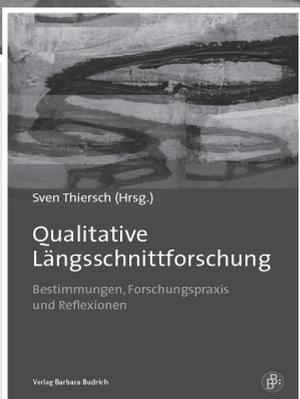
Auch nach ihrer Berufung nach Weingarten blieben die engen Bande an die Universität Koblenz-Landau durch die Beteiligung an und Leitung von verschiedenen Forschungsprojekten bestehen. So führte sie neben eigenen Studien mit Prof. Dr. Gisela Kammermeyer am Campus Landau nicht weniger als 14 gemeinsame Forschungsprojekte durch. Lediglich beispielhaft seien hier das DFG-Projekt „Sprachförderung in Kitas – Evaluation eines Qualifizierungskonzepts für Erzieherinnen zur Intensivierung der Erzieherin-Kind-Inter-

aktion“ und das BMBF-Verbundprojekt „Übergang von fach- und hochschul-
ausgebildeten Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in den Arbeitsmarkt“
(ÜFA) genannt, die sie co-geleitet und mitgestaltet hat.

Wir vermissen Susanna Roux und werden ihr ein ehrendes Andenken be-
wahren.

*Die Vorsitzenden der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit
Bianca Bloch, Peter Cloos, Jens Kratzmann,
Melanie Kuhn, Marc Schulz und Wilfried Smidt*

*Die Leiterin des Arbeitsbereichs Pädagogik der frühen Kindheit an der
Universität Koblenz-Landau (Campus Landau)
Gisela Kammermeyer*



Sven Thiersch (Hrsg.)

Qualitative Längsschnitt- forschung

Bestimmungen, Forschungspraxis
und Reflexionen

2020. 400 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2179-5 • eISBN 978-3-8474-1207-6

Obwohl in den letzten Jahren immer mehr qualitative Studien auch in einem Längsschnittdesign durchgeführt werden, stellen sie in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung nach wie vor eine Ausnahme dar. Das Buch bietet eine erste systematische und differenzierte Zusammenführung der unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven sowie forschungspraktischen Erfahrungen bei der Umsetzung von qualitativen Längsschnittstudien. Erkenntnispotentiale und offene Fragen zentraler Ansätze und Ergebnisse aus ausgewählten Forschungsfeldern werden diskutiert und reflektiert.

www.shop.budrich.de

Lernen mit und durch Bewegung



Bewegtes Lernen im Fach Gemeinschaftskunde | Recht | Wirtschaft

Klassen 7 bis 10/12

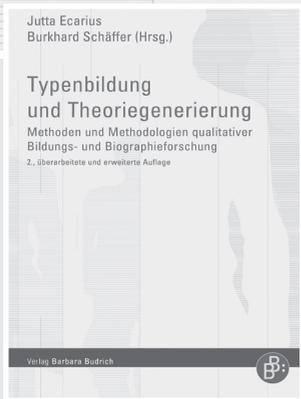
Didaktisch-methodische
Anregungen

Von Prof. Dr. Christina Müller
und Falk Bodenhausen

2. Auflage 2020, 140 S.,
brosch., 22,- €

ISBN 978-3-89665-882-1
(Bewegtes Lernen, Bd. 1)

Die didaktisch-methodischen Empfehlungen zeigen Konkretisierungen für bewegtes Lernen der Klassenstufen 7 bis 10/12 im Fach Gemeinschaftskunde/Recht/Wirtschaft auf mit den Zielstellungen, Lernen mit Bewegung zu verbinden, um über den Bewegungssinn zusätzliche Informationszugänge zu erschließen sowie die Informationsverarbeitung zu optimieren.



Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien
qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung

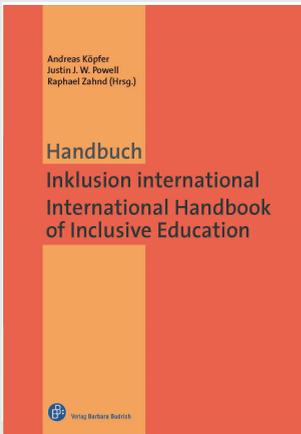
2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.

383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

www.shop.budrich.de



Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell,
Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale
Perspektiven auf Inklusive Bildung

International Handbook of Inclusive
Education. Global, National and Local
Perspectives

2020 • ca. 580 Seiten • Kart. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISSN 978-3-8474-1577-0

Internationales Leitthema, globale Norm, Paradigma. Das Handbuch „Inklusion international“ versammelt komparative Perspektiven auf Inklusive Bildung. Neben theoretischen Entwicklungslinien stellt es vergleichende Forschungsergebnisse aus exemplarischen Länderkontexten sowie *inspiring practices* aus dem internationalen Kontext vor, um sie für den deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen.



www.shop.budrich.de