

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

Heft 44, Jg. 23 | 2012

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	7
-----------------	---

BEITRÄGE

Sieglinde Jornitz

„Sanftes Monster Brüssel“ – zur voraussichtlichen Repräsentation der Sozialwissenschaften in der zukünftigen europäischen Forschungsförderpolitik	9
---	---

Axel Kühnlentz, Renate Martini, Barbara Ophoven, Doris Bambey

Der Deutsche Bildungsserver – Internet-Ressourcen für Bildungspraxis, Bildungsverwaltung und Bildungsforschung	23
--	----

Daniela Barry, Nina Bender, Markus Mathieu

Eindrücke von den DGfE Summer Schools 2010 und 2011	33
---	----

BEITRÄGE ZUR DISKUSSION ÜBER PUBLIKATIONSBASIERTE DISSERTATIONEN

Petra Stanat

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus Sicht der AEPF	37
--	----

Andreas Gruschka

<i>Publish or perish</i> – eine Auseinandersetzung mit der geforderten „publikationsbasierten Dissertation“ in der Erziehungswissenschaft	43
---	----

Werner Thole & Ingrid Lohmann

In Erziehungswissenschaft promovieren – Erläuternde Anmerkungen zur DGfE-Empfehlung für publikationsbasierte Dissertationen	55
---	----

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Stefan Aufenanger

Call for Objects – Zur geplanten Ausstellung aus Anlass des
50-jährigen Bestehens der DGfE im Jahre 2014 61

Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2010 bis März 2012
an die Mitgliederversammlung in Osnabrück 63

Vorschlag zur Änderung der Satzung der DGfE – Synopse 81

Antrag des Vorstands an die DGfE-Mitgliederversammlung am
13. März 2012 in Osnabrück – Erhöhung des Mitgliedsbeitrags 87

Unbekannt verzogene Mitglieder der DGfE 87

Werner Thole

Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 88

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 91

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 112

Sektion 5 Schulpädagogik 120

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik 123

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit 127

Sektion 9 Erwachsenenbildung 131

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik 134

Sektion 12 Medienpädagogik 137

Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung 145

NOTIZEN

Aus der Forschung 151

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion – Positionspapier des Wissenschaftsrats	168
The Future of Social Sciences and Humanities in Horizon 2020	169
Volltext-Plattform für die Erziehungswissenschaft – Open-Access-Angebot peDOCS	175
DGfE-Fachkonferenz „Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“	176
Aktuelle Positionspapiere der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)	180
Studienkompass für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I	182
Neue Zeitschrift für Sozialpädagogik: Transnational Social Review – A Social Work Journal	183
Gemeinsame Stellungnahme der Vorstände der Kommission Sozial- pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zur Lage der bundesdeutschen Sozialen Arbeit	184
AUSSCHREIBUNGEN, PREISE	187
TAGUNGSKALENDER	189
PERSONALIA	193
Nachruf für Kurt Beutler	194
Nachruf für Wincenty Okon	196
Nachruf für Peter Martin Roeder	197

Inhaltsverzeichnis

Nachruf für Klaus Schleicher	197
Nachruf für Georg Schottmayer	199
Nachruf für Jürgen Zinnecker	201

IMPRESSUM

Editorial

Der *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* wird zum Osnabrücker DGfE-Kongress vorliegen. Danach wurde die Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft in den letzten zwei Jahrzehnten um ca. 20 Prozent reduziert. Gleichzeitig ist ein deutlicher Anstieg der Zulassungen zu erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu verzeichnen. Das Betreuungsverhältnis von HochschullehrerInnen zu Studierenden beträgt in der Erziehungswissenschaft mehr als 1:90, und zwar bei wachsender Forschungsleistung des Faches. Im Durchschnitt aller Fächer beträgt das Verhältnis 1:60. Hieraus lässt sich die politische Forderung nach neuen Stellen für Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen in der Erziehungswissenschaft begründen, sie soll im Rahmen des Kongresses öffentlichkeitswirksam vertreten werden.

Dass ein vereintes entschlossenes Auftreten etwas bewirken kann, zeigte sich jüngst im Hinblick auf das 8. EU-Forschungsrahmenprogramm (2014–2020): Im vergangenen Jahr gab es verschiedene Initiativen, die sich gegen die geplante Marginalisierung der *Social Sciences and Humanities* (SSH) in der künftigen europäischen Forschungsförderung wandten; mehr als 20.000 WissenschaftlerInnen unterzeichneten den offenen Brief *Europe needs a large Social Sciences and Humanities -centered research programme to tackle its "Grand Societal Challenges"!* an Máire Geoghegan-Quinn, die EU-Kommissarin für Forschung und Innovation; der DGfE-Vorstand veröffentlichte eine Stellungnahme zum *Grünbuch* der EU in Sachen Forschungsfinanzierung (vgl. *Erziehungswissenschaft* 22 (2011) 43, 125f.); insgesamt gingen zum *Grünbuch* mehr als 800 Stellungnahmen in Brüssel ein, die die Bedeutung der SSH-Fächer unterstreichen und die Notwendigkeit einer angemessenen Forschungsförderung in diesem Bereich bekräftigen. Ende November 2011 legte nun die Europäische Kommission ihren Vorschlag „*Horizon 2020 – Rahmenprogramm für Forschung und Innovation*“ vor; er markiert den Anfang des bis Sommer 2013 dauernden Entscheidungsfindungsprozesses über die endgültige Ausgestaltung des 8. Rahmenprogramms. Wie und wo sich die Erziehungswissenschaft in diesem Prozess wiederfindet und welche Gestaltungsspielräume es hier gibt, dazu Sieglinde Jornitz in dieser Ausgabe der *Erziehungswissenschaft*.

Nachdem die DGfE ihre Empfehlungen zu publikationsbasierten Dissertationen und einen Vorschlag zur Umsetzung in Promotionsordnungen vorgestellt hat (vgl. ebd., 126ff.), publizieren wir im vorliegenden Heft drei Beiträge zur Diskussion in dieser nach wie vor strittigen Angelegenheit. Petra Stanat beleuchtet die Bedeutung publikationsbasierter Dissertationen aus

Sicht der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF); während die allgemeinen Empfehlungen der DGfE befürwortet werden, sieht die AEPF einzelne Umsetzungsvorschläge, wie etwa die geforderte Anzahl veröffentlichter Artikel, weiterhin kritisch. Andreas Gruschka hält dagegen, dass in einer vom Standpunkt projektbasierten Arbeitens formulierten Perspektive relevante Aspekte aus dem Blick geraten; das publikationsbasierte Promotionsverfahren ermögliche es, anders als eine Dissertation als Monografie, der Doktorandin, dem Doktoranden nicht, eine dezidiert eigene und umfassende Leistung zu dokumentieren. Thole & Lohmann beziehen noch einmal aus Sicht des Vorstands Stellung.

Außerdem im vorliegenden Heft blicken Kühnlenz, Martini, Ophoven & Bambey zurück auf die langjährige erfolgreiche Tätigkeit des Deutschen Bildungsservers (DBS) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dabei nicht zuletzt auf die Zusammenarbeit mit der DGfE. Der DBS hat sich zum „inhaltslich umfassendsten Online-Portal auf dem Gebiet der bildungsbezogenen Fachinformation“ entwickelt. Wir gratulieren auch seitens unserer Zeitschrift zu dieser beeindruckenden Bilanz!

Und noch ein Rückblick, nämlich von Barry, Bender & Mathieu auf die von DGfE und EERA durchgeführten *Summer Schools* zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in Ludwigsfelde (2010) und Erker (2011). Das Angebot wurde nach den positiven Rückmeldungen des Jahres 2010 erweitert, so dass die Summer School 2011 von 150 TeilnehmerInnen besucht werden konnte. Die VerfasserInnen berichten über ihre Erfahrungen und den Austausch unter den TeilnehmerInnen dieser wohl erfolgreichsten Veranstaltung für die Nachwuchsgewinnung unserer Fachgesellschaft. Möge es in Zukunft genügend Stellen für diesen vielversprechenden Nachwuchs geben! – Und noch ein Ausruf: Möge diese Ausgabe der *Erziehungswissenschaft*, wie geplant, rechtzeitig vor dem Osnabrücker Kongress erscheinen, damit der Rechenschaftsbericht des Vorstands über die vergangene Amtsperiode nicht doch noch in voller Länge auf der Mitgliederversammlung vorgetragen werden muss.

Susanne Spieker und Ingrid Lohmann verabschieden sich mit dieser Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* von den LeserInnen, mit herzlichem Dank an die BeiträgerInnen, besonders der Jahre 2007 bis 2012, und an Barbara Budrich für die angenehme Zusammenarbeit mit ihr und ihrem Verlag sowie mit *standing ovations* für Anne Wessel, deren Adlerblick so gut wie kein Fehler oder Versäumnis der Redaktion entgeht. Unseren NachfolgerInnen in der Schriftleitung, die nach Osnabrück die Geschäfte übernehmen, wünschen wir für ihre Arbeit an unserer Verbandszeitschrift alles Gute!

Ingrid Lohmann, Susanne Spieker

„Sanftes Monster Brüssel“ – zur voraussichtlichen Repräsentation der Sozialwissenschaften in der zukünftigen europäischen Forschungsförderpolitik

Sieglinde Jornitz

Hans Magnus Enzensberger hat in einem Essay 2011 die Verwaltungsstrukturen und politischen Entscheidungsprozesse der europäischen Institutionen als „sanftes Monster Brüssel“¹ bezeichnet. Dieses Bild trifft auch auf die europäische Forschungsförderpolitik zu. Wir kommen an ihr immer weniger vorbei und befürchten doch, dass sie uns ganz nebenbei überrennt und auffrisst. Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften sind die Kenntnisse über Abläufe der Forschungsförderung auf europäischer Ebene noch gering. Einige schreckt eine Antragstellung wegen des administrativen Aufwands, andere wegen der geringen Aussicht auf Erfolg. Und vielen ist die europäische Forschungsförderung schlicht zu undurchsichtig.

Das zentrale europäische Instrument der Forschungsförderung ist das Forschungsrahmenprogramm. Derzeit ist das siebte noch bis ins Jahr 2013 gültig, aber seit 2010 wird bereits das nächste Forschungsrahmenprogramm auf Hochtouren vorbereitet. Dies hat im letzten Jahr zu einigen Aktivitäten auch innerhalb der nationalen und europäischen Erziehungswissenschaft geführt, um zu sichern, dass die eigene Disziplin weiterhin im Forschungsrahmenprogramm repräsentiert bleibt. Dies ist deswegen von Bedeutung, weil das Forschungsrahmenprogramm letztendlich das weltweit einzige Programm ist, in dem sich ein multinationales Projektkonsortium mit einem einzigen Antrag um Forschungsgelder bewerben kann. In den meisten anderen Fällen schließen nationale Forschungsförderagenturen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die französische Agence Nationale de la Recherche (ANR) oder der britische Economic and Social Research Council (ESRC) bilaterale Abkommen, die eine kooperative Antragstellung ermöglichen, jedoch meist, indem beide Partner bei der jeweiligen nationalen Agentur je einen Antrag auf Förderung stellen. Um tatsächlich multinational und gegebenenfalls interdisziplinär zu forschen, ist das europäische Instrument einzigartig und deswegen von nicht geringer Bedeutung auch für die deutsche Erziehungswissenschaft.

Im Folgenden möchte ich zunächst den Stand der Fächerrepräsentation im derzeit gültigen Rahmenprogramm vorstellen, um dann auszuführen,

1 Hans Magnus Enzensberger: Sanftes Monster Brüssel oder die Entmündigung Europas, Berlin 2011.

welche Aktivitäten zur Vorbereitung auf das ab 2014 gültige 8. Forschungsrahmenprogramm namens „Horizon 2020“ in Bezug auf die Sozialwissenschaften entfaltet wurden, und dabei einige grundsätzliche Überlegungen zur Problematik einer europäischen Forschungsförderung anstellen.

Was derzeit gilt: das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm und die Sozialwissenschaften

Die Erziehungswissenschaft findet sich im Forschungsrahmenprogramm repräsentiert in einem Konglomerat von Fächern, die im EU-Jargon abgekürzt als SSH – als *socio-economic sciences and humanities* – bezeichnet werden. Erst mit dem 7. Forschungsrahmenprogramm, d. h. seit 2007, werden diese Fächer mit einem eigenen Förderbudget neben anderen, von der Europäischen Kommission festgelegten wissenschaftlichen und technologischen Schlüsselbereichen wie beispielsweise Gesundheit, Nanowissenschaften, Umwelt oder Sicherheit ausgewiesen. Das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm verfügt bei einer Laufzeit von sieben Jahren (2007–2013) insgesamt über ein Budget von ca. 53. Mrd. Euro. Davon entfallen auf den Bereich der SSH 623 Mio. Euro. Im Vergleich mit den anderen Schlüsselbereichen handelt es sich mit Abstand um das kleinste Budget.² Gleichzeitig konkurriert um dieses vergleichsweise geringe Budget ein ungleich größeres Spektrum aus allen möglichen geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern als in den anderen Schlüsselbereichen. Die Fächerspektren im Bereich Umwelt oder Sicherheit sind weitaus homogener, was es erleichtert, sie gezielt über spezifische Ausschreibungen anzusprechen.

Wegen der Heterogenität der SSH-Fächer bei gleichzeitigem hohem Interesse für die europäische Forschungsförderung wurden im Forschungsrahmenprogramm Möglichkeiten geschaffen, SSH-Thematiken – sogenannte Querschnittsthematiken – auch in andere Bereiche zu integrieren, um weitere Beteiligungsmöglichkeiten für diese Fächer zu schaffen. Dies führte konkret für die Erziehungswissenschaft dazu, dass oftmals Aspekte von „education and training“ durchaus in Projektausschreibungen zu Umwelt, Energie oder Sicherheit vorkamen, jedoch um den Preis, nicht als eigenständiges Forschungsfeld mit eigenen Themenstellungen bearbeitet werden zu können, sondern meist mit der Umsetzungsaufgabe (im Sinne von *training*) betraut wurden, um Entwicklungen an bestimmte Zielgruppen zu vermitteln (z. B. Bildungsprogramme zu Ernährungskampagnen). Dies hat sich allerdings für

2 Vgl. zur Budgetaufteilung <<http://www.forschungsrahmenprogramm.de/zusammenarbeit.htm>>.

Fragestellungen zu Erziehung, Bildung und Unterricht in den letzten Ausschreibungen im 7. Rahmenprogramm verändert.

In den jährlich veröffentlichten „Work Programmes“, die die Projektausschreibungen enthalten, fanden sich seit 2009 Themen wie „Anpassung der Bildungssysteme an die sozialen Transformationen“, „Umgang mit sozialer Ungleichheit“ oder „Frühkindliche Versorgung und die Kosten der Bildungsungleichheit“ in den Projektausschreibungen wieder. Dies zeigt, dass die Europäische Kommission als Verantwortliche für das Programm durchaus die Bedarfe in diesem Feld erkannt hat. Bildung spielt in allen Dokumenten der Europäischen Kommission eine wichtige Rolle. Sie ist neben Forschung und Innovation einer der drei Eckpfeiler des vom damaligen EU-Kommissar für Forschung Janez Potočnik prolongierten Programms eines Europäischen Forschungsraums (ERA).

Neben den direkt für SSH veröffentlichten Projektaufrufen und der Partizipationsmöglichkeit als Querschnittsthematik an Ausschreibungen für andere Schlüsselbereiche bietet und bot das Rahmenprogramm weitere Nischen für die Erziehungswissenschaft. So wurden besonders Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Förderlinie „Science in Society“ ausgeschrieben, die jedoch nicht direkt Forschung förderten, sondern eher einer wissenschaftlich begleitenden Verbreitung existierender wissenschaftlich erarbeiteter und evaluierter Konzepte zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts dienen. Beispiel hierfür sind die in Deutschland entwickelten SINUS- und SINUS-Transfer-Programme für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an Grund- und Sekundarschulen, die die Grundlage für das europäische Fibonacci-Projekt bildeten und damit in eine Vielzahl europäischer Länder transferiert wurden.³

Vielleicht gerade wegen der guten Repräsentanz der SSH-Fächer im 7. Forschungsrahmenprogramm schreckte es die Disziplinen auf, als 2010 die Nachricht aus Brüssel kam, diese Fächer nicht mehr als eigenständige Kategorie in das neue Rahmenprogramm aufzunehmen, sondern sie allein als Querschnittsthemen in den anderen Bereichen zu verankern.⁴ Damit wäre der Erfolg, der ab dem 6. Rahmenprogramm für diese Fächer erzielt wurde – damals unter der Rubrik „Bürger und Staat in der Wissensgesellschaft“ gefasst –, rückgängig gemacht worden. Dass diese Nachrichten mehr als Gerüchte seien, wurde dadurch untermauert, dass innerhalb der Verwaltungsstruktur der Generaldirektion Forschung und Innovation das bis dahin eigen-

3 Vgl. die Websites zu SINUS-Transfer <<http://www.sinus-transfer.de/>> und zum Fibonacci-Projekt <<http://www.fibonacci-project.eu/>>.

4 Vgl. die Stellungnahme des European Commissioner for Research, Innovation and Science, Maire Geoghegan-Quinn: *The Future of Social Sciences and Humanities in Horizon 2020*, in dieser Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* (Anm. der Redaktion).

ständige Direktorat für SSH zum 31.12.2010 aufgelöst und zum 1.1.2011 dem Direktorat zum Europäischen Forschungsraum als einfaches Referat eingegliedert wurde. Damit verlor SSH administrativ seine gleichberechtigte Repräsentanz gegenüber den anderen Schlüsselbereichen.

Doch was hatte dazu geführt? Konkrete Hinweise hierfür lassen sich nur schwer finden, jedoch ist anzunehmen, dass u. a. zwei Sachverhalte diesen Entschluss forcierten. Zum einen wurden in den letzten Jahren die Ausschreibungen für SSH-Fächer dahingehend verändert, dass immer größere Projektkonsortien gefordert waren, mit dem Ziel, den Projekten durch die hohe Anzahl an Beteiligten und dem größeren Budgetrahmen zu mehr Sichtbarkeit zu verhelfen. Dass dies den Gepflogenheiten und Wissenschaftstraditionen der meisten SSH-Fächer widerspricht, fand keine Beachtung innerhalb der Kommission. Es galt, dass nur große Projekte attraktive, weil weltweit sichtbare Projekte sein können. Zum zweiten wurden erste Konzepte für das neue Rahmenprogramm erarbeitet, die sich vor allem auf das europäische Schlagwort einer Innovationsunion konzentrierten. Dieser sollten die Projekte, die über das neue Forschungsrahmenprogramm gefördert werden, zuarbeiten. Zentral war diesen ersten Papieren, die unter der Generaldirektion von Robert-Jan Smits entstanden, die Ausrichtung darauf, innovative Forschung zu marktfähigen Produkten zu führen. In dieser Hinsicht war schwer vorstellbar, wie die Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften hierzu beitragen könnten, außer indem sie anderen Bereichen wie z. B. Sicherheit, Umwelt oder Energie zuarbeiten, um gegebenenfalls die soziale, ökonomische oder auch linguistische Dimension bei der Entwicklung von Produkten nicht zu vergessen.

Beide Aspekte, die immer größere Anzahl von Projektpartnern und die zunehmende Ausrichtung des Forschungsprogramms auf seine ökonomische Verwertbarkeit, machten es immer schwieriger für die Kommission, sich eine eigenständige Beteiligung der SSH-Fächer im neuen Forschungsrahmenprogramm vorzustellen.

Die Bedeutung einer Innovationsunion schließt sich an die Etablierung eines Europäischen Forschungsraums (European Research Area – ERA) an, die mit dem 2007 veröffentlichten *Grünbuch* neuen Schwung bekam. Es soll seitdem ein Europäischer Forschungsraum entstehen, der sich im Wettbewerb mit dem US-amerikanischen und dem asiatischen Raum behaupten kann und in seiner Forschungsstärke Weltniveau erreicht. Dieser Forschungsraum soll jedoch auch dazu beitragen, wichtige Problemstellungen in Europa zu lösen, wie sie in der im März 2010 veröffentlichten und im Juni verabschiedeten Strategie „Europe 2020“ benannt werden.⁵ Forschung wird dabei als Ent-

5 Europäische Kommission: Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, 03.03.2010, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.

wicklung von Innovationen verstanden, die dazu beiträgt, gesellschaftliche Probleme zu lösen, indem sie marktfähige Produkte entwickelt, die wiederum Arbeitsplätze verschiedenster Dimension schaffen und so helfen, Ungleichheiten zu beheben. Die Rolle der Bildungssysteme erschließt sich hier folgerichtig allein im Hinblick auf eine marktförmige berufliche Bildung, zu der auch die allgemeine Bildung ihren Beitrag zu leisten hat. Denn nur höhere – überall in Europa anerkannte – Bildungsabschlüsse garantieren einen weiten Zufluss an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die für marktförmige Produkte sorgen. Die EU versteht Forschung und damit auch die Entwicklung der Bildungssysteme vornehmlich als Bestandteil ihrer Wachstums- und Beschäftigungsstrategie – oder um es mit dem Slogan der Innovationsunion zu sagen: „more jobs, improved lives, better society“.⁶

Der Wunsch, stärker auf die ökonomisch verwertbaren Disziplinen zu setzen und ihnen die SSH-Fragestellungen bloß zuzuordnen, wirkte auch deswegen so irritierend, weil dieser Bereich im 7. Forschungsrahmenprogramm zwar über das kleinste Budget verfügt, aber die höchste Anzahl an eingereichten Projektanträgen aufweist. Dies führte und führt derzeit dazu, dass selbst mit der höchsten Punktzahl evaluierte Anträge aufgrund des geringen Budgets nicht gefördert werden können. Auch deutsche Antragstellerinnen und Antragsteller haben aus diesem Grund mehrfach keine Förderung erhalten. Damit liegt in diesem Bereich die Erfolgsquote eingereicherter Anträge bei unter 10% und unterläuft damit die bereits niedrige Erfolgsquote von 20% für das gesamte 7. Forschungsrahmenprogramm um ein Vielfaches. Die hohe Überzeichnung bei gleichzeitig sehr guter Evaluation verweist auf den hohen Bedarf an Ausschreibungen im Bereich der SSH-Fächer.

Deswegen setzten die Nachrichten von der Mittelkürzung oder gar einen Verzicht auf die SSH-Fächer im 8. Forschungsrahmenprogramm ab Ende 2010 diverse Aktivitäten in Gang. Hierzu gehörten der offene Brief der FU Berlin ebenso wie die Aktivitäten der Nationalen Kontaktstelle für die Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften, die versuchten, die von der Europäischen Kommission ausgegebene Richtung hin zu einer Innovationsunion für die SSH-Fächer zu nutzen, indem in verschiedenen Workshops mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland und Europa diskutiert wurde, was Innovation für dieses Fächerspektrum auf europäischer Ebene bedeuten könnte.

6 Vgl. zur Innovationsunion <http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm?pg=home>, <http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/tajani/hot-topics/innovation-union/index_de.htm>.

Mit der Veröffentlichung eines neuen *Grünbuchs* zur EU-Finanzierung von Forschung und Entwicklung⁷ wurde im Februar 2011 dann der offizielle europäische Konsultationsprozess zur Gestaltung des 8. Forschungsrahmenprogramms eingeleitet. Interessant ist, dass das Grünbuch keine Bildungsaspekte thematisiert. Allein unter dem Begriff der „sozialen Innovation“ lassen sich gegebenenfalls auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen subsumieren. Grundsätzlich ist dieser erste Aufschlag in Richtung der Konzeption eines Forschungsrahmenprogramms nicht stark mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen gespickt. Die Grundlinie ist und bleibt die Stärkung einer Forschung, die zu vermarktbareren Produkten führt und damit gesellschaftliche Herausforderungen wie soziale Ungleichheit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse indirekt zu lösen versucht. Bildung versteht sich hier maßgeblich als Stärkung von Hochschulstrukturen, die zu erhöhtem Forschungsaustausch führt und damit die Wissensbasis in Europa vergrößert.⁸

Stellungnahmen zum Grünbuch waren bis Ende Mai 2011 möglich und sollten in den Ende November 2011 vorgelegten Vorschlag für das 8. Forschungsrahmenprogramm eingehen. An diesem Prozess lassen sich Stärken und Schwächen europäischer Entscheidungsfindung erkennen. Der mit der Publikation des Grünbuchs im Februar 2011 eröffnete Konsultationsprozess ermöglichte es allen Bürgerinnen und Bürgern, die Vorschläge zur Neuausrichtung des Forschungsrahmenprogramms zu kommentieren. Die Europäische Kommission setzt damit auf einen demokratischen Prozess, an dem sich tatsächlich alle – einzelne Bürgerinnen genauso wie Organisationen, Lobbyverbände und Industrieunternehmen – beteiligen können. Deswegen war auch die Mobilisierung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der SSH-Fächer von großer Bedeutung, um so der Kommission mitzuteilen, dass sie nicht einfach über die Bedarfe und Interessen dieser Fächer hinweggehen kann. Andererseits mussten die bis Ende Mai eingereichten Stellungnahmen – über 800 an der Zahl plus weiteren 1.300 Online-Fragebögen⁹ – bis zur öffentlichen Präsentation der Ergebnisse am 10. Juni 2011 ausgewertet und gewichtet werden (ca. 14% der Stellungnahmen können den SSH-Fächern zugeordnet werden). Hier zeigt sich die Schwäche des Prozesses. Die Kommission dringt zwar auf eine starke demokratische Beteiligung, ist aber letztendlich aufgrund von personellen Kapazitäten und eng gesteckten Zeitplänen gar nicht in der Lage, diesen Kommentierungen Rechnung zu tragen und

7 Europäische Kommission: Grünbuch. Von den Herausforderungen zu Chancen: Entwicklung einer gemeinsamen Strategie für die EU-Finanzierung von Forschung und Entwicklung, 9.2.2011, <http://ec.europa.eu/research/csfr/pdf/com_2011_0048_csf_green_paper_de.pdf>.

8 Ebd., S. 13f.

9 Alle schriftlich eingereichten Stellungnahmen sind online verfügbar unter <http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=responses>.

ihnen eine aufmerksame Analyse zu widmen, so dass sie mehr oder weniger auf bereits vorgefertigte eigene Dokumente setzt.

Zu den eingereichten Stellungnahmen aus der Erziehungswissenschaft zum Grünbuch gehörten nicht nur diejenigen der DGfE und der ÖFEB,¹⁰ sondern auch diejenigen der europäischen Fachgesellschaft EERA,¹¹ die sich vermehrt in die Diskussion einbrachte.

In den Stellungnahmen der SSH-Fächer zeigte sich ihr fachspezifischer Zugriff. So war im Positionspapier des Net4Society, einem Netzwerk von 58 europäischen Nationalen Kontaktstellen der SSH, zu lesen: „Innovation, however, is a tool and not a goal in itself – it must be embedded in the need not only of industry but also of society“.¹² Und auch die Stellungnahme der deutschen Koordinatorinnen und Koordinatoren von SSH-Projekten betonten, dass „social and cultural innovation is a precondition for recognising the need for a technological innovation as well as for the creation and the successful introduction of new technologies and processes“.¹³ Kernpunkte waren jeweils das Insistieren auf der Bedeutsamkeit der Fächer in einem Europäischen Forschungsraum sowie konkrete Vorschläge, in welcher Hinsicht von „sozialer Innovation“ oder „innovativen Gesellschaften“ gesprochen werden könne und wie sich dies in einem eigenen Forschungsschwerpunkt abbilden lasse. Die Strategie war hiermit klar: Um den Begriff der Innovation würden auch die SSH-Fächer nicht herumkommen, und so versuchten sie, eine wissenschaftliche Öffentlichkeit herzustellen über das, was „soziale Innovation“ sein und einen Beitrag zur europäischen Entwicklung leisten könnte.

Die Aktivitäten der SSH-Fächer waren damit jedoch nicht beendet. Ein erster Erfolg war, dass die Kommission bereit war, in ihrem Konzept der „großen Herausforderungen“ einen Platz für SSH-Fächer zu schaffen. Hierfür

-
- 10 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Positionspapier zum Green Paper „From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding“, in: Erziehungswissenschaft, Jg. 22 (2011), H. 43, S. 125f; Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union, ebd., S. 165f. (Anm. der Redaktion).
 - 11 EERA Response to Green Paper: <http://www.eash.eu/openletter2011/docs/EERA_Response_to_Green_paper.pdf>; (Anm. der Redaktion:) auch in: Erziehungswissenschaft, Jg. 22 (2011), H. 43, S. 166-170; vgl. auch: The European Educational Research Association, EERA, & The European Association for Research on Learning and Instruction, EARLI, To the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science, Máire Geoghegan-Quinn, ebd., S. 171.
 - 12 Net4Society Position Paper, Mai 2011, S. 1f., <http://www.eash.eu/openletter2011/docs/NET4SOCIETY_GreenPaper_Response.pdf>.
 - 13 Statement of the German coordinators of SSH projects in FP7 concerning the discussion about the „Common Strategic Framework for Future Research and Innovation Funding“, 17.05.2011, <http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/contributions/post/germany/german_coordinators_of_socio_-_economic_sciences_and_humanities.pdf>, S. 1.

hatte bereits das Netzwerk Net4Society in seiner Stellungnahme plädiert und vorgeschlagen, eine sogenannte „societal challenge“ zu definieren, die den Titel tragen könnte: „Understanding Europe in a global context – transitions towards innovative and inclusive Societies“.¹⁴ Diese sah u. a. einen eigenen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt vor, der sich auf Bildung und Beschäftigungspolitik in der modernen Ökonomie fokussierte mit den Unterpunkten Generationengerechtigkeit, innovative Bildungssysteme und Herausforderungen des europäischen Wohlfahrtsstaats.¹⁵ Dieser Vorschlag wurde bis in die von der Kommission organisierten Workshops im Juni und Juli 2011 mit- und ausgeführt.¹⁶ Ziel der Workshops war es zu diskutieren, welche Themenschwerpunkte eine „gesellschaftliche Herausforderung“ mit dem Titel „Inclusive, Innovative and Secure Societies Challenge“ umfassen könnte.

Irritierend war, dass diese Workshops, zu denen die Generaldirektion „Forschung und Innovation“ der Europäischen Kommission eingeladen hatte, zwar in Verbindung mit den Generaldirektionen „Unternehmen und Industrie“ sowie „Informationsgesellschaft und Medien“ veranstaltet wurden, jedoch nicht mit den Generaldirektionen „Bildung und Kultur“ und „Beschäftigung, Soziales und Integration“. Das heißt, für die Erziehungswissenschaft wichtige politische Partner waren nicht in die Diskussion eingebunden, was auf die schwierige Zusammenarbeit zwischen den Generaldirektionen hinweist.

Ansetzend am Titel des Workshops, der zugleich die Bezeichnung einer großen Herausforderung mit SSH-Schwerpunkt sein könnte („Inclusive, Innovative and Secure Societies Challenge“), wurde diskutiert, inwieweit die einzelnen Aspekte in der Forschung auf das Ziel einer Innovationsunion bezogen werden könnten. Das Protokoll zum Workshop weist mehrere erziehungswissenschaftliche Themen aus: Neben dem von Net4Society prolongierten Thema „Bildung und Beschäftigungspolitik“ wurden die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für gesellschaftliche Entwicklung und Innovationsbereitschaft sowie die Notwendigkeit der Überprüfung von Bildungsreformen in Europa auf der Ebene der allgemeinbildenden wie der universitären Institutionen hervorgehoben. Außerdem wurde im Bereich der Sicherheitsforschung auf den Aspekt einer verantwortlichen Ausbildung mit

14 <http://www.eash.eu/openletter2011/docs/NET4SOCIETY_GreenPaper_Response.pdf>, S. 4, 5.

15 Vgl.: Net4Society Position Paper, Mai 2011, S. 5, im Original: Punkt „IV. Education and employment policies in the modern economy“ mit den Unterpunkten „Intergenerational equity“, „Innovative Educational systems (Educating Europe)“ und „Challenges for European welfare states (employment policies)“.

16 Vgl. die Präsentationen von Schindler-Daniels zu beiden Workshops:
<http://www.eash.eu/openletter2011/docs/Presentation_angela_schindlerdaniels_27June11.pdf>;
<http://www.eash.eu/openletter2011/docs/Presentation_angela_schindlerdaniels_13July11.pdf>.

Blick nicht nur auf die technischen, sondern auch auf gesellschaftliche Interessen verwiesen.¹⁷

Zusammengefasst kommen die Workshops zum Ergebnis, dass die “three pillars ‘inclusive societies’, ‘responsible research and innovation’ and ‘scientific support to research and innovation policies’ deserve a specific action but they should also [be] mainstreamed in all parts of Horizon 2020.”¹⁸ Damit wurde die Notwendigkeit eines eigenen thematischen Schwerpunkts für SSH konkretisiert und zugleich weiterhin für die Möglichkeit plädiert, SSH-Themen für alle anderen thematischen Schwerpunkte bzw. Herausforderungen zu öffnen.

Horizon 2020 – ein Vorschlag wird unterbreitet

Am 30. November 2011 legte die Europäische Kommission ihren Vorschlag vor. Unter dem Titel „Horizon 2020 – Rahmenprogramm für Forschung und Innovation“ findet sich die konkrete Ausgestaltung zur Forschungsförderung für die Jahre von 2014 bis 2020. Damit wird das ordentliche Gesetzgebungsverfahren eröffnet, das Mitte 2013 abgeschlossen sein wird, so dass *Horizon 2020* zum 1.1.2014 starten und das 7. Forschungsrahmenprogramm nahtlos ablösen kann. In *Horizon 2020* wird das bisherige Forschungsrahmenprogramm mit den Fördermaßnahmen für das Programm für Wettbewerbsfähigkeit und Innovation (CIP) und für das Europäische Institut für Innovation und Technologie (EIT) zusammengefasst. Der Vorschlag sieht über die gesamte Laufzeit ein Budget von ca. 87 Mrd. Euro vor.

Was hat sich nun von den diversen Stellungnahmen und Diskussionen erhalten? Gerade aufgrund der Verknüpfung von *Horizon 2020* mit den Zielen der *EU-2020*-Strategie müssten explizit erziehungswissenschaftliche Themenbereiche abgedeckt sein. Denn von den insgesamt sieben Leitinitiativen der *EU-2020*-Strategie haben zwei einen direkten erziehungswissenschaftlichen Bezug: Es handelt sich dabei zum einen um die EU-Initiative „Jugend in Aktion“, die eine höhere Mobilität von Jugendlichen im beruflichen und universitären Bereich anstrebt, sowie die Initiative „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“, deren Schwerpunkt

17 Vgl. Europäische Kommission: Report of the workshops on the Common Strategic Framework (CSF) for Research and Innovation: Inclusive, Innovative and Secure Societies Challenge, 2011, <http://www.eash.eu/openletter2011/docs/report_csf_workshops_en.pdf>, S. 4, 5, 6, 8 und 13.

18 Europäische Kommission: Report of the workshops, 2011, S. 14.

die berufliche Bildung im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung ist.¹⁹ Horizon 2020 gliedert sich in die folgenden drei Teile:

- (1) „Excellent Science“ – hierunter fallen u. a. die Förderung des European Research Council, Marie Curie-Maßnahmen sowie Forschungsinfrastrukturen;
- (2) „Industrial Leadership“ – hierunter fallen u. a. Maßnahmen für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sowie Entwicklungen zu Informations- und Nanotechnologien;
- (3) „Societal Challenges“ – hierunter fallen thematische Schwerpunkte wie Gesundheit, Ernährungssicherheit, Energie, Transport und Verkehr, Klimaschutz sowie integrative, innovative und sichere Gesellschaften.

Damit wird deutlich, dass es den verschiedenen Initiativen gelungen ist, die SSH-Fächer als eine der gesellschaftlichen Herausforderungen im Vorschlag für das neue Rahmenprogramm unterzubringen. Wirft man einen Blick sowohl in die kürzere Fassung der Mitteilung der Kommission²⁰ als auch in den ausführlicheren Vorschlag für den Beschluss des Rates zu Horizon 2020,²¹ dann fällt die explizite Erwähnung der SSH-Fächer in vielen Teilen der Dokumente auf.²² So wird die grundsätzliche Ausrichtung des Forschungsprogramms auf marktfähige Produkte um den Aspekt der „social innovation“ ergänzt, um sicherzustellen, dass Forschung auch zu Verbesserungen im sozialen Bereich beitragen kann. Denn Horizon 2020 verfolge ein „weitgefassetes Innovationskonzept, das nicht darauf beschränkt ist, neue Produkte auf den Markt zu bringen, sondern das auch Arbeitsabläufe, Systeme oder sonstige Konzepte erfasst, indem es u. a. die europäischen Stärken in Bezug auf Gestaltung, Kreativität und Dienstleistungen sowie die Bedeutung sozialer Innovation anerkennt.“²³

Darüber hinaus wird den SSH-Fächern zuerkannt, „ein wichtiger Aspekt zur Bewältigung all dieser Herausforderungen“²⁴ zu sein – d. h. neben einer SSH-spezifischen gesellschaftlichen Herausforderung werden diesen Fächer als Querschnittsthematik Möglichkeiten geboten, sich auch an allen anderen

19 Vgl. Europäische Kommission: Europe 2020, 03.03.2010, S. 5 und 13 sowie S. 6 und 18.

20 Vgl. Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Horizon 2020 – das Rahmenprogramm für Forschung und Innovation, 30.11.2011, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0808:FIN:de:PDF>>.

21 Vgl. Europäische Kommission: Vorschlag für Beschluss des Rates über das spezifische Programm zur Durchführung des Rahmenprogramms für Forschung und Innovation „Horizon 2020“ (2014-2020), 30.11.2011, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0811:FIN:de:PDF>>.

22 Vgl.: Europäische Kommission: Mitteilung, 30.11.2011, S. 5, 10, 13, 14 und 15.

23 Ebd., S. 10.

24 Europäische Kommission: Vorschlag für Beschluss, 30.11.2011, S. 7.

Thematiken zu beteiligen. Von der Anfang 2011 diskutierten vollständigen Auflösung der eigenständigen SSH-Thematik ist in diesem Vorschlag nicht mehr die Rede. Die diversen Aktivitäten aus der Wissenschaft haben dazu geführt, dass die SSH-Fächer im jetzigen Vorschlag im gleichen Umfang repräsentiert werden wie im bisher gültigen Rahmenprogramm. Dabei wird die im Beschlussvorschlag genannte gesellschaftliche Herausforderung „Integrative, innovative und sichere Gesellschaften“ thematisch folgendermaßen gefasst:²⁵

1. Integrative Gesellschaften
 - (a) Förderung eines intelligenten, nachhaltigen und integrativen Wachstums
 - (b) Aufbau widerstandsfähiger und integrativer Gesellschaften in Europa
 - (c) Stärkung der Rolle Europas als globaler Akteur
 - (d) Überbrückung der Forschungs- und Innovationskluft in Europa
2. Innovative Gesellschaften
 - (a) Stärkung der Evidenzbasis und Unterstützung der Innovationsunion und des Europäischen Forschungsraums
 - (b) Prüfung neuer Innovationsformen, einschließlich sozialer Innovation und Kreativität
 - (c) Gewährleistung gesellschaftlichen Engagements in Forschung und Innovation
 - (d) Förderung einer kohärenten und wirksamen Zusammenarbeit mit Drittländern
3. Sichere Gesellschaften
 - (a) Bekämpfung von Kriminalität und Terrorismus
 - (b) Erhöhung der Sicherheit durch Grenzüberwachung
 - (c) Stärkung der Computer- und Netzsicherheit
 - (d) Stärkung der Widerstandsfähigkeit Europas gegenüber Krisen und Katastrophen
 - (e) Gewährleistung der Privatsphäre und der Freiheit im Internet und Stärkung der gesellschaftlichen Dimension von Sicherheit.

Für ungeübte Leserinnen und Leser von europäischen forschungspolitischen Texten mag es verwirrend sein, dass behauptet werden kann, ein so gefasster Themenbereich könne etwas mit Kernfragen sozial- oder gar geisteswissenschaftlicher Forschung zu tun haben. Die Mühe, die es macht, diese Texte zu studieren, ist nicht von der Hand zu weisen. Die Texte zur Forschungsförderpolitik der EU versuchen den Spagat, Forschung nicht als Klärung von sich selbst gestellten Fragen zu verstehen, sondern als konkreten forschungspoliti-

25 Vgl. zum Folgenden ebd., S. 88-96.

schen Beitrag zu einer verbesserten Entwicklung von Europa. Der bloße Zuschnitt auf ökonomische oder auch politische Verwertbarkeit ist das, was Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler verwirrt und zu Recht irritiert. Seit mehr als zehn Jahren wird die europäische Forschungsförderpolitik so von einer politischen Agenda bestimmt.

Im nun vorliegenden Entwurf bietet die so gefasste „gesellschaftliche Herausforderung“ bislang indirekt Möglichkeiten, sich als Erziehungswissenschaft einzubringen, z. B. zu Aspekten von Inklusion, verstanden als Umgang mit Heterogenität, von Innovation, verstanden als Nutzen von Kreativität und gesellschaftlichem Engagement, sowie von Sicherheit, verstanden als Gegenwehr gegenüber Bedrohungspotentialen technischer und gesellschaftlicher Art. Hierzu können und sollten die Sozial- und Geisteswissenschaften ihren Beitrag leisten.

Allerdings wird auch deutlich, dass explizite Themen zum Bildungssystem keinen Eingang in den Vorschlag gefunden haben. Obwohl diese Themen für die Workshops noch bis Mitte des Jahres 2011 mitgeführt werden konnten und auch noch im September 2011 auf einer großen EU-Konferenz in Wien zum Thema „soziale Innovation“ in der Abschlussdeklaration aufgeführt wurden,²⁶ ist davon im derzeitigen Dokument nichts mehr zu finden.

Nicht zu vergessen, handelt es sich hierbei zunächst um einen Vorschlag, der in den nächsten 18 Monaten im Rat der Europäischen Union, im Europäischen Parlament und in den Mitgliedsstaaten diskutiert werden wird. In diesem Zeitfenster ist es möglich, noch Veränderungen herbeizuführen. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, die Themenbereiche der „gesellschaftlichen Herausforderungen“ genau zu studieren, um zu eruieren, ob sich Möglichkeiten bieten, explizit erziehungswissenschaftliche Themenstellungen zu verorten, die die EU in ihren selbstgesteckten Zielen der EU 2020-Strategie beim Wort nehmen.

Denn von der Kommission werden bislang zwei weitere Änderungen hinsichtlich der Durchführung des Forschungsprogramms anvisiert: Zum einen werden die Zuständigkeiten für die thematischen Bereiche in die jeweiligen Generaldirektionen hineingetragen, so dass diese viel stärker als bisher die thematische Ausrichtung bestimmen werden. Dies bedeutet aber auch, dass zukünftig nicht mehr nur drei Generaldirektionen, sondern eine Vielzahl weiterer – auch diejenige von „Bildung und Kultur“ – in den Prozess einzubinden sind. Auf Seiten des Europäischen Parlaments findet dies seine Entsprechung, indem dort nicht mehr nur der Ausschuss für Forschung mit der

26 Vgl. Vienna Declaration: The most relevant topics in social innovation research, November 2011, <http://www.socialinnovation2011.eu/wp-content/uploads/2011/09/Vienna-Declaration_final_10Nov2011.pdf>, S. 3: hier werden verschiedene Forschungsthemen mit Bezug zur Erziehungswissenschaft als relevant eingeordnet.

Agenda befasst sein wird, sondern eine weitere Anzahl von thematisch zuständigen Ausschüssen. Eine solche Diversifizierung von Kompetenzen wird es Interessengruppen in erhöhtem Maß erschweren, den richtigen Ansprechpartner für eigene Belange zu eruieren.

Zum zweiten plant die Kommission, das nun vorgelegte Programm im ordentlichen Gesetzgebungsverfahren als Gesamtpaket zu verabschieden, anstatt wie bisher das Rahmenprogramm mit seinem Gesamtbudget, die spezifischen (thematischen) Programme mit ihren jeweiligen Teilbudgets sowie die Beteiligungsregeln in einzelnen Verfahren zu beschließen. Dies könnte bedeuten, dass es mit der Bewilligung in einem Rutsch der Kommission möglich sein wird, während der Laufzeit von Horizon 2020 Mittel umzuverteilen, so dass die einzelnen Bereiche nicht sicher sein können, tatsächlich über ihr Budget zu verfügen, sondern je nach Lage und Kostenstand Mittel umverteilt werden. Beide Aspekte bedürfen einer Klärung in den nächsten Monaten.

Um diesen Prozess nicht an der Wissenschaft vorbeigehen zu lassen, mag es auch für die Erziehungswissenschaft geboten sein, sich weiterhin in diesen Prozess einzubringen. Im Rahmen einer Ende Oktober 2011 lancierten Open Letter-Kampagne der SSH-Community und einer darauffolgenden Veranstaltung im November mit der zuständigen EU-Kommissarin für Forschung und Innovation Máire Geoghegan-Quinn wurde noch einmal die Bedeutung der SSH für Europa sowohl von Seiten der Wissenschaft vorgebracht als auch von der Kommissarin bestätigt. In diesen Prozess war und ist auch die EERA eingebunden, als Teil der in diesem Zusammenhang gebildeten „European Alliance for the Social Sciences and Humanities“.²⁷ Diese Diskussion gilt es am Laufen zu halten, um aus der Sicht der Erziehungswissenschaft in Kontakt mit der Kommission und dem Parlament zu treten, um Themen beispielsweise zur beruflichen Aus- und Weiterbildung oder zur Jugendpolitik in Europa zu diskutieren und zu klären, ob und wie sie sich gegebenenfalls in Horizon 2020 wiederfinden könnten.

Allerdings ist ein solches Engagement innerhalb der europäischen Forschungspolitik immer zweischneidig: Zum einen stellt diese ein Instrument der Forschungsförderung bereit, das es ermöglicht, interdisziplinäre und europäische Projekte zu fördern. Zum anderen steht einem genuinen Forschungsinteresse die europäische Forderung nach ökonomischer oder politischer Verwertbarkeit dabei immer entgegen. Es bleibt an der Wissenschaft, sich auch in diesem Prozess in die Diskussion einzubringen, um nicht vom „sanften Monster Brüssel“ allein seine Spielregeln bestimmt zu bekommen.

Stand: 06.01.2012

27 Vgl. Open-Letter-Kampagne: Socio-economic Sciences and Humanities for the Future of Europe: <<http://www.eash.eu/openletter2011>>.

Der Deutsche Bildungsserver – Internet-Ressourcen für Bildungspraxis, Bildungsverwaltung und Bildungsforschung

Axel Kühnlenz, Renate Martini, Barbara Ophoven & Doris Bambey

Seit seiner im Jahr 1999 erfolgten institutionellen Verankerung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat sich der Deutsche Bildungsserver (www.bildungsserver.de) zum inhaltlich umfassendsten Online-Portal auf dem Gebiet der bildungsbezogenen Fachinformation entwickelt. Seine redaktionell gepflegten Themenkataloge bieten Ressourcen zu allen Bildungsstufen von der frühkindlichen Erziehung über die Schule, Berufs- und Weiterbildung bis zum Hochschulbereich. Das von Bund und Ländern getragene „nationale Web-Portal“¹ adressiert gleichermaßen die pädagogischen Professionen, die Bildungsverwaltung und die Wissenschaft, aber auch eine breite, an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit, der angesichts der kaum überschaubaren Vielzahl und Disparatheit gegenstandsrelevanter Informationen im Internet im Sinne eines „Bürgerservice“ Orientierung geboten werden soll.

Die Kernaufgabe des Portals besteht in seiner Funktion als sogenannter Meta- oder Verweis-Server, der weniger eigenen Content vorhält, sondern vielmehr qualitativ hochwertige „Information über Information“ (Metadaten) generiert, indem fachlich einschlägige, im Netz dezentral verteilte Informationsquellen redaktionell erschlossen und nach nutzerorientierten Gesichtspunkten in Form von Datenbanken, systematischen Verzeichnissen und themenspezifischen Dossiers an zentraler Stelle gebündelt werden. In jüngerer Zeit wurde der Bildungsserver zudem als Dachportal für ein umfangreiches Netzwerk bildungsbezogener Internetauftritte ausgebaut, das neben weiteren Informationsdiensten des DIPF diverse vormals öffentlich geförderte Portale integriert, darunter journalistische Formate und thematisch spezialisierte Websites, z. B. zum Thema Leseförderung, sowie Informations- und Kommunikationsplattformen auf der Basis von Web-2.0-Technologien.

Die nachhaltige Realisierung des Auftrags, qualitativ hochwertige und zuverlässige Informationsangebote zum gesamten Bildungswesen in all sei-

1 Vgl. Kultusministerkonferenz: Deutscher Bildungsserver, <<http://www.kmk.org/dokumentation/deutscherbildungsserver.html>> [letzter Zugriff: 07.01. 2012].

nen Teilaspekten bereitzustellen, bedarf der Unterstützung durch fachkompetente Partnereinrichtungen sowie der beständigen Kommunikation mit Bildungsforschung und Bildungspolitik als den wichtigsten Bezugssystemen für die inhaltliche Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Deutschen Bildungsservers. Im folgenden Überblick über zentrale Informations- und Service-Angebote des Portals soll daher ein besonderes Augenmerk auf dem Kooperationsverbund und der produktiven Zusammenarbeit mit Bund und Ländern, universitären und außeruniversitären Partnern sowie mit der DGfE liegen.

Bildungsinformation im Kooperationsverbund

Als Konsortialpartner des DIFP im Rahmen des Deutschen Bildungsservers ist das Länderinstitut FWU – Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht – redaktionell zuständig für den Themenbereich Schule,² die Unterportale *SchulWeb*³ und *Lehrer werden*⁴ sowie für die Bereitstellung datenbankgestützter Verzeichnisse zu Unterrichtsmedien und digitalen Lernobjekten. Kontinuierliche redaktionelle Kooperationen bestehen ferner mit den Universitäten Dortmund und Münster, an denen die Themenkataloge *Behindertenpädagogik*⁵ resp. *Sozialpädagogik/Soziale Arbeit*⁶ verantwortlich betreut werden. Auch temporäre, projektbasierte Kooperationspartnerschaften stellen ein wichtiges Instrument zur Erschließung desiderater Themenbereiche dar. Im Zuge eines derartigen Entwicklungsvorhabens wurde beispielsweise gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) in den Jahren 2003 bis 2005 das Informations-Modul *Elementarbildung*⁷ konzipiert.

Enge und vielfältige Kooperationsbeziehungen unterhält der Deutsche Bildungsserver insbesondere auch zu den Bildungsportalen der Länder.⁸ Aufgrund des entsprechenden Aufgabenschwerpunkts der Landesbildungsserver

2 Themenkatalog Schule: <<http://www.bildungsserver.de/Schule-136.html>>.

3 SchulWeb: <<http://www.schulweb.de/de/>>.

4 Portal Lehrer werden – das Portal des Deutschen Bildungsservers zur Lehrerausbildung: <<http://www.lehrer-werden.de/>>.

5 Themenkatalog Behindertenpädagogik: <<http://www.bildungsserver.de/Behindertenpaedagogik-908.html>>.

6 Themenkatalog Soziale Arbeit: <<http://www.bildungsserver.de/Sozialpaedagogik-1515.html>>.

7 Themenkatalog Elementarbildung – Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung: <<http://www.bildungsserver.de/Elementarbildung-Bildung-und-Erziehung-in-Kindertagesbetreuung-1658.html>>.

8 Zu den Inhalten und Formen der Zusammenarbeit sowie aktuellen Projekten vgl.: Der Deutsche Bildungsserver und die Landesbildungsserver. Ein Netzwerk stellt sich vor: <http://wiki.bildungsserver.de/bilder/upload/110526_dbs_fsb_Faltblatt_rz.pdf>.

konzentriert sich diese Zusammenarbeit in aller Regel auf schulische Themen und die kollaborative Entwicklung technischer Infrastrukturen für Schul- und Unterrichtszwecke. Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die länderübergreifende Initiative ELIXIER (Elaborated Lists in XML for Internet Educational Resources), in deren Kontext ein Tool zum überregionalen Austausch dezentral generierter Informationen und Lehr-Lern-Materialien aufgebaut wird.⁹ Der Deutsche Bildungsserver übernimmt dabei vor allem technische Entwicklungsaufgaben und Plattformfunktionen – z. B. durch Programmierung eines zentralen Content-Management- und Datenbanksystems – und trägt zum inhaltlichen Angebot bei, indem er thematisch passende Dokumente aus seiner mit derzeit ca. 30.000 Datensätzen umfangreichsten Datenbank der *Online-Ressourcen*¹⁰ zur Nachnutzung in ELIXIER bereitstellt.

Kooperationspartnerschaft mit der DGfE

Mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verbindet den Deutschen Bildungsserver eine langjährige Kooperationsbeziehung, die bis zu seinen Anfängen im Rahmen eines 1996 an der Humboldt-Universität angesiedelten ersten Entwicklungsprojekts zurückreicht. Initiator des Vorhabens war Peter Diepold, seinerzeit Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik und Informatik am Institut für Erziehungswissenschaft, an dem das BMBF-geförderte Projekt konzipiert und technisch realisiert wurde, und zugleich Vorstandsmitglied der DGfE in den Jahren 1990 bis 1998. Der Zusammenarbeit mit der Fachgesellschaft verdankt der Bildungsserver maßgebliche strukturbildende Impulse.

Bereits 1998 entstand mit der Digitalisierung der Adressdaten und Beschreibungstexte zu erziehungswissenschaftlichen Hochschul- und Forschungsinstitutionen aus dem ehemals von der DGfE herausgegebenen *Adressbuch Erziehungswissenschaft* (vormals *Handbuch Erziehungswissenschaft*) die *Institutionen-Datenbank* des Deutschen Bildungsservers und damit ein Kernelement seines Informationsangebots.¹¹ Die zugleich über den Bildungsserver und den Internetauftritt der Fachgesellschaft zugängliche – von dieser auch für interne Zwecke genutzte – Datenbank verzeichnet heute rund 9.000 Einrichtungen aus dem Wissenschafts- und Bildungsbereich mit postalischen und elektronischen Adressen sowie Kurzbeschreibungen. Die redaktionelle Pflege der Datensätze im Bereich der universitären Erziehungswissenschaft

9 Eine *Beta*-Version s. unter: <<http://www.bildungsserver.de/elixier/elixier.html>>.

10 Eine Kurzübersicht zu den Inhalten dieser und der weiteren Datenbanken unter <<http://www.bildungsserver.de/Datenbanken-Hilfe..9348.html>>.

11 Deutscher Bildungsserver: Institutionen-Datenbank, <<http://www.bildungsserver.de/institutionen.html>>.

und Bildungsforschung erfolgt weiterhin durch die Geschäftsstelle der DGfE, während die Redaktion am DIPF gemäß den im Kontext des Bildungsservers erfolgten Erweiterungen auch um außeruniversitäre Einrichtungen – wie z. B. Bildungsministerien, Studienseminare oder Landesinstitute – für die Aktualisierung der übrigen Daten zuständig ist. Auch der *Veranstaltungskalender* des Bildungsservers,¹² der u. a. wissenschaftliche Tagungen, Symposien und Workshops nachweist, wurde in Zusammenarbeit mit der Fachgesellschaft entwickelt. Neben der Suche nach aktuellen Terminen erlaubt das Archiv der Veranstaltungsdatenbank retrospektive thematische Recherchen in einem Bestand von derzeit ca. 16.000 Einträgen ab 1998.

Ein weiteres stark frequentiertes Serviceangebot, das gleichfalls auf Initiative und unter konzeptioneller Beteiligung der DGfE im Rahmen des Deutschen Bildungsservers realisiert wurde,¹³ ist der *Stellenmarkt Bildung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft*.¹⁴ Anfangs beschränkt auf Stellengesuche und -angebote für die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter im universitären Bereich, denen auf Wunsch der Fachgesellschaft eine kostenfreie fachspezifische Orientierung im akademischen Arbeitsmarkt an die Hand gegeben werden sollte, wurde das Angebot nach erfolgreicher Einführung auf alle pädagogischen Tätigkeitsfelder inklusive den Schulbereich ausgeweitet. Die Tatsache, dass zahlreiche Hochschulen im gesamten deutschsprachigen – und zunehmend auch im internationalen – Raum von der Möglichkeit Gebrauch machen, ihre Stellenausschreibungen auf dem Deutschen Bildungsserver zu veröffentlichen, zeugt von der Sichtbarkeit und Akzeptanz dieses Angebots, dem auch eine jüngst im Auftrag des DIPF durchgeführte Evaluationsstudie einen großen Stellenwert im Portfolio des Portals bescheinigt.¹⁵

Literaturversorgung und Dienstleistungen für die Wissenschaft – Verzahnung mit dem Fachportal Pädagogik

Durch die Einbindung des Fachportals Pädagogik in den Deutschen Bildungsserver wird dessen erziehungswissenschaftlich relevantes Portfolio insbesondere durch Literaturnachweissysteme, Open-Access-Fachpublikationen und

12 Deutscher Bildungsserver: Veranstaltungen, <<http://www.bildungsserver.de/termine/>>.

13 Maßgeblich beteiligt an der Konzeption des Online-Stellenmarkts war für die DGfE seinerzeit Winfried Marotzki, damals Mitglied im Vorstand.

14 Stellenmarkt Bildung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft: <<http://www.bildungsserver.de/jobboerse/>>.

15 Vgl. Breiter, Andreas et al.: Nutzungspotenziale des Internetportals Deutscher Bildungsserver. Bericht zur Evaluation des Deutschen Bildungsservers. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen 2011, 79f.

zunehmend auch Forschungsinstrumente und -daten erweitert.¹⁶ Kern des Fachportals ist die frei zugängliche *FIS Bildung Literaturdatenbank* mit gegenwärtig über 770.000 Literaturnachweisen. Damit ist sie die umfassendste bildungsbezogene Literaturdokumentation im deutschsprachigen Raum. In Zusammenarbeit mit rund 30 Kooperationspartnern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erstellt, weist die Datenbank Literatur zu allen Bildungsbereichen nach, wobei die Themenfelder Unterricht und Bildungsforschung den größten Anteil einnehmen. Die Koordinierungsstelle des FIS Bildung ist ebenfalls am DIPF angesiedelt. Neben komfortablen und nutzerunterstützenden Recherchemöglichkeiten – so werden im Sinne eines Empfehlungssystems beispielsweise einzelne Treffer unter dem Motto „Andere fanden auch interessant“ um weitere thematisch relevante Literaturnachweise ergänzt – bietet die Datenbank übersichtliche, zur nahtlosen Weiterverarbeitung in eigene Literaturverwaltungs- und Bookmarkingsysteme (Endnote, Citavi, Zotero etc.) geeignete Trefferlisten, eine Verfügbarkeitsprüfung in lokalen Bibliotheksbeständen sowie den unmittelbaren Zugriff auf Online-Publikationen per Direktlink oder über kostenpflichtige Dienste.

Die *FIS Bildung Literaturdatenbank* integriert auch die Publikationen, die im Rahmen von *peDOCS*, dem Dokumentenserver des Fachportals, akquiriert werden.¹⁷ In Kooperation mit den zugehörigen Fachverlagen bündelt das fachliche Repositorium *peDOCS* elektronische Volltexte der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft und stellt diese entsprechend der Berliner Erklärung für freien Zugang zu wissenschaftlicher Information im Open Access zur Verfügung. *peDOCS* bietet ein breites Spektrum an Publikationsarten: Erstpublikationen, Zweitveröffentlichungen von Verlagspublikationen, Wiederveröffentlichungen vergriffener Printausgaben, Qualifizierungsschriften und sogenannte „Graue Literatur“ wie Projektberichte, Konferenzbände u. ä. – Seit Ende 2008 konnten mehr als 25 renommierte Verlage mit erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Profil als Partner gewonnen werden.¹⁸ Darüber hinaus betreibt *peDOCS* in Zusammenarbeit mit der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) die Langzeitarchivierung der eingestellten Texte, damit diese auch in Zukunft und unter veränderten technischen Konditionen recherchierbar bleiben.

Neben der in der *FIS Bildung Literaturdatenbank* fokussierten Literaturinformation des deutschsprachigen Raums ist auch ERIC, die größte englischsprachige bildungsrelevante Literaturdatenbank, über das Fachportal Pädagogik zugänglich. Mit einer komfortablen Metasuche kann auf diese

16 Vgl. <<http://www.fachportal-paedagogik.de>>.

17 Vgl. <<http://www.pedocs.de>>.

18 Eine Übersicht über die Kooperationspartner sowie die unterschiedlichen Kooperationsmodelle finden sich unter <http://www.pedocs.de/informationen_verlage.php?la=de>.

Weise datenbankübergreifend auf das gesamte nationale und internationale erziehungswissenschaftliche Publikationsspektrum zugegriffen werden.

Unter dem Arbeitstitel „Forschungsdaten Bildung“ bindet das Fachportal Pädagogik als weiteres forschungsrelevantes Segment zunehmend auch Datenbanken mit Instrumenten und Output aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung ein. Dazu zählen beispielsweise Fragebogen, Skalen und Items von einschlägigen Studien sowie Transkripte und videographierte Unterrichtsbeobachtungen. Die *Datenbank zur Qualität von Schule* (DaQS) etwa dokumentiert auf der Basis von Fragebogen und Skalenhandbüchern von derzeit sechs Studien (u. a. StEG, DESI) Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität und ermöglicht, diese vergleichend zu prüfen und ggf. für eigene Forschungsaktivitäten nachzunutzen.¹⁹

Der sogenannte „Themenkatalog Erziehungswissenschaft“, ein Internetguide für die Bildungsforschung und andere an wissenschaftlichen Fragestellungen interessierte Adressatengruppen,²⁰ wird in Kooperation zwischen Fachportal Pädagogik und Deutschem Bildungsserver erstellt und verbindet beide Portale inhaltlich. Ziel des Angebots ist es, für verschiedene Forschungsfelder die online verfügbaren Informationen in Form kompakter Übersichten zu strukturieren. Die thematische Kategorisierung der Ressourcen orientiert sich dabei an der Sektionsstruktur der DGfE. Um im Sinne einer umfassenden Transferfunktion für die Wissenschaft auch deren auf die Bildungs- und Unterrichtspraxis orientierte Aktivitäten einzubeziehen, wird ergänzend dazu auch der Bereich der Fachdidaktiken sukzessive aufgebaut und für den baldigen Online-Gang vorbereitet.

Der Anspruch, Transferleistungen für die Bildungsforschung zu erbringen, beinhaltet auch, möglichst vielfältige nutzerfreundliche Synergien zwischen den im Netz dezentral verteilten Informationsangeboten herzustellen. So wird externen Anbietern technisches wie fachliches Knowhow zur Verfügung gestellt und die Nutzung der technischen Plattform des Deutschen Bildungsservers für eine eigene Internetpräsenz angeboten, die damit auch in die zentrale Abfrage des Portals integriert ist und dort nachhaltig zur Verfügung steht. Das gegenwärtig umfassendste Beispiel für eine Kooperation dieser Art ist der Internetauftritt des BMBF-Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung.²¹ Die datenbankbasierten Informationen (Projektinformationen, Veranstaltungen, beteiligte Institutionen und Personen) für dieses Portal im Auftrag und Gewand des BMBF werden mit der Technik des Deutschen Bildungsservers vorgehalten. Dabei sind die Datenbankstrukturen so konzipiert, dass die dokumentierten Informationen auch für weiterführenden

19 Vgl. <<http://daqs.fachportal-paedagogik.de/>>.

20 Vgl. <<http://www.fachportal-paedagogik.de/themenkatalog/index.html>>.

21 Vgl. <<http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6106>>.

de Funktionalitäten, etwa die Geo-Referenzierung der an einzelnen komplexen Forschungsschwerpunkten beteiligten Institutionen, einsetzbar sind.

Der Bildungsserver als Plattform für Informationen des Bundes und der Länder

Zu den spezifischen Aufgaben des Deutschen Bildungsservers als einem Portal in öffentlicher Trägerschaft²² zählt die zentrale Bereitstellung der durch die im föderalen Bildungssystem politisch verantwortlichen Institutionen und Gremien publizierten Dokumente. Veröffentlichungen staatlicher Stellen werden als solche besonders gekennzeichnet und in Ergebnisanzeigen zu Suchanfragen sowie in redaktionell zusammengestellten Themenkatalogen und Dossiers optisch prominent hervorgehoben. Die im Netz dezentral auf lokalen Servern der einzelnen Länder, der Kultusministerkonferenz (KMK), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder bei den Landesbildungsservern vorgehaltenen Materialien werden zudem in einer speziellen Datenbank der „offiziellen Dokumente“ fokussiert, in der sich gezielt recherchieren lässt.²³ In Zusammenarbeit mit dem Sekretariat der KMK konnten darüber hinaus mehrere Entwicklungsvorhaben realisiert werden, die insbesondere solche Dokumentenbestände der Kultusministerkonferenz online verfügbar machen, die zuvor lediglich in Form extern schwer zugänglicher Inhouse-Datenbanken oder als gedruckte Publikationen mit entsprechend langfristigen Aktualisierungsintervallen vorlagen.²⁴ Neben der elektronischen Version eines im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit im multinationalen Netzwerk EURYDICE entstandenen, deutsch- und englischsprachigen Glossars zum Bildungswesen in Deutschland²⁵ wurden im Deutschen Bildungsserver Schnittstellen zur zentralen *Lehrplan-Datenbank* der Kultusministerkonferenz²⁶ sowie zur Datenbank der *Rechts-*

22 Die Aktivitäten und die weitere Entwicklung des Bildungsservers werden seit deren Konstituierung 1999 kontinuierlich durch eine Steuerungsgruppe aus Vertretern des Bundes (BMBF) und der Länder (KMK, einzelne Bundesländer) begleitet.

23 Deutscher Bildungsserver: Dokumente von Servern des Bundes und der Länder, <<http://www.bildungsserver.de/Dokumente-von-Servern-von-Bund-und-Laendern-349.html>>.

24 Zur Kooperation des Deutschen Bildungsservers mit dem Sekretariat der KMK siehe im Überblick: Kultusministerkonferenz – Deutscher Bildungsserver: <<http://www.kmk.org/dokumentation/deutscherbildungsserver.html>> [letzter Zugriff: 07.01.2012].

25 Glossar zum Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland: <<http://www.bildungsserver.de/glossar.html>>.

26 Kultusministerkonferenz: Datenbank der Lehrpläne, <<http://www.kmk.org/dokumentation/lehrplaene.html>> [letzter Zugriff: 07.01.2012].

normen zum Bildungswesen²⁷ eingerichtet. Ein zusätzlicher Mehrwert beider Datenbanken gegenüber den vormaligen Print-Versionen besteht in der Verlinkung einer großen Anzahl der betreffenden bibliografischen Nachweise mit den zugehörigen Volltext-Dokumenten.

Gleichfalls in staatlichem Auftrag erfolgte die Entwicklung des *Innovationsportals* des Deutschen Bildungsservers.²⁸ Dessen Kernangebot bildet eine Projekte-Datenbank, deren Aufgabe in der nachhaltigen Dokumentation von Programmen und Modellvorhaben vorrangig des Bundes und der Länder besteht, die auf Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems zielen.²⁹ Diese Dokumentation wird ergänzt durch die Seite *Projekte online*, die Zugang zu den Homepages von KMK- bzw. länderübergreifenden Vorhaben bietet und der Archivierung von Kontextmaterialien wie projektbezogenen Publikationen, Forschungsberichten, Praxisbeispielen etc. dient, die im Umfeld der innovativen Programme entstanden sind. Insbesondere auch die Ergebnisse und Materialien der Modellvorhaben der ehemaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sollen auf dieser Grundlage langfristig verfügbar bleiben.

Politischer Auftrag zur Bündelung der Bildungsportale – Hosting des nationalen Bildungsberichts

Im Zuge der Föderalismusreform erging an das DIPF der in einem „Verwaltungsabkommen über das Zusammenwirken von Bund und Ländern“ (2007) fixierte Auftrag, weitere ehemals öffentlich geförderte Bildungsportale dauerhaft in seinen Portalverbund zu integrieren. In diesem Zusammenhang erfolgte in den Jahren 2008 und 2009 u. a. die Migration von seinerzeit durch die BLK initiierten Internetauftritten auf die technischen Plattformen des Deutschen Bildungsservers und ihre redaktionelle Übernahme und Einbindung – namentlich der Website *Lesen in Deutschland*, die Maßnahmen der Länder, Forschungsaktivitäten und Vor-Ort-Projekte zur Förderung der Lesekompetenz dokumentiert,³⁰ und des aus der Internetpräsenz des ehemaligen *Forum Bildung* hervorgegangenen Online-Journals *Bildung Plus*, das unter dem

27 Kultusministerkonferenz: Rechtsnormen zum Bildungswesen, <<http://db.kmk.org/rechtsnormen/>> [letzter Zugriff: 07.01.2012].

28 Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers: <<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/>>.

29 Vgl. hierzu das in Erweiterung der „sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz“ entwickelte sog. Innovationskonzept: <<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=4598>>.

30 Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung: <<http://www.lesen-in-deutschland.de>>.

Namen *Bildung + Innovation* nunmehr politische Initiativen und Innovationsprozesse in Form publizistischer Beiträge begleitet.³¹

Bestandteil des Auftrags zur Zusammenfassung bildungspolitisch relevanter Portale unter dem Dach des Deutschen Bildungsservers ist auch das Hosting und Content-Management für den Internetauftritt des unter Federführung des DIPF erstellten nationalen Bildungsberichts.³² Im Rahmen dieser Aufgabenstellung konnten über die technische Plattformfunktion für die Online-Version des Berichts und der zugehörigen Datenquellen und Tabellenwerke hinaus durch die Verknüpfung mit thematisch einschlägigen Informationssammlungen des Bildungsservers auch inhaltliche Mehrwerteffekte generiert werden. Auf der Website stehen in diesem Sinne als zusätzliche Services annotierte Linklisten zu weiteren Bildungsberichten, etwa auf regionaler und kommunaler Ebene, zur Bildungsberichterstattung im Ausland und im internationalen Raum zur Verfügung, z. B. Berichte der OECD oder der UNESCO, ferner ein thematischer Pressespiegel, der auf Basis der datenbankgestützten, daher kontinuierlich aktualisierten *Zeitungsdokumentation Bildungswesen*³³ des DIPF zusammengestellt wird. Mit der vollständigen audiovisuellen Dokumentation der beiden Fachtagungen, die aus Anlass der Veröffentlichung der nationalen Bildungsberichte 2008 und 2010 durchgeführt wurden, konnte die Redaktion des Bildungsservers einen weiteren Beitrag zur Dissemination von Befunden der Bildungsberichterstattung in die allgemeine wie in die Fachöffentlichkeit leisten.

Schlussbemerkung

Mit Blick auf die strategischen Entwicklungspotenziale des Deutschen Bildungsservers zeigen die angeführten Beispiele, dass das Informationssystem in hohem Maße aufnahmefähig ist für informationelle Bedarfe und Strukturbildungsprozesse im bildungspolitischen Feld wie auch für die vielfältigen Aufgaben im Sinne seiner Funktion als Unterstützungsinstrument und Transfermedium für Wissenschaft und Bildungsforschung.

31 *Bildung + Innovation*. Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: <<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html>>.

32 Bildungsbericht, <<http://www.bildungsbericht.de/>>.

33 *Zeitungsdokumentation Bildungswesen*: <<http://www.bildungsserver.de/zd/>>.

Eindrücke von den DGfE Summer Schools 2010 und 2011

Daniela Barry, Nina Bender & Markus Mathieu

1 Was ist die DGfE Summer School?

Seit 2005 bietet die DGfE einmal jährlich ihre Summer School „Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ an. Diese findet in der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters statt und richtet sich speziell an den wissenschaftlichen Nachwuchs. Ziel der Summer School ist die methodische Fortbildung der NachwuchswissenschaftlerInnen der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Im Rahmen der Kurswoche erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre qualitativen und quantitativen Kenntnisse zu vertiefen sowie eigene Forschungsprobleme mit anderen WissenschaftlerInnen zu besprechen. Die Kosten für die Teilnahme an der Summer School tragen die NachwuchswissenschaftlerInnen in der Regel selbst. Die DGfE bietet aber jedes Jahr drei unterschiedlich dotierte Stipendien an, auf die sich InteressentInnen bewerben können. An der DGfE Summer School 2010 in Ludwigsfelde nahmen rund 120 Personen teil, 2011 in Erkner waren es etwa 150.

2 Kursangebote

2.1 Programm der DGfE Summer School 2010

Das Kursangebot der DGfE Summer School 2010 ist in Tabelle 1 dargestellt. Es handelt sich um ein breites Angebot an Kursen mit qualitativem und quantitativem Fokus. Die Kurse sind modular aufgebaut: Das erste Modul beinhaltet die Einführungen in die quantitativen Methoden (Niveau I und II). Diese Grundlagenkurse finden durchgängig statt und sind daher mit keinem anderen Kurs kombinierbar. Im zweiten Modul sind die a-Kurse (2a-6a) zu finden, welche in der ersten Wochenhälfte angesetzt sind. Jeder a-Kurs ist beliebig mit einem der b-Kurse aus dem dritten Modul kombinierbar, welche in der zweiten Kurshälfte stattfinden.

Table 1: Kursangebot 2010

Kursnummer	Thema	Referent
1 I	Einführung in quantitative Methoden Niveau I	Heinz Reinders
1 II	Einführung in quantitative Methoden Niveau II	Renate Möllers
2a	Strukturgleichungsmodelle	Johannes Hartig
3a	Qualitative Interviews	Diana Raufelder
4a	Längsschnittstudien	Mario Gollwitzer
5a	Missing Data	Tobias Stubbe
6a	Einführung in die sozialwissenschaftliche Videoanalyse	René Tuma
2b	Rasch-Skalierung	Johannes Hartig
3b	Ethnographie	Kerstin Rabenstein Bettina Hünersdorf
4b	Hierarchische Lineare Modelle	Tobias Stubbe
5b	Testmethodik und Testentwicklung	Markus Bühner

Neben den Lehrveranstaltungen können fakultative Übungen vereinbart werden. Diese werden von KursleiterInnen und TeilnehmerInnen frei genutzt, um eigene Daten zu analysieren oder Fragen zu Forschungsprojekten zu diskutieren. Die fakultativen Übungen werden von den meisten als sehr positiv wahrgenommen, da hier eine auf die individuelle Forschungssituation zugeschnittene Betreuung erfolgt. Um den Ablauf der fakultativen Übungen zu optimieren, sollte in Zukunft ausdrücklicher über diese Möglichkeit informiert werden. Erfahrungsgemäß ist dieses Angebot nicht allgemein bekannt. Neben dem regulären Kursprogramm gibt es ein Angebot für die Abendgestaltung; 2010 bestand es aus einem Ausflug nach Berlin und einem Gesellschaftsabend mit PowerPoint Karaoke.

2.2 Programm der DGfE Summer School 2011

Das Kursangebot 2011 war im Vergleich zum Vorjahr umfangreicher. Neben den obligatorischen Grundkursen 1 I und 1 II gab es einen qualitativen Einführungskurs im Modul 1 (Kurs 2). Das Angebot an kombinierbaren Kursen wurde aufgrund der Nachfrage im Vergleich zu 2010 erweitert, so dass eine größere Zahl von NachwuchswissenschaftlerInnen teilnehmen konnte. Die Kurse 3a-9a finden in der ersten Hälfte der Woche statt und können beliebig mit einem Kurs aus der zweiten Hälfte kombiniert werden (3b-9b). Der zeitliche Ablauf der Kurse entspricht weitgehend dem Zeitplan von 2010.

Tabelle 2: Kursangebot 2011

Kursnummer	Thema	Referent
1 I	Einführung in quantitative Methoden Niveau I	Heinz Reinders
1 II	Einführung in quantitative Methoden Niveau II	Renate Möllers
2	Qualitative Methoden: Einführung & Beratung	Sabine Reh Ingrid Miethe
3a	Qualitative Interviews mit Kindern	Dirk Hülst
4a	Qualitative Interviews mit Jugendlichen und Erwachsenen	Simone Schnurr
5a	Gruppendiskussionen	Alexander Geimer Florian von Rosenberg
6a	Testmethodik und Testentwicklung	Markus Bühner
7a	Längsschnittstudien	Marco Giesselmann
8a	Ethnographie und Teilnehmende Beobachtung	Anja Tervooren
9a	Strukturgleichungsmodelle – Niveau 1	Johannes Hartig
3b	Auswertung qualitativer Interviews – Kodierverfahren	Kathrin Berdelmann
4b	Auswertung qualitativer Interviews – Sequenzanalytische Verfahren	Alexander Geimer
5b	Mehrebenenmodelle	Knut Schwippert
6b	Videographie: Einführung in die videobasierte Interaktionsanalyse	Jörg Dinkelaker
7b	Mixed Methods	Simone Schnurr
8b	Missing Data	Oliver Walter
9b	Strukturgleichungsmodelle – Niveau 2	Johannes Hartig

3 Eindrücke und Anregungen

Die AutorInnen dieses Artikels waren in beiden Jahren bei der DGfE Summer School vertreten und konnten unter anderem durch Gespräche mit anderen NachwuchswissenschaftlerInnen, insbesondere im informellen Rahmen, einen Eindruck über die Wahrnehmung der Summer School gewinnen. Das Stimmungsbild zu den beiden Jahren reicht von „verbesserungswürdig“ bis „voll zufrieden“:

a) Kursprogramm

Kursangebot und Gruppengrößen speziell 2011 wurden sehr gelobt. Das Angebot enthielt eine angemessene Kombination aus quantitativen und quali-

tativen Kursen. Auch variierte das Schwierigkeitsniveau der Kurse, so dass sich Personen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen für die entsprechenden Kurse anmelden konnten. Das Lernklima war angenehm.

b) Preis

Preislich lagen die Summer Schools 2010 und 2011 bei ca. 250 Euro inklusive Übernachtung, jedoch ohne Verpflegung. Die Meinungen bezüglich des Preises sind gespalten, jedoch empfand ein Großteil der Befragten die Kosten für eine einwöchige Weiterbildungsmaßnahme incl. Übernachtung als angemessen.

c) Abendprogramm

Gemischte Rückmeldungen liegen für den Programmpunkt Abendvortrag vor. Bei vielen TeilnehmerInnen weckte zwar das Thema des Vortrags Interesse, es gab aber nach sieben bis acht Stunden Kursprogramm doch einige motivationale Hemmnisse. Die informellen Gesellschaftsabende kamen hingegen sehr gut an. Insbesondere das PowerPoint Karaoke Format wurde wiederholt positiv wahrgenommen.

Zusammenfassend betrachtet findet die DGfE Summer School sehr großen Zuspruch beim wissenschaftlichen Nachwuchs. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass ein Großteil die Summer School mehr als einmal besucht. Die Mischung aus quantitativen und qualitativen Kursen bietet viele Möglichkeiten, einen passenden Kurs zu finden, und die unterschiedlichen Niveaustufen führen zu einem Kursangebot, welches in jeder Phase des eigenen Promotionsvorhabens interessant ist.

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus Sicht der AEPF

Petra Stanat

Im Juli 2011 hat der Vorstand der DGfE eine Stellungnahme zu publikationsbasierten Dissertationen in der Erziehungswissenschaft veröffentlicht. Diese zielt darauf ab, „Qualitätskriterien für eine solche Promotion vorzusehen, um die Ansprüche an diese Form der Promotion mit denen an die klassische Promotion, mit einer Monographie als Dissertation, gleichzusetzen“ (DGfE 2011, S. 127). Die Empfehlung umfasst zwei Teile. Der erste Teil definiert fünf allgemeine Regelungen, die aus Sicht des Vorstands einzuhalten sind, um die Gleichwertigkeit von publikationsbasierten und monographischen Dissertationen zu gewährleisten. In den allgemeinen Regelungen wird festgelegt, dass mit jeder Dissertation, unabhängig von der Form, der Nachweis der Befähigung zu selbständiger, angemessen komplexer und anspruchsvoller wissenschaftlicher Forschung erbracht werden muss. Publikationsbasierte Dissertationen sollen dabei eine Einleitung beinhalten, in der die einzelnen Beiträge in substantieller Weise theoretisch gerahmt und in den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand eingeordnet werden. Weiterhin wird festgelegt, dass bei Beiträgen, die der Doktorand oder die Doktorandin gemeinsam mit anderen verfasst hat, die jeweiligen Anteile der einzelnen Autorinnen und Autoren auszuweisen sind. Handelt es sich bei einem der Autorinnen oder Autoren um den Betreuer bzw. die Betreuerin der Dissertation, sollen zusätzliche Gutachten von unbeteiligten Personen eingeholt werden. Allgemein wird festgehalten: „Grundsätzlich ist die Gleichwertigkeit der Anforderungen an monographische und an publikationsbasierte Dissertationen zu gewährleisten“ (ebd.).

Im anschließenden exemplarischen Umsetzungsvorschlag wird dann eine mögliche Umsetzung der allgemeinen Richtlinien skizziert, die sieben Punkte umfasst und sich unter anderem auf den Umfang publikationsbasierter Dissertationen, den Umgang mit in Ko-Autorschaft publizierten Beiträgen und die Anzahl von Publikationen, die ein Begutachtungsverfahren durchlaufen haben sollen, beziehen. Demnach soll eine publikationsbasierte Promotion mindestens drei veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene Beiträge umfassen. Werden weniger als fünf solcher Beiträge vorgelegt, müssen „mindestens drei“ davon „in Fachzeitschriften oder Herausgeberbänden mit

einem Begutachtungsverfahren“ zur Publikation angenommen oder bereits publiziert worden sein (ebd., S. 3). Umfasst die Dissertation mindestens fünf Beiträge, so werden zwei begutachtete Publikationen als ausreichend erachtet. Grundsätzlich sollen mindestens zwei der Veröffentlichungen vom Doktoranden bzw. von der Doktorandin in Alleinauthorschaft verfasst worden sein.

Die AEPF hat die Stellungnahme des DGfE-Vorstands in ihrer Mitgliederversammlung am 6. September 2011 in Klagenfurt gewürdigt und ausführlich diskutiert. Die Mitglieder begrüßen es ausdrücklich, dass die DGfE mit der Veröffentlichung der Richtlinien eine in vielen Fachbereichen und Fakultäten bereits akzeptierte Form der schriftlichen Promotionsleistung anerkennt. Damit wird Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit eröffnet, die Ergebnisse ihrer Arbeit in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs einfließen zu lassen sowie Publikationserfahrungen zu sammeln, die für ihre weitere Laufbahn eine entscheidende Rolle spielen. Zudem wird anerkannt, dass in Teilen der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der empirisch-pädagogischen Forschung, Publikationen in Fachzeitschriften mit *peer review* inzwischen die wichtigste Form der Veröffentlichung von Forschungsbeiträgen darstellen. Die Empfehlung ist daher für die empirisch arbeitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der DGfE ein wichtiger Schritt.

Der erste, allgemeine Teil der Stellungnahme ist aus Sicht der AEPF äußerst sinnvoll und wichtig. Dies gilt insbesondere für die Maßgabe, dass publikationsbasierte Dissertationen eine substanzielle Einleitung enthalten müssen, in der die eingereichten Schriften theoretisch gerahmt und der relevante Forschungsstand umfassend beschrieben wird. Dieser Teil spielt bei einer publikationsbasierten Promotion für die Beurteilung der Frage, ob der Doktorand bzw. die Doktorandin das relevante Forschungsfeld umfassend durchdrungen hat und mit der eigenen Arbeit weiterführt, eine zentrale Rolle. Daher sollte auch auf die mit einer reinen Aneinanderreihung von Veröffentlichungen verbundene Bezeichnung „kumulativ“, die in der Stellungnahme der DGfE an zwei Stellen vorkommt, unbedingt verzichtet werden.

Die konkreten Regelungen, die im zweiten Teil der Stellungnahme vorgeschlagen werden, halten die Mitglieder der AEPF dagegen für problematisch. Dies betrifft vor allem zwei Punkte des exemplarischen Vorschlags für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen, die im Folgenden kritisch diskutiert werden (vgl. ebd., S. 128).

Zu Punkt 2 des Vorschlags: *Mindestens zwei Publikationen sollten in Allein-
autorschaft vorliegen.*

Insbesondere in der Empirischen Bildungsforschung, aber auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, sind Promovierende oft in Projekten tätig, die aufgrund ihrer Komplexität ohne die enge Zusammenarbeit einer größeren Anzahl von Personen nicht durchführbar wären. In solchen Zusammenhängen sind Publikationen mit mehreren Koautorinnen und Koautoren gängig und unabdingbar. Es würde gegen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis verstoßen, substantziell an der Forschung beteiligte Personen bei der Publikation der Ergebnisse nicht einzubeziehen (vgl. DFG 1998). Die Forderung, dass zwei von mindestens drei Publikationen in Allein-
autorschaft veröffentlicht sein müssen, ist für Dissertationen, die in Projektkontexten entstehen, daher unangemessen. Sofern daran festgehalten werden soll, die allgemeinen Regelungen anhand eines Beispiels zu konkretisieren (s. u.), sollte die Formulierung in „Allein- oder Erstautorschaft“ geändert werden. In der Empirischen Bildungsforschung – wie in vielen anderen Forschungsgebieten auch – signalisiert die Erstautorschaft, dass die Hauptverantwortung für den Aufsatz bei der jeweiligen Person liegt. Dieser Beitrag ist nicht weniger eigenständig als bei monographischen Dissertationen, in die häufig auch Ideen und Rückmeldungen von Betreuerinnen und Betreuern eingehen.

Selbstverständlich muss bei Promotionsleistungen, die in Teilen in Kooperation mit anderen entstanden sind, sichergestellt werden, dass substantielle Anteile der Doktorand bzw. die Doktorandin selbständig erbracht hat. Hierzu ist es erforderlich, dass diese Anteile explizit ausgewiesen werden. Weiterhin sollte die einleitende Rahmung der Dissertation grundsätzlich von den Promovierenden selbständig verfasst sein. Beide Aspekte, die auch im Positionspapier des Wissenschaftsrats (2011) zu Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion herausgestellt werden, sind im allgemeinen Teil der Stellungnahme der DGfE enthalten.

Eine besonders zu behandelnde Situation entsteht dann, wenn Gutachterinnen oder Gutachter in einem Promotionsverfahren an den Publikationen beteiligt waren, die Bestandteil der Dissertation sind. Dies wird zu Recht allgemein als Einschränkung der Unabhängigkeit der Beurteilung betrachtet. Auch diesem Problem trägt jedoch – wiederum in Entsprechung mit dem Positionspapier des Wissenschaftsrats (2011) – der allgemeine Teil der Stellungnahme der DGfE ausreichend Rechnung, in dem gefordert wird, dass „zusätzliche, unabhängige Gutachten hinzugezogen werden“, wenn „von den eingereichten Beiträgen mehrere in Ko-Autorschaft mit Betreuerinnen bzw. Betreuern der Promotion verfasst worden sind“ (ebd., S. 127).

Zu Punkt 3 des Vorschlags: *Werden weniger als fünf veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene Beiträge vorgelegt, müssen mindestens drei Beiträge in Fachzeitschriften oder Herausgeberbänden mit einem Begutachtungsverfahren publiziert oder angenommen worden sein. Werden fünf oder mehr Beiträge vorgelegt, dann müssen mindestens zwei dieser fünf Publikationen mit einem Begutachtungsverfahren publiziert oder für die Publikation angenommen worden sein.*

Ein wichtiges Qualitätsmerkmal publikationsbasierter Dissertationen besteht darin, dass die Beiträge das Potenzial haben, von renommierten, möglichst auch internationalen Zeitschriften mit *peer review* zur Publikation angenommen zu werden bzw. von solchen Zeitschriften bereits angenommen worden sind. Wer schon einmal einen solchen Publikationsprozess durchlaufen hat, weiß, wie anspruchsvoll und aufwändig das Verfahren sein kann. Man muss damit rechnen, dass ein Manuskript bei den ersten Anläufen abgelehnt wird und dass im Anschluss an die Aufforderung, das Manuskript nach gründlicher Überarbeitung erneut einzureichen (*revise and resubmit*), mehrere Gutachtenschleifen durchlaufen werden müssen. Dies ist für die Qualitätssicherung wichtig, führt aber natürlich auch dazu, dass der Prozess sehr langwierig sein kann.

Aus diesem Grund ist die Maßgabe, dass mindestens drei Beiträge in Fachzeitschriften oder Herausgeberbänden mit einem Begutachtungsverfahren bereits publiziert oder angenommen sein müssen, problematisch. Dies sollte (wenn überhaupt) für maximal zwei Publikationen verlangt werden, um zu vermeiden, dass sich Promotionsprozesse aus Gründen, die nicht in der Hand der Promovierenden liegen (vor allem die oft sehr langen Zeiträume, die zwischen Manuskripteinreichung und Eingang von Gutachten liegen), verzögern. Diese Aussicht könnte Doktorandinnen und Doktoranden davon abschrecken, ihre Beiträge bei besonders renommierten Zeitschriften einzureichen, bei denen der Publikationsprozess meist besonders langwierig ist. Damit hätte die Regelung den unerwünschten Nebeneffekt, dass Forschungsarbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern weniger gut platziert werden, als es möglich und auch im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Laufbahn wünschenswert wäre.

Bei Manuskripten, die als Bestandteil einer Dissertation eingereicht werden und sich noch im Gutachtenverfahren befinden, muss die Promotionskommission entscheiden, ob diese das Potenzial haben, von einer renommierten Zeitschrift angenommen zu werden. Auch im Falle von klassischen Promotionen, die als Monographie angelegt sind, entscheidet die Kommission darüber, ob die jeweilige Arbeit promotions- und damit auch publikationswürdig ist. Es gibt keinen Grund, warum sie dies nicht auch bei publikationsbasierten bzw. publikationsorientierten Dissertationen tun sollte. Grundsätz-

lich sollte, wie bei jedem Promotionsverfahren, die Kommission, gestützt auf Gutachten, das Verfahren in der Hand behalten (siehe unten).

Allgemein kamen die Mitglieder der AEPF in der Mitgliederversammlung am 6. September 2011 zu dem Schluss, dass auf quantitative Spezifizierungen der Richtlinien für publikationsbasierte Dissertationen, wie etwa die Anzahl der publizierten bzw. angenommenen Beiträge oder der Umfang des einleitenden Textes (im exemplarischen Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien mit „mindestens 30 Seiten“ angesetzt), verzichtet werden sollte. Derartige Oberflächenmerkmale sind zur Sicherung von Qualität, um die es in den Richtlinien primär gehen sollte, ungeeignet. Für Dissertationen, die in Form einer Monographie vorgelegt werden, würde man wohl kaum auf die Idee kommen, Vorgaben für Seitenzahlen oder für die Anzahl von Teilstudien vorzugeben. Ein solcher Verzicht ist vernünftig und sollte auch für publikationsbasierte Dissertationen gelten.

Die qualitative Prüfung einer Promotionsleistung durch die Universitäten darf nicht durch quantitative Vorgaben und Gutachtenverfahren von Zeitschriften ersetzt werden. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn festgelegt wird, welche Anzahl von Publikationen in Zeitschriften mit *peer review* eine Dissertation mindestens umfassen muss. Damit wird die Erwartungshaltung geschürt, dass Doktorandinnen und Doktoranden, die diese Anforderung erfüllen, ein Recht darauf haben, promoviert zu werden. Aber selbst in renommierten Zeitschriften mit Gutachtenverfahren werden gelegentlich Beiträge veröffentlicht, die nicht wissenschaftlich einwandfrei oder sogar fragwürdig sind. Es muss einer Promotionskommission freistehen, solche Beiträge als unzureichend zu bewerten. Entsprechend betont auch der Wissenschaftsrat in seinem kürzlich veröffentlichten Positionspapier zu Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion: „Daraus folgt, dass die Annahme der Einzelartikel auch durch renommierte Fachzeitschriften nicht die Begutachtung durch die promovierende Einrichtung ersetzt. Die Universität trägt die Verantwortung für die Qualitätssicherung auch der publikationsbasierten Dissertation“ (Wissenschaftsrat 2011, S. 27).

Es ist abzusehen, dass die Stellungnahme der DGfE von den Universitäten wahrgenommen und aufgegriffen wird. Dabei wird kaum eine Rolle spielen, dass die spezifischen Kriterien als „exemplarischer Vorschlag“ deklariert werden. Die Kriterien werden als Minimalvorgaben gelesen und sollten dies wohl auch sein. Das vorliegende Dokument wäre für die Qualitätssicherung in der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft jedoch aus den genannten Gründen problematisch. Daher schlägt die AEPF vor, die Stellungnahme im oben dargestellten Sinne zu überarbeiten.

Referenzen

- DFG (1998): *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift*. Weinheim: WILEY-VCH, <http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_0198.pdf> (abgerufen am 10. Dezember 2011).
- DGfE (2011): *Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft*. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Jg. 22, H. 43, S. 126-128, hier S. 127; <http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_Publikationsbasierte_Promotionen.pdf> (abgerufen am 10. Dezember 2011).
- Wissenschaftsrat (2011): *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier*; <<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf>> (abgerufen am 10. Dezember 2011).

Publish or perish – eine Auseinandersetzung mit der geforderten „publikationsbasierten Dissertation“ in der Erziehungswissenschaft

Andreas Gruschka

I Eine biographische Hinführung

Hätte es das vorgeschlagene neue Verfahren bereits in seiner eigenen Qualifizierungsphase gegeben, der Autor hätte sich viel Arbeit ersparen können. Denn er hatte das nur wenig selbstverschuldete Glück, ab 1972 in einer Forschungsgruppe arbeiten zu dürfen, die den Studenten der Pädagogik bereits für würdig erachtete, in der peer-reviewten alten Dame „Zeitschrift für Pädagogik“ zu veröffentlichen. Die erste Publikation war das kollektive Werk dieser Gruppe, in der lediglich ihr spiritus rector, Herwig Blankertz, als Autor nicht auftrat, obwohl er aus unseren bunten Textbausteinen allererst einen kohärenten Aufsatz gemacht hatte. Später, so bekannte und erfolgreiche Kollegen wie Dieter Lenzen und Adolf Kell waren mit von der Partie: Als „Münsteraner Arbeitsgruppe“ stellten wir die Konzeption und Planung der Integrierten Sekundarstufe II dar. Schon kurz darauf wurden weitere Aufsätze des Autors in der *ZfPäd* publiziert, einmal zusammen mit Herwig Blankertz über Handlungsforschung, wobei auch hier die Arbeit erst publikationswürdig wurde, weil der Erfahrene den Entwurf des Novizen radikal überarbeitete. Bald danach durfte er dort wiederholt als alleiniger Autor auftreten.

Vor der Vorlage seiner Dissertation, einer methodologisch ausgerichteten Arbeit zur Erforschung einer curricularen Reform, hatte er also bereits genügend einschlägig „exzellente“ Arbeiten vorzuweisen. Nach Maßgabe des DGfE-Vorschlags (Erziehungswissenschaft 43, S. 127) hätte er die Texte zusammenlegen und mit einem einleitenden Text rahmen können. Verdankt hätte er dies der Einbeziehung in eine schlagkräftig organisierte und reputationsstrategisch bereits gut vernetzte Forscher- und Entwicklungsgruppe und natürlich der „Hebammenkunst“ seines Doktorvaters. Schade eigentlich, denn es wäre sicherlich ein Genuss gewesen, sein Gutachten über „meine“ Arbeit zu lesen.

Aus vergleichbaren heutigen Gruppen der empirischen Bildungsforschung, in denen viele Nachwuchskräfte an vielen Projekten arbeiten, kommt der Vorschlag einer publikationsbasierten Promotion. Er reflektiert damit eine bestimmte Produktionsweise von Wissenschaft, die als Forschungsbetrieb

nicht mehr so recht zur herkömmlichen Förderung von Promovenden und ihren Arbeiten passt. Das Promovieren muss in das Forschungs- und das Publikationsmanagement integriert werden. Die DGfE-Empfehlung argwöhnt, dass das gesonderte Erstellen einer Monografie angesichts der Arbeit an der Forschung und ihrer Dokumentation einen Nachteil für diese Projektmitarbeiter darstelle. Die Aufforderung zu einer eigenständigen zusammenhängenden Arbeit im Kontext eines gemeinsam betriebenen Projektes kann aber nur dem als ein Nachteil erscheinen, der letztlich das Promovieren mit einer eigenständigen Arbeit zu einem Nachteil erklärt. Ich halte das für einen salto mortale.

Hätte ich damals das heute Vorgeschlagene tun können, hätte ich nicht vollzogen, was noch heute eines der Fundamente meiner wissenschaftlichen Orientierung und Orientiertheit darstellt. Denn im Rahmen der Dissertation als das Schreiben einer Monografie in einem Projektzusammenhang habe ich mich tief in die Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen der pädagogischen Forschung hineingegraben. Entsprechend dem Denkstil der 70er gehörte dazu die Aneignung der analytischen Philosophie und Wissenschaftstheorie, der soziologischen Handlungstheorie und Methodologie, der Theorie der Sozialberufe, der Curriculummethodologie usw. Ich will hier nicht weiter angeben.

Möglicherweise verdanke ich mein Selbstbewusstsein, mit dem ich die Vielfalt dieser Themen noch heute behandle und mich damit „breit aufgestellt“ fühle, der Tatsache, dass die Dissertation bei aller Unterstützung letztlich eine eigenständig bewältigte erfolgreiche Initiation in die Wissenschaft darstellte. Das, was ich mir in dieser Arbeit angeeignet und zugeeignet habe, erinnere ich als eine Leistung gegen eine Welt von Widerständen. Ich habe es selbst gemacht, alleine geschafft, das kumulierte Wissen, das sich nicht schon dem Schreiben/Mitschreiben an jenen Aufsätzen verdankt, kann mir keiner nehmen.

II Die Logik des gemeinsamen Publizierens

Der Vorschlag, „publikationsbasierte Dissertationen“ in unserem Fach einzuführen, folgt der inzwischen in der pädagogischen Psychologie wohl üblich gewordenen Praxis kumulativer Dissertationen. Der Nachwuchs ist in eines oder mehrere empirische Forschungsprojekte als Mitarbeiter involviert, arbeitet unterschiedlich verantwortlich in ihnen mit und publiziert entsprechend als eines von nicht selten vielen Gruppenmitgliedern über Ergebnisse solcher Projekte. Dabei lässt sich naturgemäß nicht ausmachen, in welchem Umfang die Texte und die hinter ihnen stehenden Forschungsarbeiten aus der Hand des Promovenden stammen bzw. seine genuine Leistung darstellen. Wie das

auseinandergehalten werden soll, so dass gesichert ist, dass der Doktorvater nicht ggf. über seine eigene Arbeit urteilt, ist mir schleierhaft, die entsprechende Forderung damit wirklichkeitsfremd.

Das Schreiben ist der letzte Schritt der Produktion. Wenn zwei Autoren den Text wirklich zusammen schreiben, kann nicht mehr unterschieden werden, wer was geschrieben hatte. Die neuen Autorenkollektive schreiben durchweg arbeitsteilig, je nach Kompetenz und Verantwortung. Man kann mit Blick auf das Promotionsvorhaben dann entscheiden: Sei Du der Erstautor. Aber das bezieht sich nur auf die höhere Verantwortung für die Darstellung, nicht jedoch auf die Leistung in der Sache. Zuweilen (s.o.) muss der Chef schwer nacharbeiten, zuweilen gibt er dem Aufsatz, ohne mitgeschrieben zu haben, die Ehre seiner Autorschaft. In beiden Fällen mag so die Annahme der Arbeit erleichtert werden. Die Reihenfolge der Namensnennung muss mithin nicht bedeuten: 1. Autor 50% der Leistung, 2. Autor 20 %, 3. Autor 10% usf. Nur in wenigen Fällen empirischer Untersuchungen kann davon ausgegangen werden, dass alle Mitarbeiter in gleicher Weise in alle Fragen und Aufgaben des Projektes involviert waren. In einem besonderen Fall ist der Promovend vielleicht der Macher der Studie von der Grundidee bis zum Bericht, in anderen, wohl den meisten Fällen, aber kann er auch nur diese oder jene Dienstleistung im Projekt erbracht haben. Beide, wie viele andere denkmögliche Fälle von Beteiligung verschwinden in der numerischen und positionellen Darstellung der Mitarbeit an x Studien und den diese darstellenden Aufsätzen. Im Kern würde damit die Mitarbeit an Projekten und Aufsätzen unabhängig davon mit einer Promotion honoriert, wie sich der Mitarbeiter zum Wissenschaftler entwickelt hat.

Das Publizieren von Aufsätzen als Forschungsberichte, mit denen Studiendesigns sowie Ergebnisse mitgeteilt werden, dient jenseits des hier fraglichen Problems „publikationsbasierter Dissertationen“ vor allem der Kumulation möglichst vieler Publikationen in möglichst anerkannten Journalen und erfüllt damit primär eine reputationsstrategische Funktion gruppaler Arbeitszusammenhänge. Das Vorgehen wäre ein Karriereinstrument für einen bestimmten Teil des Nachwuchses. Die Beteiligung an solchen Forschungsgruppen würde damit zum Karrierevorteil. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass der Vorschlag längst kontextualisiert wurde mit den heute vielerorts durchgesetzten Leistungskriterien.

III Neue Leistungskriterien

So manche heutige Berufungskommission macht zum ersten Ausweis international visibler Exzellenz der Bewerber die Tatsache der Mitautorenschaft an solchen Aufsätzen. Wer also das Glück hatte, mit einer „Berühmtheit“ zu

publizieren, die weitgehend relativ freien Zugang zu den als bedeutend ausgebenen Journalen besitzt, steht in dessen Licht.

Mit dem neuen Weg zur Promotion würde faktisch der bisherige nicht nur ergänzt, sondern in seiner Wertigkeit relativiert. Das neue Verfahren wird zum privilegierten Weg zu Stuhl und Stelle. Man ist schon wer, wenn man ein paar Mal so publiziert hat, weswegen man das nicht mehr mit einer Schrift beweisen muss. Das wird auch daran deutlich, dass es einem nicht entsprechend eingezetzen Promovenden schier unmöglich sein dürfte, während der Arbeit an der Dissertation eine Handvoll „glänzend“ platzierter Aufsätze zu veröffentlichen. Die noch freien und nicht von den Peers verwalteten und verteilten Plätze in den beiden deutschen Hauptblättern sind per anno an zwei bis drei Händen abzuzählen. Es wird einmal mehr ein Wettbewerb eröffnet, bei dem die Sieger und Verlierer schon vorweg weitgehend feststehen. Mir ist rätselhaft, warum unser Fach dienstfertig dem geben will, wem schon gegeben wurde. Weder kann so Chancengleichheit noch Qualität gesichert werden.

Manche Nachwuchskräfte werden gleichwohl das Neue begrüßen, weil sie sich Chancen mit ihm ausrechnen. Das betrifft vor allem die in Forschungsgruppen Vernetzten. Sie sind nicht nur Mitarbeiter an „visiblen Projekten“, sondern erhalten als zusätzliches Incentive die Promotion, ohne noch traditionell promovieren zu müssen. Denken wir dagegen an einen hochdeputierten heutigen Mitarbeiter einer Lehrinheit oder den prekariären halben Mitarbeiter. Auch für den mag der Weg jenseits der Monografie als eine arbeitsentlastende Alternative erscheinen. Wenn er aber bei seinem Versuch, statt der Arbeit an der Monografie Aufsätze zu platzieren, in der Konkurrenz mit den vernetzten Kollegen aus Forschergruppen den Kürzeren zieht, was sich schon mit der faktischen Vermachtung der Wissenschaft als hochwahrscheinlich prognostizieren lässt, steht er am Ende mit seinen publikationsstrategisch ausgerichteten Aufsatzangeboten mit leeren Händen dar. Der Vorschlag entpuppt sich vor diesem Hintergrund als Klientelpolitik.

Das Schreiben einer Monografie, sei sie nun eine Darstellung eines empirischen Projektes oder aber eine theoretische Literaturarbeit, stellt eine Arbeit in „Einsamkeit und Freiheit“ dar. Für sie haftet der Autor allein, unabhängig davon, wie stark er auf seinem Weg unterstützend und kritisch begleitet wurde, durch den Doktorvater oder Kolleginnen und Kollegen. Das wird ihm nun zum Nachteil. Denn die Vorlage einer Monografie stellt nach der neuen Lesart von Qualitätskriterien nicht – wie die Publikation von Aufsätzen – das Ergebnis eines peer-reviewten Verfahrens dar. Manche Nachwuchswissenschaftler müssen das bereits heute anlässlich der Einreichung einer solchen Schrift überrascht feststellen. Ihre Gutachter zählen nicht und deswegen auch

nicht ihre Arbeit, die „selbstgeschriebene“ zweite Monografie noch weniger. Das ist die eine, die entwertende Implikation des Modells.

Die andere besteht in der komplementären Nobilitierung des Modells: Seine Protagonisten rechtfertigen die Entlastung von einer Monografie auch damit, dass es ein ungleich schwierigeres Unterfangen (als das Schreiben einer Monografie!) darstelle, mit den x Aufsätzen in solchen Journals während der Zeit der Promotion „durchzukommen“. Nicht selten würden Aufsätze zurückgewiesen und zumindest Überarbeitungen angemahnt. Womit gerade diesem Verfahren ein hohes Maß an Qualitätsmanagement eigen sei.

Damit wird faktisch eine Selbstnobilisierung vollzogen, denn die Peers, die urteilen, sind in der Regel verbunden mit den Peers, die ihre Mitarbeiter promovieren. Dass Kollegen aus Netzwerken sich gegeneinander stützen, Mitarbeiter von Peers von deren Macht profitieren, kann nur der bestreiten, der damit seine Unschuld postulieren will. Das gilt unabhängig vom jeweiligen Lager oder sachlicher ausgedrückt vom theoretischen Zugriff. Das Modell muss auch vor diesem Hintergrund diskutiert werden.

Der spezifische Zuschnitt der neuen Form der Promotion verweist faktisch auf die Nachwuchswissenschaftler, die in Forschungszusammenhängen arbeiten, die bereits stark vernetzt sind und als solche einen breiten Zugang zu genau den Journalen besitzen, die sich selbst Exzellenz zusprechen. Normal arbeitende Nachwuchswissenschaftler werden von der Regelung in keiner Weise profitieren.

IV Verfahren determinieren nicht Resultate

Keines der in Rede stehenden Verfahren lässt sich als Mechanismus bezeichnen, mit dem zwingend ein bestimmtes Resultat und Niveau einer Leistung erbracht wird. Genauso wenig wie eine Sequenz von Aufsätzen in Journalen schon für sich und mit der Wertschätzung der Gutachter ein exzellentes Resultat garantiert, so wenig ist eine in Einsamkeit und Freiheit verfasste Monografie an sich eine exzellente Leistung. Diese Monografie muss nicht zu einer erfolgreichen Initiation in die Wissenschaft beitragen, und hoffentlich wird auch die schwache Leistung in einer Forschungsgruppe trotz Promotion den Karriereaufstieg unwahrscheinlich machen. Mit beiden Formen werden aus dem Promovenden nicht automatisch Forscher und Wissenschaftler, von denen man sich viel versprechen kann. Beide Formen der Dissertation vollziehen sich in der Mehrheit als ein Weg des Durchkommens durch ein Examen. Exzellenz ist nun wahrlich nicht die Folge einer besonderen Form der Prüfung und sie ist als solche – entgegen ihrer ubiquitären Beschwörung – immer noch sehr selten. Viele Dissertationen, die als Monografien geschrieben wurden, haben mehr mit der subjektiven Bildung des Autors

„im Medium der Wissenschaft“ als mit einem Fortschritt in der Wissenschaft zu tun. Genauso kann davon ausgegangen werden, dass die Mitautorschaft in empirischen Studien wie diese selbst nicht unbedingt Meilensteine der Weiterentwicklung unseres geprüften Wissens darstellen. Noch gibt es ja auch Abstufungen des zugewiesenen Prädikats. Was auf der einen Seite letztlich eine mehr oder weniger gute Durcharbeitung der Literatur in der Form eines weiteren dicken Textes ist, stellt auf der anderen Seite einen wie auch immer produktiven Beitrag zu einer der vielen Studien dar, deren Relevanz dereinst einmal mit einer Metaanalyse relativiert und geprüft werden muss.

Der mitschreibende Autor der Aufsätze hat aber das Glück, dass andere seinen Beitrag aufpolieren, der Literaturbewältiger steht dagegen vor dem Problem, besser zu schreiben, als andere es schon getan haben, und vor der Verführung durch das „copy and paste“. Der Gutachter der Arbeit beurteilt im neuen Verfahren ungleich stärker sich selbst als im alten. Denn nun wird das Projekt ja bewertet, für das sein guter Name steht. Kann man sich vorstellen, dass die publikationsbasierte Dissertation den Doktorvater dazu animiert, sich und seinem Projekt eine schlechte Note zu geben? Und auch der andere Gutachter urteilt ungleich weniger über den Text im neuen Verfahren als im alten, denn auch ihm wird schwerfallen, das Projekt selbst und die Leistung des Promovenden auseinanderzuhalten, notwendig urteilt er auch über den geschätzten Kollegen.

In der Auseinandersetzung kann es deswegen nicht darum gehen, a priori den Menschen, der den neuen Weg beschreitet, abzuwerten, wie es aber auch unsinnig wäre, ihn schon als Produkt des Verfahrens aufzuwerten. Die Qualität des Doktoranden steht und fällt mit seiner eigenen Qualität. Die Frage ist, welche durch welches Verfahren eher begünstigt wird.

V Die absehbare Logik der Produktion

Warum wird aus dieser Relativierung mit Blick auf die Pragmatik der Verfahren nicht eine Beliebigkeit der Wahl? Die Arbeit in einer Gruppe oder mehreren Autorengruppen zu Einzelstudien, die unterschiedlich gewichtete Ergebnisse ermöglicht und thementeilig in möglichst vielen Orten verbreitet werden, führt zu einer anderen Arbeit und intellektuellen Einstellung, als dies der Fall ist, wenn man über einen längeren Zeitraum an einem Textkorpus sitzt. Im ersten Fall schiebt sich die Verwertung in den Prozess der Erarbeitung, während im anderen Fall die Verwertung erst einmal weitgehend ausgeblendet werden muss, damit überhaupt die Kraft aufgewendet wird, das dicke Brett zu bohren.

Schief wird die Entscheidungslage, wenn Produktionsweisen von Wissenschaft kurzgeschlossen werden mit Publikationsweisen. Wer in Projekten

mit anderen zusammenarbeitet, kann gar nicht erfolgreich sein, wenn er sich vom gemeinsamen Werk absentiert mit der Angst, andere könnten eigene Einsichten abkupfern. Unsinnig wäre auch, aus Angst vor gruppeninternen Plagiaten nichts über Themen zu schreiben, zu denen andere etwas herausgefunden und beigetragen haben. Das gleiche gilt für eine beratungsintensive Arbeit an einer Monografie. In den Fällen empirischer Studien handelt es sich nur selten um von einer Person durchgeführte Projekte. Fast alle in meinem Kollegenkreis betreuten empirischen Arbeiten wurden in Gruppen intensiv diskutiert, kritisiert, die Auswertungen fanden in Gruppen statt, hier half jeder dem anderen, damit jeder mithalf bei der Interpretation der Daten. Manche meiner Doktoranden konnten gar nicht genug Hilfen und Rückmeldungen bekommen. Das ging bis zur der Anmutung, ich möge doch vor Abgabe der Arbeit durch Überarbeitung grünes Licht geben. Andere haben sich ein paar Mal in Kolloquien anregen lassen, dann aber das verfasst, was zu ihrem Kopf passte und weitgehend aus diesem allein herauskam.

Die Zusammenarbeit mit anderen ist also entgegen und bei aller Einsamkeit und Freiheit eine der wesentlichen Voraussetzungen des Promovierens. Dass also andere an den Studien beteiligt waren, wird hier nicht als Schmälerung einer Leistung vorweg kritisiert. Es spricht auch nichts dagegen, dass im Vorfeld der Vorlage der Monografie als Dissertationstext in Aufsätzen Aspekte des Projektes bereits veröffentlicht werden, allein oder mit Mitarbeitern. Aber warum soll nicht anschließend die Anstrengung erfolgen, in eigener Verantwortung all das zur Darstellung zu bringen, für das man als Wissenschaftler doch Verantwortung zu übernehmen hat?

Wie leicht fällt es dagegen, diese Verantwortung bei Kritik zu delegieren?! Das kann in der basalen Weise dadurch erfolgen, dass der Promovend sich hinter dem Lehrer versteckt, er seine Lehre als Autorität übernimmt, oder sich gegebenenfalls blank auf den angesagten „state of the art“ bezieht. Die Arbeit kann auch dadurch vollzogen werden, dass man sich bequem in der Arbeitsteilung einrichtet. Was das heißt, habe ich vor einiger Zeit anlässlich der Präsentation einer hoch gelobten Dissertation erleben müssen. Die Doktorandin hatte eine Zusammenfassung der Forschungen vorgelegt, die sie mit anderen durchgeführt und bereits vielerorts publiziert hatte. Mit der Lektüre wurden manche Rückfragen fällig. So eine zur in Anspruch genommenen Methodologie, hinzu traten Fragen zu den Instrumenten und zur Auswertung. Wie selbstverständlich adressierte die ausgezeichnete Doktorandin die Rückfragen an die Kollegen, die im Projekt für die Entscheidungen zuständig waren. Sie hatte also einen Text vorgelegt, für den sie keine Haftung übernehmen konnte, ja wollte. Wohlgemerkt: Sie hatte aus den vorliegenden Texten eine Monografie gemacht, aber nicht wenige der Textbausteine stammten augenscheinlich nicht von ihr. Sie hatte genutzt, was sich arbeits-

teilig in der Gruppe ergeben hatte. Sie war im Projekt nicht zuständig für die Wahl der Methode und der Instrumente und sie hatte die Auswertungen nicht selbst vollzogen. Selbstverständlich muss das als Publikationsstrategie von Gruppen möglich sein. Aber zu einer Dissertation gehört, dass sie all die Arbeit hätte selbst durchführen bzw. als solche zumindest rechtfertigen können müssen.

In einer Forschungslandschaft, in der die unausgesetzte Produktion von Studien zum normalwissenschaftlichen Geschäft geworden ist, in der die umtriebigen Gruppen in vielen Projekten gleichzeitig aktiv sind, sind manageriale Strukturen eine Bedingung der Möglichkeit, mit dem Programm durchzukommen. Das mindert die Zeit der Erarbeitung eines Textes wie auch die Zeit der Betreuung ihres Verfassers. Zu diesem Betrieb gehört auch die berichtende Produktion von Ergebnissen. Hier kommt ggf. Sand ins Getriebe durch die Unfähigkeit von Mitarbeitern oder aber das Auffällig-Werden von Konzeptions- und Darstellungsproblemen anlässlich der Begutachtung durch Peers. Das ist dann die Störung des Betriebs, mit einer Promotion sollte die nicht verbunden werden.

Bei Einführung des neuen Verfahrens dürfte Vergleichbares ein häufiges Ergebnis des Promovierens werden, weil eben jene Produktionsbedingung den kritischen Fall des Scheiterns am eigenen Anspruch und die Durchbildung der Arbeit als einer eigenen gar nicht mehr vorsieht. In einer Disputation dürften dann manche aus ihren Träumen fallen, sofern die Kommission überhaupt noch kritisch prüft. Glauben die Kandidaten doch mit der Platzierung „ihrer“ Arbeiten in den Zeitschriften, mehr als nur auf einer sicheren Seite zu stehen. Sie verwechseln den (geliehenen) Publikationserfolg mit der Bewährung als Wissenschaftler.

Es gibt also gute Gründe, mit dem neuen Verfahren von negativen Effekten für die wissenschaftliche Ausbildung auszugehen. Jenseits dieser Debatte sind sie bereits vielfach beschrieben und als Deprofessionalisierung der Nachwuchswissenschaftler kritisiert worden.

VI Der Sinn der Promotion

Meine Ablehnung des Modells möchte ich mit den folgenden beiden Punkten fokussieren und zusammenfassen:

- (1) Die Dissertation ist m. E., anders als die erste Fingerübung in Wissenschaft mit dem Diplom, eine eigenständige wissenschaftliche Leistung, die in unterschiedlicher Weise die Initiation in die Wissenschaft als Krisenbewältigung der Forschung impliziert. So ist auch unsere Frankfurter Promotionsordnung zu lesen.

Bei eher theoretischen Literaturarbeiten geht es dabei darum, sich auf die Schultern von Riesen zu erheben und zu versuchen, etwas weiter zu schauen: Wie also kann darstellend nachvollzogen werden, was schon gedacht wurde, und wie kann begründet werden, dass man zu eigenständigen weiterführenden Aussagen gekommen ist? Die bloße Reproduktion der Literatur ist noch keine wissenschaftliche Leistung, das kühne Neuerfinden ebenso wenig.

In eher empirischen Arbeiten (und an diese ist mit dem Vorschlag letztlich allein gedacht) geht es um den Nachvollzug der Forschungslage, die Begründung für ein gewähltes Vorgehen und um die Aneignung des Standes der Methodik. Zusammenfließt das in der Ausarbeitung einer weiterführenden Fragestellung und der Wahl der dazu passenden Methode. Im Unterschied zum bloß technischen Vollzug und Einsatz von Methoden verlangt Forschung die kritische Zueignung der gewählten Ansätze und Verfahren. Das impliziert, dass der Promovend konfrontiert wird mit allen kritischen Erfahrungen bezüglich der Lösung der Probleme, die im Prozess für denjenigen notwendig entstehen, der das zum ersten Mal macht. Das geht nicht als Mitmachen und bloße Adaptation, sondern faktisch nur als vollständige Einübung in die Logik der Forschung, mit der diese in Pragmatik aufgeht.

So gut der Doktorand auch beraten und unterstützt wird, so sehr er dabei vor Fehlern bewahrt werden mag, die Leistung einer Dissertation besteht in der eigenständigen Bewältigung der im Verlaufe einer solchen Arbeit notwendig auftretenden Krisen. Mit ihr allein hat er die Chance, sich zum eigenständigen Wissenschaftler mit der Grundlegung durch den problematisierenden Vernunftgebrauch weiterzuentwickeln. Das Medium dieser Bewältigung ist der eigene Dissertationstext.

Wer den Doktoranden vor einer solchen Bewährungssituation bewahrt und zwecks Sicherung eines hohen Outputs an Publikationen vor ihr schützt, produziert eher einen effektiven zukünftigen Forschungsassistenten, nicht aber fördert er schon einen eigenständig forschenden Kopf.

- (2) Im Prozess einer solchen Arbeit kommt es erstmalig im vollen Sinne zum exemplarischen Hineinversenken in eine Sache. Die wird in alle Richtungen entfaltet: gründlich, theoretisch wie empirisch, mit Blick über die Ränder der Fragestellung. Ihren Ausdruck findet das am Ende in der Monografie. Der Doktorand wird mit seiner Arbeit zum Experten für sein Thema, und die ihn prüfenden Professoren müssen schon äußerst belesen und erfahren sein, um den Experten methodisch kritisch prüfen zu können. Nur dort, wo der Doktorand in die volle Verantwortung für seine Arbeit eintritt, kann er diese auch bei einer Disputation übernehmen.

Mithin verlangt die Dissertation vom Doktoranden, dass er sein Thema eigenständig auf dem Stand der Wissenschaft bearbeitet.

Unsere Doktoranden lassen sich nach dem alten Verfahren recht gut in solche unterscheiden, die nach der Vorlage einer Monografie das Zeug zum eigenständigen Wissenschaftler haben, und solche, denen man nach dem Dokortitel nicht den Übergang in die Wissenschaft empfehlen möchte.

Ein Fach, das diese Weise der Prüfung auf Eignung für die Wissenschaft nicht mit der Dissertation verbinden würde, versteht sich selbst nicht mehr in vollem Sinne als Wissenschaft, die von jedem Einzelnen in „Einsamkeit und Freiheit“ verantwortet werden kann. Promovieren wird eine bloße Folge der Fabrikation von Studien in Teamworks. So lässt sich zwar der Output an Dissertationen vergrößern und werden bestimmte Karrieren erleichtert, aber zugleich wird ein „wissenschaftlicher Habitus“ gefördert, der weder mit „Bildung im Medium der Wissenschaft“ zu tun haben muss, noch überhaupt den voll eigenverantwortlichen wissenschaftlichen Experten voraussetzt.

Das publikationsbezogene Promovieren bräche also mit der in unserem Fach immer noch gepflegten Kultur der Bewährung an uneingeschränkter wissenschaftlicher Arbeit.

VII Warnung vor der Mitarbeit an den zukünftigen Promotionsausschüssen

Als langjähriges Mitglied von Promotionsausschüssen hat man viel erlebt, was jenseits eines gewünscht geordneten Verfahrens alles passieren kann. Promovieren bedeutet immer auch, einen rechtsgültigen Verwaltungsakt zu erledigen.

Würde man die neue Variante aufnehmen und sie etwa verknüpfen mit den von der DGfE angebotenen Regularien, ließe sich für den Konfliktfall eine Flut von Verwaltungsgerichtsverfahren antizipieren. Denn so gut wie nichts, was die DGfE, aber auch andere einzelnen Protagonisten des Verfahrens vorgeschlagen haben, wird sich als juristisch wasserfest ausweisen lassen.

So sollen die kumulierten Texte sachlich zusammenhängen. Reicht es da zu sagen, sie behandelten alle „Lernen“ oder „Unterricht“, oder müssen sie durch eine abgegrenzte Fragestellung verbunden sein?

Gefordert wird eine einleitende substanzielle Einleitung. Wo befindet sich die Grenze zwischen einem Referat der einbezogenen Arbeiten mit etwas Literaturbericht und der weiterführenden Synthetisierung der Befunde? Ausgewiesen werden soll die Ko-Autorschaft als Bestimmung der Anteile aller Beteiligten. Was so explizit werden soll, wird nicht selten eine Einla-

dung zum Betrug sein. Wo dagegen wahrhaft gezeigt werden soll, dass die ersten paar Seiten ganz und allein vom Promovenden stammen, führt das auf die Frage, wie die bewertet werden sollen im Kontrast zu den anderen Seiten, die augenscheinlich von anderen stammen. Im Sinne der Vorschrift dürften dann nur jene eigenen Seiten herangezogen werden.

Ko-Autorschaft soll zur Einsetzung unabhängiger Gutachter führen. Was sollen diese bewerten und wie sollen sie den Ko-Autor, die anderen Mitglieder der Gruppe wie auch die Anteile des Doktorvaters beurteilen? Das liest sich letztlich wie eine versteckte Aufforderung, es lieber sein zu lassen, eben weil das Verfahren mit einer Kompliziertheit geschlagen ist, die der wissenschaftlichen Beckmesserei, Intrige und Behinderung oder eben Korruption Tür und Tor öffnet. Es sei denn, die Lösung besteht darin, erst gar nicht wirklich zu prüfen, was hier zu prüfen wäre.

Auch die Zahl der mindestens drei Veröffentlichungen, von denen mindestens zwei in Alleinautorschaft vorliegen müssen, eröffnet keine juristisch befriedigende Lösung. Der alleinige Autor ist bezogen auf Forschungsprojekte nie ein alleiniger Autor, weswegen der Rückgriff auf bestehende Texte vielfach als „copy and paste“ denunziert werden könnte. Zwei Aufsätze allein geschrieben, das würde verlangen, dass sich faktisch der Promovend exponiert, als wäre er alleiniger Autor. Auch das führt auf den Prüfungsanlass, mit dem vom Gegenteil ausgegangen wird. Darf der Doktorand Tabellen mit Auswertungen als die seinen ausweisen, wenn sie nicht von ihm stammen?

Wenn es bei mehreren Publikationen darauf ankommt, dass zwei peer-reviewed worden sind, dann kann im Zweifelsfall jedem schlecht behandelten Promovenden nur empfohlen werden, mit dem schillernden Instrument der Unterscheidung in anerkannte und unerkannte Publikationsorte statt einer Wertung der Qualität der Arbeit vor Gericht zu gehen. Wenn der Doktorvater nur höchstens einen Beitrag mitgeschrieben haben darf, was soll er dann bewerten, wenn nicht seinen Aufsatz; eben die paar Seiten, die rein und ganz und gar vom Promovenden stammen? Eine sich aus der Forderung ableitende, aber in sich unsinnige Verhaltensweise!

Langer Rede kurzer Sinn. Es werden unsichere, komplizierteste Abwägungen erforderlich, für die es nur zwei Lösungen gibt: eine hermetische Juridifizierung dieses unwägbaren Vorganges oder aber eine generelle Gerosität, mit der die eingereichten Arbeiten einfach so behandelt werden, als wenn sie vom Autor stammten, und wenn zugleich unterstellt wird, dass der Doktorvater etwas beurteilt, was er nicht selbst hergestellt hat. Dort, wo die vorgeschlagene Praxis als bereits eingeführt und funktional hervorgehoben wird, dürfte es sich um ein solches generelles Einverständnis handeln. Bei einer homogenen Fachlage dürfte dessen Herstellung kein Problem sein, machen doch dann alle, was alle machen. Aber in einem durch Streit be-

stimmten Fach wie dem unsrigen, in dem die aufgewiesene Funktionalität des Verfahrens erkannt und umkämpft ist, wird es zu vielfältigen Auseinandersetzungen kommen, die letztlich auf dem Rücken der Promovenden ausgetragen werden.

Deswegen sollte man alles so lassen wie bisher. Wer aus einer Forschungsgruppe heraus promoviert, soll die dort entstandenen (incl. der bereits publizierten) Arbeiten selbständig zur Darstellung bringen, in einer Monografie, die die Gutachter und Prüfer behandeln als die eigene Leistung des Kandidaten.

In Erziehungswissenschaft promovieren – Erläuternde Anmerkungen zur DGfE-Empfehlung für publikationsbasierte Dissertationen

Werner Thole & Ingrid Lohmann

Ein Promotionsverfahren erfolgreich mit der Erlangung von doktoralen Würden abzuschließen, setzt die Einreichung und positive Begutachtung einer eigenständig verfassten, wissenschaftlichen Kriterien und Standards genügenden schriftlichen Arbeit, der Dissertation, sowie das erfolgreiche Absolvieren eines Rigorosums oder einer Disputation voraus, in deren Rahmen der Promovend, die Promovendin wissenschaftliches Profil und Argumentationsfähigkeit zu dokumentieren hat. Doch bei näherer Betrachtung erweisen sich die Prozeduren als komplizierter und komplexer, denn auf den ersten Blick zu vermuten ist¹

Die Promotionsbedingungen verändern sich stetig

und das Absolvieren der Promotionsphase heute ist nicht mehr identisch mit der vor fünfzig Jahren. Gleich geblieben ist, dass sich mit dem erfolgreichen Abschluss eines Promotionsverfahrens die Promovierenden auch heute noch wünschen, ihre Erkenntnisfortschritte zu dokumentieren und mit der „Erteilung der gelehrten Würden“ (Schleiermacher) formal zu zertifizieren, um neben dem erhofften Gewinn von Anerkennung auch die berufliche Karriere zu befördern. Die die Promotionsverfahren durchführenden universitären Einrichtungen und die beteiligten HochschullehrerInnen wünschen sich ebenfalls einen Reputationsgewinn und hoffen, dass sich aus den Dissertationen ein Erkenntnisgewinn ergibt, der einen wissenschaftlichen Fortschritt darstellt und dem Fach weitere Akzeptanz verschafft. So gesehen knüpft sich an die universitäre Promotion die Erwartung an Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. In der Erziehungswissenschaft kann sich dies in mehrfacher Form artikulieren: als Erwartung an eine Qualitätssteigerung der Berufstätigkeiten in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Berufssystem), an eine Steigerung der Befähigung zur Gestaltung und Steue-

1 Der Beitrag rekurriert auf Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE und Exemplarischer Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Jg. 22 (2011), H. 43, 126-128.

rung von Lehr-Lern-Szenarien (Qualifizierungssystem) oder an Zuwachs von theoretischer und empirischer Erkenntnis (Wissenschaftssystem). Bezüglich dieser allgemeinen Erwartungen besteht wohl Konsens.

Dieser Konsens wird jedoch spätestens dann begründungspflichtig, wenn aus einer erziehungswissenschaftlichen Teilperspektive heraus eine Konkretisierung versucht wird. Dissertationen in der Historischen Pädagogik unterliegen anderen methodologischen Prämissen als auf aktuellen quantitativen Daten basierende empirische Arbeiten; diese wiederum haben andere formale wie inhaltliche Qualitätsstandards als wissenschaftstheoretisch oder erziehungsphilosophisch ausgerichtete oder als qualitativ-rekonstruktiv angelegte Dissertationsprojekte. Dazu kommen Unterschiede, die sich über die Traditionen der verschiedenen handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen entwickeln: Dissertationen in der Schulpädagogik haben möglicherweise anderen Standards zu entsprechen als in der Erwachsenenbildung, in der Wirtschafts- und Berufspädagogik oder in der Sozialpädagogik.

Diese zuweilen fein gewebten und mit viel Engagement verteidigten Differenzen machen die Formulierung einheitlicher Standards und Orientierungshilfen für erziehungswissenschaftliche Promotionen schon bislang oft kompliziert. Noch verwickelter wird es, wenn durch disziplinäre Modernisierungen, Erweiterungen und Umbauten fachkulturelle Traditionen brüchig werden oder aber sich als sperrig gegenüber veränderten Bedingungen herausstellen. Mit solchen Umbrüchen sieht sich die Erziehungswissenschaft – und nicht nur sie – gegenwärtig in mehrfacher Hinsicht konfrontiert: Mit der verstärkten Reflexion von sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen und einem darüber in Gang gekommenen Ausbau empirischer Forschung hat die Erziehungswissenschaft *erstens* ihre interdisziplinäre Ausrichtung forciert und damit ihre Anschlussfähigkeit an andere wissenschaftliche Fächer und Traditionen erweitert. Auch wenn die Erziehungswissenschaft über damit verbundene Entwicklungen seit mindestens vierzig Jahren herausgefordert ist, ihr genuines fachliches Profil in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Wissenschaftslandschaft zu konturieren, hat sie doch über diesen Prozess an wissenschaftlicher Anerkennung gewonnen. Dieser Anerkennungsgewinn wird allerdings *zweitens* durch neue Infragestellung konterkariert, die sich über kritische Anfragen an die Möglichkeiten und Grenzen der öffentlich vorgehaltenen Erziehungs-, Bildungs-, Hilfe-, Beratungs- und Präventionsprojekte begründen. *Drittens* haben sich im Zuge all dessen die Formen und Wege zur erfolgreichen Promotion verändert und diversifiziert: Neben der Promotion auf einer Qualifikationsstelle im Umfeld einer Professur, einer Mitarbeiterstelle in einem Forschungsprojekt, im Kontext eines Graduiertenkollegs oder neben einer beruflichen Beschäftigung außerhalb der Hochschule wird Promovieren heute in vielfältigen Studien- und Förderprogrammen

strukturiert oder die Beteiligung daran gar zur Bedingung gemacht. Dazu kommt, dass Bachelor-AbsolventInnen von Fachhochschulstudiengängen jetzt im Prinzip gleich in universitäre Promotionsstudiengänge zugelassen werden können, und auch, dass sich die Fachhochschulen selbst seit einiger Zeit verstärkt um ein eigenes Promotionsrecht bemühen

Die Empfehlung der DGfE zum publikationsbasierten Promovieren

begründet sich mit Bezug auf diese Veränderungen. Sie reflektiert insbesondere, dass sich im Zusammenhang mit der Expansion der erziehungswissenschaftlichen Forschung, aber auch über Formen der strukturierten Promotion, Ideen entwickelten, alternativ zur bislang üblichen Dissertation Formen der schriftlichen Promotionsleistung zu ermöglichen, die in anderen Disziplinen schon üblich, wenn nicht sogar längst die Regel sind. Neben der Möglichkeit, publikationsbasiert, also auf der Basis bereits publizierter und (noch) nicht publizierter Forschungsbeiträge zu promovieren, ist es in den der Erziehungswissenschaft nahestehenden Disziplinen nicht mehr unüblich, unter Rückgriff auf einen gemeinsam erarbeiteten Datenpool und Forschungsstand sowie unter Ausformulierung von gemeinsamen und benachbarten Fragestellungen kooperativ zu promovieren.

Diese jüngeren Formen der publikationsbasierten Dissertation ermöglichen die Promotion auch jenen NachwuchswissenschaftlerInnen, die nicht über eine entsprechende, etatisierte Mitarbeiterstelle verfügen und die aufgrund ihrer Tätigkeit in Drittmittelprojekten möglicherweise nicht über die zeitlichen Ressourcen verfügen, neben ihrer wissenschaftlichen Forschungspraxis ein davon mehr oder weniger unabhängiges Dissertationsprojekt zu realisieren – die zugleich aber durchaus auch eigenständig empirisch und theoretisch arbeiten und ihre Projektergebnisse in Fachzeitschriften publizieren. Von ihnen zu verlangen, zusätzlich eine monographische Dissertation zu schreiben, führte bislang zu deutlichen Nachteilen gegenüber PromovendInnen auf wissenschaftlichen Qualifikationsstellen oder in Graduiertenkollegs.

Eine auf Publikationen basierende Dissertation kann prinzipiell eine ebenso anspruchsvolle Arbeit darstellen wie eine Monografie, sie kann ebenso arbeits- und zeitaufwendig sein. Die DGfE-Empfehlung soll keineswegs einfachere, sehr wohl jedoch weitere angemessene Wege zur Promotion eröffnen. Effekt neuerer Regelungen für schriftliche Promotionsleistungen darf nicht sein, bisherige Nachteile in Vorteile umzuwandeln. Aber unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen sind bei der Formulierung von Anforderungen an Dissertationen zu berücksichtigen. Und in den Promotionsordnungen sollten die formalen Voraussetzungen für eine Promotion so formuliert sein, dass die materiell unterschiedlichen, tatsächlichen

Promotionsbedingungen nicht für die eine oder andere Promovierenden-Gruppe zum strukturellen Nachteil oder gar zur zusätzlichen Hürde geraten.

Ungeachtet der wahrzunehmenden wissenschaftspolitischen Herausforderung, formale Qualifikationen in immer kürzeren Zeitabschnitten zu ermöglichen, kann es nicht Ziel von Promotionsordnungen sein, Promotionen im Rahmen zwei- oder dreijähriger Forschungsprojekte zu ermöglichen. Vielmehr sind und bleiben Promotionsphasen und -zeiten auch weiterhin biographische Abschnitte der beruflichen und akademischen Sozialisation, der Initiation in eine wissenschaftliche Disziplin, der Auseinandersetzung mit ihren Traditionen und Begriffsgeschichten, der Partizipation an hochschulischen Verwaltungs-, Gestaltungs- und Qualifizierungsstrukturen. Kurz gesagt, Promovieren ist mehr als das Abliefern einer Dissertation.

Die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Umsetzung in die universitären Promotionsordnungen empfohlenen generellen sowie die exemplarischen formalen Regelungen berücksichtigen insbesondere auch die berufsbiographische Bedeutung der Promotion. Sie gehen gleichwohl davon aus, dass es als nachrangig angesehen werden kann, ob die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung in Form einer monographischen Dissertation oder in Form von einzelnen, sachlich zusammenhängenden und teilweise bereits publizierten Beiträgen nachgewiesen wird. Entscheidend für die Verleihung eines Dokortitels im Fach Erziehungswissenschaft ist für den schriftlichen Prüfungsteil einzig und allein der Nachweis, dass die Promovierenden zu einem angemessen komplexen und anspruchsvollen Forschungsthema auf der Basis selbständiger, eigener Forschung neue Erkenntnisse erbracht haben. Diese Beiträge zur Weiterentwicklung des Faches können sich auch in Publikationen manifestieren, die gemeinsam mit anderen verfasst wurden.

Einwände gegen diese Erweiterung in Sachen schriftlicher Promotionsleistung übersehen, dass es auch bei monographischen Dissertationen, zumal wenn sie in gut vernetzten, diskursfreudigen Arbeits- und Forschungszusammenhängen entstehen, zuweilen nicht einfach ist, den Ursprung einer innovativen Idee oder einer empirischen Fragestellung personell eindeutig zuzuordnen; die mitunter umfangreichen Danksagungen dokumentieren diese schlichte Tatsache, auch wenn sie den genauen Ursprung einer Erkenntnis oder Fragestellung nur selten explizit benennen. Formal selbstverständlich dürfte es jedoch sein, dass, wenn gemeinsam verfasste Publikationen als Teil einer Dissertation vorgelegt werden, die Anteile der Beteiligten ausdrücklich auszuweisen sind.

Sicherlich sollte die über die Begutachtung geprüfte Qualität und nicht die Quantität der Beiträge alleiniges Kriterium für die Anerkennung schriftlicher Promotionsleistungen sein. Um aber eine formale Gleichwertigkeit der

eingereichten Arbeiten sicherzustellen, scheinen quantitative Orientierungen für publikationsbasierte Promotionen unumgänglich – auch da in der erziehungswissenschaftlichen Fachkultur anscheinend die Übereinkunft besteht, dass eine Fragestellung, und sei sie noch so klug, kaum promotionswürdig auf fünfzig, sechzig oder siebzig Seiten beantwortet werden kann. Darüber, in welcher Form und in welchem Umfang eine entsprechende Qualität sich in Aufsätzen, zumal in kooperativ erstellten Beiträgen, realisieren lässt, besteht hingegen keine Übereinkunft. Um der Diskussion diesbezüglicher Fragen einen Rahmen zu geben, gleichzeitig jedoch konkrete Promotionsverfahren von solchen Debatten zu entlasten, war die Formulierung quantitativer Mindeststandards geboten.

Die Vorstandsempfehlung sieht daher vor, drei Beiträge dann als ausreichend anzusehen, wenn sie in Fachzeitschriften oder Herausgeberbänden mit einem Begutachtungsverfahren publiziert oder zur Publikation angenommen sind. Sollte der Promovend, die Promovendin fünf oder mehr Beiträge vorlegen, dann müssen mindestens zwei der eingereichten Publikationen auf der Grundlage von Begutachtungsverfahren publiziert oder angenommen worden sein. In beiden Varianten sollte die Publikation des ältesten Beitrags nicht länger als sechs Jahre zurückliegen, und mindestens zwei Publikationen sollten in Alleinautorschaft vorliegen.

Das in der DGfE-Empfehlung formulierte Erfordernis, auch Beiträge in Alleinautorschaft vorzulegen, wird kritisch kommentiert, weil, so das Argument, eine Alleinautorschaft bei Beiträgen aus einem gemeinsamen Forschungsprojekt kaum gegeben und ausweisbar sei. Dieser angesichts der Forschungspraxis nachvollziehbare Einwand ignoriert jedoch die Intention der DGfE-Empfehlung an dieser Stelle.

PromovendInnen sollen über ihre Publikationen ihre Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit dokumentieren. Sie sollen zeigen, dass sie zu einer durchgängigen dichten Argumentation fähig sind, eine Fragestellung unter Beachtung des vorliegenden Forschungsstandes theoretisch reflektieren, empirisch operationalisieren und den gewonnenen Erkenntnisstand selbständig darstellen können. Sie sollen mit ihren für die Promotion vorgelegten Publikationen ihre akademische Selbständigkeit erweisen, nicht nur sich als kompetent in einem partikularen Bereich präsentieren, etwa der Formulierung einer Fragestellung oder der Auswertung von Daten. Allein verantwortete Publikationen sind auch im Zusammenhang von kollektiven empirischen Forschungen durchaus möglich. Entsprechende Publikationspraktiken in Drittmittelprojekten zu fördern, ohne dass der kooperative Zusammenhang der Forschung geleugnet werden müsste, ist möglich und sinnvoll und wird in unterschiedlichsten, ausgewiesenen Forschungskontexten auch längst praktiziert.

Kompliziert wird es in der Tat in Fällen, wo BetreuerInnen von Dissertationen nicht nur GutachterInnen der Promotionsleistungen sind, sondern zugleich KoautorInnen eingereicherter Beiträge. Wünschenswert und empfehlenswert ist sicherlich, für eine publikationsbasierte Dissertation möglichst Schriften auszuwählen, die nicht mit GutachterInnen gemeinsam verfasst wurden; jedenfalls sollte deren Anteil so klein wie möglich sein. Auch in monographiestützten Promotionsverfahren wirken spätere GutachterInnen an der schriftlichen Arbeit mit, diskutieren Aufbau und Gliederung, reflektieren die Eingrenzung der Fragestellung, die empirische Anlage, die Auswertung von Daten usw. gemeinsam mit den Promovierenden, unterbreiten Ideen und Vorschläge für die theoretische Kontextualisierung, die Einordnung in den disziplinären Wissensbestand und vieles mehr.

Dieses Mitwirken findet bei publikationsbasierten Promotionen nicht nur im Hintergrund statt, sondern manifestiert sich zunehmend auch in Koauthorschaften. Für diesen Umstand bedarf es formaler und funktional handhabbarer Modalitäten, die Promotionsverfahren vor Verwaltungsstreitigkeiten schützen, jedoch zugleich nachvollziehbar und praktikabel sind. Die DGfE-Empfehlung sieht daher vor, dass, wenn von den eingereichten Beiträgen mehrere in Koauthorschaft mit BetreuerInnen verfasst wurden, zusätzliche Gutachten hinzugezogen werden sollten.

Wichtig ist des Weiteren, dass der Promovend, die Promovendin in dem Text, der die eingereichten Schriften rahmt und deren Zusammenhang herausstellt, den eigenständig erarbeiteten Erkenntnisertrag expliziert, auch in Kontrastierung zu vorliegenden Arbeiten Dritter, darunter auch von GutachterInnen oder BetreuerInnen verfassten. Die Qualität einer Dissertation wird sich auch und nicht unwesentlich anhand dieses Textes zeigen, und die in unserem Fach bisher meist angenommene Differenz zwischen monographischen und publikationsbasierten Dissertationen wird sich hierüber minimieren, wenn nicht sogar auflösen.

So oder so bleibt Promovieren

ein anspruchsvolles, zeitaufwendiges und einen biographischen Lebensabschnitt bestimmendes Vorhaben. Es verlangt intensive, lang anhaltende Vertiefung in eine wissenschaftliche Fragestellung. Auch diese Erfahrung gehört zu der wissenschaftlichen Initiation, die mit der Promotion verbunden ist, unabhängig davon, ob sie auf einer Monographie beruht oder publikationsbasiert ist.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Call for Objects – Zur geplanten Ausstellung aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der DGfE im Jahre 2014

Stefan Aufenanger

Liebe Kolleginnen und Kollegen, bald feiert die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihren 50. Geburtstag. Begleitend zum 24. DGfE-Kongress, der im März 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden wird, ist zu diesem Ereignis eine Ausstellung geplant, in der die Entwicklungsgeschichte unserer Fachgesellschaft anschaulich präsentiert werden soll. Parallel dazu ist ein Katalog vorgesehen, der weitere und zum Teil andere Materialien enthält, zum Beispiel Texte, die über die Ausstellung hinausgehen.

Die Entwicklung der DGfE ist ja nicht nur durch Dokumente bestimmt, sondern kann auch mittels Plakaten, Fotos, Interviews, Programmheften der Kongresse usw. anschaulich gemacht werden. Für die geplante Ausstellung suchen wir solche Materialien, die die Geschichte unserer Fachgesellschaft im doppelten Sinne greifbar werden lassen, und bitten Sie, sich mit uns in Verbindung zu setzen, wenn Sie uns aus Ihren Beständen Objekte, Materialien, seltene Dokumente zur Verfügung stellen können. Besonders interessiert sind wir an Taschen, Postern, Plakaten, Programmheften von DGfE-Kongressen, vor allem den älteren, beginnend in den 1960er Jahren, bis in die neuere Zeit, an den Stiften, Notizblöcken und sonstigen Utensilien, die den Kongressunterlagen beigegeben waren, vielleicht sogar mit Notizen oder kleinen Malereien, die Sie während eines prominenten Vortrags oder auch während einer weniger anregenden Sitzung angefertigt haben. Daneben sind Hinweise auf Audio- oder Videoaufzeichnungen mit bekannten und der DGfE verbundenen Pädagoginnen und Pädagogen, von Vorträgen und Diskussionen erwünscht, und natürlich auch Fotografien.

Für den Katalog wünschen wir uns von Ihnen Texte, die auf ein, zwei Seiten „Erinnerungen an meinen ersten DGfE-Kongress“ festhalten oder ein für Sie besonderes Ereignis beschreiben, sei es einen Vortrag oder eine Diskussion, sei es eine persönliche Begegnung im Rahmen eines DGfE-Kongresses, das Ihnen nachhaltig in Erinnerung geblieben ist. Auch Texte, die sich mit Ihrer Position zur DGfE beschäftigen, werden gerne aufgenommen.

Wenn Sie in Ihren Regalen oder Schubladen etwas zur Materialität der DGfE-Geschichte im oben skizzierten Sinne finden oder Hinweise geben

können, wo wir mit Aussicht auf Erfolg danach suchen können, dann bitten wir Sie, uns noch nichts zu schicken, sondern uns vorerst eine Beschreibung oder einen Hinweis zu geben – entweder per E-Mail, per Brief oder Fax – und uns mitzuteilen, um was für ein Objekt es sich handelt und worauf es sich bezieht (z. B. „Kongress-Plakat 1996“; „Videoaufzeichnung von Diskussion zwischen A und B“). Wenn Sie, vor allem bei weniger bekannten Objekten, ein Foto beilegen könnten, wäre das optimal. Wir würden uns dann mit Ihnen in Verbindung setzen und besprechen, wie wir das Objekt verwenden können und wie der Transport geplant werden kann. Für weitere Hinweise oder Anregungen sind wir dankbar und hoffen auf Ihre rege Beteiligung an diesem Vorhaben!

Kontakt: Univ.-Prof. Dr. Stefan Aufenanger, AG Medienpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55128 Mainz, E-Mail: aufenang@uni-mainz.de, Telefon: 06131 3926652, Fax: 06131 392995.

Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2010 bis März 2012 an die Mitgliederversammlung in Osnabrück

Die DGfE insgesamt wie auch der Vorstand sahen sich in den letzten zwei Jahren mit Herausforderungen konfrontiert, die während des Mainzer Kongresses 2010 und der dortigen Mitgliederversammlung zum Teil noch nicht abzusehen waren, die Arbeit seither jedoch wesentlich mitbestimmt haben. In der zurückliegenden Vorstandsperiode war daher ein recht umfangreiches und auch besonders anforderungsreiches Arbeitsprogramm zu realisieren.

Zur Erinnerung: Im Vorfeld des Mainzer Kongresses waren Fälle von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen bekannt geworden, kritische Anfragen an die Erziehungswissenschaft und die DGfE waren zu beantworten. Nicht nur die Öffentlichkeit im Allgemeinen, sondern auch die DGfE war vom Ausmaß der sexualisierten Gewalttaten überrascht worden. Aufgabe des Vorstands in dieser Situation war es einerseits klarzustellen, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin und die DGfE als wissenschaftliche Vereinigung keine Verantwortung für die Verletzung professionsethischer Standards durch einzelne tragen. Andererseits sind ErziehungswissenschaftlerInnen und DGfE gefordert, sich über moralische Entrüstung hinaus mit der Frage auseinanderzusetzen, warum von pädagogischen Fachkräften ausgeübte sexualisierte Gewalt nicht längst Gegenstand einer breiten fachlichen Auseinandersetzung ist.

Eine zweite Herausforderung für die DGfE und den Vorstand bestand und besteht darin, das Anliegen von VertreterInnen der empirischen Bildungsforschung zur Gründung einer eigenständigen Gesellschaft produktiv aufzugreifen. Im Vorstand besteht über dieses Vorhaben dahingehend Konsens, dass die vorgetragenen Motive für die Gründung einer solchen Vereinigung zwar verstanden werden; die Notwendigkeit einer gesonderten Gesellschaft für Bildungsforschung leitet sich daraus allerdings nicht zwingend ab. Hier waren etliche Gespräche zu führen, die zwar nicht zur Aufgabe jenes Vorhabens, aber doch zur beiderseitigen Klärung der Positionen beigetragen haben, und daran wird in Zukunft sicher konstruktiv angeknüpft werden können.

Eine dritte Herausforderung der zurückliegenden Vorstandsperiode bestand darin, eine Modernisierung der organisatorischen Binnenstruktur der DGfE und ihrer öffentlichen Präsentation in Gang zu setzen. Die bisherige Struktur entspricht in mancher Hinsicht nicht mehr den veränderten gewachsenen, an die DGfE adressierten und von dieser zu realisierenden Anforderungen.

Und schließlich ist eine vierte Herausforderung zu erwähnen, die sich aus der vermeintlich nicht korrekt beziehungsweise nicht rechtzeitig erfolgten Einladung zur vorigen Mitgliederversammlung ergab. Der Vorstand hat deswegen die auf der Mainzer MV beschlossene Erhöhung der Mitgliedsbeiträge seither ausgesetzt. Die zur Verfügung stehenden Finanzmittel waren also knapper als erforderlich gewesen wäre, ein Sachstand, der durch die Bestätigung des Mainzer Beschlusses in Osnabrück nun rasch beendet werden sollte.

Dem Vorstand gehörten im Berichtszeitraum Stefan Aufenanger, Klaus Breuer, Tina Hascher, Ingrid Lohmann, Hans-Rüdiger Müller und Sabine Reh an. Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank für das gemeinsam Geleistete und die stets konstruktive, sachliche und kollegiale Atmosphäre, in der unsere Zusammenarbeit stattfand. Ebenso danke ich Susan Dardula, M.A., die seit Oktober 2010 die neue Leiterin der DGfE-Geschäftsstelle ist. Sie ist engagiert und mit wachsender Souveränität an der Erledigung der Vorstandsarbeiten beteiligt und führte eine Reihe nötig gewordener Umstellungen in der Geschäftsstelle durch. Nicht zuletzt danke ich Folker Schmidt für die Erledigung der alltäglichen Kassenarbeit und diverse mitgliederbezogene Aktivitäten der Geschäftsstelle. Mit der jetzigen Vorstandsperiode wird er seine Mitarbeit in der Geschäftsstelle beenden; für sein Engagement in den zurückliegenden mehr als zehn Jahren dankt ihm der Vorstand herzlich!

Mitgliederentwicklung

Für die vergangene Vorstandsperiode ist wiederum eine positive Entwicklung der Mitgliederzahl zu verzeichnen: Auf dem Osnabrücker Kongress 2012 begrüßen wir das 3.000 Mitglied unserer Fachgesellschaft. Diese Entwicklung entspricht dem im *Datenreport 2012* dokumentierten Anstieg der Zahl wissenschaftlicher MitarbeiterInnen, insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Im Berichtszeitraum hat sich die Zahl der Mitglieder per saldo um 400 erhöht (von 2.607 auf 3.007). Von den 504 neu aufgenommenen sind 222 ordentliche und 282 assoziierte Mitglieder. Der Zuwachs war damit nochmals beträchtlicher als in der vorherigen Vorstandsperiode, in der 466 neue Mitglieder aufgenommen werden konnten. Insgesamt hat die DGfE in den letzten beiden Vorstandsperioden demnach einen Mitgliederzuwachs von über 40% zu verzeichnen. Er verdankt sich vor allem der auf dem Dresdner Kongress 2008 beschlossenen Einführung des neuen Status der „assozierten Mitgliedschaft“. Inzwischen zählt die DGfE 607 assoziierte Mitglieder. Neu aufgenommen wurden in diesem Zeitraum außerdem weitere 351 reguläre Mitglieder. In den letzten rund fünfzehn Jahren hat sich die Mitgliederzahl der DGfE damit nahezu verdoppelt.

88 Mitglieder traten aus unterschiedlichsten Gründen aus der Gesellschaft aus, vornehmlich aus Altersgründen oder aufgrund des Wechsels in eine andere Tätigkeit. Ein Mitglied teilte mit, die DGfE aufgrund ihrer Ausrichtung verlassen zu wollen.

Mit Trauer erfüllen uns Nachrichten vom Tod von Kolleginnen und Kollegen, die uns seit der Mitgliederversammlung in Mainz zugegangen sind. So gilt unser Gedenken heute Prof. Dr. Kurt Beutler, Hannover, Prof. Dr. Michael Bommes, Osnabrück, Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, Hamburg, Prof. Dr. Michael Galuske, Kassel, Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm, Darmstadt, Prof. Dr. Fritz M. Kath, Hamburg, Prof. Dr. Achim Leschinsky, Berlin, Prof. Dr. Wincenty Okon, Warschau, Prof. Dr. Josef Olbrich, Berlin, Prof. Dr. Jürgen Raschert, Berlin, Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Berlin, Prof. Dr. Arnold Schäfer, Vechta, Prof. Dr. Klaus Schleicher, Hamburg, Prof. Dr. Georg Schottmayer, Hamburg, Dr. Gertrud Schwalfenberg, Duisburg, Dr. Corinna Seith, Zürich, Prof. Dr. Gisela Stütz, Hamburg, Prof. Dr. Wolfgang Sünkel, Erlangen, Prof. Dr. Erhard Wicke, Kassel, und Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Siegen. Ihr Andenken bleibe in Ehren.

Vorstandsarbeit

Auf der ersten ordentlichen Vorstandssitzung nach der Mainzer Mitgliederversammlung wurden Ingrid Lohmann als stellvertretende Vorsitzende, Klaus Breuer als Schatzmeister und Hans-Rüdiger Müller als Schriftführer gewählt. Im Rahmen der Aufgabenverteilung im Vorstand übernahmen Tina Hascher die Vertretung der DGfE in der EERA und Klaus Breuer die in der WERA, Sabine Reh gemeinsam mit Werner Thole die Vertretung der Gesellschaft gegenüber den Bundesministerien, Stefan Aufenanger die Neuorganisation der Medien- und Pressearbeit, Ingrid Lohmann die Verantwortung für unsere Verbandszeitschrift *Erziehungswissenschaft* und die Strukturkommission. Der Vorstand traf sich zu elf in der Regel zweitägigen Vorstandssitzungen.

Neuorganisation der Geschäftsstelle

Die Geschäftsstelle wurde in mehreren Bereichen umgestellt und erweitert. Koordiniert durch unsere neue Geschäftsführerin, Susan Derdula, wurden die Homepage der Gesellschaft umgestellt, die Mitgliederdatenbank überarbeitet und Neuerungen in der Schatzmeisterei eingeführt. Zukünftig wird die Geschäftsstelle zudem von einem Medien- und Presseberater, Christoph Schäfer, unterstützt. Mit seiner Hilfe wurde bereits ein Presseverteiler aufgebaut, mit dem wir den Kontakt zu den Medien künftig weiter zu verbessern hoffen, und ein Pressegespräch zum Datenreport und zum Osnabrücker Kongress durchgeführt.

Neues Erscheinungsbild

Seit Beginn des Jahres 2011 präsentiert sich die Homepage www.dgfe.de im neuen Design, und mitten im 22. Jahrgang der Zeitschrift wurde auch unsere Verbandszeitschrift auf das neue Erscheinungsbild umgestellt. Auf der benutzerfreundlich gestalteten neuen DGfE-Homepage finden sich aktuelle Informationen zu den Kongressen, Workshops und Tagungen der Gesellschaft, unsere Stellungnahmen, die Selbstdarstellung der DGfE sowie ein Servicebereich. Jede Sektion verfügt dort über die Menüpunkte „Über die Sektion“, „Kommissionen“, „Tagungen“, „Publikationen“, „Kooperationen“ und „Archiv“. Langfristiges Ziel ist es, alle Sektionen auf dieser Seite zu vereinen, ohne dass separate Homepages erforderlich sind. Die englische Übersetzung wesentlicher Informationen der Seite ist für 2012 geplant. Dank an dieser Stelle an Sabine Reh für die Koordination dieses Prozesses, und an Bettina Lehfeldt, die den Vorschlag erstellte.

Mitgliederdatenbank & E-Mail-Server

Um die Sicherheit der Mitgliederdaten zu gewährleisten, wurde eine neue Mitgliederverwaltung eingeführt. Einige datenschutzrechtliche Fragen im Hinblick auf die Datenspeicherung und auf Zugriffsmöglichkeiten der Sektionsvorsitzenden sind noch zu regeln. Die Zugehörigkeit der Mitglieder zu den Sektionen ist inzwischen darstellbar, allerdings sind nur von etwa der Hälfte der DGfE-Mitglieder die E-Mail-Adressen hinterlegt. Um die elektronische Kommunikation weiter zu verbessern, ist hier eine Ergänzung und Aktualisierung notwendig. Mittelfristiges Ziel sollte es sein, mit allen Mitgliedern direkt über E-Mail kommunizieren zu können.

Strukturkommission des Vorstands

Im Zeitraum 2010 bis 2012 gehörten der Strukturkommission Ingrid Lohmann, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Prof. Dr. Hans-Günther Rossbach, Prof. Dr. Jörg Ruhloff und, bis wenige Monate vor seinem Tod, Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck an. Lutz Reuter wurde nach dem Tod des langjährigen Vorsitzenden Furck zum neuen Vorsitzenden gewählt. Durch die detaillierte Vorarbeit und das Engagement der Strukturkommission vor allem in Sachen Peer Review-Verfahren, EQR/DQR, Zulassungsvoraussetzungen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge sowie publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft wurde die Erledigung des Arbeitspensums des Vorstands wesentlich unterstützt, speziell in Form der Erarbeitung von Stellungnahmen, die der Vorstand in Auftrag gegeben hatte und sich anschließend zu eigen machte. Im Namen der Gesellschaft und des Vorstands danke ich den Mitgliedern der Strukturkommission sehr, posthum besonders Carl-Ludwig Furck, der als Mitinitiator und langjähriger

Vorsitzender der Strukturkommission die Gestaltung der DGfE in den letzten Jahrzehnten maßgeblich mitprägte.

Arbeitsgruppe „Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen“

Diese vom Vorstand unmittelbar nach dem Mainzer Kongress 2010 gegründete ExpertInnenkommission hat zu den bekannt gewordenen Übergriffen auf Schüler- und Schülerinnen in Internatsschulen sowie auf Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen einen Workshop zum Thema *Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten* vorbereitet und durchgeführt, und sie hat die vom Vorstand dazu verabschiedete Stellungnahme erarbeitet. Derzeit bereitet sie eine Publikation vor, in der die Beiträge des Workshops dokumentiert werden. An der ExpertInnenkommission beteiligt sind von Seiten des Vorstands Sabine Reh und Werner Thole, neben Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Werner Helsper, Prof. Dr. Manfred Kappeler, Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, Prof. Dr. Uwe Sielert und Prof. Dr. Christiane Thompson. Ihnen gilt unser Dank für diese schwierige Arbeit.

Vorstandskommission „Modernisierung“

Verschiedene strukturelle Herausforderungen, darunter auch die anstehende Gründung einer Vereinigung für empirische Bildungsforschung, legen eine weitere Modernisierung der DGfE nahe. Zur Unterstützung dieses Prozesses richtete der Vorstand im Oktober 2011 eine Arbeitsgruppe ein, die in Ergänzung zur Strukturkommission den bislang eingeleiteten Modernisierungsprozess der DGfE begleiten und weitere Anregungen zur Erneuerung der Gesellschaft diskutieren und initiieren soll. Insbesondere erhofft sich der Vorstand von dieser Kommission die Formulierung einer das Profil der DGfE darstellenden Präambel sowie Vorschläge bezüglich der weiteren innerorganisatorischen Entwicklung, etwa hinsichtlich einer Neustrukturierung der Sektionen.

Rat der Sektionen

Nicht nur weil es die Satzung so vorschreibt, hat der Vorstand im Berichtszeitraum regelmäßig gemeinsam mit dem Rat der Sektionen getagt und dabei gegenseitig Informationen und Erfahrungen ausgetauscht. Vielmehr hat sich dabei mehr und mehr die Wichtigkeit dieses regelmäßigen Austauschs gezeigt, und die wird angesichts der wachsenden Mitgliederzahl der DGfE eher noch zunehmen. Die zuletzt vollständige Beteiligung aller Sektionen an den gemeinsamen Sitzungen unterstreicht die zugenommene Bedeutung dieses Gremiums. Nicht zuletzt deshalb geht hier der Dank an dieser Stelle auch an die Sektions- und Kommissionsvorstände, die dazu beitrugen, aus dem Rat der Sektionen ein lebendiges Informations- und Diskussionsforum zu machen.

DGfE-Kongresse 2012 und 2014

Für die Vorbereitung und Durchführung des Kongresses 2012 zum Thema *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* in Osnabrück dankt der Vorstand insbesondere dem Lokalen Organisationskomitee, namentlich den KollegInnen Prof. Dr. Thomas Bals, Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Kathrin Borg, Prof. Dr. Eva Gläser, Janika Grunau, Prof. Dr. Wassilis Kassis, Dr. Dominik Krinninger, Melanie Kubandt, Dr. Ekkehard Ossowski, Dr. des. Tim Schmidt und Prof. Dr. Beate Wischer. Für ihr Engagement ist auch dem Team des Kongressbüros – Peter Philipp Coenen, Achim Derner, Inka Feldmann, Nico Feyer, Sebastian Forst, Stefanie Herick, Stefan Holubarsch, Alexandra Lombardi und Hannes Viet – zu danken. Besonderer Dank gilt der Leitung des Kongressbüros, Dr. Sabine Bohne und Hendrik Stratmann, sowie den Sprechern des Kongresses, Vorstandsmitglied Hans-Rüdiger Müller und Prof. Dr. Hilmar Hoffmann. Ebenfalls danken möchte ich im Namen des Vorstands der Posterjury, Prof. Dr. Thomas Bals, Barbara Budrich, Prof. Dr. Dieter Gnahs, Janika Grunau, Prof. Dr. Andreas Hanses, Luise Ludwig, Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Prof. Dr. Cornelia Wustmann, sowie den Mitgliedern der Programmkommission, Prof. Dr. Karin Bock, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Hans-Hugo Kremer, Prof. Dr. Harm Kuper, Vorstands- und LOK-Mitglied Hans-Rüdiger Müller sowie Prof. Dr. Petra Stanat, unter Leitung von Vorstandsmitglied Sabine Reh. Der Programmkommission oblag die schwierige und anspruchsvolle Aufgabe, im Vorfeld des Osnabrücker Kongresses aus den fast 280 Beitragseinreichungen maximal 140 auszuwählen. Dabei wurde deutlich, dass die Auswahl der Kongressbeiträge erhöhte Beachtung finden muss und künftig dafür womöglich neue Wege erprobt werden sollten.

Aufgrund der Bedeutung des DGfE-Kongresses im Jubiläumsjahr 2014 befasste sich der Vorstand frühzeitig mit der Ortswahl für diesen Kongress. Inzwischen steht fest: Der 50. Kongress der DGfE wird in Berlin stattfinden. Die Entscheidung hierfür wird vom Präsidenten der Humboldt-Universität, Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, nachdrücklich unterstützt, wofür wir sehr danken, und erste Sitzungen des Lokalen Organisationskomitees finden bereits statt. Kürzlich wurde von der Humboldt-Universität die Stelle der Geschäftsführung des Kongresskomitees ausgeschrieben. Zum fünfzigjährigen Jubiläum sind ein Ausstellungs- und ein Katalogprojekt in Arbeit.

Fachtagungen, Veranstaltungen und Workshops des Vorstands

Gemeinsam mit der Hans-Böckler-Stiftung veranstaltete die DGfE im Juni 2010 eine Tagung zum Europäischen respektive Deutschen Qualifikationsrahmen. Unter dem Titel *Verändert der Deutsche Qualifikationsrahmen die*

Hochschullandschaft? Workshop zur Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs wurden die Implementierung einheitlicher Qualifikationsrahmen und die Angleichung des deutschen Qualifikationssystems an die EU-Vorgaben sowie daraus resultierende Konsequenzen diskutiert. Die Beiträge des Workshops sind in der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* (41/2010 und 42/2011) publiziert.

Im Frühjahr 2011 fand in Berlin der Workshop *Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten. Bedingungen, Strukturen und Erscheinungsformen von sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen* statt. Anlässlich der öffentlichen Diskussionen wurde das Thema aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven beleuchtet. Mit 120 TeilnehmerInnen stieß der Workshop auf starke Resonanz. Die entsprechende Stellungnahme der DGfE wurde im April 2011 veröffentlicht und durchweg positiv aufgenommen. Ein Band mit den Beiträgen des Workshops wird im April 2012 erscheinen.

Ebenfalls in Berlin fand im Mai 2011 der Workshop *Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung* statt. Im Alexander von Humboldt-Haus der Gesellschaft für Erdkunde wurden unterschiedliche Ausbildungsstrukturen konkret vorgestellt und Kulturen der Lehrerbildung auch unter internationaler Perspektive diskutiert. Mittels Thematisierung von Stärken und Schwächen der jeweiligen Modelle wurde der Frage nachgegangen, welche Entwicklungen aus Sicht der Erziehungswissenschaft künftig zu unterstützen sind, welcher Beitrag unserem Fach für die Lehrerbildung in den vorliegenden Modellen zukommt bzw. welche Perspektive sich dafür in den verschiedenen Modellen ergibt. Auch die Beiträge dieses Workshops sind in *Erziehungswissenschaft* (43/2011) abgedruckt.

Im September 2011 führte die DGfE zusammen mit der Universität Essen-Duisburg auf Anregung der Sektion Sozialpädagogik eine professionsbezogene Fachveranstaltung unter dem Titel *Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalität und Prekarisierung* durch. Es nahmen ungefähr 160 Personen teil. Ausgangspunkt für diese Konferenz war die Beobachtung, dass pädagogische Berufe in zentralen Handlungsfeldern derzeit mit fundamentalen Veränderungen konfrontiert sind, die weitreichende Fragen aufwerfen: etwa danach, ob das berufliche Qualifikationsniveau eher abgesenkt oder eher erhöht wird, ob künftig ein höherer Grad an Spezialisierung oder vielmehr an Generalisierung angestrebt werden muss und wie mit steigenden Anforderungen an die berufliche Kompetenz bei gleichzeitiger Prekarisierung, Kommerzialisierung, Internationalisierung und Medialisierung der Beschäftigungsverhältnisse umzugehen ist.

Diskutiert wurden Fragen der pädagogischen Professionalität, des Verhältnisses von Ausbildung und Studium, des pädagogischen Fachkräftebe-

darfs, die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation sowie die Transformation von Beschäftigungsverhältnissen. Die Fachkonferenz konnte ihr Ziel erfüllen, eine übergreifende und systematische Vergewisserung der beteiligten Akteure zu leisten, um fachliche und berufspolitische Standpunkte und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln.

Zu ihren wesentlichen Ergebnissen gehört, dass etwa ein Drittel der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen über keine akademische Pädagogikausbildung verfügt und nicht wenige von ihnen in ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen arbeiten. Auch in der Erwachsenenbildung und in der Sozialen Arbeit sind vermehrt prekäre Arbeitsverhältnisse mit extrem niedrigem Stundenlohn zu verzeichnen. Insgesamt sprechen gut fundierte Befunde dafür, dass die Qualität pädagogischer Arbeit durch ökonomische Rationalisierungsmaßnahmen nachhaltig bedroht ist.

An der Vorbereitung und Durchführung dieser Fachkonferenz beteiligten sich, neben den Vorstandmitgliedern Stefan Aufenanger und Werner Thole, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Rolf Dobischat sowie insbesondere Prof. Dr. Fabian Kessl und Dipl. Päd. Andreas Polutta. Der Vorstand bedankt sich herzlich bei den KollegInnen aus Duisburg und Essen für die Bereitschaft zur Durchführung dieser Veranstaltung!

Gegenwärtig bereiten Tina Hascher und Ingrid Lohmann zusammen mit Susan Derdula einen Vorstands-Workshop zum Thema *Gutachten schreiben. Zur Rolle der Begutachtung in der Erziehungswissenschaft* vor, der am 25. und 26. Oktober 2012 in Berlin stattfinden wird. Thema ist der Erfahrungsaustausch über Best Practice-Kriterien bei Gutachten in Verbindung mit Berufungsverfahren, Anträgen auf Forschungsförderung sowie Peer Review von Zeitschriftenaufsätzen, insbesondere die (Selbst-)Verständigung über Qualitätsmaßstäbe und die Konstruktivität der Rückmeldungen.

Stellungnahmen und Empfehlungen des Vorstands in der vergangenen Amtsperiode

Umgang mit Plagiaten

Als wissenschaftliche Fachgesellschaft wendet sich die DGfE nachdrücklich gegen jede Verletzung wissenschaftlicher Standards in Forschung und Lehre, insbesondere gegen Plagiate in wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten. Die gesellschaftliche Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen hängt in hohem Maße vom Vertrauen in die Selbstregulation der Wissenschaft bei der Wahrung ihrer Standards ab. Daher erwartet die DGfE von der Öffentlichkeit und fordert von den politischen AkteurInnen, Plagiate und ähnliche wissenschaftliche Verfehlungen nicht zu verharmlosen. Die ethischen Grundlagen wissenschaftlichen Handelns und Publizierens sind zu respektieren und zu würdigen.

Positionspapier zum 8. EU-Forschungsrahmenprogramm und Stellungnahme der EERA

Aufgrund einer Initiative ihres Vorsitzenden Lejf Moos wurden von der EERA eine Stellungnahme und eine Online-Petition sowie von mehreren europäischen Fachgesellschaften, darunter der DGfE, Positionspapiere zum 8. EU-Forschungsrahmenprogramm verfasst. Sie richten sich gegen die Marginalisierung der Sozial- und Humanwissenschaften im nächsten Rahmenprogramm. Allein die Petition wurde von mehr als 22.000 WissenschaftlerInnen, darunter 2.811 deutschen, unterzeichnet. In ihrer Stellungnahme zu dieser Initiative sagte die Commissioner for Research, Innovation and Science der EU, Máire Geoghegan-Quinn, ihre Unterstützung zu.

Publikationsbasierte Dissertationen – Empfehlung

Im August 2012 erschien nach intensiver Diskussion die Empfehlung der DGfE zum publikationsbasierten Promovieren. Mit der Zunahme und dem Bedeutungsgewinn erfahrungswissenschaftlicher Forschung in der Erziehungswissenschaft ist auch das Bedürfnis gewachsen, Formen der in anderen wissenschaftlichen Disziplinen üblichen oder zumindest möglichen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten zu übernehmen. Bereits jetzt sieht eine Reihe von Promotionsordnungen auch für erziehungswissenschaftliche Promotionen die Möglichkeit der Dissertation auf der Basis publizierter und nicht publizierter Forschungsbeiträge vor. Der Vorstand sah es daher als notwendig an, Qualitätskriterien für eine solche Promotion zu empfehlen, um die Ansprüche an diese Form der Dissertation mit denen an die klassische (mit einer Monographie als Dissertation) gleichzusetzen. Die publikationsbasierte Dissertation ermöglicht vor allem jenen NachwuchswissenschaftlerInnen eine Promotion, die ihre berufliche und akademische Karriere in Forschungsprojekten beginnen und daher die Chance haben, Projektergebnisse in Fachzeitschriften zu publizieren. Von ihnen zu verlangen, zusätzlich eine monographische Dissertation zu schreiben, könnte zu Nachteilen gegenüber den übrigen PromovendInnen führen. Um die Gleichwertigkeit der Promotionsanforderungen bei publikationsbasierten und monographischen Dissertationen zu gewährleisten, hat die DGfE Empfehlungen vorgelegt und einen Vorschlag für die Umsetzung in Promotionsordnungen gemacht. Die Diskussion darüber ist, wie ein Blick in die aktuelle Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* zeigt, weiterhin im Gange und kontrovers. Eigentlich ist das gut so, denn es schärft die Bewusstheit über die Verschiedenheit der wissenschaftlichen Kulturen unter unserem gemeinsamen Dach. Dass dies auch zur Bereitschaft führt, die Zwänge und Selbstverständnisse der jeweils anderen Kultur zu erkennen und anzuerkennen, hofft der Vorstand immerhin.

Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – Stellungnahme

Sexualisierte Gewalt oder sexualisierte Übergriffe von pädagogischen Fachkräften gegen ihnen anvertraute Kinder und Jugendliche sowie gegen Personen, die auf Unterstützung angewiesen oder pflegebedürftig sind, stellen schwere Verstöße gegen die pädagogische Professionsethik dar. Hier geht es um unmissverständliche Parteinahme für die Kinder und Jugendlichen, die Objekt sexualisierter Gewalt geworden sind. Ausgehend von dieser Feststellung wird in der Stellungnahme festgehalten, dass sexualisierte Gewaltanwendungen in aller Regel Straftatbestände erfüllen, dass darüber hinaus jedoch auch die pädagogischen Institutionen und Einrichtungen gefordert sind zu handeln. Eine rechtliche Verurteilung sexualisierter Gewalt reicht ebenso wenig aus wie moralische Entrüstung – so wichtig diese auch als Form der Anteilnahme mit den Betroffenen ist. Tatsächlich bleiben moralische Empörung und Anklage letztlich einseitig, weil die Verurteilung einzelner Personen oder auch institutioneller Kontexte das Problem nicht in seinem ganzen Ausmaß erfasst. Vielmehr müssen pädagogische Beziehungen und Einrichtungen daraufhin befragt werden, was sie für sexualisierte Gewalt strukturell anfällig macht und wie pädagogisches Handeln mit Macht und Sexualität verwoben ist.

Die DGfE-Stellungnahme hebt auch hervor, dass unprofessionelle Umgangsformen mit Macht sowie psychische, physische und sexualisierte Gewaltanwendungen weder ausschließlich als ein Problem einzelner PädagogInnen noch als ein nur institutionelles Problem zu betrachten sind. Deswegen müssen Initiativen und Maßnahmen auf allen Ebenen ergriffen werden. Was wirkt, aber bisher kaum praktiziert wurde, sind: Hinschauen und benennen, kontrollieren und intervenieren, Vertrauenspersonen vorschlagen und Beschwerdewege transparent machen, im Verdachtsfall verfolgen und bei erwiesener Straftat verurteilen. Die DGfE votiert in ihrer Stellungnahme nachdrücklich auch dafür, den Umgang mit Macht und Sexualität in pädagogischen Kontexten öffentlich wie wissenschaftlich grundsätzlicher als bislang zu thematisieren, um pädagogisch legitime Beziehungen und notwendige Bedingungen gelingender psychosexueller Persönlichkeitsentwicklung zu benennen und von den Formen sexualisierter Gewalt zu unterscheiden.

Deutscher Qualifikationsrahmen

Auf der Basis eines Entwurfs seiner Strukturkommission veröffentlichte der Vorstand eine Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung im DQR (vgl. *Erziehungswissenschaft* 42/2011). In einem mit dem Präsidium des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags (EWFT) gemeinsam verfassten Brief an bildungs- und wissenschaftspolitisch wichtige Instanzen wurde außerdem darauf hingewiesen, dass eine

Einstufung der AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachschulen auf Level 6 des Qualifikationsrahmens als problematisch bewertet wird, unter anderem deshalb, weil damit der Fachschulabschluss mit dem hochschulischen BA-Abschluss auf einer Stufe rangieren würde. Die Auseinandersetzungen um den DQR und seine Umsetzungen vor Ort sind noch im Gange und werden den Vorstand sicherlich auch in der kommenden Amtsperiode weiter beschäftigen; jedenfalls gehört das Thema im Auge behalten.

Psychotherapieausbildung

Das Interesse der DGfE an diesem Thema gründet sich auf den Umstand, dass ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium bislang den Zugang zur kinder- und jugendpsychotherapeutischen Zusatzqualifizierung ermöglicht. Grundsätzlich begrüßt die DGfE die Idee einer Vereinheitlichung der Ausbildung der psychotherapeutischen sowie der kinder- und jugendpsychotherapeutischen Berufe, allerdings nur dann, wenn die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen weiterhin auch AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialpädagogischer Studiengänge den Zugang ermöglichen. Die psychotherapeutische, insbesondere die kinder- und jugendpsychotherapeutische Praxis bedarf weiterhin und in zunehmendem Maße auch erziehungswissenschaftlichen Wissens. Um die entsprechende Qualifikation nicht abzuwerten, setzt sich die DGfE nachdrücklich dafür ein, den Zugang zu psychotherapeutischen Ausbildungen in Zukunft nur noch denjenigen zu ermöglichen, die über einen qualifizierten Masterabschluss verfügen.

In der von der Psychotherapeutenkammer eingerichteten Arbeitsgruppe zur Aushandlung von Aufnahmebedingungen für den Zugang zur Ausbildung in Psychotherapie/Kinder- und Jugendpsychotherapie zeichnet sich das Beharren der Psychologie auf Kriterien ab, die den AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Masterabschlüsse kaum mehr einen Zugang ermöglichen. Falls sich keine Änderung der Haltung der Mehrheit ergibt, erwägt die DGfE, die Mitwirkung in der Arbeitsgruppe einzustellen und die Beibehaltung der bisherigen Trennung der Ausbildung in Psychotherapie einerseits und Kinder- und Jugendpsychotherapie andererseits zu fordern. Für die engagierte Vertretung der DGfE in diesem Bereich ist Prof. Dr. Margret Dörr zu danken.

Vertretung der Erziehungswissenschaft in Forschungsgremien

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten

Im Januar 2011 waren die Mitglieder des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) neu zu wählen. Leider entfielen auf beide von der DGfE vorgeschlagenen Personen nicht genügend Stimmen: auf Prof. Dr. Barbara Kehm

entfielen 184, auf Prof. Dr. Horst Weishaupt 178 Stimmen. Damit fehlten der Kandidatin und dem Kandidaten der DGfE jeweils etwa 30 Stimmen für einen erfolgreichen Wahlausgang. Das sollte die DGfE schon aus wohlverstandenen Eigeninteresse heraus demnächst wieder besser hinbekommen, damit die Stimme unseres Faches im RatSWD nicht länger als einstweilen unvermeidlich fehlt!

DFG-Fachkollegien

Zum Jahresende 2011 fanden die Wahlen zur Besetzung der DFG-Fachkollegien statt. Die DGfE wurde erneut um Vorschläge gebeten und hat KandidatInnen aufgestellt. Auf eine Beteiligung der DGfE-Mitglieder an den Wahlen wurde aktiv hingewirkt, was zur Folge hatte, dass in allen drei Fachkollegien von der DGfE unterstützte KandidatInnen gewählt wurden. Ihnen gilt unser herzlicher Dank für ihr Engagement für unser Fach.

Nachwuchsförderung und Forschungsberatung

Die DGfE-Summer Schools fanden 2010 und 2011 wieder rege Nachfrage. Nahmen im Jahr 2010, wie in den Vorjahren, ungefähr 100 Personen teil, so fanden sich 2011 sogar 148 NachwuchswissenschaftlerInnen zu den 17 Methoden-Workshops ein. Unser Dank gilt unseren Kolleginnen und Kollegen, die diese Workshops anbieten und mit so viel guter Resonanz durchführen!

Der ausgesprochen positiven Evaluation steht allerdings auch eine deutliche Steigerung der Kosten gegenüber; zudem fiel 2011 die Förderung durch das BMBF unerwartet aus. Trotz der erheblich gestiegenen Kosten soll an dem Format Summer School festgehalten werden, da diese neben der methodischen Qualifizierung auch die Bildung von Netzwerken für den wissenschaftlichen Nachwuchs ermöglicht. Zur finanziellen Absicherung ist allerdings auch künftig eine externe Förderung unentbehrlich. Nachdem im letzten Jahr Gespräche mit allen Abteilungen und auf allen Referatsebenen des BMBF keinen Erfolg brachten, haben wir uns für die diesjährige Förderung an Ministerin Schavan direkt gewandt.

Forschungscolloquium

Die von der DGfE seit vielen Jahren organisierte Forschungsberatung im Göttinger Forschungscolloquium wird weiterhin stark nachgefragt. Für die organisatorische Rahmung ist wiederum Prof. Dr. Margret Kraul recht herzlich zu danken, für ihr Engagement in der Beratung Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Hans Merkens, Prof. Dr. Jürgen Tillmann, Prof. Dr. Andreas Knapp, Prof. Dr. Helmut Heid und Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz. Für die Zukunft wäre zu überlegen, die Zusammensetzung des Bera-

ter-Teams zu erweitern, um der zunehmenden Bedeutung weiterer Fördermöglichkeiten zu entsprechen.

Öffentlichkeitsarbeit und Publikationen der DGfE

Die Öffentlichkeitsarbeit der DGfE erfolgt inzwischen in dem bereits angesprochenen neuen Corporate Design der DGfE (Website, Flyer, Briefbögen, Verbandszeitschrift), ebenso die bei Barbara Budrich erscheinenden Publikationen der DGfE. Es soll für eine bessere Erkennbarkeit sorgen und steht auch den im Budrich Verlag publizierten Reihen der Kommissionen und Sektionen zur Verfügung.

Medien- und Pressearbeit

Seit Oktober 2011 intensiviert die DGfE ihre Präsenz in den Medien mithilfe von Christoph Schäfer, der zuvor für den Mainzer Kongress die Medien- und Pressearbeit koordinierte. Bereits in der hohen Aufmerksamkeit von FachjournalistInnen für den Kongress 2012 und dessen Inhalte zeigt seine Arbeit erfreuliche Erfolge. Zukünftig wird Christoph Schäfer, wie schon erwähnt, in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle die Medienkontakte der DGfE ausbauen.

Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE

Auch in den letzten zwei Jahren erschien die Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* regelmäßig mit zwei Ausgaben pro Jahr. Für diese erfolgreiche, stetig verbesserte, in den Niederungen der Ebene mühevoll arbeitende Arbeit dankt der Vorstand der geschäftsführenden Herausgeberin Ingrid Lohmann, Susanne Spieker M.A., die die Redaktion besorgte, und Dr. Anne Wessel, die das Layout erstellt und überhaupt ein Auge auf alles hat. Die Dokumentation von Workshops und Fachtagungen verlagerte sich von gesonderten Publikationen in letzter Zeit mehr und mehr in die *Erziehungswissenschaft*, und das bewährte sich sehr, nicht zuletzt, weil dadurch die Ergebnisse der Vorstandstagen und -workshops zügig kommuniziert und verbreitet werden konnten. Die Zeitschrift erschien, neben den Berichten aus den Sektionen und den sonstigen stehenden Rubriken, mit folgenden Schwerpunkten:

Erziehungswissenschaft, Jahrgang 21/2010

- Heft 40: Kritische Analysen über Studiengänge im Akkreditierungssystem, über Pro und Contra von Peer Review-Verfahren, Bericht über die Deutsche Unesco-Kommission; Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*; Stellungnahme der DGfE zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung von Psychologischen

PsychotherapeutInnen und Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen.

- Sonderband: *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 2., erweiterte Auflage.
- Heft 41: Analysen und Stellungnahmen zu Professionalisierungsproblemen in pädagogischen Berufen; Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*; Beiträge vom 22. DGfE-Kongress; Ethik-Kodex der DGfE.

Erziehungswissenschaft, Jahrgang 22/2011

- Heft 42: Analysen zum Verständnis von Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung; Beiträge zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen.
- Heft 43: Beiträge des Workshops *Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung*; DGfE-Stellungnahmen zu publikationsbasierten Dissertationen in der Erziehungswissenschaft, zum Umgang mit Plagiaten, zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen.
- Heft 44: Beiträge zur Einschätzung des 8. Forschungsrahmenprogramms der EU, zum Deutschen Bildungsserver, zu den beiden letzten Summer Schools; zur Kontroverse um publikationsbasierte Dissertationen; vorbereitende Papiere zum Osnabrücker Kongress.

Der Vorstand wünscht sich von der Verbandszeitschrift auch für die Zukunft die stetige Verbesserung der Kommunikation nach innen wie nach außen.

Herausgeberbände

Im April 2012 wird der Band mit den Beiträgen zum Workshop *Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten* erscheinen. Darin sollen neben den Tagungsbeiträgen weitere Artikel aus der Perspektive verschiedener Fachrichtungen veröffentlicht werden. Zudem befindet sich ein Band in Vorbereitung, der die Beiträge der Essener Fachtagung *Pädagogik als Beruf* dokumentiert.

Vertretung in Gremien und Kooperationen

WERA

Als Vertreter der DGfE in der World Education Research Association hat Klaus Breuer an den WERA-Konferenzen in Denver 2010 und in Kuala Lumpur 2011 teilgenommen und den Vorstand über den Fortgang der Ent-

wicklung der WERA, die ja ein noch junger Dachverband ist, auf dem Laufenden gehalten – ihm dafür herzlichen Dank.

Ein Vorhaben der WERA besteht darin, ein internationales Netzwerk von WissenschaftlerInnen zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Kompetenz unter den Mitgliedsorganisationen zu schaffen. Allerdings gibt es gegenwärtig Klagen über die Effektivität der WERA. Der Vorstand sollte daher die Tätigkeit des Weltverbands in den nächsten zwei Jahren kritisch begleiten, um dann über das künftige Engagement der DGfE darin erneut zu beraten. Da Klaus Breuer nach einer Übergabeperiode im Anschluss an Osnabrück von der DGfE-Vertretung in der WERA zurücktritt, hat der Vorstand Prof. Dr. Rudolf Tippelt für einen der dortigen Vizepräsidenten-Posten vorgeschlagen, die ab 2012 zu besetzen sind.

EERA

Seit 2010 vertritt Vorstandsmitglied Tina Hascher die DGfE in der EERA. Sie nahm in dieser Funktion an der ECER 2010 in Wien und an der ECER 2011 in Berlin teil. In Hinblick auf das 8. EU-Rahmenprogramm wies der EERA-Vorsitzende Lejf Moos auf die alarmierende Entwicklung hin, dass erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungen möglicherweise nicht einbezogen werden, sondern technologische Forschung fokussiert wird. Von der EERA wurden eine Stellungnahme und eine Online-Petition sowie von mehreren europäischen Fachgesellschaften, darunter der DGfE, Positionspapiere verfasst. Tina Hascher hat dafür gesorgt, dass der Vorstand jeweils rechtzeitig im Bilde war und seinerseits zügig agieren konnte. Sie wurde vom Vorstand bis 2013 für den EERA-Council nominiert.

ÖFEB und SGBF

Die DGfE hat mit der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) Kooperationsabkommen abgeschlossen. Für entsprechende Initiativen Dank an Tina Hascher!

Demnach gewähren die DGfE und ihre beiden Partnergesellschaften den Mitgliedern der jeweils anderen Organisation auf Tagungen und Kongressen wechselseitig dieselben Konditionen wie den eigenen Mitgliedern und bemühen sich um eine weitere Stärkung der inhaltlichen Zusammenarbeit und gegenseitigen Information.

BMBF, DJI

In der Amtsperiode 2010 bis 2012 nahmen Mitglieder des Vorstands auf Einladung des BMBF an verschiedenen Gremien teil. Im Rahmen des *Runden Tisches gegen Kindesmissbrauch* war Werner Thole in der *AG Forschung*,

Lehre und Ausbildung tätig. Er war auch am Beirat *Professionalisierung* des DJI und am Wissenschaftlichen Beirat des BMBF zur empirischen Bildungsforschung beteiligt. Zum Thema *Bildungsforschung 2020* plant das BMBF für März 2012 eine Tagung, zu der der Vorstand VertreterInnen entsenden sollte.

Projekte der Dokumentation und Archivierung

Datenreport Erziehungswissenschaft 2012

Zum Kongress in Osnabrück wird der *Datenreport 2012* vorliegen. Er knüpft an seine im Zweijahresturnus getätigten Analysen und Berichterstattungen der letzten zwölf Jahre an und referiert systematisch die Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Präsentiert werden verlässliche und empirisch valide Informationen, um im hochschul- und wissenschaftspolitischen Kontext sachlich argumentieren zu können. Diese Form der Selbstbeobachtung und -reflexion hat sich nicht nur für den hochschul- und wissenschaftspolitischen Diskurs als produktiv herausgestellt, sondern bietet auch rationale Begründungen für studiengangsbezogene Entwicklungen in den einzelnen Hochschulen und für Initiativen beispielsweise in Bezug auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Erstmals empirisch fundiert wird 2012 die Entwicklung von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen analysiert. Im Unterschied zur ‚gefühlten‘ Wirklichkeit ist hervorzuheben, dass die Umstellungen von den alten auf die neuen Studienstrukturen demnach anscheinend weitgehend erfolgreich bewältigt werden konnten.

Die Erziehungswissenschaft hat ihre Stellung als eine zentrale Disziplin an den bundesrepublikanischen Hochschulen in der zurückliegenden Dekade ausbauen und stabilisieren können. Sie gehört hinsichtlich der Studierendenzahlen, der Studiengänge und auch bezüglich ihrer Forschungsleistungen zu den größten, stabilsten und bedeutendsten Fächern an den Universitäten sowie an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Diese Bedeutung spiegelt sich jedoch nicht durchgängig in der Entwicklung des Personals wieder. In keinem anderen Fach entfallen auf eine Professur so viele zu betreuende Studierende wie in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- sowie den Lehramtsstudiengängen.

Für ihre Mitarbeit und ihr Engagement bei der Erstellung des *Datenreports 2012* dankt der Vorstand der DGfE herzlich Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Dr. Christian Kerst, Caroline Kücken, Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Dr. Renate Martini, Dr. Andreas Ortenburger, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Christiane Ruberg, Dr. Bernhard Schmidt, Anna Stisser, Prof. Dr. Rudolf

Tippelt, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Prof. Dr. Lothar Wigger, Prof. Dr. André Wolter und Dr. Ivo Züchner – ebenso Barbara Budrich und ihren Mitarbeiterinnen vom Verlag Barbara Budrich, Opladen, für die schnelle und sorgfältige Umsetzung der Vorlagen in ein vorzeigbares Buchprojekt sowie der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung für die finanzielle Förderung der Erstellung dieses Datenreports!

DGfE-Archiv

Bislang existiert kein Archiv der DGfE. Die in Beschlüssen, Empfehlungen, Protokollen, Stellungnahmen und Briefen dokumentierte Geschichte der DGfE lagerte bis vor Kurzem immer noch zu nicht unwesentlichen Teilen an den Orten der früheren Geschäftsführungen. In Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wird seit geraumer Zeit die Archivierung der DGfE-Aktenbestände in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) und zentrale Lagerung der Vorstandsunterlagen in Berlin vorbereitet. Die Erarbeitung eines DFG-Antrags zur Erschließung der Vorstandsakten ist abgeschlossen. Eine Aufnahme von Aktenbeständen aus den Sektionen und Kommissionen soll, wenn gewünscht, zu einem späteren Zeitpunkt gesondert erfolgen; dazu soll zu gegebener Zeit der Archiv-Beirat mit dem Rat der Sektionen genauere Absprachen treffen. Im Falle der Realisierung sollten die Akten vorab zeitlich gestaffelt eingeholt und in der Geschäftsstelle der DGfE zwischengelagert werden. – Dem wissenschaftlichen Beirat für dieses Projekt gehören, neben Vorstandsmitglied Hans-Rüdiger Müller, Dr. Bettina Reimers von der BBF sowie die AutorInnen der *Kleinen Geschichte der DGfE* (2004), Prof. Dr. Christa Berg, Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz und Prof. Dr. Klaus-Peter Horn an. Ihnen allen mein herzlicher Dank für ihre Bereitschaft, sich für die künftige Fortschreibung der Verbandsgeschichte einzusetzen.

50 Jahre DGfE – Ausstellungs- und Katalogprojekt

Zum fünfzigjährigen Jubiläum soll die Geschichte unserer Fachgesellschaft auf dem Kongress 2014 in Berlin mit einer Ausstellung sowie einem Katalog mit zusätzlichen Beiträgen gefeiert und gewürdigt werden. Die Ausstellung soll die Entwicklungsgeschichte der DGfE mittels unterschiedlicher Medien veranschaulichen und die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin im Kontext der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte thematisieren. So soll insbesondere jüngeren Mitgliedern eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Geschichte unseres Faches und des Verbandes gegeben werden. Mögliche Exponate sind Poster, Kongressplakate, Fotos, Interviews und Berichte, zentrale Dokumente der DGfE, ihrer Sektionen und ihrer Kommissionen sowie wichtiger fachbe-

zogener Diskussionen und Entscheidungen. Für die vorbereitenden Arbeiten zu diesem Projekt ist Vorstandsmitglied Stefan Aufenanger zu danken!

Preise und Ehrungen

Der *Ernst Christian Trapp-Preis* für herausragende Leistungen in der Erziehungswissenschaft geht 2012 an Prof. Dr. Helmut Fend. Ebenfalls auf dem Osnabrücker Kongress wird wegen seiner besonderen Verdienste um die DGfE Prof. Dr. Dietrich Benner zum *Ehrenmitglied* ernannt.

Die Jury zur Vergabe des *Nachwuchspreises* für herausragende Publikationen in der Erziehungswissenschaft bestand im Vorfeld des Osnabrücker Kongresses aus Ingrid Lohmann (Vorsitz), Prof. Dr. Ingrid Kunze, Prof. Dr. Katharina Maag Merki, Prof. Dr. Norbert Ricken, Prof. Dr. Cornelia Schweppe, Prof. Dr. Wolfgang Seitter und Prof. Dr. Manuela Westphal. Der Erste Preis wird 2012 zweimal verliehen, nämlich an Kaspar Burger und an Ines Himmelsbach, der Zweite Preis ebenso, nämlich an Sven Kluge und an Martin Rothland. Herzlichen Dank an die einen und ebensolchen Glückwunsch an die anderen Genannten.

Die Jury weist übrigens nochmals ausdrücklich darauf hin, dass nicht nur die Redaktionen erziehungswissenschaftlicher Fachzeitschriften vorschlagsberechtigt sind, sondern alle ordentlichen Mitglieder der DGfE.

*

Hinter uns liegt eine Vorstandsperiode, die vielerlei Aufregungen mit sich brachte, Probleme, die nicht vorhersehbar waren, und eine Fülle von Anregungen und Unterstützungen, die uns weitergebracht haben. Dafür und für eine fruchtbare Vorstandsarbeit, die uns alle Klippen hat umschiffen und daran gemeinsam hat wachsen lassen, danke ich allen, die sich engagiert haben, sehr.

Werner Thole
Vorsitzender der DGfE

Vorschlag zur Änderung der Satzung der DGfE – Synopse

Alte Satzung (Streichungen markiert)	Satzungsvorschlag (Hinzufügungen unterstrichen)	Bemerkung
§ 7 Mitgliederversammlung		
<p>(1) Die Mitgliederversammlung besteht aus ordentlichen und assoziierten Mitgliedern sowie Ehrenmitgliedern, von denen jedes über eine Stimme verfügt. Institutionen, die Fördermitglied der DGfE sind, können von maximal drei Personen, von denen jede über eine Stimme verfügt, auf der Mitgliederversammlung vertreten sein.</p>	<p>(1) Die Mitgliederversammlung besteht aus ordentlichen und assoziierten Mitgliedern sowie Ehrenmitgliedern, von denen jedes über eine Stimme verfügt. Institutionen, die Fördermitglied der DGfE sind, können von maximal drei Personen, von denen jede über eine Stimme verfügt, auf der Mitgliederversammlung vertreten sein.</p>	<p>Bleibt unverändert</p>
<p>(2) Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen und wird von der/dem Vorsitzenden unter Angabe der Tagesordnung spätestens vier Wochen vorher schriftlich per E-Mail oder per Briefpost einberufen. Wenn fünf Mitglieder des Vorstandes es für nötig halten oder wenn ein Zehntel der Mitglieder es beantragt, muss innerhalb von drei Monaten eine außerordentliche Mitgliederversammlung mit der Einladungsfrist von vier Wochen einberufen werden.</p>	<p>(2) Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen und wird von der/dem Vorsitzenden unter Angabe der Tagesordnung spätestens einen Monat vorher schriftlich per E-Mail oder per Briefpost einberufen. Wenn fünf Mitglieder des Vorstandes es für nötig halten oder wenn ein Zehntel der Mitglieder es beantragt, muss innerhalb von drei Monaten eine außerordentliche Mitgliederversammlung mit der Einladungsfrist von vier Wochen einberufen werden.</p>	<p>Bleibt unverändert</p>
<p>(3) Die Mitgliederversammlung wählt eines ihrer Mitglieder für den Vorsitz und die übrigen Mitglieder des Vorstandes. Sie nimmt den Rechenschaftsbericht entgegen, gibt Anregungen für die weitere Tätigkeit der Gesellschaft, beschließt über Änderungen der Satzung und über die Auflösung des Vereins. Sie setzt den Mitgliedsbeitrag fest, hört den Kassenbericht und entlastet den Vorstand.</p>	<p>(3) Die Mitgliederversammlung nimmt den Rechenschaftsbericht <u>des Vorstands</u> entgegen, gibt Anregungen für die weitere Tätigkeit der Gesellschaft, beschließt über Änderungen der Satzung und über die Auflösung des Vereins. Sie setzt den Mitgliedsbeitrag fest, hört den Kassenbericht und entlastet den Vorstand.</p>	<p>Die Wahl des Vorstands wird im § 9 gesondert geregelt.</p>
<p>(4) Jede ordentliche Mitgliederversammlung ist beschlussfähig; jede außerordentliche, wenn mindes-</p>	<p>4) Jede ordentliche Mitgliederversammlung ist beschlussfähig; jede außerordentliche, wenn mindes-</p>	<p>Bleibt unverändert</p>

Mitteilungen des Vorstands

tens ein Drittel der ordentlichen/assoziierten Mitglieder der Gesellschaft anwesend ist. Für die Beschlüsse gilt (außer in den §§ 5, 8, 12, 13 genannten Fällen) einfache Stimmenmehrheit der Anwesenden.	tens ein Drittel der ordentlichen/assoziierten Mitglieder der Gesellschaft anwesend ist. Für die Beschlüsse gilt (außer in den §§ 5, 8, 12, 13 genannten Fällen) einfache Stimmenmehrheit der Anwesenden.	
(5) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.	(5) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.	Bleibt unverändert
§ 8 Der Vorstand		
(1) Dem Vorstand gehören sieben ordentliche Mitglieder an, davon vier mit den Ämtern: Vorsitz, stellvertretender Vorsitz, Schriftführung und Schatzamt. Stellvertretung, Schriftführung und Schatzamt werden vom Vorstand nach erfolgter Wahl bestimmt.	(1) Dem Vorstand gehören sieben ordentliche Mitglieder an, davon vier mit den Ämtern: Vorsitz, stellvertretender Vorsitz, Schriftführung und Schatzamt. Stellvertretung, Schriftführung und Schatzamt werden vom Vorstand nach erfolgter Wahl bestimmt.	Bleibt unverändert
(2) Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind Vorstand iSv. § 26 BGB. Sie vertreten den Verein gerichtlich und außergerichtlich. Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind einzelvertretungsberechtigt. Im Innenverhältnis zum Verein wird die/der stellvertretende Vorsitzende jedoch nur bei Verhinderung der/des Vorsitzenden tätig.	(2) Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind Vorstand iSv. § 26 BGB. Sie vertreten den Verein gerichtlich und außergerichtlich. Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind einzelvertretungsberechtigt. Im Innenverhältnis zum Verein wird die/der stellvertretende Vorsitzende jedoch nur bei Verhinderung der/des Vorsitzenden tätig.	Bleibt unverändert
(3) Der Vorstand wird durch die ordentliche Mitgliederversammlung in schriftlicher und geheimer Abstimmung gewählt. Wiederwahl ist zulässig.		Wird gestrichen, da in § 9 gesondert geregelt
(4) Die Wahl erfolgt in zwei Wahlgängen. Zunächst wählt die Mitgliederversammlung den Vorsitz für zwei Jahre mit absoluter Mehrheit; wird diese nicht erreicht, so gilt in einem zusätzlichen Wahlgang als gewählt, wer die meisten Stimmen erhält.		Wird gestrichen, da in § 9 gesondert geregelt

<p>(5) Unmittelbare Wiederwahl zum Vorsitz ist einmal zulässig.</p>		<p>Wird gestrichen, da in § 9 gesondert geregelt</p>
<p>(6) Die weiteren Vorstandsmitglieder werden für vier Jahre gewählt, und zwar so, dass jeweils die Hälfte der Mitglieder alle zwei Jahre neu gewählt wird. Dabei hat jede Wählerin/jeder Wähler soviel Stimmen, wie Vorstandsmitglieder neu gewählt werden. Als gewählt gelten die, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los.</p>		<p>Wird gestrichen, da in § 9 gesondert geregelt</p>
<p>(7) Der Vorstand beauftragt ein Mitglied der Gesellschaft, welches nicht Mitglied des Vorstands ist, mit der zweijährlichen Kassenprüfung.</p>	<p><u>(3)</u> Der Vorstand beauftragt ein Mitglied der Gesellschaft, welches nicht Mitglied des Vorstands ist, mit der zweijährlichen Kassenprüfung.</p>	<p>Neu nummerierter Abschnitt</p>
<p>(8) Scheidet eines der Vorstandsmitglieder während der Amtsperiode aus, so kooptiert der Vorstand bis zur nächsten Wahl ein neues Mitglied, dem aber der Vorsitz oder eine Stellvertretung nicht übertragen werden kann.</p>	<p>(4) Scheidet eines der Vorstandsmitglieder während der Amtsperiode aus, so kann der Vorstand bis zur nächsten Wahl ein neues Mitglied <u>kooptieren</u>, dem aber der Vorsitz nicht übertragen werden kann. <u>Scheidet die Vorsitzende oder der Vorsitzende aus, ist eine Neuwahl des Vorsitzes notwendig.</u></p>	<p>Neu; bei Ausscheiden der oder des Vorsitzenden gab es bisher keine Regelung.</p>
<p>§ 9 Wahlen</p>		
	<p>(1) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden sowie des Vorstands erfolgt getrennt voneinander durch die Mitglieder in schriftlicher Form außerhalb einer Mitgliederversammlung. Wahlberechtigt sind alle ordentlichen und assoziierten Mitglieder der DGfE, die 60 Tage vor der Wahl registriert sind. Assoziierte Mitglieder haben kein passives Wahlrecht.</p>	<p>Ab hier alles neu!</p>
	<p>(2) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden erfolgt für zwei Jahre. Unmittelbare Wiederwahl zum Vorsitz ist einmal zulässig. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin</p>	

Mitteilungen des Vorstands

	<p>oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen.</p>	
	<p>(3) Die weiteren Vorstandsmitglieder werden für vier Jahre gewählt und zwar so, dass in der Regel jeweils die Hälfte der Mitglieder alle zwei Jahre neu gewählt wird. Dabei hat jede Wählerin/jeder Wähler soviel Stimmen, wie Vorstandsmitglieder neu gewählt werden; Stimmen können auf einzelne Kandidatinnen bzw. Kandidaten kumuliert werden. Als gewählt gelten die, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen entsprechend der freien Positionen im Vorstand. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen. Stimmenthaltungen werden bei der Feststellung der abgegebenen Stimmen nicht mitgezählt. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach.</p>	
	<p>(4) Die Vorbereitung und die Durchführung der Wahlen erfolgt durch einen Wahlausschuss, der vom Vorstand bestellt wird. Der Wahlausschuss ist für die Organisation und Durchführung der Wahl verantwortlich. Fristen, Formen und Ablauf der Wahl regelt eine Wahlordnung, die gemeinsam vom Vorstand und dem Wahlausschuss der DGfE beschlossen wird und Bestandteil der Satzung ist. Der Wahlausschuss ist bei der Vorbereitung und Durchführung der Wahlen nicht an Beschlüsse des Vorstandes gebunden und nur der Mitgliederversammlung verantwortlich. Die Arbeit des Wahlausschusses wird durch den Vorstand und die Geschäftsstelle unterstützt.</p>	

	<p>(5) Der Wahlausschuss besteht aus drei Mitgliedern der DGfE. Sie dürfen nicht dem Vorstand angehören und dürfen für keines der zur Wahl stehenden Ämter kandidieren. Ein Mitglied sollte eine ehemalige Vorsitzende oder ein ehemaliger Vorsitzender der DGfE sein. Die Mitglieder des Wahlausschusses wählen aus ihrer Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Sie oder er übt die Funktion der Wahlleiterin bzw. des Wahlleiters aus.</p>	
	<p>(6) Der Wahlausschuss wird vom Vorstand rechtzeitig bestellt, um die Durchführung der Wahl gemäß der Satzung zu gewährleisten. Die Mitglieder des Wahlausschusses bleiben bis zum Abschluss der betreffenden Wahlen im Amt. Scheidet ein Mitglied vorzeitig aus, bestellt der Vorstand der DGfE einvernehmlich mit den restlichen Mitgliedern des Wahlausschusses ein neues Mitglied. Wird kein Einvernehmen hergestellt, entscheidet letztlich der Vorstand.</p>	
	<p>(7) Der Wahlausschuss sorgt für eine ordnungsgemäße Ergebnisfeststellung; Ablauf und Ergebnis der Wahl werden vom Wahlleiter protokolliert; die Mitglieder des Wahlausschusses bestätigen das Wahlergebnis durch ihre Unterschriften auf dem Protokoll. Das Ergebnis der Wahlen wird auf der Webseite der DGfE veröffentlicht.</p>	
<p>§ 13 Veränderung des Vereinszwecks und Auflösung des Vereins</p>		
<p>(1) Die Änderung des Vereinszwecks, sowie die Auflösung des Vereins kann nur in einer zu diesem Zweck einberufenen außerordentlichen Mitgliederversammlung mit einer Mehrheit von mindestens drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.</p>	<p>(1) Die Änderung des Vereinszwecks, sowie die Auflösung des Vereins kann nur in einer zu diesem Zweck einberufenen außerordentlichen Mitgliederversammlung mit einer Mehrheit von mindestens drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.</p>	<p>Bleibt unverändert</p>

Mitteilungen des Vorstands

<p>(2) Die Mitglieder haben bei ihrem Ausscheiden oder bei Auflösung oder Aufhebung des Vereins keinen Anspruch auf das Vereinsvermögen.</p>	<p>(2) Die Mitglieder haben bei ihrem Ausscheiden oder bei Auflösung oder Aufhebung des Vereins keinen Anspruch auf das Vereinsvermögen.</p>	<p>Bleibt unverändert</p>
<p>(3) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall steuerbegünstigter Zwecke ist das Vereinsvermögen zu steuerbegünstigten Zwecken zu verwenden. Im Auflösungsbeschluss ist vorzusehen, welcher gemeinnützigen, wissenschaftlichen Institution oder Vereinigung das Vermögen zufällt. Der Beschluss bedarf der Genehmigung durch das Finanzamt. Im Auflösungsbeschluss sind mindestens zwei Vereinsmitglieder zu einzeln vertretungsberechtigten Liquidatoren zu bestimmen, wenn nicht die/der Vorsitzende und die Schatzmeisterin/der Schatzmeister als Liquidatoren bestellt werden.</p>	<p>(3) Bei Auflösung der DGfE oder bei Wegfall steuerbegünstigter Zwecke fällt das zu diesem Zeitpunkt etwa vorhandene Vermögen nach Begleichung aller Verbindlichkeiten der DGfE an die <u>Deutsche Forschungsgemeinschaft, die es unmittelbar und ausschließlich zur Förderung der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft zu verwenden hat.</u></p>	<p>Für die Verwendung des bei einer Auflösung der DGfE vorhandenen Vermögens muss ein konkreter Zweck angegeben werden. Ist zur Erhaltung der Gemeinnützigkeit notwendig.</p>

Antrag des Vorstands an die DGfE-Mitgliederversammlung am 13. März 2012 in Osnabrück – Erhöhung des Mitgliedsbeitrags

Die Mitgliederversammlung bestätigt hiermit den auf der Mitgliederversammlung 2010 beschlossenen Antrag, den Mitgliedsbeitrag für ordentliche Mitglieder auf 80 Euro im Jahr zu erhöhen. Die Umsetzung des Beschlusses erfolgt bereits für das Geschäftsjahr 2012.

Die Mitgliederversammlung bestätigt zudem den auf der Mitgliederversammlung 2010 beschlossenen Antrag, den Mitgliedsbeitrag für assoziierte Mitglieder auf 35 Euro im Jahr zu erhöhen. Die Umsetzung des Beschlusses gilt ab dem Geschäftsjahr 2013.

Unbekannt verzogene Mitglieder der DGfE

Herr Dr. Hossein Akhlaghi-Kohpai

Frau Dr. Nieves Alvarez Suner

Prof. Dr. Heinz Bach

Dr. Monika Büttner

Dr. Svetlana Dobrynina

Prof. Dr. Claudius Gellert

Prof. Dr. Gerhard Glück

Prof. Dr. Gustav Grauer

Dr. Andreas Keck

Dr. Hubert Koch

Prof. Dr. Ruth Koch

Dr. Ursula Koch

Dr. Susanne Kreitz-Sandberg

Annette Matton

Dr. Tabea Mertz

Prof. Dr. Hans Rüdiger

Prof. Dr. Horst Ruprecht

Prof. Dr. Alfred Schirlbauer

Katharina Grete Schneider

Prof. Dr. Werner Spies

Prof. Dr. Bernd Stickelmann

Der Vorstand der DGfE bittet die Mitglieder des Verbandes um unterstützende Hinweise.

Datenreport Erziehungswissenschaft 2012

Werner Thole

Im März 2012 wird der Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 vorliegen. Er berichtet zum fünften Mal über die Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Präsentiert werden verlässliche und empirisch valide Informationen, um im hochschul- und wissenschaftspolitischen Kontext sachlich argumentieren zu können. Informiert wird über die Entwicklung der Studiengänge und der erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte, die Expansion der Studierendenzahl, über die Absolventinnen- und Absolventenzahlen, die Situation auf dem Arbeitsmarkt, die Personalsituation an den Hochschulen, über Forschungsleistungen und -kapazitäten, die Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Entwicklung des Geschlechterverhältnisses in den erziehungswissenschaftlichen Studienprogrammen, Fakultäten, Fachbereichen und Instituten. Erstmals empirisch fundiert wird auch die Entwicklung von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen reflektiert. Im Kontrast zur oftmals kommunizierten „gefühlten Wirklichkeit“ ist hervorzuheben, dass die Umstellungen von den alten auf die neuen Studienstrukturen weitgehend erfolgreich bewältigt werden konnten. Festgehalten wird auch, dass die Erziehungswissenschaft ihre Stellung als eine bedeutende Disziplin an den bundesrepublikanischen Hochschulen in der zurückliegenden Dekade ausbauen und stabilisieren konnte. Der Datenreport 2012 belegt jedoch ebenso, dass die lehramtsbezogenen und erziehungswissenschaftlichen Studiengänge einer erheblichen und deutlich sichtbaren Verbesserung der Personalsituation bedürfen. Um die mit dem gestiegenen Forschungsbedarf und mit der quantitativen Entwicklung der Studiengänge und der Studierendenzahlen verbundenen Herausforderungen professionell und klug bewältigen zu können, bedarf es eines Ausbaus des Stellenvolumens allein im Bereich der Professuren um mindestens 30 Prozent.

An der Aufbereitung und Darstellung der Daten des Datenreports 2012 waren auch dieses Mal viele Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beteiligt. Für ihre Mitarbeit und ihr Engagement dankt der Vorstand der DGfE sehr herzlich Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Universität Göttingen, Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam, Dr. Christian Kerst, Institut für Hochschulforschung Hannover, Caroline Kückler und Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg, Dr. Renate Martini, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M., Dr. Andreas Ortenburger, Institut für Hochschulforschung

Hannover, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut, München, Christiane Ruberg, TU Dortmund, Dr. Bernhard Schmidt, TU Braunschweig, Anna Stisser, Universität Göttingen, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M., Prof. Dr. Lothar Wigger, TU Dortmund, Prof. Dr. André Wolter, Humboldt Universität Berlin und Dr. Ivo Züchner, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. Zu danken ist außerdem den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an den einzelnen Universitäten und Instituten für die Aufarbeitung und Zusammenstellung der Daten für den Datenreport Erziehungswissenschaft 2012.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 Historische Bildungsforschung

Allgemeines

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief und auf der Website der Sektion berichtet (<http://www.bbf.dipf.de/hk/>), weitere Informationen über die Aktivitäten der Sektion werden auf der Website Historische Bildungsforschung Online (HBO) (<http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>) veröffentlicht.

Redaktion des Rundbriefs: Dr. Joachim Scholz, Universität Wuppertal (E-Mail: jscholz@uni-wuppertal.de).

Vorstand

Auf der Mitgliederversammlung während der Sektionstagung in Basel (Sept. 2011) waren Vorstand und Beirat der Sektion neu zu wählen. Prof. Dr. Karin Priem schied nach vierjähriger Tätigkeit als Vorsitzende aus dem Vorstand aus. Auch an dieser Stelle sei ihr für ihre Arbeit nochmals herzlich gedankt. Zur Vorsitzenden wurden Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), als Stellvertreterin Prof. Dr. Carola Groppe (Universität der Bundeswehr Hamburg) und als Stellvertreter und Schatzmeister Dr. Wolfgang Gippert (Universität zu Köln) gewählt. Dem Beirat gehören an: Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz), PD Dr. Gerhard Kluchert (Universität der Bundeswehr Hamburg), Dr. Jörg- W. Link (Universität Potsdam), Prof. Dr. Christine Mayer (Universität Hamburg) und Apl. Prof. Dr. Frank Tosch (Universität Potsdam).

Tagungen

Die Sektionstagung fand vom 16.–18. September 2011 in Basel statt (s. u. Bericht). Hierzu wird im Jahr 2012 ein Tagungsband im Klinkhardt-Verlag erscheinen. Auf der Tagung wurde der Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung an Frau Dr. Kerstin te Heesen für ihre Arbeit „Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit“ verliehen.

Eva Matthes (Augsburg)

Bericht über die Jahrestagung 2011 der Sektion: Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive, Basel, 16.9.2011–18.9.2011

Länderübergreifende professionsbezogene Netzwerke, grenzüberschreitende Kooperationen oder auch lediglich lose Zusammenarbeitsformen, Interessenverbände und berufliche Fachgesellschaften sowie Zusammenschlüsse (Lehrerverbände) sind in bildungs- und schulhistorischer Perspektive sowohl auf der individuellen Ebene als auch in institutioneller und vergleichender Hinsicht erst partiell bearbeitet und auf Grund jüngster Entwicklungen von zunehmendem Interesse. Anlässlich ihrer Jahrestagung 2011 in Basel beschäftigte sich die Sektion Historische Bildungsforschung – unter Bezugnahme auf bislang noch nicht bearbeitete Quellen – mit dem Thema der Beziehungen und Kommunikationsformen zwischen pädagogisch argumentierenden, aber auch die Außenperspektive auf Pädagogik einnehmenden Akteuren, Akteursgruppen, Institutionen und Systemen in der Geschichte der Erziehung, Bildung und Schule der vergangenen Jahrhunderte, konzentriert auf die letzten zweihundertfünfzig Jahre. Es galt, Netzwerke und ihre Funktionen in ihren Charakteristika zu fassen und deren bildungshistorische und aktuelle Relevanz zu bestimmen. Mit dem Tagungsort, in einem Dreiländereck gelegen und damit erstmals in der Geschichte der Sektion mit einer Stadt in der Schweiz als Tagungsort, erhielt das Thema seine lokale Affinität und Entsprechung. Der thematische Akzent konkretisierte sich auf vier Ebenen: der *individuellen, persönlichen Ebene*, wo es um private, halbprivate und berufliche Beziehungen geht; hinsichtlich *gruppenzentrierten Handelns*, wo es um die Zusammenarbeit von einem Thema Interessierten geht; was bundesländer- bzw. länderübergreifende (D, A), kantonsübergreifende (CH), nationale, aber auch übernationale Initiativen im Bildungssektor angeht; mit Blick auf *internationale* Organisationen und pädagogische Initiativen, die, oft lokal verankert (beispielsweise Fürstenschulen, Internate), in den vergangenen Jahrhunderten im Bildungsbereich gegründet wurden. Die Tagungsorganisatoren verzichteten auf erwartbare thematische Gliederungen (z. B. nach Themen wie dem preußischen Schulwesen und der Reformpädagogik oder nach Epochen) in der Absicht, das Potential der Theorie über Netzwerke und ihre Methode deutlicher werden zu lassen. In Referaten und Diskussionen sollte die Fruchtbarkeit der Netzwerkanalyse in sieben Themenblöcken geprüft werden: Theorie und Methode der Netzwerkanalyse; Schulwesen, Berufsbildung, Hochschule; Bildungsreisen; Briefwechsel; Disziplingeschichte; Verbände – Konferenzen; Zeitschriften.

Systematische Perspektive

Andreas Hoffmann-Ocon (PH Nordwestschweiz) diskutierte eingangs den zentralen, oft verwendeten Begriff. Demzufolge kann er sowohl positiv (For-

schungsnetzwerk) als auch negativ (Terroristennetzwerk) konnotiert sein. Disziplinen und Subdisziplinen der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften sind in den letzten Jahren auf die ‚Theorieofferte Netzwerk‘ eingegangen. Auffällig ist Hoffmann-Ocon zufolge, dass die Verhältnisbestimmung, die Nähe und Distanz von Disziplinen zur Netzwerkkategorie unterschiedlich ausfällt. Netzwerkanalyse falle historisch zusammen mit dem vor allem in den USA entstandenen Interesse für Soziometrie und Sozialanthropologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In dieser Etablierungsphase widmeten sich praxisrelevante Studien den sozialen Strukturen in neu entstehenden Arbeitersiedlungen. Ende der 1960er Jahre wurde an der Universität Harvard die relationale Perspektive in den Sozialwissenschaften – eher empirisch-quantitativ – fundiert. Die Netzwerkforschung etablierte sich nun schnell in der Soziologie, der Wirtschafts- und Politikwissenschaft und langsamer in der Geschichts- und der Erziehungswissenschaft. Im deutschsprachigen Raum wurde das Netzwerk-Paradigma Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre virulent. Später schlossen sich vor allem familiensoziologische Studien an, die oftmals auf dem Konzept des ‚Sozialkapitals‘ beruhten. Insgesamt, so Hoffmann-Ocons Fazit, darf der außer- und innerwissenschaftliche Erfolg der Netzwerk-Semantik nicht darüber hinwegtäuschen, dass zumindest in der Sozialwissenschaft Unsicherheit darüber herrscht, welche analytische Tiefenschärfe dem Begriff zukommt. Dies gilt ebenso für den Netzwerkbegriff in der historischen Bildungsforschung, wo sich zunächst die Frage stellt, ob ein bestimmtes bildungsgeschichtliches Phänomen, eine weitere bildungshistorische Methode oder ein theoretischer Zugang angesprochen sei. In theoretischer Sicht stellen sich mit dem Blick auf den soziologischen, den historischen und den erziehungswissenschaftlichen Zugang Anschlussfragen etwa nach der Tauglichkeit des Netzwerkgedankens als gesellschaftstheoretischem Paradigma und nach etwaigen Mitnahmeeffekten für die historische Bildungsforschung.

In seinem Einführungsreferat verwies *Georg Kreis* (Universität Basel) darauf, dass Netzwerke „schon immer“ existiert haben. Mit dem Hinzukommen des Begriffs seien aber mehr Netzwerke entdeckt worden, auch solche, die es nicht gebe. Mit einem Verweis auf die ‚Netzwerke‘ Isaak Iselins und Heinrich Pestalozzis problematisierte Kreis die Anwendung des Konzepts auf historische Sachverhalte. *Marten Düring* (Universität Essen) fokussierte auf die Potentiale der Sozialen Netzwerkanalyse als Theorie und Methode in den historischen Wissenschaften. Dort ermögliche sie die Erforschung und Beschreibung von komplexen sozialen Systemen (z. B. Organisations- und Zitationsbeziehungen, Mitgliedschaften, Briefwechsel, Kreditvergaben, Widerstandsleistungen, wissenschaftliche Kollaborationen). Düring betont, der Netzwerkansatz rücke die Bedeutung von Sozialbeziehungen in den Vorder-

grund und ermögliche es, diese vogelperspektivisch zu betrachten, zu systematisieren, zu visualisieren (Netzwerkarten, Graphen) und zu analysieren.

Schulwesen, Berufsbildung, Hochschule

Martin Holý (Tschechische Akademie der Wissenschaften, Prag) konzentrierte sich auf die Beziehung zwischen der Erziehung und Bildung des Adels, die sich im 16. und frühen 17. Jahrhundert durchsetzte, und skizzierte den Einbezug der tschechischen Nobilität in die zeitgenössischen europäischen intellektuellen Netzwerke (Kontakte mit Gelehrten aus dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, der Schweiz, Frankreichs, Englands und den Niederlanden). *Johanna Goldbeck* (Universität Potsdam) stellte das Projekt „Das Besucherbuch der Reckahner Modellschule“ vor, einer „Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung“. Über die Quellenanalyse hinaus fragte sie mithilfe des Netzwerkansatzes nach der Bedeutung der Rochow'schen Modellschule innerhalb der europaweit wirksamen Netzwerke der Aufklärung. Damit eröffneten sich Aussagen zur Wirkung der Rochow'schen Pädagogik aufgrund der Rezeption der Besucher in Reckahn. *Frank Tosch* (Universität Potsdam) fragte vor dem Hintergrund der biographischen Stationen Karl Reinhardts, des Leiters des Städtischen Gymnasiums in Frankfurt, und dessen personellen, institutionellen, bildungspolitischen, administrativen und didaktischen Beziehungen und Netzen nach dem Erfolg des Frankfurter Modells der Schulorganisation, insbesondere nach jenen Netzwerkfaktoren, die dazu beigetragen haben, dass nach 1892 aus einem zunächst lokalen Schulversuch binnen dreier Jahrzehnte ein strukturelles Reformmodell in Preußen entstanden war, das bis zum Ende des Kaiserreichs zum ‚Marktführer‘ höherer Schulen avancierte. *Esther Berner* (Universität Zürich) schilderte, wie sich in der Schweiz die professionelle Berufsberatung, Tests und Ausleseverfahren aufgrund des Zusammenwirkens mehrerer Akteure bzw. Akteursgruppen und Institutionen herausgebildet haben. *Carola Groppe* (Universität Hamburg) verband die institutionellen und fachbezogenen Reformen an den preußischen Hochschulen mit einer Analyse der Personal- und Berufungspolitik von Carl Heinrich Becker (1876–1933), von 1919 bis 1925 Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, 1921 und 1925 bis 1930 Kultusminister. Dessen Personal- und Berufungspolitik stand in engem Bezug zu Netzwerken, die Becker aufgrund seiner großbürgerlichen Herkunft besaß. Groppe untersuchte mithilfe von Netzwerkanalysen die Becker'sche Berufungspraxis und interpretierte sie als Teil einer Hochschulpolitik, die neben Strukturreformen insbesondere auf die inhaltliche Umgestaltung von Forschung und Lehre (Weltanschauung und Wertevermittlung als Teil der Wissenschaft) abzielte. Anhand der Archivakten analysierte *Verena Stürmer* (Universität Würzburg) das Netzwerk, das in der DDR

monopolhaft die Entwicklung von Erstlesebüchern betrieb. Ihr Fokus lag auf der Identifizierung der für die Entwicklung und Zulassung der Fibel maßgeblichen individuellen und kollektiven Netzwerkakteure. Bezogen auf den diachronen Verlauf identifizierte sie zeitlich stabile und instabile personelle Überschneidungen zwischen den Akteursgruppen, die erkennen lassen, wie komplex das Netzwerk gewesen ist. Ausgehend von dieser Netzwerkanalyse schloss sie auf die Aushandlungsprozesse über die inhaltlichen Gestaltungselemente der Fibel zwischen den Beteiligten. Vor dem Hintergrund, dass die von den US-amerikanischen Streitkräften nach dem Zweiten Weltkrieg besetzten Gebiete sich in etlichen deutschen Städten zu dauerhaften Stationierungsstandorten entwickelten, dass ihre Infrastruktur wuchs, US-amerikanische Gemeinden entstanden, innerhalb derer auch Schulen für die Kinder der Militärangehörigen gegründet wurden, diskutierte *Simone Gutwerk* (Universität Würzburg) die inhaltliche Ausgestaltung der Programmkonzeption, also die historische Konzeption des Programms in den Jahren 1946 bis 1970, die sie mittels historisch-hermeneutischer Quellenforschung rekonstruiert hat.

Christoph Schindler (DIPF, Frankfurt) stellte eine webbasierte Forschungsumgebung vor, welche die kollaborative, kooperative Erforschung von Netzwerken in der Bildungsforschung unterstützen soll. Angesichts der zunehmend digitalisiert vorliegenden Materialien und Quellen bieten virtuelle Forschungsumgebungen nach Schindler Instrumentarien zum kollaborativen Kodieren und Analysieren in räumlich verteilten Forschungszusammenhängen. Diese virtuelle Forschungsumgebung wird zunächst exemplarisch und unter Verwendung digitalisierter Nachschlagewerke der Scripta Paedagogica Online der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) umgesetzt. Die Zusammenarbeit mit Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern stellt dabei sicher, dass sie in konkreter Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis entsteht. So lassen sich Anforderungen aus der Forschung iterativ umsetzen (flexible Anpassung der Klassifikationen, Integration von Qualitätsprüfungsverfahren unterschiedliche Visualisierungen von Ergebnissen in Listen, Tabellen, Diagrammen, Landkarten). *Marcelo Caruso* (Humboldt Universität Berlin) verortete den Begriff in einer mittleren Position zwischen starren Gebilden wie Klasse oder Schicht und den zufälligen, schwer zu erfassenden Alltagskontakten und erscheint damit vielen Forschern als angemessener Erklärungsansatz zur Beschreibung der Entstehung und von Veränderungen sozialer Beziehungen im Kontext medial ermöglichter, globaler Kommunikationen. Darum lenkt die Frage der Formalisierung von Netzwerken und der daraus entstehenden Verbindungen zum Staat und anderen Organisationen den Blick der historischen Netzwerkforschung auf Prozesse der Musterbildung und der geordneten Verdichtung von Verbindungen. Anhand der Übernahme und Einverleibung kleinerer Netzwerke in eine zentralisierte

sierte Institution der geordneten Lehrerausbildung (*Escuela Normal Central*) in Madrid im Jahr 1840 analysierte Caruso eine Dynamik der Formalisierung von Beziehungen – bedingt durch den Umstand, dass bei Erlass der allgemeinen Schulpflicht (1857) diese Normalschule eine unangefochtene Stellung als Ort der Zentralisierung von Innovationen errungen hatte. *Andreas Pehnke* (Universität Greifswald) fragte, warum die Chemnitzer Versuchsklassenarbeit an staatlichen Regelschulen von 1912 bis 1914 zu dem Ergebnis führte, dass seit Ostern 1914 sämtliche fünfzig Chemnitzer Volksschulen nach dem zuvor erfolgreich erprobten Unterrichtsreformmodell arbeiteten, während die zeitgleich in Leipzig und in Dresden sehr viel umfangreicher durchgeführte Versuchsklassenarbeit in der kommunalen und ministeriellen Schulaufsicht auf eine sehr eingeschränkte Resonanz stieß. Sein Fazit: Die netzwerkabgesicherten Petitionen, Anträge und Eingaben führten seitens der ministeriellen Schulaufsicht zu einem bemerkenswerten Entgegenkommen. Dem Netzwerk war es zu verdanken, dass parteipolitische und ideologische Zwänge im Interesse des Voranbringens von Schulreforminitiativen weitgehend unterblieben.

Disziplingeschichte

Dayana Lau (Universität Halle-Wittenberg) unterstellte, die Entwicklung der deutschen Sozialen Arbeit sei in ihrer Gründungsphase nur nachvollziehbar, berücksichtige man den zeitgenössischen Dialog mit der US-amerikanischen Sozialen Arbeit und deren Rezeption in Deutschland. So bemühte sich die frühe Soziale Arbeit um eine sozialwissenschaftliche Grundlage ihrer Methoden und orientierte sich an den Verfahren der Chicagoer Schule der Soziologie, deren Verfahren sie für die Praxis Sozialer Arbeit nutzbar machte, was sich schließlich in einer Sicht der Sozialen Arbeit als *case work* niederschlug. *Peter Kauder* (Universität Dortmund) erwartet, auf der Basis bisheriger Arbeiten zur Nohl-, zur Blankertz- und zur Petzelt-Schule, dass wissenschaftliche Schulen sich insofern von anderen wissenschaftlichen Netzwerken unterscheiden, als sie altershierarchisch, wissenshierarchisch und statushierarchisch ausgelegt sind, über informelle Aufnahme-rituale verfügen und ein Schulprogramm existiert. Er fragte danach, inwieweit sich die wenigen nachweislich vorhandenen wissenschaftlichen Schulen der Erziehungswissenschaft strukturell bestimmen und von anderen wissenschaftlichen Netzwerken (z. B. der DGfE, ihren Kommissionen) abgrenzen lassen. *Atsushi Suzuki* (Hyogo University, Japan) beschäftigte sich anhand der Analyse von Zeitschriften mit der Rekonstruktion innerer Wirkungsbeziehungen und der Frage nach Personenkonstellationen, die auf dem japanischen Interesse an deutscher Erziehungswissenschaft begründet sind. Darüberhinaus befasste er sich mit dem Zustandekommen japanisch-deutscher Beziehungen in der Er-

ziehungswissenschaft und diskutierte die Bedeutung, welche der nach dem Jahr 2000 tendenziell verstärkten Amerikanisierung für die Tradition der philosophischen Erziehungswissenschaft in Japan zugekommen ist.

Zeitschriften

Der Ausgangspunkt *Klemens Ketelhuts* (Universität Halle-Wittenberg) lag in der Annahme, dass funktionierende Netzwerke reformpädagogische Bemühungen und ihr Gelingen begünstigt haben. Als Beispiel zog er Berthold Otto und sein Umfeld heran, indem er zunächst methodologisch überlegte, wie das Feld der Netzwerkforschung zu untersuchen sei, ferner welche Aspekte für die Auseinandersetzung mit der Fragestellung bedeutsam und wie diese für die Rekonstruktion des reformpädagogischen Netzwerks um Berthold Otto fruchtbar zu machen seien. Zu diesem Zweck wurden die Zeitschriften, die Berthold Otto edierte, und die Tagungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehung als Anbahnungsplattform und Medium von Netzwerken interpretiert und als entstehende und sich verändernde Kooperationen rekonstruiert und dargestellt. *Michaela Vogt* (Universität Würzburg) ging der Professionspublizistik unter den politischen Systembedingungen der DDR anhand des Beispiels der Zeitschrift „Die Unterstufe“ nach. Anhand der analysierten Archivakten durchleuchtete sie Kooperations- und Kommunikationsprozesse der Zeitschriftenredaktion. Eine solche methodologisch fundierte und strukturierte Analyse der Zeitschrift im Sinne eines Dispositivs als auch die Aufschlüsselung der entsprechenden diskursiven Praktiken aufgrund archivierter Dokumente sind bislang in der bildungshistorischen Forschung zur DDR unberücksichtigt geblieben. *Christiane Griese* (Technische Universität Berlin) unterstellte mit Blick auf das Beispiel PAEDForum, dass sich in einem Zeitschriften-Netzwerk, das in der Öffentlichkeit über die Präsentation ausgewählter Inhalte und Standpunkte im Periodikum sichtbar wird, auch Fachdebatten und Theorieentwicklung ablesen lassen. Sie befasste sich mit der Frage, wie sich über Inhalte ein bestimmtes interessen- und standpunktgeleitetes gruppenzentriertes Handeln dokumentieren lässt. Mit der Auswertung von Quellen zur Redaktion bzw. zur Herausgeberschaft von PAEDForum machte sie ein (außer-)universitäres, informelles und zugleich überregionales, punktuell internationales Netzwerk kenntlich.

Verbände und Konferenzen

Matthias Blum (Freie Universität Berlin) beschrieb die Fortbildung katholischer Priester im Bistum Konstanz des 19. Jahrhunderts, die damals ganz in der Tradition der katholischen Aufklärung stand. Dabei spiegelten Überlegungen, wonach sich „Seelsorger-Tugenden nicht mit dem schwarzen Rock anziehen lassen“, dass „der Geistliche gebildet werden muss“, dass man

„lieber gar keine Geistlichen als geistesträge Ignoranten“ hätte und dass die Katholiken „keine Idioten auf dem Gebiet der Erziehung bleiben dürfen“, ein neues katholisches Bildungsverständnis wider. *Lucien Criblez* (Universität Zürich) schilderte überkantonale Netzwerke im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz, welche hinsichtlich des Auf- und Ausbaus der Schulen aller Stufen besonders relevant gewesen sind. Dies gilt Criblez zufolge insbesondere für das 19. Jahrhundert, jene Zeit, in der die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (gegründet 1897) als interkantonales Deliberationsforum noch nicht bestand. Criblez verwies auf das für gesamtschweizerische volkswirtschaftliche, soziale und pädagogische Debatten in der Schweiz im 19. Jahrhundert wohl wichtigste Netzwerk, die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG; gegründet 1810), gleichzeitig Diskussionsforum, Ort gemeinsamer Initiativen und Innovationsagentur. *Steffi Koslowski* (Reinbek) zeichnete die 1921 von Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten und Adolphe Ferrière in Calais zur Förderung der Neuen Erziehung gegründete New Education Fellowship (NEF) als eine sich zu einer global agierenden Vereinigung ausdifferenzierende Organisationsstruktur nach. Als Teil eines Internationalisierungsprozesses im pädagogischen Bereich realisierte die NEF über Konferenzen und Zeitschriften einen internationalen und interdisziplinären Austausch, der zentrale Figuren der sich konstituierenden und institutionalisierenden Fachdisziplinen Pädagogik und Psychologie und reformorientierte Praktiker zusammenführte. Sie fragte nach konkreten Kooperationsformen, -partnern und -ergebnissen der NEF. Anhand von Primärquellen (Zeitschriften der deutschen reformpädagogischen Lehrerschaft in der Tschechoslowakei) stellte *Tomas Kasper* (Universität Liberec) die Haupttendenzen und Diskurse in den deutschen reformpädagogischen Vereinen in der Tschechoslowakei im Zeitraum 1918 bis 1938 dar. Sein Blick richtete sich auf die Diskussion in den Vereinen (Freie Arbeitsgemeinschaft deutscher Volksschullehrer und Bürgerschullehrer, Deutscher Arbeitskreis für Neugestaltung der Erziehung in der Tschechoslowakei, Deutscher Lehrerbund im tschechoslowakischen Staate). *Karin Manz* (Universität Zürich) beschäftigte sich mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), einer Organisation, der aufgrund ihrer Stellung und Funktion im Politikbetrieb Netzwerkcharakter zuzusprechen sei. So habe die EDK qua Auftrag des ersten Statuts vom 27. Juli 1898 ausschließlich als Netzwerk funktioniert. Sie diene als Diskussionsplattform und Ort des Austauschs und sollte unter den Erziehungsdirektoren Konsens schaffen. Doch erst seit der stärkeren organisationalen Strukturierung und der Erweiterung ihrer Kompetenz als Organ des Schulkonkordats von 1970 wurde sie Manz zufolge zu einer nationalen Institution im schweizerischen Bildungsbereich.

Bildungsreisen

Sylvia Kesper-Biermann (Universität Paderborn) beschäftigte sich mit pädagogischen Reisen, d. h. dem Besuch von Lehr- und Bildungsanstalten innerhalb des deutschsprachigen Raums durch Schulfachleute im 19. Jahrhundert. Solche Reisen fanden staaten- bzw. länderübergreifend statt, dienten vornehmlich der Informationsbeschaffung sowie dem Transfer dieses Wissens und standen häufig im Zusammenhang mit Bildungsreformen in einzelnen Territorien. Sie bildeten, so die Hypothese Kesper-Biermanns, ein wesentliches Element staatenübergreifender Kommunikation und Netzwerkbildung bzw. -stabilisierung im Schulwesen zwischen 1800 und 1918. *Toshiko Ito* (Universität Mie, Japan) stellte die Zusammenarbeit zwischen dem Berner Lebensreformer Werner Zimmermann (1893–1982) und Kuniyoshi Obara (1889–1977) sowie dessen Landerziehungsheim in Japan dar und erörterte, inwieweit es Zimmermann gelang, im deutschsprachigen Raum eine Gefolgschaft für Obaras Erziehungsideal zu begründen.

Briefwechsel

Barbara Caluori, Rebekka Horlacher (beide Universität Zürich) und *Daniel Tröhler* (Université du Luxembourg) schilderten anhand eines Beispiels – dem großen Erfolg der Subskription für die Gesammelten Werke Pestalozzis (1816/1817) – ein Netzwerk, welches aus einflussreichen und zahlungskräftigen Exponenten der europäischen Restauration bestand. Die Netzwerkperspektive erhellte, wie und über welche Schaltstellen sich das Netzwerk der Subskribenten organisierte. *Daniela Bartholome* und *Franz Hesse* (beide Universität Braunschweig) definierten den Briefnachlass Friedrich Paulsens (1846–1908) als nationales und transatlantisches Netzwerk. Mit der Erschließung von bisher unbekanntem Quellenbeständen – dem im Nachlass vorhandenen Briefbestand (1.400 Korrespondenzpartner, ca. 12.000 Einzelstücke mit 35.000 Seiten) – lassen sich offene Fragen dazu heute auf einer stark erweiterten Datengrundlage bearbeiten. Im Zentrum der Analysen dieses (DFG-geförderten) Forschungsprojekts steht die milieubezogene Rekonstruktion eines Netzwerks bildungspolitischer und kulturphilosophischer Ideen, Personen und Denkformen im Kaiserreich unter Berücksichtigung der nationalen und der internationalen Wirkungsgeschichte. *Edith Glaser* (Universität Kassel) untersuchte das Briefnetzwerk Wilhelm Flitners. In dessen Korrespondenz aus den Jahren 1919 bis 1926 (550 ausgewählte Briefe) schneiden sich nach Edith Glaser mehrere Netzwerkebenen: die persönliche Kommunikation mit Freunden aus der gemeinsamen Studienzeit in Jena, der gruppenzentrierte Austausch mit jüngeren und älteren Kollegen aus der Erwachsenenbildung und die disziplinentorientierte Verständigung über die Etablierung der Zeitschrift „Die Erziehung“. Diese Netzwerkebenen und ihre Knoten-

punkte rekonstruierte Glaser, bevor sie in einem zweiten Schritt zur Debatte stellte, ob die soziale Netzwerkanalyse für eine biographisch orientierte Disziplingeschichtsschreibung eine notwendige Vorarbeit darstelle, um *Denkkollektive und Denkstile* (im Sinne Ludwik Flecks) weiter zu identifizieren.

Ein Fazit

Ein erster Aspekt: Wer in bildungshistorischen Projekten mit Netzwerken arbeitet, setzt reflektiert ein Instrument ein, das Einsicht in Beziehungen zwischen Personen, Sachverhalten, Orten, Manifestationen verspricht. Schon da stellt sich die Frage des Vorgehens: Ein Netzwerk muss man konstruieren, indem man es einer Gruppe, wir greifen ein Beispiel heraus: einer Gruppe von Personen gleichsam als These unterschiebt, und dann zu zeigen hat, dass es existiert. Netzwerke, so vermutet man zuerst einmal, sind mittels der Quellen als existierend zu belegen. Es gilt also zu beweisen, dass diese oder jene Gruppe oder Begebenheit, dieser oder jener Sachverhalt als Netzwerk zu etikettieren ist. Netzwerkanalyse besteht dann darin, die Bezüge zwischen Knoten und Kanten zu beschreiben, die Stärke der Beziehungen zwischen den Knoten und deren Art zu illustrieren und die Funktionen von Knoten sowie die Stärke der Kanten zu erklären. Zu fragen ist, inwieweit solche Beschreibungen über die bekannten, herkömmlichen biographisch-historischen Ansätze hinausreichen. In einigen Vorträgen haben wir beobachtet, dass der systematische Nachweis von Netzverbindungen und Knoten den traditionellen personengeschichtlichen Ansatz deutlich erweitert. Wenn dann in einem Netzwerk noch die Chronoebene sichtbar gemacht werden könnte, bringt dies einen Zusatzgewinn, insofern erklärbar würde, wie sich Netzwerke in der Zeit verändern. Netzwerkanalyse ist also Arbeitsinstrument einer personen-, institutionen-, real- oder mentalitätsgeschichtlich vorgehenden historischen Bildungsforschung, die sich mit dieser empirisch akzentuierten Herangehensweise eines bislang oft zu wenig beachteten Aspekts der Bildungsgeschichte vergewissert, indem sie dessen Existenz, das Netzwerk, zunächst vermutet, anhand der Quellen nachzuweisen versucht, in seinen Eigenschaften näher bestimmt und dann daraus anderweitig unzugängliche Erkenntnisse über Positionen von Personen, über Dazugehören oder Ausgeschlossenheit ableitet. Die Fruchtbarkeit des Ansatzes ist weiterhin in Einzelstudien zu belegen.

Ein zweiter Aspekt: Ein gutes Objekt für eine solche Herangehensweise stellt die Stadt Genf als pädagogisches Biotop zu Beginn des 20. Jahrhunderts dar. Dort findet sich ein Lebens- und Arbeitsraum von schulreformerisch aktiven Persönlichkeiten, bildungspolitisch gleichlautenden Absichten, schuladministrativer Unterstützung, Support der Lehrervereine und reformfreundlicher Eltern, zunächst ein kleines Chaos an vielfältigen Institutionen um Personen wie Bovet, Flournoy, Claparède, Ferrière, Dottrens, Descoedres,

Dalcroze, später Piaget, das, so ist zu vermuten, mittels des Konstrukts Netzwerk besser zu erklären ist als mit dem Begriff pädagogisches Laboratorium oder pädagogisches Zentrum. Zu erklären wären dann jeweils auch die Ausnahmen, die Gegenläufigkeiten oder jene Knoten, die zwar zum Netz gehören, aber oft im Netz gegen den Stachel löcken, ohne dass sie aus dem Netz entfernt würden. Zu erklären wäre aufgrund der Netzwerkanalyse, welche Mindestbedingungen etwa für eine Schulreform bestehen müssen, und zu erklären wäre, weshalb ein Netz wie dieses zerfällt oder andere neue Knoten wichtiger werden, hier zum Beispiel jenes von Célestin Freinet in Südfrankreich oder jenes von Ovide Decroly in Belgien. Und wie steht es mit der Erklärungskraft von Netzwerken, was emotionale oder soziale Bezüge zwischen den Knoten und längs der Kanten betrifft? Wiederum das Beispiel Genfs: Flournoy war der um vieles ältere Cousin von Claparède Piaget, lernte in Neuchâtel die Familie Bovets kennen; Ferrière war Lehrer in Haubinda bei Lietz und ein guter Freund Freinets; Dalcroze war als Musiker und Komponist der Freund vieler Genfer; Piaget kam 1925 in ein ‚Nest‘ der *éducation nouvelle* nach Genf, er hat sich zwingend für die *éducation nouvelle* entscheiden müssen; Dottrens war Schulinspektor in Genf, zugleich Professor in Lausanne und Dozent am Institut Jean-Jacques Rousseau sowie Leiter der Versuchsschule *Ecole du Mail*; Malche war Kulturminister und setzte sich für die *éducation nouvelle* ein. Bislang wurde das reformpädagogische Zentrum Genf des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht als Netzwerk beschrieben. Wir vermuten, hier zeitigte die Netzwerkanalyse über die bisherigen Forschungsergebnisse hinausweisende, zusätzliche Ergebnisse.

Ein dritter Aspekt: Wenn die Methode, das Instrument, zu einer Quantifizierungseuphorie führt, wäre dies nachvollziehbar. Wir haben jedoch nichts gegen den Versuch einzuwenden, Knoten und Kanten zu gewichten. Wer ein Instrument anwendet, hat zu belegen, dass es valide Erkenntnisse liefert, die über den bisherigen Wissensstand hinausreichen, also einen Zugewinn bildungshistorischen Wissens erlauben. Allerdings sollten wir jetzt nicht versuchen, über jeden bildungshistorischen Sachverhalt ein Netz zu legen. Als Forschungsansatz sind der Ansatz des Netzwerks und jener der Netzwerkanalyse, bei allen anlässlich der Jahrestagung aufgeworfenen Fragen, geeignet, zu neuen Erkenntnissen zu führen, nicht zuletzt deshalb, weil damit begriffsgeschichtliche, personengeschichtliche, ideengeschichtliche, institutionengeschichtliche und mentalitätsgeschichtliche Herangehensweisen der Historischen Bildungsforschung zu verbinden sind. Wer weiß: Vielleicht ersetzen die Bildungshistoriker den Begriff *Netzwerk* um jenen eines *Instruments zur Identifizierung von Denkkollektiven und ihren Denkstilen* (so Edith Glaser auf der Jahrestagung 2011).

Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz

ISCHE

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 34), Society for the History of Children and Youth (SHCY), Disability History Association (DHA)

Joint conference “Internationalization in Education (18th-20th Centuries)”, University of Geneva, June 27–30, 2012

Contemporary historiography shows a renewed interest in phenomena of transfer, circulation, diffusion, flux and exchange among different spheres. Notions such as internationalization, globalization and others are used to describe these phenomena. Placing these concepts in their historical and theoretical frameworks, the aim of this conference is to examine the processes that they designate in the field of education. What is diffused, exchanged, transferred? Are these movements linear, circular or deferred? Transcending national borders, how do actors, networks and institutions mediate educational knowledge and practice? In what social and historical conditions do these mediations take place? What are the constraints and the forces – economic, political, cultural, geographic – that structure these exchanges? Who are the principal beneficiaries of the processes of internationalization? What dynamics of emancipation, exclusion, resistance are produced during global exchanges?

Under various forms and rhythms, these phenomena concern all levels of education, individual and collective actors, as well as spheres of extracurricular activity. They can be discerned in systems, models, theories, curricula and institutions as well as in educational practice. New dialectical relationships are developing between internationalism and nationalism, homogeneity and hybridization, universalism and particularism, openness and withdrawal, solidarity and exclusion; they involve a redefinition of educational knowledge, practice and discourse. These long-term phenomena take the form of specific configurations depending on historical and geographic contexts. An example is the way in which the universalist project of the Enlightenment was produced, spread, received, contradicted and retranslated in different parts of the world.

The conference calls upon scholars to contribute by exploring the international dimensions of their areas of study. We will encourage comparative, transnational and entangled approaches to the history of education, the history of childhood and youth and to the history of disabilities. The organizing committee will particularly welcome contributions that theorize areas of study, and their inter-relationships, using concepts of class, gender, race and ethnicity. Deadline for submissions was November 30th, 2011. Further information: <http://cms2.unige.ch/ische34-shcy-dha/>.

Christine Mayer (Hamburg)

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Tagungsbericht

13. Tagung der AVE, 9.–11. November 2011, Universität Bielefeld, Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) zum Thema „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis“. Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps (Universität Münster), Maître de Conférences Dr. Jean-Luc Le Cam (Université de Bretagne occidentale Brest), Prof. Dr. Anne Conrad (Universität Saarbrücken).

Im Mittelpunkt der Tagung stand der Versuch, den Praktiken des frühneuzeitlichen Unterrichts auf dem Weg über seine Medien auf die Spur zu kommen. Einleitend diagnostizierten Stephanie Hellekamps (Münster) und Jean Luc Le Cam (Brest) eine erhebliche Beeinträchtigung der einschlägigen Forschung durch Überlieferungsprobleme: Schulbücher und Unterrichtstexte unterlagen in erheblichem Maß dem Verschleiß, über die Anwendungszusammenhänge der wenigen überlieferten Texte ist so gut wie nichts bekannt. Die Leitfragen der Veranstalter richteten sich daher zum einen auf die Medien selbst: Welche Texte las man im Unterricht, wie wurde die Lektüre angeleitet und unterstützt? Wie gestaltete sich der Textgebrauch in Unterricht und Praxis? Wie verhielten sich die mündlichen und schriftlichen Unterrichtsanteile zueinander? Kann man über eine Analyse der Unterrichtsmaterialien zu den tatsächlichen Lektürepraktiken gelangen? Lassen sich Unterschiede zwischen den zeitgenössischen Unterrichtstheorien und der tatsächlichen Anwendungspraxis ermitteln? Und schließlich: Wie gestaltete sich der Produktionsprozess der Lehrmaterialien? Welche Verfahrensroutinen waren zu ihrer Einführung notwendig? Können die Distributionswege und die Rolle der örtlichen Offizinen analysiert werden?

Sektion 1 stellte „Schulbücher und Lektüren im Spätmittelalter und an der Schwelle der Neuzeit“ vor. *Michael Baldzuhn* (Hamburg) sprach über „Ritual – Didaktik – Textphilologie: Zu Konzeption und Gebrauch spätmittelalterlicher Lehrbücher für den Lateinunterricht“. Das überlieferte Bildmaterial, so der Referent, zeige eine idealtypische Darstellung von Buchverwendung im Unterricht, die vermutlich wenig mit der Realität zu tun habe. Auf den drei Ebenen „Konzeption des Unterrichts, zeitgenössische Selbstbeschreibung, praktische Verwendung“ ging er der Frage nach, wie weit die schriftlichen Texte auf mündlichen Gebrauch zugeschnitten waren und welche Spuren dieser wiederum in der Schriftlichkeit zurückließ. Dies führte zu sehr differenzierten Einsichten in die Wechselbeziehung zwischen Lehrmaterialien und Unterrichtsmodellen und zu der ernüchternden Erkenntnis, dass das Diktat bereits als avancierte Form auch des höheren Schulunterrichts dieser Epoche anzusehen ist. *Hans Rudolf Velten* (Berlin) stellte als „Frühe

Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts: Valentin Ickelsamers ‚Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen‘ (1527) und ‚Teutsche Grammatica‘ (1534)“ vor. Diese Werke bedeuteten nicht nur methodisch einen Traditionsbruch (Lautiermethode vs. Buchstabiermethode, Distanzierung von Methodik und Grammatik des Lateinunterrichts), sondern bedienten darüber hinaus außerschulische und autodidaktische Lernsituationen und stellten den Sprach- und Grammatikunterricht über eine bloße Kulturtechnik hinaus in allgemeinbildende und transzendente Zusammenhänge.

Sektion 2 hatte „Schulbücher und Lektüren im Sekundarunterricht des 17. Jahrhunderts und frühen 18. Jahrhunderts“ zum Thema. *Martin Holý* (Prag) präsentierte „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis an böhmischen Lateinschulen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts“. Das landesweit dichte Netz der zumeist städtischen niederen Lateinschulen deckte angesichts eines Mangels anderer öffentlicher Elementarschulen in Böhmen und Mähren auch den Elementarunterricht ab; es existierten Fibeln in lateinischer, deutscher und tschechischer Sprache. Unterrichtet wurde erwartungsgemäß mit Fibel, Katechismus und Klassikern der alten Sprachen; spezielle Bildungsprogramme vertraten die Jesuitengymnasien. In der Regel erfüllten die Lateinschulen jedoch die Bildungsanforderungen der Stadtbewohner, ohne dass für diese ein zusätzlicher Universitätsbesuch erforderlich wurde. *Jean-Luc Le Cam* (Brest) stellte „Schulbücher zwischen Vorschrift, Angebot und Gebrauch am Beispiel des braunschweigischen Gelehrtenschulwesens im 17. Jahrhundert“ vor. Auch bei dieser Fragestellung erwiesen sich die von Le Cam intensiv genutzten Schrader’schen Inspektionsberichte des 17. Jahrhunderts für das Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel als wertvolle Quelle, kritisierten sie doch eine zum Teil unzweckmäßige Anschaffung von Schulbüchern, die nicht zu den Lehrplänen passten, und wiesen auf diesem Weg auf die Differenzen zwischen Lehrtheorie und schulischer Praxis hin. Als Einflussfaktoren des Schulbuchgebrauchs wirkten die Vorgaben der Lehrer, die Beschaffungspraktiken der Schüler, aber auch unterschiedliche Unterrichtsprogramme auf Grund differierender theologischer Präferenzen selbst innerhalb kleiner Territorien (Stadt Braunschweig, Universität Helmstedt) sowie der landesherrlichen merkantilistischen Druckereipolitik. *Stephanie Hellekamps* (Münster) referierte zur „Didaktik der Frühaufklärung anhand der Schulbücher und Lektüren für den Philosophieunterricht am Soester Gymnasium zu Beginn des 18. Jahrhunderts“. Die Unterrichtspraxis zweier Philosophiedozenten erlaubte ihr, ein Paradebeispiel der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ zu demonstrieren: Während Justus Wesselus Rumpaeus (1676–1730) autoritätsgestützte Thesen vertrat, die in vorformulierten Reproduktionsvorgängen internalisiert werden sollten, inhaltlich wie methodisch orthodox blieb und damit die tradierte Soester Norm bis in die erste

Hälfte des 18. Jahrhunderts fortsetzte, repräsentierte der ältere Descartes-Anhänger Johann Gottfried Marci (1666–1729) ein verändertes gelehrtes Selbstverständnis, das die kritische Aneignung des Wissens durch Lektüre und das Schreiben als reflexiven Prozess seitens der Schüler definierte. Die an Descartes orientierte Didaxe entsprach einer gewandelten Konzeption des gelehrten Unterrichts, blieb aber in Soest vorerst Episode.

Sektion 3 widmete sich unter dem Titel „Pratiques pédagogiques et usage de la littérature à la cour et dans la noblesse“ dem Gebrauch pädagogischer Literatur in französischen Hof- und Adelskreisen. *Sylvène Edouard* (Lyon) stellte in ihrem Vortrag „Le prince et les livres savants. Pratiques pédagogiques à la cour au milieu du XVe siècle“ die Lektüren Maria Stuarts pour „acquérir de la doctrine“ (1554–1555) vor. Mit insgesamt 64 in pädagogischem Auftrag verfassten lateinischen Briefen informierte die damals elfjährige Maria Stuart ihre Korrespondenten über ihre Pflichtlektüren, die das pädagogische Repertoire einer katholischen Fürstin des 16. Jahrhunderts repräsentierten, wie man es auch von Maria Tudor kennt. *Pascale Mormiche* (Versailles – Saint Quentin en Yvelines) sprach über „Livres scolaires et lectures dans la pratique d’enseignement des princes français (XVIIe siècle – 1750)“. Hier erlaubte die Überlieferung der fürstlichen Bibliothekskataloge und Ausleihlisten Ludwigs XV. und seines früh verstorbenen Sohnes differenzierte Einblicke sowohl in die didaktischen Absichten der Prinzenerzieher als auch in die unterschiedlichen Lektüregewohnheiten von Vater und Sohn und die sich wandelnden Tendenzen des Zeitgeschmacks. Eine beeindruckende Sammlung von Inventaren und Bibliothekskatalogen, aber auch Rechnungen, Lehr- und Stundenpläne konnte *Dominique Picco* (Bordeaux) bei ihrer Studie über „Livres et lectures pour demoiselles. L’exemple de Saint-Cyr (fin XVIIe-1750)“ auswerten. Die durch Mme. de Maintenon begründete Erziehungseinrichtung für verarmte Töchter des französischen Adels wurde von ihrer Stifterin auch hinsichtlich der Auswahl der Lehrstoffe und -methoden federführend beeinflusst. Religiöse Unterweisung blieb vorrangiges Unterrichtsziel, und die zeitgenössischen Theoretiker weiblicher Erziehung, Fleury und Fénelon, blieben die maßgeblichen Autoritäten; devotionale Literatur machte demzufolge das Gros der Bibliotheksbestände aus. Die Sektion beschloss *Annie Bruter* (Paris) mit ihren Ausführungen „De l’usage des abrégés chronologiques en France au XVIIe siècle“, in denen sie detailliert darstellte, welche kulturgeschichtlichen Rahmenbedingungen und Handlungsträger für die Entwicklung von Fürstenkatalogen und Herrscherchroniken zu didaktischen Geschichtsbüchern verantwortlich waren und wie sich diese Entwicklung im Einzelnen gestaltete.

Sektion 4 war dem Thema „Religiöse Schulbücher und Lektüren“ gewidmet. *Anne Conrad* (Saarbrücken) untersuchte „Lernmaterialien und Lese-

praxis in Ursulinenschulen des 17. und frühen 18. Jahrhunderts“. Als zeitgenössisches Pendant zu den Jesuitenschulen verstanden die Pädagoginnen des Ursulinenordens ihre Einrichtungen, in denen sie bei allem Primat des Religiösen auch alltagstaugliche Mädchenbildung für alle Schichten vermitteln wollten. Die Schulreglements verschiedener Epochen und wenige erhaltene Bibliotheken ermöglichen ebenso Einblicke in didaktische und methodische Prinzipien des Unterrichts, wie einige speziell für die Ursulinenorden verfasste Lehrmaterialien. Um zur tatsächlichen Unterrichtspraxis vorzustoßen, bedürfte es zusätzlich der Auswertung von Briefwechseln und weiteren Bibliotheksinventaren. In seinem Beitrag „Das Niederländische Reformierte ABC: Schulbücher und Kinderlektüren in der frühen Neuzeit“ bestritt *John Exalto* (Amsterdam) hingegen den von der Forschung behaupteten schlechten Ruf des frühneuzeitlichen Elementarunterrichts und seiner Medien in den Niederlanden mit der These, dass Schulbücher und Kinderlektüre im Gegenteil maßgeblich zur seinerzeit tonangebenden bürgerlichen Kultur der Niederlande beigetragen hätten. Für den hohen Alphabetisierungsgrad der Niederlande sei nicht allein der Calvinismus verantwortlich, sondern vor allem die wirtschaftliche Infrastruktur mit ihren europäischen Vernetzungen, die neben religiöser Toleranz im Elementarbildungswesen einen höheren Grad an Elementarbildung im Alltag erforderlich gemacht habe. *Stefan Ehrenpreis* (München) ging „Katechismen und Katechese im konfessionellen Zeitalter anhand von fränkischen Beispielen“ nach. Gestützt auf intensive Quellenstudien formulierte er drei Grundthesen: Zum einen sei die Katechese das bildungspolitische Hauptanliegen der zentralen Herrschaftsträger in Staat und Kirche gewesen; dies habe die Entwicklung eines regierungsnahen, spezialisierten Druckgewerbes zur Katechismusproduktion befördert. Zum andern spiegele die muttersprachliche Katechese die sozialen Strategien und Konflikte zwischen Schule, kirchlichen Gemeinden und Erziehungsberechtigten. Zum dritten habe die Tatsache, dass Ziele und Methoden der Katechese bereits im 16. Jahrhundert didaktisch umstritten gewesen seien, die öffentliche Aufmerksamkeit für Erziehungsfragen insgesamt gefördert. Im Anschluss an diesen Beitrag entspann sich eine Kontroverse um die grundsätzliche Nutzung des Katechismus: War er Lehrbuch zur bürgerlichen Charakterbildung, wie für die Niederlande behauptet, oder Medium der Sozialdisziplinierung, wie am Beispiel Frankens dargestellt? Unstrittig schien hingegen die Rolle des Katechismus als Mittel religionspolitischer Gestaltung im 16. Jahrhundert, wohingegen die Verbindung mit politischen Gestaltungsoptionen im 17. Jahrhundert nicht mehr so eng gewesen sei.

Sektion 5 schließlich widmete sich „Schulbücher(n) und Lektüren im Elementarunterricht des 17. Jahrhunderts und frühen 18. Jahrhunderts“. Hier stellte *Kurt Wesoly* (Bonn) „Rechenbücher und Rechenunterricht bis zur

Mitte des 18. Jahrhunderts mit besonderer Berücksichtigung des Herzogtums Berg“ in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Besonders in wirtschaftlich differenzierten und konfessionell durchmischten Regionen wie dem Herzogtum Berg gehörte der Rechenunterricht schon früh standardmäßig zur elementaren Unterweisung; die Medien dieses Unterrichts entwickelten sich in dem Maße zum Verkaufserfolg, wie sie sich an regionalen Anwendungsbezügen orientierten. Verkaufsbeziehungen standen auch im Fokus des Beitrags von *Emmanuelle Chapron* (Aix-en-Provence) über „Le petit livre scolaire au XVIIIe siècle: espaces et pratiques commerciales entre Paris et Champagne, 1680-1730“. Dabei konnte sie sich auf eine hervorragende Überlieferungssituation für Unterrichtswesen und Lehrmaterial in der Champagne stützen, welche die Erschließung der Netzwerke zwischen Druckereien und Buchhandel, der Marktstrukturen des Bücherhandels sowie der Zusammenhänge zwischen Druckprivilegien und der Verbreitung von Schulbüchern mit bestimmten spirituellen Inhalten erlaubte.

Eine Bilanzierung der Tagungsergebnisse erwies sich angesichts der Breite der gewählten Themenstellung als keine leichte Aufgabe. Inventare und Verzeichnisse belegten zumindest den Besitz und die Verbreitung von Unterrichtsmaterialien, ergänzende Quellen auch die Art ihrer Verwendung. Nur die Kombination verschiedener Ressourcen ermöglicht es, auf die methodische Ebene vorzudringen. Etwas Licht im Dunkel der so schwer erforschbaren Anwendungspraxis der Lehrmedien konnte im Hinblick auf das Wechselverhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht gewonnen werden. Eine explizite Neubewertung erfuhr die Methode des Textmemorierens: Nicht allein stumpfes Auswendiglernen, sondern die intensive Durchdringung von Inhalten, die als geistiges Potential fortwirkten, sei der erwünschte und zum Teil auch erzielte Effekt dieser Praxis gewesen. Grundsätzlich blieb jedoch die Frage offen, ob sich die Unterrichtspraxis durch die Erforschung der Schullektüre überhaupt erschöpfend erschließen lasse. Und: Lehren und Lernen habe stets auch außerhalb des Schulunterrichts – und zum Teil mit den gleichen Medien – stattgefunden. Bei der Erforschung des Tagungsthemas – so der Eindruck der Berichterstatteerin – wird man sich noch lange Zeit auf der Stufe von Jägern und Sammlern bewegen müssen. Insofern wäre auch eine Einbeziehung der ausgefallenen Tagungsbeiträge, etwa zur „biblia pauperum“, zur „ars memorativa“ oder zu frühen deutschsprachigen Schulbüchern in die geplante Veröffentlichung sehr zu wünschen.

Kontakt: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Tel.: (+49) 25183-29272, Fax: (+49) 25183-29226, E-Mail: hellekam@uni-muenster.de.

Andrea Hofmeister (Göttingen)

Nachwuchstagung

Histories of Education Summer School, Universität Birmingham, Großbritannien, 2011

Vom 9. bis 12. Juni 2011 fand in Birmingham die zweite europäische *Histories of Education Summer School* unter dem Motto *Researching histories of educational spaces, discourses and sources* statt. Die Veranstaltung folgte einer ersten aus dem Jahr 2010, die an der Universität Gent (Belgien) initiiert wurde. Finanziell unterstützt wurde die *Summer School* sowohl durch die *European Educational Research Association* (EERA) als auch durch die *Stiftung Paedagogica Historica* sowie durch die *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), so dass auch dieses Mal die TeilnehmerInnen nur die Anreisekosten zu tragen hatten. Eingeladen waren circa 30 DoktorandInnen und Post-DoktorandInnen, die die vier Tage in den auf dem Gelände der Universität Birmingham gelegenen Gäste- und Tagungshäusern verbrachten. Dieses Mal reisten sie aus elf Ländern und von 22 verschiedenen europäischen Universitäten an und konnten in einer anregenden und wertschätzenden Gesprächsatmosphäre ihre bildungs- und erziehungsgeschichtlichen Dissertationsprojekte vorstellen und diskutieren. Acht ProfessorInnen, darunter Ian Grosvenor von der Universität Birmingham, der die Veranstaltung organisatorisch ausrichtete, und in deutscher Vertretung Christine Mayer (Universität Hamburg), unterstützten die DoktorandInnen fachlich. Organisiert in thematisch geordneten *Parallel Sessions* standen während dieser Tage die Projekte der (Post-)DoktorandInnen im Mittelpunkt. In 20-minütigen Präsentationen konnten sie Einblicke in ihre forscherschen Tätigkeiten geben. Die an jede Präsentation anschließende Gesprächszeit, die auf großzügige weitere 20 Minuten anberaunt war, bot dabei reichlich Gelegenheit für themenbezogene Rückmeldungen und inhaltlich-fachlich motivierte Diskussionen. Gleichfalls konnten eventuell vorhandene Probleme besprochen werden, wie z. B. Fragen zur methodischen Ausrichtung oder Unsicherheiten bezüglich der theoretischen Fundierung einzelner Arbeiten. Gerahmt wurden die Präsentationen durch Vorträge anwesender Professoren: Jeroen Dekker von der Universität Groningen sprach unter Bezugnahme auf neuere erkenntnistheoretische Setzungen über die Unterscheidungsmöglichkeiten von fiktionalen und nicht-fiktionalen Quellen und befragte diese auf ihre vielfältigen Beziehungen zur ‚Realität‘. Martin Lawn von der Universität Edinburgh behandelte in einem weiteren Vortrag beispielhaft die Analyse komplexer Netzwerkstrukturen anhand der Entwicklungen einer interdisziplinär ausgerichteten schottischen Forschungsschule des frühen 20. Jahrhunderts. Die Situierung von Frauen und deren Beziehungsstrukturen in internationalen Organisationen um 1900 sowie die daran anknüpfenden Forschungsfragen diskutierte Joyce Goodman von der Universität Winchester. Und An-

gelo Van Gorp von der Katholischen Universität Leuven stellte anhand eines Filmbeispiels aus den 1950er Jahren seine Vorgehensweise bei der Analyse verschiedener Dokumentarfilme über die Decrolyschule (Brüssel) und die daraus resultierenden Ergebnisse vor. Die Analyse von Filmmaterial stieß auf großes allgemeines Interesse unter den TeilnehmerInnen der *Summer School*, zumal sie in mehreren vorgestellten Promotionsprojekten zur Anwendung kommt. So untersucht z. B. Evelien Flamez von der Universität Gent eine für Frauen gestaltete Reihe des flämischen Fernsehens aus den 1970er Jahren auf ihre emanzipatorischen Potentiale und pädagogischen Wirkungsmomente. Linda Greveling von der Universität Groningen beschäftigt sich hingegen mit der Repräsentation und Rezeption bildungsreformerischer Initiativen (*The Dutch comprehensive education experiment*) in den niederländischen Medien im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Auch in diesem Dissertationsprojekt spielt die Analyse von Fernsehdokumentationen eine wichtige Rolle. Lieselot De Wilde von der Universität Gent, die die paradoxen Zusammenhänge zwischen *being at risk and becoming a risk* bei Kindern eines Genter Waisenhauses in der Zeit zwischen 1945 und 1984 analysiert, greift ebenfalls auf Videomaterial im Kontext einer *Visual History* zurück. Andere Themen, die ebenfalls im Verlauf der diesjährigen *Summer School* besonders im Fokus der Diskussion standen, bezogen sich auf Fragen zur Analyse von Netzwerken oder auf theoretische und methodische Aspekte begriffsgeschichtlicher Analysen, letzteres insbesondere im Hinblick auf diskursanalytische Anschlussmöglichkeiten. Den Diskussionsrahmen hierzu lieferten insbesondere die Arbeiten von Bart Vranckx und Pieter Fannes von der Katholischen Universität Leuven, die den Begriff der Kreativität unter Rückgriff auf Foucault und Deleuze und in Verbindung mit der Begriffsgeschichte in deutscher Tradition als diskursive Kategorie in pädagogischen Kontexten analysieren. Das Thema Diskursanalyse im Rahmen begriffsgeschichtlicher Arbeiten veranlasste ein weiteres Thema, das auf starkes Interesse stieß und in verschiedenen Varianten und Perspektiven diskutierte wurde: die Frage nach den Möglichkeiten, unterschiedliche Methoden zusammen in einem Forschungsprojekt zu nutzen. Auch die Beschäftigung mit traditionell eher ungewöhnlichem Quellenmaterial gab Anlass zu regem Gedankenaustausch. So arbeitet Heather Montague-Barnett von der Universität Birmingham in ihrem Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel *Children's play in the long 18th century* mit Quellen rund um das Thema Spiel. Spielzeuge, Spielpläne, Texte über Spiele sind im Fokus ihrer bildungsgeschichtlichen Analysen. Núria Padrós Tuneu, Doktorandin an der spanischen Universität Vic, untersucht gleichfalls Kinderzeichnungen, welche in unterschiedlichen Perioden des Spanischen Bürgerkriegs an Schulen in Barcelona entstanden. Weitere Aufmerksamkeit richtete sich auf die Auseinandersetzung mit religiösen Einflüssen in pädagogischen Kon-

texten resp. Institutionen. Hier ist z. B. die Arbeit von Sarah Van Ruyskenvelde von der Katholischen Universität Leuven zu nennen, die den bildungspolitischen, kulturellen und ideologischen Einfluss der deutschen Besatzungsmacht auf die katholische Sekundarschule in Belgien untersucht. Auch Susanne Spieker von der Universität Hamburg beschäftigt sich mit dem Einfluss internationaler Geschehnisse auf nationale pädagogische Zusammenhänge: In ihrer Arbeit analysiert sie die Beziehung zwischen der Entdeckung resp. ‚Erfindung‘ Amerikas und dem neuzeitlichen europäisch-pädagogischen Denken am Beispiel der Arbeiten des Franziskanermönches Bernardino de Sahagún und des Philosophen John Locke.

Durch die verschiedenartigen Promotionsprojekte ergaben sich vielfältige und interessante Diskussionszusammenhänge, die hier allerdings nur ansatzweise dargestellt werden konnten. Neben Gemeinsamkeiten auf der theoretischen oder methodischen Ebene zeigten sich jedoch auch Unterschiede bzw. Eigenheiten in der Themenwahl, Argumentation und Ausarbeitung der Projekte, die erkennen lassen, dass die jeweils eigene nationale Bildungsgeschichte zumeist reflexiv im Fokus der individuellen Promotionsarbeiten stand bzw. diese rahmte. Gelegenheiten, über derartige Wahrnehmungen zu sprechen, gab es im Rahmen der *Summer School* besonders auf den geselligen Abendveranstaltungen, die zudem Anlass boten, die Stadt Birmingham kennenzulernen. Neben fachlich motivierten Gesprächen konnten dabei auch intensivere private Kontakte und Kooperationsbeziehungen geknüpft werden. Den Besuch der *Summer School* empfand ich sowohl in Hinblick auf das Kennenlernen verschiedener Arbeitsweisen und Kommunikationsstile als auch für die Entwicklung der eigenen wissenschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als lehrreich und produktiv und kann Doktorandinnen und Doktoranden der Historischen Bildungsforschung eine Teilnahme sehr empfehlen. Dazu passend: Die dritte *Histories of Education Summer School* wird vom 7. bis 10. Juni 2012 an der *University of Lisbon* in Portugal stattfinden.

Sylvia Lässig (Hamburg)

Call for Papers

Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students
University of Lisbon, Portugal, June 7–10, 2012

This conference is for postgraduate history of education researchers who are interested in the histories of educational spaces and discourses and new ways of working with images, artefacts and archives. Leading international historians of education will offer advice about the research process, including publication, and there will be opportunities for students to discuss their research topics and to network. This is the third conference and follows on from successful events in Ghent in 2010 and Birmingham in 2011. The conference is

supported by the Paedagogica Historica Foundation, the History of Education Society, UK, the International Standing Conference for History of Education (ISCHE), the European Educational Research Association (EERA), and the Institute of Education, University of Lisbon. It is organised by EERA Network 17 'Histories of Education' and the Universities of Birmingham, Cambridge and Ghent. The language of the conference is English. The conference is free and accommodation and food will be provided. Delegates will only have to cover the cost of their travel to Lisbon. Places are limited to 30 students and application forms can be obtained from the EERA office at <summerschool-lisbon@eera.eu>. Closing date for applications was December 31, 2011.

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ist die zweitgrößte Sektion der DGfE und setzt sich aus den Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Vorsitz: Hans-Christoph Koller), Pädagogische Anthropologie (Vorsitz: Johannes Bilstein), Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (Vorsitz: Ingrid Miethe) und Wissenschaftsforschung (Vorsitz: Edwin Keiner; zugleich Sprecher der Sektion) zusammen. Sie hält jährliche Mitgliederversammlungen ab und veranstaltet ihre wissenschaftlichen Tagungen in zweijährigem Rhythmus.

Die Tagung im März 2011 befasste sich mit dem Thema „Die Idee der Universität – revisi-*ted*“. Nach einem einleitenden Vortrag von Uwe Schimank zu „Krise-Umbau-Umbaukrise. Zwischenbilanz der Universitätsreformen“ wurde der erste Themenblock der Tagung, „Diskurse zur Universität – Rückblicke“, eröffnet. Roland Reichenbach, Micha Brumlik und Birgit Althans zusammen mit Marc Tull befassten sich mit Ambivalenzen von Universitätsreformen in historischer Perspektive: mit dem Verhältnis von Bildungs- und Demokratietheorie angesichts der Massenuniversität, mit der Pervertierung von Aufklärung und Humboldt’schen Idealen durch die NS-Universität sowie – in ethnografischer Perspektive – mit der entstehenden „L(l)angen Weile“ des Studierens im Übergang zu ‚Bologna‘. Der zweite Themenblock befasste sich mit der „Erziehungswissenschaft als Disziplin in der Universität“. Edwin Keiner und Sarah Schaufler sowie Matthias Rürup loteten das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu Bezugsgrößen wie der pädagogischen Psychologie oder der Bildungsforschung aus. Wolfgang Meseth diskutierte das Normativitätsproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung, und Peter Vogel erörterte das Verhältnis von Qualifikation und Bildung in Studium und Lehre an der Universität. Der dritte Themenblock widmete sich dem „akademischen Habitus und universitären Subjektivierungsprozessen“. Peter Alheit präsentierte eine empirisch gestützte Typologie der Zusammenhänge von Kulturen und akademischen Habitus. Sabine Klomfaß thematisierte Veränderungen des Hochschulzugangs im Kontext des Bolognaprozesses, und Christine Thon und Sabine Maschke analysierten studentische Reaktionsformen auf die ‚neue Universität‘ – die eine in Bezug auf studentischen Protest und die akademische Formierung politischer Subjekte, die andere im Blick auf sozialisatorische, habituelle und strategische Passungen und Anpassungen. Der abschließende Vortrag von Jan Masschelein rief gegenüber dem Kampf um „Exzellenz“ klassische, ja archaische Prinzipien des Sprechens und Zuhörens in Lehre und Studium und die Ambivalenz pädagogisierender und didaktisierender Vermittlungsformen in Erinnerung. – Die Beiträge der Tagung werden im Jahre 2012 publiziert werden.

Mitgliederversammlung

Im Rahmen dieser Tagung fand auch die Mitgliederversammlung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft statt. Neben Berichten aus dem Vorstand der Sektion und aus den Kommissionen wurde insbesondere die beabsichtigte Neugründung einer Gesellschaft für Bildungsforschung diskutiert. Die Mitgliederversammlung war sich einig darin, solche Überlegungen zur Kenntnis zu nehmen, kritisch, diskursiv und kollegial zu begleiten und sie als Anlass zu nehmen, das Selbstverständnis der DGfE zu diskutieren. Sie war sich auch darin einig, dass mit einer Neugründung einer solchen Gesellschaft keineswegs der Begriff der Bildung aus der DGfE ‚auswandern‘ dürfe, sondern explizit in den Benennungen der DGfE und ihrer Sektionen eingeführt werden bzw. erhalten bleiben müsse. – Die nächste Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft wird im Frühjahr 2013 in Köln stattfinden und unter dem Rahmenthema „Gewalt und Anerkennung“ stehen.

Edwin Keiner

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission fand vom 28. bis 30. September 2011 in der Evangelischen Bildungsstätte auf Schwanenwerder in Berlin statt. Unter dem Titel „Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts“ wandte sich die Tagung aus bildungs- und erziehungsphilosophischer Perspektive der neueren Diskussion um das Konzept der Heterogenität zu, um dabei einerseits kritisch zu prüfen, welche grundlegenden Annahmen und Geltungsansprüche mit dem dort vertretenen Verständnis von Heterogenität verbunden sind, und andererseits geltend zu machen, was die bildungsphilosophische Tradition bzw. neuere Ansätze der Bildungs- und Erziehungsphilosophie zur Klärung der Sachfragen beizutragen haben.

Die eröffnenden Vorträge gingen der Frage nach, was in den aktuellen Debatten überhaupt unter Heterogenität verstanden wird, wie dieser Begriff sich von anderen Konzepten wie Intersektionalität oder *diversity* abhebt (Katharina Walgenbach, Wuppertal) und inwiefern es sich dabei um ein pädagogisches Konzept handelt (Kerstin Jergus, Oliver Krüger und Sabrina Schenk, Halle). Die Beiträge des zweiten Tages stellten den Begriff der Heterogenität in größere diskursive Kontexte wie die Diskussionen um Freiheit und Gleichheit in der Bildung (Annedore Pregel, Potsdam) sowie um Anerkennung und Chancengerechtigkeit (Teresa Budach, Kirsten Puhr, Heidelberg) oder thematisierten das Verhältnis des Heterogenitätskonzepts zu Macht (Sandra Smykalla, Berlin) sowie zur Figur des Dritten (Ralf Meyer, Halle). Am letz-

ten Tag fragte Hans-Christoph Koller (Hamburg) nach den mit der Konjunktur des Konzepts verbundenen Erkenntnisgewinnen bzw. Reflexionsverlusten, während Michael Wimmer (Hamburg) das Heterogenitätskonzept aus der Perspektive der Frage nach dem Anderen problematisierte. – Als Gewinn der Tagung kann verbucht werden, dass es gelang, bildungs- und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen mit aktuellen Diskursen aus anderen Teildisziplinen wie Interkultureller Pädagogik, Genderforschung, Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung zu verknüpfen, die sowohl unter den ReferentInnen als auch unter den TeilnehmerInnen vertreten waren. Die lebhaften Diskussionen zeugten vom anhaltenden Interesse sowohl an den mit dem Konzept der Heterogenität verbundenen Fragen als auch an deren grundlagentheoretischer Reflexion.

Hans-Christoph Koller

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen

Die diesjährige Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung fand vom 17. bis 19.11.2011 in einer Kooperation mit dem Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen als internationale Tagung „Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung“ in Erlangen statt. Ethnographische Ansätze gewinnen im Kontext qualitativer Forschung allgemein und auch im Rahmen qualitativer Bildungsforschung mehr und mehr an Bedeutung und so wurde das Methodenthema „Ethnographie“ von der DGfE-Kommission gewählt, um die Umbenennung der Kommission von „Qualitative Biographieforschung“ in „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ zu untermauern sowie die Breite des Methodenspektrums, mit welchem in der Kommission gearbeitet wird, zu dokumentieren. Diese Kooperation setzt auch die Tradition der Ethnographie-Tagungen fort: Seit 2006 finden sich Forscherinnen und Forscher, die mit ethnographischen Ansätzen arbeiten, im Abstand von zwei bis drei Jahren zusammen, um aktuelle Forschungsergebnisse zu diskutieren. Der dort bereits begonnene internationale Austausch wurde vertieft, und in diesem Rahmen konnten auch Drittmittel von der DFG eingewoben werden. An der Tagung nahmen 150 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler teil.

Vier Keynotes spannten das Feld internationaler Ethnographie auf. Margaret A. Eisenhart (Educational Anthropology and Research Methodology, University of Colorado in Boulder, USA) skizzierte die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher ethnographischer Forschung in den USA und prä-

sentierte Ergebnisse aus ihrem Forschungsprojekt zum Verbleib von Studentinnen mit Migrationsgeschichte in naturwissenschaftlichen Studiengängen. David Gellner (Anthropology, University of Oxford, UK) präsentierte die Ethnographie einer Schule in Nepal und zeigte auf, wie und dass in Organisationen divergierende, auch gegensätzliche Interessen Beteiligter gleichzeitig berücksichtigt werden. Dennis Beach (Education, University of Gothenburg, Sweden) zeigte die Entwicklung skandinavischer erziehungswissenschaftlicher Ethnographie auf und lotete deren Bezüge zu unterschiedlichen Kategorien der Differenz aus. Herbert Kalthoff (Soziologie, Johann-Gutenberg Universität Mainz) entwickelte Perspektiven einer deutschsprachigen ethnographischen Bildungsforschung, die praxeologisch orientiert und phänomenologisch ausgerichtet sein sollte. Ein Roundtable zum Thema „Publishing Educational Ethnography“ mit Bob Jeffrey (Open University Milton Keynes und Mitherausgeber der Zeitschrift „Ethnography and Education“) sowie Christoph Wulf (Anthropologie und Philosophie der Erziehung, FU Berlin und Mitherausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) und den internationalen Gästen lotete Möglichkeiten aus, deutschsprachige ethnographische Forschungsbeiträge in internationalen Publikationsorganen zu veröffentlichen.

Insgesamt wurden in den zwei Panels („Theorie der Differenzen und ethnographische Methodologie“, „Doing difference und Intersektionalität in der Schule“) und den drei Sessions („Pädagogische Ethnographie von Organisationen“, „Ethnographie und Lebensalter“ und „Differenzen des Übergangs“) theoretische, methodologische und empirische Ergebnisse von Referenten und Referentinnen aus dem deutschsprachigen Kontext (Bundesrepublik Deutschland, Schweiz, Österreich und Luxemburg) sowie einigen anderen europäischen Ländern (Großbritannien, Spanien) und aus Mexiko in deutscher und englischer Sprache vorgestellt. So konnten Forschungsergebnisse aus den Feldern der Frühpädagogik, der Grund- und weiterführenden Schule, des Ausbildungssystems, der Hochschule und der Erwachsenenbildung diskutiert werden. Die Tagung rundeten sechs Forschungswerkstätten ab, in denen auf der Grundlage von empirischem Material aus Forschungsprojekten Methoden, Methodologie und Interpretationsansätze in Gruppen diskutiert wurden. Vor dem Hintergrund der internationalen Perspektiven wurden Spezifika der Ethnographie im deutschsprachigen Raum deutlich. Diese arbeitet sehr an ihrer theoretischen und methodologischen Ausrichtung und damit – auch durch einen sehr ausgeprägten Einfluss der Nachbardisziplin Soziologie – immer noch an ihrer Etablierung im sozialwissenschaftlichen Feld. Perspektivisch sollten jedoch zum einen die Empirie und die Arbeit am Material und zum anderen die historischen Wurzeln in der Anthropologie und Ethnologie größere Berücksichtigung finden.

Anja Tervooren (Hamburg)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand im Jahre 2011 an der Universität Trier statt und widmete sich dem Thema „Ernährung“. Sie wurde interdisziplinär organisiert und ausgerichtet von Prof. Dr. Birgit Althans (Universität Trier).

Ausgangspunkt der Tagungsdiskussion war die anthropologische Grundvoraussetzung, dass Menschen essen und trinken müssen, dass Kinder ernährt werden müssen. Durch die sowohl interdisziplinäre als auch internationale Ausrichtung der Tagung wurde im Einzelnen deutlich, auf wie unterschiedliche Weise dieses Grundbedürfnis erfüllt wird und welche höchst unterschiedlichen Problemkonstellationen damit verbunden sind. Zwischen zu viel und zu wenig, zwischen Vernachlässigung und Über-Inszenierung, zwischen animalischer Bedürftigkeit und zivilisationskonformen Ritualisierungen entfaltet sich ein Spektrum höchst divergenter Realisierungsformen von Ernährung, das einerseits historischem Wandel unterliegt, andererseits immer auch mit Erziehungs- und Bildungsaufgaben verbunden ist. Dabei zeigte sich, dass auch die Historizität von Ernährung eine doppelte ist. Es ändern sich sowohl die Realisierungsformen: die Essgewohnheiten, die Zusammenstellung und Zubereitung von Nahrungsmitteln, die Vorlieben und Aversionen, als auch die von Normen und Geschmacksurteilen geprägten Diskurse über Ernährung: über Gier und Ekel, über Askese und Völlerei, über Gesundheit und Krankheit, über Genuss und Leiden entfalten sich im Laufe der Zivilisationsgeschichte vielfältige Diskussionen und Konflikte, die sich immer wieder auch in Erziehungskonflikten verwirklichen. Und schließlich zeichneten mehrere Beiträge nach, auf wie vielfältige Weise das höchst leibliche Faktum der Ernährung metaphorisiert worden ist. „Geistige Nahrung“ gehört zu den zentralen Sprachbildern, in denen die Eigenart und die Vermittlungsprobleme kognitiver, mentaler oder ideologischer Gehalte verhandelt und problematisiert werden.

Vertreten waren auf dieser Tagung erziehungswissenschaftliche und historische, ethnologische und sozialpädagogische, ikonographische und medizinisch-physiologische Perspektiven. Vorgetragen haben Birgit Althans (Universität Trier); Mie Buhl (Aalborg Universität Kopenhagen); Daniel Burghardt (Universität Erlangen); Sandra Busch (Universität Hildesheim); Cornelia Dietrich (Universität Lüneburg); Erineu Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasilien); Nikolas Immer (Universität Trier); Sandra Koch (Universität Halle); Michalis Kontopodis (Humboldt Universität Berlin); Helga Peskoller (Universität Innsbruck); Lotte Rose (Fachhochschule Frankfurt am Main); Gerda M. Schütz Foerste (Universidade Federal do

Espírito Santo, Brasilien); Marc Schulz (Universität Hildesheim); Sabine Seichter (Universität Frankfurt am Main); Gabriele Sorgo (Universität Graz); Mallika Swaminathan (FU Berlin); Barbara Wagner (Museum für Kunst und Technik des 19. Jahrhunderts, Baden-Baden); Jörg Zirfas (Universität Erlangen). – Insgesamt zeigten die Vorträge, zeigte auch der Verlauf der Diskussionen, wie sehr sich sowohl die Diskurse über Ernährung als auch die Faktizität der Ernährung selbst im Laufe der Geschichte verändert haben und wie zentral es für den Diskurs in der pädagogischen Anthropologie ist, grundlegende Fakten des Lebens wie die Ernährung im Blick zu behalten.

Die nächste Jahrestagung der Kommission wird vom 4. bis zum 6. Oktober 2012 im Museum für Kunst und Technik des 19. Jahrhunderts in Baden-Baden stattfinden und sich dem Thema „Technik“ aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive zuwenden.

Veröffentlichungen

2011 ist ein Tagungsband erschienen, in dem sich die Diskurse einer früheren Jahrestagung zum Thema „Sinne“ widerspiegeln: Johannes Bilstein (Hrsg.): *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Opladen 2011.

Johannes Bilstein

Kommission Wissenschaftsforschung

Herbsttagung 2011

Vom 04. bis zum 06. Oktober 2011 beschäftigte sich die Kommission Wissenschaftsforschung mit dem Rahmenthema „Grammatik erziehungswissenschaftlicher Denkformen“ und damit erneut mit der klassischen Grundlagenfrage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft. Die Tagung wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität München mit Unterstützung der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung durchgeführt und gemeinsam von Prof. Dr. Klaus Zierer (jetzt Universität Oldenburg) und Sven Abels-Vehns (LMU München) sowie Prof. Dr. Edwin Keiner und Sarah Schaufler (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) vorbereitet.

Nach der Begrüßung und einer inhaltlichen Einleitung durch die Organisatoren eröffnete Thomas Rucker (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) mit seinem Beitrag über das bildungstheoretische Denken im Zeichen des „complexity turn“ die Vortragsreihe. Dabei stellte er die Funktion einer inter- bzw. transdisziplinären Orientierung der Erziehungswissenschaft im Denkmuster der Komplexität heraus. Brita Rang (Universität Frankfurt/M.) erinnerte in ihrem Beitrag an die wegweisenden Arbeiten von Ludwik Fleck

auch für eine Analyse des erziehungswissenschaftlichen Denkstils, Denkkollektivs, aber auch Denkwangs. Sie verwies damit in wissenschaftshistorischer Perspektive auf die Kontingenz und Kontextgebundenheit von Grammatiken und scheinbar selbstverständlichen Mainstreams. Diese Kontextgebundenheit erziehungswissenschaftlichen Denkens zeigte Adrian Schmidtke (Universität Göttingen) anhand einer Rekonstruktion der Binnenstruktur der Bildungsgerechtigkeits- und Chancengleichheitsdebatten im Vorschuldiskurs der 1960er und 70er Jahre. Mit Mitteln einer Analyse erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften zeigte er, dass der Begriff der Bildungsgerechtigkeit als eine Art Containerbegriff genutzt wurde, in dem sich unterschiedliche theoretische Facetten mit unterschiedlichen bildungspolitischen Forderungen verschränkten. Eine ähnliche Richtung schlug der Vortrag von Peter Gansen (Universität Gießen) ein, der disziplinäre Variationen von Konstruktionen der Kindheit analysierte. Wolfgang Meseth (Universität Frankfurt/M.) bündelte die im empirischen Zugriff aufgeworfenen Fragen in systematischer, systemtheoretisch inspirierter Perspektive. Mit seinem Vortrag „Bildungsforschung als Empirie des Pädagogischen. Überlegungen zu einer kommunikationstheoretischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen“ markierte er zugleich das Desiderat einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie in Bezug auf eine Empirie des Pädagogischen.

Hatten sich die bisher diskutierten Fragen zur Grammatik erziehungswissenschaftlicher Denkformen auf die disziplinäre, theoretische und methodische Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft bezogen, fokussierten die folgenden Beiträge diese Grammatik im Blick insbesondere auf die erziehungswissenschaftliche Lehre und die Öffentlichkeit. So analysierte Ulrich Papenkort (Katholische Fachhochschule Mainz) erziehungswissenschaftliche Lehrbücher, die zwischen 1945 und 2010 erschienen sind, unter der Perspektive der Bezeichnung und Bestimmung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft. Cathleen Grunert (Universität Halle) zeigte anhand der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge seit der „Bologna-Reform“ die ambivalenten Muster von thematisch eher universalistischen und vereinheitlichten Bachelor- und eher spezialistischen, differenzierten Masterstudiengängen. Ergänzend zu der Frage nach Angebot und Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen Lehre richtete Sarah Schaufler (Universität Erlangen-Nürnberg) den epistemologischen Blick auf die Grammatik erziehungswissenschaftlicher Denkformen im spannungsreichen Verhältnis von Inhalten und Formen wissenschaftlichen und populären Wissens in pädagogischer Ratgeberliteratur.

Die abschließenden Beiträge der Tagung nahmen in vergleichender Perspektive erziehungswissenschaftliche Denkformen in internationalen Kontexten auf. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg) zeigte anhand von Strukturen,

Ergebnissen, Erfolgen und Schwierigkeiten des EU-Projekts zur Entwicklung von „European Educational Research Quality Indicators“ (EERQI) die komplexen Probleme und Lösungsmöglichkeiten einer thematischen und methodischen Abbildung diversifizierter und heterogener erziehungswissenschaftlicher Diskussionen in Europa. Markus Fath (LMU München) und Marina Kipfer (Universität Bern) ergänzten dieses weitreichende Konzept einer integrierten, strukturierten, kultursprachsensiblen erziehungswissenschaftlichen Datenbank durch vergleichende Analysen erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Sie präsentierten den konzeptionellen und methodischen Zugriff sowie erste Ergebnisse eines DFG-Projekts zur „Analyse des Publikationsaufkommens in führenden deutsch- und englischsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft“. Ergänzend zu solchen wissenstheoretischen Analysen betonte schließlich Svenja Möller (Universität Hamburg) die Bedeutung wissenssoziologischer und -psychologischer Aspekte. Im Rückgriff auf Bourdieu und Merton und am Beispiel von Rezensionen aus erwachsenenpädagogischen Zeitschriften analysierte sie Reputationshierarchien und disziplinäre Anerkennungsstrukturen der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Der engagierten und anspruchsvollen Bearbeitung der Frage nach der „Grammatik erziehungswissenschaftlicher Denkformen“ in Beiträgen und Diskussionen entsprachen das angenehme und ansprechende Ambiente der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung und die entspannte Atmosphäre – herzlichen Dank! – Die Beiträge der Tagung werden voraussichtlich 2012 in einer Edition (Edwin Keiner & Klaus Zierer) erscheinen.

Susann Hofbauer, Martin Gallmann

Vorstandsarbeit

Die Mitgliederversammlung der Kommission Wissenschaftsforschung fand am 05.10.2011 im Rahmen der bezeichneten Tagung in München statt. Nach einer detaillierten Übersicht über unterschiedliche Themen, Ereignisse und Aktivitäten des vergangenen Halbjahres berichtet der Vorsitzende über den Stand der Schriftenreihe der Kommission – Beiträge zu Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft – beim Verlag Klinkhardt. Die anspruchsvolle Reihe läuft gut; die bisher publizierten Bände zeigen die thematisch breite Arbeit der Kommission Wissenschaftsforschung. Als nächster Band wird 2012 erscheinen: Elmar Anhalt: Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie.

Die Herbsttagung 2012 wird in Kassel zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung stattfinden. Für die Herbsttagung 2013 ist Erlangen-Nürnberg, für 2014 Neubrandenburg vorgesehen.

Edwin Keiner

Sektion 5 Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Allgemeine Didaktik

Tagungen

„*Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog*“, 27. bis 29. September 2011, Freiburg

Im Mittelpunkt der Fachtagung stand die Frage, wie sich eine Allgemeine Didaktik im Spannungsfeld zwischen Lehr-Lernforschung und Fachdidaktik legitimieren lässt. Liefern letztere nicht schon alle notwendigen Erkenntnisse für eine Modellierung und Begründung des Unterrichts? Und wenn nicht, welche Aufgabe muss die Allgemeine Didaktik dann erfüllen? Die Fachtagung verfolgte mit ihren 30 Vorträgen und sechs Workshops das Ziel, das Profil der Allgemeinen Didaktik zu schärfen und sich mit aktuellen fachdidaktischen Forschungsansätzen und Positionen aus der Lehr-Lernforschung auseinanderzusetzen. Renate Girmes stellte hierzu in ihrem Eröffnungsvortrag ein System von neun basalen Bildungsaufgaben vor. Rolf Arnold diskutierte die Problematik einer reinen Aufgabenbezogenheit der Didaktik mit Bezug auf den Bildungsauftrag von Schule. Vorträge zur Aufgabenkultur und Fachdidaktik in verschiedenen Disziplinen gaben Einblicke in den gegenwärtigen Stand der Forschung und Anwendung (z. B. Leuders, Brauch, Kiper, Rösch). Im Schwerpunkt der Interkulturellen Pädagogik wurde versucht, das Programm Bildung für alle fachdidaktisch zu konkretisieren. Vorträge etwa von Lang-Wojtasik, Holzbrecher, Hallitzky und Schwaiger vertieften diese Diskussion. Wie man schließlich von wirksamen Aufgaben zu wirkmächtigen Lernenden kommt, zeigten Michael Schratz, Johanna Schwarz und Tanja Westfall-Greiter in ihrem Abschlussvortrag. – Das Tagungsprogramm kann über www.ph-freiburg/didaktik noch bis Ende 2012 abgerufen werden. Die Erträge der Tagung werden in einem Sammelband aufbereitet.

Patrick Blumschein, Alfred Holzbrecher (Freiburg)

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission am 27.09.2011 wurde die Erarbeitung eines Konzepts zur Nachwuchsförderung durch eine Arbeitsgruppe um Doris Wittek (Hamburg) begrüßt. Zudem sprachen sich die anwesenden Mitglieder für eine gemeinsame Sektionstagung aller drei Kommissionen aus, die 2013 in Braunschweig stattfinden soll. Die nächste Jahrestagung der Kommission findet statt am 21. und 22. Juni 2012 zum Thema: „Übergang Schule – Hochschule“. Sie wird vom Oberstufen-Kolleg Bielefeld

als Expertentagung organisiert. Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission unter <http://www.dgfe-sektion5.de/kom1>.

Matthias Trautmann (Siegen)

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

„Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule – Bilanz und Perspektiven“ war das Thema der 20. Jahrestagung der Kommission. Die Tagung fand in der Zeit vom 21. bis 23. September 2011 an der Universität Paderborn statt und wurde von der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik ausgerichtet.

Aus grundschulpädagogischem Blickwinkel – aber auch aus den Nachbardisziplinen wie Fachdidaktik, Psychologie oder Soziologie – liegen zahlreiche Befunde vor, die das Lehren und Lernen in den Handlungsfeldern des Primarbereichs maßgeblich beeinflusst haben. Das Ziel der 20. Jahrestagung war vor diesem Hintergrund eine Bilanzierung bisheriger Forschungserträge zu Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule, ebenso wie eine Diskussion zukünftiger Perspektiven in Forschung und Praxis auf der Grundlage aktueller Beiträge aus der grundschulbezogenen Lehr-Lernforschung. Das Tagungsthema wurde im Rahmen von drei Hauptvorträgen und darüber hinaus in weit über 100 Beiträgen (Vorträge, Symposien, Posterpräsentationen) bearbeitet.

In einem Einführungsvortrag gab Wolfgang Einsiedler (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg) einen Überblick über 20 Jahre Grundschulforschung. Im Rahmen dieses Hauptvortrags wurden zum einen Erträge aus der grundschulbezogenen Forschung zusammenfassend dargestellt, zum anderen wurden zukünftige Perspektiven in den Blick genommen. In einem weiteren Hauptvortrag thematisierte Manuela Keller-Schneider (Pädagogische Hochschule Zürich) Kompetenzen und Beanspruchungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Mit ihrem Vortrag gab sie von theoretischem wie empirischem Standpunkt aus einen Überblick über Aufgaben von Grundschullehrerinnen und -lehrern einerseits und subjektiv wahrgenommenen Erfordernissen und Anstrengungen seitens der Grundschullehrkräfte andererseits. In einem dritten Hauptvortrag stellte Ilonca Hardy (Goethe-Universität Frankfurt am Main) Möglichkeiten und Grenzen kognitiver Strukturierung in Lehr-Lernumgebungen in der Grundschule dar. Dieses Thema beleuchtete sie sowohl theoretisch als auch unter Bezugnahme auf verschie-

dene empirische Studien. Mit Blick auf die Grundschulpraxis wurden aktuelle Forschungsergebnisse zur Strukturierung im Grundschulunterricht resümiert und zur Diskussion gestellt.

In den einzelnen Symposien und Vortragspanels diskutierten über 250 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu verschiedenen Fragestellungen des Tagungsthemas. Im Vordergrund standen hier sowohl individuelle als auch schulische und außerschulische Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Parallel zu den einzelnen Vortragspanels wurde – wie bereits bei den vorherigen Jahrestagungen der Kommission – ein Nachwuchsworkshop zur Anwendung qualitativ und quantitativ ausgerichteter Methoden angeboten. Zum Thema der Tagung wurden außerdem zahlreiche Poster präsentiert. Wie in den vorherigen Jahren auch wurden die besten drei Poster prämiert: Der erste Preis wurde an Frau Christina Klätte für den Posterbeitrag „„Opa hat gegen das Böse gekämpft“ – Kenntnisse von Grundschulkindern über Nationalsozialismus/Holocaust“ vergeben. Der zweite Preis wurde zweimal vergeben: an Charlotte Christ für den Posterbeitrag „Das berufliche Selbstverständnis von Grundschullehrerinnen und -lehrern als schulischer Bedingungsfaktor des Lehrens und Lernens“ sowie an Michael Haider, Maria Fölling-Albers, Marika Keck und Thomas Haider für den Beitrag „Analogiemodelle als Modellierungshilfe im Sachunterricht – konkretisiert am Thema Strom“.

Den Aloys-Fischer-Forschungspreis 2011 erhielt in diesem Jahr Meike Munser-Kiefer für ihre Dissertation „Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien“.

Der Tagungsband „Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule – Bilanz und Perspektiven“ wird im Sommer/Herbst 2012 im Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) erscheinen.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission am 22.09.2011 wurde eine Neukonzeption der bisher durch die Kommission getätigten Nachwuchsförderung diskutiert. Zudem sprachen sich die anwesenden Mitglieder für eine gemeinsame Tagung mit der Sektion Sonderpädagogik im Jahr 2013 aus. Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission unter <http://www.dgfe-sektion5.de/kom3/index.htm>.

Frank Hellmich (Tagungsleitung Paderborn)

Katja Koch (Vorsitzende der Kommission)

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Berichte von der Frühjahrs- und von der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Vom 16. bis 18. März 2011 fand die Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der RWTH Aachen statt. Eingeladen hatten die Kollegin Prof. Dr. Birgit Ziegler vom Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der schulischen und beruflichen Bildung im technischen Bereich und der Kollege Prof. Dr. Gerhard Minnameier vom Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Ein besonderer Anlass für die Wahl Aachens als Tagungsort bildete das 50-jährige Jubiläum der vollakademischen Ausbildung von Gewerbelehrerinnen und -lehrern, die damals in Aachen ihren Anfang nahm. Die Veranstaltung startete mit dem „Young Researchers Programme“, in dem in fünf thematischen Bänden NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Forschungsarbeiten vorgestellt haben. Danach gab es in drei Workshops die Möglichkeit, sich methodisch weiterzubilden (Mehrebenenmodelle sowie Kompetenzmodellierung und -messung). Nach der Eröffnungsveranstaltung wurde im Rahmen der Haupttagung ein differenziertes und breites Spektrum aktueller Forschung vorgestellt. Die thematischen Bänder umfassten dabei Fragen der Diagnostik/Kompetenzmessung, der Lehr-Lern-Forschung, der Organisations- und Schulentwicklung, der Professionalisierung des Bildungspersonals und der Übergangsforschung sowie der Weiterbildung und Berufsorientierung. In zwei Foren (Zukunftstechnologie und Weiterbildung) bestand zudem die Möglichkeit, sich losgelöst von den gängigen Vortragsformaten intensiv mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Die Aachener Tagung war mit rund 150 Teilnehmenden gut besucht.

Vom 26.–28. September 2011 folgte dann die Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz. Sie wurde von Prof. Dr. Thomas Deißinger, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Prof. Dr. Jürgen Seifried, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II, sowie Prof. Dr. Sabine Hochholding, Lehrstuhl für Betriebspädagogik, organisiert.

Zum nunmehr fünften Mal startete die Sektionstagung mit einer eintägigen Vorkonferenz des Young Researcher Programmes. Im ersten Teil wurden in vier Bänden aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt und diskutiert. Der zweite Teil umfasste das Angebot von vier Workshops zu den Themen: „How to publish in Englisch?“, „Mixed Method Research“, „Item Response Theory“ und „Experimentelle Forschung“. Diese Workshops sind speziell auf NachwuchswissenschaftlerInnen ausgerichtet und werden von ausgewiesenen

Experten durchgeführt. Die Hauptkonferenz begann mit einer Keynote von Roger Harris (University of South Australia), der unter dem Titel „Looking back like Orpheus: What do we see in the case of Australian VET research?“ eine Bilanzierung der australischen Berufsbildungsforschung vornahm. In einer zweiten Keynote befasste sich Thomas Götz (Universität Konstanz) mit dem Thema der Langeweile in Lern- und Leistungskontexten, das sich auch in weiteren Tagungsbeiträgen zur Lehr-Lern-Forschung niederschlug. Am Abschlussstag folgte dann mit einer dritten Keynote Rolf Dubs (Universität St. Gallen) mit Gedanken zum Impact der pädagogischen Forschung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Vorträge und Diskussionen wurden in insgesamt acht thematischen Bänden organisiert, die die zentralen Themen der Lehr-Lern-Forschung und Kompetenzentwicklung, der Professionalisierung des Bildungspersonals und der internationalen Perspektive (in englischer Sprache) umfassten. Abgerundet wurde das inhaltliche Programm am zweiten Abend durch eine Podiumsdiskussion zur Zukunft des beruflichen Schulwesens. An der Tagung nahmen ca. 170 Personen teil.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau (TU Dresden) und Prof. Dr. Eveline Wuttke (Universität Frankfurt) wurden bei der Mitgliederversammlung am 17. März 2011 in Aachen für eine weitere Amtsperiode in den Vorstand gewählt. Seit Oktober 2010 ist Prof. Dr. Uwe Faßhauer (PH Schwäbisch Gmünd) Mitglied des Vorstandes. Vorstandssprecherin ist Prof. Dr. Eveline Wuttke.

Ein Memorandum „Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ wurde im vergangenen Jahr veröffentlicht und an den Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle, sowie an die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Annette Schavan, versandt. Am 25.02.2011 fand zu diesem Thema in Berlin ein Gespräch mit Vertretern des BMBF statt, in dem die Integrationsproblematik und potentielle Maßnahmen diskutiert wurden. Aus der Sektion waren Prof. Dr. Arnulf Bojanowski, Prof. Dr. Ulrike Buchmann und Prof. Dr. Eveline Wuttke vertreten.

Der Vorstand plant erstmals eine Spring School für NachwuchswissenschaftlerInnen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die vom 31. Mai bis 2. Juni 2012 in Dresden stattfinden wird. Der Fokus liegt auf der Methodenausbildung: Qualitative Inhaltsanalyse, Videografien, Mehrebenenanalysen sowie Item Response Theory. Für die Auswahl der BewerberInnen und die Durchführung der Workshops konnten ausgewiesene ExpertInnen gewonnen werden.

Eine Datenbank mit Informationen zu Studienstandorten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist erstellt und auf der Sektionshomepage einsehbar <www.bwp-dgfe.de>. Sie wird einmal pro Jahr aktualisiert.

Veröffentlichungen

Die Sektion publiziert seit einigen Jahren ihre Tagungsbände im Verlag Barbara Budrich und nutzt hierfür die günstigen Konditionen des Rahmenvertrages mit der DGfE. Seit 2011 sind die Bände nunmehr auch gleich bei Erscheinen zusätzlich als PDF-Dateien im Volltext kostenfrei über die Verlagswebseite verfügbar (open access und print on demand). Eine Auswertung der Verkaufs- und Downloadzahlen wird Ende 2012 erfolgen, wenn das Modell ausreichend lange genutzt werden konnte.

Faßhauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2011): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung – Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen & Farmington Hills, MI (Verlag Barbara Budrich).

Die Themenschwerpunkte Lehr-Lern-Forschung und Professionalisierung werden aus Sicht aktueller Forschungsprojekte sowohl empirisch als auch theoretisch analysiert. Im Vordergrund stehen die Wirksamkeit spezifischer Unterrichtsmethoden und Fördermaßnahmen sowie professionelle Kompetenzen des Bildungspersonals. Sowohl Fragestellungen der Lehr-Lernforschung zum Wissens- und Kompetenzerwerb in beruflichen Bildungsprozessen als auch zur Professionalisierung des Personals in der gesamten beruflichen Aus- und Weiterbildung bilden seit Jahren die zentralen Gegenstände der Berufsbildungsforschung. Die hierbei eingesetzten Forschungsmethoden und die entwickelten Untersuchungsdesigns schöpfen aus der ganzen Bandbreite der qualitativen und quantitativen empirischen Sozialforschung, der pädagogischen Psychologie und historisch-systematischen Ansätzen. Ein Großteil der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien folgt dabei forschungsmethodisch durchaus erfolgreich dem derzeitigen bildungswissenschaftlichen Mainstream. Diese methodische Vielfalt der Analysen beruflicher Realität in den unterschiedlichsten institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten ist zugleich innerhalb der Sektion Gegenstand produktiver Diskussionen. In den neun Beiträgen des ersten Abschnitts werden Fragen des Kompetenzerwerbs, der Kompetenzförderung, aber auch der Kompetenzmessung und deren Grundlagen in unterschiedlichen beruflichen bzw. fachlichen Kontexten erörtert. Weiterhin wird die Wirksamkeit bestimmter Lernstrategien bzw. Visualisierungsmethoden zur Unterstützung kognitiver Prozesse hinsichtlich des Aufbaus von (vernetztem) Fachwissen untersucht. Der zweite Abschnitt fokussiert fünf Studien zur Professionalisierung des schulischen und betrieblichen Bildungspersonals, insbesondere die fachdidaktische Kompetenzen von LehrerInnen sowie pädagogische Qualifikationen von ausbildenden Fachkräften in Unternehmen. Im dritten Abschnitt werden Systemaspekte beruflicher Bildung in zwei historischen Studien rekonstruiert. Fragen der Organisationsentwicklung werden im Kontext von

Projekten zur Gestaltung von Übergängen und einem Qualitätsmanagementansatz für berufliche Schulen diskutiert.

Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2011): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen & Farmington Hills, MI (Verlag Barbara Budrich).

Seit einigen Jahren liefert die berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierte Lehr-Lernforschung Erkenntnisse zum Zusammenhang von Fachwissen und Kompetenzentwicklung und entwickelt spezifische Verfahren zur Diagnose von Handlungskompetenz in beruflichen Domänen, für die im Dualen System ausgebildet wird. Dieses forschungsmethodische Instrumentarium wird zunehmend auch hinsichtlich der Zielgruppe des Bildungspersonals, allen voran der Lehrenden an beruflichen Schulen insbesondere in der ersten Phase ihrer Professionalisierung, eingesetzt. Im ersten Abschnitt des Bandes werden in fünf Beiträgen die Kompetenzen von Lehrenden an beruflichen Schulen, das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihrem Professionalisierungsprozess sowie die beruflich-fachliche Strukturierung dieses Lehramtstyps problematisiert. Zum anderen werden subjektive Theorien zur Berufsidentität als Lehrende untersucht. Im zweiten Abschnitt fokussieren sieben Studien den Kompetenzerwerb in verschiedenen Domänen, die Methoden der Messung von Kompetenzentwicklung sowie die didaktische Gestaltung beruflicher Lernprozesse. Hiermit sind immer auch Basisthemen der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz berührt, die die Grundlage des Dualen Systems darstellen. Schließlich werden Fragen nach den Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Entwicklungsmöglichkeiten beruflicher Schulen fokussiert, die in den nächsten Jahren sicherlich eine verstärkte Wahrnehmung und Bearbeitung durch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung erhalten werden.

Uwe Faßhauer

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit

Jahrestagung

Die Jahrestagung 2011 der Sektion Sozialpädagogik mit dem Thema „Inter-Disziplinäre Zugänge von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit. Konsens und Kontroversen“ fand vom 23. bis 25. Juni 2011 im Bildungszentrum Erkner e.V. (bei Berlin) statt. Daran nahmen ca. 150 ErziehungswissenschaftlerInnen aus dem deutschsprachigen Raum teil.

Die Expansion im Bereich der Frühen Kindheit und der Kindheitsforschung in den letzten Jahren ist offensichtlich: Der Ausbau der Betreuungsplätze für die bis zu dreijährigen Kinder (Stichwort: U3) und die Einrichtung von fast 70 neuen Studiengängen bundesweit sind nur zwei Beispiele dafür. Umso erstaunlicher ist es daher, wie wenig diese – politisch dynamisierte – Expansion von früher Bildung, Erziehung und Betreuung bisher zu systematischen Auseinandersetzungen über die faktischen disziplinären Zugriffe und möglichen Zuständigkeiten innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geführt hat, die traditionell diesen Bereich im Fokus ihrer Betrachtungen hatten und haben: Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit. Allerdings werden bislang weder Grenzlinien und/oder Übereinstimmungen genauer definiert noch wird ausgehandelt, wie sich Soziale Arbeit und/oder Pädagogik der Frühen Kindheit in den Feldern der öffentlichen Organisation von Bildung, Erziehung und Betreuung, der Familienerziehung, der Diskussion um die Vorverlegung der Schulpflicht oder der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung positionieren. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass sich andere Wissenschaftsdisziplinen, beispielsweise Psychologie, Neurobiologie, Wirtschaftswissenschaften oder Mathematik und Naturwissenschaften, im Rahmen der konjunkturellen Hochphase im Feld der Frühpädagogik zunehmend einbringen. Und auch innerhalb der Erziehungswissenschaft wird die Frage der Zuständigkeiten kontrovers diskutiert, wie sich in Bezug auf die Perspektiven der Grundschulpädagogik in diesem Zusammenhang exemplarisch verdeutlichen lässt.

Vor diesem Hintergrund wurden auf dieser Jahrestagung, ausgehend von einer differenzierten Gegenstandsbeschreibung aus sozialpädagogischer Perspektive sowie aus der Perspektive der Pädagogik der Frühen Kindheit, interdisziplinäre Zugänge skizziert und Fragen in Bezug auf eine strategische Bildungspartnerschaft, gemeinsame Forschungsfelder und Folgerungen aus der künftig zu erwartenden Dienstleistungskonkurrenz bearbeitet. Im Zentrum standen sowohl die nähere Bestimmung des Verhältnisses zwischen Sozialer Arbeit und der Pädagogik der Frühen Kindheit als auch die Frage

von Grenzziehungen und Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen sowie anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft.

Die Tagung wurde mit einem ersten Panel zum Thema „Bildungspolitische und bildungstheoretische Debatten von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“ eingeleitet. Es folgten Ausführungen von Stephan Sting (Universität Klagenfurt) über „Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der Frühen Kindheit“, von Cornelia Dietrich (Universität Lüneburg) zu „Bildung und Bindung. Zur Ambivalenz eines erfolgreichen Theorems“ und von Nadia Kutscher (FH Köln) zu „Frühkindliche Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme“. Im zweiten Panel zum Themenbereich „Das Institutionenverständnis von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“ referierten Werner Thole (Universität Kassel) über „Pädagogik der Kindheit im sozialpädagogischen Blick“ und Johanna Mierendorff (Universität Halle) über „Kindheit in den Institutionen des Wohlfahrtsstaates“. Im dritten Panel sprachen Thomas Rauschenbach (DJI München) und Matthias Schilling (Universität Dortmund) über das „Ausbildungs- und Akademisierungsverständnis von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“. Im vierten Panel zum Thema „Interdisziplinäre Verständigung: eine vorläufige Abschlussdiskussion“ legte Anke König (Universität Vechta) die „Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung“ dar, und Sabine Andresen (Goethe-Universität Frankfurt) und Isabell Diehm (Universität Bielefeld) referierten über „Kindheitsforschung im Horizont erziehungswissenschaftlicher Grundsatzdebatten“. Darüber hinaus gab es zehn Arbeitsgruppen, in denen sich die Teilnehmenden im Horizont der empirischen und theoretischen Debatten von Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit sowie deren Grenzbereichen auseinandersetzen. – Die zentralen Beiträge der Tagung werden unter dem Titel „Konstellationen und Kontroversen in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit“ (AT) im Juventa-Verlag publiziert.

Vorstandsarbeit

Beschluss der Mitgliederversammlung: Während der Sektionstagung fand je eine Mitgliederversammlung in den beiden dazugehörigen Kommissionen und eine in der gesamten Sektion statt. Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion, geleitet von den beiden Vorsitzenden Karin Bock (Universität Münster) und Susanne Viernickel (Alice Salomon Hochschule Berlin) wurde von den Sektionsmitgliedern der einstimmige Beschluss gefasst, einen Antrag für eine Namensänderung der Sektion an den Vorstand der DGfE zu richten. In Zukunft soll die Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit“ heißen.

Kommission Sozialpädagogik

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Jahrestagung der Sektion wurde auch die diesjährige Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik durchgeführt. Der amtierende Vorstand informierte dabei über die folgenden aktuellen Aktivitäten der Kommission:

Die Zusammenarbeit mit dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA): Durchführung eines gemeinsamen Workshops im November 2010 und Verabschiedung einer gemeinsamen Stellungnahme zur Situation der Sozialen Arbeit an bundesdeutschen Hochschulen 2011¹; Beteiligung des Vorstands an der AG „Forschung und Lehre“ am Runden Tisch zur Frage sexualisierter Gewalt in Institutionen 2010/11; Initiierung einer BMBF-Forschungsinitiative „soziale Dienstleistungsforschung“; Durchführung eines gemeinsamen Workshops „Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit“, 1. bis 2. April 2011 an der Universität Gießen (gemeinsam mit der Kommission „Qualitative Bildungsforschung“); Initiierung und Durchführung der DGfE-Fachkonferenz „Pädagogik als Beruf“, 22.–23. September 2011 an der Universität Duisburg-Essen (gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung; vgl. <www.uni-due.de/biwi/isp/paedalsberuf>).

Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurde darüber hinaus über die Initiativen der Kommissionsmitglieder bei der Mitgestaltung des DGfE-Kongresses 2012 und über aktuelle Entwicklungen in der Fachgesellschaft aus dem Gesamtvorstand informiert. Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission Sozialpädagogik finden online unter <<http://egora.uni-muenster.de/dgfe-sozialpaedagogik/>>.

Fabian Kessl (Essen) und Karin Bock (Münster)

Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit

Tagungen

Die Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit lädt ihre Mitglieder recht herzlich zur Mitgliederversammlung im Rahmen des DGfE-Kongress in Osnabrück am 12. März 2012 (abends) ein. Eine schriftliche Einladung mit Informationen zu Raum und Zeitrahmen wird über E-Mail versandt bzw. findet sich im Tagungsprogramm. Auf der Tagesordnung steht unter anderem

1 Vgl. unter der Rubrik Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik in dieser Ausgabe.

die Neuwahl des künftigen Kommissionsvorstandes. Weitere Vorschläge für die Tagesordnung an: anke.koenig@uni-vechta.de.

Veröffentlichungen

Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.). (2012): Krippenforschung. Ernst Reinhardt Verlag.

Auf der Basis der Beiträge einer gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung durchgeführten Tagung gibt der Vorstand der Kommission PdfK einen Band zur Forschung im Krippenbereich heraus. Im Zentrum stehen empirische Forschungsarbeiten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich der Analyse bzw. Rekonstruktion von Rahmenbedingungen, Prozessen und Qualitätsfragen in Bezug auf die Entwicklung und Bildung von sehr jungen Kindern in frühpädagogischen Institutionen widmen. Der Band macht das breite inhaltliche und methodische Spektrum der Forschung im deutschsprachigen Raum sichtbar und zeigt gleichzeitig bestehende Forschungs- und Entwicklungsdesiderate auf. Das Buch erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2012.

Susanne Viernickel (Berlin)

Sektion 9 Erwachsenenbildung

Jahrestagung

Vom 22. bis 24. September 2011 fand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE statt, ausgerichtet vom Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg. Als Gastgeber empfing Peter Faulstich über 200 WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu der Tagung, die unter dem Titel „*Lernen in der Erwachsenenbildung*“ verschiedenste Aspekte des Themas in Arbeitsgruppen, Vorträgen und einer Poster-Ausstellung befragte und Raum für kritische Auseinandersetzung bot. Außerdem beging die Sektion Erwachsenenbildung ihren vierzigsten Jahrestag, was mit einer Ausstellung zur Historie, Vorträgen zu Entwicklung und aktueller Situation der Erwachsenenbildung und einem Gespräch mit Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre gewürdigt wurde. In ihrer Begrüßung machte die Sprecherin der Sektion, Sabine Schmidt-Lauff, deutlich, wie breit gefächert das Thema Lernen in der Erwachsenenbildung ist. Diskurse des Lernens, Gestaltung und Orte, Ziel- und Teilnehmergruppen und komplexe Prozesse des Lernens seien zentrale Kategorien der Erwachsenenbildung und die Anzahl der eingereichten Beiträge zeige das große Interesse an Austausch und gemeinsamer Reflexion, aber auch die Präsenz und Divergenz des Themas in der Erwachsenenbildungsforschung. Trotz aller Vielfalt stehe eines jedoch stets im Mittelpunkt: beim Lernen gehe es immer um die Menschen. Lernen sei Bewegung und mögliche Bewegung: in der Welt, im Verhältnis zu ihr, in der eigenen Biographie und im Verhältnis zu sich selbst. Peter Faulstich verwies in seiner Hinführung auf das Thema der Tagung nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer angemessenen Lerntheorie, die sich absetzen müsse von den nach wie vor vorherrschenden naturwissenschaftlich orientierten Theorien, die Lernen letztlich als geschichtslos selbstverständlich beschrieben und untersuchten. Notwendig sei eine solche Theorie, um den Lernbegriff vor einer Beliebigkeit zu bewahren, die ihm Aussage- und Erklärungskraft nehmen würde.

Am Donnerstag- und Freitagnachmittag trafen sich acht Arbeitsgruppen, die in drei Phasen über aktuelle Fragen der Lernforschung in der Erwachsenenbildung arbeiteten: Diskurse des Lernens, Lernen in Lehr/Lernkontexten, Lernen spezifischer Gruppen, Lernprozesse, Methoden der Analyse von Lernprozessen, Orte und Themen des Lernens, Lernen in Organisationen – in über 40 Referaten wurden verschiedenste Zugänge zum Thema der Tagung vorgestellt und diskutiert. Am Freitagnachmittag war zudem ein Zeitfenster für eine Posterpräsentation vorgesehen, in der sich 22 Projekte aus unterschiedlichen Bereichen des Lernens Erwachsener und der Lernforschung vorstellten. Einen besonderen Platz hatte am Freitagvormittag die Würdigung

des 40jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE. Sabine Schmidt-Lauff erinnerte in einem Vortrag an die Stationen der Entwicklung von einer Arbeitsgruppe über den Status einer Kommission zur Sektion, die sich 1971 gründete. Christine Zeuner befragte in einem Podiumsgespräch Erhard Schlutz und Horst Siebert als Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre und im Foyer des Tagungsgebäudes stellten Poster sowie eine Ausstellung (Christiane Hof, Sabine Schmidt-Lauff) anhand von Bildern und Texten die Geschichte der Sektion dar. Ein Vortrag von Gernot Graefner zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung an den Hochschulen leitete über zu Veränderungen, denen sich die Erwachsenenbildung und damit auch die Sektion selbst, heute gegenüber sehen.

Den Hauptvortrag der Sektionstagung hielt Käte Meyer-Drawe. Ihr Vortrag „Lernen aus Passion“ verband einen Blick auf den Lernbegriff der Phänomenologie anschließend an Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty einerseits und die kritische Psychologie Klaus Holzkamps andererseits mit der Frage, inwiefern sich die beiden Ansätze fruchtbar verbinden lassen.

Vorstandsarbeit

Der Vorstand hat sich aktuell einen Arbeitsschwerpunkt „Sektionsgeschichte (40 Jahre Sektion Erwachsenenbildung)“ gegeben. Ziel ist die Sammlung aller noch zugänglichen Akten, Dokumente, Papiere o. a. aus den Jahren seit Sektionsgründung (1971) bis heute. Es geht darum, systematisch – soweit möglich – ein Archiv der Sektion Erwachsenenbildung zu erstellen, in dem ihre Entwicklungsgeschichte dokumentiert ist. Der Arbeitsschwerpunkt begründet sich aus dem derzeitigen Generationenwechsel an den Lehrstühlen und aus der Initiative der DGfE zur Erstellung eines Archivs der Dachgesellschaft und ihrer Sektionen im Rahmen der Feierlichkeiten zum fünfzigjährigen Bestehen 2014. Erste Ergebnisse der Archivauswertung sind im Rahmen der Jahrestagung der Sektion 2011 in Hamburg als Vortrag und im Rahmen einer kleinen Ausstellung präsentiert worden.

Kommission Organisationspädagogik: Michael Göhlich und Susanne Weber berichten über die positive Entwicklung der Einreichungen und der Teilnahmezahlen sowie die Entwicklung der interdisziplinären Zusammensetzung der Beiträge und die inzwischen erschienenen Tagungsbände seit der ersten Tagung im Jahr 2008. Es kann festgehalten werden, dass alle pädagogischen Teildisziplinen erreicht zu werden scheinen, da sich bei der Zusammensetzung keine Trends zeigen, sondern diese vielmehr themenspezifisch zu interpretieren sind.

Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz)

Kommission Organisationspädagogik

Tagungen und Publikationen

Die Jahrestagung 2011 der Kommission Organisationspädagogik (Thema „Organisation und Interkulturalität“) fand am 24.–25. Februar 2011 an der FAU in Erlangen (lokale Ausrichter: Michael Göhlich, Halit Öztürk, Nicolas Engel) statt und stieß auf sehr großes Interesse. Über 120 ErziehungswissenschaftlerInnen aus Deutschland, aber auch aus Österreich, der Schweiz, den Niederlanden und Polen kamen zu der Tagung. In vier Foren (Organisation und Interkulturalität; Diversität in Organisationen; Interkulturelle Öffnung; Organisationen im internationalen Kontext) wurden rund 30 Vorträge gehalten und diskutiert. Plenarvorträge hielten Michael Göhlich (Erlangen), Geert Hofstede (Maastricht) und Ariane Berthoin Antal (Berlin). Der Band mit den überarbeiteten Beiträgen dieser Tagung wird in der ersten Jahreshälfte 2012 erscheinen.

Auf der im Rahmen der Jahrestagung 2011 stattgefundenen Mitgliederversammlung, an der über 30 KollegInnen teilnahmen, stand das Amt des zweiten stellvertretenden Vorsitzenden der Kommission zur Wahl, welches bis dahin Joachim Ludwig (Potsdam) innehatte, der auf eigenen Wunsch aus dem Vorstand ausschied. Vorstand und Mitgliederversammlung dankten Joachim Ludwig für die geleistete Arbeit. Der Vorsitzende Michael Göhlich (Erlangen) und seine Stellvertreterin Susanne M. Weber (Marburg) setzen ihre Arbeit im Vorstand fort. Als Nachfolger für das Amt des zweiten stellvertretenden Vorsitzenden wurde Andreas Schröer (Portland State University) gewählt.

Die Kommission hat bislang vier Jahrestagungen (2008 Hildesheim, 2009 Marburg, 2010 Heidelberg, 2011 Erlangen) durchgeführt. Die Beiträge der Kommission werden im VS Verlag publiziert. Bislang erschienen sind die Bände „Organisation und Erfahrung“ (2009), „Organisation und Beratung“ (2010), „Organisation und Führung“ (2011).

Die Jahrestagung 2012 der Kommission Organisationspädagogik findet am 1. bis 2. März 2012 an der Universität Augsburg (lokale Ausrichterinnen: Hildegard Macha, Claudia Fahrenwald) zum Thema „Organisation und Partizipation“ statt. Info:

<www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed2/Forschung/tagungen/OuP/>.

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission pädagogische Freizeitforschung

Veröffentlichung

Freericks, Renate & Brinkmann, Dieter (Hrsg.) (2011): Zukunftsfähige Freizeit. Analysen – Perspektiven - Projekte. IFKA-Dokumentation Band 25.

Mit Beiträgen von: Renate Freericks, André Schulz, Felix Herle, Heike Becker, Udo Wilken, Reinhold Popp, Ulrich Reinhardt, Thomas Rieger, Inna Piskunova, Björn Gernig, Florian Carius, Antje Wolf, Rainer Hartmann, Torsten Fischer, Heike Bähre, Michael Pries, Kristiane Klemm und Jürgen Brunsing. – Bestellungen an: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA) an der Hochschule Bremen, Neustadtswall 30, 28199 Bremen, E-Mail: info@ifka.de, Fax: 0421-5905-2013.

Die Herausforderungen an eine zukunftsfähige Freizeitgestaltung liegen auf der Hand: internationale Finanzkrise und Erhalt der Freizeitinfrastruktur, Globalisierung von Freizeitkulturen, neue Erlebnis- und Sinnsuche in der Freizeit, Veränderung des Publikums durch den demographischen Wandel, aber auch wachsende Potenziale in der Gesellschaft für ein freiwilliges Engagement. „Wie kann man die Freizeit der Zukunft gestalten?“ war daher die verbindende Frage für ganz unterschiedliche Programmteile und Foren des ersten Bremer Freizeitkongresses an der Hochschule Bremen. Der Tagungsband dokumentiert kritische Analysen, neue Perspektiven und beispielgebende Projekte aus den Bereichen Freizeitbildung, Freizeitmanagement und Freizeitplanung. Eine zukunftsorientierte Freizeitwissenschaft, so scheint es, wird dringender denn je gebraucht, um Fehlentwicklungen zu vermeiden und die Potenziale der freien Lebenszeit individuell und gesellschaftlich ausschöpfen zu können.

Kommission Sportpädagogik

Jahrestagung

Die Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik fand vom 01.–03. Dezember 2011 an der TU Dortmund statt. Gastgeber war Prof. Gerd Hölter, Lehrstuhl Bewegungserziehung und Bewegungstherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung (Lehrstuhlinhaber bis Oktober 2011).

Das Leitthema der diesjährigen Veranstaltung „*Sportpädagogische Grenzgänge*“ beruht auf der Erkenntnis, dass mittlerweile in vielen außerschulischen Arbeitsfeldern – von der frühen Erziehung, über die Kinder- und Jugendhilfe und Sozialarbeit bis zur Psychiatrie – bewegungsorientiert gearbeitet wird, hierfür jedoch, im Vergleich mit dem Schulsportunterricht, nur wenige fundierte sportpädagogische Überlegungen vorliegen. Dies mag mit einer häufig unklaren Trennung zwischen Bilden und Heilen zusammenhängen oder auch mit dem vorwiegend schulsportlich geprägten Ausbildungshintergrund des akademischen Personals in der Sportpädagogik. Die Tagung war daher von der Frage bestimmt, welche Veränderungen oder Akzentverschiebungen eine Sportpädagogik vornehmen muss, die sich in anderen Kontexten bewegt und andere Zielgruppen hat.

Einleitend eröffnete Winfried Datler (Wien) mit seinem Vortrag „Bilden und Heilen – Heilen oder Bilden?“ eine Diskussion über die Ausgrenzung der Psychotherapie aus der Pädagogik. In Österreich stellt sich diese Ausgrenzung nicht so restriktiv dar wie in Deutschland, dort wird Psychotherapie auch als Teilbereich der Pädagogik gesehen. Und hierfür gibt es gute Begründungen, wie Datler aufzeigen konnte. Die Themen des zweiten Tages führten die Tagungsteilnehmer in die Grenzbereiche der bewegungspädagogischen frühen Förderung, der bewegungsorientierten Angebote in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Bewegung, Spiel und Sport in der Erziehungshilfe. Klaus Fischer (Köln) und Wolfgang Beudels (Koblenz) eröffneten den Tag mit einem Exkurs zur bewegungspädagogischen frühen Förderung zwischen Instrumentalisierung und Selbstbildung. Sie stellten darüber hinaus das Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit – Fachanalyse und Konzeptionalisierung der Aus- und Weiterbildungsprofile“ vor. Das Forschungsprojekt, ein Verbundvorhaben der Universitäten Köln und Dortmund, der Hochschule Niederrhein und der FH Koblenz mit Studiengängen zur frühen Kindheit, fokussiert den Stellenwert der Bewegung in kindbezogenen Bildungsträgern. Es geht der Frage nach, ob der international und interdisziplinär aktuell hoch bewertete Stellenwert des Faktors Bewegung für inklusive frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse einen adäquaten Niederschlag in den gegenwärtigen Professionalisierungsprozessen der frühpädagogischen Fachkräfte im Fachakademie- und Hochschulbereich findet. Mone Welsche (Freiburg) und Jan Volmer (Würzburg) referierten über die Bedeutung von bewegungsorientierten Angeboten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Besonders beeindruckend war der praxisnahe Filmbeitrag über die bewegungspädagogische/therapeutische Arbeit mit traumatisierten Jungen. „Bewegung, Spiel und Sport in der Erziehungshilfe – Therapeutikum oder Kulturgut?“ war die Frage, die Richard Hammer (Saarbrücken) in seinen Ausführungen beleuchtete. Bekräftigt wurde der Beitrag durch einen Projekt-

bericht von Caterina Schäfer (Dortmund) über familienorientierte Bewegungsförderung in der Erziehungshilfe, durchgeführt im psychomotorischen Förderzentrum Fluvium in Dortmund. Zum Abschluss des Tages lenkte Markus Dederich (Köln) mit seinem Vortrag über Anthropotechniken, Sport und Behinderung die Debatte noch einmal in ganz andere Grenzbereiche. Diskutiert wurde u. a. am Beispiel des doppelunterschenkelamputierten Sprinters Oscar Pistorius. Am Samstag stellte sich Jürgen Seewald (Marburg) der Diskussion über Annäherung oder Abgrenzung der Motologie zur Sportpädagogik. Unterschiede und Komplementarität wurden anhand der Begriffe Handlung, Bewegungshandlung und Ausdruckshandlung, auch in Abgrenzung zu den Funktionen von Bewegung (nach Funke-Wieneke), intensiv erörtert. Die Tagung endete mit einem Vortrag von Wolf-Dieter Miethling (Kiel), der sehr anschaulich über die Ergebnisse seiner Längsschnittstudie zu biographischen Entwicklungen und Alltagsbelastungen von SportlehrerInnen referierte. Insgesamt eine intensive Tagung, bei der viele sport- und bewegungspädagogische Grenzgänge aufgezeigt und lebhaft diskutiert wurden.

Angelika Prass

Sektion 12 Medienpädagogik

Tagungen

Magdeburger Theorieforum

Am 8. und 9. Juli 2011 fand zum vierten Mal das Magdeburger Theorieforum statt. Das Theorieforum ist ein medienpädagogisches und medienwissenschaftliches Tagungsformat, das im Jahr 2005 von der „Theorie-AG“ der damaligen Kommission Medienpädagogik initiiert wurde und mittlerweile in Kooperation der Lehrstühle Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaftliche Medienforschung mit der Sektion Medienpädagogik der DGfE einmal jährlich an der Universität Magdeburg stattfindet.

Organisiert wurde das Theorieforum zum Thema „Positionen der Medienbildung“ von Winfried Marotzki und Norbert Meder, deren Beiträge gleichzeitig als Rahmen für die Veranstaltung dienten. So eröffnete Norbert Meder (Universität Duisburg-Essen) mit seinem Beitrag „Das Medium“ als die Faktizität der ‚Wechselwirkung von Ich und Welt‘ die Veranstaltung durch einen an Humboldt angelehnten philosophischen Blick auf Bildung als Sich-Bestimmen unter Bedingungen von Fremdbestimmung. Unter Verweis auf Hönigswald und Luhmann leitete er aus dem Wechselspiel von Selbstreferenz und Fremdreferenz und der Feststellung, dass Kultur stets mediale Kultur ist, die Erkenntnis her, dass „Kultur nur als Bildung performant wird und Bildung in der Performanz von Kultur medial ist“. Daran anschließend präsentierte Ben Bachmair (London) anhand von Beispielen aus praktischen Medienprojekten mit Schülern einen neuen medialen Interaktions- und Bildungsraum unter dem Titel „Medienbildung und Kulturökologie, eine hilfreiche Diskussion gegen die Vernützlichung des Lernens“. Mit Verweis auf Theo Hugs Überlegungen zur Integration der Alltagsressourcen von Kindern und Jugendlichen in die festen institutionellen Rahmen der Schule wurden anhand diverser Beispiele die Möglichkeiten des situierten Lernens beschrieben. Torsten Meyer (Universität zu Köln) thematisierte unter dem Titel „Medienbildung aus mediologischer Perspektive: Wie sich ein Medium bildete, in dem nun Bildung neu gedacht werden muss“ die Problematik des Bildungsbegriffs unter Berücksichtigung einer vollständig medial durchdrungenen Umwelt. Dabei rekurrierte er auf McLuhans These, welche die Medien als „Extensionen der Sinne“ begreift, und führte diese mit dem Konzept des *homo contextus* (Teemu Arina) fort. Im Zuge seiner mediologischen Herleitung schlug Torsten Meyer vor, das „Medium im Singular zu denken“, da die Pluralisierung einerseits eine Möglichkeit zur Distanzierung sowie Enthaltung impliziert und andererseits der Blick für die medialen Zusammenhänge getrübt wird. Demgegenüber sei das „Medium im Singular“ als eine allum-

gebende Form, bestehend aus verschiedenen Phänomenen, zu verstehen, wie am Beispiel des World Wide Web dargestellt wurde. Der erste Tag endete mit dem Beitrag zur „Medialität als Ausgangspunkt für eine Theorie der Medienbildung“ von Manuela Pietraß (München). Sie bearbeitete anhand der Goffman'schen Rahmentheorie die individuelle Konstruktion von Medienwirklichkeiten und führte ihre Überlegungen beispielhaft am Medium Fernsehen aus. Dabei ging sie insbesondere auf die Vielfältigkeit des Angebots und die damit steigende Orientierungsleistung, welche zur Rahmung notwendig ist, ein.

Den zweiten Tag des Theorieforums eröffnete Dieter Spanhel (Universität Erlangen-Nürnberg) mit dem Thema „Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung“; er stellte ins Zentrum die Frage, inwiefern sich Medienpädagogik ändern muss, um die Medienbildung zu integrieren. Dabei versteht Spanhel Medienbildung konkret als Prozess des Heranwachsens. Während Medien schon in frühester Kindheit als Wahrnehmungs- und Handlungsobjekte dienten, nutzten Kinder und Jugendliche sie nach Erlernen des Zeichengebrauchs „durch selbstständige Rahmung zur Erschaffung eigener Wirklichkeiten“. Eine Medienerziehung vor diesem Hintergrund müsse ihnen das Rüstzeug mitgeben, um beispielsweise mit der komplexen Medienkultur umgehen zu können und Medienwelten als Möglichkeitsräume, in denen im Gegensatz zur Wirklichkeit potentiell alles möglich sei, zu nutzen. Unter dem Titel „Medienbildung – Vom Wechsel der Sprechweise zum Paradigmenwechsel“ präsentierte Winfried Marotzki seinen Blick auf das Feld in Form einer forschungsbiografischen Retrospektive. Dabei zeigte er auf, wie der deutsche Idealismus als philosophische Linie, die Chicagoer Schule als sozialwissenschaftliche Linie sowie die qualitative Bildungs- und Biografieforschung als pädagogische Linie ihn zur Formulierung der strukturalen Medienbildung geführt haben. Angelehnt an Mittelstrass stellt Marotzki die Frage, wie Menschen sich in der Moderne orientieren, und versucht, diese auf Basis des symbolischen Interaktionismus durch Analyse von zeitdiagnostischen Elementen in Medienobjekten wie beispielsweise des Spielfilms zu beantworten.

Jens Holze, Dan Verständig (Magdeburg)

Herbsttagung 2011

Am 3. und 4. November 2011 fand an der Universität Leipzig die Herbsttagung der Sektion zum Thema „Methodologie und Methoden der medienpädagogischen Forschung“ in Leipzig statt. Organisiert wurde die Tagung von Bernd Schorb und Anja Hartung. Der Tagung voraus ging das DoktorandInnen-Forum der Sektion, auf welchem verschiedene Promotionsarbeiten diskutiert wurden. Ziel der Tagung war es, sowohl einen Überblick über aktuelle

Problem- und Fragestellungen als auch über die methodischen Innovationen, Designs und Techniken zu geben, mit denen die Medienpädagogik auf diese Herausforderungen reagiert.

In einem vielbeachteten Grundsatzbeitrag über „Entwicklungsorientierte Bildungsforschung“, den Werner Sesink auch im Namen von Gabi Reinmann vortrug, ging es vor allem um den pädagogischen Entwicklungsbegriff, die Entfaltung subjektiver Potenziale in Wechselwirkung mit der Erschließung objektiver Möglichkeiten: vom Realitätsbezug zum Realisierungsbezug (im Sinne gestalterischer pädagogischer Praxis), von der „Wirkung“ zur Ermöglichung selbstbestimmter Prozesse. Sesink kritisierte die Sterilität methodologischer Monokulturen und den Verlust gesellschaftlicher Relevanz bei vielen Forschungsarbeiten (mangelnder Zukunftsbezug und zu wenig Innovationskraft). Notwendig sei ein Forschungsverständnis, welches sich stärker an einer iterativen, zirkulären Abfolge von Forschungsphasen orientiere und die integrative Kooperation von Theorie und Praxis in jeder dieser Phasen im Blick habe (Forschung als gemeinsamer Bildungs- und Lernprozess). – Der Vortrag ist online zugänglich unter www.uni-leipzig.de/mepaed/dgfe-tagung/programm/.

In verschiedenen Beiträgen ging es um aktuelle Forschungsprojekte und deren methodische Designs. So stellten Claudia Kuttner und Nadine Jünger (Leipzig) „Die Untersuchung von Medienkonvergenz und ihre Relevanz für Heranwachsende“ vor. Die Forschungsgruppe untersucht durch quantitative Onlinebefragungen und qualitative Intensivinterviews mit 12- bis 19-Jährigen zum einen Prozesse der konvergenzbezogenen Medienaneignung, zum anderen die personale und soziale Identitätsarbeit mit Medien im konvergenten Medienensemble. Kerstin Mayrberger (Augsburg) informierte über das Projekt „Qualitative Erforschung komplexer Lehr- und Lernsituationen mit digitalen Medien“, welches mit einem rekonstruktionslogischen Ansatz (in Anlehnung an Oevermann) die impliziten Regeln und deren Rekonstruktion in mediengestützten Lehr- und Lernsituationen zum Gegenstand hat. Birgit Eickelmann (Dortmund) gab einen Überblick zu bisherigen (internationalen) Studien im Bereich ICT-Literacy und skizzierte das aktuell in Planung befindliche Forschungsprojekt „Computerbasierte Kompetenzmessung computer- und informationsbezogener Grundbildung in der IEA-Studie“, welches im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie in Deutschland an 230 Schulen jeweils 20 SchülerInnen und 15 Lehrkräfte in Form von Tests (per USB-Stick, Einsatz von Testnotebooks) zu bestimmten Computerskills befragt wird. Gudrun Marci-Boencke, Anita Müller (Dortmund) und Matthais Rath (Ludwigsburg) stellten die Studie „Kidsmart – Ein Netzwerk für Medienbildung“ in NRW vor. Bei der Studie handelt es sich um ein mehrstufiges Interventionsprojekt im Bereich der frühkindlichen Medienbildung in

Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus. Deutlich wurde die Komplexität des Projekts, welches im Kontext von forschendem Lernen auch Studierende einbezieht und mit einer Vielzahl von Interessen und Verantwortlichkeiten konfrontiert ist.

Im abschließenden Vortragsteil vermittelten Gerhard Tulodziecki, Silke Grafe und Bardo Herzig (Paderborn/Bochum) einen kompakten Einblick in die „Praxis- und handlungsorientierte Entwicklung und empirische Evaluation von medienpädagogischen Konzepten“. In Auseinandersetzung mit dem sogenannten Design-Based-Research-Ansatz stellten sie die Dimensionen, Phasen und Arbeitsschritte ihres Ansatzes am Beispiel einer lernwirksamen Nutzung von Simulationsprogrammen und deren empirischer Evaluation vor. – Auch dieser Beitrag ist online zugänglich <www.uni-leipzig.de/mepaed/dgfe-tagung/programm/>.

Horst Niesyto (Ludwigsburg) gab in seinem Beitrag „Medienpädagogische Praxis- und Begleitforschung“ nach einleitenden Definitionsangeboten zu medienpädagogischer Praxis- und Begleitforschung, Handlungs- und Interventionsforschung, Evaluationsforschung und deren Mischformen einen Überblick zu bisherigen Studien medienpädagogischer Praxisforschung im Teilbereich aktiver Medienarbeit, deren methodologischem Ansatz und Forschungsertrag. Unter Bezug auf Beratungen auf dem medienpädagogischen Kongress 2011 plädierte er für den erheblichen Ausbau der Praxis- und Begleitforschung. In der Abschlussdiskussion zur Tagung wurde deutlich, dass es eine zunehmende Ausdifferenzierung der Forschungsansätze und -fragestellungen im medienpädagogischen Bereich gibt. Gleichzeitig betonten zahlreiche DiskutantInnen, dass die Medienpädagogik als eine reflexive Handlungswissenschaft vor der Aufgabe stehe, verstärkt einen Verständigungsprozess über Forschungsschwerpunkte zu führen, um, auch im Kontext interdisziplinärer Kooperationen, auf die Etablierung längerfristiger Forschungsförderprogramme hinzuwirken. Die Diskussion hierzu soll im Rahmen des DGfE-Kongresses in Osnabrück fortgesetzt werden.

Verleihung des Promotionspreises Medienpädagogik 2011

Zum ersten Mal wurde in diesem Jahr im Rahmen der Sektionstagung am 3. November 2011 in Leipzig der Promotionspreis der Sektion Medienpädagogik verliehen, der von jetzt an in zweijährlichem Rhythmus vergeben werden wird. Mit dem Preis wird eine herausragende Dissertation ausgezeichnet, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz erstellt wurde. Berücksichtigt werden in erster Linie Arbeiten aus dem Bereich der Medienpädagogik als akademischer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Mit dem Promotionspreis möchte die Sektion Medienpädagogik einen Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses leisten und die Forschungsarbeiten des

wissenschaftlichen Nachwuchses anerkennen und würdigen. Mitglieder der Jury für den Promotionspreis 2011 waren die Emeriti Dieter Spanhel (Nürnberg-Erlangen) und Gerhard Tulodziecki (Paderborn).

Aus der Laudatio zur Preisverleihung (Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki)

Nach der ersten Ausschreibung 2011 wurden insgesamt sieben Arbeiten eingereicht. Sie genügten nach Auffassung der Jury hohen Qualitätsansprüchen und demonstrierten ein erfreulich weites Spektrum medienpädagogischer Arbeit – von empirischen Studien quantitativer und qualitativer Art bis zu weitreichenden Konzept- und Theorieentwicklungen. Mit dem Preis sollte eine herausragende Dissertation ausgezeichnet werden, „die von hohem wissenschaftlichen Interesse ist, über ein hohes Maß an Originalität verfügt und einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und/oder Praxis der Medienpädagogik leistet“. Am besten entsprach die Dissertation von *Christoph Koenig* diesen Anforderungen und wurde daher für den Promotionspreis ausgewählt. Sie trägt den Titel *Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*² Mit der Dissertation wird ein Medienbereich in den Blick genommen, der bisher in der medienpädagogischen Theoriebildung stark vernachlässigt wurde. In diesem Feld sind angesichts der Rasanz der Medienentwicklungen und der Veränderungen in den Präferenzen der Mediennutzung die größten Auswirkungen auf die Prozesse der Persönlichkeitsbildung zu erwarten; gleichzeitig stellen die theoretische Beschreibung und empirische Erforschung der Lern- und Bildungspotentiale der vernetzten digitalen Medien eine besondere Herausforderung dar. Die Arbeit folgt auf der Basis einer phänomenologischen Grundhaltung einem außerordentlich gut durchdachten und hervorragend begründeten forschungslogischen Vorgehen. Sie gliedert sich in zwei große Teile, die sich beide auf besonders anspruchsvolle methodische Vorgehensweisen stützen. Im ersten Teil erfolgt eine exzellente qualitative Meta-Analyse der neuen Praktiken und Strukturen im Netz auf der Grundlage einer Vielzahl empirischer Untersuchungen. Im zweiten Schritt wird eine überzeugende Analyse offener Online-Communities und ihrer kollaborativen Lernprozesse mit Hilfe ausgewählter theoretischer Modelle durchgeführt.

Im zweiten Teil der Arbeit werden aus der Perspektive der kritischen Bildungstheorie nach Werner Iser und einer postmodernen Bildungstheorie von Hans-Christoph Koller die Fragen untersucht, was Bildung im Netz ist, wie sie geschieht und wer sie realisiert. Dabei geht es nicht um eine bloße Anwendung der zu Grunde gelegten Bildungstheorien, sondern um ihren

2 Online verfügbar unter <<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641/>>).

kritischen Einsatz als Interpretationsinstrumente. Die Ergebnisse aus beiden Analysen werden zueinander in Beziehung gesetzt, und dabei kommt Koenig zu dem Schluss, dass „Bildung“ im Netz eher durch kollaborative, vernetzte Aktivitäten einer Community verwirklicht wird als durch (autonom zu denkende) Personen bzw. Subjekte. Als Entität, durch die Bildung verwirklicht wird, sieht er demnach nicht mehr die individuelle Person als Subjekt, sondern die Community als „Arrangements von Nachrichtenaspekten oder von vernetzten Akteuren.“ König zeigt im letzten Kapitel, wie man sich solche Bildungsprozesse im Netz vorstellen könnte, und verweist auf einzelne Konsequenzen für die Medienpädagogik.

Der besondere Anregungsgehalt der Arbeit von Koenig zeigt sich z. B., wenn man bedenkt, wie sich unsere Welt in vielen Lebensbereichen durch neue Praktiken und Strukturen im Netz verändert (siehe arabische Revolutionen). Die Dissertation von Koenig kann den Blick der Medienpädagogik für eine neue Perspektive auf diese Prozesse schärfen, die der Einzelne nicht mehr kontrollieren und so nicht mehr ohne weiteres als Quelle subjektiver Bildungsprozesse für sich nutzen kann. Für die beiden Gutachter – Werner Sesink und Torsten Meyer – ist die Dissertation von Christoph Koenig „ein beeindruckender theoretischer Entwurf, deren wesentliches Verdienst u. E. darin liegt, der Bildungstheorie ein bislang vergleichsweise unzugängliches Feld aufgeschlossen und dabei klar gemacht zu haben, dass es bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit den neuen Phänomenen im Netz nicht um die Anwendung bekannter Bildungskonzeptionen auf einen neuen Gegenstand getan ist, sondern dass dieser neue Gegenstand so gravierende Folgen hat für die Art und Weise, wie Menschen mit Wissen umgehen, dass klassische Bildungskonzeptionen als historisch bedingt und an inzwischen gewandelten technologischen Strukturen orientiert erkannt werden können und entsprechend selbst tendenziell zur Disposition stehen.“

Vorstandsarbeit

Neben der Vorbereitung der Herbsttagung 2011, der Herausgabe des Jahrbuchs Medienpädagogik 9 und der editorischen Betreuung der Online-Zeitschrift Medienpädagogik engagierte sich der Vorstand weiterhin in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – die mittlerweile gut etablierte Gruppe der NachwuchswissenschaftlerInnen wird von Mandy Schiefner und Sandra Aßmann koordiniert – sowie in der kontinuierlichen Mitarbeit in der organisationsübergreifenden Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ Nach dem Berliner Kongress der Initiative im März 2011 (vgl. den Bericht in „Erziehungswissenschaft“ 43/2011) erschien im Herbst 2011 eine zusammenfassende Ergebnisbroschüre mit zentralen Forderungen und Handlungsvorschlägen zur Verankerung einer breitenwirksamen und nachhaltigen För-

derung von Medienbildung und Medienkompetenz. Im Redaktionsteam der Broschüre arbeiteten seitens der Sektion Kerstin Mayrberger, Horst Niesyto (Koordination) und Dieter Spanhel mit. Die Broschüre ist im Internet als PDF-Download zugänglich (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>) und wurde auf Bundes- und Länderebene an EntscheidungsträgerInnen im bildungspolitischen Bereich und an verschiedene MultiplikatorInnen versendet.

Die Arbeit der Initiative kann inzwischen auf konkrete Erfolge verweisen. So finden Forderungen und Vorschläge der Initiative vermehrt Eingang in politische und administrative Erklärungen, zuletzt z. B. in Baden-Württemberg in den Koalitionsvertrag der neuen Landesregierung. Auf Bundesebene wird die Initiative ebenfalls wahrgenommen, z. B. im Rahmen von „Dialog Internet“ (BMFSFJ) oder der Enquete-Kommission Internet des Deutschen Bundestags. Die Stichworte Nachhaltigkeit, Breitenwirksamkeit, Förderung benachteiligter Milieus und auch die medienpädagogische Grundbildung für pädagogische Fachkräfte werden verstärkt aufgegriffen. Auf einem Treffen der Initiative am 17.11.2011 in Nürnberg wurde beschlossen, die Arbeit der Initiative fortzusetzen. An dem Treffen nahmen 35 KollegInnen teil, die in verschiedenen Organisationen und Institutionen der Medienpädagogik und Medienbildung in Deutschland aktiv sind.

Mitwirkung an der *Fachkonferenz „Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“*: Die Konferenz wurde am 22. und 23.09.2011 von der DGfE und der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen veranstaltet. Seitens der Veranstalter erhielt Horst Niesyto die Einladung zur Organisation eines Symposiums, welches zum Thema „Mediatisierung und berufliche Kompetenzprofile“ stattfand. Mechthild Appelhoff (Landesanstalt für Medien NRW), Kai-Uwe Hugger (Universität zu Köln) und Nadia Kutscher (Katholische Hochschule NRW) formulierten Statements zu unterschiedlichen Themenaspekten. Die Fachkonferenz führte KollegInnen aus unterschiedlichen Bereichen und Sektionen zusammen, verlief sehr anregend und verdeutlichte die Chancen und die Notwendigkeit, sektionsübergreifend den Austausch zu wichtigen Fragen zu intensivieren und auch bildungspolitisch als Fachgesellschaft aktiver zu werden.

Diese sektionsübergreifende Zusammenarbeit wird durchgehend geschätzt, und so wurde auch auf der Mitgliederversammlung der Sektion Medienpädagogik am 3. November 2011 das Interesse an einem verstärkten Austausch mit anderen Sektionen geäußert, auch in Form gemeinsamer Tagungen.

Würdigung von *Werner Sesink*

Im Rahmen der Leipziger Tagung würdigte die Sektion die Arbeit des früheren Vorstandsmitglieds Werner Sesink. Ben Bachmair, der langjährig im früheren Kommissionsvorstand mitwirkte, hielt die Laudatio. Anlass war die Emeritierung von Werner Sesink von der Professur für Allgemeine Pädagogik – Schwerpunkt Bildung und Technik des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.

Mitgliederentwicklung

Die Sektion Medienpädagogik freut sich, dass im Laufe der letzten anderthalb Jahre 16 neue KollegInnen für die Mitarbeit in der Sektion gewonnen werden konnten (acht ordentliche und acht assoziierte Mitglieder).

Veröffentlichungen

Die Online-Zeitschrift MedienPädagogik, die in Kooperation mit der Sektion herausgegeben wird, kann auf ihr zehnjähriges Jubiläum zurückschauen. Dies ist keine Selbstverständlichkeit in einer Zeit, wo Zeitschriften eher eingestellt oder zusammengelegt werden. Es scheint sich auszuzahlen, dass die Zeitschrift von Beginn an als Online-Publikation im Open Source-Sektor angelegt war.

Das Erscheinen des Jahrbuchs Medienpädagogik 9 (hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell) hat sich verzögert und wurde seitens VS-Verlags jetzt für Februar 2012 angekündigt. Der ca. 480-seitige Band analysiert aus der Perspektive des Medieneinsatzes die Handlungsfelder Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie Lehrerbildung und damit der medienpädagogischen Professionalisierung im Schulkontext: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden zu können und Pädagogik und Medientechnologien kreativ zu verbinden? Welche Einstellungen und Werthaltungen bei Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden bezüglich Medien und Mediennutzung sind entscheidende Faktoren für den Einsatz von Medien in schulischen Kontexten? Mit welchen Standards, Konzepten und Methoden ist eine medienpädagogische Professionalisierung über die Lehrerbildung zu sichern?

Die nächste Herbsttagung der Sektion wird am 8. und 9. November 2012 an der Universität Hamburg zum Thema „Diskurse in Medien und über Medien“ (Arbeitstitel) stattfinden. Die Tagung wird von Rudolf Kammerl und Alexander Unger organisiert.

Petra Grell, Heinz Moser, Horst Niesyto

Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Vom 8. bis 9. Oktober 2010 wurde an der Universität Paderborn in Kooperation mit der Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – eine Tagung zum Thema „Eigen‘ und ‚anders‘ – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog“ abgehalten. Dabei wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass die Themenfelder „Gender und Geschlechtsidentität“, „Alterität“ sowie „Abgrenzung und Verstrickung“ zu jenen Gegenstandsbereichen zählen, mit denen sich die Psychoanalytische Pädagogik ebenso wie die Frauen- und Geschlechterforschung befassen. Ein Bericht über diese Tagung, erstellt von Barbara Rendtorff, findet sich im Bericht der Sektion 11 (in: *Erziehungswissenschaft* 42/2011, S. 99).

Die Tagungsbeiträge werden veröffentlicht in: Kleinau, E., Rendtorff, B. (Hrsg.): ‚Eigen‘ und ‚anders‘ – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen: Barbara Budrich Verlag 2012.

Die Jahrestagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik fand vom 6. bis 8. Mai 2011 am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg statt. Sie stand unter dem Titel „Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“. Den Hintergrund des Tagungsthemas gab die wachsende Bedeutung von Beratung in allen pädagogischen und psychosozialen Tätigkeitsfeldern ab. Der gesellschaftliche Wandel mit seinen sich rasch verändernden, chancenreichen, aber auch krisenhaften Veränderungen führt nicht nur zu einer unübersichtlichen Vielfalt potentieller Lebensperspektiven, sondern erhöht auch das individuelle Risiko, in prekäre Lebenslagen abzurutschen. Von daher steigt der individuelle, aber auch institutionelle Orientierungsbedarf, der u. a. durch Beratungsangebote befriedigt werden soll. So verwundert es nicht, dass sich Beratung derzeit sprunghaft profiliert, professionalisiert und zu einer zentralen Hilfe- und Unterstützungsform weiterentwickelt. Beratung wird zu einer Dienstleistung, die von Menschen in unterschiedlichen Lebensabschnitten und mit wechselnden Fragestellungen immer wieder einmal in Anspruch genommen wird, um passagere Überforderungen zu mildern, individuelle Lebensentwürfe zu hinterfragen oder Krisensituationen abzufangen. In diesem Sinne sind auch Pädagoginnen

und Pädagogen in den unterschiedlichsten pädagogischen Handlungsfeldern beratend tätig. Beraten gilt neben Bilden und Organisieren als dritte zentrale Aufgabe pädagogischer Dienstleistungen. Die Bedeutung von Beratung steigt in dem Maße, in dem die Erziehungswissenschaft von einer mündigen Klientel ausgeht, die autonom und selbstorganisiert über die Belange ihres Lebens entscheidet und deshalb nicht erzogen, sondern allenfalls beraten werden kann. Im Zentrum der Debatten stand der aus der Psychoanalyse heraus entwickelte Beratungsansatz. Er zählt zu den klassischen Beratungsmethoden, hat in den letzten Jahren in der einschlägigen Fachliteratur und Weiterbildungslandschaft aber einen Bedeutungsverlust erlitten. Gleichwohl wird psychodynamische Beratung erfolgreich praktiziert – und dies nicht selten in pädagogischen Handlungskontexten, z. B. in Fallberatungen, in der Lebens- und Erziehungsberatung, in rehabilitationspädagogischen Einrichtungen und allen psychosozialen Arbeitsfeldern. In der Praxis ergibt sich ein Schnittfeld zur klinischen Arbeit, wenn Beratungen Psychotherapien vor- bzw. nachgeschaltet werden oder begleitend, z. B. in der Beratung von Angehörigen, zum Einsatz kommen. Der psychodynamische Beratungsansatz ist sinnvoll, weil der genuin tiefenpsychologische Blick eine erweiterte Problemwahrnehmung in Bezug auf das Beratungsanliegen und auf den Beratungsprozess selbst bieten kann. Zudem haben sich psychoanalytische Interventionstechniken (z. B. das szenische Verstehen oder die Herausarbeitung eines psychodynamischen Fokus) als hilfreich erwiesen, um konstruktive Problemlösungen mit der Klientel zu erarbeiten.

Die Tagung bot die Gelegenheit, aktuelle Ansätze und Anwendungsgebiete psychodynamischer Beratung in der pädagogischen und psychosozialen Praxis vorzustellen. Zudem konnten Weiterbildungsangebote in psychodynamischer Beratung konzeptionell erläutert und diskutiert werden. Da sich psychodynamische Beratung in pädagogischen Arbeitsfeldern im Schnittfeld zwischen einem psychoanalytischen Heilungs- und einem pädagogischen Bildungs- und Hilfediskurs bewegt, bot sich die Gelegenheit, das aus dieser Transdisziplinarität resultierende Spannungsfeld auszuloten und inhaltlich weiterzuentwickeln. Insgesamt nahmen 90 Teilnehmer aus Deutschland, Österreich, Schweiz und Finnland die Gelegenheit wahr, in zwei parallel angebotenen Foren insgesamt 21 Vorträge zu hören und einen abschließenden Workshop zu besuchen. Hinzu kam ein öffentlicher Festvortrag von Horst Eberhard Richter zum Thema „Psychoanalytische Beratung, eine humanistische Aufgabe“. – Die Tagungsbeiträge werden veröffentlicht in: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag 2012.

Gemeinsam mit der Kommission Sozialpädagogik beteiligte sich die Kommission Psychoanalytische Pädagogik als Kooperationspartner an der 6. Jahrestagung des „Netzwerks Rekonstruktive Sozialforschung und Biografie“, die unter dem Titel „Biografie und Lebenswelt – Herausforderungen für eine kritische Soziale Arbeit“ vom 9. bis 10. Dezember 2011 an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden stattfand. Im Zentrum der Tagung, an deren Ausrichtung Margret Dörr maßgeblich beteiligt war, stand die metatheoretische Auseinandersetzung mit den Konzepten „Lebenswelt“ und „Biografie“, die insbesondere hinsichtlich ihres Potentials für empirische Forschung und Theoriebildung im Bereich der kritischen Sozialen Arbeit diskutiert wurden. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf den Zusammenhang zwischen theoretischen bzw. methodischen Zugängen und den sich daraus ergebenden Folgen für den Erkenntnisprozess und das interventionsbezogene Handeln in psychosozialen Arbeitsfeldern gelegt.

Neben vier Hauptvorträgen sah das Tagungskonzept viel Zeit für insgesamt zehn verschiedene Arbeitsgruppen vor, die mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierungen um die vier Themenschwerpunkte „Bildung, Bewältigung, Organisation und Sozialraum“ zentriert waren und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Möglichkeit zum intensiven Austausch boten.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Kommission

Im Rahmen der Mitgliederversammlung, die im Mai 2011 im Rahmen der Marburger Tagung abgehalten wurde, fand die Neubestellung des Vorstands der Kommission statt. Wilfried Datler (Wien) wurde als Sprecher der Kommission, Heike Schnoor (Marburg) als stellvertretende Sprecherin und Michael Wininger (Frankfurt) als Verantwortlicher für die Finanzen gewählt. Der neu gewählte Vorstand bedankte sich herzlich bei Margret Dörr (Mainz), Rolf Göppel (Heidelberg) und Volker Fröhlich (Würzburg), die seit 2002 dem Vorstand der Kommission angehört hatten. Die Kommissionsmitglieder spendeten lang anhaltenden Beifall und dankten nicht zuletzt für die Verlässlichkeit, mit welcher der scheidende Vorstand die Anliegen der Kommission vertreten, die Kommunikation mit den Kommissionsmitgliedern gepflegt und die Ausrichtung der Kommissionstagungen mitgestaltet hat, deren Ergebnisse regelmäßig publiziert wurden. In diesem Zusammenhang wurde auch die Gründung der „Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik“ im Verlag Barbara Budrich gewürdigt. Dankenswerter Weise wird Margret Dörr (Mainz) die Kommission in der Diskussion zur Veränderung der Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung von Psychologischen Psychotherapeuten (PP) und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten (JP) im Rahmen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge weiterhin vertreten.

Juniorprofessuren

Erfreulicherweise wurden 2011 im Bereich der Erziehungswissenschaft drei Juniorprofessuren für Bewerberinnen und Bewerber ausgeschrieben, die unter anderem Qualifikationen im Überschneidungsbereich von Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft nachweisen können. Es handelt sich dabei um eine Juniorprofessur für Pädagogik bei Verhaltensstörungen am Institut für Sonderpädagogik der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, eine Juniorprofessur für das Fachgebiet Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt außerschulische Sonderpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie eine Juniorprofessur für Psychoanalytische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Veröffentlichungen

Die „Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik“, die im Verlag Barbara Budrich erscheint, umfasst mittlerweile drei Bände:

Band 1: Bittner, G./Dörr, M./Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) (2010):

Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog.

Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Band 2: Göppel, R./Hirblinger, A./Hirblinger, H./Würker, A. (Hrsg.) (2010):

Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur.

Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Band 3: Winger, M. (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Mitglieder der Kommission publizieren zu Fragen der Psychoanalytischen Pädagogik regelmäßig an unterschiedlichen Orten, zu denen nicht zuletzt das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“, das im Herbst 2012 zum zwanzigsten Mal erscheinen wird, sowie die Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“ zählen. In dieser Buchreihe, die ebenso wie das Jahrbuch im Psychosozial-Verlag erscheint, wurde zuletzt als Band 32 die umfangreiche Studie von Heiner Hirblinger über „Unterrichtskultur“ verlegt.

Die beiden Teilbände „Emotionale Erfahrungen und Mentalisierung in schulischen Lernprozessen“ und „Didaktik als Dramaturgie im symbolischen Raum“ umfassen zusammen beeindruckende 894 Seiten.

Beiträge der Paderborner und der Marburger Kommissionstagungen werden in folgenden Bänden erscheinen:

Kleinau, E., Rendtorff, B. (Hrsg.): ‚Eigen‘ und ‚anders‘ – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen: Barbara Budrich Verlag 2012.

Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial Verlag 2012.

Wilfried Datler, Heike Schnoor und Michael Wininger

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Tagungen

Die Sektion tagt jedes Jahr im späten Frühjahr oder Hochsommer in Germerode/Meißner. Die letzte Tagung fand vom 1. bis 3. Juli 2011 statt. Thema war „Krise und nachhaltige Entwicklung“, bearbeitet in den Disziplinen Tiefenökologie, Organisationsentwicklung und Neurobiologie. Um aus Krisen zu lernen und Nachhaltigkeit in der Entwicklung zu erreichen, wurden Aspekte wie Präsenz, Achtsamkeit, Einbindung von Leib und Seele, Persönlichkeitsentwicklung und deren Einbindung in Forschung und Lehrerbildung diskutiert. Bestehende Forschungsvorhaben wurden referiert: Telse Iwers-Stelljes zu mentalen Blockaden von Frauen in Situationen beruflichen Aufstiegs, Friedrich Ewert zur Themenzentrierten Interaktion und Doris Ayaita zur Analyse von SchülerInnenaussagen im Sozialen Brennpunkt.

Die nächste Tagung wird vom 29. 6. bis 1. 7. 2012 in Germerode stattfinden. Das Thema des Jahres 2011 wird fortgesetzt und an reflektierende Selbsterkenntnis und Selbstregulation gekoppelt.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Kommission

Es wurden sechs neue Mitglieder in die Kommission aufgenommen. Vom 14.–16. Oktober 2011 fand in Bregenz der 3. Kongress des „Archivs der Zukunft“ mit 1700 Teilnehmern statt. Vertreter aus Schulen, die mit dem Schulpreis ausgezeichnet sind, Initiatoren, die sich im Netzwerk „Blick über den Zaun“ austauschen, Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftler des ZNL (Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Ulm), Psychoanalytiker u. v. a. nahmen an dem Austausch über gelingende Schulen teil. Bei bisherigen Kongressen standen beispielhafte Schulen im Vordergrund, die LehrerInnenausbildung wurde bislang wenig berücksichtigt. So leiteten vier Mitglieder der Kommission Humanistische Psychologie und Pädagogik einen Workshop zum Thema „Gute Schulen brauchen eine gute LehrerInnen-ausbildung“ eine zeitgemäße Diskussion über „gut“. Katrin Knoche (Initiative), Doris Ayaita, Dölf Looser und Malgorzata Sobecki trugen Kurzreferate

vor und arbeiteten in Untergruppen verschiedene Schwerpunkte aus: Doris Ayaita berücksichtigte die individuelle Förderung in der LehrerInnenausbildung, Katrin Knoche machte die Selbsterfahrung in interaktiven Seminaren zum Thema, Dölf Looser widmete sich dem soziologischen Schwerpunkt der Lehrerbildung in der Schweiz, Malgorzata Sobecki diskutierte die für die Ausbildung relevanten Aspekte Korczaks. Die große Resonanz auf das Angebot machte die Relevanz des Themas für innovationsorientierte Schulen deutlich. Der Diskussionsstand soll zum Ausgangspunkt weiterer Reflexionen auf der nächsten Jahrestagung der Kommission werden.

Katrin Knoche und Doris Ayaita

NOTIZEN

Aus der Forschung

Berlin

Projekttitel: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Ein Forschungsprojekt zu den Bildungsaufgaben, Zeitkontingenten und Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Susanne Viernickel, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann; Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz, Luise Zenker

Gefördert durch: Paritätischer Gesamtverband, Diakonisches Werk in der EKD, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Projekträger), Aktion Mensch, Max Traeger Stiftung (Mittelgeber)

Laufzeit: Oktober 2010 bis September 2012

Kurzbeschreibung: Auf der Grundlage der vorangegangenen Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz 2009) wird das Verhältnis von strukturellen Rahmenbedingungen, den in den Bildungsprogrammen der Länder formulierten Anforderungen und der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen empirisch untersucht. Das Forschungsprojekt arbeitet mit einer Methodentriangulation aus quantitativen und qualitativen Forschungszugängen: Für den quantitativen Teil wurde eine bundesweite standardisierte schriftliche Befragung von insgesamt ca. 3.000 Leitungskräften und pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die Stichprobenziehung folgte den Prinzipien einer echten Zufallsauswahl; Repräsentativität wird hinsichtlich der Verteilung der Einrichtungen auf alte vs. neue Bundesländer und der Trägerschaft (freie/öffentliche Jugendhilfe) angestrebt. Für den qualitativen Teil werden in Berlin, Dresden und Nürnberg Gruppendiskussionen mit jeweils fünf Einrichtungsteams, den Leitungskräften der fünf Einrichtungen und mit Trägervorteiler/innen durchgeführt. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgt mit der Dokumentarischen Methode, mit der ein Zugang zu den Erfahrungen der beteiligten Akteure gefunden und ihr handlungsleitendes Orientierungswissen rekonstruiert werden kann (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007).

Kontakt: Susanne Viernickel, E-Mail: viernickel@ash-berlin.eu, Iris Nentwig-Gesemann, E-Mail: gesemann@ash-berlin.eu.

Bremen

Projekttitel: Begabungsförderung an inklusiven Schulen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Simone Seitz, Dr. Lisa Pfahl; Katja Scheidt, Sandra Pohl

Gefördert durch: Karg Stiftung und Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen

Laufzeit: August 2011 bis Dezember 2013

Projektpartner: Grundschule Pfälzer Weg, Oberschule Koblenzer Straße in Bremen

Kurzbeschreibung: Mit der Einführung inklusiver Grund- und Oberschulen werden die sozialstrukturelle und kulturelle Heterogenität der SchülerInnen-schaft und die Verschiedenheit des Lernens zur Grundlage der Entwicklung von Unterricht. Aus der Integrationsforschung ist bekannt, dass insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Welche Ressourcen gemeinsamer Unterricht für die Förderung von (Hoch-)Begabungen von Schülern und Schülerinnen in inklusiven Klassen bereithält, ist hingegen kaum erforscht. In dem Forschungsprojekt werden einerseits die Vorstellungen von Lehrkräften zu Begabung und Behinderung rekonstruiert. Andererseits werden durch die Teilnahme am Unterricht (videografische) Beobachtungen von Situationen des offenen Unterrichts und des gemeinsamen Lernens vorgenommen und auf ihre begabungsfördernde Wirkung für alle Schüler hin analysiert. Ziel der Studie ist es, Merkmale begabungsfördernden Unterrichts in bewusst heterogen zusammengesetzten, d. h. inklusiven Lerngruppen (Grundschule, Oberschule) in einem soziokulturell benachteiligten Stadtteil zu bestimmen.

Kontakt: Prof. Dr. Simone Seitz, FB 12, Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik, Bibliothekstraße, 28359 Bremen, <<http://simone.seitz.uni-bremen.de/forschungsprojekt-hochbegabung.html>>.

Dortmund, Landau, Frankfurt am Main

Projekttitel: Übergang von fach- und hochschulausgebildeten Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in den Arbeitsmarkt – ÜFA

Projektleitung/Team: TU Dortmund: Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin, Dipl.-Päd. Manfred Bröring, Dipl.-Päd. Lorette Myers; Universität Koblenz-Landau: Prof. Gisela Kammermeyer, Prof. Susanna Roux, Dipl.-Päd., Dipl.-Sozialpäd. (FH) Wilfried Smidt; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a. M.: Dr. Ivo Züchner.

Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Laufzeit: 01.10.2011 – 31.03.2014

Kurzbeschreibung: Die Frühpädagogik verfügt mit der Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher über eine im Arbeitsfeld anerkannte Ausbildung. Seit 2004 hat sich jedoch die Ausbildungslandschaft in Deutschland für frühpädagogisch ausgerichtete Arbeitsfelder grundlegend gewandelt: Mit den neuen Bachelor-Studiengängen an Hochschulen ist ein völlig neues Ausbildungsprofil hinzugekommen. Dies wirft die Frage auf, wie sich hochschulausgebildete Fachkräfte in einem Arbeitsmarkt platzieren, der bislang eine geringe Akademikerquote aufweist. Vor diesem Hintergrund sollen im Rahmen dieses Projekts folgende Fragen beantwortet werden: Wie platzieren sich fach- und hochschulausgebildete Fachkräfte auf dem frühpädagogischen Arbeitsmarkt? Inwiefern sind sie beim Berufseinstieg mit Schwierigkeiten konfrontiert? Welche Beschäftigungsbedingungen finden sie vor? Welche Einflüsse haben regionale Arbeitsmärkte auf die Berufseinmündung und die Berufschancen? Und: Wie groß ist das Risiko der Abwanderung bereits zum Berufsstart? Das Forschungsvorhaben ist als repräsentative Längsschnittstudie angelegt, die bundesweit durchgeführt wird. Die erste Erhebungswelle (April/Mai 2012) sieht eine Befragung von Studierenden im letzten Ausbildungs- bzw. Studienjahr vor; sie bezieht sich u. a. auf Berufswahlmotive, Merkmale des bisherigen Bildungsverlaufs sowie erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse. In der zweiten Befragung, die eineinhalb Jahre später stattfindet (September/Oktober 2013), wird der Verlauf der Einmündung in die Berufstätigkeit aufgegriffen.

Kontakt: Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin (Gesamtkoordination), Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, E-Mail: kfuchs-rechlin@fk12.tu-dortmund.de, Tel. (02 31) 755-5554.

Frankfurt am Main

Projekttitel: Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS)

Projektleitung/Team: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a. M.: Prof. Dr. Eckhard Klieme (Projektleitung), Prof. Dr. Marc Rittberger (Projektleitung), Dr. Marius Gerech (Projektkoordination), M. Eng. Alexander Schuster (Wissenschaftlicher Mitarbeiter), Dipl. Inf. Thorsten Busert (Systemingenieur)

Gefördert durch: Pakt für Innovation und Forschung 2009 der Leibniz-Gemeinschaft

Laufzeit: 01.01.2009 – 31.12.2011

Kurzbeschreibung: Seit dem 01.03.2011 ist die Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS) online verfügbar. Mit diesem Angebot stellt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ein spezielles Serviceangebot für die empirische Bildungsforschung im Bereich Schule bereit, über das Instrumente zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität eingesehen, dokumentiert und für die eigene Forschungsarbeit genutzt werden können (<http://daqs.fachportal-paedagogik.de/>). Es handelt sich dabei um eine frei zugängliche Instrumentendatenbank, die dem Fachportal Pädagogik zugeordnet ist. Durch die Dokumentation, Aufbereitung und Bereitstellung von Fragebogeninstrumenten wird Wissen über die Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität gebündelt und einer breiten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In der Datenbank sind einschlägige Studien wie beispielsweise PISA, TIMSS, StEG, DESI oder PIRLS/IGLU dokumentiert. Mit der Zeit wird die Datenbank sukzessive (auch über die ursprüngliche Projektlaufzeit hinaus) um weitere Studien erweitert werden.

Die Systematisierung der einzelnen Instrumente in der Datenbank basiert auf der Struktur von Bildungsproduktionsmodellen, die Input-Prozess-Output-Merkmale unterscheiden: Individuelle und institutionelle Hintergrundmerkmale (Inputmerkmale), schulische Prozesse und Lehr-Lernarrangements (Prozessmerkmale) sowie Lernergebnisse (Outputmerkmale) stellen die vier basalen Ausgangskategorien dar, denen Konstrukte und diesen wiederum die einzelnen Skalen zugeordnet werden. Die Ausdifferenzierung dieses Konstruktschemas stützt sich einerseits auf verschiedene Metaanalysen (u. a. Scheerens & Bosker 1997, Seidel & Shavelson 2007, Seidel 2008) und andererseits auf die inhaltliche und konzeptionelle Auswertung der dokumentierten Studien selbst. Anhand dieses Schemas werden die jeweiligen Inhalte der Fragebogen und Skaldokumentationen systematisiert, strukturiert und für die Forschung aufbereitet.

Dabei bietet die Datenbank verschiedene Anwendungsmöglichkeiten. Neben der Recherche nach Items, Skalen und Studien werden dem Nutzerkreis zentrale Kennwerte, Gütekriterien und theoretisches Hintergrundwissen zu den Instrumenten und Studien zur Verfügung gestellt. Dies erlaubt eine zielgenaue und fokussierte Suche sowie einen aussagekräftigen Vergleich verschiedener Instrumente. Alle Informationen können aus DaQS exportiert werden. Durch dieses Angebot wird der Forschungsprozess in den Bereichen Untersuchungsplanung, Operationalisierung, Datenerhebung und Dokumentation unterstützt.

Kontakt: Dr. Marius Gerecht, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstrasse 29, 60486 Frankfurt am Main, E-Mail: gerecht@dipf.de; Link zur Datenbank: <http://daqs.fachportal-paedagogik.de/>.

Freiburg im Breisgau

Projekttitle: Egalität oder Exzellenz – zur Gleichzeitigkeit gegenläufiger Rationalitäten im deutschen Bildungswesen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Ulrich Bröckling, Albert-Ludwigs Universität Freiburg im Breisgau (Projektleitung); Dr. Tobias Peter (wiss. Mitarbeiter)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 12/2011 – 11/2014

Kurzbeschreibung: Das Vorhaben untersucht mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Egalität und Exzellenz die diskursive Formation und die praktischen Effekte von zwei gegenläufigen politischen Rationalitäten des zeitgenössischen Bildungswesens in Deutschland. Während im Elementar- und Primarbereich des Erziehungssystems ein Vokabular der Chancengerechtigkeit (inklusiv und auf Mindestkompetenzen in der Breite orientiert) den bildungspolitischen Diskurs dominiert, bildet im tertiären Bereich bei den Hochschulen Exzellenz (exklusiv und auf Höchstleistungen in der Spitze orientiert) den Fluchtpunkt politischer Interventionen und institutioneller Reformprozesse. Untersucht werden soll unter theoretischer Orientierung an den Studies of Governmentality und der Systemtheorie, auf welche Rechtfertigungsordnungen sich diese gegenläufigen Rationalitäten stützen, welche intendierten wie nicht-intendierten Effekte sie zeitigen, welche Interferenzen sich zwischen ihnen ergeben und mit welchen Mechanismen der Distinktion und Kohärenzbildung über sie Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem organisiert werden. Dazu sollen in der beantragten ersten Phase die Rationalitäten der beiden Diskursstränge auf den Ebenen von Strategie und Konzeption, institutioneller Umsetzung, öffentlicher Debatte sowie wissenschaftlicher Reflexion diskursanalytisch untersucht werden. In der zweiten Phase sollen die dadurch begründeten institutionellen Praktiken sowie die mit beiden verbundenen Subjektivierungsformen analysiert werden.

Kontakt: Prof. Dr. Ulrich Bröckling, Dr. Tobias Peter, Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs Universität Freiburg im Breisgau, D-79085 Freiburg/Br.; Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/egalitaet_oder_exzellenz/>.

Hamburg

Projekttitle: Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Peter Faulstich, Dipl.-Päd. Rosa Bracker, Dipl.-Päd. Susanne Umbach

Gefördert durch: DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: 01.10.2011 – 31.03.2014

Kurzbeschreibung: Das Forschungsprojekt möchte Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung der soziale Kontext und die Biographie für (die Entwicklung von) Lernstrategien erwachsener Menschen haben. Es schließt an empirische Untersuchungen zum Lernen Erwachsener im Diskussionskontext ‚Soziale Milieus und selbstbestimmtes Lernen‘ an. Durch die Reflexion eigener Lernhandlungen – in konkreten Lernsituationen und in der Biographie – soll die Bedeutung sozialstruktureller Aspekte eines bestimmten sozialen Feldes für Lernhandeln beleuchtet werden. Diese Bedeutungen haben sich im Laufe der eigenen Biographie entwickelt – sind zum Habitus geworden. Hierfür wird ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entwickelt, in dem Lehr- und Forschungsmethoden verbunden werden. In Seminaren der Weiterbildung sollen Veranstaltungsteile eingebaut werden, in denen mit den Lernenden ihr Lernen thematisiert wird. Lernen ist hierbei sowohl Forschungs- als auch Lerngegenstand. Die Methoden müssen sowohl der Komplexität des Gegenstandes Lernen gerecht werden als auch durch Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden gewährleisten, dass ihre Interessen und ihre Lerngründe eingebracht werden können. Im Zentrum stehen Lerngeschichten, die in Schreibwerkstätten erarbeitet und in Gruppengesprächen diskutiert werden. Sie dienen zudem als Anregung in biographischen Interviews.

Die Entwicklung von Lernstrategien entlang sozialstruktureller Rahmungen liegt im Fokus der Analyse, die durch einen sozial-strukturellen Fragebogen ergänzt wird. Als Hintergrundannahme für die Auswahl des Sample wird festgehalten an einer zentralen Relevanz des Arbeits- bzw. Berufsbezugs für die gesellschaftliche Verortung und Interessenstruktur der Lernenden. Zudem ist das Sample so ausgewählt, dass sowohl eine hohe kontrastive sozial-spezifische Herkunft als auch möglichst kontrastive Lernsituationen untersucht werden können. Es werden mit vor dem Beruf stehenden jungen Erwachsenen in Seminaren von ‚Freiwilligen Jahren‘ (FSJ u. ä.), zwischen Berufen stehenden Teilnehmenden in Institutionen der beruflichen Weiterbildung und Umschulung sowie mit nach dem Beruf stehenden Senioren im Kontaktstudium der Universität ‚forschende Lernwerkstätten‘ durchgeführt. Neben der Frage der Bedeutsamkeit biographischer und sozial-struktureller Aspekte zur Entwicklung von Lernstrategien wird der reflexive Bezug der methodischen Zugänge zueinander Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens sein.

Kontakt: Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Binderstr. 34/Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg.

Halle (Saale)

Projekttitel: Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem (Forschergruppe)

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Sprecher), Prof. Dr. Werner Helsper (stellvertretender Sprecher); Dipl. Päd. Ulrike Deppe (wiss. Mitarbeiterin)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 10/2011 – 09/2014

Kurzbeschreibung: Die DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ hat nach der Bewilligung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft ihre Arbeit im Oktober 2011 für die ersten drei Jahre aufgenommen. Vier Projekte, die von Hochschullehrerinnen und -lehrern der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaft der MLU Halle-Wittenberg geleitet werden (Projektleitung: Prof. Dr. Georg Breidenstein, Prof. Dr. Werner Helsper, Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Prof. Dr. Johanna Mierendorff), sind am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung in Halle angesiedelt. Ein fünftes Projekt (Projektleitung: PD Dr. Manfred Stock, Prof. Dr. Reinhard Kreckel) wird am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg durchgeführt. Ein weiteres Vorhaben (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrich Bröckling) wird an der Universität Freiburg realisiert.

Die Forschergruppe greift zentrale bildungspolitische Diskurse des letzten Jahrzehnts auf, die auf gravierende Veränderungen im deutschen Bildungswesen verweisen: In Begriffskonstruktionen wie Exzellenzinitiativen, Exzellenzcluster, Eliteuniversitäten, Prime- oder Exzellenzgymnasien, Hochbegabtenförderung, Kampf um die besten Köpfe – um nur einige zu nennen – deuten sich Verschiebungen im Spannungsfeld von Spitzenförderung und Egalität im deutschen Bildungssystem an, die in den Horizont globaler Leistungsvergleiche, internationaler Konkurrenz und der Verstärkung marktförmiger Strukturen im Bildungsbereich eingerückt sind. Diese Prozesse der Konstruktion und Herstellung von Exzellenz und Distinktion untersucht die Forschergruppe für zentrale Bildungsinstitutionen und Bildungsorte von der Elementarbildung bis zur Hochschule. In sechs Projekten werden unter der Perspektive der Mechanismen der Elitebildung – darunter verstehen wir die Anwahl von Bildungsinstitutionen, die institutionelle Bewerberauswahl, Prozesse der Distinktion und der Kohärenzbildung – die bildungspolitischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse um Elite und Exzellenz, das Zusammenspiel von Familie und Institutionen in den Bereichen der Elementarbildung und der Grundschule, das exklusive gymnasiale Schulsegment, Hochschulen mit einem Exzellenzprofil und Eliteanspruch sowie soziale Abgrenzungen in jugendlichen Peerwelten untersucht. Diese exklusiven Bildungs-

orte werden systematisch mit Kontrastfällen verglichen, um deren Spezifik herausarbeiten zu können. Die Konsequenzen und die Bedeutung dieser Prozesse werden für die Institutionen selbst, die Professionellen und auch die Bildungsadressaten in den Blick genommen. Methodisch arbeitet die Forschergruppe mit einer innovativen Verknüpfung mikroanalytisch ausgerichteter qualitativer Studien mit diskursanalytischen Verfahren. Angestrebt ist zudem die Verknüpfung mit zwei breit angelegten quantitativen Surveys zu Institutionen und Akteuren im Bereich exklusiver Bildungsinstitutionen und deren Adressaten. Theoretisch werden durch das Konzept der Mechanismen der Elitebildung Verbindungen zwischen makrosoziologischen Theorien und Diagnosen zum Wandel des Bildungswesens mit praxis-, interaktions- und akteurstheoretischen Positionen hergestellt. Dabei knüpfen wir an die These einer Hierarchisierung und Vertikalisierung zwischen Bildungsinstitutionen desselben Feldes – etwa zwischen Kindergärten, zwischen Gymnasien oder Hochschulen – an, die es aber kritisch zu prüfen und in ihrer Reichweite auszudifferenzieren gilt.

Kontakt: Ulrike Deppe, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle/Saale, Tel.: 0345-5521705, E-Mail: ulrike.deppe@zsb.uni-halle.de, Homepage: http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/.

Projekttitel: Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Projektleitung); Catharina Keßler, M.A., Dipl.-Päd. Daniela Winter (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 10/2011 – 09/2014

Kurzbeschreibung: In dieser auf sechs Jahre angelegten qualitativen Längsschnittstudie sollen die bildungsbiografischen Wege sowie die Deutungsmuster von Exzellenz von zunächst etwa 16-jährigen Jugendlichen aus drei Gymnasien mit kontrastreichen Exklusivitätsansprüchen und einem Gymnasium mit einer Abstinenz von derartigen Entwürfen von der 10. Klasse bis zwei Jahre nach dem Übergang in die Hochschule bzw. den Beruf und die Relevanz der außerunterrichtlichen und außerschulischen Peerkulturen für diese Karriereverläufe untersucht werden. Dabei knüpft das Projekt an die These von der Ausdifferenzierung und Vertikalisierung der gymnasialen Bildung an. Dieses Projekt legt den Analyseschwerpunkt jedoch auf Bildungskarrieren sowie Mechanismen der Distinktion und Kohärenzherstellung in Freund-

schaftsgruppen, für die sozialkonstruktivistische und praxeologische Ansätze die zentralen theoretischen Bezugspunkte und Fragehorizonte bereitstellen. Methodisch stützt sich das Forschungsvorhaben vor allem auf qualitative Interviews mit Schulleitern, Jugendlichen und Gruppendiskussionen mit deren Peergroups. Mit seiner Fragestellung verbindet es die bislang eher getrennten Bereiche der Jugend-, Schul- und Hochschulforschung. Es lässt als Ergebnisse Informationen zu den institutionellen Codes, den Auswahlmechanismen unterschiedlicher exklusiver Gymnasien und einem Stadtteilgymnasium sowie vor allem wichtige neue Erkenntnisse zu den bildungsbiografischen Strategien und Karrierewegen und der Relevanz von Peerkulturen von (gegebenenfalls) zukünftigen gesellschaftlichen Funktionseleiten erwarten.

Kontakt: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, 06099 Halle (Saale); Catharina Keßler, Daniela Winter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Franckeplatz 1 (Haus 31), 06099 Halle (Saale); Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/exklusive_bildungskarrieren/>.

Projekttitel: Elementare Bildung und Distinktion

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Projektleitung); Dr. Thilo Ernst, Dipl.-Päd. Marius Mader, Dipl.-Päd. Gesine Nebe (wissenschaftliche Mitarbeiter/innen)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 10/2011 – 09/2014

Kurzbeschreibung: Bezugspunkt des DFG-geförderten Projekts ist der Bedeutungs- und Funktionswandel außerfamiliärer Kleinkinderziehung in Deutschland. Wesentliche Aspekte sind dabei die fortschreitende Transformation des Elementarbereichs in Richtung der ersten Stufe des Bildungssystems einerseits sowie der Wandel von kompensatorisch-fürsorglicher Leistung hin zu einem modernen und tendenziell marktförmigen Dienstleistungsangebot andererseits. Für das Feld öffentlicher Kleinkinderziehung ist im Zuge dieser Entwicklungen eine weitere Ausdifferenzierung der Angebote festzustellen, die eine zunehmende Verbreitung freigewerblicher Träger einschließt. Im Kontext verstärkter medialer und fachöffentlicher Aufmerksamkeit wird dieses Phänomen als eine mögliche Abkehr vom etablierten Prinzip eines „Kindergartens für alle“ verhandelt. Die im Finanzierungsmodell der genannten Einrichtungen bedingte ökonomische Zugangsbeschränkung steht in dieser Debatte als willentliche Abgrenzungsbewegung von einem institutionell im Grundsatz egalitär verfassten Elementarbereich im Raum.

Im Fokus des Projekts steht dementsprechend die Frage, wie institutionelle Distinktionsprozesse in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden und damit zur Bildung hierarchischer Strukturen im Elementarbereich beitragen. Neben der Herstellung organisationaler Ordnung wird insbesondere die interaktionale und intersubjektive Herstellung von Kohärenz zwischen den am Prozess Beteiligten in den Blick genommen. Die Daten werden mit einem methodischen Mix aus teilnehmender Beobachtung, offenem Interview und Dokumentensammlung in freigewerblichen und konventionellen Einrichtungen erhoben und mit rekonstruktiven Verfahren ausgewertet.

Kontakt: Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften; Institut für Pädagogik; 06099 Halle (Saale);

Dr. Thilo Ernst, Marius Mader, Gesine Nebe, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Franckeplatz 1 (Haus 31), 06099 Halle;

Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/elementare_bildung_u_distinktion/>.

Projekttitel: Exzellenz im Primarbereich. Die ‚Beste Schule‘ als Gegenstand der Aushandlung im Entscheidungsdiskurs der Eltern

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Georg Breidenstein (Projektleitung); Dr. Jens-Oliver Krüger, Anna Roch, M.A. (wissenschaftliche Mitarbeiter/innen)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 09/2011 – 08/2014

Kurzbeschreibung: In der Studie soll ein Diskursfeld rekonstruiert werden, welches die Kommunikation von Entscheidungen für Grundschulen umfasst. Das Projekt nimmt seinen Ausgang von der Vermutung, dass die Zuordnung zu einer Grundschule qua Wohnort in bildungsbewussten Milieus an Selbstverständlichkeit verliert und dass hinsichtlich der Grundschule zunehmend Wahlmöglichkeiten wahrgenommen werden. Das Forschungsinteresse richtet sich darauf, wie im Zuge dessen Vorstellungen von der ‚besseren Schule‘, Exzellenz und Elite entwickelt werden. Dabei ist davon auszugehen, dass der Diskurs um Elite und Exzellenz im Primarbereich auf starke Tabus trifft; im Kontext der Forschergruppe stellt der Primarbereich vermutlich das Feld dar, das am stärksten der Idee der Gleichheit im Sinne einer „Schule für alle Kinder“ verpflichtet ist. Von den im Rahmenantrag genannten Mechanismen der Elitebildung fokussiert dieses Projekt vorrangig die Praktiken der Wahl von Bildungseinrichtungen, von denen allerdings angenommen werden kann, dass sie in distinktive und Kohärenz bildende Prozesse eingebettet sind. Zugleich wird auch die Perspektive der betroffenen Grundschulen untersucht, die ver-

mutlich ihrerseits um Familien aus bestimmten Milieus konkurrieren. In diskursanalytischer Perspektive stellt sich die ‚bessere Schule‘ als Produkt keinesfalls abgeschlossener Aushandlungsprozesse in einem weit verzweigten Feld verschiedener aufeinander bezogener diskursiver Einsätze dar. Methodisch arbeitet das Projekt mit drei kontrastiven Regionalstudien, die den Entscheidungsdiskurs der Eltern mit einer Kombination aus teilnehmenden Beobachtungen, offenen Interviews und Gruppendiskussionen erheben.

Kontakt: Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, 06099 Halle (Saale); Dr. Jens-Oliver Krüger, Anna Roch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Franckeplatz 1 (Haus 31), 06099 Halle (Saale);

Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/exzellenz_im_primarbereich/>.

Projekttitlel: Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Werner Helsper (Projektleitung); Dipl.-Päd. Anja Gibson, Dipl.-Päd. Mareke Wiringa (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 10/2011 – 09/2014

Kurzbeschreibung: Das Vorhaben wendet sich dem kaum erforschten Bereich „exklusiver“ Gymnasien im Zusammenhang der öffentlichen Diskurse um Elite, Exzellenz und Leistungsspitze zu. Dabei zielt die Studie erstens auf die institutionelle Analyse von sechs Gymnasien, vier „exklusiven“ und zwei Gymnasien mit einer Distanz gegenüber Exzellenzentwürfen in gymnasialen Schulregionen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. Vor dem Hintergrund der These einer Ausdifferenzierung und Vertikalisierung in der höheren Bildungslandschaft werden das Procedere der Schülerauswahl, die pädagogischen Entwürfe, deren Bezüge zu distinktiven Semantiken sowie die institutionellen Entwürfe des Schülerhabitus mittels sequenzieller Rekonstruktionsverfahren erschlossen. Die institutionelle Analyse wird zweitens mit einem Schülerlängsschnitt über vier Erhebungszeitpunkte verbunden (8., 10., 12. Klasse, ein halbes Jahr nach dem Abitur). Damit werden sowohl die Bildungsprozesse von Habitus in unterschiedlichen „exklusiven“ Gymnasien im Verlauf der Adoleszenz im Zusammenspiel von Kohärenzbildung und Distinktion untersucht als auch die Passung der institutionellen Entwürfe zu den Habitus der Schüler. Das Projekt führt zu neuen Erkenntnissen über die

Bildung von Habitus in Gymnasien im Kontext einer Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungslandschaft.

Kontakt: Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, 06099 Halle (Saale); Anja Gibson, Mareke Wirringa, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Franckeplatz 1 (Haus 31), 06099 Halle (Saale); Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/distinktion_im_gymnasialen/>.

Projekttitel: Elitebildung und Hochschulen

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Universität Halle, PD Dr. Manfred Stock, HoF Wittenberg (Projektleitung); Dr. Roland Bloch; Alexander Mitterle, M.A. (wissenschaftliche Mitarbeiter)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (FOR 1612)

Laufzeit: 10/2011 – 09/2014

Kurzbeschreibung: Politische Bemühungen um Elitebildung konfrontieren die deutschen Hochschulen mit einem für sie neuen stratifizierenden Unterscheidungsschema. So findet sich in hochschulpolitischen Vorgaben die Unterscheidung zwischen „elitären Lehrinhalten“ und „Elitemodulen“ auf der einen Seite und „gewöhnlichen“ Inhalten auf der anderen Seite. Das Projekt untersucht erstens Bildungsinhalte und zweitens organisatorische Arrangements, die derzeit in Hochschulen eingeführt werden, um einen solchen „Elite“-Sektor innerhalb der gemeinhin als universalistisch geltenden akademischen Bildung zu etablieren. Damit werden institutionelle Mechanismen der Distinktion und der Kohärenzherstellung in den Blick genommen. Drittens geht es um Selektionskriterien für den Zugang zu Hochschulen und Studiengängen mit Eliteanspruch, also um Mechanismen der Bewerberauswahl. Die soziale Konstruktion einer „Elitequalifikation“ soll dabei mit Blick auf ihre institutionellen und strukturellen Voraussetzungen untersucht werden, die in den Hochschulen zum Tragen kommen. In theoretischer Hinsicht geht es um die Rekonstruktion der normativen Orientierungen, die dem zu Grunde liegen. Methodisch beruht das Projekt auf vergleichenden Fallstudien von Studiengängen und anderen Hochschulprogrammen, die einen Elitebildungsanspruch erheben, und solchen, die diesen Anspruch nicht vertreten.

Kontakt: Prof. Dr. Reinhard Kreckel, PD Dr. Manfred Stock, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) e.V., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg; Homepage: <http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mechanismen_der_elitebildung/elitebildung_und_hochschulen/>, <<http://www.hof.uni-halle.de/projekte/elitehochschulen.htm>>.

Jena/St. Gallen

Projekttitel: KoAlFa – Koproduktivität im welfare mix der Altenarbeit und Familienhilfe

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Michael Opielka (FH Jena) in Kooperation mit Prof. Dr. Ulrich Otto (FHS St. Gallen/CH, Kompetenzzentrum Generationen), Theresa Hilse, N.N. (wiss. MA)

Gefördert durch: BMBF/„SILQUA-FH“ 2011 – 3. Förderrunde: Soziale Innovationen für Lebensqualität im Alter

Laufzeit: 09/2011 – 07/2014

Kurzbeschreibung: Der Modus der Koproduktion gewinnt international in der wissenschaftlichen Sozialpädagogik immer mehr an Bedeutung – Koproduktion sowohl mit den „EndadressatInnen“, als auch mit deren relevanten NetzwerkpartnerInnen. Das Koproduktionskonzept gewinnt zusätzlich dadurch besonderes theorie- und anwendungsbezogenes Potenzial, als es sich über den handlungstheoretischen und -praktischen Aspekt auch auf den strukturbezogenen Rahmen von Organisationen, organisationellen Netzwerken und letztlich der Wohlfahrtspolitik beziehen lässt. Das Konzept des welfare mix bietet hier einen geeigneten übergreifendes Bezugsrahmen.

Im binationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekt (F+E) Projekt KoAlFa sollen im Feld der Alten- und Familienhilfe neue Methoden des Schnittstellenmanagements zwischen professionellen bzw. beruflichen sozialen Diensten und Unterstützungsleistungen informeller Netzwerke erforscht, erprobt und etabliert werden. Hauptzielgruppen des Projekts sind an Altersdemenz erkrankte Menschen und deren Angehörige sowie Professionelle und freiwillig Engagierte. Im Projekt sind F- und E-Aspekte eng miteinander verschränkt. Es soll gezeigt werden, wie optimale Strukturen und Praxen des Schnittstellenmanagements im welfare mix koproduktiv gestaltet und nachhaltig verankert werden können. Hierzu wird ein vierstufiges qualitatives Forschungsdesign entwickelt, das in binationaler Kooperation (D, CH) mit der Implementation neuer Handlungspraxen verknüpft wird. Zusammenfassend bezieht sich das Projekt auf die Weiterentwicklung des Schnittstellenmanagements mit vier vergleichenden Dimensionen: 1. bzgl. Arbeitsfeldern: Altenarbeit/-hilfe zu Jugend- und Familienarbeit/-hilfe, 2. bzgl. Hilfesystemen: Professionelles System zu Familien- und Netzwerksystemen, 3. bzgl. disziplinärer Kulturen: Körperbezogene zu sozialbezogenen (hier Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Altersforschung FLI Jena) und weiteren Disziplinen und Professionen – hierbei expliziter Einbezug der Ärzte, 4. bzgl. regionaler resp. internationaler Kulturen: Regionaler Bezug zu nationalen Wohlfahrtskulturen (hier Vergleich D-CH).

Kontakt: Prof. Dr. habil. Michael Opielka, FH Jena (FB Sozialwesen),
E-Mail: michael.opielka@fh-jena.de, Homepage: <<http://koalfa.sw.fh-jena.de/aktuelles/>; www.fhsg.ch/generationen>.

Mainz

Projekttitel: AdressatInnen der Jugendhilfe

Projektleitung/Team: Dr. Gunther Graßhoff, Prof. Cornelia Schweppe; Laura Paul, Dipl. Päd., Stefanie Yeshurun, Dipl. Päd.

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: 7/2011 – 6/2014

Kurzbeschreibung: In dem Forschungsprojekt werden fallrekonstruktiv die biographischen Folgen für Jugendliche und junge Erwachsene im System der Jugendhilfe untersucht. Dabei sollen die biographischen Verläufe der jungen Menschen systematisch im Zusammenhang mit der konkreten Praxis in ausgewählten Handlungsfeldern rekonstruiert werden. Auf diese Weise werden die Folgen der Jugendhilfe für die AdressatInnen nicht nur biographisch nachgezeichnet, sondern in den Kontext des Hilfesystems gesetzt. Das Projekt generiert Erkenntnisse darüber, wie die biographischen Erfahrungen der Jugendlichen zu dem „tatsächlichen“ pädagogischen Setting in Beziehung stehen. Die Untersuchung wird in zwei kontrastierenden Institutionen der Jugendhilfe (stationäre Hilfen sowie offene Kinder- und Jugendarbeit) durchgeführt. Die institutionellen Bedingungen und die pädagogische Praxis dieser Einrichtungen werden empirisch unter der Fragestellung nach Bildern, Deutungsmustern und Ansätzen im Hinblick auf die AdressatInnen analysiert und in Bezug zu den biographischen Verläufen der AdressatInnen gesetzt.

Kontakt: Dr. Gunther Graßhoff, Prof. Cornelia Schweppe, Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 55099 Mainz,
E-Mail: grasshof@uni-mainz.de; schweppe@uni-mainz.de.

München

Projekttitel: AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas

Projektleitung/Team: Dr. Inge Schreyer, Dipl.-Psych.; Marion Brandl, Pädagogin, M.A., Martin Krause, Dipl.-Psych.

Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Laufzeit: August 2011 – Januar 2014

Kurzbeschreibung: In der geplanten Studie, die im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München durchgeführt wird, stehen die Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen im System der Kindertageseinrichtungen in Deutschland im Mittelpunkt. Angesichts des geforderten Ausbaus der Kinderbetreuung in Deutschland und des wachsenden Fachkräftemangels gilt es, die Attraktivität des Berufsfeldes zu steigern, Perspektiven für ältere Fachkräfte zu schaffen und eine Abwanderung aus dem Berufsfeld zu verhindern. Die geplante Erhebung hat zum Ziel, mittels Fragebögen für das pädagogische Personal und Trägervertreter das komplexe Bedingungsgefüge aus Rahmenbedingungen, strukturellen und persönlichen Voraussetzungen und Arbeitszufriedenheit im System der Kindertageseinrichtungen zu analysieren, um davon ausgehend Empfehlungen für die Praxis abzuleiten, wie Arbeitsverhältnisse und -bedingungen im Hinblick auf Mitarbeiterzufriedenheit gestaltet werden können. In der Studie werden folgende Ziele verfolgt: (1) Beschreibung der Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen frühpädagogischen Personals in Deutschland, (2) Analyse der Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeiterbindung und Teamklima; (3) Vereinbarkeit von Beruf und Familie im frühpädagogischen Arbeitsfeld; (4) Entwicklung von Handlungsmodellen und Empfehlungen zur Gestaltung von Arbeitsverhältnissen und Arbeitsbedingungen im Hinblick auf Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeiterengagement und Mitarbeiterbindung.

Kontakt: Dr. Inge Schreyer, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, 80797 München, E-Mail: inge.schreyer@ifp.bayern.de.

Salzburg

Projekttitel: EU Kids Online III. A Thematic Network to Stimulate and Coordinate Investigation into the Use of New Media by Children

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink (Projektleiterin), Philip Sinner, Bakk. Komm., Fabian Prochazka, Bakk. Komm. (Projektmitarbeiter); Projektkoordination Prof. Dr. Sonia Livingstone, Dr. Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science (LSE)

Gefördert durch: Europäische Kommission, Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ, Österreich)

Laufzeit: 01.09.2011 – 31.08.2014

Kurzbeschreibung: Im Rahmen von EU Kids Online I (2006 bis 2009) wurden eine Datenbank bezüglich der Forschung zur Online-Nutzung von Kindern und Jugendlichen sowie zu Online-Risiken erarbeitet und Empfehlungen

für Politik und Forschung entwickelt. In EU Kids Online II (2009 bis 2011) erfolgte die Durchführung und Auswertung einer quantitativen Befragung von neun- bis 16-jährigen Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern (n = 25.142). Um für politische Strategieentscheidungen hinsichtlich der Online-Chancen und -Risiken von Kindern und Jugendlichen weiterhin eine verlässliche empirische Basis zu bieten, startet das EU Kids Online-Projekt im Oktober 2011 in seine dritte Phase. EU Kids Online III wird detailliert untersuchen, wie Kinder und Jugendliche die verschiedenen konvergenten digitalen Medien- und Kommunikationskanäle nutzen. Die dritte Phase des Projekts konzentriert sich darauf, die Konsequenzen der geänderten technologischen und sozialen Kontexte zu berücksichtigen, um Handlungsempfehlungen für Eltern, Schulen, Initiativen, Kinder und Industrie bereitzustellen. Zentral ist dabei ein aktiver, lebendiger Dialog mit den Stakeholdern im Bereich der Online-Sicherheit von Kindern und Jugendlichen. EU Kids Online III wird seine Arbeit vertiefen, indem der in EU Kids Online II erhobene Datensatz im Hinblick auf konkrete Hypothesen detailliert ausgewertet wird und neue methodische Ansätze erprobt werden. Im Sinne eines integrativen Forschungsansatzes ist einer der zentralen Punkte des Projekts zudem die Durchführung international vergleichbarer, qualitativer Studien.

Risiko ist nicht gleichzusetzen mit Schaden und Leid. Was aber verstehen Kinder selbst unter Risiko? Dieser Frage soll nun nachgegangen werden. Zusätzlich wird die bestehende Datenbank der Studien auf dem Gebiet der Online-Sicherheit von Kindern laufend aktualisiert. EU Kids Online III wird seine Arbeit auch erweitern, indem nun alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union ebenso einbezogen werden wie europäische und außereuropäische Partnerländer. Insgesamt werden die folgenden 33 Länder das Netzwerk bilden: Österreich, Belgien, Bulgarien, Kroatien, Tschechische Republik, Zypern, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, Türkei, Vereinigtes Königreich. Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Australien, Brasilien und den Vereinigten Staaten von Amerika wird auch im Rahmen von EU Kids Online III fortgesetzt.

Kontakt: Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink, Universität Salzburg, Fachbereich Kommunikationswissenschaft – Abteilung für Audiovisuelle Kommunikation, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg, Österreich,
E-Mail: Ingrid.Paus-Hasebrink@sbg.ac.at.

Vechta/Oldenburg

Projekttitel: Zur Bedeutung familiärer und professioneller Beziehungs- und Interaktionsqualität im Kontext der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter (BISKO)

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Anke König (Universität Vechta); Prof. Dr. Dietmar (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Martin Schweer (Universität Vechta); Beate Pollak, Michael Völker (wiss. Mitarb.)

Gefördert durch: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur; Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Laufzeit: 01.2011 – 12.2012

Kurzbeschreibung: Mit der Studie wird im Allgemeinen auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen fokussiert, die Kinder ein Jahr vor der Einschulung mit ihren primären Bezugspersonen machen. Dabei werden sowohl die familiäre als auch die institutionelle Lernumwelt der Kinder in den Blick genommen und das Zusammenspiel dieser Erfahrungen in Bezug gesetzt zu der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Ein längsschnittliches Studiendesign wurde gewählt, um die relevanten Wirkfaktoren in ihren wechselseitigen Einflüssen untersuchen und dabei individuelle Entwicklungsverläufe betrachten zu können. Im Besonderen soll mit dem Forschungsprojekt die Frage geklärt werden, inwiefern die elementarpädagogische Erziehung und Bildung einen kompensatorischen Beitrag mit Blick auf die Entwicklung der Kinder leistet.

Kontakt: Prof. Dr. Anke König, Universität Vechta, ISBS – Abt. Bildungswissenschaften/Frühe Bildung, Burgstr. 18, 49377 Vechta
E-Mail: anke.koenig@uni-vechta.de.

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion – Positionspapier des Wissenschaftsrats

In einem Positionspapier hat der Wissenschaftsrat Stellung zu den Qualitätsdebatten um die deutsche Promotion genommen und Vorschläge unterbreitet, wie hohe Standards künftig noch besser gewährleistet werden. Ungeachtet der legitimen Unterschiede in der Nachwuchsqualifizierung einzelner Disziplinen müsse die Doktorandenausbildung künftig stärker in kollegialer Verantwortung wahrgenommen werden. „Die Qualität der Promotion müssen neben den einzelnen Betreuerinnen und Betreuern auch die Universitäten als Träger des Promotionsrechts mitverantworten“, erläutert Professor Wolfgang Marquardt, der Vorsitzende des Wissenschaftsrats. „Modelle kollegialer Betreuung, in denen die Verantwortlichkeiten klar geregelt sind, entlasten Betreuende und stärken die Rolle der Fakultäten.“

Konkret spricht sich das Beratungsgremium dafür aus, Doktorandinnen und Doktoranden einen einheitlichen Status zu geben und zusätzlich zu den Betreuerinnen und Betreuern durch ein fachnahes Promotionskomitee zu begleiten. Zudem regt der Wissenschaftsrat an, Betreuungsaufwand und Betreuungskapazitäten in ein angemessenes Verhältnis zu bringen, flächendeckend Betreuungsvereinbarungen einzuführen und externe Doktorandinnen und Doktoranden besser in Arbeitsgruppen und Forschungskontexte zu integrieren. Kritisch mahnt der Wissenschaftsrat die Unabhängigkeit von Begutachtung von Dissertationen an. Zudem fordert er, gerade bei sogenannten publikationsbasierten Promotionen Standards zu bilden. Aus der zu geringen Ausschöpfung der vorhandenen Notenskala folgert der Rat, dass die Beschränkung auf die Notenstufen „Bestanden“ und „Mit Auszeichnung“ konsequent sei.

„Das Promotionswesen in Deutschland ist insgesamt robust, daher besteht kein Anlass für Revolutionen“, so Marquardt. „Wir wollen aber einen Beitrag dazu leisten, dass keine Universität hinter Standards zurückfällt, die international und vielerorts auch bei uns gelten.“ Schuldig seien die Universitäten dies vor allem den Doktorandinnen und Doktoranden, so der Vorsitzende. „Wer viel Kreativität, Ehrgeiz, Fleiß und Lebenszeit in die Forschungsarbeit investiert, dem muss die Universität einen Titel verleihen, dessen hohes Renommee sie garantieren kann.“

Mit dem vorgelegten Positionspapier führt der Wissenschaftsrat ein neues Format ein, das ihm – unabhängig von seinem jährlich festgelegten

Arbeitsprogramm – die Möglichkeit bietet, zeitnah und fokussiert auf wissenschaftspolitische Entwicklungen zu reagieren.¹

The Future of Social Sciences and Humanities in Horizon 2020

*Máire Geoghegan-Quinn*²

Ladies and gentlemen, it is a pleasure to be here today at the British Academy, one of Europe's leading research institutions, and a well-known champion of the Social Sciences and Humanities. The European economy, and indeed the world economy, are facing threats that have not been seen for several generations. Energy and resources are becoming scarcer and more expensive as we consume more. The internet and social networking are changing the way we work, interact and communicate. These are just some of the challenges that we face. We need the Social Sciences and Humanities to examine, interpret and understand these challenges and point us to answers. This has never been more true than today – for example, we look to these disciplines to explain why and how the current economic crisis happened, to identify its social impacts and to discern future trends. We cannot rise to the challenges facing Europe without deepening and updating our knowledge of the very economy, society and culture we live in, and without understanding Europe and its relationship with the rest of the world. We have heard the concerns expressed by this Academy and others about the place of the Social Sciences and Humanities in future European funding for research and innovation. Let me assure you that the European Commission shares the goals of the British Academy to inspire, recognise and support excellence in the social sciences and humanities and to champion their role and value. Let me also assure you that future funding at the European level will provide significant space for social sciences and humanities research.

When the EU's heads of state and government discussed the Innovation Union initiative at their meeting on 4 February, they called upon the Commission to bring together all EU research and innovation funding under a common strategic framework to make it both more effective and impactful and easier to access for participants. This common framework has been named Horizon 2020, and it will begin in 2014. In preparation, earlier this year the European Commission produced a Green Paper to launch a wide-

1 Pressemitteilung des WR, <<http://www.wissenschaftsrat.de/>>. Der Text des Positionspapiers (Drs. 1704-11) ist online verfügbar unter <<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf>>.

2 European Commissioner for Research, Innovation and Science, Speech at the British Academy, London, November 10, 2011.

ranging public consultation on the future of European financing for research and innovation. We were delighted to receive more than 1,300 responses to the online questionnaire, and around 750 consolidated position papers from stakeholders. I was very impressed by the active involvement of the Social Sciences and Humanities research community. We received many comments, opinions and suggestions that not only demonstrated this community's interest in the future programme but also showed increasing cooperation and alignment among stakeholders. The contribution from ALLEA, on behalf of the British Academy and many other European academies, was one of the most important that we received.

In fact, around 14% of all the responses to the Green Paper concerned the Social Sciences and Humanities. Respondents expressed general support for this area of research, with many of them being in favour of a more pronounced and integrated role for Social Sciences and Humanities research in all societal challenges, as well as giving them a distinct role in addressing challenges that cannot be tackled simply through technological development. The fruitful consultation meetings that we organised before the summer with the Social Sciences and Humanities stakeholder community and with representatives of Member States confirmed these results.

Before the end of this year, the European Commission will publish its proposals for Horizon 2020, which will then be discussed by the Member States and the European Parliament. While we are still working on some of the details, I can already give you an idea of some of the likely features of the proposed programme. Horizon 2020 will be structured around three distinct, but mutually reinforcing pillars, in line with Europe 2020 priorities. Excellent research is the foundation on which Innovation Union, and our push for growth and jobs, is based. So, the first pillar, 'Excellence in the science base', will strengthen the EU's excellence in science, through actions supporting frontier research (through the very successful European Research Council); future and emerging technologies; the Marie Curie actions and priority research infrastructures. The second pillar, 'Creating industrial leadership and competitive frameworks,' will support business research and innovation. Actions will cover: increasing investment in enabling and industrial technologies; facilitating access to finance, and providing EU-wide support for innovation in SMEs. The third pillar, 'Tackling societal challenges', will respond directly to the challenges identified in Europe 2020. Its focus will be on the challenges of: health, demographic change and well-being; food security and the bio-based economy; secure, clean and efficient energy; smart, green and integrated transport; resource efficiency and climate action, including raw materials; and inclusive, innovative and secure societies.

This last challenge was not included in the public consultation Green Paper that I mentioned earlier, and is now being considered on the basis of the proposals received during the consultation. While ‘Understanding Europe’ is not part of the title – as suggested in the Open Letter addressed to me – I think the substance is reflected in the content. As ALLEA argued in its contribution on behalf of this and other Academies to the Horizon 2020 consultation process, understanding Europe is a vital task – a point that is also stressed in the Open Letter. Indeed, I think that this is a task that underlies all our efforts to have a more prosperous, inclusive and sustainable Europe by 2020 and beyond; a Europe that can face a changing global context where new powers are emerging and interdependence is increasing.

I think that we agree on substance and that the difference between the approach suggested in the Open Letter and the approach currently proposed for Horizon 2020 is whether “Understanding Europe” should be a stand alone Challenge or have a prominent role in the challenge on ‘Inclusive, innovative and secure societies’ and, at the same time, be part of the contribution that the Social Sciences and Humanities will make to all the other societal challenges tackled in Horizon 2020.

The challenge on “Inclusive, innovative and secure societies” will be firmly aimed at boosting our knowledge of the factors that foster an inclusive Europe, help overcome the current economic crisis and the very real concerns that people have; that identify the links between the European and global context, and that encourage social innovation. This challenge will also bring security and socio-economic research together with the aim of understanding the many forms of ‘insecurity’ – whether crime, violence, terrorism, cyber attacks, privacy abuses, or other forms of social and economic insecurity – that increasingly affect people in Europe. We need a strong evidence base for policy making on these issues and the Social Sciences and Humanities have the appropriate tools and methods to address the intricacy of these challenges, including enhancing the societal dimension of security policy and research. Of course, the Social Sciences and Humanities will, at the same time, play an important part in addressing all of the societal challenges to be targeted by Horizon 2020. Overall, the social sciences and humanities will be embedded throughout the three pillars of Horizon 2020. We need to understand how new technologies and innovation arise and how they are used in the economy and in our wider society. Indeed, the Social Sciences and Humanities can shed light on the process of research itself and how innovation works.

There will be a strong accent on inter-disciplinarity in Horizon 2020. To solve the complex challenges we face today, we have to work beyond the “silos” of different disciplines, stimulating the exchanges of different perspectives to develop innovative solutions. The newer generation of scientists,

engineers and social scientists are increasingly willing and able to perform highly interdisciplinary work. They know that they need each other's skills and knowledge to solve challenges such as promoting smart, sustainable and inclusive growth; building resilient and inclusive societies; strengthening Europe's role as a global actor, supporting new forms of innovation as well as studying the social dimension of security.

We are building our future plans on a very solid foundation. The EU is a world player in the field of Social Sciences and Humanities, and I am determined to help us maintain that leading role. The internationalisation of research and innovation, the globalisation of our economies and the interconnectedness of our societies make it imperative to pool resources and 'brain power' in the research and innovation sector. The EU's collaborative research programme in the Social Sciences and Humanities is the world's largest in this field. Under the 6th Framework Programme, which ended in 2006, around 2,000 universities and research organisations – as well as many SMEs and civil society organisations – took part in 146 collaborative projects, receiving European Union financing of 247 Million Euro. So far, under the 7th Framework Programme more than 1,500 institutions are participating in 142 projects with an EU contribution of 285 Million Euro. And we estimate that this investment in SSH will have increased to 623 million Euro by the end of the 7th Framework Programme in 2013. This means that many more researchers and projects will be supported through collaborative research on a wide range of policy-relevant issues.

In addition to this huge investment in collaborative research, 15% of the budget of the European Research Council – which supports individual researchers wishing to carry out cutting edge and blue sky research – is being spent on Social Sciences and Humanities' "curiosity driven" research. The share of Social Sciences and Humanities has been steadily increasing for the Marie Curie actions and we hope that this trend will continue. In addition, a number of Social Sciences and Humanities research infrastructures are being supported under FP7, such as the European Social Survey and the Survey on Healthy Ageing and Retirement in Europe.

Given the importance of developing and providing better access to social sciences data to increase knowledge, innovation and evidence-based policy making, we are planning to launch by 2015 a number of European Research Infrastructure Consortia – commonly called "ERICs" – in the social sciences and humanities. They will play a significant role in reinforcing cooperation between national and EU-level research and innovation policies. ERICs work to establish and operate research infrastructures to promote innovation, research and technology transfer in areas that are often beyond the reach of a single research group, nation or region. While one normally thinks of such

infrastructures in terms of particle accelerators or large-scale laser systems, SSH infrastructures are also very important, and these range from the digitalisation of data archives in the fields of history or arts, to open access datasets in areas ranging from ageing to voting behaviours.

Infrastructures are one of the important elements of the European Research Area – better known as ERA. As you know, in addition to Horizon 2020, the Commission’s intention is to come forward with proposals for an ERA Framework in 2012, as announced in the Innovation Union. We need a European Research Area that is interconnected, structured, mobile and efficient; a research area that brings together people and ideas in a way that catalyses excellent science and world-leading innovation. The Commission has launched a consultation on the ERA Framework and I am very pleased to hear that the Academies are discussing their contribution.

One of the success stories that I would like to highlight as regards collaborative research – and that also links to ERA – is HERA, which stands for Humanities in the European Research Area. This project has received 4 Million Euro of European Union funding. As you may know, this is a partnership between 21 Humanities Research Councils across Europe, linking national programmes and launching joint research initiatives to tackle social, cultural, political and ethical developments. HERA’s focus on coordinating research activities has borne fruit, particularly through the creation of two Joint Research Programmes. The first of these explores cultural dynamics, focusing on the processes involved in the development of culture, rather than simply its end products. The second joint research programme examines the value of the humanities as a source of creativity and innovation at a cultural, social and economic level. HERA is, in my view, a success both as an instrument for research coordination and cooperation, and as a catalyst of innovative research. HERA and other ongoing research endeavours also help us to be innovative about innovation itself!

This fits very neatly with the approach taken by the Innovation Union initiative launched by me in October 2010. Innovation Union takes the broadest possible definition of innovation, going beyond technological innovation to promote innovation in the public sector, in education, in marketing and design, and especially social innovation. Innovation Union makes two specific commitments on social innovation. First, we will launch substantial research activities on social innovation, and second, we have established a European Social Innovation Pilot that networks social innovation actors at all levels in Europe. The EU has already funded a range of collaborative research projects on social innovation, mainly through the Social Sciences and Humanities theme of FP7.

In the coming months, further research will be undertaken that is expected to advance our understanding of the key issues of social innovation itself: the way it is measured; the regulatory and recognition barriers; the monitoring and design of appropriate financial instruments; the role of private-public partnerships and of creativity and learning. The European Commission also wants to support the capacity-building and networking of social innovators and social entrepreneurs, as well as social innovation demonstration projects and experimentation.

That's why we launched the "Social Innovation Europe" initiative last March. It has the ambitious aim to spur action across Europe, provide expertise and promote the networking of social innovation actors, policies and programmes at all levels, be it European, national or regional. In times of major budgetary constraints, social innovation can be an effective way of responding to societal challenges by mobilising people's creativity to develop solutions and make better use of scarce resources. We need to remove obstacles and barriers to social innovation and accelerate the take-up and the scaling-up of the best ideas in social innovation. The "Vienna Declaration" is a major contribution to a future research agenda on social innovation, so I would like to congratulate the organisers of the Vienna Conference that took place in September for their work. I look forward to further discussions on scaling up social innovation – from research funding to practical support of social innovators. The Commission is fully committed to further promoting social innovation. Social innovation involves people, it empowers people, and it contributes to the common good. This is terribly important in times of uncertainty.

Ladies and gentlemen, in the current context of the deep economic crisis and of constant transformation in our economy and society, the Social Sciences and Humanities help us to address the most fundamental economic, social, political and cultural issues. The challenges we face are fundamentally social and human in nature – they are the result of individual and collective human behaviour. They are intrinsically linked to how we behave. The Social Sciences and Humanities must, therefore, play a central role in understanding and tackling the problems we face. They help us deal with change and since change is constant, the Social Sciences and Humanities will always be an important part of the research landscape. Research at the EU level is indispensable as EU policies require comparative knowledge on the dynamics of our society, on the people and institutions involved in these dynamics, and on the global contexts that influence developments in Europe.

In this respect I would like to highlight another element of convergence between the work of this Academy and the Social Sciences and Humanities research currently being supported by the 7th Framework Programme. I refer

to our relationship with other societies and cultures – for example, as in the IDEAS project on “Integrating and Developing Asian Studies” in which the British Academy is a partner. The project receives over 1.2 million Euro of EU funding. Indeed, while of course we need to understand Europe, we also need to understand other cultures and societies as well so that we can improve our relationships and interactions with them. This can only be achieved with proper knowledge of their languages, history, values and cultural heritage – all these aspects are at the core of ‘area studies’ and they are ripe for further research. Evidence-based policy-making is indispensable to finding sustainable solutions to pressing societal challenges. The Social Sciences and Humanities are essential in providing the evidence and analysis needed to put our policymaking on a sound footing. They are also essential because they challenge us to consider whether our assumptions, and accepted knowledge are actually true! And to take a broader, less technocratic view, the social sciences and humanities are essential because they help us understand ourselves and why we do what we do.

Finally, I would like to congratulate Professor Paul Boyle, the Chief Executive of the UK Economic and Social Research Council, on his appointment as the first President of Science Europe, the new association of European research performing and funding organisations. I was delighted to be present at the official launch of Science Europe in Berlin last month. Professor Boyle will do an outstanding job in this newly formed organisation working at EU level. And I feel sure that the British Academy and its colleagues in the Social Sciences and Humanities throughout Europe, will continue to play a key role in ensuring that European research meets the needs and the expectations of European society. I want your research and your contribution to be ambitious and focused. I am ambitious for your sector. I am confident that you will provide the excellent research and help foster the various forms of social innovation that we need. We are depending on you to give us the knowledge and understanding needed to keep the diverse threads of our society together in times of fundamental change. We are depending on you to help our society prepare for the profound changes that we will continue to face in the coming decades. Thank you.

Volltext-Plattform für die Erziehungswissenschaft – Open-Access-Angebot peDOCS

Die Open-Access-Plattform peDOCS, ein Angebot des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), kooperiert inzwischen mit über 25 erziehungswissenschaftlichen Verlagen und damit nahezu allen

wichtigen deutschsprachigen Verlagshäusern der Disziplin. Auf dieser Grundlage werden über peDOCS in größerem Maßstab relevante Publikationen des Faches in der Verlagsfassung als Zweitveröffentlichung frei im Internet zugänglich gemacht. Durch die Einbettung von peDOCS in das vom DIPF betreute Fachportal Pädagogik erzielen die Volltexte eine hohe Sichtbarkeit sowohl im fachlichen Kontext als auch bei universellen und interdisziplinären Suchmaschinen.

Die Open-Access-Kooperation zwischen den Partnerverlagen und peDOCS basiert auf unterschiedlichen Modellen der Zweitveröffentlichung: Einige der Partner geben komplette Zeitschriftenjahrgänge frei, und damit das gesamte Spektrum von historisch bedeutsamen bis zu aktuelleren Ausgaben. Auch vergriffene Publikationen werden über die Plattform wieder zugänglich gemacht. Andere Varianten der Zusammenarbeit beinhalten, dass kontinuierlich ausgewählte Beiträge aus aktuellen Sammelbänden über peDOCS zur Verfügung gestellt werden oder gar komplette Titel zeitgleich mit der Printveröffentlichung auf peDOCS erscheinen.

Einige Beispiele für die so eingeworbenen frei verfügbaren Bestände sind die Jahrgänge 1955 bis 2009 der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Beltz Verlag), die Jahrgänge 2000 bis 2008 der „Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften“ (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung), die Jahrgänge 1995-2006 der „Tertium Comparationis“ (Waxmann), die Jahrgänge 1998 und 1999 der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaften“ (VS Verlag) sowie die Jahrgänge 1987 bis 2009 der „Pädagogischen Korrespondenz“ (Budrich UniPress). Einige aktuelle Titel der Reihe „Klinkhardt forschung“ wurden zeitgleich mit der Printversion eingestellt. Daneben sind vergriffene Titel der Reihen „Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik“ sowie „Dortmunder Beiträge zur Pädagogik“ (Dr. Brockmeyer und Projektverlag) frei verfügbar. Die genannten Werke werden teilweise noch digitalisiert und schrittweise auf peDOCS zur Verfügung gestellt.³

Stefanie Lotz

DGfE-Fachkonferenz „Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“

Unter Beteiligung von 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmern fand am 22. und 23. September 2011 die DGfE-Fachkonferenz *Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung* an der Universi-

3 Pressemitteilung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Weitere Informationen: Doris Bambey, DIPF, Tel. +49 (0) 69 24708-332, E-Mail: bambey@dipf.de, homepage: <<http://www.pedocs.de>>.

tät Duisburg-Essen statt. Gefördert wurde die Fachkonferenz von der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung; sie fand als Kooperationsveranstaltung der DGfE mit der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen statt. Auf Initiative des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik wurde die Fachkonferenz vom DGfE-Vorstand aufgenommen. Für die Organisation zeichneten Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Mainz), Prof. Dr. Rolf Dobischat (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Dr. Andreas Polutta (Duisburg-Essen) und Prof. Dr. Werner Thole (Kassel) verantwortlich. Ziel der Tagung war es, die gegenwärtige Lage pädagogischer Berufe genauer zu bestimmen und vor diesem Hintergrund die notwendigen fachlichen und bildungspolitischen Perspektiven auszuloten. Ausgangspunkt der Fachkonferenzdebatten bildete die Diagnose, dass nahezu alle pädagogischen Berufsfelder gegenwärtig teilweise fundamentalen Veränderungen unterworfen sind, durch die weitreichende Fragen offensichtlich werden: Ist zukünftig noch ein gemeinsames Professionalisierungsmodell für alle pädagogischen Berufe denkbar? Führt die bereits für viele pädagogische und insbesondere die sozialpädagogischen, berufspädagogischen und erwachsenbildnerischen Berufsfelder diagnostizierte zunehmende Prekarisierung auch zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus? Welche Konsequenzen haben die um sich greifenden Kommerzialisierungs-, Internationalisierungs- und Mediatierungstendenzen für die pädagogischen Berufe?

In der Weststadthalle in Essen eröffnete Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) die Konferenz mit einer historischen Rekonstruktion der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe am Beispiel von Schul- und Sozialpädagogik und wies dabei auf die Schwierigkeit der Bestimmung eines gemeinsamen pädagogischen Berufsmodells hin. Trotz dieses systematischen Zweifels an der Möglichkeit der Bestimmung eines einheitlichen pädagogischen Berufsmodells identifizierte Tenorth im Umgang mit Konflikthaftigkeit und Schwierigkeiten ein gemeinsames Merkmal pädagogischer Berufe. Genau diesen Aspekt nahm Sabine Reh (Berlin) in ihrem Kommentar zum Vortrag von Tenorth auf und ergänzte, dass mit der These einer Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe, wie sie Tenorth zugrunde legte, ja ein konstitutives Gemeinsames unterstellt werden müsse. Reh plädierte auf der Basis dieser Annahme für eine systematische gegenwartsanalytische Rekonstruktion dieses Gemeinsamen.

Roland Becker-Lenz (Basel), Kirsten Fuchs-Rechlin (Dortmund) und Johannes König (Köln) gingen am Beispiel von Sozialer Arbeit insgesamt, dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule im anschließenden Panel der Frage nach, in welcher Weise sich pädagogische Professionalität systematisch bestimmen lässt. Becker-Lenz wies dabei auf die systematische Un-

klarheit hin, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hinsichtlich der empirischen Ausprägung der Strukturkategorie „professionelles Handeln“ vorliegt, Fuchs-Rechlin auf die empirisch vorfindbaren differierten Professionalitätstypen, wie die „Fürsorgerin“, die „Begleiterin“, die „Fachfrau“ und die „Pragmatikerin“ in der Gruppe der in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen PädagogInnen, und König markierte ein empirisches Erkenntnisdefizit hinsichtlich der Wissensentwicklung von Lehrer/inne/n, welches zu beseitigen relevant sei, um die unterschiedlichen Defizite in den LehrerInnengruppen erklären zu können (ein pädagogisches Defizit bei Gymnasiallehrer/inne/n und ein fachliches Defizit bei Haupt- und Realschullehrer/inne/n).

In vier Parallelsymposien diskutierten die Konferenzteilnehmer/innen schließlich disziplin- wie ausbildungspolitische Aspekte der Professionalisierung pädagogischer Berufe. Folgende Themen und Fragen standen im Mittelpunkt dieser Panels am ersten Konferenztag: Wie viel Pädagogik benötigen LehrerInnenbildung, Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit? (Karin Bock, Münster, Claudia Dellori und Johannes Wahl, Frankfurt a. M., und Michael Winkler, Jena). Sollte die Ausbildung in ‚Professional Schools‘ organisiert werden? (Rita Casale, Wuppertal, Marianne Demmer, Frankfurt a. M., Matthias Prose, Köln, und Charlotte Röhner, Wuppertal). Wie sehr sind Studienabschlüsse standardisiert und/oder diversifiziert? (Karin Böllert, Münster, Ulrich Bartosch, Eichstätt, Walburga Freitag, Hannover, und Norbert Hocke, Frankfurt a. M.). Was strukturiert die postgraduelle Phase im Promotionsstudium? (Werner Fiedler, Düsseldorf, Heinz-Hermann Krüger, Halle, Wolfgang Nieke, Rostock, Martina Richter, Vechta, und Holger Schoneville, Kassel).

Mit seinem Abendvortrag zum Thema „Pädagogische Profession in der Gesellschaft“ spannte Rudolf Tippelt (München) einen breiten Bogen über die unterschiedlichen aktuellen Diskussionsstränge zur pädagogischen Professionalität und schloss damit den ersten Konferenztag ab.

In seinem Einführungsvortrag „Prekarisierung – Perspektiven auf Erziehung und Gesellschaft“ am zweiten Konferenztag diagnostizierte Klaus Dörre (Jena) Prekarisierung als grundlegendes Charakteristikum der bestehenden bundesdeutschen Arbeitswelt. Zugleich wies Dörre auf die Blindstellen in den gegenwärtigen Fachdiskussionen zum Phänomen der Prekarisierung hin, insbesondere in Bezug auf die Eigensinnigkeit der Akteure und Akteurinnen. Damit markierte Dörre zum einen die Notwendigkeit einer systematischen und differenzierten Bestimmung der Phänomene, die mit Prekarisierung pädagogischer Berufe bisher eher unscharf beschrieben sind; zum anderen wies er darauf hin, dass eine empirische Analyse der konkreten Prekarisierungsverläufe erforderlich ist, wie er sie selbst mit seiner Jenaer Arbeitsgruppe am Beispiel von konkreten integrationsparadoxen Typen im

Feld der Niedriglohnbeschäftigten und Leiharbeiter/innen zeigen kann: Die steigende Angst vor sozialem Abstieg fördert das individuelle Bemühen um (Re)Integration beispielsweise durch die Bereitschaft von Rentnern, zusätzliche Einnahmequellen zu erschließen. Dörres Überlegungen verdeutlichten den Konferenzteilnehmer/innen die Wichtigkeit einer theoretisch-systematisch wie empirisch fokussierten erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der zunehmenden Prekarisierung pädagogischer Berufe.

Klaus Klemm (Essen), Bernhard Schmidt-Hertha (München) und Ivo Züchner (Frankfurt a. M.) konkretisierten anhand ihrer empirischen Forschungsarbeiten die vorliegenden Befunde in Bezug auf die Prekarisierung pädagogischer Berufe. Klemm wies darauf hin, dass für die Schule insgesamt noch immer von einem nicht-prekarisierten pädagogischen Arbeitsfeld gesprochen werden müsse. Schmidt-Hertha und Züchner verdeutlichten, in welcher Dynamik demgegenüber inzwischen in der Berufspädagogik und der Sozialen Arbeit prekäre Beschäftigungsverhältnisse nicht nur Einzug gehalten haben, sondern zur Selbstverständlichkeit geworden sind.

In den sich daran anschließenden Parallelsymposien stand daher die Transformation von Beschäftigungsverhältnissen und Kompetenzprofilen in den pädagogischen Feldern der Schule, der Sozialen Arbeit und der Berufspädagogik/Erwachsenenbildung entlang der folgenden vier Themenfelder anhand konkreter Teilaspekte im Zentrum der Analysen: Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung und Sozialem (Matthias Holland-Letz, Köln, Agnieszka Czejkowska, Linz, Anna Rosendahl, Essen, und Norbert Wohlfahrt, Bochum); Europäisierung und Internationalisierung von Arbeitsmärkten (Dieter Münk, Essen, Ernst-Ulrich Huster, Bochum, und Joachim Rock, Frankfurt a. M.); Mediatisierung und berufliche Kompetenzprofile (Horst Niesyto, Ludwigsburg, Mechthild Appelhoff, Düsseldorf, Kai-Uwe Hugger, Köln, und Nadia Kutscher Köln); Prekarisierung im pädagogischen Alltag (Thomas Geier, Essen, Eberhard Brandt, Hannover, Ruth Enggruber, Düsseldorf, und Helga Spindler, Essen).

Pädagogik als Beruf bewegt sich gegenwärtig im hoch aufgeladenen und kaum reversiblen Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Prekariisierung, so lässt sich eine zentrale Erkenntnis der Fachkonferenz zusammenfassen, die von den Teilnehmer/innen der Abschlussdiskussion – Meike Sophia Baader (Hildesheim), Marianne Friese (Gießen), Martin Heinrich (Hannover), Andreas Keller (Frankfurt a. M.) und Hans-Uwe Otto (Bielefeld) – in unterschiedlicher Weise formuliert wurde. Obwohl Prekarisierungsprozesse in den pädagogischen Berufsfeldern aufgrund ihres Charakters als schleichende Prozesse in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung noch weitgehend unberücksichtigt sind, sind eindeutige Entwicklungstendenzen hin zu prekären Beschäftigungsbedingungen nachzuzeichnen

– inzwischen durchaus auch im Feld der Schule, wie die von ReferentInnen während der Fachkonferenz verdeutlichten Beispiele aus Niedersachsen oder Berlin belegten.

Die DGfE-Fachkonferenz konnte somit zeigen, dass erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsdiskussionen in Zukunft nur dann angemessen gesellschaftstheoretisch rückgebunden sein können, wenn sie nicht fernab der Entwicklungen in den realen pädagogischen Berufsfeldern geführt werden. Daher sind sowohl Reflexionsräume wie fach- und disziplinpolitische Positionierungen für wissenschaftlich wie pädagogisch tätige Akteure und Akteurinnen erforderlich, um diesen Entwicklungen angemessen zu begegnen; das bestätigten auch die Hinweise der AbschlussdiskutantInnen. Pädagogik als Beruf unterliegt gegenwärtig nicht nur einem grundlegenden Wandlungsprozess, der historisch-systematisch wie empirisch-analytisch beobachtet und diskutiert werden muss. Vielmehr ist damit, diese Transformation in den Blick zu nehmen, eine Entwicklungstendenz markiert, der in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte in Zukunft eine zentrale Rolle zukommen sollte.

Fabian Kessl und Karin Bock

Aktuelle Positionspapiere der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)⁴

Vorstand der AGJ beschließt Positionspapier „Bildung braucht Freiräume. Dimensionen einer Lernkultur der Kinder- und Jugendhilfe“

In dem vom Vorstand der AGJ am 24./25. November 2011 beschlossenen Positionspapier betont die AGJ, dass nicht formale Strukturen und standardisierte Bildungsprozesse, sondern individuelle Befähigung, Beteiligung und alltagsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten junge Menschen mit all ihren Fähigkeiten fördern. Hervorgehoben wird, dass eine Lernkultur mit den Dimensionen des Wohlbefindens, der Autonomieerfahrungen und der Zeitsouveränität eine wesentliche Bedingung ist, um ein inklusives Bildungskonzept wirksam umsetzen zu können. Um Bildungsorte und -angebote so zu gestalten, dass sie tatsächlich für alle jungen Menschen zugänglich und nutzbar sind, ist eine zielgerichtete Einbeziehung und strukturelle Absicherung informeller Lernprozesse und non-formaler Lernmodalitäten unerlässlich. Ein inklusives Bildungskonzept, das bewusst individuell unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen zulässt, auch soziale Ungleichheit als Ausgangsbedingung akzeptiert, hält für alle Kinder und Jugendlichen eigenständige Wahr-

4 Im Volltext online verfügbar unter <<http://www.agj.de/index.php?id1=11>>.

nehmungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten offen. Die Kinder- und Jugendhilfe kann mit ihren Konzepten der individuellen Förderung und ihrer offenen Herangehensweise an junge Menschen einen notwendigen Beitrag für eine neue Erziehungs- und Bildungskultur leisten.

AGJ-Positionspapier: Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen

Das deutsche Sozialleistungssystem folgt bislang einem trennenden Ansatz zum Umgang mit jungen Menschen und ihren Familien. Haben junge Menschen keine oder eine (drohende) seelische Behinderung, ist die Kinder- und Jugendhilfe ihr Referenzsystem, haben sie eine geistige und/oder körperliche Behinderung, ist die Sozialhilfe nach SGB XII vorrangig zuständig. In der Praxis führt diese Spaltung zu unzähligen Zuständigkeitsstreitigkeiten, die sich nicht selten zu Lasten der Kinder, Jugendlichen und ihren Familien im Hinblick auf die Gewährung oder Ablehnung notwendiger Leistungen auswirken. Mit dem vorliegenden Positionspapier spricht sich die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ daher für eine Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe aus und erläutert darin Auswirkungen einer Gesamtzuständigkeit für die Adressatinnen und Adressaten, Jugendämter, Sozialämter sowie für die Träger der Behindertenhilfe und gibt einen Ausblick auf die Herausforderungen für Praxis, Gesetzgeber und Politik.

Vorstand der AGJ beschließt Positionspapier „Gute Erziehung, Bildung und Betreuung: Anforderungen an Kindertagesbetreuung aus Sicht von Familien“

Eltern stehen heute vor vielfältigen gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen, die mit hohen, teils widersprüchlichen Erwartungen an ihre Alltags-, Erziehungs- und Bildungskompetenzen einhergehen. Einerseits müssen Familien im voranschreitenden gesellschaftlichen Wandel ihren Platz in einer zunehmend globalisierten Welt finden sowie mit den damit einhergehenden strukturellen Veränderungen umgehen und in einer entgrenzten Arbeitswelt eine Balance zwischen Familie und Beruf schaffen und bewahren. Andererseits sehen sich Eltern verstärkt dem Druck ausgesetzt, vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung frühkindlicher Bildung ihren Kindern möglichst frühzeitig und umfangreich die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Im dem vom Vorstand der AGJ am 24./25. November 2011 beschlossenen Positionspapier beschreibt die AGJ Anforderungen an eine Kindertagesbetreuung, die Familien unterstützt, indem sie eine gute Erziehung, Bildung und Betreuung gewährleistet und die Bedürfnisse von Kindern und Eltern nicht aus dem Blick verliert.

Studienkompass für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I

Im Rahmen des gleichstellungsbezogenen Forschungsprojekts „Männer und Grundschule“⁵ unter der Leitung von Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, wurde ein Studienkompass für das Lehramt Primar- und Sekundarstufe I entwickelt, der seit Ende Oktober 2011 online ist (<http://studienkompass.epb.uni-hamburg.de>). Der Studienkompass soll empirisch ermittelten Informationsdefiziten und dem derzeit noch herrschenden Image insbesondere von Grundschularbeit („leicht zu bewältigen, daher geeignet für kinderliebe Frauen ohne großen fachlichen Ehrgeiz“) entgegenwirken. Außerdem geht es darum, männliche Hochschulzugangsberechtigte zu erreichen und für das Lehramt zu gewinnen. Dies wird über den Einsatz entsprechenden Bildmaterials versucht.

Die theoretische Basis dieses berufsorientierenden Angebots ist ein pragmatisch-konstruktives Verständnis in Bezug auf Bildung, Medien und Geschlecht. Es wird angenommen, dass eine binär kodierte und hierarchisch strukturierte Geschlechterordnung nach wie vor wirksam ist, auch wenn sich Brüche und Aufweichungen nachweisen lassen. Auf dieser Folie kann weiter angenommen werden, dass Bilder, die männliche Lehrkräfte in verschiedenen beruflichen Situationen zeigen, es (jungen) Menschen, die sich als männlich einordnen, erleichtern, diese berufliche Option für sich in Betracht zu ziehen. Von einer sprachlichen Dramatisierung von Geschlecht („mehr Männer in die Grundschule!“) wurde hingegen abgesehen, da empirische Erkenntnisse zeigen, dass Dramatisierungen zu einem Rückgriff auf geschlechtliche Stereotype führen.⁶ Der Studienkompass soll bildende Prozesse auslösen, die zu Selbst- und Welterkenntnis bzw. Selbst- und Welterweiterung führen. Zugleich sollen damit gleichstellungspolitische Ansprüche umgesetzt und Geschlechterbilder im Kontext von Primarbildung verändert werden.

Kontakt: Barbara Scholand, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Männer und Grundschule“, E-Mail: barbara.scholand@uni-hamburg.de.

5 Informationen unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/Forschung.htm>.

6 Vgl. Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim.

Neue Zeitschrift für Sozialpädagogik: Transnational Social Review – A Social Work Journal

Die neue Online-Zeitschrift *Transnational Social Review – A Social Work Journal* (TSR) bietet ein internationales Forum, um Soziale Arbeit und verwandte Disziplinen aus einer transnationalen Perspektive zu diskutieren. Sie stellt sich den Herausforderungen des zunehmenden Einflusses von transnationalen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen auf die Soziale Arbeit. TSR zielt auf die transnationale Öffnung und Entwicklung der Sozialen Arbeit und verwandten Bereichen. TSR wird zweimal im Jahr von einem internationalen Team von Herausgebern beim Barbara Budrich Verlag veröffentlicht. TSR ist eine peer-reviewte Zeitschrift und erfüllt die Kriterien des Social Sciences Citation Index (SSCI). Sämtliche Artikel durchlaufen ein ausführliches Peer Review Verfahren durch anonyme Begutachtungen von zwei oder mehr Gutachterinnen bzw. Gutachtern, um die hohe Qualität der Zeitschrift zu gewährleisten. TSR ist auf Nachfrage auch als Print Version erhältlich. Die Zeitschrift erscheint in Englisch und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die Beiträge in der jeweiligen Originalsprache zu veröffentlichen. Jede Ausgabe besteht aus einem Themenschwerpunkt, allgemeinen Aufsätzen und Buch-Rezensionen. Darüber hinaus enthält TSR den frei zugänglichen Bereich „Mapping Transnationalism“, der kurze, aktuelle Berichte aus Forschung, Lehre und Sozialpolitik enthält. Die erste Ausgabe von TSR legt ihren Schwerpunkt auf „The Transnational Organization of Care“. Die kommenden Ausgaben werden folgende Schwerpunktthemen zum Inhalt haben: „Researching Transnationalism in Social Work“, „Transnational Social Networks“ und „Transnational Ageing“.

Info: <<http://www.budrich-journals.de/index.php/tsr/issue/current>>

Redaktionsanschrift: Transnational Social Review, c/o Prof. Dr. Cornelia Schewpe, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, 55099 Mainz, E-Mail: tss@uni-mainz.de.

Gemeinsame Stellungnahme der Vorstände der Kommission Sozialpädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zur Lage der bundesdeutschen Sozialen Arbeit

Soziale Dienstleistungsberufe in den Feldern der Sozialen Arbeit stellen am Beginn des 21. Jahrhunderts eine der größten und am stärksten wachsenden Berufsgruppen im bundesdeutschen Kontext dar. Kaum ein Segment auf dem Arbeitsmarkt kann auf eine derart ausdifferenzierte und umfängliche Expansion und Entwicklung in den vergangenen vierzig Jahren verweisen.

Wohlfahrtsstaatliche Unterstützungsstrukturen basieren in zentraler Weise auf dem professionellen Engagement der Fachkräfte Sozialer Arbeit. Deswegen wissenschaftliche Fundierung ist notwendige Voraussetzung ihrer professionellen Leistungen in den verschiedenen Handlungsfeldern von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik.⁷ Zugleich sind die AkteurInnen in den professionellen Feldern und im Wissenschaftsfeld der Sozialen Arbeit angesichts der grundlegenden Veränderungsprozesse des bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Kontextes am Anfang des 21. Jahrhunderts neu herausgefordert, ihre Position zu lokalisieren und ihre Aufgaben zu konzipieren. Entsprechende forschende Aktivitäten werden insbesondere von den Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) und den Mitgliedern der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an den bundesdeutschen Hochschulen in vielfacher Weise verantwortet und vorangetrieben.

Seit den späten 1960er Jahren hat sich die akademische Ausbildung von sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Fachkräften durch die Einrichtung eigener Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen etabliert. Inzwischen werden jährlich mehr als 15.000 AbsolventInnen an den Hochschulstandorten erfolgreich zu einem Studienabschluss begleitet. Trotzdem konstatieren Träger sozialer Dienstleistungsangebote in einigen Regionen Deutschlands am Anfang des 21. Jahrhunderts einen neuen Fachkräftemangel. Korrespondierend zur akademischen Ausbildung hat sich an den bundesdeutschen Universitäten und Fachhochschulen inzwischen eine Forschungslandschaft etabliert, innerhalb derer sowohl im Bereich der anwendungsbezogenen, evaluativen Forschung als auch im Bereich der Grundlagenforschung systematisches Wissen generiert wird, das nicht zuletzt für die Gestaltung des sozialen Zusammenhalts und für das Feld zivilgesellschaftlichen Engagements von großer Bedeutung ist: Forschungsschwerpunkte sind hierbei u. a. die Bearbeitung von Fragen der Bildung und Erziehung, der Inklusion/Inte-

7 Sozialarbeit/Sozialpädagogik werden im Folgenden im Begriff Soziale Arbeit zusammengeführt, obwohl wir uns der verschiedenen Traditionen durchaus bewusst sind.

gration, der Verminderung bzw. Vermeidung sozialer Risiken und der Ausgrenzung, der Teilhabe und Förderung von Selbsthilfepotenzialen sowie der Gestaltung professioneller Arrangements und Netzwerke, sozialer Organisationen und sozialpolitischer Instrumente.

Wohlfahrtsstaatliche Unterstützungsstrukturen werden auch in Zukunft nur zu gewährleisten sein, wenn an Hochschulen solches Wissen generiert wird und werden kann. Dazu ist die nachhaltige Weiterentwicklung und Stärkung des wissenschaftlichen Engagements in den Forschungsfeldern der Sozialen Arbeit notwendig. Die seit einiger Zeit zu beobachtenden Entwicklungen, Lehr- und Forschungseinheiten an den bundesdeutschen Hochschulen in diesem Bereich zu verkleinern oder gar ganz aufzulösen, ist eine Politik, die gegen den zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich gut qualifizierten Fachkräften ausgerichtet ist. Denn zur nachhaltigen Professionalisierung Sozialer Arbeit ist eine ausgewiesene Wissenschaftsbasis unerlässlich. Dazu gehören eine angemessene Absicherung und ein Ausbau der vorhandenen Lehr- und Forschungsinfrastruktur sowie die Stärkung des Wissenschaftsfeldes an allen bundesdeutschen Hochschulen.

Mit großer Sorge und Unverständnis beobachten die Vorstände der DGSA und der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE daher den gegenwärtigen Abbau und die Umdenomination von bisherigen Professuren für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik an einigen Universitäten sowie den Abbau universitärer Studiengänge und die Reduzierung entsprechender Studienschwerpunkte innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Wir halten es für dringend geboten, diese für die Qualität sozialer Unterstützungssysteme und die Professionalität sozialer Dienstleitungen äußerst schädliche Entwicklung umgehend anzuhalten und wieder umzukehren.

Für die Sicherung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses ist Soziale Arbeit in ihrer ganzen Breite als Disziplin wie Profession außerdem auf eine breit gefächerte akademische Verankerung angewiesen, die ihrer gesellschaftlichen und beschäftigungspolitischen Bedeutung mit gegenwärtig etwa 1,5 Millionen Beschäftigten in den sozialen Berufen (davon 300.000 SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen) entspricht. Vor dem Hintergrund der damit verbundenen gesellschaftlichen Anforderungen an die zukünftigen Fachkräfte werden nicht weniger, sondern deutlich mehr Professuren benötigt.

Daher sind auch die institutionellen Möglichkeiten zur Promotion an den Hochschulen für Absolventinnen und Absolventen weiter auszubauen, um rechtzeitig und ausreichend akademischen Nachwuchs ausbilden zu können. Deshalb ist die Zusammenarbeit im Bereich der Promotionsförderung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wie sie in einzelnen Hochschulregionen bereits implementiert wurde, zukünftig in allen Bundesländern abzu-

sichern und damit die Basis für den weiteren Aufbau kooperativer Promotionsstrukturen zu gewährleisten.

Nur die Sicherung Sozialer Arbeit als Profession wie als Wissenschaftsfeld – an allen Hochschulen – kann die Zukunft adäquater und nachhaltiger wohlfahrtsstaatlicher Sicherungs- und Unterstützungsstrukturen auch im 21. Jahrhundert garantieren.

Die Vorstände der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit und der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA):

Prof. Dr. Herbert Effinger (Dresden), Prof. Dr. Silke Birgitta Gahleitner (Berlin), Prof. Dr. Björn Kraus (Freiburg), Prof. Dr. Ingrid Mieth (Gießen), Prof. Dr. Sabine Stövesand (Hamburg)

Vorstand der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE):

Prof. Dr. Karin Bock (Münster), Prof. Dr. Cornelia Füssenhäuser (Wiesbaden), Prof. Dr. Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Thomas Olk (Halle), Prof. Dr. Uwe Uhlendorff (Dortmund)

Ausschreibungen, Preise

Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis

Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vergibt im Jahr 2012 erneut den Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis.

Mit dem Preis werden Forschungsarbeiten, insbesondere von NachwuchswissenschaftlerInnen, ausgezeichnet (Dissertationen, Habilitationsschriften, Zeitschriftenartikel, Monographien), die sich Problemen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik oder der Nachbargebiete widmen. Es können Arbeiten eingereicht werden, die quantitativ-empirisch, qualitativ-empirisch, historisch, vergleichend oder theoretisch-systematisch ausgerichtet sind. Die Arbeiten sollen sowohl einen bedeutenden inhaltlichen Ertrag zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule bzw. zu den Nachbargebieten aufweisen als auch in der jeweiligen Forschungsmethodik hohen Standards genügen. Als Bewerbungsunterlagen sind einzureichen: ein Exemplar der wissenschaftlichen Arbeit (Druckversion), eine gutachterliche Stellungnahme zur Arbeit von einem Hochschulprofessor, einer Hochschulprofessorin, eine Kurzbiographie des Bewerbers, der Bewerberin. Bachelorabschlussarbeiten können bei der Preisverleihung nicht berücksichtigt werden. Bewerbungen können bis zum 1. Juni 2012 bei der Vorsitzenden der Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe eingereicht werden:

Prof. Dr. Katja Koch, Abteilung für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Technische Universität Braunschweig, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, E-Mail: a.vespermann@tu-bs.de (Sekretariat).

Katja Koch

Ulrich-Teichler-Preis der Gesellschaft für Hochschulforschung

Die 2006 gegründete Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) hat es sich zur Aufgabe gemacht, wissenschaftlichen Nachwuchs für die Hochschulforschung zu interessieren und hervorragende Arbeiten, die einen Beitrag zur fachlichen und professionellen Weiterentwicklung der Hochschulforschung als Disziplin leisten, zu prämiieren. Die Gesellschaft vergibt jährlich den Ulrich-Teichler-Preis für hervorragende Dissertationen in der Hochschulforschung sowie den Preis der Gesellschaft für Hochschulforschung für hervor-

ragende Abschlussarbeiten (Diplom, Master). Die Preise werden an Doktorandinnen und Doktoranden sowie Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum (D, A, CH, LI) verliehen. Einreichungsschluss im Rahmen der Ausschreibung für die fünfte Preisverleihung war der 31.01.2012.

Info: Gesellschaft für Hochschulforschung – Geschäftsstelle, Dipl. Soz. Konstantin Schultes, Alsterterrasse 1, 20354 Hamburg, Tel. 040 42838 7557, <<http://www.hochschul-forschung.de>>.

Deutscher Studienpreis 2012 der Körber-Stiftung

Der Wettbewerb wird jedes Jahr ausgeschrieben. Die Ausschreibung 2012 richtete sich an Promovierte aller Fachrichtungen, die im Jahr 2011 eine exzellente Dissertation von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung vorgelegt haben. Der Studienpreis steht unter der Schirmherrschaft des Bundestagspräsidenten und zählt mit drei Spitzenpreisen von je 30.000 Euro zu den höchstdotierten deutschen Nachwuchspreisen. Der Wettbewerb soll junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ermutigen, den gesellschaftlichen Wert ihrer Forschung selbstbewusst zu vertreten und in die öffentliche Debatte einzubringen. Mit dem Deutschen Studienpreis werden deshalb Nachwuchswissenschaftler/innen ausgezeichnet, die in ihrer Dissertation gesellschaftlich relevante Themen bearbeitet und handfeste Ergebnisse vorgelegt haben: innovative Verfahren oder Produkte, zukunftsweisende Modelle für die Organisation des Gemeinwesens oder sachkundige Orientierung in aktuellen gesellschaftlichen Streitfragen. Einsendeschluss für die aktuelle Ausschreibung war der 1. März 2012.

Info: Körber-Stiftung, Deutscher Studienpreis, Leiter Bereich Wissenschaft: Matthias Mayer, Kehr wieder 12, 20457 Hamburg, Tel. 040 808192-143, Fax 040 808192-303, E-Mail: dsp@koerber-stiftung.de, Website: <<http://www.koerber-stiftung.de/wissenschaft/deutscher-studienpreis.html>>.

Tagungskalender

März 2012

01.–02.03.2012

Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Thema: Organisation und Partizipation

Ort: Augsburg

Info: <<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed2/Forschung/tagungen/OuP/>>

08.–10.03.2012

17. Bundestagung Tagesgruppen „...doch anders als du denkst“

Fachgruppe Tagesgruppen der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH)

Ort: Potsdam

Anmeldung unter: <<http://www.tagesgruppentagung2012.de/>>

12.03.–14.03.2011

23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Thema: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Ort: Universität Osnabrück

Info: <<http://www.dgfe2012.de/>>

21.03.–22.03.2012

Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Allgemeine Didaktik

Thema: Übergänge Schule – Hochschule

Ort: Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Info: <<http://www.dgfe-sektion5.de/kom1>>; <http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Sonderseiten/Aktuelles/2012/ank_tagung_uebergang.html>

Kontakt: Dr. Jupp Asdonk, E-Mail: osk_tagung-uebergang@uni-bielefeld.de

22.03.–23.03.2012

Tagung: Das Soziale in/an der Gesundheit

Fachgruppe Forschung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit

(DGSA), Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DMSG), Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Ort: Paderborn

Info: <<http://www.dgsainfo.de/fachgruppen/forschung/veranstaltungen.html>>

29.03–30.03.2012

Tagung: Bildungsforschung 2020

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Ort: Berlin

Info: <<http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/bifo-tagung>>

Kontakt: Dr. Benedict Kaufmann, Projektträger (PT) im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre, Heinrich-Konen-Straße 1, 53227 Bonn, Tel: 0228-3821-1788, Fax: 0228-3821-1752, E-Mail: benedict.kaufmann@DLR.de

Juni 2012

07.06.–10.06.2012

Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students

Thema: Researching Histories of Educational Spaces, Discourses and Sources

Ort: University of Lisbon, Portugal

Info: vgl. Bericht der Sektion Historische Bildungsforschung (in diesem Heft)

27.06.–30.06.2012

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 34), Society for the History of Children and Youth (SHCY), Disability History Association (DHA)

Thema: Internationalization in Education (18th-20th centuries)

Ort: Universität Genf

Info: <<http://cms2.unige.ch/ische34-shcy-dha/>> und Bericht der Sektion Historische Bildungsforschung (in diesem Heft)

29.06.–01.07.2012

Tagung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Thema: in Anknüpfung an „Krise und nachhaltige Entwicklung“ der Kommissionstagung 2011

Ort: Germerode

Info: vgl. Bericht der Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung (in diesem Heft)

Juli 2012

02.07.–04.07.2012

Kongress 2012 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)

Thema: Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit

Ort: Bern

Info: <<http://www.sgbf-kongress2012.unibe.ch>>

Kontakt: sgbf-kongress2012@unibe.ch

05.07.–06.07.2012

3. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung

Thema: Neue Lernwelten als Chance für alle

Ort: Steyr

Info: <<http://www.berufsbildungsforschung-konferenz.at/>>

September 2012

14.09.–15.09.2012

9. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker –
Nachwuchstagung der Sektion Historische Bildungsforschung

Ort: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin

Kontakt: Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm; Tel. (0331) 977-2146, Fax 977-2063, E-Mail: link@uni-potsdam.de; Dr. Petra Götte, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, E-Mail: petra.goette@phil.uni-augsburg.de

17.09.–21.09.2012

European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA)

Pre-Conference for Emerging Researchers 17.09.–18.09.

Main Conference 19.09.–21.09.

Thema: The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All

Ort: Cadiz

Info: <<http://www.eera.de/ecer2012/>>

26.09.–28.09.2012

21. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Thema: Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft

Ort: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Kontakt: Prof. Dr. Bärbel Kopp, Prof. Dr. Sabine Martschinke, Institut für Grundschulforschung; E-Mail: brigitte.knobloch@ewf.uni-erlangen.de

Tel.: 0911-5302-532

Info: <<http://www.grundschulforschung.ewf.uni-erlangen.de/dgfe-tagung-2012/>>

27.09.–29.09.2012

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung
Ort: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
Info: <<http://www.eb-dgfe.tu-chemnitz.de/>>

Oktober 2012

04.10.–06.10.2012

Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie
Thema: Technik aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive
Ort: Museum für Kunst und Technik des 19. Jahrhunderts, Baden-Baden

25.10.–26.10.2012

DGfE-Workshop
Thema: Gutachten schreiben. Zur Rolle der Begutachtung in der
Erziehungswissenschaft
Ort: Berlin

November 2012

08.11.–09.11.2012

Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik
Thema: Diskurse in Medien und über Medien (Arbeitstitel)
Ort: Universität Hamburg
Organisation: Prof. Dr. Rudolf Kammerl, Junior-Prof. Dr. Alexander Unger

März 2014

09.03.–13.03.2014 (voraussichtlich)

24. DGfE-Kongress
Ort: Humboldt Universität zu Berlin

Juli 2016

Ende Juli

13th International Congress on Mathematical Education
Ort: Universität Hamburg
Info: <<http://idw-online.de/pages/de/news458739>>

Personalia

Fahrenwald, Claudia, PD Dr., vertritt seit dem 01.10.2011 eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Hummrich, Merle, PD Dr. phil., Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hat zum 1. Oktober 2011 den Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung (W3) am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung der Universität Flensburg angenommen.

Karl, Ute, Prof. Dr., hat zum Wintersemester 2011/12 den Ruf auf eine Professur für Soziale Arbeit an der Universität Luxemburg angenommen, Research Unit: INSIDE, Campus Walferdange.

Kucharz, Diemut, Prof. Dr. (C3), Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik, hat das Bleibeangebot der PH Weingarten sowie den Ruf auf eine Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik (W3) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg abgelehnt und den Ruf auf eine Professur für Grundschulpädagogik/Sachunterricht (W3) am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe der Goethe-Universität Frankfurt a. M. zum 1. Oktober 2011 angenommen.

Lengyel, Drorit, Prof. Dr., hat zum Wintersemester 2011/12 den Ruf auf die W2-Professur „Erziehung und Bildung in multilingualen Kontexten“ an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft angenommen.

Sandermann, Philipp, Prof. Dr., hat zum Wintersemester 2011/12 den Ruf auf eine W2-Professur am Fachbereich I – Pädagogik, Abteilung Sozialpädagogik II der Universität Trier angenommen.

Tervooren, Anja, Prof. Dr. (W1), Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, hat einen Ruf auf eine Universitätsprofessur für „Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung“ (W3) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen erhalten.

Wyrobnik, Irit, Prof. Dr., hat den Ruf auf eine Professur für „Frühkindliche Bildung und ihre Didaktik“ (W2) am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Koblenz angenommen.

Nachruf für Kurt Beutler

Wir haben Kurt Beutler (1937–2011) in den verschiedensten Lebenszusammenhängen gekannt und geschätzt; für mich war er Kollege, Freund und Mitstreiter. Kennengelernt haben wir uns in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, wenn ich mich recht entsinne, auf einem Kongress des Bundes demokratischer Wissenschaftler im Januar 1988 in Münster. Damals tobte in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft ein heftiger Streit um die Frage nach der Mitverantwortung der deutschen Pädagogik für die ideologische Vorbereitung, die Machtdurchsetzung und Machtsicherung wie auch – nach 1945 – die Verdrängung der nazistischen Herrschaft und ihrer Verbrechen. Es ging dabei um die Frage von Kontinuität und Diskontinuität im erziehungswissenschaftlichen Denken des Mainstreams der Disziplin, einschließlich der Befangenheiten von Schülern und Schüler-Schülern, einerseits, um handfeste Unterstützung des NS-Regimes auf dem Wege von öffentlicher Zustimmung und Beteiligung im Interesse des Erhalts der eigenen Machtstellung und des eigenen Einflusses andererseits, es ging, kurz gesagt, um eine Facette des damals hohe Wellen schlagenden „Historikerstreits“. Die an vorbehaltloser Aufklärung, ohne Rücksicht auf „große Namen“, interessierten Fachvertreter bildeten eine (fast) verschwundene Minderheit, zu der auch Kurt Beutler gehörte. Um aus der Isolierung jedes einzelnen von uns herauszukommen, fasste ich den Plan, die als „kritisch“ bekannten, oftmals auch diffamierten Kollegen Anfang 1989 zu einem Arbeitstreffen auf einen mir bekannten Bauernhof nach Oedelsheim an der Weser einzuladen. Aus dem damaligen Treffen entwickelte sich der Oedelsheimer Kreis, in dem das Jahrbuch für Pädagogik konzipiert wurde, zu dessen Herausgebern Kurt Beutler von 1992 bis 2003 gehörte. In diesem Kontext lernte ich Kurt schätzen, wurden wir Freunde, wohl nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Kurt in vielerlei Hinsicht von anderen Kollegen unterschied.

Bereits unsere erste Begegnung verlief ungewöhnlich. Als ich ihn in Münster fragte, ob er sich vorstellen könne, an einem Treffen kritischer Kollegen teilzunehmen, schlug er vor, dass wir, bevor er sich entscheide, zusammen essen gehen sollten, was wir denn auch taten. Nachdem wir uns beim Essen angeregt unterhalten und viele Gemeinsamkeiten in unseren Denkweisen festgestellt hatten, sagte er plötzlich: Also, ich mache mit und komme. Wie ich aus vielen Erfahrungen mit Kurt später feststellen konnte, war diese Vorgehensweise sicherlich nicht untypisch für ihn: zunächst einmal misstrauisch zu sein, bevor man sich auf etwas einlässt, dann aber auch, wie ich ebenfalls immer wieder erfahren konnte, fest zu einer Sache oder auch einem Freund zu stehen, wenn man sich dafür entschieden hat.

Alle sollten bei diesem ersten Treffen einen Beitrag zu dem uns interessierenden Thema: „Verdrängung der NS-Vergangenheit“ halten. Kurt wollte

über seine Forschungen zu dem als gefeierter Reformpädagoge geltenden Erich Weniger berichten, der zugleich ein schlimmer Militärpädagoge in der Nazizeit gewesen ist und nach 1945 an der Konstituierung der Bundeswehr beteiligt war. Kurt schrieb mir zur Formulierung seines Themas: „Es ist ‘neutral’ formuliert, die Antwort wird eher ‘parteilich’ ausfallen.“ Also: keine Polemik um der Polemik willen, aber eindeutig und klar in der Sache selbst – so habe ich Kurt immer erlebt. Unser Treffen fand übrigens volle Zustimmung bei ihm: „Das Oedelsheimer Wochenende“, so schrieb er mir in einem Brief nach dem Treffen, „war für mich außerordentlich anregend. Das Treffen zeigte die Möglichkeiten eines geistig und sozial hervorragenden Klimas, dies eingebettet in die guten praktischen Verhältnisse des Hauses [...] Ich freue mich auf unsere nächste Zusammenkunft“.

Dass unsere Arbeit in Oedelsheim außerordentlich fruchtbar war, zeigt bereits das von uns auf der Grundlage der Beiträge des ersten Treffens publizierte „Studienheft“ mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung“, zu dem Kurt einen Beitrag über „Militärpädagogische Aspekte bei Erich Weniger. Zum kriegsfördernden Beitrag geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ beisteuerte. Aus dieser Forschung ist im Übrigen auch eine wichtige Publikation Kurt Beutlers hervorgegangen: „Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger“. Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1990 in Bielefeld sind wir mit den Ergebnissen unserer Forschung zum ersten Mal als Gruppe aufgetreten und damit von Sympathisanten, vor allem aber auch den Repräsentanten des Mainstreams wahrgenommen worden. Dass dieses „Studienheft“ keine Eintagsfliege war, zeigen die zwölf Jahrbücher, an denen Kurt mitgearbeitet und für die er mitverantwortlich war, für die er wichtige Beiträge und Rezensionen geschrieben, Interviews geführt und redaktionelle Arbeiten übernommen hat.

Das Interessante an dem Kreis war nicht zuletzt, dass wir alle Jahrbücher inhaltlich ausführlich diskutiert haben. Jeder im Kreis hat dabei spezifische Positionen zum Tragen gebracht, um die teilweise erbittert gerungen wurde. Ich erinnere mich vor allem an eine nächtliche Diskussion, bei der es um das „richtige“ Marx-Verständnis zwischen Kurt und Hans-Jochen Gamm ging. Wie eigentlich immer im Oedelsheimer Kreis kam es auch hier schließlich zum Kompromiss: beide Kombattanten erläuterten im nächsten Jahrbuch zum Thema „Mündigkeit“ *ihr* Marxismus-Verständnis in einem eigenen Beitrag; der von Kurt trug den Titel „Zur Frage der marxistischen Methode in der Pädagogik“. Vielleicht sollte ich noch hinzufügen, dass Kurts wissenschaftliche Position in wesentlichem Maße durch die Marburger Schule Wolfgang Abendroths angeregt war, der er sich immer verbunden wusste, wie ich überhaupt den Eindruck habe, dass Kurt in Marburg eine seiner prägendsten und zugleich

glücklichsten Zeiten erlebt hat; hier entstand seine bis heute weithin beachtete Dissertation „Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung“, die in der renommierten, von Leonhard Froese und Wolfgang Klafki herausgegebenen Reihe „Marburger Pädagogische Studien. Neue Folge“ erschien.

Mit Kurt Beutler verliert die Erziehungswissenschaft einen der wenigen bundesdeutschen Disziplinvertreter, die sich im Zuge des gesamtgesellschaftlichen Aufbruchs der späten 1960er Jahre des in Deutschland stets vernachlässigten Projekts „Aufklärung“ angenommen und es konsequent weiterzuführen versucht hat. Er beeindruckte durch seine gradlinige und kompromisslose Kritik an Wegbereitern, Akteuren und Mitläufern des Nazismus. Der Oedelsheimer Kreis verliert mit ihm einen herausragenden Intellektuellen, einen Mitstreiter und Freund. Sein Tod ist für uns ein unersetzlicher Verlust. Aber Kurt wird weiterleben, nicht nur in seinen wissenschaftlichen Arbeiten, sondern als Vorbild für Gradlinigkeit und Kompromisslosigkeit im Denken, hohe ethische Maßstäbe im gesellschaftlichen Handeln, Zuverlässigkeit und Anhänglichkeit gegenüber seinen Freunden.

Wolfgang Keim

Nachruf für Wincenty Okon

Prof. Dr. Wincenty Okon ist am 18. Oktober 2011 in Warschau gestorben; im Januar 2012 wäre er 98 Jahre alt geworden. Er war Gründer und Ehrenmitglied der Polnischen Gesellschaft für Pädagogik sowie seit 1983 Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Die Universitäten Krakau und Braunschweig verliehen ihm die Ehrendoktorwürde. Wincenty Okon gehört zweifellos zu den herausragenden Wissenschaftlern der polnischen Pädagogik.

Die deutsche Erziehungswissenschaft verliert mit ihm ein hochgeschätzten Kollegen und Freund sowie einen der Baumeister der deutsch-polnischen Verständigung. Zusammen mit seinem ehemaligen Assistenten und Nachfolger auf seinem Lehrstuhl an der Warschauer Universität, Prof. Dr. Miroslaw S. Szymanski, sowie den deutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaftlern Prof. Dr. Oskar Anweiler (Bochum) und Prof. Dr. Friedrich W. Busch (Oldenburg) gründete er 1983 die sogenannten „Expertenseminare“, um die deutsch-polnischen kulturellen Beziehungen zu entwickeln und zu stärken. Diese bis heute im Abstand von zwei Jahren in Polen und Deutschland durchgeführten Wissenschaftstreffen dürfen zu den Vorhaben gezählt werden, die einen herausragenden Beitrag zur deutsch-polnischen Aussöhnung und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Gebiet der international-vergleichenden Bildungsforschung liefern.

Friedrich Busch

Nachruf für Peter Martin Roeder

Der Nachruf für Peter Martin Roeder von Jürgen Baumert erscheint in der nächsten Ausgabe.

Nachruf für Klaus Schleicher

Dr. Klaus Schleicher, emeritierter Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, ist am 1. Dezember 2011 im Alter von 76 Jahren verstorben. Der Verstorbene gehörte der Universität Hamburg seit 1973 an. Seit 1983 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2000 war er Geschäftsführender Direktor des Instituts für Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Klaus Schleicher war ein außergewöhnlicher Wissenschaftler mit einer besonderen beruflichen und wissenschaftlichen Karriere. Sein beruflicher Weg begann mit einer Tischlerlehre – und der Ambition auf eine akademische Qualifizierung. Der erfolgreiche Besuch eines Abendgymnasiums eröffnete ihm dazu die Möglichkeit. Er absolvierte im Anschluss ein Studium der Erziehungswissenschaft, Geschichte, Philosophie, Politik und Anglistik. Im Alter von 38 Jahren wurde er – nach Promotion und Habilitation – an die Universität Hamburg berufen und übernahm die Professur für Vergleichende Erziehungswissenschaft am gleichnamigen Institut. 1983 wurde er, wie bereits ausgeführt, Direktor des Instituts und blieb dies bis zur Emeritierung im Jahr 2000.

Im wissenschaftlichen Profil Klaus Schleichers treten drei markante Themen besonders hervor. Das erste ist die internationale Bildungsentwicklung. Hier liegt der Fokus auf Arbeiten über Europa. Über Vergleiche europäischer Bildungssysteme hinaus bewegten ihn Fragen der europäischen Geschichte und das Problem, ob sich darin Spuren nationenübergreifender Identität identifizieren lassen. Seine Überlegungen hierzu sind beispielsweise festgehalten in der Schrift „Zur Biographie Europas – Identität durch Alltagshandeln“ (2007). Die Reflexionen, die Klaus Schleicher zu dieser Thematik anstellte, umschlossen auch die dunklen Seiten einer an das Nationale anschließenden Identitätsbildung: Nationalismus und Ethnozentrismus sowie die Frage nach der Funktion und Verantwortung der Bildung für die Herausbildung bzw. Überwindung dieser Haltungen. Zu den bedeutenden Publikationen des Verstorbenen zur Europathematik gehört die zusammen mit Peter J. Weber edierte dreibändige „Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000“.

Die beiden weiteren bedeutenden Themen in Klaus Schleichers Werk werden ebenfalls stets im Horizont des internationalen Vergleichs behandelt. Zu nennen ist hier zunächst die Umweltbildung. Lange bevor die Problematik eines sorgsam und nachhaltigen Umgangs mit Natur und Umwelt zu den populären Themen von Politik und Wissenschaft wurde, hat sich Klaus Schleicher um die Frage gekümmert, wie Bildung zum Gewinnen eines Umweltbewusstseins in der nachwachsenden Generation beitragen könne. Dieser Frage sind nicht nur Forschungsarbeiten des Verstorbenen gewidmet. Er hat sich ihr auch in der Entwicklung innovativer Bildungskonzepte zugewendet. Ende der 1980er und in der ersten Hälfte der 1990er Jahre wurden unter seiner wissenschaftlichen Leitung zwei BLK-Modellversuche zu den Themen „Umweltbildung, Umwelterziehung, Umweltberatung“ und „Umweltvorsorge und Umweltgestaltung im pädagogischen Handlungsfeld“ durchgeführt. Die Studien zur Umweltbildung mündeten konsequenterweise nicht nur in Forschungspublikationen ein, sondern auch in praxisrelevante Materialentwicklungen. Ein Beispiel hierfür, in dem sich seine europa- und die umweltbezogenen Interessen bündeln, ist das Medienpaket „Umweltpolitik und Wirtschaft in Europa“, in dem Informationen zur Umweltbildung in der europäischen Lehrerbildung versammelt sind.

Ebenfalls im internationalen Horizont bearbeitete Klaus Schleicher sein drittes großes Thema: Wertefragen in der beruflichen Bildung. Auch in diesem Feld ging es ihm nicht allein um System- und Funktionsvergleiche, sondern vielmehr um die Frage einer Werteorientierung und -bildung. Diese Frage bewegte ihn nicht nur im Kontext von Analysen des deutschen bzw. von europäischen Berufsbildungssystemen, sondern weit darüber hinaus auch in seinem Interessengebiet der Entwicklungszusammenarbeit. Mehrere Berichte für die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit zeugen von dieser Facette seines Werks, so beispielsweise ein Report zum Thema „Enhancing the Social Values of Work and Training for General Education, for Training Institutions and for Enterprises. Aiming at Strengthening Work-Process Oriented Core Values in a Multicultural Setting“. Die Arbeiten zu diesem Feld richten sich auch auf den Bereich des lebenslangen Lernens, für das die grundlegende Bildung nachhaltige Aufgeschlossenheit erzielen sollte; darin sah Schleicher eine Voraussetzung dafür, dass die Menschen „Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe“, so der Untertitel einer seiner Schriften, für sich selbst annehmen.

Klaus Schleicher war nicht nur ein erfolgreicher Forscher und Entwickler, sondern auch ein gefragter Sachverständiger und Gutachter. Seine Expertise war ebenso gesucht in nationalen wie in internationalen Gremien. Bereits im Jahr seiner Berufung, 1973, fungierte er als Gutachter des Deutschen Bildungsrats. Seit Mitte der 1970er Jahre wirkte er in bildungs- und wissen-

schaftspolitischen Gremien des Europarats mit. Im Auftrag der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit führte er Beratungen der Bildungssysteme in Saudi-Arabien, Malaysia und im Oman durch. Sein internationales Renommee brachte ihm Einladungen zu Gastprofessuren und Forschungsaufenthalten in aller Welt ein, von England und Frankreich bis in die USA oder Japan.

Erfolgreiche Hochschullehre im Zeichen internationaler und interkultureller Kooperation war Klaus Schleicher ebenfalls ein wichtiges Anliegen. Er setzte sich für den internationalen Studierendenaustausch ein und betreute Austauschstudierende, insbesondere im Rahmen der Erasmus- bzw. Sokrates-Programme der Europäischen Union. Für diese Programme war er ebenfalls als Gutachter tätig. Unter seiner Leitung wurde ein Projekt durchgeführt, das sich mit der Optimierung der Studienberatung befasste. Zu den Erträgen dieser Arbeit gehört eine Publikation mit dem Titel „Mit Interesse und Erfolg studieren. Studienberatung für Anfänger und Fortgeschrittene“, die er 2003 in Zusammenarbeit mit M. Goy und P. J. Weber vorlegte.

Es zeichnet den Verstorbenen aus, dass sich seine facettenreiche wissenschaftliche Arbeit nicht nur im Dialog mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft abbildet, sondern auch in zahlreichen Aktivitäten des Transfers von Forschungsergebnissen in die Gesellschaft. Unter diesem Vorzeichen war er beispielsweise seit Ende der 1970er Jahre bis 1992 als Berater des Schweizer Fernsehens tätig. Etliche Arbeiten richteten sich an die Schulpraxis, an Eltern und die Bildungspolitik; so verfasste er Ratgeber und Broschüren zur Umweltbildung in der Schule, aber auch in der Familie.

Klaus Schleicher hinterlässt also ein facettenreiches Werk, das über die wissenschaftliche Welt hinaus Gehör fand. Die Erinnerung an ihn wird aber auch getragen sein von Gedanken an seine Freude an der Kooperation im Kollegenkreise; an seine Fähigkeit, Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis zu schlagen, und an sein Gespür für innovative Themen der Erziehungswissenschaft. Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg wird sein Andenken in Ehren halten.

Ingrid Gogolin

Nachruf für Georg Schottmayer

Wir trauern um unseren Kollegen Prof. Dr. Georg Schottmayer, der am 4. November 2011 gestorben ist. Georg Schottmayer begann seine Tätigkeit in den 1960er Jahren zunächst als wissenschaftlicher Assistent am Seminar für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Er war dann von 1968 bis zu seiner Emeritierung 1990 Professor für Erziehungswissenschaft an

diesem Fachbereich. Auch nach der Emeritierung setzte er seine Arbeit an unserer Fakultät vor allem im Bereich der akademischen Lehre ohne Unterbrechung bis zuletzt umfangreich und engagiert fort.

Die frühen, sehr bekannt gewordenen Arbeiten von Georg Schottmayer aus den 1960er Jahren liegen im Bereich der medienpädagogischen Forschung. Dazu zählen die Titel „Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend“ und „Fernsehen und Großstadtjugend“. In diesem Kontext ist seine Initiative zum Aufbau des Audiovisuellen Zentrums am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg zu würdigen, dessen wissenschaftlicher Leiter er lange Zeit war. Von ihm gingen zentrale Aktivitäten zum Einsatz audio-visueller Medien im Bereich der Lehrerbildung aus, die bundesweit innovativen Charakter hatten. Dazu gehörte die Mitschauanlage zum Aufzeichnen von Unterrichtssituationen oder das damals erst im amerikanischen Raum bekannte Micro-teaching.

Die wissenschaftlichen Arbeiten von Georg Schottmayer zeichnen sich durch die große Bandbreite der Themen aus, zu denen er im Laufe seiner erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungstätigkeit gearbeitet hat. Dazu gehören die Psychologie des Lehrens und Lernens mit dem Schwerpunkt auf dem Sozialen Lernen, die Entwicklungspsychologie, die Umweltpädagogik mit dem Schwerpunkt auf Wohnen, Spiel und Freizeit und – wie bereits erwähnt – die Medienpädagogik. Besonders hervorzuheben sind dabei zwei Merkmale: die Interdisziplinarität seines Zugangs zu den Themen und die empirische, sozialwissenschaftliche Orientierung seines Denkens und Forschens. Als empirisch orientierter Erziehungswissenschaftler und Diplompsychologe konnte er gegenüber der in den 1960er Jahren vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik neue Impulse setzen.

Georg Schottmayer setzte sein Wirken immer auch außerhalb der Universität in verschiedenen pädagogischen Praxiskontexten fort. Er importierte die Bau- und Abenteuerspielplatzidee aus Skandinavien in die Bundesrepublik. Er war wissenschaftlicher Berater für Spiel- und Umweltfragen in Ministerien und zehn Jahre als Vorsitzender des deutschen Kinderhilfswerks tätig. Diese praktische Tätigkeit fand ihren Niederschlag in Forschung und Lehre. Es war ihm ein Anliegen, in Lehrveranstaltungen einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen und Studierende in Projektgruppen zu wissenschaftlichem Arbeiten anzuregen. Sein besonderes Interesse galt der Entwicklung von Lern- und Lehrformen in Seminaren, die neben dem Praxisbezug ein selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Studieren fördern. Bei den Studierenden stieß diese hochschuldidaktische Orientierung auf große Zustimmung, was sich in den immer großen Teilnehmerzahlen in seinen Seminaren manifestierte.

Wir schauen zurück auf die Person und die vielfältigen Tätigkeiten unseres Kollegen Georg Schottmayer und danken ihm als Wissenschaftler und Hochschullehrer für sein langjähriges Wirken.

Renate Luca

Nachruf für Jürgen Zinnecker

Am 30.07.2011 verstarb Prof. Dr. Jürgen Zinnecker in Siegen im Alter von 70 Jahren. Sein Name verbindet sich mit zahlreichen Beiträgen zur Kindheits- und Jugendforschung, Bildungssoziologie, Sozialisations- und Biografieforschung. Begriffe wie „heimlicher Lehrplan“, „jugendliches Bildungsmoratorium“, „Straßensozialisation“, „Verhäuslichung“ und „Versportung“ von Kindheit sowie „Selbstsozialisation“ Jugendlicher wurden von ihm maßgeblich geprägt und gehören heute zum geläufigen Vokabular in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin.

Jürgen Zinnecker promovierte 1971 an der FU Berlin mit der Dissertation „Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung im bürgerlichen Patriarchalismus“. Hier scheint bereits ein kritischer pädagogischer Geist auf, der auch sein weiteres Wirken bestimmen sollte. Im Kontext seiner nachfolgenden Tätigkeit am Bildungstechnologischen Zentrum in Wiesbaden entstand das Praxisforschungsprojekt „Projektgruppe Jugendbüro: Die Lebenswelt von Hauptschülern“, in dem er sich der Schulwelt und Schülerwelt ethnografisch näherte – ein damals methodisch wie inhaltlich höchst ungewöhnlicher Forschungszugang. In dieser Zeit legte er auch eine Reprint-Reihe zu verschollenen Werken „radikaldemokratischer, sozialistischer Pädagogik und klassenorientierter Sozialisationsforschung“ auf – Bezeichnungen, die heute verwundern mögen, aber als Werthaltung für pädagogische Debatten nichts an Aktualität eingebüßt haben. Dass z. B. Martha Muchows Schilderungen zum Leben Hamburger Kinder und Jugendlicher in Kaufhäusern und auf dem Löschplatz heute zum selbstverständlichen Bezugspunkt moderner Kindheitsforschung gehören, ist seiner damaligen Initiative zu verdanken.

Der Start seines Professorenlebens an der Philipps-Universität in Marburg im Wintersemester 1980/81 war spektakulär. Sein Seminarangebot zu „Jugendkulturen“ fiel aus dem Rahmen des Üblichen und zog so viele Studierende an, dass der Raum nicht reichte. Mit einem Go-In bei der Universitätsleitung versuchten die Studierenden, ein weiteres Seminar durchzusetzen. Dass Jürgen Zinnecker sich an dieser Protestaktion beteiligte, handelte ihm einigen institutionellen Ärger ein. Rückblickend betrachtet waren diese Ereignisse durchaus symptomatisch für sein wissenschaftliches Tun. Entgegen dem erziehungswissenschaftlichen Mainstream interessierten ihn junge Men-

schen so wie sie *sind* mit ihren kulturellen Selbstartikulationen und nicht wie sie sein sollten. Und sein Interesse konnte so weit gehen, dass er sich eben auch an studentischen Protestaktivitäten beteiligte.

Von früh an betätigte sich Jürgen Zinnecker außerdem als leidenschaftlicher und effektiver Sammler kultureller Selbstzeugnisse junger Menschen. Dies führte 1981 zur Gründung des Archivs „Kindheit, Jugend und Biografie“, dessen umfangreicher Materialfundus seitdem unaufhörlich wuchs und viele Forschungen ermöglichte und künftig ermöglichen wird. Daraus entstand wenige Jahre später das Siegener Zentrum für Sozialisations-, Lebenslauf- und Biografieforschung (SiZe), das international große Reputation erlangte. Welche Schätze diese Sammlung birgt, demonstriert exemplarisch das „Tagebuch der Karin Q.“, das einen bis heute einzigartigen Einblick in das Seelenleben einer jungen Hauptschülerin ermöglicht.

Die Shell-Jugendstudie von 1981 nutzte Jürgen Zinnecker gezielt zu einem bundesweiten Aufruf zur Sammlung von kulturellen Dokumenten Jugendlicher, dessen Ergebnisse in „Jugend – vom Umtausch ausgeschlossen“ veröffentlicht wurden. Dieser Band mit Texten, Gedichten, Tagebuchauszügen, Zeichnungen und Bildern von Jugendlichen versinnbildlicht den erfolgreichen Versuch, Themen der Jugendforschung auch einem breiteren Lesepublikum jenseits der Scientific Community zugänglich zu machen, ein Anliegen, das Jürgen Zinnecker mit verschiedenen Publikationsprojekten verfolgte.

In seinen Forschungsprojekten war Jürgen Zinnecker methodisch kreativ und undogmatisch. Er setzte qualitative und quantitative Instrumente ein, verband sie auch häufig. Den zwei Shell-Jugendstudien, die er in den 1980er Jahren durchführte, verlieh er damit ein ganz eigenes Gesicht. In dieser Zeit führte er auch die Projekte „Studium und Biografie“ sowie das historisch-interkulturelle Projekt „Stadt und Quartier als Lebensraum von Kindern, Jugendlichen und ihren Pädagogen“ durch. Der Vergleich von urbanen Kindheiten in Wiesbaden und Leiden (NL) um 1900 ist für die historische Sozialisationsforschung immer noch richtungsweisend. Nach seinem Wechsel an die Universität Siegen im Jahr 1986 folgten die Studie „Modernisierung von Kindheit, Fallstudien zu drei Generationen“, der „Kindersurvey 1993–1999“ sowie die Kinder- und Jugendstudie „NRW-Kids 2001“, um nur einige exponierte Studien zu nennen.

In den letzten Jahren wandte sich Jürgen Zinnecker schließlich Kriegskindheiten und Kriegskindern zu. Am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen wollte er in seinem „Ruhestand“ hierzu weiter forschen, und er hatte schon einiges Wegweisendes begonnen. 2005 war er federführend an dem Internationalen Kongress „Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende“ an der Universität Frankfurt am Main beteiligt.

Der Infarkt, den er kurz nach seiner Verabschiedung von der Universität erlitt und dem eine lange Leidenszeit folgte, beendete seine weiteren Vorhaben jäh. Weitergeführt werden sie jedoch – in seinem Sinne und Geiste – von seiner langjährigen Arbeitsgefährtin und Ehefrau PD Dr. Imbke Behnken, die seit der „Projektgruppe Jugendbüro“ mit ihm zusammen geforscht und publiziert hat.

Jürgen Zinnecker hat die Erziehungswissenschaft bereichert und wird es mit seinen zahlreichen Publikationen weiterhin tun. Er hat Diskursräume jenseits adultozentristischer, normativer und teleologischer Perspektiven geöffnet und empirisch und theoretisch gestärkt. Gegenüber den kulturpessimistischen Problemdebatten zur jungen Generation blieb er immer in kritischer Distanz. Voller Neugier und vorbehaltlos wandte er sich den Praxen von Kindern und Jugendlichen zu und führte konsequent vor, was es bedeutet, junge Menschen als Subjekte ihrer Lebenswelt radikal ernst zu nehmen und ihr Tun, so sehr es Erwachsene auch manchmal irritieren mag, als sinnhafte und berechtigte Äußerungen gesellschaftlicher Aneignung zu begreifen und anzuerkennen. Dies ist nicht nur ein wertvoller wissenschaftlicher Impuls, sondern auch ein gesellschaftspolitischer zur Demokratisierung des Generationenverhältnisses.

*Lotte Rose, Jutta Buchner-Fuhs, Barbara Friebertshäuser,
Burkhard Fuhs, Sabine Stecher, Ludwig Stecher*