

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 46, Jg. 24|2013

Wissenschaftliche Gutachten schreiben

**(Bildungs-)politische Entwicklungen
und disziplinäre Anforderungen**

Mit Beiträgen von

Marcelo Caruso, Hannelore Faulstich-Wieland,

Hans Gruber, Harm Kuper,

Katharina Maag Merki, Tanja-Maria Rebbert,

Sabine Reh, Patrick Ressler,

Heinke Rübken, Martin Rothgangel,

Rudolf Tippelt, Werner Thole, Isabella Willmanns,

Olaf Zawecki-Richter, Klaus Zierer

u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
STELLUNGNAHME	
<i>Werner Thole, Marcelo Caruso & Sabine Reh</i>	
Erziehungswissenschaft im öffentlichen Diskurs – eine notwendige Antwort	9
BEITRÄGE ZUM WORKSHOP „GUTACHTEN SCHREIBEN“	
<i>Patrick Ressler</i>	
Praxis und Haltung: Bericht zum Workshop „Gutachten schreiben“	15
<i>Harm Kuper</i>	
Kurzbericht über den Workshop zum Verfassen von Gutachten für wissenschaftliche Zeitschriften	19
<i>Katharina Maag Merki & Hannelore Faulstich-Wieland</i>	
Die Erstellung von Fachgutachten für die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG	21
BEITRÄGE	
<i>Margret Dörr</i>	
Novellierung des Psychotherapeutengesetzes!.....	29
<i>Hans Gruber & Rudolf Tippelt</i>	
DFG Nachwuchsakademie „Empirische außerschulische Erziehungswissenschaft“ überaus erfolgreich!	39
<i>Tanja-Maria Rebbert & Isabella Wilmanns</i>	
Gemeinsamer Unterricht am Gemeinsamen Gegenstand.....	51
<i>Martin Rothgangel</i>	
„In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken.....	65
<i>Heinke Röbbken, Olaf Zawacki-Richter & Klaus Zierer</i>	
Zwischen Vielfalt und Einheit	73

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Präambel</i>	85
<i>Institutionalisierung forschungsethischer Standards. Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?</i>	87
<i>DGfE-Summer School 2013</i>	88
<i>Call for Posters im Rahmen des DGfE-Kongresses in Berlin 2014</i>	90
<i>Bildung über den ganzen Tag</i>	91
<i>European Educational Research Association (EERA)</i>	96

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1	Historische Bildungsforschung	101
Sektion 3	International und Kulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE).....	108
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung	111
Sektion 5	Schulpädagogik	114
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	117
Sektion 8	Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit	120
Sektion 9	Erwachsenenbildung	127
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik.....	131
Sektion 12	Medienpädagogik	135

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	139
<i>Bericht aus Wissenschaft und Lehre</i>	149

Tagungskalender	153
-----------------------	-----

Ausschreibungen und Preise.....	161
---------------------------------	-----

Personalia

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Neville Alexander</i>	163
<i>Zum Andenken: Hans-Hermann Groothoff</i>	165

EDITORIAL

Im vorliegenden Heft der Erziehungswissenschaft kommen unterschiedliche Aspekte und inhaltliche Schwerpunkte zum Tragen, die sich bildungs- und wissenschaftspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskursen zuordnen lassen.

Der erste Beitrag setzt sich mit dem Bild der Erziehungswissenschaft auseinander, wie es zurzeit in den Medien transportiert wird. Anlass war für die Autorin Sabine Reh sowie die Autoren Marcelo Caruso und Werner Thole als Mitglieder des Vorstandes der DGfE das Verfahren um die Aberkennung des Doktorgrades von Anette Schawan und die vorangegangenen und nachfolgenden öffentlichen Diskussionen.

Einen zweiten, v.a. wissenschaftsstrategisch und -politisch bedeutsamen inhaltlichen Schwerpunkt stellen Berichte über den Workshop „Gutachten schreiben. Zu Rolle und Qualität von Begutachtungen in der Erziehungswissenschaft“ dar, zu dem am 26. Oktober 2012 der Vorstand der DGfE nach Berlin eingeladen hatte. Patrick Ressler (Humboldt Universität zu Berlin) setzt sich aus der Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses mit der Frage auseinander, welche Bedeutung die Referierung von Beiträgen in wissenschaftlichen Zeitschriften, aber auch Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Begutachtung von Projektanträgen haben. Ergänzt werden diese Überlegungen von zwei weiteren Beiträgen: Prof. Dr. Harm Kuper von der Freien Universität Berlin, geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), stellt einerseits Zielsetzungen und Vorgehensweisen des Peer-Reviews dar. Andererseits diskutiert er die Erwartungen, die Autoren und Autorinnen, Herausgeber und Herausgeberinnen sowie Referenten und Referentinnen jeweils gegenseitig formulieren, sowohl bezogen auf inhaltliche Kriterien für ein nachvollziehbares und faires Gutachten als auch hinsichtlich des organisatorischen und zeitlichen Ablaufs.

Im zweiten Beitrag, „Die Erstellung von Fachgutachten für die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG“ diskutieren Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Universität Zürich) und Prof. Dr. Hannelore Faustich-Wieland (Universität Hamburg), die seit vielen Jahren sowohl Erfahrungen als Antragstellerinnen als auch als Fachgutachterinnen der DFG gesammelt haben, Fragen zur Erstellung von Gutachten. Die aufgelisteten Kriterien machen zum einen transparent, welche Dimensionen in den Gutachten berücksichtigt werden sollten. Zum anderen zitieren die Autorinnen im Rahmen des Beitrags Ausschnitte aus einem Gutachten und stellen es in seiner Aussagekraft für den Antragsteller bzw. Antragstellerin zur Diskussion.

Der zweite, größere Beitragsblock ist in inhaltlich etwas heterogener und zeichnet bildungs- und wissenschaftspolitisch relevante Entwicklungen nach,

wie die Darstellung von Prof. Margret Dörr zur Novellierung des Psychotherapeutengesetzes. Sie stellt Entwicklung und Stand der Novellierung des Gesetzes vor, die aufgrund der Bologna-Reformen notwendig wurde. Im Mittelpunkt steht die Frage nach einer psychotherapeutischen Zusatzausbildung auf MA-Niveau, die möglichst vielen Personen mit unterschiedlichem professionellen Hintergrund offen stehen sollte. Sie diskutiert kritisch, welche Konsequenzen das Gesetz in Zukunft für die psychotherapeutische Weiterbildung im Sinne einer Professionalisierung haben wird.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt (LMU München) und Prof. Dr. Hans Gruber (Universität Regensburg) stellen Zielsetzungen und Ablauf der DFG-Nachwuchsakademie „Empirische außerschulische Erziehungswissenschaft“ vor, in der innerhalb von 12 Monaten empirische Forschungsvorhaben von acht Nachwuchswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern gefördert wurden. Anschließend skizzieren die geförderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Projekte, die interessante thematische Zugänge und methodisch eine große Bandbreite aufweisen. Der Beitrag zeigt einen wichtigen Ansatz der Nachwuchsförderung, weil junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen der Akademie auf vielfältige Weise von erfahrenen Kollegen und Kolleginnen bei der Erstellung eines ersten DFG-Antrags unterstützt und beraten wurden, so dass viele Anträge erfolgreich waren.

Zwei weitere Beiträge befassen sich mit didaktischen Fragen: Tanja-Maria Rebbert und Isabella Wilmanns berichten über das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“, das im Rahmen der Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ gefördert wird. Im Projekt werden Vorschläge für Ansätze inklusiver Unterrichtsgestaltung entwickelt. Dies erscheint dringend notwendig, da der Inklusionsgedanke bisher selten entsprechend den Vorschlägen der Behindertenrechtskonvention der UNO von 2006 in die Praxis umgesetzt wird. Anstelle von Inklusion werden eher additive Modelle eingeführt, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zwar in Regelklassen aufgenommen werden, die didaktisch-methodischen Ansätze für den Unterricht aber unverändert bleiben. Da aber der Anspruch auf Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler in der Gestaltung der Unterrichts einen Niederschlag finden sollte, war es Ziel des Projekts, neben der Entwicklung von Unterrichtsmaterial die Professionalisierung der Lehrkräfte zu unterstützen, damit sie den steigenden inhaltlichen, pädagogischen und didaktisch-methodischen Anforderungen inklusiven Unterrichts in Zukunft besser gerecht werden können.

Martin Rothgangel aus der Schweiz setzt sich mit der Frage auseinander, vor welchen Herausforderungen Fachdidaktiken, angesiedelt zwischen Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften, zurzeit stehen. Daraus resultieren Fragen der disziplinären Verortung – in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und/oder Zentren für Lehrerbildung oder in den jeweiligen Fachdisziplinen. Rothgangel diskutiert erstens Vor- und Nachteile der jewei-

ligen strukturellen Verankerung vor allem hinsichtlich der Frage, welche Rolle heute neben den Fachdidaktiken die allgemeine Didaktik bezogen auf die Schulpädagogik spielt. Zweitens fragt er, inwiefern empirische Studien in Bereichen der Fachdidaktiken auf regionale oder nationale Besonderheiten Rücksicht nehmen (müssen) und ob ihre Ergebnisse international verwertbar sind.

Der Beitrag von Heinke Röbbken, Olaf Zawecki-Richter und Klaus Zierer stellt Ergebnisse einer mit Unterstützung der DGfE durchgeführten Studie vor, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum rezipiert und wie diese von Fachexperten (Sprecher/innen der Sektionen der DGfE) bewertet werden. Weitergehendes Ziel der Untersuchung ist es, zunächst Aussagen über die Reputation von Fachzeitschriften zu treffen, um ihre Qualität einzuschätzen. Es wird erwartet, dass sich daraus in Zukunft bessere Möglichkeiten ergeben, die Qualität von Zeitschriften zu beurteilen und diese zur Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen heranzuziehen. Als Vorbild werden andere Disziplinen erwähnt, die aus dem sog. „impact factor“ Qualitätsaussagen ableiten. Die Autorin und die Autoren diskutieren die Schwachstellen solcher Verfahren kritisch und weisen darauf hin, dass die Erziehungswissenschaft ihrer Fachkultur angemessene Verfahren der Beurteilung entwickeln sollte.

Nach den fachbezogenen Beiträgen folgen Nachrichten des Vorstands und Berichte aus den Sektionen, Projektvorstellungen sowie der Tagungskalender.

Christine Zeuner, Katja Schmidt

STELLUNGNAHME

Erziehungswissenschaft im öffentlichen Diskurs – eine notwendige Antwort

Werner Thole, Marcelo Caruso & Sabine Reh

Im Zusammenhang mit den Diskussionen über die Dissertation von Annette Schavan geriet auch die Erziehungswissenschaft ins Visier der öffentlichen Aufmerksamkeit. Weitgehend datenfrei wird die deutsche Erziehungswissenschaft als eine Disziplin „mit überschaubaren wissenschaftlichen Leistungen“, so Jürgen Kaube in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung am 21. Oktober 2012, beschrieben, die als ein „Non-Fach“ eben „eine intellektuelle Simulation“ sei und die „bei den traditionellen Hochschullehrern einen denkbar schlechten Stand“ hatte, so Tilman Krause in „Die Welt“ am 7. Februar 2013. Bestätigt wird dieses Bild von einigen Erziehungswissenschaftler_innen, die „öffentlich versichern, in ihrer Disziplin hätten schon immer andere Maßstäbe gegolten, Pädagogik sei keine echte Wissenschaft“, so – ob überpointierend referiert, sei dahingestellt – Thomas Gutschker im FAZ.Net vom 9. Februar 2013.

Allgemeine Aussagen über die Qualität erziehungswissenschaftlicher Dissertationen in den 1970er und 1980er Jahren sind nur schwer zu treffen, Antworten auf die Frage, ob heutige gegenüber vor Jahrzehnten vorgelegten Dissertationen qualitativ besser oder schlechter seien, nicht einfach zu geben. Sicherlich war der diskursive, institutionelle und infrastrukturelle Kontext vor vierzig Jahren ein anderer als der heutige und die zur Verfügung stehenden „Produktionsmittel“, Karteikarten, Zettelkästen, Schreibmaschinen und Durchschlagpapier, waren andere. Dieses entband forschende Wissenschaftler_innen selbstverständlich nicht davon, sorgfältig zu arbeiten und präzise anzugeben, worauf sie sich wie und mit welchen Aussagen beziehen. Es existieren keine empirischen Studien, die die Qualität von Promotionen und anderen Qualifizierungsarbeiten an Standards vergleichend prüfen, ebenso wenig wie bibliometrische oder inhaltsanalytische Untersuchungen. Insofern spielt sich im öffentlichen Diskurs über die Erziehungswissenschaft ab, was man dieser selbst sofort vorwirft: Es werden weitgehend belegfrei generalisierende Aussagen getroffen. Journalistisch mag dieses legitim sein, Wissenschaftler_innen ist es sicher nicht nachzusehen.

Der sich in den jüngsten Diskussionen wiederholende Affekt gegen die Erziehungswissenschaft ist ebenso bekannt, wie die Herabsetzung oder gar

Verachtung alt ist, die Pädagog_innen – ob als „prügelnde Schwächlinge“ oder „faule Säcke“ – im öffentlichen Diskurs in der Moderne immer wieder trifft. Als Verkennung der Struktur pädagogischen Tuns sind Affekt und Verachtung verstehbar, wenn auch höchst problematisch – scheint Erziehung doch vor dem Hintergrund aufklärerischer Vorstellungen und Werte immer ein schwieriges, zuweilen auch „dreckiges Geschäft“, nie machtfrei und immer von Schuld bedroht, weil selbst noch das bestgemeinte erzieherische Tun im guten Unterricht negative Konsequenzen für die Einzelne/den Einzelnen nicht ausschließen kann. Distanzierungen von diesem „Geschäft“ sind en vogue – das spiegelt sich gegenwärtig im Setzen auf „Bildung“ wider, die als individuelle Steigerung viel weniger fragwürdig als Erziehung erscheint. Und die vornehmere Rede von den „Bildungswissenschaften“ verspricht, sich von einer Geschichte der Legitimationsnotwendigkeiten, wie die Erziehungswissenschaft sie kennt, mit einem Schlage befreien zu können. Neu ist nun allerdings, dass die Erziehungswissenschaft Zielpunkt einer generellen Herabsetzung der Geisteswissenschaften und damit einer bestimmten Art der Wissensproduktion wird. Warum das so ist und wie Entwicklungstendenzen in der Hochschul- und Wissenspolitik mit dem Affekt gegen die Pädagogik sich verbinden – dazu nun einige Bemerkungen von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen.

In den öffentlichen Plagiatsdiskussionen spiegelt sich eine Veränderung der Hochschulverfassungen und der Durchsetzung neuer Steuerungsmodelle – von einer korporativ-kollegialen zu einer präsidial-administrativen Verfassung – wider, in deren Begleitung es zu einer neuen Bedeutung und gleichzeitigen Verrechtlichung von Qualitätsfragen gekommen ist: Wer darf und kann wie, mit welchen Kriterien und zu welchem Zweck eigentlich über wissenschaftliche Qualität urteilen? Man kann dieses zwar als Professionalisierung von Leitung und Führung in der Universitätsverwaltung und als Steigerung von „Accountability“, aber gleichzeitig auch als eine Art der Deprofessionalisierung, der Aberkennung von Zuständigkeiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, bezeichnen.

Parallel dazu ist so etwas wie eine „Entfeudalisierung“, eine Demokratisierung von Wissenskulturen zu beobachten. In der öffentlichen Suche nach Plagiaten dokumentiert sich eine Entzauberung des Aufklärungsanspruches von Wissenschaft. Wahrheitsmonopol und Rationalitätsanspruch der Wissenschaft im Allgemeinen können – vor dem Hintergrund politischer, medialer und epistemologischer Entwicklungen – öffentlich in Frage gestellt werden. Bestimmte Arten der Produktion von Wissen, im Besonderen die Bedeutungen und Sinn eruierenden geisteswissenschaftlichen Verfahren, scheinen zudem leicht kritisierbar – vor allem, wenn sie sich nicht als für den Laien unzugängliches Handwerk ausweisen können. In der öffentlichen Debatte spielt keine Rolle, dass und in welcher Weise naturwissenschaftliches, „hartes“ Wissen in den alltäglichen Praktiken des Labors produziert wird – ein Blick

mit Latour und Knorr-Cetina in die Kulissen der Labore ist da schon sehr aufschlussreich und lässt nicht nur etwa die Dimension der Autor_innenschaft fragwürdig werden. Gerade aber weil es – wie uns die Wissenschaftsgeschichte lehrt – eine einheitliche wissenschaftliche Verfahrensweise zur Produktion von als wissenschaftlich anerkenbarem Wissen nicht mehr gibt, ist es in der Tat notwendig, dass alle Wissenschaften sich, ihr Wissen und dessen Produktion ausweisen. Dem dient der Hinweis auf ein erlernbares Handwerkszeug, z.B. Methoden, und die Formulierung von Standards für Forschung, für wissenschaftliche Qualität in den Forschungsarbeiten.

An dieser Stelle ist es interessant, einen Blick auf die neuen erziehungswissenschaftlichen Curricula zu werfen, auf die Module und Modulhandbücher der universitären Studiengänge sowohl in der Lehrer_innenausbildung wie auch in Bachelor- und Masterstudiengängen, die allesamt zeigen, wie weit hier inzwischen Methodenbewusstsein und Methodenausbildung fortgeschritten sind. Kaum ein erziehungswissenschaftlicher Studiengang existiert mehr ohne einen Ausbildungsbestandteil zu den unterschiedlichen – historisch-hermeneutischen, quantitativen und qualitativen – Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, ungezählte Workshops und Summer Schools werden von universitären Instituten und Fachgesellschaften angeboten und internationale Gastwissenschaftler_innen eingeladen, ihre neuen methodischen Entwicklungen zu präsentieren und zu unterrichten. Forschungsarbeiten werden beraten und gelernt werden kann, mit Bescheidenheit an den bestehenden Wissensbestand anzuknüpfen und den kleinen Wissenszuwachs zu würdigen.

Die skizzierten Entwicklungen einer Demokratisierung der Produktion und des Umgangs mit Wissen, einer gleichzeitigen Expertisierung und Deprofessionalisierung im Wissenschaftsbetrieb müssen zusammengefasst – so unsere Auffassung – als ein ambivalenter Prozess beurteilt werden. So sehr einerseits Demokratisierungsprozesse im Hinblick auf die Produktion von Wissen zu begrüßen sind – weil sich niemand mehr Wissensmonopolen gegenüber ausgeliefert fühlen muss –, so sehr ist damit andererseits ein problematisches, weil reduziertes Verständnis von Wissensproduktion als einer reinen Informationsbeschaffung verbunden. Wenn Wissen hauptsächlich noch im Modus der überall und für alle zugänglichen Information denkbar scheint, wird die Bedeutung, die Schwierigkeit und das Prekäre individueller Aneignungspraktiken und Deutungsprozesse – manche nennen das Bildung – in Frage gestellt. Solche Entwicklungen des Umgangs mit Wissen im reduzierten Modus von Information können (individuelle) Zeit (und Kosten!) in Anspruch nehmende, geistes- und kulturwissenschaftliche Formen der Wissensproduktion, der Auseinandersetzung mit Texten und Traditionen eben, entwerten: Wer darf noch am Text scheitern können? Eine solche Entwicklung wäre fatal – nicht nur für die Erziehungswissenschaft.

Dass nun die Erziehungswissenschaft ein Einfallstor wird, um solche Formen der Wissensproduktion zu kritisieren, ist sowohl angesichts der oben skizzierten spezifischen Perspektiven, in denen ihre Gegenstände, in einem weiten Sinne pädagogisches Handeln, entworfen werden, wie auch angesichts ihrer Geschichte erklärbar. Diese ist ein lang andauernder Konstituierungsprozess und war immer wieder gekennzeichnet von Auseinandersetzungen zwischen philosophisch-hermeneutischen Traditionslinien und einer empirischen Orientierung. Ein Wissen, das hier auf unterschiedliche Weisen über pädagogische Prozesse gewonnen wurde, musste sich verantworten und als nützlich oder mindestens relevant erweisen gegenüber einer Profession und der Politik, die die Erziehungswissenschaft immer wieder als ihre Beraterin zu nutzen wusste. Formen der Wissensproduktion der Erziehungswissenschaft sind vor diesem Hintergrund verständlicherweise bis heute disparat und tatsächlich gibt es keine, für alle Formen der Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft – theoretisch-systematische, empirische und historische –, identischen Standards. Das allerdings teilt die Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen – auch die in einer medizinischen Fakultät geschriebene medizinsoziologische Dissertation lässt sich kaum mit klinischen Fallstudien oder einer Laborstudie vergleichen.

Notwendige Standards, wie sie auch in einer geisteswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren bekannt waren, etwa Zitierregeln, lösen allerdings nicht, was jetzt – etwa von Kaube – als ein Qualitätsproblem in einigen geisteswissenschaftlich orientierten Fächern identifiziert wird: Es werde zu viel abgeschrieben und – wenn auch nach allen Regeln richtig – referiert, statt Eigenes und eigene Gedanken zu formulieren. Vielleicht besteht hier – und Einiges spricht dafür – ein Qualitätsproblem; das aber hat sicher nicht nur die Erziehungswissenschaft. Sie scheint bis heute, aufgrund ihrer Perspektiven und ihrer Geschichte, immer wieder in die Gefahr zu geraten, sich selbst als ein geeignetes Opfer zu verstehen und zu inszenieren – in einem Diskurs, in dem es aber gar nicht hauptsächlich um die sinnvolle Durchsetzung handwerklicher Standards und von Bescheidenheit für Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern um den erneuten Versuch geht, ein einheitliches Modell wissenschaftlich anerkannter Wissensproduktion durchzusetzen.

Der skandalisierende Blick auf die Erziehungswissenschaft, wie er in den zurückliegenden Wochen in den Medien erkennbar war, blendet solche differenzierenden Sichtweisen ebenso aus, wie vermieden wurde, über Wissenschaftsgeschichte, Hochschulpolitik und die Herstellungsformen und -bedingungen disziplinär unterschiedlich strukturierten Wissens nachzudenken. Qualitätssicherung und kritische Selbstbeobachtung sind seit Jahren in der Erziehungswissenschaft wie kaum in einem anderen Fach auf der Tagesordnung. So dienen beispielsweise die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgelegten Datenreporte ebenso der Selbstvergewis-

serung wie sie Debatten über Rankings, Karrierechancen des wissenschaftlichen Nachwuchses, Forschungsleistungen oder über die Qualitätssicherung von Promotionen anhand empirischer Daten zu fundieren sucht. Anstatt die Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen, scheint es gegenwärtig opportuner zu sein, einfach, bequem und datenfrei die Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft in Frage zu stellen.

Werner Thole, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel und war bis Ende April 2013 Vorsitzender der DGfE.

Marcelo Caruso, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und Mitglied im Vorstand der DGfE.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität und kommissarische Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

BEITRÄGE ZUM WORKSHOP „GUTACHTEN SCHREIBEN“

Praxis und Haltung: Bericht zum Workshop „Gutachten schreiben“

Patrick Ressler

Trotz der großen Bedeutung von Gutachten und der damit verbundenen „Machtstellung“ von Gutachtern wird Gutachtenschreiben im Rahmen der wissenschaftlichen Sozialisation kaum systematisch geübt. Vor diesem Hintergrund veranstaltete die DGfE am 26. Oktober 2012 in Berlin den Workshop „Gutachten schreiben. Zu Rolle und Qualität von Begutachtungen in der Erziehungswissenschaft“. Die Referenten waren Harm Kuper, Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin, und Katharina Maag Merki, Professorin für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität Zürich. Gutachten, so das Fazit, können Medien anspruchsvoller wissenschaftlicher Kommunikation sein, die von Gutachtern neben fundierten Sachkenntnissen ein hohes Maß an Selbstreflexion erfordern.¹

Den ersten Teil des Workshops gestaltete Harm Kuper. Am Beispiel der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, zu deren Herausgebern er gehört, erläuterte er die einzelnen Schritte eines Begutachtungsverfahrens von der ersten Einreichung eines Manuskripts, über die verschiedenen Stadien der Begutachtung und Überarbeitung bis hin zur endgültigen Annahme bzw. Ablehnung. Dabei ging er auf die Erwartungen an potentielle Gutachter – bspw. mit Blick auf eigene Publikationserfahrung, Zuverlässigkeit sowie die Qualität der Gutachten – ebenso ein wie auf formale und inhaltliche Merkmale erfolgreicher Beiträge. Darüber hinaus stellte er die aktive Rolle der Herausgeber in allen Stadien des Verfahrens heraus. Dies betrifft etwa die Frage, welche Manuskripte überhaupt in die Begutachtung kommen, sowie die letzte Entscheidung über die Annahme oder Ablehnung eines Beitrags, etwa wenn die Gutachten unterschiedliche Empfehlungen aussprechen. Darauf aufbauend erarbeiteten die Teilnehmenden im Austausch untereinander und mit dem Referenten Kriterien für „gute“ Gutachten.

Es wurden mehrere Punkte deutlich: Mit Blick auf den Inhalt konstatierten die Teilnehmenden, dass sich viele Gutachten nur bedingt als Grundlage für eine Überarbeitung eignen, weil sie zu vage formuliert seien (etwa „Die

1 Der Einfachheit halber wird im Folgenden lediglich die männliche Form verwendet.

Argumentation ist nicht überzeugend...“) und/oder den Gutachtern dazu dienen, ihre eigenen Forschungspräferenzen auszubreiten, anstatt auf das zu begutachtende Manuskript einzugehen. Vor diesem Hintergrund formulierten die Teilnehmenden den Wunsch, dass Gutachten dicht am Manuskript bleiben, positive Aspekte wie Kritikpunkte möglichst klar benennen, anhand geeigneter Beispiele aus dem Text illustrieren und daraus konkrete Überarbeitungsvorschläge ableiten sollten. Gutachter sollten auf Grundlage ihrer fachlichen Expertise begutachten, dabei jedoch auch von persönlichen thematischen, theoretischen und methodischen Präferenzen abstrahieren und das Manuskript in seinem spezifischen Kontext würdigen.

Als problematisch beurteilten viele Teilnehmende auch den oft als destruktiv empfundenen Stil vieler Gutachten: Während Kritik meist recht offen geäußert werde, würden positive Aspekte selten gewürdigt. Zudem sei der Ton etlicher Gutachten „besserwisserisch“ und in einigen Fällen sogar respektlos, etwa wenn Kritik pauschalisierend formuliert sei und/oder sich über das Manuskript hinaus auch auf die Person des Autors erstrecke („Es ist ganz offenkundig, dass der Autor [...] ist.“). Kuper betonte, dass Gutachten nicht der Selbstdarstellung dienen, sondern kollegiale und konstruktive Rückmeldungen an die Autoren sein sollten. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, schlugen einige Teilnehmende vor, Gutachter dazu anzuhalten, ihre Gutachten in der Form eines persönlichen Briefs an den Autor zu schreiben.

Wenngleich keine Einigkeit bestand, ob dies tatsächlich ein probates Mittel sein könnte, teilten die Teilnehmenden den Wunsch, dass Gutachter so formulieren sollten, wie sie im „normalen Leben“ selbst gerne angesprochen würden. Sich beim Schreiben den (unbekannten) Autor als direktes Gegenüber zumindest vorzustellen und sich dabei bewusst auch die Stärken eines Texts zu vergegenwärtigen, könne eine gute Übung sein. Oftmals, so die auch selbstkritische Einschätzung vieler Teilnehmender, fehle es Gutachtern vermutlich weniger am guten Willen als vielmehr an der Übung, Kritik auf eine konstruktive und wertschätzende Weise zu formulieren.

Daran anknüpfend diskutierten die Teilnehmenden, dass Inhalt und Stil vieler Gutachten auf ein allgemeineres Problem verweisen: So herrsche im Rahmen von Vorträgen und anderen akademischen Anlässen, in denen die Beteiligten persönlich aufeinanderträfen, oft eine gewisse Zurückhaltung, wenn es darum geht, Kritik zu äußern. Selbst Beiträge, die etablierten Qualitätskriterien offenkundig nicht entsprächen, würden oftmals nicht kritisiert („Herzlichen Dank für diesen äußerst inspirierenden Vortrag [...]“). Sobald der Referent außer Sicht- und Hörweite sei – ähnlich wie bei anonymisierten Begutachtungsverfahren –, falle die Kritik jedoch umso unverhohlener aus. Dies sei insofern schade, als sowohl Kritik als auch Anerkennung, die nicht expliziert werden, insofern unproduktiv seien, als sie Referenten und Autoren die Chance nähmen, sich konstruktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Dies sei

auch Ausdruck einer akademischen Kultur, deren Umgang mit Anerkennung und Kritik insgesamt noch entwicklungsfähig sei.

Mit Blick auf den Verfahrensablauf ging es in der Diskussion vor allem um Fragen der Verbindlichkeit. So sei aus Herausgebersicht besonders ärgerlich, so Kuper, wenn angefragte Gutachter sich wochenlang Zeit ließen, bis sie auf eine Anfrage reagierten, nur um dann abzusagen, vereinbarte Fristen nicht einhielten und/oder generell unzuverlässig kommunizierten. Aus Autorsicht komme hinzu, so die Einschätzung vieler Teilnehmender, dass offenbar nicht nur Gutachter und Herausgeber, sondern auch Herausgeber und Autoren oft unzureichend miteinander kommunizierten. So erhielten Autoren auch auf Nachfrage oft keine verbindliche zeitliche Perspektive. Vielmehr sei die Begutachtungsdauer oft unberechenbar und könne von wenigen Wochen bis zu mehreren Monaten reichen. Aufgrund des Verbots von Mehrfacheinreichungen könnten währenddessen meist auch keine alternativen Publikationsmöglichkeiten geprüft werden. Zwar bestand Einigkeit, dass „einklagbare“ Deadlines wohl keine realistische Option sind, da Gutachten eine freiwillige Leistung an die Scientific-Community sind und es mitunter schwierig ist, überhaupt geeignete und willige Gutachter zu finden.

Angesichts eines doch erheblichen „Machtgefälles“ wurde ein Mindestmaß an Verfahrensverbindlichkeit und -transparenz angemahnt, das nicht nur einseitig die Autoren bindet. Dazu gehöre eine Selbstverpflichtung auf für alle Beteiligten angemessene transparente Fristen sowie eine unverzügliche und mit einer realistischen neuen Zeitperspektive versehene Benachrichtigung, sollten diese Fristen überschritten werden. Insbesondere Gutachter und Herausgeber sollten sich stärker in die Situation von Autoren versetzen, die auf zügige Veröffentlichungen angewiesen seien. Selbstkritisch stellten die Teilnehmenden allerdings fest, dass im Trubel des akademischen Alltags die Versuchung oft groß sei, sich als Gutachter – ohne böse Absicht – genauso zu verhalten, wie „man“ selbst als Autor eigentlich nicht behandelt werden möchte („So ist das Geschäft eben [...]“).

Schließlich wurde auf einer grundsätzlichen Ebene diskutiert, ob etablierte (double) Blind-Peer-Review-Verfahren überhaupt angemessene Instrumente wissenschaftlicher Qualitätssicherung sind. Vor dem Hintergrund einschlägiger Forschungsergebnisse zu intendierten und nicht-intendierten Effekten wurde die Gefahr diskutiert, dass solche Begutachtungsverfahren nicht immer Originalität und Qualität belohnten, sondern die Konformität mit dem jeweiligen wissenschaftlichen Mainstream. Problematisiert wurde, dass Herausgeber durch die strategische Auswahl von Gutachtern bis zu einem gewissen Grad persönliche Präferenzen durchsetzen und damit den eigentlichen Sinn von Peer-Review-Verfahren untergraben könnten. Kuper vertrat die Ansicht, dass es derzeit keine Alternative zum Peer-Review gebe und dass zumindest die Herausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft bewusst mit den damit verbundenen Herausforderungen umzugehen versuchten.

Der insgesamt eher theoretisch-reflexive erste Teil bildete eine tragfähige Basis für den stärker anwendungsbezogenen zweiten Teil des Workshops. Katharina Maag Merki brachte als Referentin ihre umfassende Erfahrung als Antragstellerin und Gutachterin ein. Auf der Grundlage eines eigenen, in der vorliegenden Form abgelehnten und erst nach Überarbeitung bewilligten DFG-Antrags erläuterte sie zunächst den Ablauf des Begutachtungsverfahrens sowie wesentliche Begutachtungskriterien der DFG.

Danach arbeiteten die Teilnehmenden den Antrag in Kleingruppen durch. Zu den leitenden Gesichtspunkten gehörten die Relevanz des Themas, die Kongruenz von Forschungsfragen, Theorien und Methoden, die Plausibilität des Arbeitsprogramms, die Stringenz und die Eingängigkeit der Darstellung u.a.m. Dabei sollten die Teilnehmenden ihre Beurteilungskriterien benennen und vor diesem Hintergrund explizieren, was sie als die Stärken bzw. Schwächen des Antrags erachteten. Auf dieser Grundlage sollten sie schließlich eine Empfehlung zur Annahme bzw. Ablehnung formulieren. Im Zuge dieser anspruchsvollen, vor dem Hintergrund des ersten Teils des Workshops äußerst effektiven Übung wurde deutlich, wie subjektiv Begutachtungsverfahren trotz der relativ klaren Vorgaben der DFG selbst dann sind, wenn sich Gutachter so intensiv austauschen und auf gemeinsame Kriterien verständigen können wie in der „Laborsituation“ des Workshops: So gab es sowohl Arbeitsgruppen, die den Antrag annahmen, als auch solche, die eine Ablehnung empfahlen, und auch innerhalb einzelner Gruppen herrschte mitunter keine Einigkeit. Darüber hinaus zeigte sich, dass konstruktive Kritik, die auch positive Aspekte gebührend würdigt, selbst dann viel leichter gesagt als getan ist, wenn unmittelbar vorher eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema möglich war.

Die Quintessenz des Workshops lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Als konstruktive und wertschätzende Rückmeldungen können Gutachten für Zeitschriftenbeiträge und Forschungsprojekte wichtige Medien wissenschaftlicher Kommunikation sein, von denen Autoren und Gutachter gleichermaßen profitieren können. Zur praktischen Seite, wie „man“ Lob und Kritik angemessen formuliert – dazu gibt es zahllose praktische Anleitungen –, muss jedoch eine entsprechende innere Haltung kommen. Beides bedarf des Austauschs und der Übung und sollte daher möglichst schon im Studium bewusst praktiziert werden. Wenngleich sie vermutlich eher diejenigen erreichen, die grundsätzlich schon „bekehrt“ sind, können Weiterbildungen wie „Gutachten schreiben“ einen wichtigen Beitrag leisten, eine entsprechende Kultur zu etablieren. Insofern waren sich die Teilnehmenden einig, dass die DGfE mehr derartig gelungene Workshops anbieten sollte.

Patrick Ressler, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kurzbericht über den Workshop zum Verfassen von Gutachten für wissenschaftliche Zeitschriften¹

Harm Kuper

Der Workshop wurde durchgeführt, um Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern Einblick in das Verfahren und die Praktiken kollegialer Begutachtung von Manuskripten für erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften zu geben. Die ehrenamtlichen Gutachtertätigkeiten gehören nicht immer zu den beliebtesten, aber gleichwohl zu den vornehmen Aufgaben in der Wissenschaft. Gutachten sind Beiträge zur Entwicklung, Anwendung und Sicherung der Maßstäbe wissenschaftlicher Güte und damit ein wichtiger Baustein wissenschaftlicher Autonomie. Zielsetzung des Workshops war es, den Teilnehmenden einige grundlegende verfahrensseitige Voraussetzungen zu vermitteln, um sich produktiv mit ihrer wissenschaftlichen Expertise an Begutachtungsprozessen zu beteiligen. Die Teilnehmenden verfügten noch nicht über Erfahrungen aus aktiver Gutachtertätigkeit; einzelne hatten Manuskripte bei Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren eingereicht, so dass sie aus dieser Perspektive Eindrücke in den Workshop einbringen konnten. Nach Möglichkeit des gesteckten Zeitrahmens von 2,5 Stunden standen in der Veranstaltung die Erläuterung und Diskussion des Begutachtungsverfahrens, der Funktionen von Gutachten und der Anforderungen an ein gutes Gutachten im Vordergrund.

Das Begutachtungsverfahren wurde ausgehend von der Relation zwischen Autor/innen, Herausgeber/innen einer Fachzeitschrift und den Gutachter/innen behandelt. Deren unterstelltes gemeinsames Interesse an einer wissenschaftlich hochwertigen, sichtbaren und schnellen Publikation paart sich mit rollenspezifischen Detailinteressen und Perspektiven auf den Begutachtungsprozess. Grundsätzlich Einigkeit bestand in der Einschätzung, dass ein Doppel-Blind-Verfahren für die Begutachtung von Manuskripten angemessen ist, da der Gegenstand der Begutachtung eine schriftlich fixierte, bereits erbrachte, sachlich zu beurteilende Leistung ist und keine Prognosen zukünftiger Leistungen einer Person erwartet werden. Mit Blick auf die Rollen im Begutachtungsprozess wurden folgende Aspekte behandelt:

- Kriterien für die Vorauswahl der zu begutachtenden Manuskripte (bspw. Passung zum Profil einer Zeitschrift, formale Kriterien, Originalität);
- Auswahl der Gutachter/innen unter den Gesichtspunkten der fachlichen Expertise und der Unbefangenheit;

1 DGFE-Veranstaltung „Gutachten schreiben. Zu Rolle und Qualität von Begutachtungen in der Erziehungswissenschaft“ am 26. Oktober 2012.

- „Etikette“ der Kommunikation zwischen Gutachter/innen und Herausgeber/innen (Zeitrahmen, Rückmeldung, Zu- und Absagen, Anmeldung vorhersehbarer Verzögerungen, Gutachterdank);
- Einbeziehung von Gutachter/innen in die Zweitbegutachtung überarbeiteter Manuskripte;
- Abwägung der Vor- und Nachteile standardisierter und nicht standardisierter Begutachtungsformate.

Zur Klärung der Funktionen eines Gutachtens wurde der Blick auf seine Adressaten geschärft. In einem abstrakten Sinne bezog sich die Diskussion auf die Wissenschaftsgemeinschaft als mittelbarem Adressaten von Gutachten. Herausgestellt wurde insbesondere die Verpflichtung der Gutachterinnen und Gutachter gegenüber den Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis (z.B. theoretische und methodische Standards; Datenqualität; Relevanz von Befunden). Sehr viel konkreter ließen sich Funktionen spezifizieren, die Gutachten für Autorinnen und Autoren sowie Herausgeberinnen und Herausgeber als die unmittelbaren Adressaten haben. Den Erstgenannten dienen Gutachten als eine kollegiale Rückmeldung über die Qualität ihrer Arbeit; sie sind gegebenenfalls Referenz für die Überarbeitung eines Manuskripts. Den Letztgenannten dienen Gutachten als Entscheidungsgrundlage für die Annahme, Überarbeitungsempfehlung oder Zurückweisung von Manuskripten.

Die Klärung der Funktionen bildete den Ausgangspunkt für die Spezifikation der Anforderungen an Gutachten. Ohne Zweifel sollen Gutachten eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Manuskript leisten und dabei die Einschlägigkeit und Aktualität zitierter Literatur, die Schlüssigkeit und Relevanz einer Fragestellung, die Angemessenheit von Forschungsdesigns und die Begründung von Schlussfolgerungen fachlich beurteilen. Zu den ausführlich mit Blick auf die jeweiligen Adressaten diskutierten Gütekriterien gehörten:

- Hinweise auf formale Mängel, Sekundärverwertung von Forschungsbefunden und gegebenenfalls auf Plagiatsverdacht an die Herausgeber und Herausgeberinnen;
- klare Rückmeldungen, konkrete Verbesserungsvorschläge an die Autoren und Autorinnen sowie ein im Grundton respektvoller Stil.

In der Summe bot der Workshop – trotz leider nur mäßiger Nachfrage – einen guten Einstieg in die Vermittlung von Gütekriterien der Manuskriptbegutachtung an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sowie in ihre Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Fachgemeinschaft.

Harm Kuper, Prof. Dr., ist Hochschullehrer im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin.

Die Erstellung von Fachgutachten für die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG

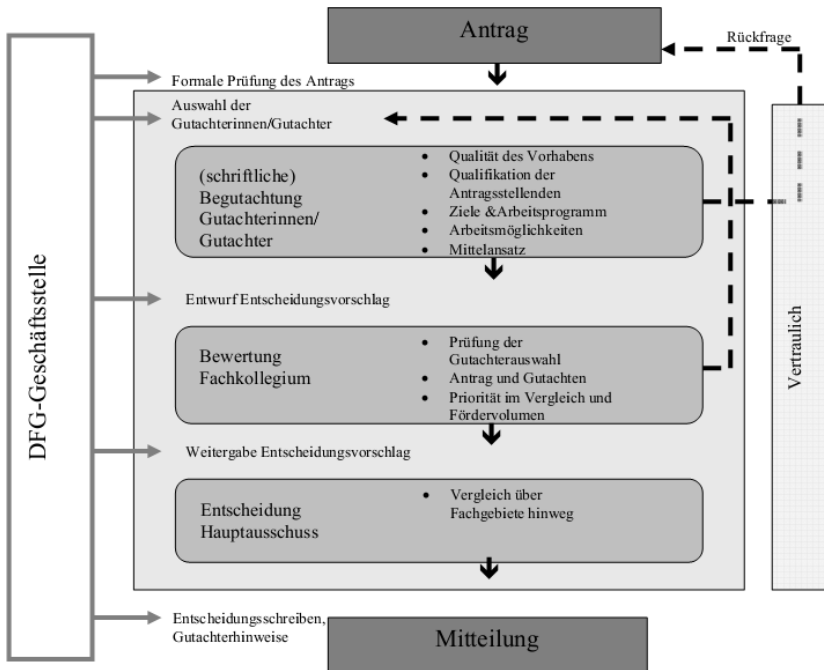
Katharina Maag Merki & Hannelore Faulstich-Wieland

Die Erstellung von Fachgutachten ist im Rahmen des Beurteilungsprozesses von Anträgen bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eine zentrale Aufgabe, die unentgeltlich in der Scientific Community wahrgenommen wird. Angesichts der Bedeutung dieser Fachgutachten, die Basis für die Gewährung von Sachmitteln oder der Ablehnung der beantragten Forschungsförderung sind, handelt es sich dabei um eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe, die zwingendermaßen unter Berücksichtigung von festgelegten Kriterien und standardisierten Abläufen zu erfolgen hat. Nachfolgend sollen neben einer ersten Übersicht über das generelle Verfahren einzelne dieser Kriterien genauer dargestellt werden. Dabei wird das Ziel verfolgt, wesentliche Aspekte für die Erstellung eines differenzierten Gutachtens herauszuarbeiten, das tragfähig ist für die Beurteilung der Anträge im Fachkollegium, so dass das Fachkollegium auf dieser Basis zu einem begründeten Entscheidungsvorschlag kommen kann.

Stationen des Begutachtungsprozesses bei der DFG

Das Schema auf der nächsten Seite verdeutlicht, welche Stationen ein Antrag auf Forschungsförderung bei der DFG durchläuft und worauf die beteiligten Instanzen ihr Augenmerk im Besonderen legen, wenn es um die Begutachtung des Antrags geht.

Abbildung: Stationen im Begutachtungsverfahren



Quelle: DFG-Vordruck 10.20-6/12

Vor dem Erstellen des Fachgutachtens

Nach Erhalt eines Antrags zur Begutachtung gilt es als erstes, sich klar zu machen, dass die Begutachtung der Vertraulichkeit unterliegt. Die DFG teilt den Angefragten dazu mit:

„Wir bitten Sie, sich weder gegenüber Antragstellenden noch gegenüber Dritten als Gutachterin oder Gutachter zu erkennen zu geben. Das hat zur Folge, dass die Aufgabe der Begutachtung nur persönlich wahrgenommen und nicht an Dritte delegiert werden darf.“

Neben der Tatsache, dass ein Antrag folglich nicht an andere Personen weitergegeben werden darf oder andere über den Antrag informiert werden dürfen, beinhaltet diese Regelung auch einen Schutz für die Gutachtenden, da sie sich nicht für ihr Gutachten rechtfertigen müssen. Das heißt nun allerdings keineswegs, dass es damit beliebig sei, was und wie ein Gutachten formuliert wird. Die Gutachten werden in anonymisierter Form an die Antragstellenden gegeben. Insofern ist der Stil der Aussagen durchaus ein „Markenzeichen“

für die Gutachtenden und es hilft, neben der selbstverständlichen Pflicht zur Beachtung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, sich zu überlegen, welche Art von Gutachten man selbst für einen potentiellen eigenen Antrag lesen möchte.

Der zweite Schritt betrifft die Frage der Befangenheit, da man in den Fällen, in denen man befangen ist, selbstverständlich kein Gutachten zu einem Antrag erstellen sollte. Die DFG prüft zwar in der Regel vorab, ob eine Befangenheit vorliegen könnte. Trotzdem sollte man dies noch einmal kontrollieren. Einige der wichtigen Gründe, die eine Befangenheit begründen, sind folgende (siehe DFG-Vordruck 10.201-4/10):

- „1. Verwandtschaft ersten Grades, Ehe, Lebenspartnerschaft, eheähnliche Gemeinschaft.
2. Eigene wirtschaftliche Interessen an der Entscheidung über den Förderantrag oder solche unter Nr. 1 aufgeführter Personen.
3. Derzeitige oder geplante enge wissenschaftliche Kooperation.
5. Dienstliche Abhängigkeit oder Betreuungsverhältnis (z.B. Lehrer-Schüler-Verhältnis bis einschließlich der Postdoc-Phase) bis sechs Jahre nach Beendigung des Verhältnisses
- 6b. Bei Anträgen von natürlichen Personen führt die Zugehörigkeit oder der bevorstehende Wechsel zur selben Fakultät oder zum selben außeruniversitären Forschungsinstitut zum Ausschluss
7. Bei Anträgen von Hochschulen sind Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler, die in einem Hochschulrat oder einem ähnlichen Aufsichtsgremium der antragstellenden Hochschule tätig sind, von der Mitwirkung im Begutachtungs- und Entscheidungsverfahren über Anträge dieser Hochschule ausgeschlossen
12. Wissenschaftliche Kooperation innerhalb der letzten drei Jahre, z.B. gemeinsame Publikationen.
13. Vorbereitung eines Antrags oder Durchführung eines Projekts mit einem nahe verwandten Forschungsthema (Konkurrenz).
14. Beteiligung an laufenden oder innerhalb der letzten 12 Monate abgeschlossenen Berufungsverfahren als Bewerber oder internes Mitglied der Berufungskommission.
15. Beteiligung an gegenseitigen Begutachtungen innerhalb der letzten 12 Monate.“

Kriterien für die Begutachtung der Anträge

Die entscheidende Arbeit betrifft die Würdigung des zu begutachtenden Antrags. Die DFG stellt dafür Merkblätter zur Verfügung, die bei der Erstellung helfen können. Das betrifft zum einen den Leitfaden für Antragstellungen, der den Antragschreiber/innen bereits aufzeigt, worauf sie achten sollen (DFG-Vordruck 54.01-10/12). Das betrifft zum anderen die Hinweise für schriftliche Begutachtungen (DFG-Vordruck 10.20-6/12), die speziell für die Gutachter/innen gedacht sind. In ihnen sind die Kriterien noch einmal explizit aufgeführt, an denen entlang das Gutachten erstellt werden sollte:

- Qualität des Vorhabens/Qualifikation der Antragstellerin bzw. des Antragstellers
- Arbeitsmöglichkeiten/wissenschaftliches Umfeld
- Ziele und Arbeitsprogramm
- Vorschlag zum Umfang der Förderung.

Wesentlich ist, dass der Antragstext als alleinige Bewertungsgrundlage heranzuziehen ist. Ist zusätzliches Material (z.B. Publikationen) von den Antragsstellenden eingereicht worden, kann dieses optional in die Beurteilung einbezogen werden. Die oben genannten Kriterien können als übergeordnete Kriterien verstanden werden, die allerdings noch weiter präzisiert werden sollten, damit eine fundierte und differenzierte Beurteilung möglich wird (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tabelle 1: Kriterien für die Begutachtung von Anträgen

Kriterien	Umschreibung
Stand der Forschung	Darstellung erfolgt knapp und präzise in seiner unmittelbaren Beziehung zum konkreten Vorhaben
eigene Vorarbeiten	Einordnung der eigenen Arbeiten in den aktuellen Forschungsstand; Zu welchen anstehenden Fragen leistet Antragssteller/in einen eigenen, neuen, weiterführenden Beitrag? Dabei sind zentral: <ul style="list-style-type: none"> • Tragfähigkeit der Vorarbeiten • Qualität der Veröffentlichungen • bei Fortsetzungsanträgen auch Qualität der bisher erzielten Ergebnisse.
Projektbezogenes Publikationsverzeichnis	Eigene, wichtigste Veröffentlichungen, die einen unmittelbaren Bezug zum beantragten Projekt haben und die Vorarbeiten dokumentieren. ACHTUNG: Höchstzahl ist festgelegt! (1 Antragssteller/in: zwei Publikationen pro Förderjahr; mehrere Antragssteller/innen: insgesamt 3 Publikationen je Jahr der Förderperiode)
Ziele	Die Qualität der Ziele misst sich an folgenden Kriterien: <ul style="list-style-type: none"> • Originalität • möglichst stringent • erwarteter Erkenntnisgewinn (auch im Verhältnis zu den Kosten) • Inwiefern geht die Studie über den aktuellen Forschungsstand hinaus? • Klare Fragestellung (sinnvolle Eingrenzung der Thematik!) • Klare Arbeitshypothesen/Erwartungshorizont (je nach Methodologie) • Hervorstreichung der Bedeutung der Studie, auch über den engeren Forschungskontext hinaus: wissenschaftspolitisch, gesellschaftspolitisch, wirtschaft-

Arbeitsprogramm	<p>lich-technisch</p> <p>Notwendig ist eine detaillierte Beschreibung des geplanten Vorhabens während des Antragszeitraums: „Das Arbeitsprogramm muss schlüssig nachweisen, warum welche Mittel wofür beantragt werden, ggf. mit Hinweisen auf die einzelnen beantragten Positionen.“ Hierzu gehören differenzierte Angaben zu den folgenden Aspekten:</p> <ul style="list-style-type: none">• Grundgesamtheit/Stichprobe (Begründung für Auswahl und Vorgehen)• eingehende Darstellung und Begründung der Methoden (Kriterium: Angemessenheit und Tragfähigkeit der Methoden für die Beantwortung der im ersten Teil des Antrags herausgearbeiteten Fragestellungen)<ul style="list-style-type: none">- Was steht schon zur Verfügung? Was muss neu entwickelt werden? Welche Hilfen sind notwendig?- Günstig: Es bestehen Vorarbeiten/Vorerfahrungen mit den entsprechenden Methoden- Ungünstig: wenn alles neu entwickelt werden muss- Beschreibung Datenerhebung und Datenauswertung (=> dies geht häufig vergessen!)- Wenn Multi-Method-Design: eingehende Darstellung, wie die einzelnen Methodenelemente miteinander verknüpft sind, z.B. Triangulationsverfahren bei der Nutzung von qualitativen und quantitativen Verfahren• realistischer Zeitplan, Durchführbarkeit im geplanten Zeitrahmen• Literaturstudium wird vorausgesetzt, hierzu sollte keine Zeit in der Förderperiode eingesetzt werden!
beantragte Mittel	<p>„Begründung jeder Position für jede Antragstellerin und jeden Antragsteller, unter Angabe von Name, Vorname.“</p> <ul style="list-style-type: none">• „Realistische“ Planung (keine überzogenen Zeitpläne, aber natürlich auch nicht zu knapp, damit die Qualität der Forschungsarbeit gewährleistet werden kann!)• Rechtfertigung des beantragten Personalbedarfs durch das Arbeitsprogramm• Gerätebedarf (Reisekosten, sonstige Kosten) genau begründen• Publikationskosten, Pauschalbetrag von in der Regel max. 750€/Jahr (aktuell: nur für englische Publikationen bzw. Proof-Reading)

Voraussetzung für Durchführung	<p>Es muss angegeben werden, wie die Projektarbeitsgruppe zusammengesetzt ist und mit welchen anderen Wissenschaftler/innen kooperiert wird. Für die Beurteilung dieser Voraussetzungen sind folgende Kriterien relevant:</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie tragfähig ist die Arbeitsgruppe für die Durchführung der Studie?• Fachliche Kompetenz• Erfahrungen mit der Durchführung von Forschungsprojekten• Institutionelle Eingebundenheit• Personelle, institutionelle, räumliche und apparative Voraussetzungen
--------------------------------	---

Quelle: Eigene Darstellung

Klare Entscheidung bezüglich (Nicht-)Förderung

Die Begutachtung sollte mit einer klaren Entscheidung enden, wobei diese entweder eine Förderempfehlung oder eine Empfehlung zur Ablehnung beinhalten muss. Es gibt keine Zwischenvarianten, die auf Überarbeitungen zielen. Wenn man als Gutachter/in der Meinung ist, dass der Antrag überarbeitet werden sollte, dann muss die Entscheidung „Ablehnung“ heißen. Die Antragstellenden haben dennoch die Möglichkeit, den Antrag neu einzureichen und dabei die Kritikpunkte aus dem Gutachten zu berücksichtigen. Der neue Antrag wird in der Folge neu beurteilt, wobei durchaus versucht wird, die gleichen Gutachter/innen für die erneute Begutachtung zu gewinnen. Ihnen werden dann auch der erste Antrag sowie die anonymisierten Gutachten als Information zur Verfügung gestellt. D.h. es ist dann möglich, den Neuantrag unter Berücksichtigung der Kritikpunkte und der Anforderungen, die im Vorantrag nicht erfüllt waren, zu bewerten.

Da die Gutachten noch nicht die Entscheidung selbst herbeiführen, sondern durch das Fachkollegium gewürdigt werden – insbesondere, weil in der Regel pro Antrag zwei Gutachten vorliegen – ist es wichtig, dass auch ein positives Votum für einen Antrag sorgfältig formuliert wird. Hilfreicher als pauschale Aussagen sind konkrete Hervorhebungen der Stärken eines Antrags. Ein Beispiel für eine eher pauschale Würdigung lautet:

„Das methodische Vorgehen ist komplex und sicherlich noch nicht in allen Teilen in seiner Komplexität überschaubar. Die Antragsteller/innen haben aber ihre methodische Kompetenz plausibel durch einen sehr gut reflektierten Forschungsplan dargelegt.“

Ein besseres, weil konkretes Beispiel sieht so aus:

„Der nun vorliegende Antrag beschreibt ein klares, zielführendes Vorhaben, das nicht zuletzt durch seine Situierung im Kontext professionstheoretischer Überlegungen zur Rele-

vanz von pädagogischer Theorie allzumal für die Sozialpädagogik beeindruckt. Das Vorhaben verspricht Ertrag in zweierlei Hinsicht: Einmal lässt es entscheidende Einsichten in pädagogische Theorie von XX erwarten, die bislang auch in der internationalen Debatte noch fehlen (aber – etwa im Blick auf die Auseinandersetzung um XX – gefordert werden). Zum anderen verspricht das Projekt mit seiner Perspektive auf Fragen der pädagogischen Professionalität und der pädagogischen Ethik zu wichtigen Einsichten.“

Wenn man einen Antrag für förderungswürdig hält, dann sollte das Gutachten (fast) keine Kritik enthalten, sondern bestenfalls Hinweise zur Beachtung bei der konkreter Umsetzung – auch das jedoch eher nur vorsichtig. Das ist angesichts des vorherrschenden Habitus unter Wissenschaftler/innen – nämlich Kompetenz insbesondere auch durch Kritikfähigkeit zu verdeutlichen – sicherlich keine leichte Anforderung, aber eine, die im Interesse eines positiv zu bewertenden Antrags sehr wichtig ist, weil jede Kritik als ein Grund für eine Ablehnung verstanden werden kann (trotz eines abschließenden positiven Entscheids). Als Gutachter/in sollte man ein Gutachten für einen Antrag, den man fördern lassen möchte, durch die Hervorhebung konkreter Stärken des Antrag ohne Kritik würdigen und dies mit einem klaren positiven Entschenden lassen.

Ist man jedoch der Meinung, dass der zu begutachtende Antrag nicht oder noch nicht förderungswürdig ist, dann hilft auch hier die konkrete Benennung der Kritikpunkte den Antragstellenden für die Überarbeitung. Es ist allerdings nicht Aufgabe von Gutachtenden, alternative Vorgehensweisen für das zu begutachtende Forschungsprojekt zu entwickeln. Herabwürdigende Kritiken verbieten sich eigentlich von selbst – da sie dennoch immer mal wieder vorkommen, sei hier explizit noch einmal darauf hingewiesen.

Um auch eine kritische Stellungnahme plastisch werden zu lassen, sei abschließend wiederum ein Beispiel angeführt:

„So interessant die Fragestellungen allgemein zu sehen sind, so diffus und unzureichend bleibt manches im Detail:

- das Kapitel „XX“ bezieht neuere und neueste Untersuchungen nicht ein und dieses insbesondere beim Kernthema „XX“ (so fehlt u.a. XX). Die einbezogene Literatur wirkt wenig systematisch ausgewählt;
- es wird wenig (zu wenig?) auf die Rolle der Familie im Bildungsprozess und beim Übergang in die berufliche Ausbildung fokussiert. Die angeführte Literatur bietet einen Strauß von Aspekten mit unzureichender Konzentration auf das Kernthema „XX“. Die fehlende Unterscheidung zwischen XX und ZZ erschwert die Analyse;
- das Kapitel „YY“ ist näher am wissenschaftlichen Diskussionsstand ausgerichtet, aber die wenigen Ansätze, die die Bedeutung des räumlichen Umfeldes, also das Leben in sozial benachteiligten Stadtteilen auf das familiäre Leben beschreiben oder die Zusammenhänge zwischen Bildung und Sozialraum aufzeigen, werden nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt (so u.a. YY). Wichtig ist vor

allem, dass auf den Zusammenhang zwischen XX und YY nicht eingegangen wird.“

Auch wenn die Darstellung der vielen Kriterien eher etwas anderes vermuten lässt: Auf keinen Fall wird ein Gutachten erwartet, welches annähernd so lang oder auch nur die Hälfte so lang ist wie der Antrag selbst! Gutachten sollten so ausführlich wie notwendig und so knapp wie möglich sein.

Fazit

Die Zusammenstellung bringt es deutlich zum Ausdruck: Die Erstellung eines Fachgutachtens ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die konzentrierte und differenzierte Arbeit voraussetzt – dies umso mehr in einer Zeit, in der die Kolleginnen und Kollegen immer mehr Gutachten zu erstellen haben. Bei den Fachgutachten in der DFG handelt es sich dabei um eine besonders fragile Arbeit – bildet das Fachgutachten doch die Basis für die Antragsstellerinnen und Antragssteller wichtige Entscheide, oftmals auch mit Konsequenzen für Anstellungsmöglichkeiten von Nachwuchsforscherinnen und Nachwuchsforscher.

Katharina Maag Merki, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität Zürich.

Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg.

BEITRÄGE

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes!

Kritische Anmerkungen und Fragen zur derzeitigen Diskussion um die „Psychotherapeutische Direktausbildung“ an Hochschulen/Universitäten

Margret Dörr

Vorbemerkung

Bekanntlich erfordert die Bologna-Hochschulreform (neue Studienstruktur, gestufte Abschlüsse) eine Anpassung des PsychThG an die neu geschaffenen Studienabschlüsse. Gleichzeitig gab das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) ein Forschungsgutachten in Auftrag, das sich 10 Jahre nach Inkrafttreten des PsychThG mit den Erfahrungen zur Ausbildung der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen auseinander setzen sollte. Die Konsequenz dieser beiden Entwicklungen war eine verstärkte Diskussion in der Psychotherapeutenchaft zur Neustrukturierung der Ausbildung mit dem Ergebnis, *eine* Approbation für beide Berufe anzustreben und *zugleich* – auf der Basis einer inhaltlichen Festlegung der Zugangsvoraussetzung auf Masterniveau – *einen breiten Zugang* – zur postgradualen Psychotherapieausbildung zu erhalten (vgl. die Beschlüsse des 16. und 17. Deutschen Psychotherapeutentages).

Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat sich von Beginn an dezidiert für einen Masterabschluss als allein qualifizierend für eine *postgraduale Psychotherapieausbildung* eingesetzt, da nur die Qualifikation auf Masterniveau eine Rezeption und selbstständige Verwendung von Forschungsergebnissen sowie eine eigenständige Forschung und Praxis als Grundlage für die Weiterentwicklung des Fachgebiets „Psychotherapie“ ermöglicht. Daher spricht auch sie sich seit mehreren Jahren im Rahmen der notwendigen Anpassung des PsychThG an die Bologna-Hochschulreform für eine zeitnahe „kleine Lösung“ aus, die einen *Master-Abschluss* als Voraussetzung auch für eine KJP-Ausbildung fordert.

Ogleich die Vertreterinnen und Vertreter der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie des Fachbereichstages der Sozialen Arbeit die Sorge hatten (und haben), dass (sozial)pädagogisches Wissen und Können als Eingangsvoraussetzung zur Psychotherapieausbildung eine Abwertung erfah-

ren könnten, haben sie engagiert und konstruktiv an der Formulierung gemeinsamer einheitlicher Studienvoraussetzungen der qualifizierenden akademischen Ausbildungen in verschiedenen Disziplinen für die postgraduale Ausbildungen zu PP und KJP mitgewirkt und letztlich das Konsenspapier der BPtK und der Fachverbände der DGP's, des FBTSA und der DGfE vom März 2012 begrüßt (siehe Anhang).

Nach langem Ringen hatte die Arbeitsgruppe einen Konsens bei der Bestimmung von Kenntnissen gefunden, mit dem die fachlich relevanten Standards für die Eingangsvoraussetzungen zur Psychotherapieausbildung formuliert und zugleich die Identität der potentiell relevanten Fächer gewahrt und anerkannt blieben. Damit war es gelungen, auch den Master-Absolventen von (sozial-/heil-)pädagogischen Studiengängen weiterhin den Zugang zur Psychotherapieausbildung – auch im Falle einer einheitlichen Approbation für PP und KJP (die der 16. und 17. Deutsche Psychotherapietag als politische Zielsetzung verabschiedet hat) – offen zu halten. Der bisher bewährte breite Zugang zur KJP-Ausbildung (unter der Voraussetzung der Möglichkeit, dass die Studierenden eine gewisse Anzahl an Credits parallel zu ihrer weiteren Qualifikation nachstudieren können)¹ wäre darüber beibehalten worden.

Dieses Ergebnis ist nicht zuletzt zur quantitativen und qualifizierten Sicherung der Versorgung psychisch erkrankter Kinder und Jugendliche hoch bedeutsam. Zum einen wird damit der derzeitige Tatbestand ernst genommen, dass ca. 80 % der zugelassenen KJP-Therapeutinnen und -therapeuten ihre Ausbildung auf der Basis eines (sozial-/heil-) pädagogischen Studienabschlusses absolviert haben. Zum anderen wird anerkannt, dass es diese Profession in den letzten Jahrzehnten vermochte, die Identität des eigenen Heilberufes, der sich aus der Pädagogik heraus entwickelt hat, durch ein eigenes, qualitativ hochwertiges Profil zu festigen und zu stärken. Ein Sachverhalt, der gerade unter dem Gesichtspunkt entwicklungsorientierter, integrierter kindheits- und jugendspezifischer Behandlungskonzepte sowie für die dringend erforderliche Kooperation im Bereich des SGB VIII und hier insbesondere auch des § 35 a „Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit (drohender) seelischer Behinderung“ weiterhin zu favorisieren und auszubauen ist (vgl. Fegert/ Besier 2010).

Wenn von der derzeitigen Politik des Bundesministeriums für Gesundheit anstelle einer postgradualen Ausbildung ein Modell einer „Hochschul-Direkt-ausbildung“ favorisiert wird (trotz zahlreicher gegenteiliger Voten aus der

1 Der Vorstand der DGfE hat mit seinem Schreiben an den Präsidenten der BPtK vom 07.05.2012 folgende Zusatzformulierungen vorgeschlagen: „Als Eingangsvoraussetzung für die Psychotherapieausbildung sind von den ausformulierten 270 ETCS mindestens 230 ETCS nachzuweisen. Die bis dahin nicht nachgewiesenen 40 ETCS sind bis zur Prüfungsanmeldung zur Approbation durch Leistungen an einer Hochschule nachzuholen.“ Ein Verfahrensvorschlag, der auch im Forschungsgutachten (Strauß et al. 2009) mit dem Begriff „Propädeutikum“ Eingang gefunden hat.

Psychotherapeutenchaft), sind auch die Vertreterinnen und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengänge aufgefordert, eine Position dazu zu formulieren. Nachfolgend werden einige kritische Fragen und Überlegungen dargelegt, die insbesondere Aspekte der kinder- und jugendpsychotherapeutischen Versorgung in Deutschland berücksichtigen, da diese im Vergleich zur erwachsenenpsychotherapeutischen und -psychiatrischen Versorgung nach wie vor sehr ungünstig aussieht (vgl. Strauß et al. 2009: 383).

Für den Erhalt der postgradualen Ausbildung

Zur Sicherung der Qualität der Ausbildung der KJP (wie PP) wird im Weiteren für den Erhalt der postgradualen Ausbildung nach dem bisherigen Grundmodell des Psychotherapeutengesetzes plädiert: D.h. für eine vertiefte verfahrensorientierte Ausbildung, die aus Theorie, supervidierter Praxis und Selbsterfahrung im Anschluss an einen qualifizierten sozialwissenschaftlichen Hochschulabschluss (MA) besteht:

Ein mit einer Hochschul-Direktausbildung unmittelbar verbundenes Problem ist die ungeklärte Frage, wie es zu rechtfertigen ist, dass sich 17- oder 18-Jährige auf den Beruf der Psychotherapeutin/des Psychotherapeuten bereits festlegen sollen und ein späterer Quereinstieg – beispielsweise nach einer Phase (sozial-)pädagogischer und psychologischer Berufserfahrung unter Anerkennung bisher erbrachter ausbildungsrelevanter Leistungen – nicht möglich sein soll. Ein breiter Zugang zur Ausbildung sowie die bisherige potentielle Voraussetzung zur Ausbildung (Berufserfahrungsnachweis im ersten erlernten Beruf) werden damit abgeschnitten, wodurch ein erhebliches Maß an Expertise verloren ginge (vgl. Schwarz 2013).

Auch aus Gründen der Patientensicherheit und Qualitätssicherung ist die Einengung auf ein Studium nach der Schulbildung wenig verantwortbar. Menschen in psychischen Krisen und/oder mit psychiatrischen Erkrankungen/Symptomen zu begegnen, verlangt mehr als den Erwerb von Theoriewissen und Handlungskompetenz, die an einer Hochschule/Universität erworben werden können. Voraussetzung ist überdies ein Bildungsprozess der Persönlichkeit, die selbst zum Agens der psychotherapeutischen Arbeit gehört. Zwar wird dies auch in den bisherigen Modellen zur Direktausbildung konstatiert, wie aber an einer Hochschule/Universität im Zuge einer Direktausbildung die notwendige Trias von Theorie, Selbsterfahrung und supervidierter Praxis unter den Bedingungen eines leistungsorientierten Studiums ermöglicht werden kann, – oder anders gefragt, wie geschützte Selbsterfahrungsräume für persönliche Entwicklung der Studierenden im System der Hochschulen/ Universitäten gesichert werden können, ist keineswegs beantwortet.

Eine Hochschul-Direktausbildung stellt eine einschneidende Veränderung in die bestehende Aus- und Weiterbildungsstruktur dar, die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Verlust der vorhandenen verfahrensorientierten Expertise der Absolventinnen und Absolventen führen wird. Dies steht der positiven Erfahrung mit der bisherigen Aus- und Weiterbildungsstruktur in Ausbildungsinstituten entgegen, die auch im Psychotherapie-Forschungsgutachten (Strauß et al. 2009) explizit gewürdigt ist. In diesem Zusammenhang wäre auch die Frage zu beantworten, ob und wenn ja, wie die Hochschulen bzw. Universitäten in hinreichendem Umfang qualifizierte Professor/innen und Dozent/innen, die über hinreichende Kompetenzen zur Vermittlung breiten *Behandlungswissen* verfügen, aber auch Supervisor/innen und Selbsterfahrungsleiter/innen zur Verfügung stellen oder engagieren können.

Damit verbunden ist auch die brisante Frage, wie – nun an *einer* Fakultät/an *einem* Fachbereich gebündelt – sowohl die geforderte und fachlich notwendige disziplinübergreifende Breite der *somato-psycho-sozialen* Bedingungsbeziehungen von psychischen Erkrankungen in den verschiedenen Lebensphasen, Lebenswelten, Kulturen und differenten Milieus als auch in der Vermittlung unterschiedlicher Verfahren garantiert werden kann. So gibt es bereits jetzt eine deutliche Vereinseitigung bei der Besetzung von Institutsleitungen in psychologischen Fakultäten in Richtung der VT-Orientierung (vgl. Walz-Pawlita/Müller 2010: 586), die zudem an Kriterien einer *Grundlagenwissenschaft* (eben der Psychologie) ausgerichtet sind und weder eine verfahrensausgewogene Lehre noch die notwendige breite *Handlungsorientierung* in der Psychotherapie abzudecken vermögen. Auch erziehungswissenschaftliche und (sozial)pädagogische Studiengänge werden dies – ohne einen erheblichen flächendeckenden hochschulinternen Stellenausbau – nur sehr vereinzelt und nur mit Nutzung institutioneller Ressourcen einer Hochschulambulanz sowie möglichst in enger Kooperation mit einer staatlich anerkannten Ausbildungsstätte für PP oder KJP leisten können. Dies wäre, vor allem im Hinblick auf die bereits derzeit unzureichend versorgte Bevölkerungsgruppe, Kinder und Jugendliche, eine nicht zu verantwortbare Entwicklung mit gravierenden Auswirkungen (vgl. Fegert/Besier 2010: 1087ff).

Aufmerksam zu machen ist zudem auf den bisherigen Gewinn einer gemeinsamen postgradualen Ausbildung von PsychologInnen und (Sozial- und/oder Heil-)PädagogInnen, die eine wechselseitige Kenntniserweiterung durch die unterschiedlichen Berufserfahrungen und fachlichen Schwerpunkte ermöglicht. Zukünftige geänderte Ausbildungsbedingungen müssen diese Breite der Zugänge und damit die Möglichkeit eines vertieften Zugangs zu den somato-psycho-sozialen Bedingungen (und Auswirkungen) psychischer Erkrankung/Symptome erhalten. Eine Direktausbildung, die gar mit einer Berechtigung zur Heilbehandlung (Approbation *ohne Fachkundenachweis*) abschließen soll, würde dagegen diese identitätsbereichernde disziplin- und professionsspezifische Vielfalt der Perspektiven und Wissensbestände während

der postgradualen Ausbildung abschneiden. Dabei ist gerade in der Psychotherapie aufgrund der engen Verschränkung körperlicher, psychischer und sozialer Störungen eine frühzeitig zu lernende Kooperation verschiedener Grundberufe notwendig (vgl. Dörr 2010, Fegert/Besier 2010): Dies stellt bekanntlich eine wesentliche Basis sowohl zur multimodalen und multiprofessionellen Versorgung psychisch und psychiatrisch erkrankter Kinder und Jugendlicher (einschließlich ihres familiären und sozialen Beziehungsfeld) als auch für die selbständig und eigenverantwortlich zu erbringenden Aufgaben von Gesundheitsförderung und Prävention dar (vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht 2010).

Die ablehnende Haltung gegen eine Hochschul-Direktausbildung basiert zudem auf der Zurückweisung der ordnungspolitischen Argumentation des BMG, dass darüber eine Vergleichbarkeit zur Rechtssystematik des Medizin- und Zahnmedizinstudiums hergestellt würde. Die darin zum Ausdruck gebrachte Analogie verkennt die Notwendigkeit eines bio-psycho-sozialen Gesundheitsverständnisses als dezidierte Grundlage psychotherapeutischer Heilbehandlungen von *aktiv sinnerzeugenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen* mit psychischen Krisen und/oder psychiatrischen Erkrankungen. Neben einer diversitätsensiblen Berücksichtigung der Einflüsse aus unterschiedlichen Lebenswelten, Kulturen und Milieus ist vor allem in diesem psychotherapeutischen Handlungsfeld ein hohes personales Vermögen erforderlich, sich auf die alters- und konfliktspezifischen szenischen, symbolischen und sensomotorischen Ausdrucks- und Mitteilungsformen der Kinder und Jugendlichen einzulassen, um im Rahmen eines handlungsorientierten Dialogs angemessen zu antworten, die spezifischen Bedürfnisse zu erkennen und passende Beziehungsangebote zu ihnen (und ihren Bezugspersonen) zu entwickeln. Dabei spielt vor allem die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung eigener Affekte und Verhaltensimpulse, die Unterscheidung zwischen innerer Repräsentanzen und äußerer Realität sowie die Herstellung bedeutungsvoller Bezüge zwischen innerer und äußerer Welt eine hoch bedeutsame Rolle (vgl. Lehndorfer 2010).

Die Überlegung des BMG, einen Studiengang Psychotherapie zu implementieren, der – entsprechend der Ausbildung in Medizin und Zahnmedizin – mit einem Staatsexamen (bei gleichzeitiger Erteilung der Approbation) abschließt, widerspräche der Zielsetzung der Bologna-Hochschulreform, bestehende Studienabschlüsse im Hinblick auf BA und MA-Abschlüsse anzugleichen. Sollte dagegen eine Direktausbildung Psychotherapie im Sinne der „Logik“ von BA- und MA-Abschlüsse geschaffen werden, so wäre die bisher ungeklärte Frage zu beantworten, für welche Berufsfelder ein BA-Abschluss „Psychotherapie“ überhaupt qualifizieren soll?

Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, dass die in der derzeitigen Diskussion verlautete Behauptung, ein Staatsexamen/resp. Master-Abschluss einer Psychotherapie-Direktausbildung ohne Verfahrensbezug sei hinreichend für

die Erteilung der Approbation, geradezu ein Rückfall in die Situation vor der Novellierung des Psychotherapeutengesetzes von 1998 bedeuten würde. Nicht nur ist diese Behauptung durch keine evidenzbasierte Untersuchung erwiesen, sondern im Gegenteil, die erneute Trennung von Heilkundeausübung und Fachkundenachweis (dazu in den Bereich einer rechtlich nicht verbindlichen Weiterbildung) würde die nach 1998 entwickelte hohe Qualität der Profession untergraben.

Eine Trennung von Heilkundeausübung und Fachkundenachweis in der Psychotherapieausbildung ist nicht zuletzt im Hinblick auf eine dringend notwendige fachlich *hochqualifizierte* Versorgung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nachdrücklich zurückzuweisen. Zu befürchten ist zudem, dass bei einer erforderlichen Implementierung von Sonderbedarfszulassungen von Kinder- und Jugendpsychotherapeutinnen und -therapeuten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dann jene faktisch geringer ausgebildeten – d.h. ohne hinreichende Fachkunde „approbierten“ Psychotherapeutinnen und -therapeuten eingestellt würden, da sie kostengünstiger sind. Dass so eine Entwicklung angesichts der hoch belasteten Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe nahezu absurd wäre, braucht wohl nicht eigens betont zu werden.²

Dringender Handlungsbedarf besteht allerdings bezüglich der derzeitig unzumutbaren Finanzierungssituation der Ausbildungskandidatinnen und -kandidaten (PiA's) während ihrer praktischen Tätigkeit in psychiatrisch-klinischen Einrichtungen. Diese Praxisphase ist – fachlich gut begründet – im Rahmen der Ausbildung zwingend vorgeschrieben, wird allerdings in der Regel nicht vergütet.³ Dieses wirklich drängende Problem der PiA's aber darüber lösen zu wollen, dass die bisherigen qualitativ hohen Anforderung an die Fachlichkeit von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten durch eine Entkoppelung von Heilkundeerlaubnis und Fachkundenachweis gesenkt werden, statt z.B. in Verhandlungen mit Klinikträgern und Krankenkassen zu treten, wäre eine fatale Entwicklung, der im allgemeinen Interesse der Volksgesundheit frühzeitig entgegenzuarbeiten ist.

Vor dem Hintergrund dieser dargestellten Sachverhalte und ungeklärten Fragen wird nachdrücklich für die Beibehaltung einer Approbation *nach* integrierter Theorie-Praxisausbildung plädiert, wobei im Hinblick auf jene durch die Bologna-Hochschulreform entstandenen Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung ein dringender gesetzlicher Novellierungsbedarf besteht. Aber es ist als sehr unwahrscheinlich anzusehen, dass es – au-

2 Empirische Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ca. 60% der Kinder und Jugendlichen aus den untersuchten Heimen die Diagnosekriterien für eine psychische Störung erfüllen, 37,7% der Kinder und Jugendlichen erfüllen Kriterien für mehrere psychische Störungen (vgl. Schmidt 2007: 129ff).

3 Übrigens würde auch eine Verlagerung des sog. „Psychiatriejahres“ ins Studium das Finanzierungsproblem nicht beseitigen (vgl. Fliegel 2013).

ßer an wenigen ausgewählten Studienorten in Deutschland – im Falle einer „Direktausbildung Psychotherapie“ den psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und (sozial)pädagogischen Fakultäten und Fachbereichen möglich sein wird, den dringend erforderlichen Psychotherapienachwuchs – bei Aufrechterhaltung der bisher erreichten hohen Qualität des heilberuflichen Psychotherapieberufs – zu sichern. Neben den aufgeführten inhaltlichen Bedenken zwingt bereits ein realistischer Blick auf die derzeitigen Lehr-Kapazitäten an den Universitäten/Hochschulen sowie auf die mit einer „Direktausbildung“ notwendig einhergehenden flächendeckenden Kooperationen mit Ausbildungsinstituten und Hochschulambulanzen frühzeitig und vehement gegen die Planungen der derzeitigen Politik des BMG Position zu beziehen. Gefährdet ist insbesondere der Nachwuchsbedarf an Kinder- und Jugendpsychotherapeutinnen und -therapeuten unter dem Gesichtspunkt, dass die gegenwärtig versorgenden KJP's zu ca 80 % einen erziehungswissenschaftlichen bzw. (sozial-/heil-)pädagogischen Grundberuf haben.

Margret Dörr, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sozialwissenschaft, Gesundheitsförderung, Soziale Altenarbeit an der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit Saarbrücken.

Literatur

- Dörr, Margret (2010): Gesundheitsförderung in stationären Angeboten der Heime als Orte für Salutogenese. In: Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 829-924.
- Fegert, Jörg M./Besier, Tanja (2010): Psychisch belastete Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitssystem – Zusammenarbeit der Systeme nach der KICK-Reform. In: Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 925-1110.
- Fliegel, Steffen (2013): Direktausbildung Psychotherapie. Ein Weg mit fatalen Konsequenzen. <http://www.gesundheitspolitik.de/wp-content/uploads/2013/04/Direktausbildung-Psychotherapie-Ein-Weg-mit-fatalen-Konsequenzen.pdf> [Zugriff: 02.Mai 2013].
- Lehndorfer, Peter (2010): Ausbildung der Zukunft: Ein Beruf Psychotherapeut/in mit Schwerpunkt für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen bzw. Erwachsene? In: Psychotherapeutenjournal 9, 1, S. 34-38.

- Schmid, Marc (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa.
- Schwarz, Marion (2013): Immer jünger – was heißt das für den psychotherapeutischen Beruf? In: Trautmann-Voigt, S., Voigt, B. (Hrsg.): Jugend heute: Zwischen Leistungsdruck und virtuelle Freiheit. Gießen: Psychozial-Verlag (im Druck).
- Strauß, Bernhard et al. (2009): Forschungsgutachten zur Ausbildung von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und JugendpsychotherapeutInnen im Auftrag des Bundesministerium für Gesundheit. <http://www.med.uni-jena.de/mpsy/forschungsgutachten/index.html>. [Zugriff:02.Mai 2013]
- Walz-Pawlita, Susanne/Müller, Ulrich A. (2010): Die Zukunft der Psychotherapieausbildung. In: Psyche 64, 7, S. 578-601.

Anhang

Vorschlag zu den Eingangsqualifikationen einer reformierten Psychotherapeutenausbildung nach Diskussion der Fachgesellschaften am 27.03.2012

Anforderungen (in ECTS)

1.	Grundlegende Kenntnisse	mind. 130
a.	Psychologische Erkenntnisse zu den Bereichen Wahrnehmung, Gedächtnis, Lernen, Motivation und Emotion, Denken und Sprache	mind. 10
b.	Biologische und neuropsychologische Grundlagen des Erlebens und Verhaltens	mind. 5/10
c.	Entwicklung und Sozialisation über die Lebensspanne	mind. 10
d.	Theorien und Modelle der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung	mind. 5
e.	Sozialpsychologische Theorien und Modelle	mind. 5
f.	Wissenschaftstheorie, empirische Forschungsmethoden und Statistik (qualitative und quantitative Methoden; experimentelle Forschung, Grundlagen der Diagnostik und Testtheorie; Epidemiologie)	mind. 20
g.	Angewandte Diagnostik, wissenschaftliche Gutachtenerstellung, Gesprächsführung und Befunderhebung, Testkenntnis	mind. 10
h.	Theorien und Konzepte zu Lebenswelt, Lebenslage, Milieu und Kultur	mind. 5/10
i.	Pädagogische Psychologie/ Erziehungswissenschaft/Soziale Arbeit	mind. 5
j.	Ambulante und stationäre psychosoziale, psychiatrische und psychotherapeutische Versorgung inklusive	mind. 5

	Beratung in unterschiedlichen Settings einschließlich der rechtlichen Rahmenbedingungen	
2.	<p>Kompetenzen aus klinischer Psychologie, Pädagogik und Sozialer Arbeit</p> <p><i>2.1 Störungskompetenz:</i> klinisch-psychologische Störungslehre (inklusive biologische, interaktionelle und soziokulturelle Modelle; anthropologisch, kulturspezifische und epidemiologische Aspekte); klinisch-psychologische Diagnostik</p> <p>Veränderungskompetenz: Interventionsmodelle in wiss. anerkannten Psychotherapieverfahren; Rahmenbedingungen klinisch-psychologischen Handelns; Prävention und Rehabilitation</p> <p><i>Interaktionskompetenz:</i> Basiskompetenzen, Gesprächsführung</p> <p>Kompetenz zur Bewertung und zum Transfer von Psychotherapieforschung</p> <p><i>Weitere Kenntnisse:</i> Forensik, Gesundheitspsychologie und Public Health</p> <p>Aus den fünf Bereichen zusammen</p> <p>Davon im Masterstudium</p> <p><i>2.2 Leistungen aus den Bereichen Bachelor, Masterarbeit (s. 4.2) oder Praktika (s. 4.3) im Bereich Psychologie, Pädagogik oder Sozialer Arbeit können mit max. 15 ECTS auf die klinischen Kompetenzen angerechnet werden, wenn sie einen klinischen oder psychotherapeutischen Bezug haben.</i></p> <p>Zur Erreichung der Gesamtanforderungen von 270 ECTS können unter 2.2 bereits angerechnete Leistungen nicht zusätzlich auch unter 4. Berücksichtigt werden. Sie sind ggf. durch zusätzliche Leistungen aus den Bereichen 1, 3 oder 4 zu kompensieren.</p>	<p>mind. 50</p> <p>mind. 50</p> <p>mind. 35</p> <p>mind. 15</p> <p>max. 15</p>
3.	<p>Weitere Kenntnisse aus Psychologie, Pädagogik, Sozialer Arbeit sowie zusätzlichen Bereichen der Humanwissenschaften</p> <p>Grundlagen oder Vertiefungen aus den Wissenschaftsgebieten Psychologie, Pädagogik, Heilpädagogik, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, rechtliche Grundlagen, Medizin (v.a. Psychiatrie), Biologie, Neurowissenschaften, Soziologie, Philosophie, Anthropologie, Ethnologie, Pflegewissenschaften, „life sciences“</p>	mind. 50
4.	<p>Abschlussarbeiten/Praktika</p> <p><i>4.1. Masterarbeit im Bereich der Psychologie, Pädagogik oder Sozialen Arbeit</i></p> <p><i>4.2 Praktikum im Bereich der Psychologie, Pädagogik oder Sozialen Arbeit</i></p>	<p>mind. 40</p> <p>mind. 20</p> <p>min. 10</p>
	Insgesamt	mind. 270

Quelle: BundesPsychotherapeutenKammer

DFG Nachwuchsakademie „Empirische außerschulische Erziehungswissenschaft“ überaus erfolgreich!

Hans Gruber & Rudolf Tippelt

Ziel von DFG-Nachwuchsakademien ist es, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einem frühen Stadium ihrer Karriere auf die eigenständige Durchführung von Forschungsprojekten vorzubereiten und an die erste eigene Projektleitung und Drittmittelinwerbung heranzuführen.

Im Sommer 2012 fand die zweite von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Nachwuchsakademie (NWA) in der Erziehungswissenschaft statt. Sie wurde von uns gemeinsam bei der DFG erfolgreich beantragt und an der Universität Regensburg und der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Thema „Empirische außerschulische Erziehungswissenschaft“ organisiert. In allen Phasen der NWA wurden wir von der DFG, insbesondere von Herrn Dr. Stefan Koch, außerordentlich unterstützt. Hierfür danken wir herzlich.

Eine NWA besteht in der Regel aus mehreren aufeinander aufbauenden Phasen. Im Rahmen eines Workshops wird gezielt auf die Antragstellung vorbereitet. An den Workshop schließt sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit an, einen regulären Sachbeihilfeantrag auf Projektförderung bei der DFG einzureichen. Dieser Projektantrag auf eine Sachbeihilfe soll den Einstieg in eine Forschungsthematik ermöglichen. Durch einen in Laufzeit (12 Monate) und Volumen (in der Regel bis 50.000 EUR) begrenzten Antrag auf Mittel zur Durchführung von Pilotstudien oder ersten Vorarbeiten sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Lage versetzt werden, zu einem späteren Zeitpunkt weitere erfolversprechende Anträge auf Förderung von Forschungsprojekten im Einzelverfahren der DFG einzureichen.

Die Begutachtung und Entscheidung der DFG über die aus der NWA hervorgegangenen DFG-Anträge erfolgt nach den für Einzelanträge üblichen Verfahren und Bedingungen. Die Anträge werden gemeinsam von einer Gutachtergruppe der DFG geprüft und bewertet.

Die NWA „Empirische außerschulische Erziehungswissenschaft“ sollte promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Bereich der empirischen außerschulischen Erziehungswissenschaft gezielt bei der Ausarbeitung einer eigenen empirischen Forschungsfrage zu einem Erfolg versprechenden DFG-Erstantrag unterstützen. Dabei richtet sich dieses Förderinstrument an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die eine Stelle an einer Hochschule oder einem Forschungs-

institut innehaben. Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die Promotion spätestens im Juli 2012 abgeschlossen war (die Dissertation musste bis zum Bewerbungstermin eingereicht sein), jedoch noch nicht länger als sechs Jahre zurücklag, und dass noch kein eigener Antrag auf Projektförderung bei der DFG gestellt worden war. Wünschenswert war, dass die Bewerberinnen und Bewerber ihre Erfahrung in und ihr Interesse an der Forschung durch mindestens eine wissenschaftliche Zeitschriften-Publikation belegen konnten.

Empirische Forschungsvorhaben aus folgenden Feldern wurden mit dieser NWA ausdrücklich angesprochen (Bewerbungen aus anderen einschlägigen Feldern waren nicht ausgeschlossen):

- Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Learning and Professional Development
- Expertiseforschung
- Professionalisierung pädagogischer und sozialpädagogischer Berufe
- Übergang von Bildungs- in das Beschäftigungssystem
- Bewerbung.

Einschlägig interessierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler wurden im Oktober 2011 – hilfreich waren Veranstaltungen der DGfE – aufgefordert, sich für die Teilnahme an der NWA zu bewerben. Die Bewerbung bestand aus drei Teilen:

- Exposé eines eigenen Forschungsvorhabens (maximal drei Seiten): wissenschaftliche Fragestellung, geplantes empirisches Vorgehen, eigene Vorerfahrungen zur Durchführung des Vorhabens. Die Bewerber/innen wurden aufgefordert, unbedingt zu bedenken, dass sich das Vorhaben zunächst auf eine begrenzte, einjährige Förderung beziehen musste.
- Publikationsliste
- Lebenslauf
- Alle Bewerbungsunterlagen mussten als PDF-File bis zum 15. April 2012 online eingereicht werden.

Ablauf

Aus insgesamt 43 Bewerberinnen und Bewerbern wurden in einem Begutachtungsverfahren 14 Personen für die Teilnahme an der NWA ausgewählt. Jedes Exposé wurde dabei von mindestens zwei Mitgliedern einer Gruppe von Expertinnen und Experten der empirischen außerschulischen Erziehungswissenschaft begutachtet. Die Auswahl erfolgte ausschließlich nach der wissenschaftlichen Qualität aufgrund der eingereichten Bewerbungsunterlagen. Die ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber erhielten bis 31. Mai 2012 eine Einladung zur Teilnahme an der NWA.

Die NWA umfasst drei Phasen:

Phase I: Viertägige Sommerschule an der Universität Regensburg

Renommierte internationale Expertinnen und Experten diskutierten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Forschungskonzepte mit dem Ziel, die Entwürfe bis zum 30. September 2012 zu Anträgen auszuarbeiten und bei der DFG einzureichen. Hierfür galten folgende Rahmenbedingungen:

Es sollten Kleinanträge gestellt werden. Es konnte sich um ein begrenztes Vorhaben, aber auch z.B. um eine Pilotstudie oder eine Anschubfinanzierung handeln.

- Projektlaufzeit: max. 12 Monate
- Beantragte Mittel: bis zu 50.000 Euro
- Die eigene Stelle konnte nicht beantragt werden.
- Das beantragte Projekt muss in Deutschland durchgeführt werden.
- Die Promotion war eine zwingende Voraussetzung für die Antragsberechtigung.

Anträge waren nach dem DFG-Merkblatt 50.01 „Programm Sachbeihilfe“ zu erstellen (maximal 20 Seiten, Arial 10pt mit 1,5-fachem Zeilenabstand).

Phase II: Begutachtungs- und Auswahlkolloquium

Die Antragstellerinnen und Antragssteller wurden von der DFG zu einem Begutachtungs- und Auswahlkolloquium eingeladen, das im November/Dezember 2012 stattfand. Die Reisekosten wurden von der DFG übernommen.

Phase III: Mentoring-Workshop (Follow-Up) an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Zur weiteren Vernetzung der laufenden Projekte wird am 8. und 9. Oktober 2013 eine zweitägige Follow-Up-Veranstaltung an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt. Die Reise- und Aufenthaltskosten werden übernommen. Die Teilnahmegebühr beträgt 50 Euro.

Ablauf und Termine der aktuellen NWA

Der Bewerbungsschluss zur Nachwuchsakademie lag im April 2012, nach dem Auswahlprozess fand die Sommerschule an der Universität Regensburg vom 30. Juli bis 2. August 2012 statt, bis zum 30. September mussten dann die Vollanträge bei der DFG eingereicht sein, und im Dezember 2012 fand bei der DFG in Bonn das Auswahlkolloquium statt. Im Oktober 2013 wird an der LMU München ein Follow-Up-Workshop durchgeführt, bei dem die For-

schungsansätze, die Publikationsmöglichkeiten etc. intensiv besprochen werden.

Ansprechpartner:

Universität Regensburg

Prof. Dr. Hans Gruber, Institut für Pädagogik, 93040 Regensburg

Tel. +49 941 943-3783

E-Mail: hans.gruber@ur.de

Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, AE Bildungs- und Sozialisationsforschung,

Leopoldstr. 13, 80802 München,

Tel. +49 89 2180-5141

E-Mail: tippelt@edu.lmu.de

Deutsche Forschungsgemeinschaft

Dr. Stefan Koch, Geistes- und Sozialwissenschaften, 53170 Bonn

Tel. +49 228 885-2459

E-Mail: Stefan.Koch@dfg.de

Erfolg der NWA

Von den 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der NWA reichten 13 fristgemäß einen Antrag bei der DFG ein. Bei der Begutachtung in Bonn wurden insgesamt acht Anträge zur Förderung empfohlen. Sowohl die Quote eingereicherter Anträge als auch die Förderquote sind als außerordentlich große Erfolge zu bewerten. Es zeigt sich, dass die NWA auf ein interessantes und fruchtbares Forschungsgebiet abzielte. Die von den erfolgreichen Antragstellerinnen und Antragstellern erstellten Zusammenfassungen gewähren einen guten Überblick über die geförderten Projekte.

Projekt 1

„Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“

Dr. Timm C. Feld, Universität Marburg

Wissenschaftliche Weiterbildung erfährt in den letzten Jahren einen enormen Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachs. Das übergeordnete gesellschaftsbezogene Ziel ist es, die Rahmenbedingungen zur Realisierung lebenslanger Lern- und Bildungsmöglichkeiten für breite Bevölkerungsschichten zu verbessern. Das empirische Forschungsprojekt trägt diesen Entwicklungen Rechnung, indem anhand von Fallstudien an Universitäten die Art und Weise

der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext eines universitären Bildungsmanagements aufgegriffen wird. Dies geschieht aus der Perspektive der für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteure an den Universitäten (z.B. Präsidium; Referent/inn/en für wissenschaftliche Weiterbildung; Personen, die auf Fachbereichsebene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und umsetzen). In den Fokus rückt zum einen die Frage, ob und wie die wissenschaftliche Weiterbildung als strategische Positionierungs- bzw. Profilbildungsmöglichkeit der Universität wahrgenommen und beschrieben wird. Zum anderen sollen die individuellen sowie kollektiven Deutungsmuster, die den Wahrnehmungen und Beschreibungen zugrunde liegen, aufgedeckt werden. Das im Bereich der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zu verortende Projekt versucht, den Zusammenhang zwischen den erfassten Relevanzsetzungen sowie Sinnkonstruktionen und den daraus resultierenden Steuerungs- und Handlungsoptionen im Zuge der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu erschließen. Dabei zielt die Analyse insbesondere darauf, (unterschiedliche) Beschreibungen von Erscheinungsformen des Regulierungsmodus der Kontextsteuerung zu explorieren. Als Erhebungsverfahren wird im Rahmen der Fallstudien auf die Methoden des problemzentrierten Interviews und der Gruppendiskussion zurückgegriffen. Der Auswertungsprozess erfolgt (aufgrund der Zielsetzung des Forschungsvorhabens) anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse sowie des hermeneutischen Interpretationsverfahrens der Sequenzanalyse.

Projekt 2

„Teacher Noticing: Eine Eye Tracking-Studie zur Untersuchung von Expertiseunterschieden in der professionellen Unterrichtswahrnehmung“

Dr. Andreas Gegenfurtner, Technische Universität München

Professionelle Unterrichtswahrnehmung war in den vergangenen Jahren Gegenstand zahlreicher Studien, auch wegen ihrer bedeutsamen Implikationen für Lehrerbildung und für die Entwicklung von Theorien zu Lehrkompetenz und Lehrexpertise. Ein bedeutsamer Prozess in der Wahrnehmung von Unterricht ist Noticing, das selektive Wahrnehmen von bestimmten Ereignissen und Personen. Noticing ist eine professionsspezifische Kompetenz, die es Lehrkräften erlaubt, die Allokation ihrer attentionalen Ressourcen auf bestimmte für den Unterrichtsverlauf signifikante Information zu richten. Der Fokus dieser Studie liegt darauf zu prüfen, ob Eye Tracking geeignet ist, den Prozess des Noticing von Lehrkräften zu erfassen. Eye Tracking misst Blickbewegungen, die einen Indikator für die Allokation attentionaler Ressourcen darstellen. Blickbewegungsdaten von Lehrkräften können eine wichtige zusätzliche Datenquelle darstellen, um die bisher häufig verwendeten Verbalda-

ten zu triangulieren, weil sie besser als mündliche oder schriftliche Aufzeichnung die von der Person ungefilterten attentionalen Prozesse erfassen. Verbaldaten bleiben wichtige Quellen zur Messung verschiedener Facetten von Knowledge-Based Reasoning. Das Projekt untersucht, inwieweit differentielle Expertiseeffekte in der professionellen Unterrichtswahrnehmung auftreten. Ziel ist es zu klären, ob und in welchem Ausmaß Unterschiede zwischen verschiedenen Expertisegruppen in der selektiven Allokation attentionaler Ressourcen (Noticing) und in der wissensbasierten Beschreibung und Erklärung (Knowledge-Based Reasoning) als Komponenten professioneller Unterrichtswahrnehmung auftreten. Ein weiteres Ziel ist Klärung der Frage, wie verschiedene methodische Moderatoren sowie allgemeine und professionspezifische Einflussgrößen auf differentielle Expertiseeffekte wirken.

Projekt 3

„Rekrutierungspraxen und personaldiagnostische Kompetenzen des Weiterbildungspersonals bei der Auswahl von Lehrkräften, Trainern und Beratern“

Dr. Annika Goeze, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), Bonn/Universität Tübingen

Das Anforderungsprofil, das berufliche Handeln und die Professionalisierung des planend-disponierenden Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das über sehr unterschiedliche akademische Hintergründe und berufliche Laufbahnen verfügt, sind schon seit langem Gegenstand der Forschung. Auch die berufliche und soziale Situation, die Qualifikationsstruktur, die Motivation und die Fortbildungsinteressen der weit größeren Gruppe der (meist frei- oder nebenberuflich tätigen) Lehrkräfte, Trainer, Berater usw. sind – relativ gesehen – deskriptiv gut erforscht. Vor diesem Hintergrund erstaunt, dass die erste Interaktion zwischen diesen Berufsgruppen, die Kursleiterauswahl, die für die pädagogische Qualität von Weiterbildung überaus folgenreich ist, in der Forschung bisher wenig Aufmerksamkeit gefunden hat, obwohl sie ein genuiner Aufgabenbereich des planend-disponierenden Weiterbildungspersonals ist. Die institutionelle Heterogenität des Weiterbildungsbereichs sowie der geringe Grad der Reglementierung des Berufszugangs lassen vermuten, dass sowohl institutionell-kontextspezifische als auch personenbezogene Einflüsse auf die Rekrutierungskriterien und die Praxis der Such-, Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse bei der Kursleiterauswahl (z.B. deren Art und Aufwand) existieren. Diese konnten jedoch bisher nicht systematisch untersucht werden, teils, weil Daten fehlten, teils, weil es an theoretisch begründeten Modellen für die Kontextvariabilität mangelte.

Um die skizzierten Desiderate zu bearbeiten, ist im Gesamtforschungsdesign eine Triangulation aus qualitativen und quantitativen Teilstudien geplant: Angesichts jeweils unbekannter Relevanzstrukturen in den Rekrutie-

rungspraxen ist die Forschung in den ersten zwölf Monaten vor allem anhand von problemzentrierten bzw. fokussierten Interviews mit 20 bis 30 Rekrutierungsverantwortlichen explorativ und hypothesengenerierend angelegt. In einem zweiten Schritt, der durch die Beantragung eines Folgeprojekts realisiert werden soll, werden diese Hypothesen an einer weitaus breiteren Stichprobe per Fragebogen regressions- und clusteranalytisch überprüft. Mit diesen und weiteren multimethodischen Zugängen besteht das Ziel dieser Forschungen darin, die Rekrutierungspraxen des gesamten Spektrums der Weiterbildung in Deutschland so umfassend zu untersuchen, dass sowohl institutionell-kontextspezifische als auch personenbezogene Einflüsse systematisch beurteilbar werden. Auf dieser Grundlage können dann gegebenenfalls „passgenaue“ Trainings bzw. Interventionsstudien im und für das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickelt werden, um Professionalisierungsmöglichkeiten des Weiterbildungspersonals weiter zu erforschen.

Projekt 4

„Lernmotivation jenseits der Schule – Eine Untersuchung der Entwicklung von Kompetenz- und Wertüberzeugungen im Erwachsenenalter“

Dr. Julia Gorges, Universität Bielefeld

Jenseits von Schule werden Lerner mit bis dato unbekanntem Lerninhalten konfrontiert: Woher weiß man, ob man diese neuen Lerninhalte bewältigen kann, und ob man sie interessant findet? Diese Frage zielt auf die psychologischen Konstrukte der Kompetenz- und Wertüberzeugungen ab, deren zentrale Bedeutung als Determinanten von Bildungsentscheidungen (z.B. Kurswahlen, Teilnahme an Weiterbildung) und Lernerfolg durch zahlreiche empirische Studien belegt wird. In der Schule werden Kompetenz- und Wertüberzeugungen fachspezifisch herausgebildet. Im tertiären und quartären Bildungssektor steht diese Fächerstruktur jedoch immer weniger als Orientierungsrahmen zur Verfügung. Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens ist daher die empirische Untersuchung der Herausbildung von Kompetenz- und Wertüberzeugungen, bezogen auf neue, unbekannte Lerninhalte. Dabei sollten – so die zugrunde liegende Annahme – vorliegende schulfachbezogene Kompetenz- und Wertüberzeugungen zunächst auf unbekannte Lerninhalte übertragen werden, sofern diese eine subjektive Ähnlichkeit mit bekannten Lerninhalten aufweisen. Als Grundlage für eine solche Antizipation von Kompetenz- und Wertüberzeugungen sollen zudem die im Erwachsenenalter zunehmend verfügbaren außerschulischen (z.B. beruflichen) Vorerfahrungen berücksichtigt werden. Auf Basis erster eigener Erfahrungen mit dem neuen Lerninhalt dürften sich die antizipierten Kompetenz- und Wertüberzeugungen dann als mehr oder weniger zutreffend herausstellen. Dadurch sollte es zu einer erfahrungsbasierten Anpassung der Kompetenz- und Wertüberzeu-

gungen kommen. Im Projekt sollen die beschriebenen Prozesse durch eine Längsschnittstudie exemplarisch anhand einer Stichprobe von Studienanfänger/innen an deutschen Fachhochschulen überprüft werden. Diese Zielgruppe eignet sich, weil sie (1) mit einem unbekanntem Lerninhalt konfrontiert wird, mit dem sie im Verlauf der Studie erste eigene Erfahrungen sammelt und (2) zu einem substantiellen Anteil über einschlägige, außerschulische Vorerfahrung (z.B. eine Berufsausbildung) verfügt, so dass die Effekte sowohl schulischer als auch außerschulischer Vorerfahrungen untersucht werden können. Mit den erwarteten Ergebnissen werden vorliegende Befunde zur Entwicklung von Kompetenz- und Wertüberzeugungen im Schulkontext über den Schulabschluss hinaus erweitert. Mit Blick auf Kompetenz- und Wertüberzeugungen als Bedingungsfaktoren bildungsbezogener Entscheidungen liefert das vorliegende Forschungsvorhaben zugleich einen Beitrag zur Erklärung von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter.

Projekt 5

„Migration und Engagement: Biographische Fallrekonstruktionen zur Entstehung und Transformation von Engagementpraktiken junger Migrantinnen und Migranten aus Russland“

Dr. Oxana Ivanova-Chessex, Universität Oldenburg

Die Erforschung des Engagements von Migrantinnen und Migranten beschränkt sich häufig auf ihr institutionalisiertes Engagement in Vereinen, Nichtregierungsorganisationen sowie sozialen und kirchlichen Einrichtungen. Im Fokus dieser Untersuchungen sind in der Regel allgemeine Merkmale des Engagements von Migrantinnen und Migranten. Biographische und migrationspezifische Bezüge des Engagements werden hingegen eher selten hergestellt. An dieser Forschungslücke setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an und zielt darauf ab, die Entstehung und Transformation verschiedener Engagementpraktiken am Beispiel der Biographien von Migrantinnen und Migranten aus Russland zu analysieren. Dabei wird sowohl institutionalisiertes als auch nicht institutionalisiertes Engagement (z.B. gesellschaftspolitisch orientierte Projektarbeit, (sub-)kulturelle Projekte, Engagement im Web, Initiativgruppen) berücksichtigt. Drei Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt der Untersuchung: (1) Auf welchen Wegen kommen Migrantinnen und Migranten zum Engagement? (2) Welche Erfahrungen, Erlebnisse und Kontexte geben Anstöße für das Engagement und welche leiten „passive“ Lebensphasen ein? (3) Welche Bedeutung haben eigene oder familienbezogene Migrationserfahrungen für das Engagement und seine Entwicklung? Um diese Fragestellung zu bearbeiten, werden in narrativen Interviews erhobene Familien- und Lebensgeschichten von engagierten Migrantinnen und Migranten im Sinne der biographischen Fallrekonstruktion analysiert.

Projekt 6

„Heterogene Bildungsbiografien und Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen am Berufskolleg“

Dr. Sina-Mareen Köhler, Universität Hannover

Das Projektvorhaben fokussiert mit einem qualitativen Design die Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen, die einen allgemeinqualifizierenden Bildungsgang eines Berufskollegs besuchen. Diese Bildungsgänge sollen nicht nur zur Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten und Tätigkeiten führen, sondern zudem auch die Erweiterung des im Regelschulsystem erreichten Schulabschlusses ermöglichen. Im Zentrum des Projektes steht die Frage, wie Jugendliche mit heterogenen Bildungsbiografien diese Parallelisierung von Allgemein- und Berufsbildung erfahren und für ihren Berufsorientierungsprozess nutzen. Mithilfe der Rekonstruktion von narrativ biographischen Interviews kann die Relevanz des Berufskollegs im Interdependenzverhältnis zu weiteren Sozialisationsbereichen wie Familie, Peers und Freizeit aufgedeckt werden. Ein integrierter fokussierter Längsschnitt zielt zudem auf die Fassung der Entwicklung von Arbeitseinstellungen und Zukunftsentwürfen. Das Projekt leistet an der Schnittstelle von Jugend-, Berufsbildungs- und Schulforschung seinen Beitrag, indem systematisch der Stellenwert der Erfahrungen am Berufskolleg für den Berufsorientierungsprozess herausgearbeitet wird. Aufgrund der Kontrastierung heterogener Bildungsbiografien von Jugendlichen an teils international kooperierenden Berufskollegs sind ferner wertvolle Hinweise für die Differenzierung und Optimierung der allgemein und berufsbezogenen Bildungsgänge des Übergangssystems zu erwarten.

Projekt 7

„Sozialpädagogische Familienhilfe passend machen. Qualitative Analysen zu Erstgesprächen von Professionellen und Müttern“

Dr. Martina Richter, Universität Vechta

Gespräche zu führen ist ein selbstverständlicher und zugleich empirisch wenig beachteter Bestandteil der alltäglichen Praxis von Professionellen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH). Professionelle stellen in Gesprächen Arbeitsbeziehungen her, verhandeln die Gestalt und den Verlauf einer sozialpädagogischen Hilfeleistung und verständigen sich über Probleme und Problemlösungen. Gilt die Realisierung von Gesprächen unstrittig als grundlegende Anforderung professionellen Handelns im Alltag der SPFH, kommt ihr zugleich insgesamt wenig Aufmerksamkeit zu, insbesondere mit Blick auf gegenwärtige Forschungsaktivitäten im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Die SPFH als wesentliches Hilfeangebot vor allem für alleinerziehende Müt-

ter im Bereich erzieherischer Hilfen und als *das* expandierende Handlungsfeld in einer sich transformierenden Kinder- und Jugendhilfelandchaft wird – entgegen der immensen öffentlichen Aufmerksamkeit, die ihr in Fällen von Kindeswohlgefährdung gegenwärtig entgegengebracht wird – bislang kaum von Forschung in den Blick genommen. Die Studie setzt an diesen Forschungsdesiderata an und unternimmt eine empirische Analyse von Erstgesprächen zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und alleinerziehenden Müttern in der SPFH. Mittels eines durch die ethnomethodologische Konversationsanalyse inspirierten qualitativen Forschungszugangs werden typische Gesprächspraktiken von Fachkräften und alleinerziehenden Müttern in institutionellen Erstgesprächen der SPFH systematisch rekonstruiert, um auf diese Weise Prozesse der Fallkonstitution in den Blick zu nehmen. Bei einem Erstgespräch handelt es sich um die spezifische Ausformung eines institutionellen Gesprächs, dem eine entscheidende Funktion für die kommunikative Eröffnung der Hilfe und Kategorisierung als Fall zukommt und in dem das Individuum in Passung zu den institutionellen Deutungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten gebracht wird. Anschluss genommen wird damit an gesprächsanalytische Forschungen deutschsprachiger, aber vor allem auch angelsächsischer und skandinavischer Provenienz. Das detaillierte Herausarbeiten von typischen Gesprächsmustern und damit verbundenen spezifischen Passungsverhältnissen erlaubt insgesamt einen systematischen Zugang zu Gesprächsphänomenen im Alltag der SPFH.

Projekt 8

„Beeinträchtigungen des Wissenserwerbs bei Präsentationen“

Dr. Christof Wecker, Ludwig Maximilians-Universität München

In einzelnen Studien konnte gezeigt werden, dass computerbasierte Präsentationen – etwa mit PowerPoint – sich negativ auf den Erwerb von Wissen über diejenigen Informationen auswirken kann, die begleitend zu den Folien ausschließlich mündlich erwähnt wurden. In diesem Projekt wird überprüft, ob Lernende diese Informationen entweder (a) in geringerem Ausmaß überhaupt verarbeiten (d.h. „mitbekommen“) als ohne Folienprojektion, oder sie (b) zwar verarbeiten, aber – womöglich aufgrund eines kulturell geteilten Schemas bezüglich der „Wichtigkeit“ von auf Folien versus nur mündlich präsentierten Informationen – als weniger zentral betrachten, sie seltener in ihre Notizen aufnehmen und somit weniger Wissen darüber erwerben. In der geplanten Untersuchung wird Studierenden die Videoaufzeichnung einer Präsentation in Lebensgröße vorgeführt. Dabei wird außer dem Faktor Folienprojektion (ohne versus mit) auch die Form der Anfertigung von Notizen (frei versus auf Handouts) experimentell variiert. Bei einem Teil der Lernenden in je-

der Bedingung wird die Verarbeitung ausschließlich mündlich dargebotener Informationen während der Präsentation durch eingeschobene

Testitems erfasst. Außerdem werden Notizen der Lernenden darauf hin analysiert, inwiefern nur mündlich dargebotene Informationen darin vorkommen. Das erworbene Wissen über diese Informationen wird unmittelbar im Anschluss sowie nach einer Wiederholungsphase mit Hilfe der Notizen zwei Wochen später erfasst. Damit soll zwischen den beiden konkurrierenden Erklärungen für den negativen Effekt einer Folienprojektion auf das Wissen über nur mündlich dargebotene Informationen entschieden werden und eine Grundlage für die Entwicklung möglicher instruktionaler Gegenmaßnahmen gelegt werden.

Wir gratulieren den Antragstellerinnen und Antragstellern und wünschen für die Durchführung alles Gute. Auch jenen, die diesmal nicht zum Zuge kamen, konnte eine gute Entwicklungsarbeit bescheinigt werden, so dass wir hoffen, dass sie auch künftig Anträge bei der DFG einreichen und damit die Präsenz der Erziehungswissenschaft vergrößern werden. Die Nutzung des Förderinstruments NWA erwies sich für die Erziehungswissenschaft als Erfolgsgeschichte zur Entwicklung des Faches in seiner ganzen inhaltlichen Breite, auch in bislang wenig DFG-aktiven Teilbereichen. Das ermutigt.

Hans Gruber, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Pädagogik an der Universität Regensburg.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Gemeinsamer Unterricht am Gemeinsamen Gegenstand:

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert

Tanja-Maria Rebbert & Isabella Wilmanns

Im Zuge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN 2006) im Jahr 2009 verstärkt sich die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem in Deutschland. Unter dem Artikel 24 der Konvention wird gefordert, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung durch das Bildungssystem optimal bei ihrer Potentialentfaltung unterstützt und im Sinne des lebenslangen Lernens dazu befähigt werden sollen, an der Gesellschaft zu partizipieren. Weiterhin wird darin herausgestellt, dass die Betroffenen soziale Kompetenzen erwerben und in der Schule keinerlei Diskriminierung erfahren sollen, um eine gesellschaftliche Teilhabe überhaupt zu ermöglichen (UN 2006).

Die Übertragung des Integrationsgedankens in die Praxis gelang zuvor nur zum Teil. Entgegen dem ursprünglichen Konzept wurden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nach dem Additionsprinzip der Regelklasse „hinzugefügt“ und es ergab sich mehr und mehr eine Zwei-Gruppen-Theorie ohne Veränderung des Klassenunterrichts (vgl. Amrhein 2011; Wocken 2012). „Solche mangelhaften Formen entsprechen nicht dem eigentlichen Integrationskonzept. Darauf soll der neue Begriff Inklusion aufmerksam machen“ (Sander 2008: 35). Dementsprechend umfasst der neu evozierte Begriff „Inklusion“ bezogen auf den schulischen Kontext alle Kinder einer Gemeinschaft.

„Inklusion erfordert also eine Rückbesinnung auf den unverfälschten Integrationsgedanken“ mit der Hoffnung, dass die ‚Allgemeine Pädagogik‘ die Individualität aller Kinder irgendwann berücksichtigt.“ (Sander 2008: 35)

Verschiedene Veröffentlichungen von Praktikern zu unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Kontext (vgl. Stähling 2012; Metzger/Weigl 2012; Rehle 2011; Scholz 2012) deuten darüber hinaus darauf hin, dass ein Bedarf besteht, die Umsetzung von Inklusion in der unterrichtlichen Praxis zu thematisieren und ihn didaktisch-methodisch zu konzeptionieren. Es handelt sich folglich um die Gestaltungsmöglichkeiten eines inklusiven Unterrichts.

Neben dem Aufruf der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben, einschließlich des schulischen Kontextes durch die Behindertenrechtskonvention, wird durch die Weltdekade der Vereinten Nationen 2005-2014 dazu aufgerufen, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in

Deutschland zu fördern. Aus einer solchen Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen Kompetenzen wie autonomes Handeln und die Fähigkeit zur Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen resultieren (Deutsche UNESCO-Kommission). In den Zielen dieser Dekade lassen sich Überschneidungen zu den Zielen und Forderungen der Behindertenrechtskonvention erkennen, welche im Kern die Partizipation aller Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben meint.

Genau diese Forderungen greift das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ auf, indem es mithilfe inklusiven Bildungsmaterials Kinder und Jugendliche zu mehr Partizipation an globalen Fragestellungen sowie am gesellschaftlichen Leben befähigen möchte. Das Projekt wurde im Dezember 2011 ins Leben gerufen und hat eine Laufzeit von zwei Jahren. Das Klimaprojekt ist eine Initiative der Organisation Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*)¹ und wurde 2012 von der UNESCO als offizielles Weltdekade-Projekt einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet. Gefördert wird das Projekt durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und die Aktion Mensch. Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen in ganz Deutschland werden aufgefordert, mithilfe des inklusiven Bildungsmaterials und durch die Teilnahme an Workshops und Vernetzungstreffen inklusive Klimaprojekte in ihren Schulen oder weitreichender in ihren Städten zu planen und durchzuführen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern das Projekt beziehungsweise das als inklusiv betitelte Bildungsmaterial mit einer Didaktik in Verbindung gebracht werden kann, welche sich an dem Gedanken einer Pädagogik für Alle orientiert, und es somit tatsächlich im Kontext von Inklusion angewandt werden kann. Hierfür wird das theoretische Modell der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1989) verwendet, da es als gesamtkonzeptionelles Modell dieser Forderung entspricht und keine Spezialdidaktik einfordert (vgl. Feuser 1995). So soll auf diesem Wege untersucht werden, inwiefern sich das theoretische Modell der entwicklungslogischen Didaktik im Kontext von Inklusion auf die als inklusiv angedachten Bildungsmaterialien des Projektes „Jugend inklusive – global engagiert“ beziehen lässt.

2. Projektbeschreibung

In den folgenden Abschnitten sollen die Ziele und Inhalte dieses Projektes – ausschließlich für den schulischen Kontext – dargestellt werden, um einen tieferen Einblick in das Vorgehen sowie eine mögliche Implementation des inklusiven Bildungsmaterials in städtische und kommunale Strukturen des

1 Weitere Informationen zur Organisation sowie zu dem Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ finden sich unter www.bezev.de.

Bildungssystem zu gewinnen. Dabei erfolgt die Beschreibung des im Rahmen des Projektes entstandenen inklusiven Bildungsmaterials besonders detailliert, da es die Basis für die folgende Untersuchung bildet.

2.1 Ziele

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ zielt übergreifend auf soziale Inklusion und globales Lernen. Zum einen sollen mithilfe des im Rahmen des Projektes erstellten Bildungsmaterials alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam an einem Thema lernen können, ohne dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein separates Angebot zu einem anderen Thema erhalten oder außerhalb des Klassenverbandes unterrichtet werden müssen. Zum anderen sollen Kinder und Jugendliche durch das Thema Klima als ein für alle relevantes Thema zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung herangeführt und gemeinsam als Mitverantwortliche aktiv werden. Eine Verknüpfung dieser beiden Aspekte – Inklusion und globales Lernen – erscheint besonders sinnvoll, da sowohl Inhalt als auch Umsetzung darauf zielen, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam an der Gesellschaft teilzuhaben und mitzuwirken. So strebt das Projekt durch die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in gesellschaftspolitische Themen an, sowohl die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention an den teilnehmenden Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen umzusetzen als auch dem Aufruf der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nachzukommen (bezev o.J.).

Diese Ziele sollen erreicht werden, indem das Projekt aktiv an Schulen und außerschulische Institutionen herantritt und diese bei der Umsetzung und Implementation eines eigenen inklusiven Klimaprojektes unterstützt und begleitet. In einem ersten Schritt wurde dazu inklusives Bildungsmaterial erstellt, welches das Handbuch „Unser Klima – unser Leben“ (bezev 2012), eine dazu gehörige CD-ROM mit differenzierten Arbeitsmaterialien (Filme, Arbeitsblätter, auditives Material, Karten, Fotos usw.) sowie eine Materialkiste umfasst. In einem zweiten Schritt wurden Workshops zum Thema „Klima verbindet“ sowie Netzwerktreffen angeboten, an denen interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Jugendleiterinnen und -leiter teilnehmen konnten. Dadurch sollen in den verschiedenen teilnehmenden Städten eigene inklusive Klimaprojekte unter dem Namen „Globales Lernen inklusiv gestalten“ entstehen.

2.2 Professionalisierung durch Workshops und Vernetzung

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ sieht durch Angebote wie Workshops und Vernetzungstreffen eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Sinne einer schulformübergreifenden sowie institutionsverbindenden Kooperation vor. Mithilfe dieser Struktur soll eine nachhaltige Entwicklung

durch Vernetzung unter Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen auf Stadt- oder Stadtteilebene in den Kommunen forciert werden. Neben der inklusiven Durchführung eines Klimavorhabens, welches in gemeinsamer Verantwortung in den verschiedenen Städten entstehen soll, dient die anvisierte Vernetzung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Material und somit implizit der Professionalisierung der Lehrkräfte.

So bestätigen Forschungsergebnisse, dass die Vernetzung von Schulen im Sinne einer institutionalisierten Kooperation hierbei ein wichtiges Mittel zur Wissensgenerierung (vgl. Järvinen/van Holt 2011) sowie zur Unterstützung von Schulen im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung (vgl. Berkemeyer/Bos/Kuper 2010) darstellt. In diesem Zusammenhang gewinnt die Kommune an Bedeutung. Es liegt unter anderem in ihrer Verantwortung, die Schulen mithilfe von lokaler Vernetzung bei ihrer Qualitätsentwicklung zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Manitus/Berkemeyer 2011). So werden in dem Klimaprojekt nach Möglichkeit auch die Regionalen Bildungsbüros als kommunale Vertreter mit eingebunden, sodass diese zusätzlich in ihrer Kommune das inklusive Bildungsmaterial vermarkten, Netzwerke initiieren und diese unterstützen können. Gerade im Kontext der sozialen Inklusion von Kindern und Jugendlichen können lokale Bildungsnetzwerke zur zusätzlichen Öffnung von Schulen sowie der Kooperation mit außerschulischen Partnern beitragen. So ist mit Verbesserungen und Qualitätssteigerungen auf Stadtteilebene und darüber hinaus für die gesamte Kommune zu rechnen (vgl. Baumheier/Warsewa 2009).

2.3 Beschreibung des inklusiven Bildungsmaterials

Das aus dem Projekt entstandene Handbuch für Lehrkräfte und Jugendleiterinnen und -leiter, auf dessen Grundlage ein solches lokales oder kommunales Klimaprojekt entstehen kann, bezieht sich auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen von zehn bis sechzehn Jahren. Es gliedert sich grob in zwei Teile. In einem ersten einleitenden Teil werden die Lehrkräfte sowie die Jugendleiterinnen und -leiter mit den Inhalten und dem Material vertraut gemacht sowie über die Handhabung des Buches und des Zusatzmaterials informiert. In einem zweiten Teil werden die einzelnen Module bzw. das Klimaprojekt bereits didaktisch und methodisch aufbereitet für den Unterricht zur Verfügung gestellt.

Als einleitende Erklärung für die Anwendung im Unterricht liefert das Handbuch zunächst Definitionen zum globalen Lernen und zur Inklusion, verknüpft diese miteinander und leitet zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen über. In diesem Kontext wird auf kooperatives sowie fächerübergreifendes Lernen, das besondere Potential heterogener Arbeitsgruppen, die Relevanz von einer Rhythmisierung des Unterrichts sowie Motivationssteigerung durch Lebensweltorientierung und selbstverantwortliches Lernen hingewiesen. Darauf folgen Hinweise zur Realisierung im

inklusive Unterricht. In diesem Zusammenhang erläutert das Handbuch die verschiedenen Förderschwerpunkte (im Handbuch Unterstützungsbedürfnis genannt) und bietet dementsprechend differenzierte Materialien. So wird angestrebt, Lehrkräfte, die bisher nicht mit dem Thema Inklusion in Berührung gekommen sind, zu informieren und diese auch zu inklusivem Unterricht zu befähigen.

Die Aufarbeitung der Inhalte zu konkretem Unterrichtsmaterial gliedert sich in neun Module, welche innerhalb des globalen Themengebietes Klima verschiedene Inhalte in den Blick nehmen. Die jeweiligen Module folgen alle dem gleichen Schema: Zu Beginn werden Sachinformationen bereitgestellt, welche für die Einheit bedeutend sind. Es folgen didaktisch-methodische Hinweise mit Angabe des Lernziels sowie der angestrebten Kompetenzen dieser Einheit. Als Anleitung zur Umsetzung erfolgt eine tabellarische Darstellung, welche sich in die Arbeitsphasen Eingang, Aneignung und Reflexion gliedert. Die Tabelle enthält entsprechend der oben genannten Lernformen und Umsetzungsmöglichkeiten (kooperatives Lernen etc.) Vorschläge für den Unterricht, das jeweilig dafür zu nutzende Material sowie speziell differenzierte Materialhinweise für die vier Förderbereiche Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Lernen sowie Sehen. Hierbei wird auf die Kennzeichnung und Nennung von Hilfsmitteln für den Förderbedarf Emotional-soziale Entwicklung verzichtet, da die Einbindung dieser Kinder von der Konzeptionierung des Klimaprojektes her ohnehin gegeben ist und die verschiedenen methodischen Hinweise Aufschluss darüber geben, wie diese Kinder und Jugendlichen mit einbezogen und in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Wichtig ist, dass dieses Material von Kindern mit und ohne Behinderung genutzt werden kann und sollte, damit inklusiver Unterricht umgesetzt werden kann. Am Ende eines jeden Moduls verweist das Handbuch auf weitere Informationsmaterialien, die darüber hinaus verwendet werden können.

Die CD-ROM und die Materialkiste enthalten die nach den Förderschwerpunkten differenzierten Materialien und Hilfsmittel, die am gemeinsamen Themeninhalt orientiert sind. Diese visuellen und taktilen Materialien sollen das gemeinsame, lebensweltorientierte und selbstentdeckende Lernen unterstützen.

Zwei Identifikationsfiguren führen die Schülerinnen und Schüler durch das Material und begleiten sie durch das Themenfeld Klimawandel und Klimaschutz. Sie fungieren als Reisebegleiter und stellen den Kindern und Jugendlichen Fragen zu den verschiedenen Themen der einzelnen Module. Begleitend füllt sich eine Weltkarte mit Inhalten zum Klimawandel weltweit, zu Einflussfaktoren sowie zu Klimaschutzaktivitäten, sodass die Kinder und Jugendlichen am Ende umfassende Kenntnisse vom Thema und der globalen Bedeutung erhalten. Die Module sind als abgeschlossene Einheiten konzi-

piert und können als Ergänzung zum Lehrplan Einzug in den Unterricht finden oder als Grundlage für ein schulübergreifendes Klimaprojekt dienen.

3. Das inklusive Bildungsmaterial und die entwicklungslogische Didaktik

Die vorangestellte Projektbeschreibung zeigt, dass das Projekt sowohl von den äußeren Strukturen als auch von den Inhalten her so angelegt ist, dass Verantwortung für gesellschaftliche Themen wie Globalität, Klimaschutz, soziale Gemeinschaft und Minoritäten in der Gesellschaft übernommen wird und dabei alle Kinder und Jugendlichen einer Gruppen- oder Klassengemeinschaft mit einbezogen werden. Mithilfe eines solchen Projektes und der angestrebten Vernetzung von Schulen und außerschulischen Institutionen kann es zu Veränderungen der Bildungslandschaft kommen, in welcher die Verantwortung für Kinder und Jugendliche in der eigenen Stadt und darüber hinaus gemeinsam von einer Kommune getragen werden kann und dabei alle Kinder und Jugendlichen mit einbezogen werden.

Aus der Haltung des Projektes heraus, Unterricht für alle gleichermaßen zugänglich zu machen, trägt das Bildungsmaterial einen Teil zur Allgemeinen Pädagogik bei. Aus diesem Verständnis heraus liegt es nahe, die in dem Kontext viel publizierte entwicklungslogische Didaktik nach Feuser näher zu betrachten und mit dem Bildungsmaterial in Verbindung zu bringen. Aus den daraus entstehenden Schnittstellen ließe sich eine positive Konnotation für die Materialien ableiten, weil die Didaktik als einzig ausdifferenzierte Allgemeine Didaktik in der Integrations-/Inklusionspädagogik erscheint.

3.1 Die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser

Innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik, welche als Beitrag zur Allgemeinen Pädagogik für Alle beitragen soll, operationalisiert Feuser integrativ wie folgt:

„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 1995: 168)

Das bedeutet, dass die integrative Pädagogik insofern demokratisch ist, als alle Schülerinnen und Schüler alles lernen dürfen und alle materiellen und personellen Hilfen in jeglicher Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen können (vgl. Feuser 1998). Entwicklungsbezogene Individualisierung, innere Differenzierung und kooperatives Lernen an einem Gemeinsamen Ge-

gegenstand bilden das didaktische Fundament der entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Feuser 1995; Feuser 2008; Feuser 2009). Dabei stellt der Gemeinsame Gegenstand nicht das materiell Fassbare oder konkreter den Lerngegenstand dar, sondern den zentralen Prozess der Wissensaneignung (vgl. Feuser 1989).

Eine solche Didaktik macht im Rahmen des Inklusionsgedankens möglich, „dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jede und jeder auf ihre beziehungsweise seine Weise lernen darf und alle die sächlichen und persönlichen Hilfen erhalten, derer sie bedürfen“ (Feuser 2008: 126). Grundlegend für das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik ist also eine Tätigkeitsorientierung, welche die Behinderungspädagogik spezifisch weiterentwickelte zu einer Persönlichkeitstheorie und Theorie der „Be-Hinderung“ (vgl. Feuser 2008: 126). Daher gibt es nach Feuser keine nicht integrationsfähigen Schülerinnen und Schüler, dennoch aber Integrationspädagogiken, die eine Integration aus didaktischer und organisatorischer Sicht nicht leisten können (vgl. Feuser 2008).

Die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung ist demzufolge ein Resultat der Systemevolution. Die heutige Sicht auf Menschen mit Behinderung ist ein „entwicklungspsychologisches Produkt der Integration interner und externer Systeme“ (Feuser 2008: 126). Vor allem Bedingungen interner und/oder externer sozialer Isolation führen im Rahmen der Aufrechterhaltung des Systems zu der heutigen Sichtweise auf Menschen mit Behinderung (vgl. Spitz 1963). Dabei wird Behinderung menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung durch Segregation in entsprechende Behinderungsarten der Betroffenen und durch die Reduzierung der Komplexität ihrer Kooperations- und Lernfelder beantwortet (vgl. Feuser 2008: 127).

Neben diesem Verständnis von Behinderung sind auch die kategoriale Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und das damit aufbauende Konzept der Allgemeinbildung von Klafki von großer Bedeutung für die entwicklungslogische Didaktik (Feuser 2008). Darin handelt es sich um „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1996: 53). Zielperspektive ist dabei die „Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1996: 52). Dies soll durch eine curriculare Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ erfolgen, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler beziehungsweise weltumspannender Bedeutung [sind, d. V.], [...] gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (Klafki 1996: 56). Feuser verweist auf diese Inhalte Klafkis, um zu verdeutlichen, dass es auch ihm um die Schaffung von „Mündigkeit“ geht, welche auf der „Aufklärung“ basiert und als grundlegendes Ziel das „Denken lernen“ hat (vgl. Feuser 2008: 128). Diese Grundhaltung implementiert Feuser in die Struktur eines Modells.

Dabei ist die Sachstrukturanalyse der Ausgangspunkt und die objektive Seite seiner Konstruktion. Dies bedeutet die konkrete Auseinandersetzung

mit dem Lerngegenstand und bezieht sich auf didaktisch-mediale Strukturhilfen für Schülerinnen und Schüler. Eine weitere entwicklungslogische Dimension ist die Tätigkeitsstruktur des Menschen. Diese subjektbezogene Seite, auch Tätigkeitsstrukturanalyse genannt, fasst die biografischen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung zusammen. Dabei verweist die Handlung eines Menschen auf die jeweilige Tätigkeit (vgl. Feuser 2008; Feuser 1995). Diese Handlung unterliegt Bedürfnissen und Zielen, welche auf einen Gegenstand bezogen sind. Das Denkmuster Klafkis, in dem die Handlungsstrukturanalyse mit Bezug zur Tätigkeitsstrukturanalyse gesehen wird, wird in der entwicklungslogischen Didaktik aufgegriffen. Dabei handelt es sich bei der Tätigkeitsstrukturanalyse um die Frage, welche inhaltlichen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau aneignen kann (vgl. Feuser 2008; Feuser 1995), während das Fundament des Modells die Handlungsstrukturanalyse ist, bei der es inhaltlich um den Austausch und die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Umwelt geht. Dies ist Voraussetzung für das Lern- und Handlungsfeld, welches optimal auf die Fähigkeiten der Kinder abgestimmt wird, an welchem die Lerninhalte ansetzen. Alle drei Momente der Strukturanalyse stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen sich daher (vgl. Feuser 1995). Durch die Berücksichtigung dieser verschiedenen Perspektiven wird den Schülerinnen und Schülern „unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten [...], die von einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ ausgehend zu entfalten sind, in Kooperation ermöglicht, miteinander zielfferent zu lernen und zu arbeiten“ (Feuser 2008: 129).

Diese Kernaussage lässt Feuser in einem grafischen Baummodell münden. Dabei soll der Stamm des Baumes die thematische Struktur einer Arbeit symbolisieren, an der nach Möglichkeit jahrgangsübergreifend gearbeitet wird. Die Wurzeln zeigen den jeweiligen Entwicklungsstand zu den einzelnen Sachgebieten auf und darin die subjektive Erkenntnismöglichkeit des Einzelnen. Die Äste und Zweige zeigen symbolisch die Vielfalt der Handlungsmöglichkeit mit dem Gemeinsamen Gegenstand auf, wobei die Astspitzen für die innere Rekonstruktion in Form von Sprache, Schrift oder Theorien stehen. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten dabei entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau. Das Innere des Stammes stellt abschließend den Gemeinsamen Gegenstand dar, der ausschließlich didaktisch erschlossen werden kann (vgl. Feuser 2008). Es lässt sich folglich sagen, dass der Mensch sich den Inhalt in Auseinandersetzung mit anderen besser aneignet und sich daraus ergibt, dass der Mensch sich mit den Lernresultaten durch diesen Prozess der Aneignung identifizieren kann (vgl. Feuser 2008).

3.2 Die entwicklungslogische Didaktik trifft auf inklusives Material

Das Bildungsmaterial „Unser Klima – unser Leben“ von *bezev* zeigt in den neun Modulen rund um das Thema Klima, dass es in einem inklusiven Setting vor allem auf die innere Differenzierung ankommen muss. Daher sind die Module so konzipiert, dass Inhalte, Aufgaben und Materialien für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Diese Erkenntnis, Vielfalt als Gleichheit und damit auch als Selbstverständlichkeit zu betrachten, ist etwas Besonderes. Damit soll nicht gesagt werden, dass es gar keine anderen Materialien gibt, welche auf ähnliche Weise Unterricht gestalten. Auffällig ist hingegen, dass andere Materialien zur inneren Differenzierung, welche sich zum jetzigen Zeitpunkt gerne inklusives Material nennen (z.B. Klett Mein Inklusionsmaterial 2012), nicht diese Art und Form von inhaltlicher Adaption vornehmen.

Daher ergibt sich an dieser Stelle die Analyse zur bekanntesten inklusiven Didaktik, der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser. Die Orientierung an dem Grundgedanken Feusers, dass es eine Möglichkeit des Lernens an einem Gemeinsamen Gegenstand geben muss, um Aussonderung zu vermeiden und Gemeinsamkeit zu leben, ist der Projektgruppe von *bezev* gelungen. Denn der Gemeinsame Gegenstand, die Prozesshaftigkeit im handlungsorientierten und zum Teil kooperativ gedachten Lernen, zieht sich stringent durch das Material und wird entsprechend für die Lehrkräfte aufbereitet. Dabei wird die Lehrkraft immer wieder aufgefordert, den Unterricht mit Hilfe des Materials vorab zu planen und sich Gedanken zu den Entwicklungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler zu machen. Die didaktischen und methodischen Überlegungen beziehen sich auf Haltung oder Grundvoraussetzung des Themas und den methodischen Umgang beziehungsweise der Implikation des Themas. Es ist folglich ein Handlungsmuster für die innere Differenzierung, damit Schülerinnen und Schüler partizipierend ihre Lernerfahrung mit dem Material, der Umwelt und mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern machen können. Die Sachstrukturanalyse wird folglich im ersten Teil jedes Moduls vorgenommen, indem zur Frage nach der Ausgangslage angeregt wird. Des Weiteren kann die Tätigkeitsstrukturanalyse mit Hilfe der tabellarischen Zusammenfassung der inhaltlichen Adaption durchgeführt werden. Hierbei handelt es sich um die Analyse der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, um sich ein Thema anzueignen. Der Unterrichtsfortgang ist auf verschiedene Weise entsprechend der Förderbedarfe adaptiert und optimiert somit die handelnde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Diese Adaption findet immer mit demselben Thema statt, das heißt, dass kein Kind oder Jugendlicher an einem völlig anderen Thema arbeitet, aber vielleicht an einem anderen Teilgebiet des Themenkomplexes, welcher sich prozesshaft ergibt. Um diesen Bereich der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand für die unterrichtliche Praxis handhabbarer zu machen, wird das Arbeitsmaterial in Word-Dokumenten auf der dazugehörigen CD-ROM zur Verfügung

gestellt. Dies stellt heraus, dass es kein einheitliches Material für die Vielfalt in einem Klassenzimmer geben kann. Dabei gestehen sich die Autorinnen und Autoren ein, dass das Material flexibel sein muss und es nicht „das Material“ geben kann, sondern ausschließlich Anregungen und Ideen für die inklusive Umsetzung im Unterricht. Diese inhaltlichen Überlegungen darüber, wie Schülerinnen und Schüler sich etwas aneignen und in welcher Sozialform, stellt nach Feuser die Handlungsstrukturanalyse dar.

In der didaktischen Struktur nach Feuser lässt sich das Bildungsmaterial wie folgt interpretieren: Im Rahmen des aufgezeigten Baummodells symbolisiert der Stamm die thematische Struktur Globalität und Klima, während die Wurzeln den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu den Sachgebieten übersichtlich in einer Tabelle zeigen. Die Äste und Zweige verweisen dabei auf die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Sachgebiete, sich das Thema auf verschiedenste Art und Weise zugänglich zu machen. Die Filme mit Untertiteln in Gebärdensprache sowie die Materialien zur taktilen und visuellen Wahrnehmung sind nur Beispiele für die Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen. Damit sind die Astspitzen bezüglich der inklusiv-denkenden Theorie vielseitig erfüllt. Der innere Stamm symbolisiert in der entwicklungslogischen Didaktik den Gemeinsamen Gegenstand und kann daher in dem projektorientierten Unterricht des Bildungsmaterials nicht näher bestimmt werden, denn die Partizipation und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernprozess ist so individuell angelegt, dass es dafür keine Aufzeichnungen geben kann und darf.

4. Fazit und Perspektiven

Es lässt sich resümieren, dass es konzeptionell bis zum jetzigen Zeitpunkt gelungen ist, den gesamtgesellschaftlichen Themenkomplex Klima im Rahmen des globalen Lernens und des inklusiven Lernens innerhalb eines Bildungsmaterials aufzubereiten. So zeigt sich neben ersten Entwicklungen der Vernetzungsarbeit ebenfalls, dass einige Schulen und außerschulische Institutionen in ganz Deutschland die Materialien bereits einsetzen und erste Ideen zu inklusiven Klimaprojekten entwickeln. Dieser Beitrag hatte zum Ziel, Überschneidungspunkte zu der wissenschaftstheoretischen Ebene aufzuzeigen. Dazu wurde die entwicklungslogische Didaktik, welche in der integrationspädagogischen Profession seit den 80er Jahren viel publiziert wurde, mit dem Bildungsmaterial von *bezev* verknüpft. Die Bildungsmaterialien wurden dabei in Anlehnung an das theoretische Modell nach Feuser betrachtet. Die Grundhaltung und das analytische Vorgehen des Materials konnten in die Praxis transferiert und ein umfangreiches Konzept für den Gemeinsamen Unterricht belegt werden. Diese Grundhaltung, Vielfalt zukünftig als Gleichheit zu verstehen und sich darüber hinaus Fragen des verantwortungsbewussten

Umgangs mit Umwelt und Klima zu widmen, zeichnet die Stringenz des Materials aus. Offen bleibt, inwiefern sich das Material in der Praxis umsetzen lässt und ob die Materialien hinreichend aufbereitet sind. Weiterhin stellt sich die Frage nach der sozialen Integration, also inwieweit Schülerinnen und Schüler in einem solchen Unterricht durch adaptierte Materialien (nicht) stigmatisiert werden. Diesen und weiteren praxisorientierten Fragen werden zukünftig von der TU Dortmund und anderen wissenschaftlichen Partnern nachgegangen.

Tanja-Maria Rebbert, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund.

Isabella Wilmanns, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund.

Literatur

- Amrhein, Bettina (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter (2009): *Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung*. In: Bleckmann, P/Durdel, A. (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-36.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (Hrsg.) (2012): *Unser Klima. Unser Leben. Materialien und didaktische Ideen für inklusive Bildungsangebote in Schule und Freizeit für Kinder und Jugendliche von 10 bis 16 Jahren*. Iserlohn.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (o.J.): *Jugend inklusive – global engagiert*. <http://www.bezev.de/globales-lernen/jugend-inklusive-global-engagiert-klimaprojekt.html> [Zugriff: 25. März 2013].
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Kuper, Harm (2010): *Netzwerke im Bildungssystem*. In: Berkemeyer, N./Bos, W/Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Münster: Waxmann. S. 11-19.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UNDEkade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Einf_C3_BChrung__neu.html [Zugriff: 29. März 2013].

- Feuser, Georg (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 280-294.
- Feuser, Georg (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 121-135.
- Feuser, Georg (1997): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 215-253.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg/Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms – Oberbiel: JarickOberbiel.
- Järvinen, Hanna/van Holt Nils (2011): Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln. In: Journal für Schulentwicklung 15, 3, S. 16-25.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils (2011): Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster: Waxmann. S. 53-64.
- Metzger Klaus/Weigl Erich (Hrsg.) (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Rehle, Cornelia (2011): Inklusiver Unterricht – (wie) geht das? In: Metzger K./Weigl E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle. Modelle – Positionen – Erfahrungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, S. 42-53.
- Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-39.
- Scholz, Daniel (2012): Der Abschied vom Lernen im Gleichschritt. In: mit-tendrin e.V./Stangier, S./Thoms, E.-M. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 32-44.
- Stähling, Reinhard (2012): „...aber wenn die Lehrpläne das doch vorschreiben?“ In: Stähling, R./Wenders, B. (Hrsg.): „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein

- Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119-149.
- Spitz, René A. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vereinte Nationen (UN) (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: http://www.un.org/disabilities/document/convention/convention_accessible_pdf.pdf. [Zugriff: 26.03.2013].
- Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Wertdruck.

„In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken

Martin Rothgangel

Gegenwärtige Herausforderungen der Fachdidaktiken lassen sich unter dem Vorzeichen des „zwischen“ („in between“) diskutieren. Ein Grund dafür ist, dass nicht selten Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen ihre Disziplin in einem wie auch immer gearteten Zwischenraum verorten und sie dementsprechend als eine Vermittlungswissenschaft oder Integrationswissenschaft charakterisieren. Gleichwohl ist dieser Zwischenstatus von Fachdidaktik insbesondere „zwischen“ den Bildungswissenschaften¹ und den Fachwissenschaften² keineswegs unumstritten (vgl. Schweitzer 2006: 273), so dass im Titel bewusst ein Fragezeichen markiert wird. Ungeachtet dessen bringt die Zuspitzung „in between“ zugleich die spannungsvolle gegenwärtige Situation zum Ausdruck, in der die Fachdidaktiken aufgrund von zum Teil ganz unterschiedlichen Erwartungen und Herausforderungen stehen.

1. „Zwischen“ Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften

Die Klärung des Verhältnisses der Fachdidaktiken zu den Bildungswissenschaften einerseits und zu den jeweiligen Fachwissenschaften andererseits ist keineswegs eine neue Herausforderung. Gleichwohl ist sie bleibend aktuell, weil diese Verhältnisbestimmung das Selbstverständnis der Fachdidaktiken wie keine andere betrifft. Keineswegs handelt es sich bei dieser Problemstellung um ein belangloses grundlagentheoretisches Gedankenspiel, vielmehr kann sich diese z.B. im Kontext von Universitäten dahingehend auswirken, welcher Fakultät die Fachdidaktiken angehören. Bekanntlich scheiden sich die Geister, ob die Fachdidaktiken allesamt eher der erziehungswissenschaftlichen Fakultät (z.B. Universität Hamburg) oder eher „ihren“ jeweiligen fachwissenschaftlichen Fakultäten (z.B. Universität Göttingen) zugeordnet werden. Nach Ansicht des Verfassers sind beide Zuordnungen „gangbare Wege“ mit ihren je eigenen Vor- und Nachteilen. Ohnehin entstehen gegenwärtig im

-
- 1 Die Bezeichnung „Bildungswissenschaften“ ist pragmatisch bedingt: Der Verfasser favorisiert den Bildungs- gegenüber dem Erziehungsbegriff als pädagogische Leitkategorie, was jedoch den Erziehungsbegriff oder den Lehr- und Lernbegriff keineswegs überflüssig macht (vgl. dazu M. Rothgangel 2012).
 - 2 Auch der Terminus „Fachwissenschaften“ ist in diesem Zusammenhang nicht frei von Missverständnissen, da der Eindruck erweckt werden kann, als seien die Fachdidaktiken keine Wissenschaft. Dieses sind sie durchaus auch mit ihrem eigenen, von den anderen Fachwissenschaften unterschiedenen, didaktischen Zugang zu den Inhalten des Fachs.

deutschsprachigen Raum gerade für die Lehrerbildung notwendige fakultätsübergreifende Strukturen (z.B. School of Education, TU München; Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien), die an späterer Stelle aufgrund ihrer Aktualität noch eigens diskutiert werden.

Richtet man seinen Blick näher auf die Beziehung der Fachdidaktiken zu den Bildungswissenschaften und den jeweiligen Fachwissenschaften, dann ist vorab festzuhalten, dass beide Bezugswissenschaften keineswegs monolithische Größen sind. In den Bildungswissenschaften sind die Allgemeine Didaktik, die Schulpädagogik sowie gegenwärtig zunehmend die Pädagogische Psychologie wichtige Gesprächspartnerinnen der Fachdidaktik. Viel beachtete Projekte wie z.B. die Essener Forschergruppe und deren Graduiertenkolleg „Naturwissenschaftlicher Unterricht“, das Göttinger Graduiertenkolleg „Passungsverhältnisse schulischen Lernens“ sowie „komdif“ des Hamburger Schulversuchsprogramms wären ohne die essentielle Beteiligung von Pädagogischer Psychologie nicht vorstellbar. Hier zeigt sich eine in den letzten zehn Jahren deutlich wahrnehmbare Tendenz: Bedingt durch den insbesondere von F. Weinert geprägten domänenspezifischen Kompetenzbegriff ist eine Zusammenarbeit zwischen Pädagogischer Psychologie und den Fachdidaktiken naheliegend. Von Seiten der Pädagogischen Psychologie kommt den Fachdidaktiken dabei insbesondere deren methodische Expertise zugute, umgekehrt können die Fachdidaktiken ihre domänenspezifische „Fach-Expertise“ in diese Kooperation einbringen.

Auf diese Weise scheinen sich gegenwärtig die Gewichte der an der Lehrerbildung beteiligten Bildungswissenschaften etwas zu verschieben: die Fachdidaktiken sowie insbesondere die Pädagogische Psychologie gewinnen gegenüber der Allgemeinen Didaktik sowie der Schulpädagogik an Gewicht. Im Zuge der Kooperation mit Pädagogischer Psychologie lässt sich zudem feststellen, dass sich die empirische Expertise in den Fachdidaktiken ungeachtet des nach wie vor bestehenden Nachholbedarfs in den letzten Jahren verbessert hat. Cronbachs Alpha, Rasch-Modell oder Mehrebenenanalysen waren von wenigen Ausnahmen abgesehen allenfalls manchen KollegInnen aus den Naturwissenschaftsdidaktiken bekannt.

Demgegenüber gestaltet sich ungeachtet seiner Notwendigkeit der Dialog mit der Schulpädagogik sowie der Allgemeinen Didaktik seit vielen Jahren etwas weniger lebendig. Zwei mögliche Gründe dafür sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden: Erstens mag dies damit zusammenhängen, dass sich abgesehen von konstruktivistischer Didaktik, die sich aber bereits in den 1990er Jahren entwickelte, und der noch in den Anfängen sich befindlichen Neurodidaktik wenige Innovationen³ jenseits der wichtigen, aber allgemein

3 Weitere Strömungen wie die evolutionäre Didaktik werden zwar teilweise auch in einzelnen Fachdidaktiken rezipiert, jedoch haben sich diese zumindest bislang noch nicht „breitenwirksam“ durchgesetzt.

bekannten Didaktiken (z.B. bildungstheoretische, lerntheoretische, kritisch-konstruktive oder kommunikative Didaktik) zu greifen sind.

Zweitens könnte ein noch tiefergehender Grund einem substantiellen Dialog zwischen Allgemeiner Didaktik und Schulpädagogik entgegen stehen: Zwar wird dieser Dialog von Pädagogen wie E. Terhart oftmals eingefordert, jedoch lässt sich in deren Publikationen nicht erkennen, in welcher Hinsicht die Allgemeine Didaktik auch von Forschungsergebnissen der Fachdidaktiken profitieren könnte bzw. dass sie dieses tut. Auch hier gilt es zu bedenken: Muss das Allgemeine nicht notwendig sehr (bzw. zu) abstrakt sein, wenn es unzureichend im Blick auf das „Fachlich-Besondere“ entwickelt wird? Könnte nicht allein wegen der „Domänenspezifität“ von Lehr-Lernprozessen ein Entwicklungspotential der Allgemeinen Didaktik gerade darin bestehen, dass sie sich in diesem Sinne auf einen Dialog mit den Fachdidaktiken einlässt?

Gegenwärtig besteht hier eine Asymmetrie: Zwar wird von PädagogInnen der Dialog mit den Fachdidaktiken als notwendig hervorgehoben, jedoch werden bislang kaum Ergebnisse fachdidaktischer Forschungsarbeiten rezipiert, vielmehr besteht mehr oder weniger die Erwartung, dass die Fachdidaktiken die Theorien und Entwicklungen der Allgemeinen Didaktik auf ihren Bereich „anwenden“ (vgl. exemplarisch Terhart 2009; ders. 2011). Im Grunde genommen wird somit den Fachdidaktiken nur die Rolle von „Anwendern“ allgemeindidaktischer Theorien eingeräumt. Die Bewusstmachung dieses Defizits kann zu einem zukünftig lebendigeren Dialog beitragen, der für beide Seiten weiterführend ist. Keineswegs wollen die voran stehenden Ausführungen einer „Abnabelung“ der Fachdidaktiken von der Allgemeinen Didaktik und einer einseitigen Hinwendung zur Pädagogischen Psychologie das Wort reden: An gegenwärtig aktuellen Themen wie „Inklusion“ oder im Blick auf die gegenwärtige Schulreformdiskussion wird deutlich, dass die Fachdidaktiken einen beständigen Dialog mit Allgemeiner Didaktik und Schulpädagogik führen müssen – und ihn, wie ein Blick in die Literatur⁴ zeigt, durchaus pflegen. Allein der Dialog ließe sich lebendiger gestalten, wenn insbesondere die Allgemeine Didaktik den Dialog mit fachdidaktischer Forschung auch für die eigene Theoriebildung als wesentlich verstehen würde.

Die Rolle einer Anwendungswissenschaft ist den Fachdidaktiken aber auch von anderer Seite her sehr vertraut, nämlich hinsichtlich der sogenannten Fachwissenschaften. Auch hier besteht nach wie vor nicht selten die einseitige Erwartung von FachwissenschaftlerInnen, dass die Fachdidaktiken den Lernenden auf „methodisch“ möglichst geschickte Weise die Ergebnisse fachwissenschaftlicher Forschung vermitteln mögen – während umgekehrt wenig Phantasie besteht, in welcher Hinsicht der fachdidaktische Zugang zum „Fach“ auch für fachwissenschaftliche Forschung von Interesse sein

4 Vgl. u.a. das Themenheft „Schulartspezifische oder inklusive Religionspädagogik“ in Theo-Web H.2/2011; <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/>. [Zugriff: 19.5.2013].

könnte. An dieser Stelle sei nur angedeutet, dass gerade auf dem Hintergrund einer zunehmenden Ausdifferenzierung und Spezialisierung wissenschaftlicher Forschung es sich auch für die Fachwissenschaften von Vorteil erweisen könnte, wenn sie die Fachdidaktiken gerade als „Spezialisten“ für das Allgemeine, für den interdisziplinären Dialog und insbesondere in ihrer Brückenfunktion zwischen Universität und Öffentlichkeit ernst nehmen würden (vgl. Rothgangel 1998).

Bei alledem ist jedoch zu bedenken, dass die Fachdidaktiken auch aus enzyklopädischer Perspektive eine je unterschiedliche Stellung innerhalb eines Faches besitzen. Beispielsweise besitzt die Religionspädagogik innerhalb der Theologie einen anderen Status als die Mathematikdidaktik innerhalb der Mathematik, da die Religionspädagogik selbst eine Teildisziplin der Praktischen Theologie darstellt und somit auch eine genuine „fachwissenschaftliche“ Teildisziplin der Theologie ist.

Nachdem das Verhältnis der Fachdidaktiken zu ihren beiden Bezugswissenschaften etwas näher in den Blick genommen wurde, ist abschließend die Stellung der Fachdidaktiken „zwischen“ Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften zu reflektieren. In der Tat scheint es in wissenschaftstheoretischer Hinsicht problematisch zu sein, die Fachdidaktiken in diesem „Zwischenraum“ anzusiedeln, da es sich bildhaft gesprochen um einen Platz zwischen den Stühlen handelt. Vielmehr ist im Anschluss an F. Schweitzer die Fachdidaktik im dialektischen Sinne sowohl als konstitutiver Teil der Bildungswissenschaften als auch gleichermaßen als konstitutiver Teil der jeweiligen Fachwissenschaft zu bestimmen (vgl. Schweitzer 2006: 273). Wiederrum im Bild gesprochen: Fachdidaktiken benötigen eine „doppelte Verankerung“ (ebd.), sie sind sowohl „ganz“ Fachwissenschaft als auch „ganz“ Bildungswissenschaft. Gleichwohl darf dabei in einem dialektischen Sinne die komplementäre Perspektive nicht ausgeblendet werden, vielmehr ist bei einer fachwissenschaftlichen Begründung der Fachdidaktiken die bildungswissenschaftliche Perspektive mitzudenken und ist umgekehrt bei einer bildungswissenschaftlichen Begründung der Fachdidaktiken die fachwissenschaftliche Perspektive zu berücksichtigen.⁵

2. „Zwischen“ internationaler Forschungsarbeit und regionaler Wirksamkeit

Eine weitere aktuelle Herausforderung besteht für Fachdidaktiken darin, dass gegenwärtig die Internationalisierung von Forschung forciert wird. Zu die-

5 Eine noch unveröffentlichte Vertiefung dieser Gedanken findet sich bei H. Bayrhuber. Diese wird voraussichtlich 2014 im Rahmen einer „Allgemeinen Fachdidaktik“ veröffentlicht werden: <http://www.esf.org/hosting-experts/scientific-review-groups/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities/erih-foreword.html> [Zugriff: 19.5.2013].

sem Zweck werden z.B. Publikationen danach bemessen, ob sie in gut gerankten Zeitschriften publiziert sind. Ein entscheidendes Kriterium besteht dabei in ihrer internationalen Ausrichtung und Wirksamkeit.⁶

Zweifellos zeigen internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS oder die „Meta-Meta-Analyse“ von John Hattie (2012), dass auch im bildungswissenschaftlichen Bereich internationale Studien unabdingbar und weiterführend sind. In den verschiedenen Fachdidaktiken lässt sich dieser Trend gleichfalls beobachten: Es wird zunehmend selbstverständlich, dass internationale Tagungen sowie internationale Vergleichsstudien durchgeführt werden.⁷ Ebenso etablieren sich in Fachdidaktiken des deutschsprachigen Raums internationale englischsprachige Zeitschriften bzw. werden deutschsprachige Zeitschriften zumindest mit einem englischsprachigen abstract versehen oder ausländische Herausgeber/innen in das Editorial Board aufgenommen.⁸

Trotzdem wären Fachdidaktiken nicht gut beraten, wenn sie ihren jeweiligen nationalen bzw. regionalen Kontext unzureichend im Blick hätten: Fachdidaktik bezieht sich auch auf die konkrete Unterrichtspraxis „vor Ort“ mit ihren nationalen bzw. regionalen Besonderheiten.⁹ Als eine Praxistheorie nimmt sie kritisch-konstruktiv den vorherrschenden Fachunterricht in den Blick und gibt Impulse für dessen Weiterentwicklung.

Darüber hinaus vertreten Lehrkräfte und Verantwortliche für Lehrerfortbildung nicht selten das Anliegen, dass von Fachdidaktiker/innen auch den nationalen bzw. regionalen Bedürfnissen entsprechende Fortbildungsangebote durchgeführt werden. Weitere hochschulische Aufgaben ergeben sich für Fachdidaktiken „vor Ort“: In den letzten zehn Jahren erfährt die Lehrerfortbildung an deutschsprachigen Universitäten grundlegende Reformprozesse

6 <http://www.esf.org/hosting-experts/scientific-review-groups/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities/erih-foreword.html> [Zugriff: 19.5.2013].

7 Exemplarisch sei hier die Religionspädagogik genannt: Die alle zwei Jahre stattfindende Tagungen von ISREV (International Seminary on Religious Education and Values) erfreuen sich beständig zunehmender Teilnehmerzahlen; an internationalen Studie seien exemplarisch angeführt TRES (vgl. Ziebertz/Riegel 2009), REDCO: <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html> [Zugriff: 19.5.2013]; Rel-Edu: <http://www.rel-edu.eu> [Zugriff: 19.5.2013] sowie die europaweite Konfirmationsstudie (vgl. Schweitzer/Ilg/Simojoki 2010).

8 Als entsprechende Belege wiederum aus dem religionspädagogischen Bereich kann hier auf das im Unterschied zu früheren Zeiten nun international besetzte Herausbergremium der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ verwiesen werden sowie auf die englischsprachigen Abstracts von „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik“ (www.theo-web.de).

9 Um es pointiert zu sagen: Ein Fachdidaktiker, der nach der ERIH-Liste nur in der exzellenten internationalen Kategorie „INT1“ publiziert, kommt seinem fachdidaktischen Aufgabenspektrum weniger nach als KollegInnen, die auch entsprechend der nationalen bzw. regionalen Kategorie „NAT“ publizieren (<http://www.esf.org/hosting-experts/scientific-review-groups/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities/erih-foreword.html> [Zugriff: 19.5.2013]).

und es bilden sich zunehmend Zentren für Lehrerbildung oder vergleichbare Einrichtungen aus. Dabei besitzen FachdidaktikerInnen häufig eine Doppelmitgliedschaft, da sie gleichzeitig noch in ihren herkömmlichen Fakultäten verbleiben. Alle diese Faktoren können jedoch zu einer gehäuften hochschulischen Gremientätigkeit von FachdidaktikerInnen führen, zumal sie regelrecht prädestiniert für Ämter wie das Studiendekanat oder Curriculumkommissionen erscheinen. Schließlich erweisen sich für die Fachdidaktiken die sich etablierenden nationalen Dachverbände wie die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD e.V.; seit 2001) sowie die im September 2012 gegründete Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD e.V.) als weitere wichtige Aufgaben, um in hochschul- und bildungspolitischer Hinsicht im Vergleich zu früheren Zeiten an Bedeutung zu gewinnen.

In Anbetracht dieser internationalen sowie zugleich nationalen beziehungsweise regionalen Anforderungen für Fachdidaktiken besteht die Kunst darin, dass Fachdidaktiken wiederum beide Seiten bedienen. Auch in diesem Fall ist somit die Fachdidaktik nicht einfach „zwischen“ dem regionalen und dem internationalen Bezug zu verorten, vielmehr ist wie bei dem erstgenannten Punkt ein „Sowohl-als-auch“ anzustreben.

3. Zwischen“ Drittmittelakquise und Erstellung von Lernaufgaben etc.

Neben dem Trend zur Internationalisierung wirkt sich gleichermaßen die zunehmende Drittmittelorientierung auf fachdidaktische Forschung aus. Ohne dass hier eine verlässliche Datenbasis vorhanden wäre, ist es offensichtlich, dass die Anzahl eingereicherter und bewilligter fachdidaktischer Drittmittelanträge in den letzten fünfzehn Jahren deutlich zugenommen hat. Darunter finden sich zahlreiche empirische Projekte insbesondere zu Schüler- und Lehrerkompetenzen. Gerade erfolgreiche größere Drittmittelanträge wie z.B. das Göttinger Graduiertenkolleg „Passungsverhältnisse schulischen Lernens“ oder die Essener Forschergruppe und deren Graduiertenkolleg „Naturwissenschaftlicher Unterricht“ zeigen, dass sich in den Fachdidaktiken insbesondere in methodischer Hinsicht das Niveau sehr gesteigert hat, was nicht zuletzt auf die Kooperation mit Pädagogischer Psychologie zurück zu führen ist.

An dieser Stelle treten gewisse Überschneidungen zum voran stehenden Punkt „Internationalisierung und regionale Wirksamkeit“ hervor. Die relative Nähe zwischen beiden Punkten resultiert daraus, dass sich Fachdidaktiken keineswegs nur auf die gegenwärtig geförderten Parameter der Internationalisierung und Drittmittelakquise einlassen können, sondern in ihrem jeweiligen regionalen Kontext z.B. auch für die Erstellung von Lehrplänen, Schulbüchern sowie generell von Lehr-Lernmaterialien (mit-)verantwortlich sind.

Dies lässt sich anhand eines Themas gut veranschaulichen, das seit etwa zehn Jahren im Fokus der fachdidaktischen Diskussion steht: Kompetenzforschung. In diesem Zusammenhang sind neben dem unter Beteiligung der Fachdidaktiken erfolgten DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ zahlreiche weitere Drittmittelprojekte durchgeführt worden. Für die empirische Überprüfung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards ist die Entwicklung von Testaufgaben notwendig. Vergleichbar gilt aber auch für die Implementation und Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts, dass dafür Lernaufgaben eine essentielle Grundlage darstellen. Gleichwohl stellt die Erarbeitung von Lernaufgaben eine ausgesprochen zeitaufwändige Arbeit dar, die qualitativ nur in der Kooperation von FachdidaktikerInnen und FachlehrerInnen zu bewältigen ist. Ein vorzügliches Beispiel in dieser Hinsicht ist der aktuelle Band zum Biologieunterricht von H. Bayrhuber und M. Hammann (2013). Und obwohl zu Lernaufgaben sicherlich auch international und drittmittelbasiert geforscht werden kann und wird, ist ihre Erstellung und ihre Funktion in erster Linie national bzw. regional orientiert und können die Erfordernisse der Praxis eines kompetenzorientierten Unterrichts nicht auf die Bewilligung von Drittmittelanträgen warten oder davon abhängig gemacht werden.

Neben der exemplarisch hervorgehobenen Erarbeitung von Lernaufgaben sowie der bereits früher genannten Tätigkeiten der Erstellung von Lehrplänen, Schulbüchern sowie Lehr- und Lernmaterialien stellen sich jedoch auch noch grundlagentheoretische Herausforderungen für die Fachdidaktiken, die sich weniger im Kontext von DFG-Anträgen behandeln lassen. Exemplarisch zur Veranschaulichung seien zwei gegenwärtige Arbeitsgruppen der GFD hervorgehoben: Eine Arbeitsgruppe mit dem Titel „Allgemeine Fachdidaktik“ sucht ausgehend von grundlagentheoretischen Überlegungen eine Monographie zu verfassen, in der u.a. induktiv aus dem Vergleich der verschiedenen Fachdidaktiken eine Allgemeine Fachdidaktik entwickelt wird. Und speziell im Blick auf die Begutachtung fachdidaktischer Drittmittelanträge setzt sich eine andere Arbeitsgruppe „Formate fachdidaktischer Forschung“ mit der Frage auseinander, welche Formate fachdidaktische Forschung gegenwärtig existieren, um mit Hilfe eines Positionspapiers in dieser Hinsicht eine Sensibilität für fachdidaktische Anträge zu stellen, für die nach wie vor keine eigene DFG-Fachgruppe zuständig ist.

Restümierend wird somit bei allen drei Punkten (Bildungswissenschaft-Fachwissenschaft; Internationalisierung-Regionalisierung; Drittmittelakquise-Lernaufgaben) deutlich, dass es sich bei „in between“ keineswegs um einen wie auch immer gearteten fachdidaktischen Zwischenbereich handelt. Vielmehr bestehen gegenwärtig für Fachdidaktiken vielfältige und z.T. entgegengesetzte Anforderungen und Herausforderungen, denen sie sich jeweils ganz zu widmen haben.

Martin Rothgangel, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Literatur

- Bayrhuber, Hubert/Hammann, Marcus (Hrsg.) (2013): *Linder Biologie: Abituraufgaben-Trainer. Wissen anwenden und Kompetenzen einüben.* Braunschweig: Schroedel.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* New York: Routledge.
- Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (2011), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothgangel, Martin (1998): *Im Kern verrotten. Fachdidaktik als Chance für deutsche Universitäten.* In: Ritter, W.H./Rothgangel, M. (Hrsg.): *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte.* Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer, S. 227-245.
- Rothgangel, Martin (2012): *Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung.* In: Rothgangel, M./Adam, G./Lachmann, R. (Hrsg.): *Religionspädagogisches Compendium.* 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 17-34.
- Schweitzer, Friedrich (2006): *Religionspädagogik.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Simojoki, Henrik (Hrsg.) (2010): *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung.* Stuttgart: Reclam 2009.
- Terhart, Ewald (2011): *Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven.* In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken (=Fachdidaktische Forschungen 1).* Münster: Waxmann, S. 241-256.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2009): *How Teachers in Europe teach Religion. An international empirical Study in 16 countries.* Münster: LIT Verlag.

Zwischen Vielfalt und Einheit

Eine Expertenbefragung zu deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft

Heinke Röbbken, Olaf Zawacki-Richter & Klaus Zierer

Einführung

Im Projekt InDeZE (Index deutschsprachiger Zeitschriften der Erziehungswissenschaft) soll eine Liste von relevanten deutschsprachigen Zeitschriften für die Erziehungswissenschaft erarbeitet und anschließend von Fachexperten bewertet werden. Damit wird das Ziel verfolgt, die Zeitschriftenlandschaft des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu beschreiben und die Qualität dieser Zeitschriften über eine Expertenbefragung einzuschätzen.

Durch die Einführung neuer Steuerungssysteme in der Wissenschaft erhält das Projekt InDeZE eine besondere Relevanz: So setzen z.B. der Einsatz von Forschungsevaluationen, die Rekrutierung und Evaluation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, die Möglichkeit publikationsbasierter Promotionen oder eine leistungsorientierte Mittelvergabe eine transparente und möglichst objektive Beurteilung der Forschungsqualität voraus. Bisher steht nur im internationalen Kontext die Datenbank ISI Web of Science zur Verfügung. Um die Qualität erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften zu erfassen, enthält sie den dafür relevanten Social Science Citation Index (SSCI). Da allerdings nur drei deutschsprachige Zeitschriften mit einem erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt dort gelistet sind („Zeitschrift für Pädagogik“, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ sowie „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“) und nach wie vor ein Großteil der erziehungswissenschaftlichen Forschung in deutschsprachigen Organen publiziert wird (vgl. Dees 2008), erscheint eine Zusammenstellung und Bewertung der deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft angebracht. Nicht zuletzt weil die Erziehungswissenschaft ein interdisziplinäres Forschungsfeld mit einer Vielzahl von Subdisziplinen ist, kann eine Systematisierung und Beurteilung relevanter Fachzeitschriften einen wichtigen Beitrag zur Transparenz und Qualitätssicherung in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft leisten. Selbstverständlich werden nach wie vor Forschungsergebnisse auch in anderen Publikationsformen veröffentlicht, wie etwa in Sammelbänden, Monografien oder Konferenzbänden (vgl. Dees 2008). Deshalb kann z.B. bei Berufungsverfahren eine Liste von bewerteten Fachzeitschriften keinesfalls das Lesen der Beiträge

oder die Betrachtung alternativer Publikationsarten ersetzen (vgl. Herrmann et al. 2011). Weingart (2005: 117) spricht sich in diesem Zusammenhang für ein „informed peer review“ aus:

„The future of the higher education and research system rests on two pillars: traditional peer review and ranking. The goal must be to have a system of informed peer review, which combines the two. However, the politicized use of numbers (citations, impact factors, funding, etc.) appears unavoidable.“

Um Evaluationen und Berufungsentscheidungen möglichst objektiv und nachvollziehbar zu gestalten, kann das Projekt InDeZE einen wichtigen Beitrag zur Bewertung der Forschungsqualität in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft leisten.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es zunächst, eine durch Expertinnen und Experten validierte Liste deutschsprachiger Zeitschriften der Erziehungswissenschaft zu erstellen, die später als Sample in eine quantitative bibliographische Studie im Rahmen des Projektes InDeZE eingehen wird.

Methodisches Vorgehen

Die (wahrgenommene) Qualität und der Impact von Zeitschriften lassen sich auf verschiedenen Wegen erfassen. Grundsätzlich lassen sich zwei Formen von Zeitschriftenbeurteilungen unterscheiden: *zitations-* und *befragungsbasierte Verfahren* (vgl. Schrader & Hennig-Thurau 2009: S. 181ff; Elbeck/Mandernach 2009). Beide Verfahren werden im Folgenden kurz vorgestellt und diskutiert:

1. *Zitationsbasierte Verfahren* messen die Qualität einer Zeitschrift auf Basis der Anzahl der auf sie entfallenen Zitationen (Rice et al. 1989). In dem bekannten Aufsatz von Garfield (1972) wurde die Zitationsanalyse als wichtiges „tool in journal evaluation“ hervorgehoben und der „impact factor“ als zitationsbasiertes Maß eingeführt. Gross & Gross (1927) waren wahrscheinlich die ersten, die Zitationsdaten in einem Aufsatz in *Science* für die Evaluation der Zeitschrift der American Chemical Society genutzt haben. Die grundsätzliche Annahme dabei ist: Je häufiger die Artikel einer Zeitschrift von anderen Publikationen zitiert werden, desto höher ist ihre Qualität bzw. ihr Impact. Das wohl bekannteste zitationsbasierte Zeitschriftenranking für Sozialwissenschaften im weitesten Sinn ist der von Thomson Reuters entwickelte und bereits angesprochene SSCI. Für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft ist, wie ebenfalls bereits erwähnt wurde, nur eine sehr kleine Anzahl von Zeitschriften in dieser Datenbank gelistet. Damit ist zugleich eine wesentliche Schwäche von zitationsbasierten Rankings verbunden: Die Datenbasis, auf der der SSCI für die Zählung der Zitationen zurückgreift, ist begrenzt und greift vor allem auf englischsprachige Zeitschriften

zurück. Vor diesem Hintergrund eignet sich diese Form des zitationsbasierten Rankings nur unzureichend für die Beurteilung der Forschungsqualität bzw. des Impacts von deutschsprachigen Zeitschriftenveröffentlichungen. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass eine Zitation nicht als objektiver Indikator für die wissenschaftliche Qualität der Zeitschrift herangezogen werden kann und ebenso wenig für die Qualität eines einzelnen Artikels spricht – es gibt zahlreiche Beispiele, die belegen, dass eine häufige Zitation Folge eines größeren wissenschaftlichen Irrtums ist. Das Zitieren eines Beitrags ist ein subjektiver Beurteilungsprozess, der von der Art des Beitrags (z.B. ein Review zum aktuellen Forschungsstand), vom Fach oder auch von Zitierkartellen abhängen kann (vgl. Fabel/Hesse 1999). Insofern messen Zitationen den Impact einer Zeitschrift innerhalb einer Scientific Community. Daher werden Zeitschriften auch nach ihrem Impact Factor und nicht nach ihrer Zeitschriftenqualität gerankt. Impact und Qualität sollten nicht verwechselt werden, weil Zusammenhangsanalysen nur schwache, zum Teil auch negative Korrelationen hervorgebracht haben (vgl. Schrader/Hennig-Thurau 2009: S. 181). Für eine ausführliche Diskussion zur Reliabilität und Validität von Zitationsdaten sei hier auf Rice et.al. (1989) verwiesen. Zawacki-Richter und Anderson (2011: S. 445) merken an:

„Articles might be cited for various reasons, not just for the communication of prior published research, but also for purposes such as homage to pioneers, unreasonably citing one's own work, correcting or criticizing another's work. On the other hand there are reasons for not citing, such as the literature is not perceived as relevant, the author might not be aware of prior research or it is simply not obtainable. Authors might be influenced by articles they do not cite or it may happen that they cite articles they did not read!“

Der sogenannte bibliometrische Ansatz wurde schon früh kontrovers diskutiert, z.B. von Pinski und Narin (1976: 297):

„Extreme positions extend from those who would employ a citation measure in the granting of tenure to an individual faculty member to those who deny the validity of any application of citation data beyond the use in literature search.“

2. *Befragungsbasierte Verfahren* lassen sich als Alternative zu zitationsbasierten Rankings sehen. Sie beziehen sich auf Befragungen von Mitgliedern der Scientific Community zur wahrgenommenen Qualität und Reputation von Zeitschriften (z.B. Mylonopoulos/Theoharakis 2001; Nisonger 1999; Hult/Neese/Bashaw 1997; Luke/Doke 1987). Aber auch dieses Verfahren ist nicht ohne Nachteile. Im Wesentlichen resultieren diese aus forschungsmethodischen Problemen:

„Surveying opinion, although providing a useful forum for the sharing of evaluations, has defects such as lack of objectivity, and sampling and nonresponse biases.“ (Everett/Pecotich 1993: S. 752)

So ergeben sich z.B. Herausforderungen bei der adäquaten Zusammenstellung des Samples von Befragten, die mehr oder weniger geeignet sein können, die Qualität einer Zeitschrift fachgerecht zu beurteilen. Auch die Frage, welche und wie viele Zeitschriften beurteilt werden sollen, kann zu potenziellen Verzerrungen führen. Schließlich kann auch in Befragungen strategisches Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden. So besteht zum Beispiel ein Anreiz für die Befragten, jene Zeitschriften als besonders gut zu bewerten, in denen sie selber publizieren. Mit einer fachgerechten Auswahl der Befragten und einem möglichst transparenten Vorgehen können diese methodischen Probleme zumindest ansatzweise behoben werden (vgl. Schrader/Hennig-Thurau 2009: S. 182).

Stellt man beide Ansätze gegenüber und vergleicht sie im Hinblick auf das grundlegende Forschungsinteresse des Projektes InDeZE, wonach es um die Beschreibung der Zeitschriftenlandschaft des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses und die Einschätzung der Qualität dieser Zeitschriften geht, so erscheint in einem ersten Schritt ein befragungs-basiertes Vorgehen unabdingbar. Denn weder liegt ein zitationsbasiertes Sample an deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft vor, noch wurde bisher über eine Befragung ein solches zu erheben versucht. Die erziehungswissenschaftliche Zeitschriftenlandschaft zeigt sich demgemäß als „blinder Fleck“, der mithilfe einer Befragung von Expertinnen und Experten erschlossen werden soll.

Da die Zusammenstellung des zu beurteilenden Zeitschriftensamples von entscheidender Bedeutung für die Qualität des Rankings ist, wird im Folgenden die Auswahl der Befragten näher beschrieben:

Das Projekt InDeZE insgesamt orientiert sich methodisch am Design von zwei bekannten Vorgängerstudien aus der Betriebswirtschaftslehre (Hennig-Thurau et al. 2004) und der Agrarwissenschaft (Herrmann et al. 2011), weicht jedoch an entscheidender Stelle auch davon ab: Ein gemeinsames Ziel ist es, ein definiertes Set an Zeitschriften von Experten beurteilen zu lassen. Herrmann et al. (2011) ermittelten beispielsweise ihr Zeitschriftensample auf Basis der Datenbank SSCI und ergänzten es mit weiteren Zeitschriften aus Internetrecherchen. Diese Liste wurde an einen ausgewählten Kreis von Fachexperten zur Überprüfung und Ergänzung gesendet. An dieser Stelle beschreitet das Projekt InDeZE einen anderen Weg: Statt eine Liste auf Basis von SSCI und Internetrecherchen zusammenzustellen, wurde zunächst eine qualitative Vorstudie durchgeführt. Dazu wurden die Vorsitzenden bzw. Vertreter aller 13 Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft per E-Mail mit dem Hinweis auf das Projekt InDeZE und Wahrung der Anonymität gebeten, die aus ihrer Sicht zehn wichtigsten deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft zu nennen. Der Vorteil dieses Vorgehens wird darin gesehen, dass die Wahrnehmung von Expertinnen und Experten aus der Scientific Community – und als solche können die Vorsitzen-

den bzw. Vertreter der Sektionen zweifelsfrei gesehen werden – die Grundlage für ein Zeitschriftensample darstellt und weniger eine bereits vorstrukturierte und kompromissbehaftete Auswahl. An dieser Stelle ist allen angefragten Kolleginnen und Kollegen für ihre Mitarbeit sowie Werner Thole, dem Vorstand der DGfE, für die Unterstützung zu danken.

Ergebnisse und Diskussion

Es haben alle 13 Sektionen der DGfE geantwortet, so dass die Ergebnisse der Befragung, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind, auf die ganze Breite, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft institutionell und organisatorisch verbindet, rekurriert. Ohne im Folgenden ein Ranking vorlegen zu wollen, was angesichts des geringen Samples auch nicht sinnvoll erscheint, soll stattdessen der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse qualitativ zu interpretieren. Hierzu wird die Anzahl der Nennungen in Relation zur Anzahl der Sektionen gesetzt, was im Hinblick auf die Beschreibung der Zeitschriftenlandschaft interessante Zusammenhänge zutage befördert:

Von den 13 Expertinnen und Experten wurden insgesamt 70 Fachzeitschriften benannt ($N=145$ Nennungen). Dies verweist zunächst auf eine große Vielfalt. Die Zeitschriftenlandschaft zeigt sich somit als heterogen. Breiter Konsens scheint nur im Hinblick auf zwei Zeitschriften zu herrschen: Die „Zeitschrift für Pädagogik“ und die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“. Sie wurden am häufigsten ($H=12$) genannt und scheinen für nahezu alle 13 Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein zentrales Forum zu sein (jeweils $N_{\text{relativ}}=92,3\%$). Insofern zeichnen sie sich durch eine gewisse Breite oder, um den Begriff der eben angesprochenen Vielfalt sinngemäß nochmals aufzugreifen, durch eine Einheit und Allgemeinheit aus. Es folgen die Zeitschriften der laufenden Nummern drei bis sieben mit jeweils fünf Nennungen (jeweils $N_{\text{relativ}}=38,5\%$). Auch diesen Zeitschriften kann man ohne Weiteres einen allgemeinen Fokus aussprechen, spielen sie doch in knapp der Hälfte aller Sektionen eine wichtige Rolle. Anders sehen wir die Zeitschriften der laufenden Nummern 8 bis 27, die nur noch für weniger als jede Vierte Sektion von Interesse zu sein scheint (jeweils N_{relativ} von 23,1% bis 15,4%). Damit ist auf keinen Fall der Schluss impliziert, dass diese Zeitschriften eine geringere Qualität haben als die häufiger genannten. Aber, und das erscheint mit Blick auf die Ergebnisse das Wesentliche, sie zeigen sich durch einen engeren und somit spezialisierteren Fokus aus. Gleiches gilt für die restlichen Nennungen, die absolut gesehen gut die Hälfte aller Nennungen ausmachen und nur noch für eine Sektion von Bedeutung sind (jeweils $N_{\text{relativ}}=7,7\%$).

Tabelle 1: Nennungen deutschsprachiger Zeitschriften der Erziehungswissenschaft nach Häufigkeit (H)

Nr.	Zeitschrift	H	N _{relativ}	N _{absolut}
1	Zeitschrift für Pädagogik	1		
		2	92,3	8,3
2	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	1		
		2	92,3	8,3
3	Empirische Pädagogik	5	38,5	3,4
4	Pädagogische Rundschau	5	38,5	3,4
5	Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik	5	38,5	3,4
6	Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	5	38,5	3,4
7	Die deutsche Schule	5	38,5	3,4
8	Zeitschrift für qualitative Forschung	3	23,1	2,1
9	Erziehungswissenschaft – Mitteilungsblatt der DGfE	3	23,1	2,1
10	Forum Qualitative Sozialforschung	3	23,1	2,1
11	Hessische Blätter für Volksbildung	3	23,1	2,1
12	Journal for Educational Research Online (JERO)	3	23,1	2,1
13	Pädagogik	3	23,1	2,1
14	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften	3	23,1	2,1
15	Unterrichtswissenschaft	3	23,1	2,1
16	Zeitschrift Grundschulforschung	3	23,1	2,1
17	Beiträge zur Lehrerbildung	3	23,1	2,1
18	DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung	2	15,4	1,4
19	Grundschulzeitschrift	2	15,4	1,4
20	Journal für Lehrerbildung	2	15,4	1,4
21	Neue Praxis	2	15,4	1,4
22	Psychologie in Erziehung und Unterricht	2	15,4	1,4
23	Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	2	15,4	1,4
24	Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik	2	15,4	1,4
25	Zeitschrift für Sozialpädagogik	2	15,4	1,4
26	Bildung und Erziehung	2	15,4	1,4
27	Bildungsforschung	2	15,4	1,4

28	BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen	1	7,7	0,7
29	bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online	1	7,7	0,7
30	Diskurs Kindheits- und Jugendforschung	1	7,7	0,7
31	Empirische Sonderpädagogik	1	7,7	0,7
32	Erwachsenenbildung Forum	1	7,7	0,7
33	Erziehung und Wissenschaft	1	7,7	0,7
34	Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)	1	7,7	0,7
35	Grundlagen der Weiterbildung (GDwZ)	1	7,7	0,7
36	Gemeinsam Leben	1	7,7	0,7
37	GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft	1	7,7	0,7
38	Gruppendynamik und Organisationsberatung	1	7,7	0,7
39	Heilpädagogik online	1	7,7	0,7
40	Heilpädagogische Forschung	1	7,7	0,7
41	Inklusion online	1	7,7	0,7
42	Jahrbuch für Pädagogik	1	7,7	0,7
43	Kindheit heute	1	7,7	0,7
44	Lernchancen	1	7,7	0,7
45	MedienPädagogik	1	7,7	0,7
46	Neue Sammlung (nur bis 2005 erschienen)	1	7,7	0,7
47	Sache-Wort-Zahl	1	7,7	0,7
48	Schriftenreihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik	1	7,7	0,7
49	Sonderpädagogische Förderung heute	1	7,7	0,7
50	Soziale Passagen	1	7,7	0,7
51	Spektrum Freizeit	1	7,7	0,7
52	Sportpädagogik	1	7,7	0,7
53	Sportpraxis	1	7,7	0,7
54	Sportunterricht	1	7,7	0,7
55	Sportwissenschaft	1	7,7	0,7
56	Spurensuche	1	7,7	0,7
57	System Schule	1	7,7	0,7
58	Tertium Comparationis	1	7,7	0,7

59	Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete	1	7,7	0,7
60	Widersprüche – Z. f. sozialist. Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich	1	7,7	0,7
61	Wirtschaftspsychologie	1	7,7	0,7
62	Zeitschrift Erwachsenenbildung	1	7,7	0,7
63	Zeitschrift Frühe Bildung	1	7,7	0,7
64	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik	1	7,7	0,7
65	Zeitschrift für Bildungsforschung	1	7,7	0,7
66	Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie	1	7,7	0,7
67	Zeitschrift für Heilpädagogik	1	7,7	0,7
68	Zeitschrift für pädagogische Historiographie	1	7,7	0,7
69	Zeitschrift für Pädagogische Psychologie	1	7,7	0,7
70	Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie	1	7,7	0,7

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt lassen sich auf Basis dieser qualitativen Studie zwei Hypothesen generieren: Erstens zeigt sich die Erziehungswissenschaft als sehr heterogene und ausdifferenzierte Disziplin im Licht ihrer Zeitschriften. Zweitens können eine Reihe von Zeitschriften diese Pluralität und Vielfalt besser abdecken (laufende Nummern 1 bis 7), wohingegen andere verstärkt in Richtung Spezialisierung gehen. Nimmt man die sieben Zeitschriften, die von fast der Hälfte aller Befragten genannt wurden, dann lässt sich die Erziehungswissenschaft vor diesem Hintergrund auch als einheitliche und homogene Disziplin betrachten.

Die deutschsprachige Zeitschriftenlandschaft der Erziehungswissenschaft zeigt sich angesichts dieser Ergebnisse zwischen Vielfalt und Einheit, zwischen Spezialisierung und Verallgemeinerung. Dass damit nicht die Qualität der einzelnen Zeitschriften bewertet werden kann, soll an dieser Stelle nochmals betont werden. Vielmehr machen diese Ergebnisse deutlich, dass es weit mehr bedarf, als ein zitationsbasiertes Vorgehen, wie es beispielsweise der SSCI liefert, um die Zeitschriftenlandschaft des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu beschreiben und die Qualität dieser Zeitschriften einzuschätzen. Das bloße Zählen von Zitationen und das damit verbundene Ranking von Zeitschriften werden der Kulturspezifik einer Disziplin nicht gerecht. Vor allem mit Blick auf die neuen und herausfordernden Aufgaben, wie der Einsatz von Forschungsevaluationen, die Rekrutierung und Evaluation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, die Möglichkeit publikationsbasierter Promotionen oder eine leistungsorientierte Mittelvergabe, erfordern ein differenziertes Verfahren zur

Einschätzung der Qualität von Zeitschriften, wozu die im vorliegenden Beitrag dargelegten Ergebnisse einen ersten Hinweis gegeben können.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse bestätigen den Eindruck, den man bei Betrachtung der institutionellen und universitären Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft gewinnen kann: Sie ist eine sehr heterogene, komplexe und vielschichtige Disziplin. Die in Tabelle 1 vorliegende Liste der deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft wird als validiertes Sample in weitere befragungs- und zitationsbasierte Untersuchungen im Rahmen des Projektes InDeZE eingehen. Im nächsten Schritt soll jedes Mitglied der DGfE per E-Mail kontaktiert und gebeten werden, mittels eines Online-Fragebogens die Qualität der ermittelten Fachzeitschriften einzuschätzen. Eine Reihe von Kontextvariablen sollen ebenfalls erhoben werden, wie z.B. die Fachdisziplin, die Lese-, Publikations- und Begutachtungsgewohnheiten oder Herausgeberpositionen in Bezug auf die jeweilige Zeitschrift.

Aus den von Experten vorgenommenen Bewertungen wird anschließend ein Indikator für die Zeitschriftenqualität berechnet, der zwei Qualitätsdimensionen enthält: die ergebnisorientierte Dimension berücksichtigt die wahrgenommene Qualität der publizierten wissenschaftlichen Artikel, während die prozessbezogene Dimension die Qualität des Begutachtungsprozesses in den Blick nimmt. Beide Dimensionen gelten in der Summe als formative Qualitätsindikatoren für die gesamte Zeitschriftqualität und wurden von ähnlichen Studien ebenfalls zugrunde gelegt (vgl. Schrader/Hennig-Thurau 2009; Rossiter 2002). Für Autoren, Leser, Wissenschaftler und eine interessierte Öffentlichkeit kann mit den erhobenen Daten eine Zeitschriftenlandkarte für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft erarbeitet werden, deren Datengrundlage sich sowohl aus qualitativen und quantitativen als auch aus befragungs- und zitationsbasierten Daten zusammensetzt und eine wichtige Hilfe bietet, um die Herausforderungen zu meistern, die eine Internationalisierung und Kapitalisierung des Hochschulwesens mit sich bringt (vgl. Münch 2011).

Heinke Röbbken, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Olaf Zawacki-Richter, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Klaus Zierer, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Literatur

- Dees, Werner (2008): Transparenz und Evaluierbarkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens. In: *Erziehungswissenschaft* 19, 37, S. 27-32.
- Elbeck, Matt/Mandernach, B. Jean (2009): Journals for Computer-Mediated Learning: Publications of Value for the Online Educator. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning* 10, 3, S. 1-20.
- Everett, James E./Pecotich, Anthony (1993): Citation Analysis Mapping of Journals in Applied and Clinical Psychology. In: *Journal of Applied Social Psychology* 23, 9, S. 750-766.
- Fabel, Oliver/Heße, Frank (1999): Befragungsstudie vs. Publikationsanalyse. In: *Die Betriebswirtschaft* 59, 2, S. 196-204.
- Gross, P. L. K./Gross, E. M. (1927): College Libraries and Chemical Education. In: *Science* 66, 1713, S. 385-389.
- Herrmann, Roland/Berg, Ernst/Dabbert, Stephan/Pöchtrager, Siegfried/Salhofer, Klaus (2011): Going Beyond Impact Factors: a Survey-based Journal Ranking by Agricultural Economists. In: *Journal of Agricultural Economics* 62, 3, S. 710-732.
- Hult, G. Tomas M./Neese, William T./Bashaw, R. Edward (1997): Faculty Perceptions of Marketing Journals. In: *Journal of Marketing Education* 19, 1, S. 37-52.
- Luke, Robert H./Doke, E. Reed (1987): Marketing journal hierarchies: Faculty perceptions, 1986-1987. In: *Journal of the Academy of Marketing Science* 15, 2, S. 74-8.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus – Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Mylonopoulos, Nikolaos A./Theoharakis, Vasilis (2001): Global perceptions of IS journals. In: *Communications of the ACM* 44, 9, S. 29-37.
- Nisonger, Thomas E. (1999): JASIS and Library and Information Science Journal Rankings: A Review and Analysis of the Last Half Century. In: *Journal of the American Society for Information Science* 50, 11, S. 1004-1020.
- Pinski, Gabriel/Narin, Francis (1976): Citation Influence for Journal Aggregates of Scientific Publications: Theory, with Application to the Literature of Physics. In: *Information Processing & Management* 12, 5, S. 297-312.
- Rice, Ronald E./Borgman, Christine L./Bednarski, Diane/Hart, P. J. (1989): Journal-to-journal citation data: Issues of validity and reliability. In: *Scientometrics* 15, 3-4, S. 257-282.
- Schrader, Ulf/Hennig-Thurau, Thorsten (2009): VHB-JOURQUAL2: Method, results, and implications of the German Academic Association for

- Business Research's journal ranking. In: Business Research Journal 2, 2, S. 180-204.
- Weingart, Peter (2005): Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? In: Scientometrics 62, 1, S. 117-131.
- Zawacki-Richter, Olaf/Anderson, Terry (2011): The geography of Distance Education – Bibliographic Characteristics of a Journal Network. In: Distance Education 32, 3, S. 441-456.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Präambel

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist eine akademische Fachgesellschaft. Sie vereinigt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit Forschung und Lehre in den Bereichen Bildung und Erziehung befasst sind. Das Ziel ihrer Aktivitäten ist, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zu unterstützen.

Als wissenschaftliche Vereinigung bietet sie ein Forum der Diskussion und des Austauschs über erziehungs- und bildungswissenschaftliche Analysen und Forschungen und ihre theoretischen und methodischen Grundlagen. Die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaft und die Komplexität ihres Gegenstandsbereichs haben zur Ausdifferenzierung in Teildisziplinen geführt. Die DGfE trägt solchen Ausdifferenzierungen Rechnung und unterstützt zugleich übergreifende und vernetzende Initiativen national wie international.

Die Vielfalt teildisziplinärer Perspektiven findet ihre Gemeinsamkeit im Interesse an der wissenschaftlichen Analyse pädagogischer Prozesse und Praxen, ihrer Grundlagen und Ergebnisse sowie der komplexen Bedingungsgefüge und Spannungsfelder, in denen Erziehung und Bildung erfolgen. Das disziplinäre Interesse umspannt damit die wissenschaftliche Analyse individueller Biographien und pädagogischer Interaktionen in unterschiedlichen Sozialisationsfeldern über institutionelle und organisatorische Strukturen bis hin zu gesellschaftlichen Kontexten in Geschichte und Gegenwart.

Der thematischen Breite und Differenziertheit entspricht die Vielfalt empirischer und analytischer, historischer und vergleichender, quantitativer und qualitativer Zugangsweisen. Diese orientieren sich an den methodischen Standards der Geistes- und Kultur-, der Sozial- und Humanwissenschaften, in denen die Erziehungswissenschaft verankert ist. Neben den theoretischen und methodischen Anspruch tritt die Verantwortung für die Einhaltung ethischer Grundsätze erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung und Lehre. Die DGfE versteht sich damit als fachspezifischer Ort wissenschaftlich-akademischer Kultur.

Die DGfE steht der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie der pädagogischen Praxis mit ihrer Expertise zur Verfügung. Sie ergreift darüber hinaus Initiativen, um die disziplinären und strukturellen Voraussetzungen erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung und Lehre sicherzustellen.

len sowie die Expertise und Interessen ihrer Mitglieder zur Geltung zu bringen.

Ein besonderes Augenmerk richten die DGfE und ihre Sektionen und Kommissionen auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Als fachwissenschaftliche Gesellschaft ist die DGfE zugleich über Kooperationen und Mitgliedschaften interdisziplinär, international sowie mit Organisationen der pädagogischen Praxis vernetzt.

The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)/ The German Association of Educational Research (GERA) is a scholarly association of researchers and experts engaged in analyses, research, development and university teaching in the area of education and *Bildung*. It aims to promote the gaining of knowledge and expertise in these areas. As a scholarly association, it serves as a forum for discussion and exchange with regard to educational research and its theoretical and methodological foundations. The historical development of educational research and the complexity of its field of study have led to the differentiation of various disciplinary branches. The DGfE takes such developments into account and supports comprehensive and networked initiatives on national as well as on international levels.

The common focus of these diverse disciplines is to analyse educational processes and practices, their basis and results, as well as the complex patterns and tensions in which education and educational research are embedded. This common disciplinary focus embraces scholarly analyses of individual biographies, educational interactions spanning various fields of socialisation, institutional and organisational structures as well as current and historical societal contexts.

The thematic range and variety is mirrored by the variation in historical, comparative, empirical and analytical methods and perspectives. These refer to methodological standards found in the arts and humanities as well as in the social and cultural sciences – all disciplines to which educational research is related. In addition to these theoretical and methodological claims, the DGfE advocates for compliance with the ethical principles of educational research, expertise and academic teaching. Thus, the DGfE regards itself as a space for scholarly and academic culture.

The DGfE is ready to provide expertise regarding research and education policy as well as educational and teaching professions. In addition, it takes the initiative in securing the structural conditions of educational research and university teaching and in representing the expertise, interests, and visions of its members. The DGfE and its divisions and subdivisions consider the promotion of emerging researchers as especially important. As a national association, the DGfE is part of a network of interdisciplinary and international educational research associations, groups and agencies, and also maintains a close relationship with organisations of educational practice.

Institutionalisierung forschungsethischer Standards. Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?

Workshop der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

14. Juni 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin

In vielen Fachdisziplinen, so auch in der Erziehungswissenschaft, wurden in den letzten Jahren forschungsethische Standards formuliert. Diese beschreiben den Rahmen, innerhalb dessen sich moralisch verantwortbare Forschung bewegen sollte. Die Frage, ob weitere Institutionalisierungen erforderlich sind, z.B. in Form von im angloamerikanischen Raum üblichen Institutional-ethical Boards, wird in den Fachdisziplinen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während derartige Einrichtungen beispielsweise in der Medizin und der Psychologie schon längere Zeit üblich sind, ist dies in der Erziehungswissenschaft bisher nicht der Fall. Die Erfahrungen mit derartigen Einrichtungen sind keinesfalls eine reine Erfolgsgeschichte, sondern mitunter führen derartige Boards auch zu einer Bürokratisierung, die Forschung eher verhindert als befördert. Von daher soll im Workshop die Frage verfolgt werden, ob die Einrichtung derartiger Institutionen auch für die Erziehungswissenschaft relevant und sinnvoll ist oder nicht.

Programm

- | | |
|-----------|--|
| 11.30 Uhr | Eröffnung durch den DGfE-Vorstand |
| 11.45 Uhr | Ingrid Miethe: Forschungsethische Standards in der Erziehungswissenschaft und aktuelle Entwicklungen: Ein Problemaufriss |
| 12.30 Uhr | Mittagspause |
| 13.30 Uhr | Christiane Thiel: Forschungsethik in der Psychologie: Begründungen und Erfahrungen |
| 14.15 Uhr | Jean-Luc Patry: Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg – Ein Beispiel |
| 15.00 Uhr | Pause |
| 15.30 Uhr | Diskussion. Braucht die Erziehungswissenschaft forschungsethische Institutionalisierungen? |
| 17.15 Uhr | Ende des Workshops |

Anmeldung ab sofort an Susan Derdula: buero@dgfe.de

DGfE-Summer School 2013

Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden
29. Juli bis 02. August 2013, Erkner (bei Berlin)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.30 – 09.00		<i>Frühstück</i>	<i>Frühstück</i>	<i>Frühstück</i>	<i>Frühstück</i>
09.00 – 10.45					
11.00 – 12.30					
12.30 – 14.00	<i>Anmeldung</i>	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>	
14.00 – 15.30	Begrüßung & Eröffnungsvortrag		3 4 5 6 7 8 9 b b b b b b b		
15.30 – 16.15	<i>Kaffeepause</i>	<i>Kaffeepause</i>	<i>Kaffeepause</i>	<i>Kaffeepause</i>	
16.15 – 17.30	1 1 1 2 3 4 5 6 7 8 9 I I I a a a a a a a a				
17.45 – 18.45		Fakultative Übungen	Fakultative Übungen	Fakultative Übungen	
18.45 – 19.45	<i>Abendessen</i>	<i>Abendessen</i>	<i>Abendessen</i>	<i>Abendessen</i>	
20.00 – 21.00		Abendvortrag		Abendprogramm	

Tabelle: Tagungsablauf

WS	Thema	Referent_in
Eröffnungsvortrag	Methodische Herausforderungen von Kompetenzmessungen und beispielhafte Lösungen aus TEDS-M, TEDS-LT und TEDS-FU	Prof. Dr. Sigrid Blömeke
Abendvortrag	Intersektionalität in der Biographieforschung	Dr. Heike Dierckx
durchgängige Workshops		
1 I	Einführung in quantitative Methoden – Niveau I	Prof. Dr. Heinz Reinders
1 II	Einführung in quantitative Methoden – Niveau II	Dr. Renate Möller
2	Qualitative Methoden: Einführung & Beratung	PD Dr. Christine Wiezorek
a-Workshops		
3a	Biographieanalyse	Prof. Dr. Ingrid Miethe
4a	Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring)	Dr. Simone Schnurr
5a	Auswertung unterschiedlicher Daten und Dokumente (Grounded Theory)	Dr. Kathrin Berdelmann
6a	Dokumentarische Methode	Dr. Juliane Lamprecht
7a	Quantitative Längsschnittstudien	Dr. Marco Giesselmann
8a	Testmethodik und Testentwicklung	Prof. Dr. Markus Bühner
9a	Strukturgleichungsmodelle – Niveau I	Dr. Johannes Hartig
b-Workshops		
3b	Videographie: Einführung in die videobasierte Interaktionsanalyse	Dr. Jörg Dinkelaker
4b	Objektive Hermeneutik	Prof. Dr. Andreas Wernet
5b	Mehrebenenanalyse	Prof. Dr. Knut Schwippert
6b	Raschskalierung	Dr. Heike Wendt
7b	Triangulation und Mixed Method Research	Dr. Anna Brake
8b	Bildanalyse	Dr. Jane Schuch

Die Summer School 2013 wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Call for Posters im Rahmen des DGfE-Kongresses in Berlin 2014

Der DGfE-Kongress bietet neben Symposien, Arbeitsgruppen und Einzelbeiträgen auch die Möglichkeit, Forschungsarbeiten und Entwicklungsvorhaben in Form von Postern vorzustellen. Ziel ist es mit anderen Kongressteilnehmenden zu diskutieren und Kontakte zu knüpfen. Angenommen werden nur solche Arbeiten, die noch nicht publiziert oder in anderer Form veröffentlicht sind. Der Call for Posters richtet sich in erster Linie an Doktorandinnen und Doktoranden.

Zur Präsentation der Poster steht während des Kongresses ein eigener, zentraler Bereich zur Verfügung. Vorgesehen sind zwei Zeitfenster: Montag, 10. März zwischen 12.45 und 13.45 Uhr sowie Dienstag, 11. März zwischen 13.15 und 14.15 Uhr. Die Poster werden jeweils bis zum folgenden Vormittag ausgestellt, sodass für alle Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ausreichend Zeit bleibt, die Präsentationen wahrzunehmen. Es wird erwartet, dass Autorinnen und Autoren zum zugewiesenen Präsentationstermin für Erläuterungen und Nachfragen vor Ort zur Verfügung stehen. Zudem ist erwünscht, dass Handouts zum Poster bereitgehalten werden.

Über die Ausstellung der Poster hinaus ist geplant, die angenommenen Poster online zu veröffentlichen. Wenn Sie nicht damit einverstanden sind, dass Ihr Poster elektronisch veröffentlicht wird, vermerken Sie dies bitte im Kommentarfeld des Einreichungsformulars.

Abstracts für Poster im Umfang von 2.000 Zeichen (nicht die Poster selbst) müssen in elektronischer Form über das Konferenzverwaltungssystem ConfTool eingereicht werden. Sie erreichen das ConfTool-System über conftool.dgfe2014.de. Die Deadline für Einreichungen ist der 30. September 2013. Bis ca. Ende November 2013 erhalten Sie Nachricht, ob Ihr Postervorschlag angenommen wurde. Zu diesem Zeitpunkt werden wir zudem detaillierte Angaben zur Gestaltung der Präsentationen machen.

Wir freuen uns auf Ihre Vorschläge!
Sabine Krause

Rückfragen zum Call for Posters richten Sie bitte an Frau Krause (poster.dgfe2014@hu-berlin.de). Bei Fragen zum Anmeldevorgang wenden Sie sich bitte an das Kongressbüro (anmeldung.dgfe2014@hu-berlin.de).

Bildung über den ganzen Tag

Forschungs- und Theorieperspektiven der
Erziehungswissenschaft

Ein Workshop der DGfE, 10.-11. Oktober 2013 in Berlin

Intention und Fragestellung

Seit etwa einer Dekade vollziehen sich vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Aufwertung von Bildung und Bildungspolitik grundlegende Veränderungen im Bildungswesen, die die Erziehungswissenschaft sowohl innerdisziplinär wie auch in ihren Beziehungen zur Umwelt nicht unberührt gelassen haben. Ein prominentes Beispiel hierfür ist der Ausbau von Ganztagschulen, der in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland intensiv betrieben wird. Während zu Beginn des letzten Jahrzehnts nur 18% aller Primar- und Sek. I-Schulen als Ganztagschulen arbeiteten, sind es inzwischen – mit weiter steigender Tendenz – mehr als 50%. Der Ausbau verläuft zwar länderspezifisch in sehr unterschiedlicher Geschwindigkeit, doch mit sehr ähnlichen Intentionen: Die bessere individuelle Förderung, die Reduzierung sozialer Benachteiligungen, die Verbesserung der familiären Betreuungssituation und die Erweiterung der unterrichtszentrierten Halbtagschule zum Ort ganztägiger Bildung sind die Zielsetzungen, die von bildungspolitisch Verantwortlichen – mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – genannt werden.

Die Erziehungswissenschaft ist in diesen Prozess mit einigen ihrer Subdisziplinen eingebunden. Für sie ist bedeutsam, dass wir es hier mit einer Verknüpfung von gesellschaftlichen Veränderungen (z.B. in der Berufstätigkeit, in der Erwartung an Bildung) und einem Wandel des institutionellen Erziehungsgefüges zu tun haben. Dies bedarf der systematischen Beobachtung der Abläufe, einer kritischen Analyse von Begründungen und Programmatiken, einer Identifikation von Ursachen und Folgen dieser Veränderungen und einer theoretischen Einordnung der Veränderungsprozesse. Dabei ist nicht zuletzt kritisch zu fragen, welche Auswirkungen bei den Heranwachsenden, bei den Pädagog_innen, in der Familie sich denn aus dem Übergang von der Halbtagschule zur Ganztagschule ergeben. Kurz: Der institutionelle Wandel, den wir gegenwärtig erleben, produziert eine Vielzahl von erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen, denen die Disziplin aus eigenem Interesse nachgehen sollte und zu deren Bearbeitung sie auch von außen aufgefordert wird.

So wurde das Ausbauprogramm von Anfang an begleitet durch eine Forschungsförderung, die wesentlich dazu beitrug, dass sich eine große Zahl von Erziehungswissenschaftler_innen mit ganz unterschiedlichen theoretisch-me-

thodischen Zugängen mit Ganztagsschulfragen beschäftigt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert nicht nur das weithin bekannte Längsschnittprojekt „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), sondern zudem einen Forschungsschwerpunkt „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“, über den seit 2007 insgesamt 30 Drittmittelprojekte an Hochschulen gefördert wurden und werden. In den letzten Jahren entstand eine ausgefächerte, sich mit Fragen der Ganztagschulentwicklung beschäftigende Forschungslandschaft, zu der Vertreter_innen unterschiedlicher Fachgebiete – von der Schulpädagogik über die Sozialpädagogik und die Medienpädagogik bis hin zu Fachgebieten der Psychologie und Soziologie – mit ihren je spezifischen gegenstandskonstitutiven Annäherungen gehören.

Aufgrund der in und durch die Ausweitung von Schule auf den ganzen Tag ausgelösten Verschiebungen in verschiedenen pädagogischen Feldern und aufgrund der enorm expandierenden, staatlich alimentierten und mit besonderen Erwartungen versehenen empirischen Forschung erscheint uns der Themenbereich „Ganztagschule“ als Beispiel besonders gut geeignet, um nach den Kompetenzen und Entwicklungspotentialen der Erziehungswissenschaft zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, theoretischen Entwürfen und empirischen Forschungsansätzen zu fragen.

Die Tagung „Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft“ soll ein Forum bereitstellen, um unter theoretischen, forschungsmethodischen, wissenstransferbezogenen und bildungspolitischen Fragestellungen die Forschung zur „Ganztagschule“ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren. Sie soll erkunden, welcher Ertrag im Hinblick auf zentrale Grundfragen und Problemstellungen der Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zu sich und zu ihrer Umwelt gewonnen werden kann.

Theorie

Betrachtet man die Ganztagschulforschung, so sind damit ganz unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Theorieprobleme angesprochen. Dabei geht es im Wesentlichen um Fragen, wie das Verhältnis verschiedener Institutionen des Bildungswesens und anderer pädagogischer Agenten zueinander sich verschiebt, welche Bedeutung das für die Konstitution von Unterricht in seinem Kern ebenso wie in seinen Randzonen und auch für unterrichtsferne, beispielsweise sozialpädagogische Angebote hat und wie darin Sozialisations- und Bildungsprozesse ein neues Gepräge erhalten. Schultheoretisch diskutiert wird dieses etwa unter dem Stichwort einer „Entgrenzung“ von Schule, der Frage, ob es sich um einen Prozess zunehmender Verschulung nun auch des Nachmittags oder eine Form der „Entschulung“ von Schule im Gan-

zen handelt bzw. welche Mischungsverhältnisse und neuen Übergänge zwischen Schule und ihren angrenzenden Feldern über den Tag entstehen. Im Panel sollen diese Entwicklungen selbst nicht ausführlich in ihren Ergebnissen referiert werden. Vielmehr sollte in Richtung einer historischen Epistemologie diskutiert werden, in welcher Weise Kategorien und Theoriebildungen in der Erziehungswissenschaft durch die historische Entwicklung selbst ihre Historizität erweisen und dabei in Frage gestellt oder auch neu angereizt werden. Als Beispiele: Inwieweit besitzt die Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen noch hinreichend Erklärungskraft? Sind die Kategorien von Privatheit und Öffentlichkeit noch hilfreich, um die Veränderungen im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule zu beschreiben? Ebenso wird auch zu prüfen sein, ob die im Diskurs um Ganztagschule häufig bemühte Unterscheidung zwischen einer zeitgemäß interpretierten „modernen Reformpädagogik“ und einer eng auf Fachleistungen konzentrierten Unterrichtslehre für die Analyse der Prozesse ganztägiger Bildung hilfreich ist.

Zugänge und Methoden

Das Repertoire der in der Erziehungswissenschaft verwendeten Forschungsmethoden hat sich in dem zurückliegenden Jahrzehnt enorm entwickelt, qualitativ verfeinert und ausdifferenziert. Diese Entwicklung spiegelt sich insgesamt in der Erziehungswissenschaft und speziell und insbesondere in der Ganztagschulforschung. Neben komplexen quantitativen methodischen Designs wird auf ausdifferenzierte qualitative-rekonstruktive Methoden und hier verstärkt auch auf die Ethnographie zurückgegriffen. Zu erkennen ist, dass unterschiedliche Zugänge zur Untersuchung inhaltlich ähnlicher Fragestellungen verwendet werden. So geht es im Kontext von Evaluation einerseits um Begründungs- und Deutungsmuster der vorgefundenen Bedingungen, andererseits um die Frage nach Wirkungen und Kausalität. Neben der Betrachtung der Leistungsfähigkeit von Strukturen werden im Kontext Ganztagschule unterschiedlichste Bildungsprozesse empirisch betrachtet. Aufgrund methodisch hoch differenter Herangehensweisen werden hier Ergebnisse erzeugt, die sich im Kern ähneln oder ergänzen. Zudem lassen sich auch im methodologischen Bereich aktuelle Querschnittsthemen identifizieren, die in verschiedenen Zugängen ihren Platz finden, beispielsweise die Themen „Längsschnitt“ und „Multiperspektivität“. Vor dem Hintergrund der zu erkennenden Methodenvielfalt der Forschungszugänge zur ganztägigen Bildung sind beispielsweise die spezifischen Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge von Befunden, Daten und Schlussfolgerungen mit den je verschiedenen methodischen und methodologischen Optionen näher zu betrachten. Zu diskutieren ist auch, wie mit der Verwendung von Befunden, die

bei ähnlichen Fragestellung mittels unterschiedlicher Herangehensweisen gewonnen wurden, umgegangen werden kann und wie diese Befunde miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden können. Weitgehend unbeleuchtet blieb bislang auch die Frage nach gemeinsamen Desideraten unterschiedlicher Forschungsansätze. Das Panel bietet Raum, solche Fragestellungen zu thematisieren und zu reflektieren.

Transfer

Erziehungswissenschaftliche Forschung unterliegt immer auch dem Anspruch, Erkenntnisse zu liefern, die für die pädagogische Praxis von Relevanz – und das heißt in der Regel: nutzbar – sind. Hier steht die Disziplin in einer praxeologischen Tradition, die einerseits vor dem Hintergrund einer wissenschaftstheoretischen Differenzsetzung von Theorie und Praxis kritisch gesehen, andererseits aber auch, beispielsweise in der Evaluationsforschung oder in der handlungsbezogenen Praxisforschung, bewusst aktiviert und weiterentwickelt wird. Zudem wird in der Erziehungswissenschaft selbst der Anspruch erhoben, dass Theorien, Modelle und Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen Eingang finden sollen. Die Transferforschung betrachtet hingegen den Transfer im Sinne einer Verbreitung wissenschaftlich fundierten Wissens in und durch die Praxis als relativ unwahrscheinliches, moderater formuliert, als recht voraussetzungsreiches Ereignis. Die grundsätzlichen Fragen nach dem Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in den Diskurs und die Handlungsweisen der Professionellen stellen sich besonders deutlich bei der Ganztagschulforschung: Denn in einer derart groß angelegten Innovation agieren nicht nur Lehrer_innen sondern auch weitere, nicht genuin im Feld der Schule „beheimatete“ Pädagog_innen, Bildungsplaner_innen und Fortbildner_innen. Es gibt kaum einen Forschungsantrag zur ganztägigen Bildung, in dem nicht die Praxisrelevanz der zu erwartenden Ergebnisse herausgestrichen wird, auch weil dies als Bedingung der Forschungsförderung im Voraus versichert oder zumindest in Aussicht gestellt werden muss. In dem Panel „Transfer“ ist kritisch zu fragen, was Erziehungswissenschaft in dieser Hinsicht bieten kann und ob und wie es ihr im Ganztagschulbereich bereits gelungen ist, Erkenntnisse in die Praxis zu transferieren.

Bildungspolitik

Die Ganztagschulforschung ist in unterschiedlicher Weise mit bildungspolitischen Ansprüchen und Entscheidungen verknüpft, bei denen die unterschiedlichen bildungspolitischen Akteur_innen differente Ansprüche formu-

lieren. Zum einen beansprucht die Erziehungswissenschaft, auf der Basis von Forschungsergebnissen Politikberatung durchführen zu können („evidenzbasierte Bildungspolitik“). Zum anderen ist es Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, gesellschaftliche Probleme aufzuspüren, zu benennen und sie so auf die politische Agenda zu bringen. Ob dies der erziehungswissenschaftlichen Forschung jedoch auch durchgehend gelingt, ist weitgehend offen. Politik wiederum reagiert auf gesellschaftliche Schwierigkeiten, Dissonanzen, Probleme sehr different. Die Frage, woraus die Politik ihre Informationen über die gesellschaftliche Realität generiert, wird immer wieder neu auf die Tagesordnungen gesetzt, bleibt zuweilen aber auch ungeklärt. Ob erziehungswissenschaftliches Wissen in den Sphären der politischen Diskurse wie und wo Eingang und Beachtung findet, dazu fehlen weitgehend verlässliche Befunde. Zu fragen ist, über welche Erkenntnisse sie wirklich verfügt, und wie beratungsempfänglich denn „Politik“ ist. Dabei darf nicht übersehen werden, dass „Politik“ der Hauptauftraggeber der Drittmittelforschung ist – und dass dadurch Einflussformen und Abhängigkeiten entstehen können. Zu diskutieren ist somit, ob die Erziehungswissenschaft in und durch die Ganztagschulforschung Politik wirklich mit ihren Befunden hat beraten und „Politik“ hat besser machen können.

Informationen zu Themen, zum Programm und Ablauf sowie zur Anmeldung finden Sie unter (http://www.dgfe.de/tagungen_workshops.html).

European Educational Research Association (EERA)

Dreimal jährlich trifft das EERA-Council zusammen, einmal in Berlin und zweimal am Tagungsort der ECER. Im Folgenden werden die wichtigsten Besprechungspunkte der Sitzungen und Aktivitäten im Jahr 2012 sowie der ersten Sitzung im Jahr 2013 vorgestellt. Alle vom Council verabschiedeten Protokolle sind auf der Website <http://www.eera-ecer.de/about/council/> nachzulesen.

(1/2012) Sitzung am 13./14.01.2012 in Cadiz (Tagungsort)

Das Council diskutiert die Möglichkeiten und Notwendigkeiten, hinsichtlich Horizon 2020 wirksam zu werden. Der Vorstand der EERA ist hier sehr engagiert und an der Gründung der „European Alliance for Social Science and Humanities“ (EASSH) beteiligt. Während die Mitgliedschaft in der World Educational Research Association (WERA) kontrovers diskutiert wird, spricht sich das Council klar dafür aus, die Zusammenarbeit mit der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) zu intensivieren. Geplant sind gemeinsame Seasonal Schools, gegenseitiger Informationsaustausch und Kooperationen zwischen Networks der EERA und Special Interest Groups der EARLI. Neu in die EERA aufgenommen werden je eine erziehungswissenschaftliche Gesellschaft aus Armenien und Zypern. Nach organisatorischen Hinweisen werden die Tagungsräumlichkeiten in Cadiz besichtigt.

Drei nationale Organisationen stellen sich vor: Die „French Educational Research Association“ (AECSE) mit etwa 300 Mitgliedern steht vor der besonderen Herausforderung, Nachwuchswissenschaftler/innen zu attrahieren und sich in der neu strukturierten Hochschullandschaft (z.B. finanzielle Autonomie der Universitäten, Reform der Lehrer/innen/bildung, Einführung von BA- und MA-Studiengängen) zu positionieren. Die „Hungarian Educational Research Association“ (HERA) ist eine junge Gesellschaft mit ungefähr 200, aufgrund der Generationendifferenz überwiegend jungen Mitgliedern, 7 regionalen Schwerpunkten, jährlichen Tagungen und einem wissenschaftlichen Journal. Die „Portuguese Society of Educational Sciences“ (SPCE) hat ca. 300 Mitglieder und nationale Zentren in Lissabon, Porto, Braga, Coimbra und Aveiro. Sie veranstaltet im Zweijahresrhythmus Konferenzen und ein Schwerpunkt liegt gegenwärtig in der Öffnung gegenüber weiteren lusophonen Ländern (insbesondere ist ein Mitgliederzuwachs durch brasilianische Kolleg/inn/en zu erwarten).

(2/2012) Sitzung am 22./23.06.2012 in Berlin

Nachdem die Sitzung zeitnah vor der ECER 2012 stattfindet, lassen sich Größe und Umfang der Tagung prognostizieren. Es werden etwa 2700 Teilnehmer/innen erwartet und ca. 1.700 Präsentation und 120 Poster, insgesamt werden über 200 Symposia, Round Tables und Workshops stattfinden. Anschließend wird das Schwerpunktthema der ECER 2013 diskutiert und festgelegt: „Creativity and Innovation in Educational Research“. Es werden die Rahmenbedingungen und inhaltlichen Schwerpunkte für die ECER 2014 in London besprochen. In Bezug auf Horizon 2020 ist insofern ein Erfolg zu verzeichnen, als Themen der Social Sciences and Humanities (SSH) nun im allgemeinen Programm durchgehend aufgenommen und dafür ein Gesamtbudget von 5 Billionen Euro geplant ist. Weitere Schwierigkeiten für die erziehungswissenschaftliche Forschung ergeben sich jedoch durch die eher losen Verknüpfungen mit der thematischen Ausrichtung von Horizon 2020. Das EERA-Council diskutiert daraufhin im Rahmen von Arbeitsgruppen Vorschläge für eine engere Verknüpfung (siehe dazu www.eera-ecer.de/news/new-eera-paper-on-horizon-2020/). Damit verbunden findet eine Diskussion über die Stärken und Schwächen der EERA statt und es werden Verbesserungsvorschläge, z.B. in Bezug auf die Nachwuchsförderung, die inhaltlichen Strategien der EERA, die Zusammenarbeit mit den nationalen Gesellschaften, erarbeitet. Eine weitere Herausforderung stellt die Frage, wie viele Gesellschaften in den EERA vertreten sein können und wie sich das Council zusammensetzen muss.

Intensiv wird das Verhältnis zwischen der EERA und dem Online-Journal EERJ diskutiert. Das Council beschließt wie folgt:

„The European Educational Research Journal (EERJ) is an independent, scholarly journal formally linked to the European Educational Research Association and its Council. Its Editorial Board selects the Editor of the EERJ and the EERA Council endorses the choice. The EERJ is the flagship journal of the EERA.“

Drei nationale Gesellschaften präsentieren sich: Die „Slovenian Educational Research Association“ (SLODRE), gegründet im Jahr 2011 mit dem Ziel, einen entideologisierten Diskurs über erziehungswissenschaftliche Forschung zu fördern und drei nationale Universitäten und ein unabhängiges Forschungsinstitut zu verbinden. Die „Czech Educational Research Association“ (CERA) mit ca. 200 Mitgliedern und einem Fokus darauf, interdisziplinäre Forschung und Vernetzung der Forscher/innen zu fördern. Die „Swiss Society for Research in Education“ (SSRE), bestehend aus ca. 500 Mitgliedern aus drei Sprachregionen, mit jährlichen Konferenzen und einer mehrsprachigen Zeitschrift, was einerseits den nationalen Diskurs herausfordert, andererseits besondere Möglichkeiten für transnationale Kontakte eröffnet.

(3/2012) Sitzung am 22.09.2012 in Cadiz (Tagungsort, im Anschluss an die ECER)

Im Mittelpunkt standen die Erfahrungen im Kontext der Konferenz. Das Council beschließt, bei künftigen Konferenzen die folgenden Bereiche zu verbessern: Zeitfenster und Ablauf der Anmeldungen, Beschilderung, Übertragung der Keynotes in weitere Räume, die sprachlichen und technischen Kompetenzen der Hilfskräfte, vegetarische Verpflegung, die Verfügbarkeit von Hotels in unmittelbarer Nähe zum Tagungsort. Ebenfalls wurde eine „University Declaration ECER 2012 – Cádiz 1812-2012“ verabschiedet.

Weitere außereuropäische Länder, z.B. die Ukraine, haben Interesse an einer Aufnahme bekundet, was zu einer Ausdehnung der EERA über den EU-Kontext hinaus führt. In Bezug auf die Nachwuchsförderung wurden beispielsweise Seasonal Schools zu den Themen Academic Writing, Advanced Research Methods and Curriculum Innovation and Histories of Education durchgeführt. Die EERA hat sich zudem mit anderen Organisationen zusammengesgeschlossen (z.B. „European Alliance for Social Sciences and Humanities“, EASSH), um die Arbeit hinsichtlich der „Initiative for Science in Europe“ (ISE) zu verbessern. Im Spezifischen geht es dabei um Einfluss auf die Ausrichtung von Horizon 2020 und Verstärkung der sozialwissenschaftlichen Position im FP 8 Budget.

Einen Einblick in ihre nationalen Gesellschaften geben die folgenden beiden Mitglieder: Die „British Educational Research Association“ (BERA), gegründet vor knapp 40 Jahren, bestehend aus ca. 1.700 Mitgliedern sowie 30 Special Interest Groups (SIGs), mit vier peer-reviewten Journals und den folgenden Schwerpunkten: Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der interdisziplinären Forschung und des Kontakts zu Stakeholdern im politischen Bereich. Das „Educational Research Armenian Center“ (ERAC), das 2011 gegründet wurde, zum Zeitpunkt der Vorstellung 33 Mitglieder aufweist, 2012 seine erste wissenschaftliche Konferenz durchgeführt und zwei nationale Forschungsprojekte initiiert hat, und die Gründung eines Journals vorbereitet.

(01/2013) Sitzung am 01./02.02.2013 in Istanbul (Tagungsort 2013)

Das Council besichtigt den Tagungsort und entwickelt Strategien, wie erziehungswissenschaftliche Themen nicht nur innerhalb der Scientific Community diskutiert, sondern auch der türkischen Gesellschaft vermittelt werden können. Dazu werden die folgenden Maßnahmen geplant: eine möglichst gute Öffentlichkeitsarbeit insbesondere zu den Themen frühkindliche und vorschulische Bildung, Hochschulentwicklung (Privatisierung), Bildungsforschung und internationale Studien; gezielte Medienarbeit zum Konferenzthema „Creativity and Innovation“; ein Symposium, das sich gezielt der Situation in der Türkei widmet (Arbeitstitel „Learning about educational research in Turkey“); ein öffentlicher Vortrag mit Simultanübersetzung. Anschließend

wird der Planungsstand der nächsten ECER, die in London stattfinden und auch das 20-jährige Bestehen der EERA feiern wird, besprochen.

Nachdem mehrere Workshops (auch im Rahmen der ECER 2012) zu Horizon 2020 stattgefunden haben, stehen nun weitere Arbeiten an, um die bisherigen Teilerfolge (z.B. Änderungen im Text der EU-Kommission zu Gunsten einer stärkeren Berücksichtigung Social Sciences and Humanities, SSH) zu sichern und die SSH verstärkt und gezielt in die kommenden Diskussionen des EU-Parlaments einzubringen. Die Sichtbarkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung wird auch durch einen geplanten Wikipedia-Eintrag unterstützt. Abermals diskutiert wird die Mitgliedschaft in der WERA. Da inzwischen einige nationalen Gesellschaften aus der WERA ausgetreten sind, beschließt die EERA Mitglied zu bleiben, um die Vertretung der europäischen Perspektive wahren zu können. In Bezug auf das 20-jährige Jubiläum der EERA und ECER im Jahr 2014 werden verschiedene Vorschläge (z.B. Round Tables bei der ECER 2014, Online-Ausstellung, Festschrift, Geburtstagsfest) besprochen. Die weitere Diskussion bezieht sich auf den Prozess und Ergebnisse der intern geführten SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) der EERA zur Verbesserung der folgenden Bereiche: a) Aufbau von Erfahrungen und Kapazitäten, b) Sichtbarkeit und Zusammenarbeit, c) wissenschaftliche Arbeit, d) interne Funktionen.

Die „German Educational Research Association“ (GERA) stellt sich vor. Mit über 3.000 Mitgliedern (ein Fünftel davon assoziierte Mitglieder), organisiert in 13 Sektionen und zweijährigen Kongresszyklen, befindet sie sich nach ihrem fast 50-jährigen Bestehen in einem Modernisierungsprozess (begleitet von einem Modernisierungsrat), bei dem es bspw. um die Grundsatzbestimmung der Gesellschaft (eine Präambel wurde verfasst), die Struktur der Sektionen, das Verhältnis zu anderen Disziplinen, die Öffentlichkeitsarbeit, die Funktion und Ausrichtung der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ sowie das Qualitätsmanagement bei Kongressen geht – ein Prozess, der nicht zuletzt durch die Neugründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) forciert wird.

Tina Hascher (Salzburg)

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, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (E-Mail: scholz@dipf.de).

Gegenwärtig nimmt Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung eine Bestandsaufnahme der Anteile Historischer Pädagogik in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- und in den Lehramtsstudiengängen vor, um zu sehen, inwieweit die im Kerncurriculum der DGfE festgehaltenen Mindestangebote an den Universitäten realisiert werden.

Eva Matthes (Augsburg)

Tagungen

Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung 2013

Thema: „Bildung und Differenz in historischer Perspektive“

Tagungsort: Helmut-Schmidt-Universität (UniBw Hamburg)

Datum: 19. bis 21. September 2013

Organisation: Prof. Dr. Carola Groppe; PD Dr. Gerhard Kluchart

Informationen: <https://web.hsu-hh.de/fak/geiso/fach/paehis/aktuelles/hamburg>

Das Anmeldeformular zur Tagung geht Ihnen auf Anfrage zu. Bitte wenden Sie sich dazu per E-Mail an Frau Sylvia Draack (draacks@hsu-hh.de), Sekretariat von Prof. Dr. Carola Groppe, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Postfach 700822, 22008 Hamburg. Tel.: 0049/40/6541-2103.

Summer School Conference for Postgraduate Students

Thema: „Researching Histories of Educational Spaces, Discourses and Sources“

Tagungsort: Universität Hamburg

Datum: 13. bis 16. Juni 2013

Organisation: Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Dipl. Päd. Sylvia Lässig

The 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 fourth conference and follows on from successful events in Ghent in 2010, Birmingham in 2011 and Lisbon 2012. It is organised by EERA Network „17 Histories of Education“ and the Universities of Birmingham, Cambridge, Ghent and Hamburg.

The conference is supported by:

- The Paedagogica Historica Foundation
- The History of Education Society, UK
- The European Educational Research Association (EERA)
- The University of Hamburg
- The Faculty of Education at the University of Hamburg.

The conference language is English.

The participation of the conference is free; accommodation and food will be provided. Delegates will only have to cover the cost of their travel to Hamburg. Places are limited to 30 students. Application forms can be obtained from the EERA Office at summerschool-hamburg@eera.eu.

Arbeitskreis Historische Familienforschung

Bericht über die Tagung des AHFF vom 25.-26. Januar 2013 an der Universität zu Köln: „Familie in krisenhaften Zeiten“

Die Auswirkungen, die äußere und innere Krisen auf Familien haben, sind, gerade im Hinblick auf die Geschichte der Familie, bislang kaum untersucht worden. Studien zum familiären Umgang mit Krisenphänomenen wie Flucht, Vaterlosigkeit oder Kriegstraumata liegen fast nur in der Zeitgeschichte vor. Auch die Frage nach familialen Bewältigungsstrategien ist in historischer Perspektive kaum bearbeitet worden.

Am 25. und 26. Januar 2013 fand zu diesem Thema die Tagung „Familie in krisenhaften Zeiten“ an der Universität Köln statt, die durch den Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisiert worden war. Auf der Tagung wurde das Phänomen „Krise“ auf drei Ebenen beschrieben: Eine Krise kann sowohl durch äußere historische Ereignisse und Situationen entstehen, als auch sich innerhalb der Familie ereignen (innerfamiliäre Krise) und schließlich können Formen der Familie in Krisen geraten.

Am ersten Tagungstag leitete Anna Mense (Frankfurt am Main) das Forum „Flucht und Vertreibung“ mit der Vorstellung der Fallstudie „Die Familie Treplin im Ersten Weltkrieg“ ein, in der sie beschrieb, wie eine bürgerliche Familie mit der kriegsbedingten Trennung umging und welche familiären Hilfsangebote sie aktivieren konnte. Elke Kleinau und Argyro Panagiotopoulou (Köln) beschrieben in ihrem Vortrag die Differenzerfahrungen von „Feindkindern“, Kindern von deutschen Frauen und Besatzungssoldaten nach dem Zweiten Weltkrieg. Nicht immer waren diese Kinder aus einvernehmlichen sexuellen Beziehungen hervorgegangen. Der Vortrag befasste sich mit den „Feindkindern“ selbst bis hin zu ihren Enkelkindern. Anhand narrativer Interviews konnten Differenzerfahrungen dieser Kinder in der Nachkriegsgesellschaft herausgearbeitet werden, dabei war die Stigmatisierung von Kindern mit afroamerikanischem Hintergrund am größten und ging oft mit einer Kindheit im Heim einher, zu der die Mütter vom Jugendamt massiv gedrängt wurden.

Frank Ragutt (Luxemburg) beschrieb am Beispiel Westfalen, wie Flüchtlingskinder aus den ehemaligen Ostgebieten sich in den frühen Jahren der Bundesrepublik in das sich neu konstituierende Schulsystem einfügten. Die meist alleinerziehenden Mütter suchten den sozialen Aufstieg ihrer Kinder über das Bildungssystem zu erreichen, was zu einer prozentualen Überrepräsentation von Flüchtlingskindern an den Gymnasien der untersuchten Schulbezirke führte. Der Gymnasialbesuch trug also maßgeblich zur sozialen Integration der Kinder in die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft bei.

Alexandra Retkowski (Göttingen) beschrieb anhand eines empirischen Beispiels, wie Menschen das Alter ihrer Eltern erleben und welche Sorgevorstellungen sich daraus für ihr eigenes Alter ergeben. Sie kam zu dem Schluss, dass ein familiales Sorgeverhältnis oft zu einer einschneidenden, konflikthaf-ten Krise wird.

Am zweiten Tag der Tagung waren die Beiträge in zwei Parallelsessionen aufgeteilt: Die erste Parallelsession „Institutionen und Netzwerke zur Unterstützung von Familien in Krisen; Familienkrisen durch Institutionen“ befasste sich mit folgenden Themen: Tobias Schmidt (Siegen) schilderte die Armenwelt der Kleinstadt Soest/Westfalen im 18. Jahrhundert und lieferte somit die Nahkonstruktion der Lebenswelten von Personen der Unterschicht, die ansonsten kaum persönliche Zeugnisse hinterlassen haben. Es wurde so deutlich, wie städtische Organisationen versuchten, Krisen aufzufangen und wer überhaupt der städtischen Unterstützung für würdig angesehen wurde. Svenja Schmidt (Berlin) beschrieb anhand des Kindsmordprozesses gegen Maria Magdalena Kaus in Assenheim 1760-66, welche existenziellen Auswirkungen die Anklage auf das Leben einer Familie hatte und wie diese dadurch dauerhaft in eine Krise gestürzt wurde. Joanna Wiesler (Regensburg) ging der Frage nach, wie die polnische Gesellschaft der Kinderfreunde (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci) die Situation der polnischen Familien in den Krisenjahren der 1980er sah und mit welchen Mitteln sie gegen den polnischen Staat „kämpfte“, um den Familien materielle Hilfen zukommen zu lassen.

Die zweite Parallelsession „Öffentliche Wahrnehmung und öffentlicher Umgang mit ‚Familienkrisen‘“ eröffnete Moritz Schnizlein (Köln) mit seinem Vortrag über Wiederverheiratung und Patchwork in der Römischen Antike. Er beschrieb die Patchworkfamilie als in der öffentlichen Wahrnehmung krisengeladenes Gegenmodell zur „intakten Familie“, obgleich die Patchworkfamilie jedoch aus Gründen der hohen Sterblichkeit in der Antike den Normalfall darstellte. Eine gesichertere Rechtslage verbesserte in der Spätantike die generelle Lage der Stieffamilie und entspannte die Familiensituation.

Im zweiten Vortrag fragte Laura Wehr (München), wie Familien, die in den 1980er Jahren mit Ausreiseerlaubnis aus der DDR emigrierten, mit dem Familienprojekt „Emigration“ umgingen und welche Mechanismen sie entwickelten, um die Emigration nicht ausschließlich als „Krise“ zu empfinden. Anhand einer fünfköpfigen Familie beschrieb sie so die Krisenerfahrung der größten Gruppe der DDR-Migranten, mit denen die Forschung sich bislang noch nicht beschäftigt hat. Sandra Schinzel-Kunz (Zürich) beschrieb anhand des Elternratgebers „Pro Juventute“, des am weitesten verbreiteten Erziehungsratgebers in der Schweiz, wie sich das Mütter- und Väterbild von 1988 bis 2006 verändert hat. Sie arbeitete dabei heraus, dass die erste Zeit mit einem Neugeborenen nur für die Mutter als Krisensituation angesehen wird und der Vater erst seit 2006 selbst als krisenanfällig wahrgenommen wird.

Dabei sieht der Ratgeber die elterliche bzw. mütterliche Krise nicht als strukturell anzugehendes Problem und wirkt dadurch systemstabilisierend.

Im Forum „Mediale Präsentationen von Kontinuität und Krise: ‚Das ‚Ganze Haus‘ als Mythos“ beschrieb Anna Luise Kiss (Potsdam) die unterschiedlichen Sichtweisen auf diese Lebensform anhand der Serien „Forellenhof“ (SWR 1965) und „Xanadu“ (ARTE 2011). Während im Forellenhof gemäß der Überhöhung der Wirtschaftswunderfamilie das „Ganze Haus“ als romantisches Idealbild dargestellt wird, wird dieser Mythos in „Xanadu“ konsequent dekonstruiert. Das „Ganze Haus“ erscheint hier als krank machendes System.

Die meisten Vorträge der Tagung versuchten anhand eines historistischen Ansatzes, sich dem Phänomen Krise zu nähern. Es wurde aus dem jeweiligen Quellenmaterial heraus konstruiert, was in bestimmten historischen Kontexten als Krise empfunden wurde. So wurden Problemszenarien mit ihren jeweiligen Konsequenzen beschrieben. Wie reagieren Familien in krisenhaften Situationen und was macht ein Zugriff von außen (z.B. durch Institutionen) mit Familien? Weitere Fragen der Tagung waren, wie man Krisen diagnostizieren und aus welchen Quellen heraus eine Analyse erfolgen kann. Die Wahrnehmung von Krise bleibt dabei immer subjektiv.

Es wurde deutlich, dass der Krisenbegriff immer eine Gegenfolie benötigt und Gegenbild zu einem harmonischen Idealbild ist, nach dem gestrebt wird. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „Krise“ steht noch aus: Je nach Disziplin kann der Begriff unterschiedlich gefüllt werden. Auf die meisten Vorträge dieser Tagung war die Definition des Soziologen Karl Lenz von 1998 anwendbar:

„Als Krise wird eine subjektiv als belastend wahrgenommene Veränderung der Beziehung bezeichnet, die eine Unterbrechung der Kontinuität des Handelns und Erlebens und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich zur Folge hat.“ (Lenz 2009, 135)

Die Tagung machte zugleich deutlich, dass es sich insgesamt um eine ertragreiche Fragestellung handelt, bei der weitere Forschungsanstrengungen lohnenswert sind.

Literatur:

Lenz, Karl (2009): Soziologie der Zweierbeziehung. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anna Mense (Frankfurt)

Weitere Termine und Informationen

Auf der Mitgliederversammlung des AHFF am 25. Januar 2013 ist ein neues Sprechergremium gewählt worden. Meike Baader (Universität Hildesheim), Petra Götte (Universität Augsburg) und Carola Groppe (UniBW Hamburg) haben sich erneut zur Wahl gestellt. Als weiterer Kandidat wurde Wolfgang Gippert (Universität zu Köln) vorgeschlagen. Zum neuen Sprechergremium wurden Meike Baader, Wolfgang Gippert, Petra Götte und Carola Groppe gewählt.

Das nächste Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung wird nach der größeren Tagung 2013 am 24. und 25. Januar 2014 als internes Arbeitstreffen der Mitglieder – voraussichtlich an der Universität Kassel – stattfinden. Arbeitsthema: „Familie und Migration“.

Ein zweites Buch des AHFF ist im Druck und wird im Sommer 2013 im VS Verlag für Sozialwissenschaften erscheinen. Das Buch vereint eine Auswahl der Beiträge der Workshops und Tagungen des AHFF in Düsseldorf, Hildesheim und Augsburg, die alle dem Thema „Familientraditionen und Familienkulturen“ gewidmet waren. Das Buch trägt den Titel: „Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen“.

Carola Groppe (Hamburg)

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Tagungsband

Unter dem Titel „Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis“ sind die Beiträge zur 13. Tagung des AVE am Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld, erschienen. Autorinnen und Autoren aus der Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Germanistik und Theologie erproben in diesem Tagungsband verschiedene Wege und Methoden, um die tatsächlichen Praktiken der Lektüre von Kindern und Jugendlichen in der Vormoderne aufzuklären. Die Studien beziehen sich auf regionale Beispiele aus Frankreich, den Niederlanden und das Alte Reich. Die geographische Beschränkung ermöglicht die Vergleichbarkeit der Beiträge, in denen bildungs-, schul- und sozialgeschichtliche sowie konfessionelle Aspekte berücksichtigt werden.

Michael Baldzuhn, Hamburg, und Hans-Rudolf Velten, Berlin, untersuchen Schulbücher und Lektüren im Spätmittelalter und an der Schwelle zur Neuzeit. Die Beiträge von Stefan Ehrenpreis, München, John Exalto, Amsterdam, Kurt Wesoly, Bonn, bringen die vormodernen Praktiken des Lesens, Schreibens und Rechnens im Elementarunterricht in den Blick, und Emmanuelle Chapron, Aix-en-Provence, widmet sich Fragen der Produktion und

des Absatzes von Elementarschulbüchern. Die Lektüren an Lateinschulen, Gymnasien und Schulen der Konvente werden in den Beiträgen von Martin Holy, Prag, Jean-Luc Le Cam, Brest, Anne Conrad, Saarbrücken, Stephanie Hellekamps und Hans-Ulrich Musolff, Münster, untersucht. Ein letzter Schwerpunkt ist der Erziehung des Adels gewidmet: Sylvène Edouard, Lyon, Dominique Picco, Bordeaux, Pascale Mormiche, Versailles-Saint Quentin en Yveline, und Annie Bruter, Paris, veranschaulichen das besondere Anspruchsniveau höfischer Unterrichts- und Lektürepraktiken.

Der Band verdeutlicht u.a. die methodischen Schwierigkeiten, auf die Ebene des tatsächlichen Unterrichts der Vormoderne zu gelangen sowie die Formen der Vermittlung im vormodernen Unterricht zu erforschen. Nicht in jeder Untersuchung kann nachgewiesen werden, dass bestimmte Unterrichtswerke tatsächlich genutzt wurden und wie sie genutzt wurden. Bezogen auf einzelne Gebiete sind aber auch präzise Angaben nicht nur zu den normativen Vorgaben, sondern auch zum wirklichen Gebrauch von Schulbüchern und zu ihrer Verbreitung möglich. Um das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht aufzuhellen, hat sich der Rückgriff auf die authentischen Buchbestände sowie auf Besitzvermerke und Glossen als unerlässlich erwiesen. Das Auswendiglernen wird in einigen Beiträgen neu bewertet: Das Memorieren diente im Unterricht der Vormoderne auch der Durchdringung und verstehenden Aneignung eines Inhalts.

Literatur:

Hellekamps, Stephanie/Le Cam, Jean-Luc/Conrad, Anne (Hrsg.) (2012): Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis. (Sonderheft 17 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

Stephanie Hellekamps (Münster)

Sektion 3 International und Kulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungsberichte

In den vergangenen Monaten haben die Kommissionen der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft zwei Tagungen realisiert, die unterschiedlichen Fragestellungen und teilweise verschiedenen Zielgruppen Foren zum inhaltlichen und methodischen Austausch zu Kernthemen der Forschung in der Sektion geboten haben:

Mit der Tagung „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Empirische, theoretische und konzeptuelle Perspektiven“, die am 7. und 8. Dezember 2012 in Osnabrück stattfand, wurde erstmals seit 2004 wieder eine Nachwuchstagung der Kommission „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ in der Sektion „Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaften“ (SIIVE) in der DGFE abgehalten.

Es war der ausdrückliche Wunsch der Kommissionsmitglieder, die bis 2004 regelmäßig stattfindende Nachwuchstagung wieder in größerer Regelmäßigkeit aufzunehmen. Diesem Wunsch sind die Vorsitzenden der Kommission BNE innerhalb der SIIVE, J.-Prof. Dr. Marco Rieckmann, Universität Vechta und Prof. Dr. Susanne Menzel, Universität Osnabrück, sehr gern nachgekommen.

Ziel der Tagung war es, explizit Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zusammen zu bringen, die im Bereich der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ forschen. Ein Schwerpunkt lag auf Arbeiten von Doktorandinnen und Doktoranden. Um die sehr große fachliche und inhaltliche Heterogenität innerhalb der Kommission abzubilden, luden wir explizit sowohl empirische und theoretische wie auch konzeptuelle Arbeiten ein. Auf unseren Call für Papers gingen 26 Beiträge ein, die verschiedene Fachdisziplinen von der Bildungsforschung einzelner Fächer, wie beispielsweise der Biologiedidaktik, über die Umweltkommunikation bis hin zu den integrativen Studien abdeckten.

Die Vorsitzenden der Kommission erarbeiteten einen Kriterienkatalog, nach dem die eingegangenen Beiträge bewertet wurden. Die Kriterien umfassten unter anderem Aspekte wie „Stringenz des Abstracts“, „formale Akkuratheit“ oder „Fortschritt im Forschungsvorhaben“. Erfreulicherweise konnte fast allen Bewerberinnen und Bewerbern ein Vortrag angeboten werden, entweder in Form einer mündlichen Präsentation von 20 Minuten plus zehn Minuten Diskussionszeit oder in Form einer Posterpräsentation. Für die „Zuteilung“ zur jeweiligen Präsentationsform war neben den genannten Kriterien auch die institutionelle Zugehörigkeit ausschlaggebend: Da überproportional

viele Beiträge aus Lüneburg und Osnabrück eingingen, wurde hier eine zusätzliche Auswahl getroffen.

Das Tagungsprogramm umfasste nach Abschluss dieses Verfahrens einen Keynote-Vortrag von Prof. Dr. Matthias Barth, elf mündliche Präsentationen und zehn Posterpräsentationen. Das Programm sowie ausgewählte Abstracts können auf unserer Website www.dgfe-bne.de eingesehen werden.

Die Veranstaltung wurde von den beiden Kommissionsvorsitzenden sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern höchst positiv aufgenommen. Der Wunsch nach einer regelmäßigen Nachwuchstagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Kommission wurde am Ende der Tagung erneut deutlich hervorgebracht. Angeregt wurde insbesondere, die Tagung im zweijährigen Rhythmus – im Wechsel mit der DGFE Tagung – stattfinden zu lassen. Ob dies zu realisieren ist, hängt maßgeblich von der Bereitschaft unserer Kommissionsmitglieder ab, eine solche Tagung auszurichten. Vorgeschlagen wurde ferner, im Rahmen der Tagung an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten, beispielsweise an methodischen Fragen in Form eines Workshops. Es bleibt zu diskutieren, ob dies bei der fachlichen Breite der Teilnehmerschaft sinnvoll zu leisten ist.

Auf ihren Wunsch hin wurden die Teilnehmenden in unseren DFGE-BNE-Newsletter aufgenommen. Wir weisen auch noch einmal ausdrücklich auf die Möglichkeit hin, als nicht-promovierte Person assoziiertes Mitglied der DGFE werden zu können.

Des Weiteren wurde eine Gruppe bei der Internetplattform „Research Gate“ eingerichtet, um die Kommunikation der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der BNE-Kommission zu erleichtern.

Darüber hinaus fand am 18. und 19. Februar 2013 im Franz-Hitze-Haus in Münster die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zum Thema „Kulturen der Bildung“ statt. Mit der Themenwahl kam das Anliegen zum Ausdruck, aktuelle und die einzelnen Kommissionen verbindende Aspekte der Thematik zur Diskussion zu stellen. Karin Amos verdeutlichte in ihrem Eröffnungsvortrag zum Thema „Kultur“ zwischen interkultureller und vergleichender Forschung, welche Aspekte des Kulturbegriffs einem solcherart multiperspektivischen Zugang dienlich sein können. So stand denn auch bei allen 25 Einzelbeiträgen immer wieder die Frage zur Diskussion, was denn „Kultur“ sei, die so selbstverständlich in den Sprachgebrauch der Forschungsarbeiten innerhalb der Sektion gehört. Dabei konnten zwei Grundperspektiven ausgemacht werden. Unter „Kulturen der Bildung“ wurden Forschungen präsentiert, die sich auf politisch, organisatorisch und prozessual erfassbare Kultur-aspekte fokussierten; unter „Konstruktionen von Kultur“ dagegen solche, in denen Differenz und Identität als Merkmale von Kultur im Mittelpunkt standen. Dazu gab es eine Reihe von Beiträgen, die zeigten, wie sehr methodologische Grundannahmen und eingeführte, wenig hinterfragte Konzepte von

„Kultur“ die Gegenstandskonstituierung formen. Auch die interkulturelle und die international vergleichende Forschung ist ein Ort der Konstruktion von Kultur, der sich verstärkt der forschenden (Selbst-)Reflexivität öffnen muss.

Ein abschließend zur Tagung realisierter Workshop, mit dem Ziel Perspektiven der Nachwuchsförderung innerhalb der SIIVE auszuloten, brachte unter Leitung von Sieglinde Jornitz (DIPF) analog zu den Resultaten der Diskussion in Osnabrück den Wunsch zum Ausdruck, regelmäßig spezifische Veranstaltungen zur Diskussion theoretisch-konzeptioneller und methodischer Fragen für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu realisieren.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Teilnehmenden für die beiden außerordentlich anregenden, konstruktiven und positiven Tagungen!

Vorstand der SIIVE

Auf der Jahrestagung der SIIVE wurden auch die Vorstände der Kommissionen für Interkulturelle Bildung (KIB) sowie für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE) in Teilen neu gewählt. Die Kommission für Interkulturelle Bildung wird künftig von Merle Hummrich, Ulrike Hornel und Christine Riegel im Sektionsvorstand vertreten; für die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft werden künftig Christine Freitag, Hans-Georg Kotthoff, Marcelo Parreira do Amaral und Nicolle Pfaff im Vorstand vertreten sein. Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung wählte bereits im Rahmen einer Mitgliederversammlung auf dem DGfE-Kongress 2012 in Osnabrück einen Vorstand bestehend aus Susanne Menzel und Marco Riekmann. In diesem Zusammenhang sei im Namen der Sektion dem langjährigen Vorstandsmitglied Barbara Asbrand ganz herzlich für ihre engagierte Arbeit und ihr Bemühen um eine Integration der drei Kommissionen im Rahmen der Sektion gedankt.

Vorstand der SIIVE

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung

Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Tagungen

Vom 10. bis 12. September 2012 fand an der Universität Bielefeld die 77. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) statt. Für diese Tagung hatte das Organisationskomitee unter der Leitung von Oliver Böhm-Kasper das Thema „Vielfalt empirischer Forschung in Bildung, Erziehung und Sozialisation“ gewählt. Gerade angesichts der aktuellen Diskussion darüber, wie sich die AEPF in Zukunft weiter entwickeln wird, war es hilfreich, sich die Vielfältigkeit der Forschungsaktivitäten in der AEPF und das damit verbundene Potenzial vor Augen zu führen. Die drei Hauptvorträge hielten Prof. Dr. Weishaupt (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) zum Thema Bildungsmonitoring und systembezogene Bildungsforschung, Prof. Dr. Sabine Andresen (Goethe Universität Frankfurt) zum Thema Aus Elternsicht. Die Perspektive von Müttern und Vätern in der empirischen Forschung und Prof. Dr. Andreas Zick (Universität Bielefeld) zum Thema Erziehung, Bildung und Menschenfeindlichkeit – Studien zur politischen Sozialisation des Vorurteils. Mit 25 Symposien, 199 Einzelbeiträgen und 76 Postern bot die Tagung Gelegenheit für intensiven Austausch über aktuelle Forschungsaktivitäten zu vielfältigen Fragestellungen der Empirischen Bildungsforschung. Die Tagung war mit mehr als 650 Teilnehmerinnen und Teilnehmern wieder sehr gut besucht.

Mitgliederversammlung

Die letzte Mitgliederversammlung der AEPF fand am 11. September 2012 im Rahmen der Herbsttagung in Bielefeld statt. In der Versammlung wurden 26 neue Mitglieder in die AEPF aufgenommen.

Der Ernst-Meumann-Nachwuchspreis für herausragende Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Empirischen Pädagogik wurde 2012 geteilt, um die folgenden zwei Beiträge auszuzeichnen:

Becker, Michael/Lüdtke, Olaf/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2012): The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? In: *Journal of Educational Psychology* 104, 3, S. 682-699.

Praetorius, Anna-Katharina/Lenske, Gerlinde/Helmke, Andreas (2012): Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? In: *Learning and Instruction* 22, 6, S. 1-14.

Die Jury für den Preis bildeten 2012 Hermann Josef-Abs, Oliver Böhm-Kasper, Cornelia Gräsel, Katharina Maag Merki und Petra Stanat.

Nach ausführlicher Diskussion über den Turnus von Tagungen der AEPF wurde entschieden, diese zukünftig nur noch im Herbst durchzuführen. Angesicht der zunehmenden Größe der AEPF-Tagungen hielten es die Mitglieder der AEPF zudem für erforderlich, die bisherigen Verfahren der Qualitätssicherung für Tagungsbeiträge weiterzuentwickeln. Hierzu wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die in der nächsten Mitgliederversammlung entsprechende Vorschläge vorstellen wird.

Petra Stanat wurde für eine zweite Amtszeit als Vorsitzende der AEPF gewählt.

Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB)

Tagungen

Die Herbsttagung der KBBB fand unter dem Titel „Mixed Modes of Governance in Education“ am 1. und 2. Oktober 2012 in Gießen statt und wurde von den Kollegen Wissinger, Schemmann, Brüsemeister und Abs organisiert. Die Tagung umfasste 29 angenommene Beiträge mit über 50 Referenten, sowie 119 Teilnehmer. Eine Dokumentation der Tagung kann unter folgendem Link aufgerufen werden: <http://www.uni-giessen.de/cms/governance2012>.

In insgesamt zehn Symposien konnte der intensive wissenschaftliche Diskurs der letzten Tagungen über Fragen der Steuerung im Bildungswesen unter erweiterter Perspektive der Legitimation und Effektivität verschiedener Steuerungsformen fortgesetzt werden. Um den multidisziplinären Charakter der Fragestellungen zu unterstreichen, wurden die beiden Hauptvorträge jeweils von Vertretern aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen gehalten: Im Eröffnungsvortrag referierte Hinnerk Wißmann über Governance im Bildungswesen aus einer rechtswissenschaftlichen Perspektive, die im zweiten Hauptvortrag von Dieter Timmermann um eine bildungsökonomische Perspektive ergänzt wurde. Der Schlussvortrag von Herbert Altrichter musste aufgrund von Erkrankung leider entfallen.

Mitgliederversammlung

Die letzte Mitgliederversammlung fand am 01.10.2012 im Rahmen der Gießener KBBB-Tagung statt. Nach ausführlicher Diskussion sprachen sich die Mitglieder dafür aus, die Sektionstagungen wie bisher alle zwei Jahre durchzuführen sowie die Qualitätsstandards für die Tagungsbeiträge (ggf. in Absprache mit der AEPF) weiterzuentwickeln. Die Mitgliederversammlung bestätigte Wilfried Bos als Vorsitzenden der KBBB für ein weiteres Amtsjahr.

Die beiden nach dem Rücktritt von Martin Heinrich verbliebenen Vorstandsmitglieder Ulrich Steffens und Sabine Gruehn wurden ebenfalls für ein weiteres Jahr in ihren Ämtern bestätigt. Als viertes Vorstandsmitglied neu hinzugewählt wurde Nils Berkemeyer.

Sektion

Die nächste Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung wird unter dem Thema „Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen“ vom 25. bis 27. September 2013 an der Technischen Universität Dortmund stattfinden. Sie wird vor Ort von Wilfried Bos (KBBB), Kerstin Drossel (IFS) und Rolf Strietholt (IFS) organisiert.

Petra Stanat (Berlin), Wilfried Bos (Dortmund)

Sektion 5 Schulpädagogik

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

21. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (DGfE Sektion Schulpädagogik)

Vom 19. bis 21. September 2012 fand an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg die 21. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe statt. Gastgeber der Tagung war das Institut für Grundschulforschung der Universität am Campus Regensburger Straße in Nürnberg.

Für die Tagung am Standort Nürnberg wurde das Thema „Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft“ als Rahmen gewählt. Da dieses Thema grundlegend für die wissenschaftliche Diskussion um guten Unterricht in der Grundschule gilt, wurde die Tagung von etwa 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus ganz Deutschland besucht. In über 60 Einzelvorträgen sowie in acht halb- bzw. ganztägigen Symposien präsentierten und diskutierten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher aktuelle Ergebnisse der Grundschulforschung.

Um die Effektivität schulischer Möglichkeiten, Kinder individuell zu fördern und adaptive Lerngelegenheiten bereit zu stellen, ging es im Eröffnungsvortrag. Dafür konnte die Tagungsleitung Prof. Dr. Silke Hertel vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt gewinnen. Sie berichtete aus dem aktuellen Projekt IGEL am Zentrum für Individuelle Entwicklung und Lernförderung IDeA (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Prof. Dr. Gerard Bless vom Heilpädagogischen Institut des Departments für Heil- und Sonderpädagogik der Université de Fribourg (CH) referierte am zweiten Tag über Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit schulischer Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Sein Vortrag thematisierte die Frage kritisch, ob und unter welchen Bedingungen schulische Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf gelingen kann und welche Risiken bestehen.

Die Eröffnung des dritten und letzten Tagungstages lag in der Hand von Prof. Dr. Georg Breidenstein von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er nahm das Tagungsthema unter dem Blickwinkel der Individualisierung im geöffneten Grundschulunterricht auf und bezog sich auf erste Er-

gebnisse einer DFG-geförderten Studie zum Verhältnis von Individualisierung und Kontrolle.

Die Tagung war auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs interessant: Besonders attraktiv wurde sie durch die Auslobung eines insgesamt mit 300 € dotierten und vom Waxmann-Verlag gestifteten Posterpreises. Den ersten Preis erhielt eine Forschergruppe der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit Miriam Lotz, Anja Besel und Prof. Dr. Gabriele Faust für das Poster mit dem Thema „Lehrerfragen als Indikatoren für die kognitive Aktivierung der Schüler – Eine videobasierte Studie im Leseunterricht des ersten Schuljahres“. Der zweite Preis ging ebenfalls an die Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Prof. Dr. Gabriele Faust, Anja Kürzinger und Kristin Lang. Ihr Poster trug den Titel „Narrative Schreibkompetenzentwicklung in der Grundschule“ mit einem ersten Überblick über das Projekt NaSch 1-4. Mit Platz drei wurden Prof. Dr. Helga Kelle, Anna Schweda und Manuela Kraft von der Goethe-Universität Frankfurt/Main für das Poster mit dem Titel „Einschulungsverfahren, Eingangsdiagnostiken und Bildungsentscheidungen im Kontext des Strukturwandels des Übergangs in die Grundschule“ ausgezeichnet.

Traditionsgemäß wurde auch dieses Jahr wieder der mit 500 € dotierte Aloys-Fischer-Preis der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe für besonders herausragende Forschungsarbeiten verliehen. Dieses Jahr ging er an Dr. Angela Brosch für ihre von Prof. Dr. Günther Opp (Universität Halle-Wittenberg) betreute und dem qualitativen Forschungsparadigma verpflichtete Dissertation zum Thema „Perspektiven auf den Klassenrat. Die handlungsleitenden Orientierungen der Akteure eines Klassenrates in der Grundschule“. Der Preis wurde im Plenum der Haupttagung nach dem Eröffnungsvortrag am Freitag übergeben, die Preisträgerin wurde entsprechend von den beiden Vorsitzenden der Kommission, Prof. Dr. Katja Koch (Universität Frankfurt) und Prof. Dr. Diemut Kucharz (Universität Frankfurt), gewürdigt.

Erstmals wurde dieses Jahr eine spezielle Nachwuchstagung mit Methodenworkshops am Dienstagnachmittag und am Mittwochvormittag vor der Haupttagung unter der Leitung von Dr. Michael Haider vom gastgebenden Institut ausgerichtet. Mit den beiden Hauptvorträgen von Prof. Dr. Burkhard Fuhs (Universität Erfurt, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung), der am Dienstag zum Thema „Qualitative Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren – Ein Überblick“ und von Prof. Dr. Johannes Hartig (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF, Professur für Educational Measurement), der am Mittwoch zum Thema „Quantitative Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren – Ein Überblick“ referierte, wurde versucht, das Verhältnis von qualitativer und quantitativer empirischer Forschung auszubalancieren. Es wurden sechs Workshops

zum qualitativen und quantitativen Forschungsparadigma angeboten, die insgesamt von etwa 70 NachwuchswissenschaftlerInnen besucht wurden.

Der Tagungsband zu dieser Tagung wird im Herbst 2013 zur nächsten Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe erscheinen.

Vorstandsarbeit

Auf der gut besuchten Mitgliederversammlung am 20. September 2012 in Nürnberg wurden die beiden bisherigen Vorsitzenden der Kommission in ihrem Amt bestätigt. Den Vorstand der Kommission stellen wie bisher Professorin Dr. Katja Koch (Technische Universität Braunschweig, E-Mail: katja.koch@tu-bs.de) als 1. Vorsitzende und Professorin Dr. Diemut Kucharz (Universität Frankfurt, E-Mail: Kucharz@em.uni-frankfurt.de) als 2. Vorsitzende.

Neugewählt wurden auch die Mitglieder der Kommission zur Verleihung des Aloys-Fischer-Grundschulpreises. Neben den beiden Vorsitzenden gehören nun Herr Prof. Georg Breidenstein (Universität Halle), Prof. Sabine Martschinke (Universität Erlangen-Nürnberg) sowie Prof. Angelika Speck-Hamdan (Universität München) der Kommission an. Ein besonderer Dank der Kommission ging an die ausscheidenden Mitglieder der Preiskommission Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler (Schwabach), Prof. Dr. Margarete Götz (Universität Würzburg) und Prof. Dr. Friederike Heinzel (Universität Kassel).

Wie in den Jahren zuvor konnte die erste Vorsitzende von steigenden Mitgliederzahlen vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses berichten. Dies belegt eindrücklich die Bedeutung des Forschungsfeldes „Grundschulpädagogik“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Auf der Mitgliederversammlung wurde daher beschlossen der Nachwuchsförderung auch in den nächsten Jahren große Bedeutung beizumessen. Die nächste Tagung der Kommission findet vom 29. September bis 02. Oktober 2013 in Braunschweig statt und wird gemeinsam mit der Sektion Sonderpädagogik ausgerichtet. 2014 tagt die Kommission in Leipzig.

Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission unter www.dgfe-sektion5.de/kom3/index.htm

*Bärbel Kopp, Sabine Martschinke (Tagungsleitung Nürnberg)
Katja Koch (Vorsitzende der Kommission)*

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Vom 24. bis zum 26. September 2012 fand die Herbsttagung der Sektion an der Universität Paderborn statt. Sie wurde von Prof. Dr. Marc Beutner, Jun.-Prof. Dr. Karlheinz Gerholz, Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Prof. Dr. Peter F. E. Sloane und Prof. Dr. Esther Winter ausgerichtet. Mit ca. 200 Teilnehmenden fand sie eine sehr gute Resonanz. Das seit einigen Jahren bei den Sektionstagungen übliche „Young Researchers Programme“ bot den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern dieses Mal zusätzlich zu der Möglichkeit, eigenen Forschungsprojekte im Rahmen von Vortragsbänden zu präsentieren und zu diskutieren und die Gelegenheit, sich über Review-Kriterien wichtiger nationaler sowie einer internationalen Fachzeitschrift direkt bei Herausgebern zu informieren. In Vortragsbänden und Rundtischgesprächen standen vier Themenbereiche im Zentrum der Hauptkonferenz: Lehr/Lernforschung, Kompetenzdiagnostik, Berufsbildungsforschung und -politik sowie Hochschuldidaktik und -entwicklung. Zusätzlich wurden in drei Foren Fragen der Lehrerbildung für die beruflichen Fachrichtungen Pflege und Gesundheit der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder am Übergang Schule-Arbeitswelt sowie die aktuell in Entwicklung befindlichen KMK-Standards für Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik und Wirtschaft und Verwaltung diskutiert.

Eingerahmt wurde die Konferenz durch drei Hauptvorträge im Plenum:

1. Prof. Dr. Dieter Euler (Universität St. Gallen): „Hochschulentwicklung – eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik?“
2. Prof. Dr. Stephen Billett (Griffith University, Australia): “Towards an account of learning through practice: Traditions, practices and potentials” sowie zum Abschluss der Konferenz
3. Prof. Dr. Richard J. Shavelson (Stanford University): “Assessing College Learning: The Collegiate Learning Assessment”.

Vom 4. bis zum 6. März 2013 fand die Frühjahrstagung der Sektion an der Universität Kassel statt. Sie wurde von Prof. Dr. Ute Clement, Prof. Dr. Jens Klusmeyer und Prof. Dr. Michael Martin organisiert. Den Auftakt machte wiederum das eintägige „Young Researchers Programme“; es wurden in sechs Vortragsbänden Arbeiten von NachwuchswissenschaftlerInnen vorgestellt und diskutiert. Abgerundet wurde der erste Konferenztag mit drei parallelen Angeboten zum Austausch über das Zeitmanagement zwischen Forschung und Alltag, zu Frauenkarrieren jenseits der gläsernen Decke sowie zu Berufsperspektiven innerhalb und außerhalb der Universität.

Den Auftakt für die Hauptkonferenz bildete die Keynote von Prof. Dr. Marius Busemeyer (Universität Konstanz), der aus Sicht der Politologie organisierte Interessen, Parteipolitik und Aspekte des institutionellen Wandels im deutschen Berufsbildungssystem thematisierte.

Neben einer ganzen Reihe von (z.T. parallelen) Vortragsbändern, die das gesamte Themenspektrum der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung ansprachen, wurden zwei Foren angeboten, in denen aktuelle und z.T. kontrovers diskutierte Themen fokussiert wurden. Dies war zum einen das für die Selbstreflexion der Disziplin zentrale Publikations- und Rezeptionsverhalten von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Ausgangspunkt der Diskussion im Forum waren Design und Befunde einer Onlinebefragung innerhalb der BWP. Zum anderen wurden im Forum zur „Wissenschaftlichen Berufsausbildung – ein berufspädagogisches Handlungsfeld?“ theoretische Fragen und Forschungsdesiderate diskutiert, die sich aus dem anhaltenden Prozess der Öffnung von Hochschulen zur beruflichen Bildung ergeben.

Ab 2014 führt die Sektion nur noch Herbsttagungen durch. Damit wird der zunehmenden Tagungsdichte im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Rechnung getragen. Die nächsten Tagungen der Sektion finden vom 25. bis zum 27. September 2013 an der TU Chemnitz sowie vom 24. bis 26. September 2014 an der PH Schwäbisch Gmünd statt.

Vorstandsarbeit

Bei der Mitgliederversammlung am 4. März 2013 in Kassel wurden zwei der drei Mitglieder des Vorstandes neu gewählt. Nach vier Jahren schieden die Kolleginnen Prof. Dr. Eveline Wuttke und Prof. Dr. Bärbel Fürstenau aus dem Vorstand der Sektion aus. Ihnen wurde herzlich für ihre gute Vorstandsarbeit gedankt. Für die beiden ausscheidenden Kolleginnen rücken Prof. Dr. Susan Seeber (Universität Göttingen) und Prof. Dr. Jürgen Seifried (Universität Mannheim) nach. Sprecher der Sektion ist nunmehr Prof. Dr. Uwe Faßhauer (PH Schwäbisch Gmünd).

Aktivitäten der Sektion

Am 11. und 12. April 2013 fand eine Methodenschulung für Nachwuchswissenschaftler/innen der Sektion an der Universität Stuttgart (Prof. Dr. Nickolaus) statt. Die ca. 40 Teilnehmenden verteilten sich auf die drei Workshops:

- Einführung in die Strukturgleichungsmodelle (Prof. Dr. Augustin Kelaiva, Technische Universität Darmstadt)
- Einführung in die IRT-Skalierung mit ConQuest (Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF Frankfurt am Main)
- Längsschnittliche Kompetenzmodellierung (Dr. Norman Rose, Universität Tübingen)

Veröffentlichungen der Sektion/Kommission

Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2013): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Uwe Faßhauer (Schwäbisch Gmünd)

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Die Publikation der gemeinsamen Sektionstagung befindet sich aktuell im Erscheinen. Sie wird unter dem Titel „Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog“ 2013 bei BeltzJuventa erscheinen.

Kommission Sozialpädagogik

Die Kommission Sozialpädagogik veranstaltet ihre Jahrestagung zum Thema „Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit“ vom 30. Mai bis 01. Juni 2013 an der Universität Tübingen. Das Tagungsprogramm ist einzusehen auf der Homepage der Kommission. Der zentrale Fokus liegt auf der Neujustierung von Bedingungen sozialer Integration und der – auch unter Eigenbeteiligung Sozialer Arbeit – gegenwärtig virulenten Praxen sozialer Ausschließung in verschiedenen Arbeitsfeldern. Zentrale Vorträge werden gehalten von Michael Winkler („Bildung als moderne Strategie der Einschließung“), Sandra Landhäußer („Wirkmächtige Praktiken der Ein- und Ausschließung: Über Zuschreibung und Deutung“), Sarah Hitzler und Heinz Messmer („Interaktive Praxen der Ein- und Ausschließung – Hinweise aus dem Hilfeplangespräch“) sowie Ute Karl („Rationalitäten im Übergang. Praktiken der Ein- und Ausschließung im Jobcenter“). Neben zahlreichen einschlägigen Arbeitsgruppen ist ein weiterer besonderer Programmpunkt eine Podiumsdiskussion zum Thema „Normativität und Kritik in der Sozialen Arbeit“, an der Albert Scherr, Philipp Sandermann, Susanne Maurer und María do Mar Castro Varela beteiligt sind.

Zusammen mit der „Gesellschaft für interdisziplinäre Kriminologie (GIWK)“ und der DGS-Sektion „Soziale Probleme und soziale Kontrolle“ veranstaltet die Kommission vom 19. bis 21. September 2013 an der Universität Siegen eine Tagung zum Thema „Devianz als Risiko“. Diskutiert wird die zunehmend konsequenter vollzogene Konzipierung von Devianz als Risiko für die Gesellschaft. Folgen für die Soziale Arbeit ergeben sich in verschiedener Hinsicht, etwa im Kontext von Kriminalität, Kinderschutz, der Konstruktion von „bedrohlichen Gruppen“, der Technisierung sozialer Kontrolle usw. Die Transformationen in Richtung „Risiko-Devianz“ zeigen besondere Brisanz bezüglich der oftmals vertretenen Annahme, dass sich wohlfahrtsstaatliche Orientierungen zunehmend auflösen. Zentrale Vorträge werden gehalten von Ulrich Bröckling, Dorothea Rzepka, Nina Oelkers, Michael Lindenberg und Helge Peters. Eine Diskussionsrunde erschließt die Entwick-

lung sozialwissenschaftlicher Devianzforschung, die in Deutschland in den letzten Jahren zunehmend an den Rand gedrängt worden zu sein scheint. Teilnehmer sind Reinhard Kreissl, Albert Scherr, Wolfgang Wirth, Thomas Feltes und Melanie Becker. Das Programm ist ebenfalls auf der Homepage der Kommission einzusehen.

Zum Thema „Kooperatives Promovieren in der Sozialen Arbeit“ wurde von der Kommission am 16. November 2012 an der Universität Duisburg-Essen ein Workshop veranstaltet (unter Beteiligung von Sandra Scheermesser, Karin Böllert, Ursula Fasselt, Werner Thole, Anja Terner und Sabine Stövesand). In der Abschlussdiskussion wurden Aspekte benannt, die für die Weiterentwicklung kooperativer Promotionsstrukturen wichtig erscheinen: Als gemeinsames Interesse und als Basis kooperativen Promovierens von (Fach-)Hochschulen und Universitäten zeigt sich die unbedingt notwendige Förderung des sozialpädagogischen wissenschaftlichen Nachwuchses, nicht zuletzt um auch eine größere Breite möglicher Forschungsthemen abdecken zu können. Für den weiteren Ausbau kooperativer Promotionsformen, so formulierten die TeilnehmerInnen des Workshops, seien adäquate strukturelle Voraussetzungen an den Hochschulen zu gewährleisten: u.a. ausreichende Deputatsreduzierungen für die Promotionsbetreuung und eine stärkere Beteiligung an den etablierten Fachdebatten auf Seiten der (Fach-)Hochschulen, die formalen und organisationskulturellen Differenzen zwischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen müssen anerkannt und benannt werden, und auf Seiten der Universitäten sollte die Bereitschaft zu kooperativen Promotionen durchgehend erreicht werden. Von Seiten der anwesenden universitären FachverbandsvertreterInnen, aber auch einzelner VertreterInnen von (Fach-)Hochschulen war eine klare Positionierung gegen eine Gleichstellung von (Fach)Hochschulen hinsichtlich des Promotionsrechts zu hören, da die Ressourcen für eine adäquate Nachwuchsförderung nicht vorhanden seien.

Insgesamt gilt es, darin waren sich die Anwesenden einig, wissenschaftliche Qualifizierung und Professionalisierung über alle drei Qualifikationsstufen hinweg zu gewährleisten und weiter zu entwickeln. Kooperatives Promovieren bedeute nicht nur, eine generelle institutionelle Bereitschaft zur Annäherung zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen zu markieren, sondern mit Blick auf potenzielle Promovierende institutionelle Zugänge einzurichten. Die strukturelle Ungleichbehandlung von AbsolventInnengruppen ist aus Sicht der anwesenden Promovierenden nicht verantwortlich.

In den (Fach-)Hochschul-Modulstrukturen sollten forschungsmethodische und erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen vorgesehen werden, um auch dadurch mehr Durchlässigkeit an die promovierenden Universitäten in der Sozialpädagogik zu gewährleisten. Zudem sollten bei der Diskussion und Entwicklung von kooperativen Promotionsprogrammen berufsbegleitende PromovendInnen nicht unberücksichtigt bleiben, da sie kaum in strukturierte Programme „passen“ und auch mehr Zeit für ihre Promotion benötigen.

Die Fachtagung wurde mit dem durchaus optimistischen Resümee geschlossen, dass sich trotz weiterhin sichtbarer Differenzen in der Entwicklung und Implementierung kooperativer Promotionsmöglichkeiten sehr viel in Richtung der Ermöglichung kooperativer Promotionen getan hat, so dass insgesamt gute Voraussetzungen für die zukünftige Profilierung und Etablierung der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in der Sozialpädagogik bestehen. (Ein ausführlicher Tagungsbericht wird in Kürze veröffentlicht.)

Bernd Dollinger (Siegen)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Theorie AG

Die Theorie AG der Kommission führt ihre Arbeit fort mit der fünften Theoriwerkstatt Pädagogik der frühen Kindheit, die am 14. und 15. Juni 2013 an der Fachhochschule Köln in Kooperation mit der Universität zu Köln stattfindet. Das Thema lautet: „Kindheit – Institutionen – Praxen“. Hierzu wird sich die Theorie AG mit Impulsen von Michael Göhlich mit Nicolas Engel, Peter Cloos mit Marc Schulz, Jürgen Reyer, Tilmann Wahne und Michael Sebastian Honig auseinandersetzen. Die Arbeit in Arbeitsgruppen sowie am gemeinsamen Publikationsvorhaben wird weitergeführt. Prof. Dr. Ursula Stenger und Prof. Dr. Claus Stieve sind die Ansprechpartner der AG.

Ursula Stenger (Köln)

Jahrestagung 2013

Mit der Jahrestagung 2013 soll an die Klausurtagung in Ohrbeck bzw. die hier eröffneten Diskurse angeknüpft werden. Die Tagung ist als Klausurtagung für die Mitglieder der Kommission geplant, um in Zeiten rasanter Entwicklungen die interne Selbstvergewisserung und Perspektivenbildung im Rahmen der Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit voranbringen zu können. Hintergrund der Themenwahl für diese Klausurtagung ist die Tatsache, dass Erkenntnisse aus vielen Disziplinen in der Frühpädagogik aufgegriffen werden bzw. auch die Grundlage oder gar den Kernbestand für die Entwicklung von theoretischen und empirischen Fragestellungen bilden. Der interdisziplinäre Charakter zwischen Erziehungswissenschaft, (Entwicklungs-)Psychologie, Sozial- und Neurowissenschaften, Philosophie, Politik, den unterschiedlichen Fachdidaktiken u.a. prägt unsere Disziplin entscheidend. Es stellt sich daher im Zusammenhang von Forschung und Lehre immer wieder die Frage, was das Besondere eines erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu frühpädagogischen Themen, Fragen und Gegenstandsbereichen ausmacht und inwiefern sich dieser Zugang von anderen unterscheidet? Wel-

che Fragen, Gegenstandsbereiche und Methoden rücken aus einer erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise einer pädagogischen Sicht eher ins Zentrum? Welchen spezifischen Beitrag kann die Pädagogik der frühen Kindheit als Teilgruppe der Erziehungswissenschaft zu aktuellen Fragen und Problemstellungen der Frühpädagogik leisten ohne andere disziplinäre Zugänge zu ignorieren, aber auch indem sie darin nicht vollständig aufgeht? Siehe auch: <http://www.pdfk.de/Jahrestagung2013.html>.

*Ursula Stenger (Köln), Doris Edelmann (St. Gallen),
Anke König (Vechta)*

Veröffentlichung

Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.) (2012): Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.

Notizen aus der Forschung

Projekt: „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“; Teilprojekt im Sonderforschungsbereich 882: Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Isabell Diehm (Projektleitung), Dr. Melanie Kuhn, Dr. Claudia Machold, Dipl.-Päd. Miriam Mai, Lara Pöttschke M.A., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: 1.7.2011 bis 30.6.2015 (Förderphase 1)

Kurzbeschreibung: Die – bei einer maximal möglichen Förderdauer von zwölf Jahren – als qualitativer Längsschnitt konzipierte ethnographische Studie zielt darauf, die Genese von Bildungsungleichheit in den Bildungsorganisationen Kindergarten und (Grund-)Schule zu rekonstruieren. Während quantitative Befunde zur ungleichen Bildungsbeteiligung (insbesondere in der Schule) relativ umfangreich vorliegen, mangelt es an qualitativen Analysen, welche den pädagogischen Alltag der Erziehungsorganisationen im Hinblick auf sein ungleichheits(re)produzierendes Potenzial untersuchen. In diese Lücke stößt die Studie. Unter einer praxeologischen Theorieperspektive werden in der ersten Förderphase entlang der Bildungswege von derzeit 53 Kindern mit und ohne „Migrationshintergrund“ Unterscheidungspraktiken von Professionellen im pädagogischen Alltag von Kindergarten und Grundschule analysiert. Teilnehmend beobachtet werden hierfür das Alltagsgeschehen in den Gruppen bzw. Klassen, die Durchführung von Sprachstandserhebungs- und Bildungsdokumentationsverfahren und Elterngesprächen. Weiter werden die Peer-Beziehungen mittels Netzwerkanalysen erhoben und ethnographische Interviews mit den Kindern geführt. Es sollen auf diese Weise Prozesse und

Mechanismen der Ungleichheitsgenese rekonstruiert werden, die sich entlang der individuellen Bildungsverläufe der Kinder als langfristig aufgeschichtete Ungleichheitsformationen zeigen.

Kontakt:

Prof. Dr. Isabell Diehm, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 25, 33501 Bielefeld, isabell.diehm@uni-bielefeld.de

Projekt: „Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik im Kindergarten und Grundschule mit dem Pyramide-Ansatz“

Projektleitung: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Prof. Dr. Susanna Roux (PH Weingarten)

Team: Dipl.-Päd. Andrea Stuck

Gefördert durch: BMBF und Europäischer Sozialfond der Europäischen Union (ESF)

Laufzeit: 01.10.2010 bis 31.12.2014

Kurzbeschreibung: Ziel ist die Überprüfung der Wirkungen des frühpädagogischen Pyramide-Ansatzes (van Kuyk, 2003, 2009a) auf anschlussfähige Bildungsprozesse im Rahmen eines Versuchsgruppen-Kontrollgruppen-Designs. Im Mittelpunkt steht die Untersuchung domänenspezifischer Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Pyramide-Ansatz im Hinblick auf die Förderung von (Schrift-)Sprache und Mathematik im Vergleich zu einer bereichsunspezifischen Förderung. Das Treatment umfasst das letzte Kindergartenjahr und den Anfangsunterricht (erste Klasse).

In der ersten Projektphase (01.10.2010-31.12.2012) wurden die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder erhoben und mithilfe von Videoaufnahmen die Prozessqualität einzelner Fördersituationen eingeschätzt.

In der zweiten Projektphase (01.01.2013-31.12.2014) werden nun zur Analyse der Förderprozesse die Videoaufnahmen sowohl programmsspezifisch als auch programmunspezifisch ausgewertet. Des Weiteren werden die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder am Ende der ersten Klasse erfasst.

Kontakt:

Dipl.-Päd. Andrea Stuck; Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter; August-Croissant-Str. 5; 76829 Landau; Tel.: 06341/280-34148; stuck@uni-landau.de.

Projekt: Weiterentwicklung und Erprobung des Bildungsdokumentationssystems BiDoS

Projektleitung: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Prof. Dr. Susanna Roux (PH Weingarten)

Team: Dipl.-Päd. Annette Darting

Gefördert durch: BMBF und Europäischer Sozialfond der Europäischen Union (ESF)

Laufzeit: 01.01.2013 bis 31.12.2014

Kurzbeschreibung: Das Forschungsprojekt baut auf den Ergebnissen im Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Bildungsdokumentationssystems in Anlehnung an das Work Sampling System (Dichtelmiller, Jablon, Marsden und Meisels, 2001)“ auf.

Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung und empirische Erprobung eines Verfahrens zur Beobachtung und Dokumentation des Bildungsverlaufs junger Kinder in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, das sich für den Einsatz in beiden Institutionen eignet. BiDoS ist sowohl an den aktuellen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie als auch an den curricularen Vorgaben im Elementar- und Primarbereich orientiert und bezieht sich auf die personale, soziale, mathematische und schriftsprachliche Entwicklung. Im Vorgängerprojekt wurde bereits eine erste Arbeitsfassung des Beobachtungs- und Dokumentationssystems BiDoS gemeinsam mit Erzieherinnen und Lehrkräften entwickelt. Diese soll in der nun folgenden Projektphase a) mit Experten inhaltlich validiert werden, b) bei Zielkindern im letzten Jahr vor der Einschulung und im ersten Grundschuljahr u.a. durch die vergleichende Nutzung standardisierter Verfahren empirisch erprobt und fundiert werden c) zur effektiven und ökonomischen Nutzung auf eine Online-Version adaptiert werden und d) durch ein Handbuch angereichert werden. Im Rahmen von Arbeitskreistreffen mit den Erzieherinnen und Lehrkräften soll BiDoS im Hinblick auf Praktikabilität und Ökonomie bewertet werden.

Kontakt:

Dipl.-Päd. Annette Darting; Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter; August-Croissant-Str. 5; 76829 Landau; Tel.: 06341/280-33-206; darting@uni-landau.de.

Projekt: „Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip“

Leitung/Team: Forschungsgruppe des Binnenforschungsschwerpunktes Inklusive Bildung

Gefördert durch: Hochschule Osnabrück

Laufzeit: Oktober 2012 bis September 2017

Kurzbeschreibung: Die Forderung nach Inklusion zählt zu den bedeutsamsten Paradigmenwechseln in der nationalen und internationalen Bildungspolitik der vergangenen Jahre. Im Blick auf die Vielfalt der Menschen rückt das Ermöglichungsprinzip in den Vordergrund: Chancengleichheit, Stärkung der Selbstbestimmung, Förderung von Talenten und das Ermöglichen von Teilhabe sind die erklärten Ziele. Besonders die für Inklusionsprozesse verantwortlichen Akteure – also Organisationen und die in ihnen tätigen Fachkräfte im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialsystem – sind bei der innovativen Umsetzung und Ausgestaltung dieses Paradigmenwechsels angesprochen. Dabei ist völlig offen, in welcher Form die Praxis inklusiver Bildung in Deutschland gegenwärtig erfolgt und gelingen kann.

Die interdisziplinäre Forschergruppe verfolgt das Ziel, die Empirie der Umsetzung inklusiver Konzepte in die Praxis zu erhellen. Damit soll belastbares Wissen über die Auswirkungen einer Programmformel und die damit verbundenen Praxisstrategien generiert werden. Gemäß dem chronologischen Verlauf von Bildungsbiographien werden in drei Teilstudien die Inklusionssorte „Kindertageseinrichtungen“, „Schule und schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe“ sowie „Berufsbildung und Arbeit“ fokussiert. In allen Bereichen gilt es aber, Lösungen für dieselben Problemfelder zu entwickeln. Die Teilstudien werden deshalb in Beziehung gesetzt zu den drei Querschnittsthemen der Organisations- und Personalentwicklung, der rechtlichen Ausgestaltung sowie der konkreten kommunalen Umsetzung. So wird ein an den Bildungsbiographien der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, den Organisationen und den Handlungsbedingungen sowie -prozessen der Fachkräfte orientiertes Forschungsdesign ermöglicht. Erste Befunde einer lokalen Vorstudie in der Region Osnabrück werden für Herbst 2013 erwartet.

Kontakt:

Prof. Dr. Stephan Maykus (Sprecher), Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Caprivistr. 30A, 49076 Osnabrück, Tel.: 0541/969-3543, s.maykus@hs-osnabrueck.de,

Homepage: <https://www.wiso.hs-osnabrueck.de/inklusive-bildung.html>.

Sektion 9 Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2012

Die zurückliegende Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung fand vom 27. bis zum 29. September 2012 in Bonn zu der Thematik „Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis“ statt. Sie wurde gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE, Bonn) organisiert und erreichte 180 Teilnehmende aus dem In- und Ausland.

Das Tagungsthema verkörperte einen für die Erwachsenenbildung konstitutiven Zustand und bot damit für die gastgebende Institution als intermediäre Einrichtung den passenden Rahmen. Der neue Wissenschaftliche Direktor des DIE, Prof. Dr. Josef Schrader, verdeutlichte entsprechend in einer grundlegenden Positionsbestimmung, die damit verbundene Herausforderung für das Institut und zukünftige Richtungen. Ergänzend zu dieser Positionierung erfolgte im Hauptvortrag von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin) eine grundsätzliche Auseinandersetzung um die Frage der Sichtbarkeit und Wirksamkeit von Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik. In sechs verschiedenen Arbeitsgruppen und über 30 Beiträgen wurden zwei Tage lang ebenso grundlegende Dimensionen, wie gegenwärtige Entwicklungen und konfligierende Herausforderungen, sowohl theoretisch als auch empirisch, entfaltet und bearbeitet. Schwerpunkte waren Weiterbildungsforschung, Bildungsberichterstattung und Politikberatung (AG 1); Professionalisierung und Professionalität in der Weiterbildungspraxis (AG 2); Professionalisierung der Weiterbildung durch Studium und Lehre (AG 3); Selbstverständnis und Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft (AG 4); Wirkungen politischer Interventionen in der Weiterbildung (AG 5), sowie Institutionen und Kulturen der Weiterbildung (AG 6). Deutlich wurde, wie breit und etabliert die Forschungslandschaft in der Erwachsenenbildung zu „Spannungsfeldern zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis“ arbeitet. Ergänzend fand am dritten Tag eine von der Sektionsvorsitzenden Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (TU Chemnitz) geleitete Podiumsdiskussion mit Expert/innen aus Wissenschaft, Politik und Weiterbildungspraxis, statt, in der dezidiert wie kontrovers um eine Positionsbestimmung gerungen wurde. Zentrale Fragen waren die Rolle der Wissenschaft im politischen Diskurs, die Relevanz von quantitativ und qualitativ ausgerichteter Forschung, das kritische Potential der Wissenschaft und das Zusammenwirken mit der Praxis sowie Herausforderungen für die Professionalisierung. Der abschließende Vortrag von Jean-Paul Reeff vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) über die PIAAC-Studie bündelte am letzten Tag noch einmal einige Argumentationslinien.

PIAAC steht für „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ und überschreibt eine OECD-Studie, die verkürzt als PISA für Erwachsene bezeichnet werden könnte. Er betonte, dass solche Studien eine Art Schirm bilden für vielfältige weitergehende und vertiefende Forschungsaktivitäten, spätere Begleit- und Erweiterungsstudien, die längst nicht nur nationale Forschungsinteressen bedienen. Die Jahrestagung schloss wie üblich mit der Mitgliederversammlung. Wichtige Tagesordnungspunkte waren die Mitgliederentwicklung, die Neuwahl des Sektionsvorstandes (s.u.), aber auch die traurige Nachricht um zwei verdiente Kollegen der Erwachsenenbildung: Prof. Dr. Ernst Prokop verstarb im September 2012 und Prof. Dr. Jörg Knoll (Emeritus am Lehrstuhl Leipzig, Träger des Theodor-Litt-Preises (2001) verstarb am 15. September 2012 im Alter von 69 Jahren.

Die kommende Jahrestagung 2013 wird vom 19. bis 21. September 2013 an der Universität Magdeburg zum Thema „Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“ stattfinden (s. Tagungskalender).

Vorstandsarbeit

Nach sechs Jahren der Vorstandsarbeit stand Prof. Dr. Christiane Hof (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt) auf der Sektionstagung 2012 nicht mehr zur Wiederwahl. Ihr ist für die jahrelange konstruktive Zusammenarbeit und ganz besonders für die starke Unterstützung bei den Tagungsorganisationen wie Dokumentationen sehr zu danken. Für eine zweite Amtszeit wurden Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff als Vorsitzende und Sprecherin der Sektion Erwachsenenbildung und Prof. Dr. Heide von Felden (Johannes Gutenberg Universität Mainz) als Kassenwartin wiedergewählt. Neu zu begrüßen im Vorstand ist Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz Landau).

Drei Aufgaben stehen gegenwärtig besonders im Vordergrund: die Publikation der Sektionsgeschichte zum 40-jährigen Bestehen. Sie wird Ende des Jahre unter dem Titel „Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE“ im Barbara Budrich Verlag erscheinen. So wurde 1971 mit der Sektion Erwachsenenbildung unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die erste wissenschaftliche Fachgesellschaft der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland gegründet. Heute, gut 40 Jahre später, lässt der Blick in die Vergangenheit wichtige Schritte der Professionalisierung, Akademisierung und Etablierung der Erwachsenenbildung in Deutschland nachzeichnen. Der geplante Band versammelt dazu Darstellungen aus (zumeist unveröffentlichten) Akten und Protokollen, aus Arbeitsberichten der jeweiligen Vorstände, Briefwechsel, Stellungnahmen, über Arbeitsgemeinschaften und Tagungsprogramme, sowie ergänzenden Zeitzeugenberichten und Erinnerungen einzelner Protagonisten.

Die stetig wachsende Mitgliederzahl (derzeit 403 Vollmitglieder) stellt eine weitere Hauptaufgabe dar. Sie ist sowohl dem regen disziplinären Engagement nach innen wie nach außen, sowie der weiterreichenden Arbeit der Kommission Organisationspädagogik zu verdanken (s. gesonderter Bericht der Kommission). Insgesamt ist die Sektion derzeit zwar durch einen Generationenwechsel gekennzeichnet, kann dies aber im Sinne einer „Verjüngung“ ganz ohne Nachwuchssorgen betrachten.

Die dritte größere Aufgabe besteht in der Kommunikation und Interaktion nach innen und außen, dazu gehört z.B. die Vorbereitung der kommenden Jahrestagung in Magdeburg, die Dokumentation und Publikation der Tagung 2012 sowie die Arbeit im Modernisierungsrat der DGfE oder dem Rat der Sektionen.

Veröffentlichung der Sektion

Felden, Heide, von./Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): „Erwachsenenbildung und Lernen“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz)

Kommission Organisationspädagogik

Die Kommission Organisationspädagogik geht nun bereits in ihr siebtes Jahr. Wie gut sie sich inzwischen etabliert hat, zeigte die wiederum von über 150 TeilnehmerInnen besuchte sechste Jahrestagung der Kommission, die an der Universität Marburg zum Thema „Organisation und das Neue“ durchgeführt wurde. Neben dem Eröffnungsvortrag von Susanne Maria Weber (Marburg) und weiteren Keynotes von Rudolf Tippelt (LMU München) und Michael Peters (Waikato University, Emeritus der University of Illinois) wurden in fünf deutschsprachigen und drei international besetzten, englischsprachigen Foren (1: Programmatik und Semantik des Neuen; 2: Veränderung organisationaler Routinen; 3: Grammatiken, Regime und organisationale Ordnungen des Neuen; 4: Methodologien und Methoden; 5: Das Neue im Prozess des Organisierens; 6: Creative University; 7: Agents and Ecologies of Innovation; 8: Organization, Self and Society) ca. 60 Vorträge gehalten und diskutiert. Der Vorstand dankt den Kolleginnen Susanne Maria Weber und Susanne Maurer, die die Ausrichtung vor Ort übernommen haben.

Die Beiträge der Tagung sollen in internationalen Buchpublikationen bei Sense Publishers und Springer Publishers, einer internationalen Zeitschrift sowie als Sammelband unter dem Titel „Organisation und das Neue“ im VS Verlag publiziert werden, wo schon die bisherigen Tagungsbände der Kom-

mission publiziert wurden, zuletzt die Bände „Organisation und kulturelle Differenz“ (2012) und „Organisation und Partizipation“ (2013).

Auf der im Rahmen der Jahrestagung 2013 stattfindenden Mitgliederversammlung wurde ein Memorandum-Entwurf zur Organisationspädagogik erörtert, der – dem Auftrag der vorjährigen Mitgliederversammlung folgend – vom Vorstand und mehreren seit langem in der Kommission aktiven Mitgliedern erarbeitet und den Mitgliedern vorab per Rundmail zugesandt worden war. Insbesondere das im Entwurf formulierte Selbstverständnis der Kommission traf auf einhellige Zustimmung. Der Entwurf wurde unter Vorbehalt bestimmter redaktioneller Änderungen, mit denen der Vorstand beauftragt wurde, im Grundsatz befürwortet. Der Vorstand wird den Entwurf redigieren, per Rundmail nochmals die Zustimmung der Mitglieder sicherstellen und den Entwurf dann veröffentlichen.

Die Jahrestagung 2014 der Kommission Organisationspädagogik findet vom 20. bis 21. Februar 2014 an der Universität Koblenz (lokaler Ausrichter: Henning Pätzold) zum Thema „Organisation und Theorie“ statt.

*Michael Göhlich (Erlangen), Susanne M. Weber (Marburg),
Andreas Schröer (Darmstadt)*

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Tagungen

In Kooperation mit der Kommission wurde im Jahr 2012 der zweite Bremer Freizeitkongress durchgeführt (16./17. November). Das Wissenschaftsjahr „Zukunftsprojekt Erde“ bot den passenden Rahmen für die Veranstaltung mit dem Schwerpunktthema „Lebensqualität durch Nachhaltigkeit?“. Tagungsort war wie beim ersten freizeitwissenschaftlichen Fachkongress die Hochschule Bremen. Ausgerichtet wurde der Kongress vom internationalen Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft und dem Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA). Der Bremer Freizeitkongress ist konzipiert als ein regelmäßiges wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Neben Ansätzen der Freizeitbildung finden Fragen des Freizeitmanagements und der Freizeitplanung eine breite Berücksichtigung. Eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit ist dabei als gemeinsame Klammer über Disziplingrenzen hinweg anzusehen. Beteiligt waren am zweitägigen Programm mehrere Kommissionsmitglieder und zahlreiche externe Referenten. In vier Programmblöcken wurden zentrale Herausforderungen an die Freizeit im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung der Lebensqualität angesprochen und diskutiert.

Der erste Programmblock unter dem Titel „Planen und entscheiden für ein gutes Leben“ mit Beiträgen u.a. von Prof. Dr. Bernd Stecker (Hochschule Bremen), Sabine Leidig (MdB), Dr. Maria Marchwacka (Universität Paderborn) und Prof. Dr. Renate Freericks (Hochschule Bremen) befasste sich mit den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene. Deutlich wurde in den Beiträgen, dass es auch in der Freizeit zentrale Nutzungskonflikte gibt, die zur Naturzerstörung und aufgrund nicht nachhaltiger Lebensstile zu einem starken Ressourcenverbrauch führen. Gesamtgesellschaftlich erscheint die Entwicklung neuer Wohlstandsmodelle jenseits einer einfachen Wachstumslogik gefragt, in denen Suffizienz und Maßhalten ihren festen Platz haben. Dringend benötigt werden passende Indikatoren für eine Bestimmung des gesellschaftlichen Wohlstands, wie sie beispielsweise von der Enquete-Kommission des deutschen Bundestages erarbeitet werden sollen. Individuell betrachtet, spielen für eine nachhaltige Lebensqualität Balancen in der Zeitznutzung zwischen Intensivierung der Zeit und Nichtstun eine wichtige Rolle. Hinzukommen sollten Möglichkeiten für bereichernde Naturerfahrungen und ein Gesundheitsbewusstsein als zwei wichtige Werte einer nachhaltigen Lebens-

welt. Die Transformation in eine Gesellschaft jenseits des Überflusses sollte schließlich auch Spaß machen, wie der Beitrag von Gregor Betz (TU Dortmund) über neue Protestformen verdeutlichte.

Die Beiträge von Dr. Friederike Habermann (freie Autorin), Udo Wilken (HAWK-Hochschule Hildesheim) und weiteren Referenten beschäftigten sich im zweiten Programmblock mit dem "Lernen für eine Gesellschaft der Zukunft". Deutlich wurde in Analysen und Modellen, dass mit den Entwürfen für eine Postwachstumsgesellschaft auch Anforderungen an ein Lernen bzw. Wiedererlernen von Handlungsweisen einer solidarischen Ökonomie verbunden sein werden. Hierzu gehören z.B. das Teilen von Alltagsprodukten und Dienstleistungen, das Tauschen als einfache Form einer Kooperation im Lebensumfeld und eine Verlängerung der Nutzungszeit von Produkten durch einen Austausch von Wissen über Anwendungen, Reparatur usw. Selbsthilfe in der Freizeit erhält damit eine andere Rahmung. Im Kontext einer rehabilitativen Freizeitpädagogik wurde deutlich, dass der Anspruch einer Teilhabe möglichst vieler erst noch eingelöst werden muss und auf zahlreiche Konzepte einer gegenstandsnahen pädagogischen Theorie zurückgegriffen werden könnte. Beiträge aus verschiedenen Projekten wie Teamtrainings, Programmen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mit den Schwerpunkten Klimawandel und Menschenrechte und Untersuchungen zur Integration von älteren Migranten im Stadtteil machten die Vielfalt von Ansätzen des zukunftsorientierten Lernens deutlich. Wichtig für das Gelingen vieler Ansätze erscheinen offenbar eine klare Wertorientierung und die Verknüpfung mit Spaß und Emotionen.

Der dritte Programmblock unter dem Titel „Mit gutem Gewissen unterwegs sein“ behandelte verschiedene Aspekte einer nachhaltig ausgerichteten Mobilität und der Entwicklung darauf ausgerichteter institutioneller Strukturen mit sozialökologischer Verantwortung. Beiträge kamen u.a. von Prof. Rainer Hartmann (Hochschule Bremen) und Dr. Dirk Wassermann (Hochschule Bremen). Deutlich wurde, dass eine nachhaltige Lebensqualität mit Respekt für Natur und Kultur verknüpft sein sollte und nur über eine Partizipation verschiedener Akteure erreichbar erscheint. Der Prozess der individuellen Werteentwicklung kann dabei von neuen Kommunikationsformen (Live Kommunikation) gestützt werden, wie die Analyse aktueller Beispiele durch Prof. Dr. Antje Wolf und Ulrike Jackson (EBC-Hochschule Hamburg) verdeutlichte.

Der Kongress wurde abgeschlossen mit Vorträgen von Prof. Dr. Aida Macerinskiene (Vilnius University), Dr. Tobias Behnen und Tobias Reh (Universität Göttingen) sowie Miriam Gothe (TU Dortmund) zu einer „Destinationsentwicklung jenseits der Wachstumslogik“ im vierten Programmblock. Die Fallbeispiele und Ansätze dieses vierten Programmblocks machten noch einmal die komplexen Zusammenhänge einer Freizeitplanung deutlich. Es geht im Kern um eine behutsame, respektvolle Erschließung von De-

stinationen, eine Begrenzung negativer Auswirkungen auf Regionen und Anwohner sowie um eine eigene Eventqualität unter nachhaltigem Vorzeichen, wie es am Beispiel von Zeltcamps auf Musikfestivals vorgestellt wurde.

Der zweite Bremer Freizeitkongress ist insgesamt auf eine gute Resonanz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestoßen. Angeregt wurde eine Verstärkung eines Netzwerks von Freizeitexperten mit einem regelmäßigen Austausch über Projekte und Ansätze über Disziplinengrenzen hinweg. Ein Tagungsband, herausgegeben vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, ist in Vorbereitung.

Dieter Brinkmann, Renate Freericks (Bremen)

Kommission Sportpädagogik

Tagung

„Sportlehrerbildung – revisited“ – so lautet der Titel der 36. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der DGfE, die vom 05. bis 07. Dezember 2013 unter Federführung von Prof. Dr. Georg Friedrich und seinem Arbeitsbereich Sportdidaktik (Universität Gießen) im Schloss Rauischholzhausen stattfinden wird.

Die Auseinandersetzung mit der Bildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern sowie mit der Weiterbildung von bereits im Berufsalltag stehenden Sportlehrkräften stellt ein ständig aktuelles Thema dar. Dies geschieht unter dem Einfluss eines sich kurzfristig wandelnden Berufsfeldes einerseits, so wie den sich in Bewegung befindlichen (Aus-) Bildungskonzepten andererseits. Insbesondere die empirische Forschung zum Lehrerberuf greift die unterschiedlichen Entwicklungen vermehrt auf. So konstatieren die Herausgeber des 2011 erschienenen „Handbuch Forschung zum Lehrerberuf“ eine „zunehmende Fokussierung der Schul- und Unterrichtsforschung in Richtung auf den Lehrerberuf im Rahmen der empirischen Bildungsforschung“. Inhaltlich ist die Bildungsforschung dabei auf innerschulische und unterrichtliche Konstellationen, Prozesse und Wirkungen gerichtet. Die Lehrkraft wird als ein zentraler Faktor angesehen, wenn es um die Umsetzung von Innovationen in Schule und Unterricht geht (vgl. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland 2011). Hier kommen die Sportlehrerbildung und ihre verschiedenen Facetten der Professionalisierung und Qualifizierung ins Spiel. Auf der systemischen Ebene ist dazu teilweise hektische Betriebsamkeit entstanden (Stichworte Modularisierung, Praxissemester, Kompetenzorientierung, ...). Hinzu kommen neue Herausforderungen, die bislang kaum reflektiert wurden, wie der Auftrag des inklusiven Sportunterrichts, dem die Tagung auch einen eigenen Schwerpunkt widmen möchte. Die Tagung „Sportlehrerbildung – revisited“ greift die Notwendigkeit der Auseinandersetzung

mit den Zielen, Inhalten und Modellen der aktuellen und zukünftigen Sportlehrerbildung auf. Damit korrespondiert ein deutliches Interesse an einer empirisch-analytischen Bildungsforschung, die sich (sport-)pädagogischer Theoriebildung verpflichtet sieht. Als Hauptreferenten konnten bereits gewonnen werden: Prof. Dr. Uwe Hericks (Uni Marburg) und Prof. Dr. Matthias Schierz (Universität Oldenburg). Nähere Informationen sind auf der Tagungshomepage zu finden: http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb06/sport/ArbBer/SpoDid/dgfe2013/index_html.

Auf der Mitgliederversammlung der 35. Jahrestagung der Kommission wurde turnusgemäß ein neuer Vorstand gewählt: 1. Vorsitzender Prof. Dr. André Gogoll (Eidg. Hochschule für Sport Magglingen); Stellvertreter Prof. Dr. Alfred Richartz (Universität Hamburg). Wir danken den ausscheidenden Vorstandsmitgliedern (Prof. Dr. Silke Sinning, Prof. Dr. Michael Kolb) ganz herzlich für ihre geleistete Arbeit. Ebenso gilt unser Dank dem scheidenden Kassenprüfer Prof. Dr. Peter Elflein für sein Engagement. Vielen Dank!

André Gogoll (Magglingen), Alfred Richartz (Hamburg)

Sektion 12 Medienpädagogik

Open Educational Resources – freie Zugänge zu Bildungsmedien – sind ein aktuelles Thema, das auch in der Sektion Medienpädagogik debattiert wird. Digitale Kommunikationstechnologien ermöglichen den Austausch von Informationen in ungeahnter Weise. Die Frühjahrstagung 2013 in Innsbruck war dieser Thematik gewidmet. Wie oft bereicherten interdisziplinäre Perspektiven die Debatten auf den Tagungen. Darüber hinaus profitiert die Sektion insgesamt, insbesondere die Nachwuchswissenschaftler/innen, von der konsequent aufscheinenden trinationalen Perspektive der Sektion. Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz und Österreich sind nicht nur wiederholt Gäste, sondern reguläre Mitglieder der Sektion. Dieses Jahr erfolgte eine besondere Würdigung der fachwissenschaftlichen Leistung des Zürcher Kollegen Prof. Dr. Heinz Moser, der an der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Medienpädagogik wirkte, den viele auch durch seine Fachbeiträge zur Aktionsforschung kennen werden, und der im Januar 2013 altersbedingt aus der aktiven Laufbahn ausschied. Prof. Dr. Ben Bachmair, der seinen Schweizer Kollegen unter anderem als Honorarprofessor für die Universität Kassel gewinnen konnte, würdigte dessen Leistung in einer Laudatio.

Tagungen

Die Herbsttagung der Sektion mit dem Titel „Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur“ wurde am 08./09. November 2012 an der Universität Hamburg durchgeführt. Die Organisatoren vor Ort waren Prof. Dr. Rudolf Kammerl und Jun.-Prof. Dr. Alexander Unger. Inhaltlich ging es in der Tagung vorrangig darum, erziehungswissenschaftliche Zugänge zu diskutieren, mit denen diskursive und produktive Praktiken der digitalen Gesellschaft und die damit verbundenen sozialen Veränderungen forschend erfasst und kritisch reflektiert werden können. Dabei wurde beleuchtet, wie sich die neuen Phänomene erziehungswissenschaftlich in angemessener Weise beschreiben und begreifen lassen. Darüber hinaus waren die Perspektiven der Akteure Gegenstand. Wie wird Online- und Offline-Erleben verbunden? Ein großer Teil der Beiträge untersuchte die Relevanz für Sozialisations- und Bildungsprozesse in formalen und informellen Kontexten. In den zwei getrennten Panels bezogen sich am zweiten Tag der Veranstaltung die Beiträge auf die Handlungsfelder Schule und Hochschule aber auch auf das informelle Lernen.

Die Frühjahrstagung der Sektion wurde in Kooperation mit dem interkulturellen Medienforum der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck in Innsbruck am 11./12. April 2013 durchgeführt. Organisiert wurde die Veranstaltung von Univ. Prof. Dr. Theo Hug, Univ.-Ass. Dr. Petra Missomelius, Dr.

Wolfgang Sützl und Prof. Dr. Felix Stalder mit tatkräftiger Unterstützung von Mag. Juliane Nagiller, Mag. Valentin Dander, Mag. Veronika Grundhammer, Mag. Gerhard Ortner und studentischen Hilfskräften. Die Tagung beschäftigte sich mit gegenwärtigen Dynamiken und transformativen Prozessen an der Schnittstelle sogenannter „freier Bildungsmedien“ und Fragen der digitalen Archivierung. Digitale Medienentwicklungen und Aspekte von Offenheit und Öffentlichkeit werden seit einigen Jahren international unter den Labels Open Education (OE) und Open Educational Resources (OER) diskutiert. Bezeichnender Weise werden die einschlägigen Diskurse intensiv im Internet geführt, in zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Handbüchern und Nachschlagewerken kommen sie allerdings (noch) nicht vor. Das Spektrum der Beiträge reichte von erziehungs-, medien- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagenbeiträgen über Präsentationen von Forschungsprojekten und Initiativen bis hin zu anwendungsorientierten Auseinandersetzungen mit der Thematik in den Workshops. U.a. wurde von Abel Caine auch das UNESCO Open Educational Resources (OER) Programm vorgestellt (s. a. OER Community on the WSIS KC Platform). Eine Dokumentation der Tagung (Vortragsfolien, Audioaufzeichnungen) ist online abrufbar unter <http://medien.uibk.ca.at/mwb2013>.

Im Jahr 2012 fand darüber hinaus – neben dem Magdeburger Theorieforum über welches im zurückliegenden Heft bereits berichtet wurde – an der Universität Paderborn die internationale Konferenz „Educational Media Ecologies: International Perspectives“ statt. Die Veranstaltung wurde von Univ.-Prof. Dr. Dorothee Meister (Paderborn), Univ.-Prof. Dr. Theo Hug (Innsbruck) und Dr. Norm Friesen (Kamloops, Kanada) organisiert. Ausgehend von der zunehmenden Bedeutung medienökologischer Ansätze und medien-theoretischen Debatten zum mediatic turn zielte die Veranstaltung auf eine internationale Verständigung mit korrespondierenden Fragen der Medienbildung, Medienkompetenz, Media Literacy sowie Lerntechnologie und Bildungstheorie (vgl. <http://www.edumediaecologies.org>). Die Beiträge erscheinen in der Online-Zeitschrift Medienpädagogik (www.medienpaed.com/).

Darüber hinaus waren im Berichtszeitraum etliche Mitglieder der Sektion auch auf internationalen Veranstaltungen mit Panel Sessions, Einzelvorträgen sowie Posters aktiv (z.B. ECER, ICA, MiT8).

Für das Jahr 2013 sind noch folgende Tagungen geplant:

- Das 6. Theorieforum zum Thema „Mediale Diskurse, Kampagnen und Öffentlichkeiten“ wird am 12./13. Juli 2013 in Magdeburg durchgeführt. Zu beiden Tagungen finden sich die Calls for Papers auf der Website der Sektion. (<http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12>).
- Die Herbsttagung 2013 wird an der Universität zu Köln und der Fachhochschule Köln am 07./08. November 2013 stattfinden zum Thema „Mediatisierte Kindheit – Herausforderungen einer digitalen Kultur für

die medienpädagogische Forschung“ statt (Kontakt: Prof. Dr. Kai Hugger: kai.hugger@uni-koeln.de).

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Weitergeführt wird die Beteiligung der Sektion an der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, die gemeinsam von allen größeren medienpädagogischen Fachorganisationen getragen wird. Ausgehend von den Ergebnissen des medienpädagogischen Kongresses 2011 (vgl. Heft 42 und 43), wurden Forderungen und Handlungsbedarfe für eine umfassende Medienkompetenzförderung in der digitalen Gesellschaft formuliert und in unterschiedlichen Kontext eingebracht. 2012 stand die Initiierung runder Tische „Medienbildung“ auf Landesebene und die Einbringung der Handlungsempfehlungen in überregionalen Ausschüssen und Arbeitsgruppen im Vordergrund. Stellungnahmen bildungspolitisch Handelnder wurden im Rahmen von Wahlprüfsteinen (Landtagswahlen 2012) eingeholt. In Vorbereitung zur Bundestagswahl werden – auch unter Berücksichtigung aktueller Beschlüsse (KMK 2012) und Empfehlungen (Enquete-Kommission des Dt. Bundestages) – Wahlprüfsteine formuliert und an die Verantwortlichen aller Parteien, die für die Wahl antreten, verschickt werden. Die Antworten werden veröffentlicht.

Gemeinsam mit Kooperationspartnern führt KBoM am 16. Mai 2013 in Berlin eine Tagung zum Thema „Bildungsmediale – Schule in der digitalen Gesellschaft“ durch. Die Veranstaltung wendet sich vor allem an Ministeriumsvertreter, Vertreter von politischen Parteien, Medienpädagogen, Unternehmensvertreter, Vertreter von Schüler-, Eltern- und Lehrerorganisationen, Vertreter von Initiativen aus dem Bildungsbereich.

Nachwuchswissenschaftler/innen

Im Rahmen der Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird 2013 wieder der Promotionspreis vergeben. Mit der zweijährlich vergebenen Auszeichnung soll eine herausragende medienpädagogische Dissertationsschrift aus dem deutschsprachigen Raum 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. Für die Jury konnten die emeritierten Kollegen Dieter Spanhel und Renate Schulz-Zander gewonnen werden.

Aus dem Leitungsteam der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/innen ist Dr. Mandy Rohs-Schiefner ausgeschieden, da sie 2013 eine Juniorprofessur an der TU Kaiserslautern übernommen hat. Sie hat die Gruppe seit der Anfangsphase kontinuierlich mit aufgebaut und dazu beigetragen, dass sowohl die Online-Plattform als auch die Doktorandenforen Orte eines lebendigen Austausches waren. Drei junge Nachwuchswissenschaftler sind in das

Leitungs- und Organisationsteam nachgerückt, so dass das Team jetzt aus vier Personen besteht: Dr. Sandra Aßmann (Uni Paderborn), Patrick Bettinger (Uni Augsburg), Valentin Dander (Uni Innsbruck) und Franco Rau (TU Darmstadt).

Das Doktoranden/Doktorandinnen-Forum war in Hamburg als auch in Innsbruck – als Pre-Conference der Frühjahrs- bzw. Herbsttagung der Sektion – erneut sehr erfolgreich. In Innsbruck nahmen 25 Personen teil. Bewährt hat sich die Einbindung von Critical Friends. Die Diskussion der Promotionsprojekte im Anschluss an die Vorträge und Posterpräsentationen wurde jeweils durch einen kritisch-konstruktiven Kommentar eines/einer etablierten Wissenschaftler/in eingeleitet. Die Doktorand/innen machten in diesem Jahr intensiv von der Möglichkeit Gebrauch, sich eine spezifische Person aus dem Kreis der Professorinnen und Professoren als Critical Friend zu wünschen. Für die Kommunikation unter den NachwuchswissenschaftlerInnen wird weiterhin eine Online-Community-Plattform genutzt, an der aktuell 81 TeilnehmerInnen angemeldet sind.

Veröffentlichungen der Sektion

Das zehnte Jahrbuch mit dem Titel „Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung“ befindet sich derzeit um Druck. Im Herbst folgt der Band zur oben beschriebenen Tagung „Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur“. Beide Sammelbände erscheinen beim Verlag Springer VS. Der Frühjahrstagungsband wird in Kooperation mit dem interfakultären Forum Innsbruck Media Studies der Universität Innsbruck bis Ende 2013 fertiggestellt. Er erscheint bei innsbruck university press (iup).

*Petra Grell (Potsdam), Rudolf Kammerl (Hamburg),
Theo Hug (Innsbruck)*

NOTIZEN

Aus der Forschung

Universität Augsburg

„*FUTURE IS FEMALE*® – Gender und Diversity im Unternehmen durch Organisationales Lernen“

Projektleitung/Team: Prof. em. Dr. Hildegard Macha, Staatsex./B.A. Catarina Wurmsee, Dipl. Päd. Julia Boepple, Dipl. Päd. Hiltrun Brendler

Gefördert durch: Europäischer Sozialfonds (ESF) und Universität Augsburg

Laufzeit: November 2012 bis Oktober 2014

Kurzbeschreibung: Übergeordnete Ziele des Drittmittelprojektes FUTURE IS FEMALE© der Universität Augsburg sind die Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen und zukunftsorientierten Berufen sowie die Verringerung der geschlechtsspezifischen Segregation im Erwerbsleben.

Zur Erreichung dieser Ziele werden in einem zweijährigen Forschungs- und Beratungsprozess 20 ausgewählte klein- und mittelständische Unternehmen in Bayern durch das Gender Zentrum Augsburg der Universität Augsburg (GZA) bei der Durchführung gleichstellungspolitischer Change-Management-Prozesse unterstützt. Wichtigstes Prinzip ist dabei das Zusammenwirken von organisationalem Lernen durch Gleichstellung, partizipativer Evaluation sowie die Verschränkung von Intervention und Evaluation mittels spezifischer Methoden wie z.B. Großgruppenverfahren. Auf diese Weise wird neben gleichstellungspolitischen Interventionen in den einzelnen Unternehmen zugleich die Wirksamkeit organisationalen Lernens durch Gender- und Diversity-Maßnahmen empirisch erhoben. Die theoretischen Bezugspunkte sind die transformative Organisationsforschung (Weber 2007, 2009) sowie die partizipative Evaluation (Suarez-Herrera et al. 2009). Beide Verfahren ergänzen einander und gestatten, die Trennung von Intervention in einer Organisation und der Evaluation aufzuheben. Die Stakeholder werden stattdessen in die Planung partizipativ einbezogen und beteiligen sich durch Feedbackschleifen an der Auswertung der empirischen Daten.

Ziel der gleichstellungspolitischen Interventionen in den Unternehmen ist es zum einen, den beteiligten AkteurInnen praxisrelevantes Know-how zur Umsetzung gleichstellungspolitischer Maßnahmen in den Unternehmen zu vermitteln. Zum anderen soll bei den beteiligten AkteurInnen „Awareness“

bezüglich diskriminierender Handlungen in Interaktionen geschaffen werden, indem gemeinsam Muster des Doing Gender aufgedeckt, durch Reflexion bewusst gemacht und dekonstruiert sowie Commitment für neue Muster und Regeln geschaffen und damit organisationale Strukturen und Kulturen verändert werden. Dies stellt einen neuen Zugang zur Veränderung von Praxen in Organisationen hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit dar. Parallel wird der Prozess evaluiert und dokumentiert.

Folgende Bausteine kennzeichnen Aufbau und Ablauf des Projektes FUTURE IS FEMALE©:

1. Eine Auftaktveranstaltung zu Projektbeginn markiert den offiziellen Projektstart und ermöglicht den ersten Kontaktaufbau zwischen den 20 in das Projekt involvierten Unternehmen sowie Kooperationspartnern aus den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Arbeitsverwaltung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, Kinderbetreuung, Politik und Wissenschaft. Schon hier wird partizipativ die aktive Mitarbeit der Stakeholder angeregt und Daten zum Prozess erhoben.
2. In unternehmensspezifischen Kick-Off-Workshops werden gemeinsam mit den Change-Teams (Entscheidungsträger bzw. Führungskräfte relevanter Unternehmensbereiche) konkrete gleichstellungspolitische Bedarfe der einzelnen Unternehmen aufgedeckt sowie gemeinsam am Bedarf orientierte Maßnahmen und damit verbundene Grobziele für die einzelnen Unternehmen formuliert und dokumentiert.
3. Mittels empirischer Erhebungen wird der Status quo von Gleichstellung in den einzelnen Unternehmen zu Projektbeginn erhoben. Folgende Erhebungsinstrumente kommen dabei zum Einsatz: Dokumentenanalyse, zwei Online-Fragebogen-Erhebungen, Organisationsstrukturanalyse, Bedarfsanalyse.
4. Auf Basis der in den Kick-Off-Workshops erarbeiteten Bedarfe werden unternehmensspezifische Maßnahmenpakete geplant und über die gesamte Dauer des Projektes durchgeführt und ihre Wirksamkeit laufend evaluiert. Angeboten werden beispielsweise Weiterbildungen (z.B. genderorientiertes Recruiting), Potenzialanalysen, Coachings, Workshops zur Entwicklung von Programmen (z.B. Frauenförder-Programm), Leitbildern und Leitlinien, etc.
5. Auf einer Mid-Time-Conference wird zur Projekthalbzeit eine Zwischenbilanz gezogen sowie ein umfassendes Feedback der Unternehmen zum Projekt eingeholt.
6. Mittels der Methode der Kollegialen Beratung erhalten Unternehmensleitungen und Change-Teams in der zweiten Projekthälfte regelmäßig Beratung und Unterstützung bei der Umsetzung gleichstellungspolitischer Change-Prozesse in den Unternehmen.
7. Während der gesamten Projektlaufzeit erfolgt die partizipative Evaluation der Wirkung des Projektes. Folgende Erhebungsinstrumente kom-

men dabei zum Einsatz: Feedback- und Follow-Up-Feedbackbögen, interne Reflexionsbögen, ExpertInnen- und Telefon-Interviews, Gruppendiskussionen, moderierte Feedbackabfragen, Auswertung von Gruppenformaten wie z.B. der Kollegialen Beratung, Auswertung ausgewählter Methoden im Rahmen der Interventionen wie z.B. Rollenspiele.

8. Auf einer Abschlussveranstaltung findet schließlich der Austausch über Projekterfolge sowie die Gründung bzw. Verstärkung des Netzwerkes zwischen teilnehmenden Unternehmen und Kooperationspartnern statt.

Kontakt:

Prof. em. Dr. Hildegard Macha, Direktorin des Gender Zentrum Augsburg der Universität Augsburg (GZA), Eichleitnerstraße 30, 86159 Augsburg, hildegard.macha@gza.uni-augsburg.de.

Universität Frankfurt am Main

„educare. Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben. Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive der Politik, der Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der Eltern und der Kinder.“

Projektleitung: Prof. Dr. Tanja Betz/Stefanie Bischoff, Frederick de Moll, Margaret Pardo-Puhlmann (assoziiertes Mitglied)

Gefördert durch: Volkswagen Stiftung

Laufzeit: August 2010 bis Juli 2015

Kurzbeschreibung: Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung hat diskursiv eine hohe gesellschaftliche Relevanz für die Herstellung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit. In den entsprechenden (fach-)politischen Berichten und Plänen werden Leitbilder „guter Kindheit“ konstruiert, die zugleich bestimmte Vorstellungen von „guter Elternschaft“ oder „guter pädagogischer Praxis“ transportieren. Sie enthalten dabei Handlungsaufforderungen, die sich an ErzieherInnen sowie LehrerInnen, aber auch an die betroffenen Eltern und Kinder richten.

Das Projekt *educare* analysiert aus kindheits- und ungleichheitstheoretischer Perspektive neben den in politischen Dokumenten hervorgebrachten Leitbildern, welche Vorstellungen „guter Kindheit“ bei den genannten Akteursgruppen existieren, ob und wie sie sich milieuspezifisch unterscheiden und wie diese Vorstellungen das Kinderleben beeinflussen. Von Interesse ist ebenfalls, wie Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie Eltern und Kinder mit den „offiziellen“ Leitbildern guter Kindheit umgehen und inwiefern dies für die Re-Produktion von Bildungsungleichheiten relevant ist. Hier ist wesentlich, ob und wie sich bei (Nicht-)

Übereinstimmungen dieser Vorstellungen, aber auch Praktiken (un-)beabsichtigte aber ungleichheitsrelevante Implikationen ergeben, die zum Beispiel bei Übertrittsentscheidungen in die Primarstufe relevant werden.

Das Projekt verfolgt somit unterschiedliche Teilfragestellungen mit einem breiten Methodenrepertoire, bei dem qualitative und quantitative Ansätze zum Einsatz kommen. In den Jahren 2010 bis 2011 wurde eine diskursanalytische Untersuchung von politischen Dokumenten auf Bundes- und Länderebene sowie eine quantitative Sekundäranalyse repräsentativer Daten zu herkunftsspezifischen Bildungs- und Betreuungsarrangements bei Kindern im Vorschulalter (Aida:A Datensatz des Dji) durchgeführt. Ab 2012 folgen quantitative und qualitative Fachkräfte-, Lehrkräfte- sowie Eltern- und Kinderbefragungen in zwei deutschen Großstädten in Hessen und Sachsen. Das Projekt *educare* leistet durch die Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und sozialwissenschaftlicher Stränge der Kindheits-, Ungleichheits-, und Bildungsforschung einen konzeptionell und empirisch innovativen Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung. Zudem sollen im Bereich der Fachpraxis Anknüpfungspunkte für die gegenwärtige Professionalisierungsdebatte im Hinblick auf die Rolle der Fach- und Lehrkräfte bei der Re-Produktion von Bildungsungleichheiten aufgezeigt werden. Hier kann ein Beitrag zu einer reflexiven Form der Aus- und Weiterbildung geleistet werden. Drittens stellt die Analyse der in die (fach-)politischen Berichte eingehenden Leitbilder und der daraus abgeleiteten Handlungsaufforderungen einen zentralen Beitrag zur Entwicklung einer reflexiven politischen Berichterstattung dar.

Kontakt:

Prof. Dr. Tanja Betz, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Loewe-Forschungsverbund IDeA, Fach 113, Mertonstr. 17-21, 60054 Frankfurt am Main; Homepage: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/professionalisierung/Projekt_educare.html.

Universität von Ioannina

„Kindheit und Wirtschaftskrise in Griechenland. Untersuchungen anhand von Presseveröffentlichungen“

Projektleitung: Dr. phil. Sousanna Maria Nikolaou

Laufzeit: August 2011 bis Juli 2012

Kurzbeschreibung: Die Wirtschaftskrise in Europa hat vor allem Griechenland in Besonderem Maße beeinflusst. Deren Folgen, die besonders in den letzten Jahren deutlich wurden, zeigt sich durch die radikale Senkung des Lebensstandards der Menschen, was an alltäglichen Situationen im Leben der Menschen ersichtlich wird. Dies hat gravierende Auswirkungen auf die psychische und somatische Gesundheit der Kinder und den Verlauf ihrer Kindheit, denn sie sind gezwungen unter Zuständen zu leben, die für ihre geistige, psychische und körperliche Entwicklung schädlich sind.

Mit unserer Untersuchung wollen wir die Auswirkungen, die die wirtschaftliche Krise auf das Leben der Kinder hat, erforschen, indem wir die Themen, die sich auf „Wirtschaftskrise und Kinder“ beziehen und die im letzten Jahr, konkret von November 2011 bis Dezember 2012 in der Presse veröffentlicht wurden, untersuchen.

Universität Wien

„Classifications of disabilities in the field of education (CLASDISA)“

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Gottfried Biewer, Michaela Kramann, Michelle Proyer, Dr. Mikael Luciak, Margarita Schiemer, Anja Ozik-Scharf

Gefördert durch: FWF (Österreichischer Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung)

Laufzeit: Februar 2010 bis Januar 2015

Kurzbeschreibung: Das Projekt beschäftigt sich mit der Identifikation und Beschreibung von Barrieren und Förderfaktoren für die aktive Partizipation von Kindern mit Behinderungen im Bildungsbereich. Erhebungen im Rahmen dieses internationalen Projekts zur Grundlagenforschung, das sich an einem Mixed-Methods-Ansatz orientiert, finden gleichzeitig in den Hauptstädten dreier kulturell und gesellschaftlich äußerst verschiedener Länder statt: Wien (Österreich), Bangkok (Thailand) und Addis Abeba (Äthiopien). Die Untersuchung zielt darauf ab, die kulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede herauszuarbeiten, die sich auf Partizipation und Aktivität von schulpflichtigen Kindern mit Behinderung im schulischen Alltag auswirken. Ausgangspunkt der Forschung ist das Kapitel der Umweltfaktoren der ICF

(Internationale Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der WHO. Mit ihrem Anspruch interkulturell anwendbar zu sein muss sich die Klassifikation vielen Herausforderungen stellen. Zudem gibt es einige Kritikpunkte z.B. hinsichtlich der Vollständigkeit bzw. der notwendigen Erweiterung der Umweltfaktoren. Die Studie fokussiert auf kulturell und gesellschaftlich bedingte Unterschiede im Bereich der Bildung für Kinder mit Behinderung in allen drei Ländern.

Neben Leitfadenterviews und Fokusgruppendifkussionen wurden auch Beobachtungen und eine Fragebogenerhebung zur Erfassung von Daten eingesetzt. In den drei Städten arbeiteten Teams mit Unterstützung lokaler Universitäten (Srinakharinwirot Universität Bangkok, Addis Ababa University) an der Datenerhebung. So konnte sichergestellt werden, dass auch lokale Expertise in das Projekt mit einfließt. Der Radius der Untersuchungen wurde auf die Hauptstädte der drei Länder beschränkt, die sich stark von ländlichen Gebieten unterscheiden.

Mit diesem Projekt werden Daten erhoben, die im Folgenden für Verbesserungen von Prozessen zur schulischen Inklusion wie auch zur Anreicherung der Umweltfaktoren in der ICF für den Bildungsbereich verwendet werden können. Somit trägt es zu einer wichtigen Diskussion in der international und interkulturell vergleichenden Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik bei.

Kontakt: <http://classifications-of-disabilities.univie.ac.at/>

Universität Wien

„KOMBI – Kompetenz und Bildung. Evaluation von kompetenzorientiertem Unterricht und Schulentwicklung in der Sekundarstufe II“

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Henning Schluß, Susanne Tschida, Martina Kohl, Stefan Becks, Christian Andersen, Sarah Kolber, Sandra Steinwender, Barbara Kopacka

Gefördert durch: BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens

Laufzeit: Oktober 2012 bis September 2015

Kurzbeschreibung: Das erklärte Ziel der gegenwärtigen Bildungsreform in Österreich ist es, SchülerInnen nachhaltige Kompetenzen zu vermitteln. Insbesondere Umstellung auf Output-Steuerung soll den LehrerInnen im Unterricht und im Schulleben insgesamt mehr gestalterisch-kreative Freiräume eröffnen, die SchülerInnen individuell und ihren Potenzialen entsprechend zu fördern. Ein besonderer Kristallisationspunkt dieser neuen Steuerungsphilosophie ist die standardisierte Reifeprüfung (Zentralmatura), die die in der Se-

kundarstufe II erreichten Kompetenzen ab dem Schuljahr 2014/15 überprüfen soll. Das BIFIE ist verantwortlich für die Implementierung und Evaluation dieser Bildungsreformen. Während das BIFIE den Output der Neuen Reifeprüfung selbst evaluiert, werden die Veränderungsprozesse der Schul- und Unterrichtskultur im Rahmen dieses Projektes erhoben.

Das Projekt untersucht in einer Längsschnitterhebung in insgesamt ca. 20 Schulen in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland über drei Jahre die Veränderungsprozesse unterrichtlicher Praxis und der Schulkultur an weiterführenden Schulen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern in der Sekundarstufe II bereits kompetenzorientiert unterrichtet wird und ob und wie sich die Unterrichtspraxis und das Schulleben mit dem Inkrafttreten der Zentralmatura verändern. Eine Vergleichsuntersuchung für Dänemark ist in Vorbereitung.

Dazu wird die Unterrichtspraxis in den Fächern Mathematik und Deutsch an AHS und BHS multiperspektivisch und vergleichend mittels standardisierter Fragebögen sowohl aus Sicht der SchülerInnen als auch der LehrerInnen erhoben und durch eine standardisierte Unterrichtsbeobachtung ergänzt. Dadurch können Übereinstimmungen und Diskrepanzen sowohl zwischen der subjektiven Unterrichtswahrnehmung der SchülerInnen und LehrerInnen als auch einer kontrollierten Fremdwahrnehmung festgestellt und analysiert werden. Neben den zahlreichen Erhebungen zum Output in Form von SchülerInnenleistungen werden so erstmals in Österreich Daten zur Veränderung von Unterricht und Schulleben durch die aktuelle Bildungsreform zur Verfügung stehen. Somit lässt sich feststellen, inwiefern die hoch gesteckten Ziele der Bildungsreform in Bezug auf die Veränderung von Unterricht und Schule erreicht oder verfehlt werden.

Kontakt:

E-Mail: kompetenzorientierung@univie.ac.at

Homepage: <http://kompetenzorientierung.univie.ac.at/home>

Akademie für Landschaftskommunikation e. V.

„Raumbezug im Schulunterricht: Neue Ansätze durch landschaftliche Bildung“

Projektleitung/Team: Anne Kulozik, Dr. Kenneth Anders

Gefördert durch: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg

Kurzbeschreibung: Unter dem Leitmotiv *Landschaftliche Bildung* hat die Akademie für Landschaftskommunikation e. V. eine Initiative für raumbezogene Inhalte im Schulunterricht entwickelt. Der Verein lud Ende 2012 zu einer Präsentation bisheriger Ergebnisse ein, die durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg gefördert wurde. Der vorgestellte Arbeitsstand wurde durch Vorträge aus den Bereichen Bildung und Landschaftsarchitektur kontextualisiert, ihre praktischen Aussichten wurden in einem Podium mit Personen aus Politik, Forschung und Schülern diskutiert.

Einigkeit herrschte darüber, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Landschaft stärker in den Schul- und Bildungsalltag von Kindern und Jugendlichen einbezogen werden muss. Deshalb sind Vorhaben zu unterstützen, die die eigene Region betrachten und auf diese Weise den Bildungsauftrag des Europäischen Landschaftsübereinkommens erfüllen, den der Europarat an Schulen richtet. Das Übereinkommen sieht in dem heutigen Umgang mit Landschaften die Gefahr des Verlustes einer unserer wesentlichsten Lebensgrundlagen (COE 2000) und fordert dagegen eine zivilgesellschaftliche Neuentdeckung der Landschaft als Habitat des Menschen.

Landschaftliche Bildung kann als *Landschaftskunde* mit Kindern im Grundschulalter durchgeführt werden. Sie zielt darauf ab, Situationen herbeizuführen, in denen Kinder die Eigenart der Region untersuchen und sie zu beschreiben lernen. Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ist eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen sowie mit Menschen nötig, die aus ihrer Erfahrung über die Landnutzung und die Vielfalt landschaftlicher Erscheinungen berichten können. So entstehen individuelle Curricula, die aus der Region heraus mitgestaltet werden (Anders et al. 2012).

Als *landschaftspolitische Bildung* wird dagegen die Arbeit mit Jugendlichen konzipiert. Hier stehen Spannungen, offene Fragen und Widersprüche im Mittelpunkt, die sich aus der Tatsache ergeben, dass Landschaft ein sich entwickelnder Raum ist, in dem sich verschiedene Interessen realisieren. Bindung an den Raum und Lösung von ihm, Selbstorganisation und Steuerung durch äußere Faktoren sind die Pole, zwischen denen das ökologische und soziale Leben in der Landschaft stattfindet.

Auch aus der Kulturlandschaftsvermittlung, die Frau Dr. Gotzmann vom Bund für Heimat und Umwelt in Deutschland (BHU) vorstellt, kennt man die Orientierung von Bildungsprojekten an den räumlichen Gegebenheiten, wie auch die Einbindung der Bewohner, die sich hier zumeist in Heimatvereinen

engagieren. Netzwerkstrukturen in den verschiedenen Landschaften bildeten ein wichtiges Fundament, auf dem Gespräche über die Landschaft aufbauen.

Die eigenen Bildungsprojekte haben der Akademie gezeigt, wie wenig differenziert die Sichtweisen von Jugendlichen auf den eigenen Raum zuweilen entfaltet sind. Dies liegt zum einen daran, dass nach der Grundschulzeit in der Regel weder in den Familien und in der Freizeit oder in den weiterführenden Schulen Gelegenheiten und Anreize geschaffen werden, sich mit diesem Thema zu befassen. Wenn den Jugendlichen zudem immer wieder vor Augen geführt wird, wie perspektivlos eine Zukunft zu Hause scheint, ist die Motivation für einen offenen Blick in und auf die Landschaft besonders schwach. Dies gilt in besonderem Maße für ländliche Räume.

Die Akademie engagiert sich deshalb mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung (Förderprogramm *Neulandgewinner. Zukunft erfinden vor Ort.*) in ihrem aktuellen Projekt *Heim(at)arbeit*, das ein Unterrichtsmodul für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik zum Ziel hat. Im ländlichen Raum leben zu können, erfordert ein besonderes Maß an Bindung sowie eine gute Vernetzung der Bewohner untereinander. Oft realisiert sich dieses Leben in Tätigkeiten, die als zusätzliches Standbein neben dem Beruf das Überleben sichern und individuelle Lösungsmöglichkeiten darstellen (*Heim(at)arbeit* 2012). Die damit verbundene Vielfältigkeit der Wirtschaftsperspektiven im Oderbruch soll im Unterricht thematisiert werden.

Heim(at)arbeit wird so konzipiert, dass Standartinhalte des Fachs mit Beispielen aus dem Lebensumfeld der Schüler angereichert werden. Die Schule steht als *kommunikatives Bindeglied* zwischen den Schülern und der Region, in der das Lernen stattfindet. Indem Schulen die Aufgabe wahrnehmen, sich stärker um die Wahrnehmung und Reflexion des Raumes zu bemühen, wird die *zivilgesellschaftliche Dimension* von Bildung gestärkt. Die Schulstandorte selbst werden außerdem durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Raum zu Orten der Region. Eine Herausforderung stellt die Organisation des Moduls dar: Einige der Materialien für den Unterricht können jedes Jahr wieder eingesetzt werden – sie zielen auf ein Grundverständnis für Fragen des Wirtschaftens im Raum und der Arbeitsteilung. An diese vorbereitenden, aktivierenden Momente schließt der Kontakt zu verschiedensten Erwerbstätigen in der Landschaft an, die nach ihren individuellen Problemen, Lösungen und Zukunftsperspektiven befragt werden sollen. Organisiert werden muss eine *Tuchführung zum Raum*, ein ständiger Austausch über Themen mit den Partnern, die an der Gestaltung des Projektes teilhaben. Hierfür ist eine Infrastruktur erforderlich, die nicht allein von der Schule gestellt, aber von ihr gefördert und gepflegt werden sollte.

Die *Unterrichtsform* des Moduls ist auf Gespräche und Diskussionen ausgelegt, deren Verlauf stark durch die Vorerfahrungen der Schüler oder zumindest durch ihre Offenheit und das Einbringen von Ideen gestaltet wird. Reflektierendes Sprechen und das Verfolgen offener Fragen gehört nicht ge-

rade zum Alltag an Schulen – hier sind also große didaktische Hürden zu nehmen sowie geeignete Methoden zu entwickeln. Eine geeignete Gesprächskultur muss entstehen, in der frontal ausgerichtete Beiträge aufmerksam aufgenommen werden, um sie in der Gruppe zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Nur so kann die eigene Position in der Landschaft verortet bzw. ein Sinn für andere Perspektiven und deren landschaftlichen Zusammenhang gestiftet werden. Nicht zu vergessen dabei ist auch der Spaß am Entdecken vielfältiger Lebensmodeelle im eigenen Raum, der den Jugendlichen in einer oft abstrakten Berufs- und Karrierewahl Orientierung und Perspektive bieten kann.

Literatur:

Anders, Kenneth/Kulozik, Anne./Fischer, Lars/Undisz, Almut (2012): Landschaftliche Bildung. Studien und Materialien für landschaftskundlichen und landschaftspolitischen Unterricht am Beispiel des Oderbruchs. Croustillier: Aufland Verlag.

COE (2000): Europäisches Landschaftsübereinkommen, SEV Nr. 176, Florence. conventions.coe.int/Treaty/GER/Treaties/Html/176.htm [Zugriff: 02. Februar 2013].

Heim(at)arbeit (2012): tauziehen-im-oderbruch.blogspot.de/p/blog-page.html [Zugriff: 04. Februar .2013].

Kontakt:

Akademie für Landschaftskommunikation e. V., Croustillier 20, 16259 Oder-
aue

Bericht aus Wissenschaft und Lehre

Universität Leipzig

„Sexing School – Ringvorlesung an der Universität Leipzig zu Vergeschlechtlichungspraxen in der Schule“

Im Wintersemester 2012/2013 wurde an der Universität Leipzig eine Ringvorlesung unter dem Titel „Sexing School“ durchgeführt, in der dem Zusammenhang von Vergeschlechtlichungspraxen und der spezifischen institutionellen Rahmung der Schule nachgegangen wurde. Die Vortragsreihe wurde vom Lehrstuhl Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung und dem Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität organisiert und durchgeführt. In fünf Vorträgen und einer abschließenden Podiumsdiskussion nahmen die Beteiligten die Schule als geschlechtlich formatierte und die Geschlechterdifferenzen (re-)konstituierende Ordnung in den Blick. Dies geschah insbesondere unter Zuhilfenahme diskursanalytischer, praxeologischer und ethnografischer Theorien und Methoden. Die foto- und videografische Dokumentation der Ringvorlesung ist im Internet unter www.sexingschool.com abrufbar.

In einem ersten einführenden Vortrag nahm Prof. Maria Anna Kreienbaum (Bergische Universität Wuppertal) eine historische Perspektive ein. Anhand der Darstellung der sich im Zeitverlauf immer wieder auch verändernden wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussionen um die Problematisierung von Geschlecht in der Schule zeigte sie, welche Konsequenzen die Debatten und thematischen Konjunkturen zum einen für die Geschlechterforschung in der Schule, zum anderen aber auch für die pädagogischen Diskussionen und für die Ausformungen pädagogischen Handelns hatten. Maria Anna Kreienbaum legte den Fokus dabei auf die bundesrepublikanische Entwicklung seit den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts. Anhand von – mittlerweile zu Klassikern avancierten – Studien zeichnete sie den Weg der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung von den frühen Analysen schulischer Medien über die Untersuchung geschlechtsspezifischer Interaktionen im Klassenraum, den Studien zur vergeschlechtlichten Formatierung von SchülerInnen- und LehrerInnenidentitäten bis hin zu aktuellen ethnografischen Arbeiten zum Geschlechteralltag in der Schule nach. In ihrem Vortrag zeigte die Referentin nicht nur den Wandel theoretischer und methodischer Forschungsansätze in der Geschlechterforschung auf, sondern auch deren Bedingungen. Indem zunehmend praxeologische und ethnografische Theoriebildung Einfluss gewinnt, verändern sich die Forschungsgegenstände und -fragen. So rückte unter anderem in den letzten Jahren die Frage der Diffe-

renz der Geschlechter in den Hintergrund zu Gunsten der Frage nach den Praktiken der Geschlechterunterscheidung. Hierbei spielen zunehmend auch intersektionale Zugänge eine große Rolle.

Im Vortrag „Kontingenz und Performanz“ von Prof. Markus Rieger-Ladich (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) wurde dem Zusammenhang von (Schul-)Raum und Geschlecht nachgegangen. Ausgangspunkt des Vortrags war die Feststellung, dass räumliche Ordnungen in der Schule von der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bisher nur randständig untersucht wurden. Es handle sich hierbei um ein Forschungsdesiderat, wie ein Blick in einschlägige Hand- und Lehrbücher beweise. Mit Hilfe der theoretischen Arbeiten Judith Butlers, Jaques Derridas und Pierre Bourdieus eröffnete Markus Rieger-Ladich einen theoretischen Zugang zum Gegenstandsbereich. Aus der Verbindung des Gedankens der Performativität von Geschlecht mit dem Habituskonzept leitete er die Frage ab, ob der Unterschied in der männlichen und weiblichen Habitusformation auch zu einer unterschiedlichen Aneignung (schulischer) Räume führe, wobei die konstituierende Funktion räumlicher Ordnungen die Inszenierung von Geschlecht auf den Vorder- und Hinterbühnen des schulischen Alltags rahme. Dabei sei von der Idee Abstand zu nehmen, die SchülerInnen als autonome, sich den Raum aktiv und interessegeleitet aneignende Subjekte zu konzeptualisieren. Vielmehr seien räumliche Ordnungen immer auch kulturell überformt und drängen sich mit ihren Bedeutungsgehalten den Subjekten machtvoll auf.

Dr. Monika Jäckle und Meta Schnell (Universität Augsburg) näherten sich in ihrem Vortrag „Schule M(m)acht Geschlechter“ mit Hilfe diskurstheoretischer und dispositivanalytischer Annahmen ihrem Gegenstand. Schule sei, so die Referentinnen, eine Institution, in der immer wieder weibliche und männliche Subjekte angerufen, positioniert und hergestellt werden. Diese Subjektivationsprozesse im Genderregime der Schule seien eine der grundlegenden Funktionen des Geschlechterdispositivs, das wiederum ein Ensemble aus diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken wie auch aus Sichtbarkeiten und Vergegenständlichungen bildet. Anhand von Befragungen, die Monika Jäckle und Meta Schnell mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt haben, konnten die Referentinnen jedoch auch zeigen, dass diese den vergeschlechtlichten Problematisierungen und Anrufungen nicht nur heteronom gegenüber stehen und diesen ausgeliefert sind. Schülerinnen und Schülern bietet der Kontext der Schule ebenso eine Möglichkeit Interpellationen widerständig gegenüberzutreten und diese, unter Rückbezug auf andere (pädagogische, bildungspolitische, kulturelle) Diskurse, zurückzuweisen.

Im dritten Vortrag der Ringvorlesung mit dem Titel „Zusammen oder getrennt? Mono- und koedukative Klassenkulturen auf dem Prüfstand“ präsentierten Prof. Jürgen Budde und Andrea Bossen (Universität Flensburg) Ergebnisse aus einer aktuellen ethnografischen Studie, die sie gemeinsam mit Prof. Katja Kansteiner durchgeführt haben. Ziel der Studie war es, zentrale

Mechanismen der Herstellung von Geschlecht in einem monoedukativen Setting zu untersuchen. Als Untersuchungsfeld diente den ForscherInnen das St.-Martins-Gymnasium, in dem eine Jungen-, eine Mädchen- und eine koedukative Klasse parallel geführt werden. Jürgen Budde und Andrea Bossen konnten zeigen, dass sich vor allem in den Interaktionen der Lehrpersonen spezifische vergeschlechtlichte Klassenkulturen identifizieren lassen. Diese seien durch Dichotomisierung und Dramatisierung gekennzeichnet und könnten zu negativen Effekten führen. Aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung leiteten der Referent und die Referentin außerdem einen ähnlichen Schluss ab, wie dies bereits Hannelore Faulstich-Wieland in Bezug auf monoedukative Klassen in einem koedukativen Umfeld tat. So sei in einem monoedukativen Umfeld wiederum kein Ort für eine koedukative Klasse vorhanden. Weder sei sie auf der Ebene der imaginären Schulkultur, noch auf der Ebene des Symbolischen oder des Realen (Helsper) mitgedacht.

Im die Vortragsreihe abschließenden, fünften Vortrag ging Dr. Christine Biermann (Universität Bielefeld) der Frage nach, wie vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um Qualität, Innovation und Entwicklung von Schule auch geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt werden können. Unterstützt durch konkrete Beispiele von Gesamtschulen und am Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigte sie auf, dass eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete geschlechterbewusste Schulentwicklung Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung integrieren und fokussieren, jedoch in ebenso großem Maße die Organisationsentwicklung, also den Aufbau institutioneller Strukturen, die der Geschlechtergerechtigkeit dienen, berücksichtigen muss. Dazu zählen in den genannten Beispielen unter anderem verstetigte, obligatorische Angebote der gendersensiblen Lebens- und Berufsorientierung, die Durchführung von Mädchen- und Jungenkursen/-konferenzen oder Formen geschlechterbewusster Sexualerziehung. Schulprogramme und regelmäßige interne Evaluationen können in diesem Zusammenhang wichtige Instrumente sein, die Institutionalisierung und die Verstetigung einer gendersensiblen Schulkultur zu bewerkstelligen.

Die Vortragsreihe „Sexing School“ und die erziehungswissenschaftliche Diskussion sollen im kommenden Wintersemester 2013/14 fortgeführt werden. Der thematische Schwerpunkt wird dabei auf dem Zusammenhang von Schule und Intersektionalität liegen. Klemm rechnet vor: Grün-Rot spart zu viele Lehrerstellen

Daniel Diegman

TAGUNGSKALENDER

Juni 2013

„Institutionalisierung forschungsethischer Standards. Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?“ – Workshop

Datum: 14. Juni 2013

Tagungsort: Humboldt-Universität zu Berlin

Veranstalter: Vorstand der DGfE

Anmeldung: Susann Derdula (DGfE Geschäftsstelle)

Informationen: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2013_06_Institutionalisierung_forschungsethischer_Standards.pdf

Tagung der Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit: „Kindheit – Institutionen – Praxen“

Datum: 14. bis 15. Juni 2013

Tagungsort: Fachhochschule Köln/Universität zu Köln

Veranstalter: Pädagogik der frühen Kindheit

Juli 2013

*NachwuchsforscherInnentagung/6. Theorieforum:
„Mediale Diskurse, Kampagnen und Öffentlichkeit“*

Datum: 12. bis 13. Juli 2013

Tagungsort: Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Veranstalter: Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung

Organisation: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Prof. Dr. Johannes Fromme, Kathrin Hirschmann, Jens Holze, Florian Kiefer

Informationen: www.ovgu.de/zsm/

August 2013

DGfE-Summer-School: „Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden“

Datum: 29. Juli bis 02. August 2013

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Veranstalter: DGfE

Organisation: Prof. Dr. Ingrid Miethe, Susann Derdula

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

September 2013

Jahrestagung 2013 der Sektion 1 Historische Bildungsforschung: „Bildung und Differenz in historischer Perspektive“

Datum: 19. bis 21. September 2013

Tagungsort: Helmut-Schmidt-Universität/UniBw Hamburg

Veranstalter: Sektion 1: Historische Bildungsforschung

Organisation: Prof. Dr. Carola Groppe, PD. Dr. Gerhard Kluchart

weitere Informationen: <https://web.hsu-hh.de/fak/geiso/fach/pae-his/aktuelles/hamburg>

Das Anmeldeformular zur Tagung geht Ihnen auf Anfrage zu. Bitte wenden Sie sich dazu per E-Mail an Frau Sylvia Draack (draacks@hsu-hh.de), Sekretariat von Prof. Dr. Carola Groppe, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Postfach 700822, 22008 Hamburg. Tel.: 0049/40/6541-2103.

Jahrestagung 2013 der Sektion 9 Erwachsenenbildung: „Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“

Datum: 19. bis 21. September 2013

Tagungsort: Otto von Guericke Universität Magdeburg

Veranstalter: Sektion 9: Erwachsenenbildung

Organisation: Jun. Professor Dr. Olaf Dörner

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

*Jahrestagung 2013 der Sektion 4 Empirische Bildungsforschung:
„Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im
Bildungswesen“*

Datum: 25. bis 27. September 2013

Tagungsort: Technische Universität Dortmund

Veranstalter: Sektion 4: Empirische Bildungsforschung

Organisation: Prof. Dr. Wilfried Bos, Kerstin Drossel, Rolf Strietholt

Informationen: aepf2013.de

Herbsttagung 2013 der Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 25. bis 27. September 2013

Tagungsort: Universität Chemnitz

Veranstalter: Sektion 7: Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Volker Bank

Informationen: www.bwp-dgfe.de/tagungen/

*Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit,
Sektion 8: „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in der aktuellen
Forschung im Bereich der Frühpädagogik“*

Datum: 26. bis 28. September 2013

Tagungsort: Tagungshaus des Gustav-Stresemann-Instituts, Bonn

Veranstalter: Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Organisation: Prof. Dr. Ursula Stenger, Prof. Dr. Doris Edelmann, Prof. Dr. Anke König

Informationen: www.pdfk.de/Jahrestagung2013.html

November 2013

*Herbsttagung 2013 der Sektion 12 Medienpädagogik: „Mediatisierte
Kindheit – Herausforderungen einer digitalen Kultur für die medien-
pädagogische Forschung“*

Datum: 07. bis 08. November 2013

Tagungsort: Universität zu Köln und Fachhochschule Köln

Veranstalter: Sektion 12: Medienpädagogik

Organisation: Prof. Dr. Kai Hugger (kai.hugger@uni-koeln.de)

Informationen: <http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12>

Februar 2014

„12. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“

Datum: 17. bis 18. Februar 2014

Tagungsort: Wilhelm-Kempf-Haus, Wiesbaden-Naurod

Veranstalter: Sektion 9: Erwachsenenbildung

Informationen:

Die Veranstaltung für Nachwuchswissenschaftler/innen bietet ein Forum, um insbesondere methodische sowie methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten präsentieren und diskutieren zu können. Den Call for Paper erhalten Sie ab Ende September 2013 über die Homepages der Sektion Erwachsenenbildung auf der DGfE-Seite und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.

Jahrestagung 2014 der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 20. bis 21. Februar 2014

Tagungsort: Universität Koblenz

Veranstalter: Kommission Organisationspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Henning Pätzold

Juni 2014

XXVI CESE Conference: “Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition: The World in Europe – Europe in the World”

Datum: 10. bis 13. Juni 2014

Tagungsort: Freiburg

Veranstalter: Comparative Education Society in Europe (CESE)

The governance of education in many countries and regions of the world is currently in transition, challenging histories, remaking subjectivities and shaping possible political futures. The role of transnational actors and commercial interests in reform movements is acknowledged by policy makers and scholars alike. Indeed, the pervasive nature of economic discourses that prioritize certain forms of knowledge, teaching and learning, is changing the very nature of education itself and its potential as a vehicle for societal and personal transformation. However, national and regional economic forces do

not act in isolation and must be examined in the broader context of the changing contours of the global cultural economy. Rapid and uneven processes of modernization across Europe and in many other places, for example, in North America, East Asia, North Africa and Latin America, interact increasingly with deterritorialised policy agendas, at a time when local, national and regional identity projects are in flux. These dynamics are at the centre of emerging „spaces” in education (e.g. „European educational spaces”) in which governance can be viewed as a key field of action in which long-running political efforts to shape and order social life are consolidated, contested and remade. In the emerging educational space, governance is not simply one facet of education but, rather, the new context in which education might be envisaged and realised.

The Conference will explore the theme of „educational governance” in the broadest way possible; considering new forms of steering, leadership and management, assessment and evaluation, teaching and learning, knowledge creation and the realities and possibilities for different forms of political engagement. The new spatial dynamics of education will be explored in institutional settings such as schools and universities, via professional groupings such as teachers, administrators and leaders, and from the perspective of students, young people, children and their families. As these spatial dynamics incorporate institutional, educational and non-formal educational processes, the governance of education beyond schooling will also be at the core of the Conference.

The following sub-themes, organised as Working Groups, have been established to explore this general problematique:

- Governing Knowledge and the Politics of Education
- Governing Schooling and Schools
- Governing Teachers and Teaching
- Governing Learning and Learners
- Governing Education beyond Schooling.

In addition to these five sub-themes there will be a Working Group dedicated to new scholars, as well as opportunities to submit papers for a number of cross-thematic sessions.

Comparative education is uniquely situated to explore the emerging dynamics of educational governance along these thematic lines and the Conference will provide the opportunity to: learn more about different local, national or regional educational processes and trajectories, considering them comparatively; share knowledge about the logics, ideologies and impacts of different techniques and regimes of governance across Europe and beyond; and, consider the extent to which these phenomena can be conceptualised as part of distinctive national or regional responses to the challenge of global educational governance.

The Executive Committee of CESE hopes that CESE Members and academic colleagues from across Europe and the world will join us in Freiburg to explore, partly through the Plenary Lectures and mostly within the Working Groups, these topics, which can be cross-linked in any given paper.

More details regarding the Working Groups, the Plenary Speakers and Paper Submission will be given in the next issues of European Education and in the Society's website at www.cese-europe.org

September 2014

Herbsttagung 2014 der Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 24. bis 26. September 2014

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Veranstalter: Sektion 7: Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Uwe Faßhauer

Informationen: www.bwp-dgfe.de/tagungen/

Publizieren in peer-reviewten Zeitschriften – Ein Workshop

Das Publizieren und Sich-Zeigen auf der Bühne der Wissenschaft ist eine der elementaren Voraussetzungen für das erfolgreiche Agieren auf diesem Gebiet. Neben dem öffentlichkeitswirksamen Präsentieren eigener Forschungsergebnisse ist es besonders auch für publikationsbasiertes Promovieren wichtig, sich mit den Anforderungen der relevanten Journale, den Gutachter-Verfahren und Gesetzmäßigkeiten auszukennen. Peer-Review-Verfahren verlaufen nach eigenen Gesetzmäßigkeiten und Standards. Insbesondere für NachwuchswissenschaftlerInnen erscheinen sie häufig undurchsichtig und fördern nicht durchgängig Publikationswünsche und -absichten.

Ziel dieses, sich vornehmlich an NachwuchswissenschaftlerInnen adressierenden Angebotes „Publizieren in peer-reviewten Zeitschriften“ ist es, die Verfahrensabläufe und Standards des peer-reviewten Publizierens transparenter zu machen, um damit den „Eintritt auf diese Bühne“ der Wissenschaft zu erleichtern und damit die Publikationskultur zu fördern und die Veröffentlichung qualifizierter Beiträge von NachwuchswissenschaftlerInnen in einschlägigen wissenschaftlichen Journalen zu erhöhen.

Im Zentrum des Angebotes steht ein eintägiger Workshop. Während des Workshops werden die NachwuchswissenschaftlerInnen mit den Anforderungen und Regularien des peer-reviewten Publizierens vertraut gemacht und das Verfassen von Beiträgen in Bezug auf unterschiedliche Formate unterstützt. Zudem werden Anregungen und Orientierung für das erfolgreiche Ab-

solvieren der Begutachtung gegeben. Auf Wunsch wird die Erstellung eines Beitrages bis zur Publikation durch die GutachterInnen begleitet.

Der Workshop wird von GutachterInnen und HerausgeberInnen des Journals „Soziale Passagen – Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit“ angeboten und durchgeführt. Das Journal „Soziale Passagen“ ist eine relativ junge, wissenschaftliche Zeitschrift an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Sozialpolitik, Soziologie und Psychologie mit einem deutlich ausgewiesenen sozialpädagogischen Profil. Intention des Journals ist es, einen Raum für interdisziplinäre Debatten zu ermöglichen. Das Zeitschriftenprojekt konnte sich seit seinem Beginn 2009 erfolgreich etablieren und veröffentlicht wechselnde Titelthemen, freie Beiträge und aktuelle sowie an den Rand gedrängte, eventuell neu zu diskutierenden theoretische und empirische Ansätze.

Der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Workshop adressiert insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen. Interessierte schicken bitte bis zum 18. August 2013 ein Exposé mit detaillierter Gliederung (bis zu 6000 Zeichen) für einen Aufsatz an die Redaktion des Journals „Soziale Passagen“. Eine Einladung für den eintägigen Workshop erfolgt auf Basis der eingereichten Exposés.

Kontakt: Für organisatorische und inhaltliche Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion des Journals „Soziale Passagen“: Vera Keim; Universität Kassel; Fachbereich 01, Arnold-Bode-Str. 10, 34109 Kassel, Tel.: 0561-804 2945; Mail: verakeim@uni-kassel.de.

AUSSCHREIBUNGEN UND PREISE

DGfE-Nachwuchspreis 2014

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vergibt anlässlich ihres 24. Kongresses im März 2014 in Berlin erneut den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.

Der Preis ist dotiert mit insgesamt 3.000 Euro, das Preisgeld kann auf drei Plätze verteilt werden. Förderungswürdig sind Beiträge in Einzel- oder Koautor/innen/schaft sowohl aus Fachzeitschriften als auch aus Sammelbänden, die nach dem 1. September 2011 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert wurden, die das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die Altersgrenze gilt für den Zeitpunkt der Publikation. Der Nachwuchsstatus (keine Berufung außer auf eine Juniorprofessur) muss bis zum Ende der Einreichungsfrist bestehen und gilt ggf. auch bei den Koautorinnen/Koautoren.

Begründete Vorschläge mit sieben Exemplaren der Publikation und Angabe des Geburtsdatums der Autorin/des Autors sowie einer kurzen Laudatio können bis zum 01. September 2013 bei der Vorsitzenden der Jury des Förderpreises, Prof. Dr. Tina Hascher, eingereicht werden. Bitte schicken Sie die Unterlagen an die Geschäftsstelle der DGfE, Warschauer Straße 36, 10243 Berlin, mit dem Vermerk „Förderpreis“ auf dem Kuvert.

Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an Susan Derdula in der Geschäftsstelle der DGfE, E-Mail: buero@dgfe.de.

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Neville Alexander

Dr. Neville Alexander, Professor für Pädagogische Reform an den Universitäten Kapstadt und Stellenbosch in Südafrika, ist am 27. August 2012 an den Folgen eines Krebsleidens verstorben. Wir verlieren mit ihm ein großartiges Vorbild, einen engagierten Forscher und Reformen, einen Wissenschaftler, der Brücken zwischen den Welten schlagen konnte.

Neville Alexander schloss sich bereits 1957 der Anti-Apartheitsbewegung an. Nach abgeschlossenem Studium der Germanistik in Kapstadt wurde ihm ein Stipendium der Alexander-von-Humboldt-Stiftung für das Studium an der Universität Tübingen zuerkannt. Dort promovierte er 1961 mit einer Arbeit über Gerhart Hauptmann. 1963 kehrte er nach Südafrika zurück und wurde zu einem der Mitbegründer der National Liberation Front (NLF) – einer politischen Bewegung gegen die Apartheid, zu der auch Nelson Mandela gehörte. Aufgrund dieses Engagements wurde Alexander 1963 wegen Hochverrats zu zehn Jahren Gefängnis verurteilt. Er verbüßte eine zehnjährige Freiheitsstrafe auf der Gefängnisinsel Robben Island, auf der auch Mandela eingekerkert war, und stand danach bis zum Ende der Apartheid unter Hausarrest. Zusammen mit Mandela, engagierte sich Alexander in der „Befreiungs-Universität“ der Gefängnisinsel – einer Initiative der Gefangenen, sich wechselseitig Bildung zu verschaffen. Nach dem Ende des Apartheid-Regimes war er lange Zeit bildungspolitischer Berater in Mandelas Stab; er gehörte zu den Mitwirkenden bei der Entwicklung des bildungs- und sprachpolitischen Leitbilds des Südafrika nach der Apartheid.

Zu den zentralen Themen seiner Forschung und Entwicklung gehörten Fragen der Gerechtigkeit und des Abbaus von Hürden für benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Ihn interessierte besonders die Rolle der Sprache bei der Ermöglichung oder Verhinderung von Bildungschancen. Er leistete profunde historische Aufarbeitungen der Sprachbildungsregimes in Südafrika und anderen kolonisierten Teilen der Welt (siehe hierzu z.B.: Neville Alexander im Gespräch – Mit der Macht der Sprachen gegen die Sprache der Macht. Hrsg. von Lucijan Busch. Klagenfurt: Drava Verlag 2011). In international vergleichender Perspektive beleuchtete er den Beitrag von Bildungssystemen zu demokratischen Prozessen bzw. zur Herausbildung demokratischer Systeme (siehe hierzu z.B.: *An Ordinary Country: Issues in Transition from Apartheid to Democracy in South Africa*. Pietermaritzburg: Natal University Press 2002; auf Deutsch: *Südafrika: Der Weg von der Apartheid zur Demokratie*. München: C.H. Beck 2001). Er engagierte sich in der Deutschen Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Seine Beiträge hier galten vor allem der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Leistung von Bildungssystemen bei der Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolgchancen.

Seine wissenschaftlichen Arbeiten konnte Neville Alexander im Rahmen des von ihm geleiteten „Centre for the Study of Alternative Education in Southern Africa (PRAESA)“ an der Universität Kapstadt (University of Cape Town) durchführen. Er pflegte zahlreiche Kontakte mit deutschen bzw. deutschsprachigen Universitäten, u.a. Hamburg, Oldenburg, Duisburg-Essen und Wien. Ein Gegenstand dieser Kooperationen war die theoriegeleitete Analyse der Zusammenhänge zwischen Herkunft, Macht und Bildungschancen. Dabei interessierte ihn unter anderem, ob und wie dieses Problem in zwei Staaten mit (je unterschiedlich) getrennter Geschichte diskutiert und zu bewältigen versucht wurde: im Post-Apartheid-Südafrika und in Deutschland nach der Wiedervereinigung. Ein weiteres Feld seiner Tätigkeit war das Initiieren pädagogischer Praxisprojekte und ihre wissenschaftliche Begleitung. Hier ging es ihm insbesondere um die Frage, wie man in vielsprachigen Konstellationen sprachliche Bildung zum Nutzen aller Beteiligten gestalten kann. Auch dabei war eine international vergleichende Perspektive für ihn wesentlich; insbesondere ging es ihm um das Problem, ob und worin sich bildungsförderliche Maßnahmen in einem historisch vielsprachigen Land (wie Südafrika) und einem durch Migration vielsprachigen Land (wie Deutschland) ähnlich sein können oder unterscheiden müssen.

Wir werden das Andenken Neville Alexanders in Ehren halten.

Ingrid Gogolin und der Vorstand der SIIVE

Zum Andenken: Hans-Hermann Groothoff

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um ihr Gründungs- und Ehrenmitglied, der Herausgeberkreis der „Pädagogischen Rundschau“ um ihren Mitherausgeber: um Hans-Hermann Groothoff, der Anfang April dieses Jahres im 97. Lebensjahr verstorben ist.

Hans-Hermann Groothoff hat sich (in seiner Autobiographie) selbst als Repräsentant einer Generation verstanden: geboren im Ersten Weltkrieg, aufgewachsen in der Weimarer Republik, Soldat im Zweiten Weltkrieg, erst mit 30 der Start in ein neues Leben: Studium, Familie, Berufsfindung, Mitarbeit am Aufbau der Bundesrepublik in den Bereichen Erwachsenenbildung und Lehrerbildung, von 1962 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1980 Ordinarius für Pädagogik an der Universität zu Köln.

Professor Groothoff war auch Repräsentant jener Generation von Universitätspädagogen – Hermann Röhrs, Hans Scheuerl, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Leonhard Froese, Oskar Anweiler, Wolfgang Klafki, Peter Martin Roeder –, die mit und neben ihren Lehrern, vor allem Wilhelm Flitner, Herman Nohl, Erich Weniger, nicht zu vergessen Elisabeth Blochmann, in ihren Philosophischen Fakultäten eine Disziplin aufzubauen hatten, die erst in Umrissen existierte und der sie jeweils auf ihre Weise in ihren Universitäten zu Ansehen verhalfen. Diese Gründergeneration übernahm auch mannigfache Tätigkeiten außerhalb der Universität in bildungspolitischen Gremien und pädagogischen Praxisfeldern. Bei Hans-Hermann Groothoff waren es die Erwachsenenbildung, die Politische Bildung sowie die Berufspädagogik (für die ihm auch Professuren angetragen worden waren), seine Kontakte zur Wirtschaft und seine Mitwirkung bei der Gründung der Hamburger Universität der Bundeswehr, für die ihn sein Freund Thomas Ellwein gewonnen hatte.

Das Studium der Philosophie bei Heidegger in Freiburg 1938/39 wurde vom Krieg unterbrochen. Durch glückliche Umstände konnte Hans-Hermann Groothoff es bereits im Winter 1945/46 in Hamburg wieder aufnehmen, in Philosophie bei Ludwig Landgrebe (dem er lebenslang freundschaftlich verbunden blieb), in Pädagogik bei Wilhelm Flitner (dessen Schriften zur Erwachsenenbildung er herausgab), beim Wechsel mit Ludwig Landgrebe nach Kiel bei Fritz Blättner. Hans-Hermann Groothoff hat in seinen Lebenserinnerungen Dank abgestattet an alle Mentoren und Gesprächspartner, die ihm weitergeholfen haben, neben Flitner besonders Heinrich Abel, Martin Stallmann und Wolfgang Klafki. Die Leitsterne seines Denkens waren Kant und Dilthey, Heidegger und später Helmuth Plessner und Max Scheler; denn seine Grundthemen waren die Philosophische Anthropologie und die Technische Zivilisation der modernen Gesellschaft, ethisch-politisch gesehen und deshalb pädagogisch zu interpretieren.

Die Festschrift zu seinem 60. Geburtstag, die Festgabe zu seinem 70. Geburtstag – eine Sammlung ausgewählter Veröffentlichungen 1957-1985 mit einer bemerkenswerten Tabula gratulatoria – sowie die intensive Vortragstätigkeit im In- und Ausland belegen die Spannweite nicht nur von Hans-Hermann Groothoffs wissenschaftlichen Interessen, sondern auch seiner kulturellen Neugier, die seine Frau mit ihm teilte. Innerhalb und außerhalb der akademischen Pädagogik wurde er bekannt als (Mit-)Herausgeber mehrerer Pädagogischer Lexika. In ihnen hat er vor allem jene grundsätzlichen Artikel beigesteuert, in denen er Grundfragen und Grundprobleme seines Faches erläuterte. An ihnen lässt sich auch seine Qualität als Lehrer ablesen.

Empirische Forschung war seine Sache nicht, vielmehr die reflexion engagierte in der Nachfolge seines Lehrers Wilhelm Flitner: zum einen theoretisch-begriffliche Klärung von Sachverhalten und Problemlagen vor aller vorschnellen Datenerhebung, zum andern engagierte Beratung der Praxis vom Standort der Wissenschaft aus, die für das Gemeinwesen Verantwortung trägt. Wichtig blieb dabei stets der Aspekt der Geschichtlichkeit, weil der gesuchte Weg in die Zukunft ohne Vergegenwärtigung von Vorgeschichten allzu leicht verfehlt wird.

Hans-Hermann Groothoff verfügte bis ins hohe Alter über außerordentliche geistige Wachheit und große Lernbereitschaft; selbst mit der Habermas-Luhmann-Kontroverse hat er sich noch auseinandergesetzt. Er war jedem Dogmatismus abhold, auch in den Transformationsprozessen innerhalb der Erziehungswissenschaft, wobei er stets in Erinnerung rief, dass die Empirische Erziehungswissenschaft und die Kritische Pädagogik, bei allem Eigenrecht, sich nicht am disziplinären Referenzrahmen der hermeneutisch-historisch-systematischen Allgemeinen Pädagogik vorbeilavieren dürfen. Zugleich betonte er selber sowohl die Grenzen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch deren selbstreflexives und kritisch-analytisches Potential für die kultur- und sozialwissenschaftliche Aufklärung der Zusammenhänge von Gesellschaft und Bildung und Erziehung. Toleranz, noble Gesinnung und Gradlinigkeit zeichneten Hans-Hermann Groothoff aus. Immer lag ihm an verlässlichen, konstruktiven zwischenmenschlichen Beziehungen. Der Krieg in Russland und der Rückzug, erst in der Verantwortung für andere, dann ganz auf sich selbst gestellt, hinter den russischen Linien von Minsk bis ins Lazarett in Ostpreußen haben ihm wohl diese Lehre fürs Leben mitgegeben.

Alle, die mit ihm zusammenarbeiten durften, alle, denen er etwas mitgeben oder ermöglichen konnte, werden ihn als Kollegen, Freund und Lehrer in dankbarer Erinnerung behalten und sind in Gedanken bei seinen Kindern und seiner Ehefrau Margarete, die im 70. Ehejahr von ihm Abschied nehmen musste.

Ulrich Herrmann (Tübingen)

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
Herausgegeben vom Vorstand der DGfE (<http://www.dgfe.de/>)

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich.

Online-Ausgabe: http://www.dgfe.de/zeitschrift/index_html

Verantwortlich für diese Ausgabe:

Prof. Dr. Christine Zeuner, Professur für Erwachsenenbildung,
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg,
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-Mail: zeuner@hsu-hh.de

Redaktion und Satz:

Katja Schmidt, M.A., Professur für Erwachsenenbildung,
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-Mail: katja.schmidt@hsu-hh.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

<http://www.dgfe.de/zeitschrift/Autorenhinweise2013.pdf>

Redaktionsschluss für Heft 47 ist der 15. August 2013

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de
E-Mail: info@budrich-verlag.de
Tel.: 02171 344 594, Fax: 02171 344 693

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der
DGfE-Homepage unter <http://www.dgfe.de/ueber/mitgliedschaft/>
oder bei der

Geschäftsstelle der DGfE:

c/o Freie Universität Berlin
Susan Derdula, M.A.
Arnimallee 12, 14195 Berlin
E-Mail: buer0@dgfe.de
Tel.: 030 838 54445, Fax: 030 838 54441