Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 53, Jg. 27|2016

Hamsterrad (Erziehungs-)Wissenschaft: prekär und beschleunigt?

Mit Beiträgen von
Nina Blasse, Carsten Bünger, Gerd Hölter,
Kerstin Jergus, Andrea Lange-Vester,
Sigrid Metz-Göckel, Sabrina Schenk, Anna Schütz,
Uwe Wilkesmann, Doris Wittek
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 5

BEITRÄGE ZUM THEMA „HAMSTERRAD (ERZIEHUNGS-)WISSENSCHAFT: PREKÄR UND BESCHLEUNIGT?“

Carsten Bünger, Kerstin Jergus & Sabrina Schenk
Prekäre Pädagogisierung: Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“ 9

Andrea Lange-Vester
Zwischen W3 und Hartz IV: Zumutungen prekarisierter Arbeitsbedingungen für den (erziehungs-)wissenschaftlichen Nachwuchs 21

Sigrid Metz-Göckel
Prekarität, Geschlechterkonstellationen und Elternschaft im wissenschaftlichen Mittelbau 31

Uwe Wilkesmann
Wettbewerb und Hierarchie versus Markt- und Wahrheit-Fetisch – Allokationsmechanismen in der (Erziehungs-)Wissenschaft 43

Anna Schütz, Nina Blasse & Doris Wittek
Die Suche nach einer neuen Normalität: Disziplinpolitische Perspektiven auf die Prekarität im erziehungswissenschaftlichen Feld 53

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Gerd Hölter
Bildungsforschung im Konflikt von administrativer Über- und reflektiver Untersteuerung: Ein Erfahrungsbericht aus einem BMBF-Forschungsprojekt zur frühen Kindheit 61

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. 71

Anlage zum Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. 79

Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. 81

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 89

Call for Papers zur Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 94

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 99

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 102

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 106

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung 112

Sektion 5 – Schulpädagogik 114

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 118

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 124

Sektion 12 – Medienpädagogik 126

NOTIZEN

Aus Wissenschaft und Lehre 129

TAGUNGSKALENDER 133

PERSONALIA 137

Nachruf auf Prof. Dr. Andreas Flitner 137

Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Klafki 141

EDITORIAL

Die Datenlage ist eindeutig: Der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs weist die Dynamik der Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen im akademischen Feld jenseits der Professuren für die zweite Hälfte der 2000er-Jahre mit den folgenden Worten aus: „Der Anteil an befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stieg seit 2005 von 79 auf 90%“ (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 185).

Differenziert man diese Konstellation nochmals zwischen Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten, wird deutlich, dass die Figur des Nicht-Prekären, also des unbefristet Beschäftigten, überhaupt nur in einer merklichen Größe unter den Vollzeitbeschäftigten (14 Prozent) für das Arbeitsfeld bundesdeutscher Hochschulen nachweisbar ist. Unter den teilzeitbeschäftigten Mittelbau-Angehörigen finden sich dagegen nur noch fünf Prozent unbefristet beschäftigte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Zugleich diagnostizieren zeitsoziologische Analysen insbesondere für die Arbeitswelt in den Gegenwartsgesellschaften eine Beschleunigungstendenz. Im akademischen Arbeitsfeld werden u.a. die Unwucht in der Studierenden-Lehrenden-Relation, die Managerialisierung und die Kommerzialisierung der Hochschuladministration und die Standardisierung der Studienorganisation für einen stärker verdichteten Arbeitsalltag verantwortlich gemacht. Vielfach dominiert daher der Eindruck unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, mit der beruflichen Entscheidung für das akademische Feld sei man in ein „Hamsterrad der Wissenschaft“ eingetreten. Gehen also in diesem „Hamsterrad (Erziehungs-) Wissenschaft“ Prekarisierung und Beschleunigung eine Allianz ein? Diese Frage steht im Fokus des thematischen Schwerpunkts der vorliegenden 53. Ausgabe der Erziehungswissenschaft. Ihrer Beantwortung widmen sich die folgenden Beiträge:

Carsten Bünger, Kerstin Jergus und Sabrina Schenk eröffnen mit ihrem Beitrag die Diskussion zum Schwerpunkt. Sie loten die Möglichkeiten einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion der zunehmenden Prekarisierung wissenschaftlicher Beschäftigungsverhältnisse jenseits der Lebenszeitprofessur aus. Eine entsprechende Analyse habe ihres Erachtens, erstens den spezifischen Modus der Subjektivierung „angehender“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu rekonstruieren. Sie solle zweitens die Tatsache der gesellschaftspolitischen Blindstelle erziehungswissenschaftlicher Debatten zur Kenntnis nehmen, was eine systematische Ausblendung der Bedingungen wissenschaftlicher Produktion zur Folge habe. Und drittens habe sie den pädagogisierten Verdeckungszusammenhang in der universitären Anerken-

nungsstruktur aufzuschließen, der Hierarchien in Betreuungs- und Bewährungsverhältnisse umformatiere.

Ausgehend von der Diagnose einer zunehmenden Prekarisierung, die auch für das erziehungswissenschaftliche Feld nachzuzeichnen sei, skizziert Andrea Lange-Vester den gegenwärtigen Kontext des akademischen Arbeitsfeldes. In diesen stellt sie Forschungsbefunde aus einer eigenen Studie zur Etablierungspraxis junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Damit weist Andrea Lange-Vester auf Aspekte hin, mit denen sich die befristet Beschäftigten im akademischen Feld auseinandersetzen müssen und die Einfluss auf ihre Etablierung in der (Erziehungs-)Wissenschaft haben: Die Familienplanung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, ihre räumliche Mobilität sowie ihre Bereitschaft, trotz prekärer Arbeitsbedingungen ein hohes Engagement als notwendige Anforderung anzusehen, sind zentrale Aspekte, auf die sie damit aufmerksam macht. Darüber hinaus kann Lange-Vester zeigen, wie milieu- und herkunftsspezifische Dimensionen wirken: Bildungsaufsteigende weisen immer wieder eine geringere Passung zu den Herausforderungen des akademischen Feldes auf und werden deshalb leichter vom Aufstiegsweg verdrängt.

Sigrid Metz-Göckel diskutiert in ihrem Beitrag die widersprüchliche Einheit von wissenschaftlicher und sorgender Arbeit. Dabei hebt sie u.a. den weit verbreiteten unerfüllten Kinderwunsch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hervor. Sie weist außerdem auf eine unerwartet geringere Erschöpfungssymptomatik unter Wissenschaftlerinnen mit Kind(ern) hin und zeigt zugleich auf, dass Wissenschaftlerinnen mit Kind immer wieder aufgrund fehlender Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus dem akademischen Feld aussteigen – trotz des im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern relativ hohen Anteils an Wissenschaftlerinnen in der Erziehungswissenschaft. Im Widerspruch zu der vielfachen, häufig zertifizierten Familienorientierung bundesdeutscher Universitäten ist daher mit Metz-Göckel von einer „strukturelle(n) Rücksichtslosigkeit“ dieser Organisation gegenüber Eltern auszugehen.

Die Frage nach der Akzeptanz bestehender Allokationsmechanismen unter Rektoren/Präsidien und Professorinnen sowie Professoren vor dem Hintergrund der veränderten Steuerungslogiken an bundesdeutschen Hochschulen stellt Uwe Wilkesmann ins Zentrum seiner Überlegungen. Er fragt dabei nach einer möglichen Veränderung dieser Akzeptanz von Allokation auf Seiten der in der Hochschulhierarchie entscheidenden Akteure. Für das akademische Feld identifiziert Uwe Wilkesmann einen „inszenierten Wettbewerb“, also eine spezifische Marktlogik, die sich von denen in anderen gesellschaftlichen Subsystemen unterscheide. Empirisch unterscheidet Wilkesmann drei Reaktionstypen in der neu gesteuerten Hochschule (*New Public Management*) und markiert schlussfolgernd die Relevanz hierarchischer Entscheidungen, die sich nicht unter einem „Markt-Fetisch“ subsumieren lassen.

Anna Schütz, Nina Blasse und Doris Wittek diskutieren in ihrem Beitrag disziplinpolitische Perspektiven auf Prekarität im Feld der Erziehungswissenschaft. Ein Stabilisierungspotenzial für die gerade auch im internationalen Vergleich massiv ausgeprägte Prekarität im akademischen Feld sehen Schütz, Blasse und Wittek darin, dass diese von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht nur in Kauf genommen, sondern darüber hinaus nicht hinterfragt werde. Gründe dafür sehen die Autorinnen darin, dass das wissenschaftliche Berufsfeld der sachbezogenen intrinsischen Motivation junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Raum gebe, ihnen vermeintlich erleichterte Einstiegsmöglichkeiten biete und über den Erwerb universitärer Qualifikationsgrade respektive Titel ein weiterhin hohes gesellschaftliches Prestige in Aussicht stellen könne. Die gegenwärtige Prekarisierungsdynamik verorten die Autorinnen ebenfalls in der veränderten Steuerungs- und Regulierungslogik bundesdeutscher Hochschulen, aber auch in den weiterhin stabilen hierarchischen Abhängigkeitsverhältnissen, denen nicht-professorale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterliegen. In Bezug auf mögliche disziplinpolitische Konsequenzen sehen Schütz, Blasse und Wittek vor allem die Fachgesellschaft sowohl als Ort der selbstkritischen Vergewisserung als auch als (politische) Akteurin in der wissenschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Arbeitsmarkt „Wissenschaft“ in der Pflicht.

Unter der Rubrik „Allgemeine Beiträge“ legt Gerd Hölter einen mit dem Schwerpunkt dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft korrespondierenden Erfahrungsbericht aus dem Kontext eines Forschungsprojektes zu Fragen der frühen Kindheit vor. Er konstatiert eine zunehmende Durchsetzung des „ökonomischen Denkens“ auch in erziehungswissenschaftlichen Bereichen der frühen Kindheit und weist auf die damit verbundene Gefahr hin, dass Traditionen der Allgemeinbildung und des damit verbundenen kritischen Denkens verloren gehen. Unter Verweis auf eigene Erfahrungen in einem BMBF-Verbund zieht Hölter die Möglichkeit in Betracht, dass Veränderungen innerhalb der Forschungsförderungs- und -steuerungspolitik derartige Entwicklungen stabilisieren können.

Im Anschluss an die inhaltlichen Beträge erfolgen die „Mitteilungen des Vorstands. Hier finden Sie das Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung mit seiner Anlage, die Satzung und den geänderten Ethikkodex der DGfE. Nach den „Berichten aus den Sektionen“ und den „Notizen“ schließen der „Tagungskalender“ und die Rubrik „Personalia“ diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

Fabian Kessl und Katja Schmidt

BEITRÄGE ZUM THEMA „HAMSTERRAD (ERZIEHUNGS-)WISSENSCHAFT: PREKÄR UND BESCHLEUNIGT?“

Prekäre Pädagogisierung

Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“

Carsten Bünger, Kerstin Jergus & Sabrina Schenk

Wenn derzeit die spezifische Prekarität und ungewisse Positionierung des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ eine gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit erfährt, so ist dies in erster Linie wohl den Protesten und Initiativen zugunsten verbesserter Beschäftigungsverhältnisse von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verdanken.[1] Dass mit diesen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen auch explizit erziehungswissenschaftliche Perspektiven verbunden werden können, dass den zur Disposition stehenden Bedingungen von Lehre, Forschung und Qualifikation gar pädagogische Fragestellungen eigen sind, wird dabei bislang jedoch nicht thematisiert. Während sich die parlamentarisch geführte Auseinandersetzung auf die Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes fokussiert und zuletzt kleinere Änderungen hinsichtlich der Befristung verabschiedet hat[2], bleiben grundsätzlichere Fragen wie die nach dem Bildungsort Universität und nach den Bedingungen der Möglichkeit gemeinsamen Forschens außen vor. Insofern die *Scientific Community* – und nicht allein die Gruppe jener als „Nachwuchs“ gekennzeichneten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – angesichts von bildungspolitisch gewollten kompetitiven Strukturen wie Drittmittelorientierung, Projektausschreibungen, institutionellen Rankings oder „leistungsbezogener“ Besoldung selbst zunehmend prekären Bedingungen unterliegt, sind dringend nötige Debatten um das Anliegen und den Sinn von Hochschule und Universität erforderlich.

1 Hierzu zählen die von der GEW ins Leben gerufenen beschäftigungspolitischen Initiativen „Templiner Manifest“ (GEW 2010) und „Herrschinger Kodex“ (GEW 2012) sowie die jüngeren wissenschaftspolitischen Initiativen aus den Fachgesellschaften der Soziologie (vgl. DGS 2014) und Politikwissenschaft (vgl. DVPW 2014) sowie der Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE 2016).

2 Die Gesetzesänderung gilt seit dem 17. März 2016. Vgl. BMBF (2016).

Wir schlagen vor, die Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen zu suchen und die der Erziehungswissenschaft als analytischer Disziplin zur Verfügung stehenden begrifflichen Mittel für die Auseinandersetzung um die prekären Positionierungen des „Nachwuchses" und der mit diesen verschränkten Pädagogisierungen zu nutzen. Dies beinhaltet zugleich, die entlang von veränderten Befristungsformen und Stellenprofilen aufgeworfenen Problemstellungen als *erziehungswissenschaftlich relevante Fragen* zu begreifen (vgl. dazu auch Bünger/Jergus/Schenk 2017). Das Anliegen besteht mit anderen Worten darin, die Situation wissenschaftlicher Subjekte in den zur Disposition stehenden Organisationsformen begrifflich so einzuholen, dass sie auch als politisch-pädagogische Problemstellung thematisierbar und bearbeitbar wird. Den üblicherweise in hochschuladministrative oder aber bildungspolitische Forschungen ausgelagerten Themenstellungen soll damit auch eine erkenntnispolitische Dimension abgewonnen werden, um die alternative Abgrenzung dieser Bereiche voneinander wieder zu verflüssigen und ihren Zusammenhang in den Blick zu bringen. Damit verstehen sich die folgenden Ausführungen zugleich als Appell für eine genuin erziehungswissenschaftliche Neufokussierung des wissenschaftlichen Feldes und seiner Reproduktions- wie Regenerationsbedingungen.[3]

Die folgenden Ausführungen problematisieren zu diesem Zweck drei Momente, die in unseren Augen eine solche Debatte bislang erschwerten bzw. deren Ausbleiben kaum merklich werden ließen: erstens die Engführung der Diskussionen um die Bedingungen wissenschaftlicher Qualifikation auf den Bereich hochschuladministrativer Argumente, zweitens die strukturelle Ort- und Sprachlosigkeit wissenschaftlicher Selbstreflexion und drittens die entpolitisierende Logik der Pädagogisierung von prekären Verhältnissen.

1 Die Universität im Zusammenhang diskutieren: Zum Spannungsfeld von Erwerbsarbeit, Wissenschaftlichkeit und Bildung

Sofern Hochschulen als Bildungsinstitutionen zu begreifen sind, unterliegen sie nicht nur den Steuerungsformen und Zielvorgaben der Bildungspolitik, sondern zählen auch zu den genuinen Forschungsgegenständen der Erziehungswissenschaft. Spätestens seit ihrer kritisch-reflexiven Wende im Horizont der 1970er Jahre sucht die wissenschaftliche Pädagogik der Bildungspolitik nicht lediglich konzeptionell zuzuarbeiten, sondern zielt vielmehr darauf, deren Effekte und Engführungen, „die Zwänge, Verflechtungen und

3 Die hiermit anvisierte Verbindung von Wissenschaftstheorie und Bildungstheorie steht noch aus.

Abhängigkeiten, aber auch die Möglichkeiten bildungspolitischer Maßnahmen aufzudecken" (Zenke 1972, S. 28). Besteht also gegenüber bildungspolitischen Orientierungen und Regulierungen ein durchaus etabliertes *Standing* eines eigenständigen und mitunter problematisierenden Einsatzes erziehungswissenschaftlicher Reflexion, so scheint sich das reflexive Selbstverständnis der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft „nach Bologna" auf den Bereich der Rahmenbedingungen des „Unterrichtens" zu beschränken.[4] Während der Fokus also vorrangig auf dem Studium und der Lehre liegt, bleiben die Effekte für die Tradierung und Kontur der Erziehungswissenschaft – m.a.W.: die disziplinäre Ausgestaltung und Regeneration des Fachs – bislang weitgehend ausgeblendet (vgl. als Ausnahmen: Rieger-Ladich 2006; Masschelein/ Ricken 2002).

Dabei muss sich gerade auch der Anspruch der Institution Hochschule als einer Bildungsinstitution nicht nur bezogen auf Studierende, sondern auch im Hinblick auf die sich in ihr Qualifizierenden und in ihr Bildenden – die sogenannten „Nachwuchs"-Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler – bewähren. Die Begrifflichkeiten „Nachwuchs", „Qualifikationsphase" oder „Betreuungsverhältnis" rücken zudem das Pädagogische bzw. die Pädagogisierung des wissenschaftlichen Feldes vor Augen; dies allein legt eingehendere, explizit erziehungswissenschaftliche Analysen nahe (vgl. Jergus 2016b). Gleichzeitig zeigt sich an den Positionierungen des „Nachwuchses" das grundsätzliche Problem der Wettbewerbslogiken im Wissenschaftsbetrieb: Der Anspruch einer individuell zurechenbaren wissenschaftlichen Akteurschaft, die sich gleichermaßen auf den „Forschungsstand" eines hochdifferenziertes Feldes zu beziehen wie auch von diesem zu distanzieren hat (vgl. Jergus 2016a), erscheint angesichts disziplinärer Transformationen als paradoxe, durchaus prekäre, *Profilierung ins Ungewisse*. Sie überlagert sich zudem mit dem konkurrenzbasierten Ringen um Stellen, Stipendien oder Perspektiven projektbasierter Anschlussfinanzierung. Neben der Frage, wie sich diese Steigerungs- und Optimierungslogiken auf die Inhalte von Forschung und Lehre auswirken, kommt einer explizit erziehungswissenschaftlichen Reflexion u.E. deshalb auch die Aufgabe, zu herauszuarbeiten, was dies für die Subjektivierungen der („angehenden") Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedeutet. Zunächst wäre jedoch zu klären, wie die Bedingungen einer solchen Selbstreflexion der Wissenschaft eingeschätzt werden können.

4 Am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Kritik an der Bologna-Reform ließe sich zeigen, wie zwar die Effizienzvorstellungen in den am Output bzw. am Outcome orientierten Bachelor- und Master-Studiengängen problematisiert wurden (vgl. Liesner/Sanders 2005, Pongratz 2009, Ricken/Koller/Keiner 2013). Hingegen blieb eine ähnliche Problematisierung bezogen auf die Promotionsphase, die aus Perspektive der Reform als „dritter Abschnitt" nach Bachelor und Master verstanden werden soll, weitgehend aus.

2 Die prekäre Selbstreflexion der Wissenschaft: prekäres Wissen, von prekären Positionen, an prekären Orten

Wo das wissenschaftliche Feld und insbesondere seine Reproduktions- wie Regenerationsbedingungen in den kritischen Blick geraten, geschieht dies zumeist vornehmlich aus einer bildungspolitischen Perspektive, die sich u.a. mit den Stichworten „Governance", „neue Steuerung" oder auch „Qualitätsmanagement" verbinden lassen (vgl. dazu exemplarisch die Beiträge in Heyting/Lenzen 2002 oder Frost 2006). Die Auswirkungen der Veränderungen der Hochschullandschaft bspw. in Form der Erfahrungen der wissenschaftlich Forschenden und Lehrenden und deren analytische „Innenansicht" auf die Produktionsbedingungen von Wissenschaft gehen in solchen Perspektiven der Hochschulforschung oder der Organisationsentwicklung jedoch nicht auf. Eine erkenntnispolitische Blickwendung verweist stattdessen darauf, dass gegenüber diesem auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen inzwischen „etablierten" Wissen das anders gelagerte Wissen über die Veränderungen der eigenen Arbeitsbedingungen prekär zu sein scheint – nicht-wissenschaftlich, subjektiv, individuell, zufällig.

Es fehlt offenbar an diskursiven Möglichkeiten, die Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen und der universitären Praxis von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung in ein disziplinär anerkanntes theoretisches Vokabular zu überführen. Es mangelt damit auch an einem Modus der legitimen Kollektivierung und Tradierung dieses Wissens innerhalb der wissenschaftlichen Fachdisziplinen – zumindest konstatieren wir dies für die Erziehungswissenschaft.[5] Damit korrespondieren sowohl die Prekarität des Ortes, an dem solche Verständigungen eröffnet werden können, wie auch die prekären Positionen der sich potenziell verständigenden Wissenschaftssubjekte. Stellvertretend hierfür mag die über die von der Politikwissenschaftlerin und Soziologin Christiane Florin in der Zeitung „Die Zeit" angestoßene Debatte um die „angepassten Studierenden" stehen, deren Resonanz sie zur Veröffentlichung eines Buches bewogen haben (vgl. Florin 2014). Wo solches Wissen vorgetragen wird, geschieht dies offenbar erstens nicht im Vokabular der wissenschaftlichen Verständigung. Diese Verständigung findet zweitens im Wesentlichen auch nicht an den zentralen Orten und in den renommierten Organen der Wissenschaft statt, sondern im öffentlichen Medium der Zeitung oder bspw. auch in Blogs.[6] Zudem wird die Verständigung über die eigene univer-

5 Dabei war dies nicht notwendig immer so, was sich mit Verweis auf den Ansatz einer die Produktionsverhältnisse reflektierenden materialistischen Pädagogik zeigen ließe (vgl. Gamm 1983). Die Auseinandersetzung mit dieser Theorieform hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen für die Selbstverständigung über aktuelle Erfahrungen im wissenschaftlichen Feld kann an dieser Stelle jedoch nicht geführt werden.

6 Vgl. z.B. den Blog „Prekäres Wissen": https://prekaereswissen.wordpress.com.

sitäre Praxis drittens zumeist von prekären Positionen des sogenannten „Mittelbaus“ aus vorgenommen. Dies lässt es naheliegend erscheinen, den wissenschaftlichen Anspruch dieser Analysen (selbst) zu marginalisieren.[7]

Es scheint also eine stillschweigende Akzeptanz der Prekarität des wissenschaftlichen Ortes solcher Themen und Erfahrungen zu geben. So gängig die Kritik an der gegenwärtigen Praxis des Studierens sein mag, so wenig scheint es dagegen möglich, die universitäre Praxis des Lehrens im Register des Unfertigen, Prekären oder Ungewissen zu formulieren – ganz zu schweigen von den Bedingungen, unter denen diese Praxis vor sich geht. Dass dieses Wissen und diese Erfahrungen aus den Diskursen der Erziehungswissenschaft weitgehend ausgeschlossen werden, hat jedoch vielfältige Effekte. Darunter fällt bspw. der Verzicht auf einen (selbst-)kritischen Blick auf den nahezu defätistischen Kritikmodus an der „Bologna“-Reform. Denn in diesem wird der eigene Anteil an der Aufrechterhaltung und Stabilisierung der als belastend empfundenen Bedingungen in der Regel nicht zum Thema.

Das Anliegen, eine explizit *erziehungswissenschaftliche* Neufokussierung solcher Diskurse vorzunehmen, führt auch zu der Frage, unter welchen Bedingungen die drei aufgeführten Prekarisierungseffekte haben eintreten können. Vordinglich scheint aber die Analyse der Frage zu sein, unter welchen Bedingungen sie sich weitertragen. Die Tendenz zu außerwissenschaftlichem Subjektivismus und Privatismus in der Reflexion auf universitäre Forschungs- und Lehrbedingungen scheint einer fehlenden gesellschaftspolitischen Dimension des erziehungswissenschaftlichen Denkens und Vokabulars geschuldet zu sein, die das Potenzial zur theoretischen Selbstreflexion und damit ihre Politizität auch im disziplinären Bewusstsein verbürgen könnte. Selbst an jenen Stellen, an denen die Disziplin ihre eigene Politizität explizit thematisiert[8], kommt dies ohne Verweise auf die Bedingungen der Theorieproduktion durch die Theoriebildenden aus. Vielleicht zeigt sich hierin ebenfalls eine theoretische Vorentscheidung der Theoriebildenden, das vermeintlich „Private“ und die eigene „Subjektivität“ – als Teil eines prekären Wissens – unsichtbar zu machen.

7 Vgl. die Untertitelung des von Bürkert u.a. (2012) herausgegebenen Buches als „Lesebuch“. Als Ausnahme sei auf die vorsichtigen Hinweise auf die im universitären Betrieb angelegten Selbstexklusionsprozesse bei Ahrens/Wimmer (2014, S. 182) verwiesen. Für eine ganz anders gelagerte Rekonstruktion der Herkunft der Wissenschaftssubjekte als Thema der Wissenschaft vgl. Böschen 2016.

8 Vgl. die Beiträge des Mitteilungsheftes 2 der DGfE zur Frage „Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2015).

3 Die Pädagogisierung prekärer Verhältnisse

Nach den knappen Überlegungen zu den Fragen nach dem Zusammenhang von Bildungs- und Erkenntnispolitik sowie dessen Bedeutung für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschungspraxis möchten wir abschließend auf die spezifische Pädagogisierung dieses Zusammenhangs hinweisen. Es sind pädagogisch konnotierte Verhältnisse, die durch die Aufteilung des wissenschaftlichen Raumes in Berufene und Nicht-Berufene entstehen, und die durch genuin disziplinäre Konzepte wie „Qualifikation", „Professionalisierung", „Betreuung" oder auch „Bildung" gekennzeichnet werden.

Die Individualisierung von Problemlagen scheint *erstens* mit der *Individualisierung wissenschaftlicher Akteurschaft* zusammen zu spielen: Die sogenannte „Qualifikationsphase" in ihrer speziellen Statusausformung im deutschen Wissenschaftsbetrieb nivelliert die wissenschaftliche Akteurschaft der sogenannten „Nachwuchs"-Forscherinnen und -Forscher, indem im Modus des „noch-nicht" eine Orientierung auf „Vollständigkeit" als wissenschaftliches Subjekt über das Erteilen eines Rufes in Aussicht gestellt wird. Als Imagination von vollständiger Konstitution und Anerkanntheit als „Wissenschaftlerin" oder „Wissenschaftler" wirkt das „noch-nicht" als Subjektivierungsfigur. Die Kennzeichnung als „Phase" in Verbindung mit dem Wort „Nachwuchs" impliziert dabei ein Moratorium: eine Infantilisierung bei gleichzeitigem Verweis auf deren mögliche Überwindung und einen entsprechenden Übergang.[9]

Diese Pädagogisierungslogik ist nicht nur funktional für die Anreizstruktur zur Subjektivierung als sich-selbst-optimierendes-Wissenschaftler_innensubjekt, sie impliziert *zweitens* auch eine spezifische *Anerkennungslogik*. Der wissenschaftliche Raum strukturiert sich über die Sichtbarkeit als wissenschaftliche Autorin oder wissenschaftlicher Autor, und es ist die Aufgabe der sogenannten „Nachwuchs"-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler, ihre Wissenschaftlichkeit unter Beweis zu stellen. Dies führt unter anderem dazu, dass eine permanente Performance der Leistungsfähigkeit verlangt ist (vgl. Peter 2016), die die unterschiedlichen Bedingungen des Zur-Sichtbarkeit-Bringens wissenschaftlicher Leistungen abblendet bzw. de-thematisiert. Diese Bedingungen sind bspw. darin zu sehen, dass die Unterfinanzierung der Universitäten eine Diversifizierung von Stellenformaten mit sich bringt, die sich sowohl im Lehrumfang als auch in der Einbindung und Mitbestimmung in akademischen Belange erheblich unterscheiden sowie mit anderen Rechten (z.B. Stellenverlängerungen oder Elternzeit) einhergehen. Das von vielen Hochschulen betriebene Diversitätsmanagement setzt sich hier passgenau

9 Dies bezieht sich durchaus auch auf die befristeten, häufig an Evaluationen gebundenen „Juniorprofessuren".

ein, indem Diversität innerhalb von Statusgruppen in den Blick gerückt wird, während die Logik des Aufstiegs, dessen Gegenteil im Wissenschaftsbetrieb nicht Abstieg, sondern Ausstieg ist, affirmiert wird. Die Diversifizierung des akademischen Mittelbaus erschweren somit Solidarisierungs- und Verständigungsbemühungen, während sie zugleich die Konkurrenzsituation im akademischen Feld verstärken. Diese Individualisierung von Problemlagen und des wissenschaftlichen Arbeitens kulminieren in der Anforderung der alleinigen Autorschaft mit allen Konsequenzen der Nivellierung gemeinsamen Denkens, gemeinsam geteilter Bezüge oder wechselseitiger Bezugnahmen.

Damit einher geht *drittens* eine den pädagogisierten Verhältnissen des akademischen Raumes eingelagerte *Machtproblematik*. Das durch Betreuungs- und Qualifikationsverhältnisse konstituierte Beziehungsgeflecht wirft stets die Frage nach der Legitimität und Autorisierung wissenschaftlicher Positionen, Schulen, Themen und Zugangsweisen auf. Es geht hier also immer auch – feldtheoretisch gesprochen – um ein Ringen um legitime Positionen, von denen aus gesprochen werden kann. Diese Logik der Positionierung verknüpft (und verschärft) sich mit der Logik der Platzzuweisung einer letztlich feudalen Struktur der Abstammung und Zugehörigkeit, indem bspw. zwischen „Betreuenden" und „Betreuten" Motive des Gefallens und der Gefälligkeit produziert werden. Zwar versprechen vermeintlich neutrale Instrumente zur Leistungsmessung wie Drittmittelquote und Zitationsindex die Überwindung solcher Abhängigkeiten, sollen diese doch Vergleichbarkeit, Transparenz und meritokratische Rationalität garantieren. Doch Ausdruck und Möglichkeit, in der Anerkennungshierarchie aufzusteigen, formieren sich über Beziehungen – deren Machtförmigkeit im Register des pädagogisierten Betreuungs- und Bewährungsverhältnisses verdeckt wird. Diese Beziehungen materialisieren die symbolischen Modi der Wertigkeit in Abhängigkeiten von symbolischem Kapital (Bourdieu), über subtile Formen des Bezogenseins und Bezogenwerdens (z.B. wer kennt oder lädt wen zu welchen Anlässen ein, stellt vor oder bespricht welche Publikation wie).[10] Die symbolischen Kapitalien, die für Sichtbarkeit wissenschaftlicher Leistungen nötig sind, sind nicht nur innerhalb jeder Statusgruppe, sie sind vor allem vertikal in den Statusgruppen ungleich verteilt: Der Anteil der befristet Beschäftigten an der Universität liegt aktuell bei 90 Prozent (vgl. DHV 2016, S. 372). Das impliziert Bewährungsdynamiken angesichts einer erheblichen Ungleichverteilung der Modi und Ressourcen, um Hör- und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Äußerungen überhaupt erzeugen und in den Radius der (An)Erkennbarkeit gelangen zu können.

10 Die Effekte solcher subtilen, folglich einer problematisierenden Reflexion nur schwer zuführbaren, Mechanismen sind bezogen auf Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitslagen bspw. durch Bildungs(miss)erfolg reflektiert und analysiert worden (vgl. exemplarisch: Krüger et al. 2011).

Fazit

Die skizzierten Problemkreise des Zusammenspiels von Prekarisierung und Pädagogisierung werfen die grundsätzliche Frage danach auf, was ein gemeinsam geteilter Raum wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens bedeuten kann. Was hieße es, über die Statusgruppenlogik hinausgehend den Zusammenhang von Wissenschafts-, Hochschul- und Erkenntnispolitik zu betrachten? Verbunden damit ist auch die Frage, in welcher Hinsicht die Bezeichnung „Nachwuchs" angemessen scheint. Nimmt man die Tradierungslogik von Wissenschaft als Generationenverhältnis ernst, dann ist „Nachwuchs" der Name eines Konflikts – um den Sinn von Universität, um die Kontur der Disziplin, um die Geltungsmaßstäbe des Wissenschaftlichen. Diese Konfliktthaftigkeit ist im Horizont erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zur Sprache zu bringen, indem diese gerade nicht durch Pädagogisierungen ihrer Politizität entkleidet wird. Da es sich hierbei nicht nur um pädagogisierte, sondern auch um pädagogische Verhältnisse handelt, ist ihre politische Dimension unhintergehbar. Die beschriebenen Modi prekärer Pädagogisierungen, in deren Logik sich die Universität als Bildungsort und Arbeitsfeld miteinander verquicken, wären gerade deshalb analytisch als Gegenstand der Erziehungswissenschaft einzuholen.

Carsten Bünger, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik an der Technischen Universität Dortmund und vertritt derzeit die Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz Landau.

Kerstin Jergus, PD Dr. phil. habil., ist Hochschullehrerin für Theorie und Geschichte der Bildung und Erziehung an der Universität Bremen.

Sabrina Schenk, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Literatur

Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 175-199.

Blog des Netzwerks „Prekäres Wissen". https://prekaereswissen.wordpress.com/ [Zugriff: 1. August 2016].

Böschen, Stefan (2016): Wissenschaftssubjekte – Institutionelle Freiräume und prekäre Balancen. In: Böhle, F./Schneider, W. (Hrsg.): Subjekt – Handeln – Institution. Vergesellschaftung und Subjekt in der Reflexiven Moderne. Weilerswist: Velbrück, S. 149-187.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz. https://www.bmbf.de/de/karrierewege-fuer-den-wissenschaftlichen-nachwuchs-an-hochschulen-verbessern-1935.html [Zugriff: 1. August 2016].

Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2017): Politiken des akademischen Mittelbaus. In: Berliner Debatte Initial 28, 2 (in Vorbereitung).

Bürkert, Karin/Keßler, Catharina/Vogel, Anna-Carolina/Wagener-Böck, Nadine (Hrsg.) (2012): Nachwuchsforschung – Forschungsnachwuchs. Ein Lesebuch zur Promotion als Prozess (= Göttinger kulturwissenschaftliche Studien, Band 9). Göttingen: Schmerse.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2016): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zu Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft (vom 03.02.2016). http://www.soziologie.de/de/nc/aktuell/stellungnahmen/single-view/archive/2016/02/03/article/stellungnahme-der-deutschen-gesellschaft-fuer-soziologie-dgs-zu-beschaeftigungsverhaeltnissen-in-der-wissenschaft-1.html [Zugriff: 1. August 2016].

DGFE (Hrsg.) (2015): Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft 26, 50, http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_50.pdf [Zugriff: 1. August 2016].

DGfE (2016): Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. vom 15. März 2016. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Aktuelles/Protokoll_DGfE-Mitgliederversammlung_2016.pdf [Zugriff: 17. Oktober 2016].

DHV (Hrsg.) (2016): Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt 23, 5.

DVPW (2014): Petition: Wissenschaft als Beruf. Für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven. https://www.openpetition.de/petition/online/wissenschaft-als-beruf-fuer-bessere-beschaeftigungsbedingungen-und-planbare-perspektiven [Zugriff: 1. August 2016].

Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frost, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh.

Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2010): Templiner Manifest. Traumjob Wissenschaft. Für eine Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung (vom 06.09.2010). https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23383&token=2e177fc714c693d32ad55e70ee168af27d72b931&sdownload=&n=Templiner_Manifest_web.pdf [Zugriff: 1. August 2016].

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012): Herrschinger Kodex. Gute Arbeit in der Wissenschaft. Ein Leitfaden für Hochschulen und Forschungseinrichtungen. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23364&token=eb34f9f476def2bb0331c8045ce6b6583fcb59a6&sdownload=&n=Bro_Hersch_Kodex_web.pdf [Zugriff: 1. August 2016].

Heyting, Frieda/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 4, Wiesbaden: Springer VS.

Initiative: Wissenschaft als Beruf – für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven (2014): Petition „Wissenschaft als Beruf – für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven“. Magdeburg, 01.12.2014. https://www.openpetition.de/petition/online/wissenschaft-als-beruf-fuer-bessere-beschaeftigungsbedingungen-und-planbare-perspektiven [Zugriff: 1. August 2016].

Jergus, Kerstin (2016a): Wissenschaft und Leistung. In: Bünger, C./Hoffarth, B./Mayer, R./Schröder, S. (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität (im Erscheinen).

Jergus, Kerstin (2016b): Die Bildung des „Nachwuchs“. Figuren wissenschaftlicher Subjektivierungen. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Bildung und Subjektivierung. Paderborn: Schöningh (im Erscheinen).

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Thorsten/Budde, Jürgen (2011) (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.

Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (2005) (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript.

Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, L. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich, S. 93-108.

Peter, Tobias (2016): Permanente Performance. Zur Regierung des akademischen Nachwuchses. In: Lerch, S./Lind, G. (Hrsg.): Wissenschaft – Macht – Nachwuchs. Graz: Grazer Universitätsverlag (im Erscheinen).

Petition: „Für gute Arbeit in der Wissenschaft – Offener Brief an die Deutsche Gesellschaft für Soziologie“. Berlin, 19.8.2014. https://www.openpetition. de/petition/online/fuer-gute-arbeit-in-der-wissenschaft [Zugriff: 1. August 2016].

Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.

Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (2013) (Hrsg.): Die Idee der Universität revisited. Wiesbaden: Springer VS.

Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-176.

Zenke, Karl G. (1972): Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München: List.

Zwischen W3 und Hartz IV

Zumutungen prekarisierter Arbeitsbedingungen für den (erziehungs-)wissenschaftlichen Nachwuchs

Andrea Lange-Vester

Bereits vor einhundert Jahren bezeichnete Max Weber es als ein „außerordentlich gewagt[es]" Unternehmen mit offenem Ausgang, die „Wissenschaft als Beruf" zu betreiben (Weber 1988/1922, S. 583). Prekarität ist demnach nichts Ungewöhnliches im Wissenschaftsbetrieb. Neu ist gleichwohl das Ausmaß unsicherer Beschäftigung. Dass seit Jahren etwa neun von zehn wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern befristet beschäftigt sind, droht zu einer Selbstverständlichkeit zu werden. Auch für die Erziehungswissenschaft kommen aktuelle Studien zu dem Schluss, dass sich die Lage für den wissenschaftlichen Nachwuchs in den vergangenen Jahrzehnten kaum positiv entwickelt hat: „[...] die Situation hat sich nicht verbessert, die Probleme haben sich verlagert und an vielen Stellen sogar noch zugespitzt" (Blasse/Wittek 2014, S. 59).

Befristungen und kurze Vertragslaufzeiten

Dass es im 21. Jahrhundert zunehmend schwierig geworden ist, sich im Wissenschaftsbetrieb berechenbar und dauerhaft zu positionieren, geht auf ein Zusammenspiel verschiedener Entwicklungen und Maßnahmen zurück, zu denen die Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) aus dem Jahr 2002 gehört. Mit der seinerzeit im HRG festgeschriebenen Begrenzung der sachgrundlosen Höchstbefristungsdauer für die Beschäftigung an der Hochschule wurde die Möglichkeit, als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig zu sein, auf zwölf Jahre begrenzt, wobei in der Regel von sechs Jahren vor und sechs Jahren (bzw. neun Jahren in der Medizin) nach der Promotion ausgegangen wird. Wer bis dahin den Sprung auf die Professur nicht geschafft hat, muss die Hochschule verlassen, sofern es keine sachliche Begründung für eine weitere Befristung gibt. Das Ansinnen der damaligen rot-grünen Bundesregierung, mit dieser Regelung die zunehmende Befristungspraxis in der Wissenschaft begrenzen und Dauerarbeitsverhältnisse schaffen zu können, scheiterte. Die Novelle des HRG zog erhebliche Kritik nach sich, weil einerseits untersagt wurde, nach zwölf Jahren noch befristet beschäftigt zu werden, andererseits aber kaum unbefristete Stellen vorhanden waren – ein bis heute geltendes Problem. Im Frühjahr 2007 wurde mit dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz geregelt, dass „die Befristung von Ar-

beitsverträgen [...] auch zulässig [ist], wenn die Beschäftigung überwiegend aus Mitteln Dritter finanziert wird, die Finanzierung für eine bestimmte Aufgabe und Zeitdauer bewilligt ist und die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter überwiegend der Zweckbestimmung dieser Mittel entsprechend beschäftigt wird" (WissZeitVG 2007, §3 Abs. 2).

Positiv gewendet, eröffnet sich damit die Chance, drittmittelfinanziert auch nach Überschreiten der Zwölf-Jahres-Frist an der Hochschule beschäftigt zu bleiben. Allerdings wurden mit dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz die Befristungsmöglichkeiten erheblich ausgeweitet, die jetzt mit der seit März 2016 wirksamen Novelle zurückgedrängt werden sollen. Brisant sind vor allem die kurzen Laufzeiten der Drittmittelverträge, die häufig unter einem Jahr liegen.

Von der Möglichkeit, über die Zwölf-Jahres-Frist hinaus im Wissenschaftsbetrieb zu verbleiben, profitieren die Fächer mit ihren verschieden hohen Drittmittelaufkommen in unterschiedlicher Weise (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2015). Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler ergeben sich trotz steigendem Umfang eingeworbener Mittel vergleichsweise begrenzte Perspektiven.

Als eine Säule der Hochschulfinanzierung haben Drittmittel insgesamt allerdings zunehmend an Bedeutung gewonnen. Bei einem Gesamtvolumen von etwa 26,5 Milliarden Euro im Jahr 2010 lag der Anteil der Drittmitteleinnahmen mit 5,9 Milliarden Euro bei gut 22 Prozent. Im Jahr 2000 betrug dieser Anteil noch 15 Prozent (vgl. Stifterverband o. J.). Dieser enorme Anstieg hat dazu beigetragen, das Modell befristet beschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als quasi Normalarbeitsmodell an Hochschulen zunehmend zu festigen. So wurden von den befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Jahr 1995 gut 36 Prozent aus Drittmitteln finanziert. Im Jahr 2005 waren es fast 44 Prozent (BMBF 2008, S. 52). Dem Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs zufolge ist der Anteil an Drittmittelbeschäftigten in der Gruppe der hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeitern (zu der befristet und unbefristet Beschäftigte gehören) von 19 Prozent im Jahr 1992 auf 40 Prozent in 2012 gestiegen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 129). In die gleiche Richtung deuten auch die Zahlen, die Blasse und Wittek (2014, S. 63f.) für die Erziehungswissenschaft anführen. Danach ist der Anteil an Qualifikationsstellen zwischen 2002 und 2010 von 30 auf 50 Prozent gestiegen.

Das hauptberufliche wissenschaftliche Personal unterhalb der Professur besteht ganz überwiegend aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Angestelltenverhältnis (2010: 86 Prozent, vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 183). Der Anteil befristeter Beschäftigung in dieser Gruppe lag an den Hochschulen „seit Mitte der 80er-Jahre bis ins Jahr 2005 [...] stabil bei 74 bis 76%" und stieg anschließend auf 83 Pro-

zent im Jahr 2009 (Jongmanns 2011, S. 14). Für das Jahr 2010 notiert der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs dann bereits eine Befristung von 90 Prozent (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 31). Die Zahlen für die unbefristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben hingegen über die Zeit vergleichsweise geringe Änderungen erfahren (vgl. Jongmanns 2011, S. 13).

Beschleunigte Tätigkeiten und zunehmende Konkurrenz im Mittelbau

Die durch Zunahme befristeter Beschäftigung und kurzer Vertragslaufzeiten vorangetriebene Prekarisierung im Wissenschaftsbetrieb wird begleitet von der Konkurrenz um begehrte Professuren als den zumeist einzigen Garanten für eine Dauerstelle. Deren Anzahl stagniert gleichzeitig: Laut Statistischem Bundesamt gab es 1999 insgesamt 24.205 Universitätsprofessuren. Im Jahr 2008 lag die Zahl sogar darunter (23 918) und stieg dann im darauf folgenden Jahr 2009 um 1,8 Prozent auf 24 356 Professuren (vgl. Forschung & Lehre 2011). Auch in der Erziehungswissenschaft entwickelten sich die Professuren bis 2006 rückläufig (vgl. Blasse/Wittek 2014, S. 63).

Gleichzeitig steigen die Studierendenzahlen kontinuierlich. Im Wintersemester 2015/16 schrieben sich fast 2,8 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen ein (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Im Wintersemester 2004/05 waren es noch knapp unter zwei Millionen (Statistisches Bundesamt 2012). Insgesamt hat der Lehr- und Studienbetrieb an den Hochschulen in den vergangenen Jahren mehr Belastungen verursacht, die nicht allein auf steigende Studierendenzahlen zurückzuführen sind, sondern auch auf die Studiengangreformen. Sie verlangen den Studierenden etliche Leistungen ab, die überprüft, korrigiert und benotet werden müssen. Eine Arbeit, die häufig der Mittelbau übernimmt.

Beschleunigung erfährt die wissenschaftliche Tätigkeit, gerade auf Ebene des Mittelbaus, außerdem durch den zunehmenden Druck, sich möglichst frühzeitig zu qualifizieren, in der Fachwelt sichtbar zu werden und Förderanträge (oft zur eigenen Absicherung) zu schreiben. Dabei lassen die Anforderungen an den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Summe oft kaum Zeit für umfassendere Reflexionsphasen, die für die Positionierung im wissenschaftlichen Feld zugleich unerlässlich sind. Blasse und Wittek befürchten für die Erziehungswissenschaft, dass diese Situation vor allem in Verbindung mit knappen Stellen „[...] weitreichende Konsequenzen für die Berufsmotivation der Qualifikantinnen und Qualifikanten haben [wird]“ (Blasse/Wittek 2014, S. 66).

„Die Uni ist der größte Halsabschneider als Arbeitgeber überhaupt“ – Unzufriedenheit mit den Beschäftigungsbedingungen

Darauf deuten auch die Ergebnisse einer Untersuchung, die der Frage nachgegangen ist, wie sich der wissenschaftliche Nachwuchs möglichst dauerhaft im wissenschaftlichen Feld zu positionieren versucht (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Die von der Gewerkschaft ver.di veranlasste Studie konnte dazu unterschiedliche Strategien herausarbeiten, die auf milieu- und herkunftsspezifische Differenzen im Mittelbau verweisen. Zugleich gibt es über Milieugrenzen hinweg gemeinsame Einschätzungen einer beruflichen Situation, deren prekäre Bedingungen zahlreichen Anlass zu Unzufriedenheit geben. *„Die Uni ist der größte Halsabschneider überhaupt“* (ebd., S. 65): Mit diesen Worten macht einer der in der Untersuchung befragten Naturwissenschaftler seinem Unmut Luft. Unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung sehen insbesondere diejenigen, die bereits über mehrjährige Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb verfügen und ihre Qualifizierungen unter häufig widrigen Umständen vorangetrieben haben, ihr persönliches Engagement und die selbstverständlich geleistete Mehrarbeit symbolisch und teilweise auch materiell nicht ausreichend anerkannt. Sie fühlen sich als Bittstellerinnen und Bittsteller:

„Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin [...] Das bin ich jetzt seit eindreiviertel Jahren, in der Zeit hatte ich aber [...] vier Verträge mit der Universität, einen Werkvertrag mit der Stadt und war zwei Monate arbeitslos. [...] Ich empfinde das teilweise auch als entwürdigend, mit Mitte dreißig und abgeschlossener Promotion um Anschlussfinanzierungen bangen zu müssen. Und dann gegebenenfalls in Projekten zu forschen, nur um eine Stelle zu haben und nicht, weil ich sie inhaltlich spannend finde.“ (ebd., S. 66)

Die Geisteswissenschaftlerin, die hier zu Wort kommt, hat ihre befristete Stelle an der Universität kurze Zeit nach der Befragung zugunsten einer unbefristeten Stelle am Wohnort aufgegeben, auf der sie wissenschaftsnah arbeiten kann. Gerade auch diejenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich aufgrund von Familie und Kindern räumlich gebunden fühlen, sehen sich in einer erpressbaren Situation (*„nimm den Job zu den Konditionen oder nimm ihn nicht“*) (ebd., S. 65).

„Irgendwann ’nen festen Job“ – der Wunsch nach Sicherheit und Planbarkeit

Häufig werden Familienpläne sehr weit aufgeschoben. Es sind Arrangements, die oft nur zwangsläufig eingegangen werden, weil eine einigermaßen gesicherte Existenz und planbare Zukunft fehlt. So erzählt ein 44jähriger pro-

movierter Wissenschaftler während der Befragung: *„Ich hoffe, dass ich dann irgendwann auch mal eine Familie hab, das hab ich noch nicht aufgegeben, bloß das erfordert natürlich, dass man irgendwann auch 'nen festen Job hat dann irgendwo"* (ebd., S. 64). Dass im wissenschaftlichen Feld Normalarbeitsverhältnisse nicht auf geregelten Arbeitszeiten und kontinuierlicher Beschäftigung basieren, bedeutet nicht, dass sich die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Art Normalität nicht doch wünschen. Und das gilt auch für jüngere Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler wie die 25-jährige Doktorandin, die sagt: *„Halt auch einfach so die Perspektive zu haben [...] und jetzt nicht nur für zwei Jahre"*, die ihr aufgrund ihres Stipendiums für die Qualifikation zustehen (ebd.). Mit steigendem Alter nimmt dann allerdings der Druck auf die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu, weil die Möglichkeiten, in außeruniversitäre Berufsfelder zu wechseln, sinken. Dass prekäre Arbeitsbedingungen dann noch als attraktive Herausforderung wahrgenommen werden, kommt in der Untersuchung ein einziges Mal vor, bei einer 42jährige Naturwissenschaftlerin, die befristet *„auf mehreren Verträgen angestellt"* ist: *„Ich brauch' [...]. das Gegenteil von Planbarkeit. Ich brauch') die Abwechslung [...]"* (ebd., S. 67).

Als „Mädchen für alles" oder mit selbstbewusster Karriereambition – Milieudifferenzen im wissenschaftlichen Nachwuchs

Die Befragte verkörpert in der Studie über milieu- und herkunftsspezifische Praktiken und Bewertungen wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Muster, für das räumliche Mobilität, ausgeprägte Netzwerktätigkeit und sehr flexible Anpassungen an Arbeitsbedingungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen zentral sind. Die kosmopolitische Haltung und Abgrenzung von den auf Planbarkeit und Sicherheit bedachten Kolleginnen und Kollegen aus mittleren sozialen Milieus ist dabei Teil eines distinktiven Habitus und eines von sechs Handlungsmustern, die in der Studie herausgearbeitet werden konnten (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, 187ff.). Sie bestätigen, dass die soziale Herkunft auch in der hoch selektierten Gruppe wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine wichtige Rolle für die Art und Weise spielt, in der berufliche Anforderungen, Chancen und Grenzen angeeignet werden.

Die im wissenschaftlichen Feld wirksamen Erwartungen und Konventionen befördern Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsentation, die selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investieren. Sie finden sich in der Untersuchung eher bei den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus gehobenen Herkunftsmilieus. Für diese Gruppe lassen sich zwar differente Muster identifizieren, die vor allem danach variieren, inwieweit

eher hierarchische und statusorientierte Haltungen oder eher selbstbestimmte Maxime für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler handlungsleitend sind. Gemeinsam ist ihnen aber eine ambitionierte und individuelle Durchsetzungsstrategie, die mit Führungsansprüchen einhergeht.

Demgegenüber bieten sich die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne akademische Vorbilder in ihren Herkunftsfamilien häufiger als „Mädchen für alles" und für unliebsame Zuarbeiten an. Sie arrangieren sich vergleichsweise genügsam mit den gegebenen Bedingungen und stellen auch stärker ihre eigenen Interessen und Qualifizierungsarbeiten zurück. Weil sie im wissenschaftlichen Feld eher fremd sind, treten diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weniger selbstbewusst auf. Dabei folgen sie überwiegend einem kollegialen und integrativen Stil. Im ausgeprägten Leistungsbezug, dem hohen Engagement und der Bereitschaft zur Mehrarbeit unterscheiden sie sich nicht von den Kolleginnen und Kollegen aus gehobenen Milieus; ihre Strategien sind allerdings spezifisch eingebettet in eine Gesamthaltung, für die solidarische Handlungsprinzipien stärker leitend sind, während Führungsansprüche oder ein ausgeprägtes Karrierestreben fehlen.

Soziale Herkunft beeinflusst die Chancen auf eine wissenschaftliche Karriere

Mit dem Arbeitsethos dieser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit gemeinschaftlich-solidarischen Haltungen vertragen sich die zunehmend konkurrenzfördernden Bedingungen im Wissenschaftsbetrieb nur begrenzt. Das gilt ebenso für die Anforderung, sich möglichst sichtbar und „brillant" auf der wissenschaftlichen Bühne zu bewegen oder auch ganz selbstverständlich in internationalen Projekten mitzuwirken. Das Risiko scheint groß, dass noch ungeübte Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit vergleichsweise geringer Passung zu diesen Herausforderungen des Wissenschaftsbetriebs verdrängt werden.

Aktuelle Untersuchungen stützen diese Befürchtung. Sie zeigen, dass die soziale Herkunft für die wissenschaftliche Karriere zunehmend bedeutsam geworden ist. So belegt die Studie von Christina Möller (2015) über die soziale Herkunft von Professorinnen und Professoren, dass die in den vergangenen beiden Jahrzehnten Berufenen zunehmend aus der hohen Herkunftsgruppe kommen. Diese Entwicklung hin zu einer stärkeren sozialen Schließung wird insbesondere auch durch die von bildungspolitischer Seite präferierte Juniorprofessur befördert (ebd.). Ihr sozial exklusive Zusammensetzung bestätigt sich auch in den Befunden von Anke Burkhardt und Sigrun Nickel (2015), die zugleich die sehr guten Karriereaussichten der Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren belegen.

Bedingungen „guter Wissenschaft“ fördern

Eher düster lesen sich dagegen die Arbeitsbedingungen und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. So überrascht auch das Fazit nicht, dass Blasse und Wittek für die Erziehungswissenschaft ziehen:

„Der Ausbau eines akademischen Mittelbaus mit überwiegend befristeten Verträgen, perspektivlosen Laufzeiten, faktisch geringer Entlohnung und zeitlich hoher Belastung kann rational betrachtet nicht ohne Folgen für die Fachlichkeit in unserer Disziplin bleiben. So sinkt die Attraktivität des Berufs Wissenschaftlerin/Wissenschaftler, während gleichzeitig hochqualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Forschung und Lehre systematisch verloren gehen.“ (Blasse/Wittek 2014, S. 66)

Obwohl die in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit vieldiskutierte Prekarität seit langem so offenkundig und unstrittig ist, kommen Änderungen nur schleppend und nach mühsamen Kämpfen voran. Sie werden unter anderem von den Gewerkschaften geführt. Gewerkschaftlich (GEW und ver.di) wird schon lange eine aufgabengerechte Personalstruktur gefordert, die auch ermöglicht, unterhalb der Professur unbefristet Wissenschaft zu betreiben. In eine ähnliche Richtung gehen auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Er schlägt unter anderem vor, „für wissenschaftliches Personal ergänzend zum Karriereziel Professur [...] das Karriereziel *Wissenschaftlicher Mitarbeiter* (unbefristet beschäftigt) für dauerhaft anfallende wissenschaftliche Dienstleistungen und Aufgaben im Wissenschaftsmanagement [anzubieten]“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 9, Hervorhebung im Original). Erforderlich dafür ist allerdings eine Anhebung der Grundmittel der Hochschulen, um eine „gesicherte[ ] Finanzierung der Kernaufgaben der Universitäten“ zu gewährleisten, „zu denen auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zählt“ (ebd., S. 14).

Von erheblicher Bedeutung ist zugleich eine konsequente Umsetzung der Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG 2016). Zentrale Aspekte bleiben darin häufig vage formuliert. So ist keine konkrete Mindestvertragslaufzeit für Qualifizierungsvorhaben festgeschrieben (die realistisch auf mindestens drei Jahre zu veranschlagen ist). Immerhin aber muss die Vertragsdauer der vorgesehenen Qualifizierung jetzt „angemessen“ sein, was eine begründete Einschätzung erfordert. Zu den wichtigen Neuerungen gehört auch, dass die Vertragsdauer bei Mitarbeit in Drittmittelprojekten der Projektlaufzeit verbindlich entsprechen soll, Abweichungen sind nur in Ausnahmen möglich.

Schließlich sind auch die wissenschaftlichen Fachgesellschaften zur „Sensibilisierung für [...] fachliche wie auch strukturelle Bedingungen und Anliegen [...]“ (Blasse/Wittek 2014, S. 67) ihrer Mitglieder und hier insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses gefordert. Nicht zuletzt sehen Blasse und Wittek daher die DGFE und ihre Mitglieder in der Pflicht, sich stärker über Arbeitsbedingungen von „guter Wissenschaft“ auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 68f).

Andrea Lange-Vester, Dr. phil., ist Leiterin des Ressorts Studium und Lehre im Zentrum für Studium und Weiterbildung der Hochschule Hannover und vertritt derzeit zusätzlich eine Professur an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit an der HAWK Hildesheim.

Literatur

Blasse, Nina/Wittek, Doris (2014): Die Situation des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) 25, 48, S. 59-71.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). http://buwin.de/site/assets/files/1004/buwin_08.pdf [Zugriff: 17. August 2015].

Burkhardt, Anke/Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015): Förderatlas 2015. http://www.dfg.de/sites/foerderatlas2015/ [Zugriff: 17. August 2016].

Forschung & Lehre (2011): Zahl der Universitätsprofessuren stagniert. 01/2011. http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6519&print=1 [Zugriff: 17. August 2016].

Jongmanns, Georg (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) (= HIS: Forum Hochschule 4/2011). http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201104.pdf [Zugriff: 17. August 2016].

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann. http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_verlinkt.pdf [Zugriff: 17. August 2016].

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wintersemester 2011/2012. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410127004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 17. August 2016].

Statistisches Bundesamt 2016: Hochschulen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html [Zugriff: 15. August 2016].

Stifterverband (o.J.): Ländercheck. Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb. Allgemeine Entwicklung der Drittmittel. http://www.laendercheck-wissenschaft.de/drittmittel/drittmittel_allgemein/index.html [Zugriff: 17. August 2016].

Weber, Max (1988/1922): Wissenschaft als Beruf. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 582-613.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Dresden, 11.07.2014. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf [Zugriff: 17. August 2016].

WissZeitVG (2007): Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) vom 12. April 2007. http://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/index.html [Zugriff: 26. November 2015].

WissZeitVG (2016): Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) vom 11. März 2016. https://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/BJNR050610007.html [Zugriff: 17. August 2016].

Prekarität, Geschlechterkonstellationen und Elternschaft im wissenschaftlichen Mittelbau

Sigrid Metz-Göckel

Prekäre Beschäftigung und inhaltliche Faszination

Mit *Hamsterrad* und *Hasard* geistern in der wissenschaftlichen Diskussion Bilder und Begriffe, die die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses kennzeichnen sollen. Diese recht düstere Situationsbeschreibung trifft den (politischen) Kern des Problems ziemlich genau. Beim Laufrad des Hamsters handelt es sich um ein Instrument, dessen Betätigung Anstrengung erfordert, ohne dass der Hamster in gerichteter Weise vorankäme. So gerät auch die berufliche Entscheidung für die wissenschaftliche Arbeit für die meisten der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Auf-der-Stelle-Treten, für Frauen noch etwas häufiger als für Männer.

Als wilden Hasard hat Max Weber bereits 1919 (Weber 1956/1919) die problematische Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses bezeichnet. Er meinte damit die Zufälligkeit, als Privatdozent auf eine Professur zu gelangen, und auch die lockere Bindung einer solchen Berufung an erbrachte wissenschaftliche Leistungen. Diese Deutung stößt auch gegenwärtig auf Resonanz in der sozialwissenschaftlichen Forschung (Reuter et al. 2016) und stellt im Grunde die Selektionsmechanismen des Wissenschaftssystems in Frage.

Im Folgenden betrachte ich den Lebenszusammenhang wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als (widersprüchliche) Einheit von wissenschaftlicher und sorgender Arbeit, eingebunden in soziale Beziehungen als Partnerin bzw. Partner und/oder Eltern (Menz et al. 2015; Metz-Göckel 2016a). Der Blick ist dabei im Besonderen auf die Paarbildung und generativen Entscheidungen der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerichtet.

Wie kommt es zu den düsteren Einschätzungen der Situation für den wissenschaftlichen Nachwuchs? Ein Grund ist die schiefe bzw. ungesunde Personalstruktur des deutschen Universitätssystems, die sich in den letzten Jahrzehnten etabliert und die Perspektiven für die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Tat stark verdüstert hat (Junge Akademie 2016; Binner et al. 2013; Wissenschaftsrat 2014). An den Universitäten „wurden im Zeitraum von 2003 bis 2011 zusätzlich 40.000 Stellen für wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter/innen eingerichtet, dagegen aber nur 460 Professuren (ohne Junior-Professuren). Auf eine neu geschaffene Professur kommen somit 87 neue Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Das Verhältnis zwischen Professuren und Mittelbau hat sich seit 2003 von 1 zu 5,7 auf 1 zu 7,49 in 2011 verschlechtert, 1985 betrug es noch 1 zu 2,8“ (Rogge 2013, S. 35). Und

weiter „allein über 750 Nachwuchsgruppenleiter, 1200 Juniorprofessoren und jährlich rund 1700 Habilitierte konkurrieren derzeit um 600 bis 700 neu zu besetzende Professuren“ (Junge Akademie 2013, S. 6). Die Chancen, eine Professur zu erringen, sind demnach sehr gering (Kahlert 2013).

Castels/Dörre (2009) und Dörre/Neis (2008a; 2008b) erfassen mit dem *Prekaritätsparadigma* die relativ geringe materielle Entschädigung und biographische Verunsicherung der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Woltersdorf 2011). Deren Beschäftigungssituation ist allerdings hinsichtlich Dauer, Umfang, Finanzierungsquellen und Rekrutierungsmodi keineswegs homogen und lässt sich dennoch grob an den Indikatoren befristete und teilzeitige Beschäftigung ablesen. Die Befristung betrifft fast 90 Prozent des Mittelbaus – Frauen wie Männer etwa gleichermaßen; die Teilzeitbeschäftigung dagegen betrifft „nur“ die Hälfte der Männer gegenüber zwei Drittel der Frauen (Metz-Göckel et al. 2014, S. 69ff.). Mit dieser Prekarisierung verbindet sich auch eine Beschleunigung und Verdichtung der Arbeitsprozesse. Diese trifft für die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insofern zu, als sie sich fortlaufend weiter qualifizieren müssen und dies unter verschärften Publikationsregeln, Auslandsaufenthalten, Drittmitteleinwerbung u.a.m. (Becker et al. 2011; Engels et al. 2015; Metz-Göckel 2016a; Metz-Göckel et al. 2016). Derartige strukturelle Bedingungen begünstigen generell einen frühen Ausstieg aus der Universität und insbesondere den relativ häufigen Ausstieg von Frauen in der Postdoc-Phase (Konsortium 2013, S. 246). Nach durchschnittlich 4,5 Jahren und 3,6 befristeten Arbeitsverträgen hat die Hälfte der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Universität wieder verlassen (Metz-Göckel et al. 2016, S. 69ff., 315). Frauen scheiden etwas früher aus, bleiben aber insgesamt relativ häufiger als Männer im Universitätssystem. Sie sind intra-sektoral mobiler, Männer wechseln dagegen häufiger in einen außeruniversitären Sektor (Heusgen 2016).

Trotz dieser generellen Lagebeschreibung ist es aus mehreren Gründen problematisch, den Begriff „wissenschaftlicher Nachwuchs“ für den gesamten heterogenen wissenschaftlichen Mittelbau anzuwenden. Zunächst spaltet sich der wissenschaftliche Mittelbau auf in einen kleinen Teil von knapp 14 Prozent, der unbefristet beschäftigt ist (Metz-Göckel et al. 2016, S. 65ff.) und einen weitaus größeren Teil von mehr als vier Fünftel, der nur eine begrenzte Zeit an einer Universität bleiben kann. Zugleich ist aber mit dem quantitativen Anstieg der wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen in den vergangenen Jahren von einem Funktionswandel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu reden, der zu der grundsätzlichen Frage führt: Ist die Beschäftigung an der Universität tatsächlich eine wissenschaftliche Qualifizierung oder eine Variante der persönlichen Weiterbildung oder eine Dienstleistung für die Universität oder noch etwas Anderes? (Blättel-Mink et al. 2013; Metz-Göckel 2016 et al., S. 47ff.).

Diese Frage stellt sich nicht zuletzt, da bei weitem nicht alle wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Professur anstreben. Dies

wäre strukturell auch gar nicht möglich. Nur ein kleiner Teil ist überhaupt für die Professuren vorgesehen. Ein weiterer, ebenfalls kleiner Teil findet im stark ausgeweiteten Management der Universitäten als Hochschulprofessionelle (Hopros) eine Beschäftigung, darunter ein hoher Anteil von Frauen (Krücken et al. 2012). Der größte Teil dient als wissenschaftliches Service-Personal und ist den Instituten bzw. Lehrstühlen zugeordnet, faktisch ohne unabhängige Forschung betreiben zu können (Junge Akademie 2013).

Mit Hamsterrad, Hasard und Prekarisierung ist die Situation des wissenschaftlichen Mittelbaus aber dennoch nicht ausreichend beschrieben, denn die damit verbundenen Diagnosen lassen die Frage unbeantwortet, warum immer mehr junge interessierte Frauen und Männer in das wissenschaftliche Berufsfeld einsteigen. Trotz des düsteren Bildes ist das Interesse an einem Arbeitsplatz in der Universität schließlich eher gestiegen als zurückgegangen. Dies gilt besonders für Frauen als den Newcomern in diesem Feld (Konsortium 2013, S. 244ff.). Daher greifen auch gewerkschaftliche Positionen, wie das Templiner Manifest (GEW 2010), zu kurz, wenn dieser Aspekt nicht berücksichtigt wird. Die Faszination, die von wissenschaftlicher Arbeit ausgeht, ist ein entscheidender, wenn nicht der wichtigste Anreiz für die Aufnahme einer Beschäftigung im akademischen Feld (Beaufaÿs 2015). Frauen begeistern sich (wie Männer) für ihr Fach und bleiben „ihrem Projekt“ – trotz der prekären Beschäftigungsbedingungen – verbunden, wie die wachsenden Anteile weiblicher Beschäftigter bestätigen (Metz-Göckel 2016b). Das zeigt sich gerade bei den Mitarbeiterinnen, die eine Familie gründen. Mit einem spezifischen Eigensinn, so Nickel (2008) und Macha (2000), beharren sie auf „einem Stück ‚eigenen Lebens‘“ (Beck-Gernsheim 1983) und der sie daran festhalten lässt, dass wissenschaftliche Arbeit auch mit Kindern zu vereinbaren sein müsste. Als eigensinnige Biographieträgerinnen bezeichnen Menz et al. (2015) daher die Frauen, die nach einer familienbedingten Unterbrechung wieder in die wissenschaftliche Karriere einsteigen (wollen). Denn zu ihren Vorstellungen eines erfüllten Lebens als Wissenschaftlerin gehört ein Zusammenleben mit Kindern und Partnerin oder Partner (Metz-Göckel et al. 2014). Auch unter den kinderlosen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen äußern 70 Prozent der auf großer Datenbasis befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen Kinderwunsch, auch wenn sie diesen unter ihren aktuellen Lebensbedingungen nicht realisieren konnten (Lind 2010, S. 160f.). Wunsch und Wirklichkeit klaffen also kräftig auseinander. Dies gilt generell auch für Väter, die den Wunsch formulieren, weniger Zeit für ihren Beruf und mehr Zeit für ihre Kinder zu haben (Klenner/Pfahl 2009, S. 272; Reuter et al. 2008), obwohl sich ein schwacher Trend zu einer Umverteilung der Sorgearbeiten und Neuformierung der Elternkonstellationen unter den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erkennen lässt. Der Anteil junger Väter in Teilzeit unter den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist mit 19 Prozent relativ hoch und könnte ein Indiz involvierter Vater-

schaft und einer zunehmend neu aufgeteilten Elternschaft sein (Flaake 2014; Metz-Göckel et al. 2012, S. 281).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Wissenschaftlerinnen, die auch Mütter sind, ganz erwartungswidrig seltener Erschöpfungssymptome als die kinderlosen Wissenschaftlerinnen nennen (Lind 2010, S. 160). Erklärbar ist dieser Sachverhalt u.U. dadurch, dass es sich um eine besondere Auswahl von Frauen handelt, die mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit hochgradig identifiziert sind, und/oder um Frauen, die das Zusammenleben mit ihren Kindern als Ausgleich erleben und daher ein Privatleben haben, das anders als für kinderlose Paare und Singles (Hradil 2014) eine eigene Befriedigung und Anerkennung vermittelt.

Das Studienfach Erziehungswissenschaft ist seit Einrichtung von Diplom-Studiengängen ein von Frauen präferiertes und dominiertes Studienfach, ähnlich wie es in den letzten Jahrzehnten auch für die Medizin gilt. Studentinnen stellen inzwischen die überwiegende Mehrheit der Studierenden dieser beiden Studienfächer, in der Erziehungswissenschaft 75 Prozent im WS 2014/15, ihr Anteil am hauptberuflichen Personal beträgt 62 Prozent, an den Professuren 47 Prozent (Statistisches Bundesamt 2015), wobei dies aus mancher Perspektive als unkluge, wenn nicht besorgniserregende Entscheidung gilt und viele politische Anstrengungen der Umlenkung unternommen werden, z.B. in Richtung der MINT-Fächer. Dies mag zwar für manche Fälle angemessen sein, doch lassen sich diese Entscheidungen aus dem Lebenszusammenhang betrachtet als rational deuten, wenn sie mit den persönlichen Interessen und Lebensvorstellungen übereinstimmen. Es sind die fachlichen Inhalte, die Frauen dazu bewegen, sich trotz ungünstiger Beschäftigungsaussichten für bestimmte Studiengänge und Karrieren zu entscheiden (Zimmer et al. 2007, S. 110ff.). „Die Möglichkeit zur Identifikation entsteht dann, wenn die persönlichen Interessen zu den Arbeitsinhalten passen und die Wissenschaftlerinnen ihre beruflichen Tätigkeiten als persönliche Lern- und Verwirklichungsprozesse bilanzieren können“ (Menz et al. 2015, S. 135).

Homosoziale Paarbildung, generative Entscheidungen und Drop-Out aus der Universität

Eine Auswirkung der wissenschaftlichen Integration von Frauen und Folge der gleichen Bildungs- und Berufsmotivation zwischen den Geschlechtern betrifft die homosoziale Paarbildung (Metz-Göckel et al. 2014, S. 37ff.). Wissenschaftlerinnen sind in aller Regel auch mit einem akademisch gebildeten und beruflich engagierten Partner liiert, ein Drittel ihrer Partner ist ebenfalls als Wissenschaftler tätig (Lind et al. 2010; Zimmer et al. 2007). Diese haben in der Regel ebenfalls eine gut ausgebildete berufstätige Partnerin. Für diese Doppel-Berufstätigen-Paare stellt sich die Frage der Neuaufteilung der

Sorge- und Beziehungsarbeit vor allem in Kontext der Entscheidungen zur Elternschaft. Sie haben aber tatsächlich eher mehr Probleme als traditionelle Paare, ihr Elternsein und ihre zweifache Berufstätigkeit zu koordinieren (Rusconi/Solga 2011), da ihr Zusammenleben komplizierte Abstimmungen und koordinierte Mobilitäten verlangt. Sie sind daher immerzu mit Zeitproblemen konfrontiert (Metz-Göckel et al. 2012, S. 271ff.). Zudem sind unterstützende Partner und Eltern (vor Ort) für die Mitversorgung der Kinder für Frauen auf dem Weg an die Spitze als persönliche Stabilisatoren fast unersetzlich (Metz-Göckel 2016a; Funken et al. 2013).

Mit ca. 40 Prozent sind Frauen inzwischen im wissenschaftlichen Mittelbau relativ stark vertreten und potentielle Konkurrenten um die sicheren Positionen. Dennoch bewegen sie die Konkurrenzverhältnisse und zugespitzt formuliert, ihre mangelnde Anpassung an die marktförmige Entwicklung im Wissenschaftssystem zum frühen Ausstieg. Denn das Missverhältnis zwischen dem qualifizierten Personal und den verfügbaren Positionen wirkt sich für Wissenschaftlerinnen gerade besonders kritisch aus, wenn sie Kinder haben wollen und die gegebenen Bedingungen dafür als äußerst ungünstig einschätzen (Metz-Göckel et al. 2014, S. 99ff.). Frauen wie Männer bewältigen daher im wissenschaftlichen Mittelbau ihre prekäre Beschäftigungssituation dadurch, dass sie größtenteils auf Kinder verzichten (Konsortium 2013; Kahlert 2015). Lediglich jede dritte Frau und jeder vierte Mann dieser Statusgruppe hat Kinder (Metz-Göckel et al. 2014, S. 91ff.). Ein junger Naturwissenschaftler, der zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre alt und bereits Vater eines Kindes ist, ein zweites erwartet und aus der Forschung in die Wissenschaftsverwaltung umgestiegen ist, beschreibt seine Situation folgendermaßen:

„Wo man hin muss im Laufe dieser zwölf Jahre, ist die Professur und das ist so ein Wettrennen, wo man sich wenig Pausen erlauben kann und wo man einen ziemlichen Einsatz bringen muss. ... Also bei uns ... ist es sehr schwer, irgendwie Arbeitszeiten zu finden und zu sagen: ‚Ich komme um neun und muss aber um fünf gehen, weil ich meine Kinder aus der Kita holen muss. ... Ich sehe das, dass ziemlich viele Leute mit Kindern das Handtuch schmeißen auf halber Strecke, weil sie sagen, das geht so nicht.“ (I 14: 9, Metz-Göckel 2016b, S. 187)

Eine Rolle für den (frühen) Ausstieg aus der Universität spielt auch, wie die promovierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Beanspruchung und Belastung erleben. In unserer Untersuchung zum Drop-out (Schürmann et al. 2016) sprachen die Profile für alle erhobenen Beanspruchungen zugunsten der Drop-outs. Für alle verfügbaren Ressourcen zeigten sich Unterschiede nur für die Frauen, ausgenommen beim beruflichen Commitment. Promovierte Frauen, die die Universität verlassen haben, sagten häufiger als die an der Universität beschäftigten, dass sie sich mit ihrer Organisation verbunden fühlen, Wertschätzung aus ihrem beruflichen Umfeld erfahren, arbeitsimmanente Erholungsmöglichkeiten und eine bessere Arbeitsausstattung hätten.

Zudem berichteten sie von einem besseren Kommunikations- und Kooperationsklima und weniger Stress als die unibeschäftigten Frauen. Dies kann ein erklärender Hinweis für die hohe Drop-out-Rate von Frauen in der Postdoc-Phase sein.

Ihr Ausscheiden und das von jungen Vätern ist nicht primär auf ihre Familienorientierung oder „persönliche" Motive zurückzuführen, sondern vielmehr auf eine generative Diskriminierung, d.h. strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Eltern, die in der Organisation Universität und ihren Beschäftigungsbedingungen institutionalisiert ist (Metz-Göckel et al. 2014). Diese Deutung legen auch die Daten zu den generativen Entscheidungen nahe. Demnach vollzieht sich im Mittelbau eine neue Angleichung zwischen den Geschlechtern, indem Männer wie Frauen (temporär) weitgehend auf Kinder verzichten oder die generativen Entscheidungen hinausschieben, Professorinnen bis über das 40. Lebensjahr hinaus. Bis zu diesem Alter sind 82 Prozent kinderlos, nur 18 Prozent haben Kinder. Die Jungen (bis 30-Jährigen) sind als Berufseinsteigende erwartungsgemäß fast alle kinderlos, aber auch vier Fünftel der 30- bis 34-Jährigen sind dies noch. Mit steigendem Alter nimmt der Anteil der Eltern im Mittelbau zwar zu, die Mehrheit der 35- bis 39-Jährigen Frauen wie Männer (59 Prozent) bleibt allerdings weiterhin kinderlos. Erst die 40- bis 44-Jährigen sind mehrheitlich Eltern, mit einer signifikanten Differenz zugunsten der Frauen (54 Prozent der Frauen und 51 Prozent der Männer). Dieser Elternanteil ist aber deutlich geringer als in der Referenzgruppe der akademisch Ausgebildeten in anderen Berufsfeldern (Metz-Göckel et. al. 2014, S. 121ff.).

Resümee

Der wissenschaftliche Mittelbau der Universitäten setzt sich aus unterschiedlichen Teilgruppen zusammen mit einer sich tendenziell angleichenden Geschlechterrelation. Strukturell prägt dieses Beschäftigungsfeld eine ungünstige Ausgangsposition angesichts der Konkurrenz um die äußerst knappen unbefristeten Positionen. Im Jahr 2010 standen insgesamt 21.000 Professuren 156.000 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegenüber. Diese sind zudem allergrößtenteils befristet. Mit dem Argument, negative Auswirkungen dieser ungünstigen Personalstruktur für die Wissenschaftsentwicklung in Deutschland abzuwenden, plädiert die Junge Akademie (2013) daher auch für die Abschaffung des Lehrstuhlprinzips, für mehr unbefristete Stellen im Mittelbau und ihre teilweise Umwandlung in Professuren.

Änderungen der Beschäftigungsbedingungen und der Personalstruktur sind auch aus der Perspektive von (potentiellen) Eltern und nicht stromlinienförmiger Karriereverläufe geboten. Es geht dabei nicht um eine natalistische Argumentation, sondern um die Berücksichtigung von Veränderungen im Lebenszusammenhang von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Der

Wissenschaftler ist inzwischen auch eine Frau und mit den Wissenschaftlerinnen kommen die „Kinderfrage“ und damit auch die „Elternfrage“ auf die wissenschaftspolitische Agenda. Die Reaktionen der Universität als Arbeitgeber-Institution auf diese Veränderungen sind trotz aller Bemühungen um eine familienfreundliche Universität bescheiden geblieben. Ein Wiedereinstieg von Frauen wird z.B. weiterhin als individuelles Karriererisiko behandelt und die Wiedereinstiegsförderung als „*Sonderfall* der Nachwuchsförderung“ (Menz et al. 2015, S. 11, Hervorhebung im Original). Dass sich Veränderungen in der Universität in der skizzierten Richtung so mühsam einstellen, hängt auch mit der antiquierten Vorstellung vom Wissenschaftler zusammen, der unbehelligt von sorgender Arbeit sich lebensfern ganz seiner wissenschaftlichen Arbeit hingeben kann. Höchste Zeit, diese in den Köpfen weiterhin grassierende Vorstellung ad acta zu legen.

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr. phil. i.R., war bis 2005 Leiterin des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund und ist Mitglied der Redaktion „Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft“. Sie hat 2004 die Stiftung „Aufmüpfige Frauen“ errichtet.

Literatur

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1983): Vom „Dasein für Andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. In: Soziale Welt 5, 2, S. 163-172.

Becker, Ruth/Hilf, Ellen/Lien, Shih-cheng/Köhler, Kerstin/Meschkutat, Bärbel/Reuschke, Darja/Tippel, Cornelia (2011): Bleiben oder gehen? Räumliche Mobilität in verschiedenen Lebensformen und Arbeitswelten. In: Cornelißen, W./Rusconi, A./Becker, R. (Hrsg.): Berufliche Karrieren von Frauen. Hürdenläufe in Partnerschaft und Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-63.

Beaufaÿs, Sandra (2015): Die Freiheit arbeiten zu dürfen. Akademische Laufbahn und legitime Lebenspraxis. In: Beiträge zur Hochschulforschung 37, 3, S. 40-58.

Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Roswandowicz, Anja/Weber, Lena (Hrsg.) (2013): Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Blättel-Mink, Birgit/Rau, Alexandra/Briken, Kendra (2013): Neue Berufe im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement – Chancen und Hemmnisse aus feministischer Perspektive. In: Binner, K./Kubicek, B./Roswandowicz, A./Weber, L. (Hrsg.): Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 86-104.

Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Cornelißen, Waltraud/Rusconi, Alessandra/Becker, Ruth (Hrsg.) (2011): Berufliche Karrieren von Frauen. Hürdenläufe in Partnerschaft und Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS.

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2008a): Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. In: Forschung & Lehre 15, 10, S. 672-674.

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2008b): Forschendes Prekariat? Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Klecha, S./Krumbein, W. (Hrsg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-142.

Engels, Anita/Beaufaÿs, Sandra/Kegen, Nadine V./Zuber, Stephanie (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Flaake, Karin (2014): Neue Mütter – neue Väter. Eine empirische Studie zu veränderten Geschlechterbeziehungen in Familien. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Funken, Christiane/Hörlin, Sinje/Rogge, Jan-Christoph (2013): Generation 35plus. Aufstieg oder Ausstieg? Hochqualifizierte und Führungskräfte in Wirtschaft und Wissenschaft. Berlin. https://www.mgs.tu-berlin.de/fileadmin/i62/mgs/Generation35plus_ebook.pdf [Zugriff: 1. September 2016].

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2010): Templiner Manifest. Traumjob Wissenschaft. Für eine Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung (vom 06.09.2010). https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23383&token=2e177fc714c693d32ad55e70ee168af27d72b931&sdownload=&n=Templiner_Manifest_web.pdf [Zugriff: 1. August 2016].

Heusgen, Kirsten (2016): Inter- und intrasektorale Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In: Metz-Göckel, S./Schürmann, R./Heusgen, K./Selent, P.: Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung. Eine Untersuchung zum Drop-Out aus der Universität. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 101-120.

Hradil, Stefan (2014): „Singles sind out“: In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 4, S. 7-9.

Junge Akademie (2013): Nach der Exzellenzinitiative: Personalstruktur als Schlüssel zu leistungsfähigeren Universitäten. Berlin-Brandenburg. https://www.diejungeakademie.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Personalstruktur_2013.pdf [Zugriff: 1. September 2016].

Junge Akademie (2016): Wie familiengerecht ist Deutschlands Wissenschaftssystem? Berlin-Brandenburg. http://blog.diejungeakademie.de/fileadmin/seiteninhalte/JA_Publikation_WissenschaftFamilie_Webansicht.pdf [Zugriff: 1. September 2016].

Kahlert, Heike (2013): Riskante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Kahlert, Heike (2015): Nicht als Gleiche vorgesehen. Über das „akademische Frauensterben". In: Beiträge zur Hochschulforschung 37, 3, S. 60-79.

Klenner, Christian/Pfahl, Svenja (2009): Jenseits von Zeitnot und Karriereverzicht – Weg aus dem Arbeitszeitdilemma. In: Heitkötter, M./Jurcyk, K./Lange, A./Meier-Gräwe, U. (Hrsg.): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 259-290.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Krücken, Georg/Kloke, Katharina/Blümel, Albrecht (2012): Alternative Wege an die Spitze? Karrierechancen von Frauen im administrativen Hochschulmanagement. In: Beaufaÿs, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hrsg.): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 118-141.

Lind, Inken (2010): Was verhindert Elternschaft? Zum Einfluss wissenschaftlicher Kontextfaktoren und individueller Perspektiven auf generative Entscheidungen des wissenschaftlichen Personals. In: Bauschke-Urban, C./Kamphans, M./Sagebiel, F. (Hrsg.): Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 155-178.

Macha, Hildegard und Forschergruppe (2000): Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Menz, Simone/Wedel, Alexander/Rautenberg, Michael/Runge, Nicole (2015): Forschungsbericht zum BMBF-Verbundvorhaben: „Wiedereinstieg von Frauen in Wissenschaftskarrieren – WiFraWi". Studie zum Verhältnis von Wissenschaft, Fürsorge und Anerkennung, Dresden. https://www.paedpsy.tu-berlin.de/fileadmin/fg236/bilder/MitarbeiterInnen/2015_WiFraWi_Forschungsbericht_-_Studie_Wissenschaft_Fuersorge_Anerkennung.pdf [Zugriff: 1. September 2016].

Metz-Göckel, Sigrid (2016a): Der perfekte Lebenslauf – Wissenschaftlerinnen auf dem Weg an die Spitze. In: Reuter, J./Berli, O./Tischler. M. (Hrsg.): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt/New York: Campus, S. 101-130.

Metz-Göckel, Sigrid (2016b): Zum „Anspruch auf ein Stück gemeinsamen Lebens“ von Wissenschaftler/innen als Paar und Eltern. In: Menz, S./Wedel, A./Rautenberg, M./Runge, N. (Hrsg.): Karriere.Sorgen. Wissenschaft zwischen Exzellenz und Fürsorge. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).

Metz-Göckel, Sigrid/Schürmann, Ramona/Heusgen, Kirsten/Selent, Petra (2016): Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung. Eine Untersuchung zum Drop-Out aus der Universität. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Metz-Göckel, Sigrid/Heusgen, Kirsten/Möller, Christina/Schürmann, Ramona/ Selent, Petra (2014): Karrierefaktor Kind. Zur generativen Diskriminierung im Hochschulsystem. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Metz-Göckel, Sigrid/Heusgen, Kirsten/Möller, Christina (2012): Im Zeitkorsett. Generative Entscheidungen im wissenschaftlichen Lebenszusammenhang. In: Bertram, H./Bujard, M. (Hrsg.): Zeit, Geld, Infrastruktur – zur Zukunft der Familienpolitik (= Soziale Welt, Sonderband 19). Baden Baden: Nomos, S. 271-290.

Nickel, Hildegard Maria/Hüning, Hasko/Frey, Michael (2008): Subjektivierung, Verunsicherung und Eigensinn. Auf der Suche nach Gestaltungspotenzialen für eine neue Arbeits- und Geschlechterpolitik. Berlin: edition sigma.

Reuter, Julia/Berli, Oliver/Tischler, Manuela (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Reuter, Julia/Vedder, Günther/Liebig, Brigitte (Hrsg.) (2008): Professor mit Kind. Erfahrungsberichte von Wissenschaftlern. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Rogge, Jan-Christoph (2013): Wissenschaft als Karrierejob. In: Funken, C./ Hörlin, S./Rogge, J.-C. (Hrsg.): Generation 35plus. Aufstieg oder Ausstieg? Hochqualifizierte und Führungskräfte in Wirtschaft und Wissenschaft. Berlin. https://www.mgs.tu-berlin.de/fileadmin/i62/mgs/Generation35plus_ebook.pdf [Zugriff: 1. September 2016], S. 30-52.

Rusconi, Alexandra/Solga, Heike (2011): „Linked lives“ in der Wissenschaft – Herausforderungen für berufliche Karrieren und Koordinierungsarrangements. In: Rusconi, A./Solga, H. (Hrsg.): Gemeinsam Karriere machen. Die Verflechtung von Berufskarrieren und Familie in Akademikerpartnerschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 11-50.

Schürmann, Ramona/Koch, Dorothee/Metz-Göckel, Sigrid (2016): Ressourcen- und Beanspruchungserleben von Unibeschäftigten und Drop-Outs. In: Metz-Göckel, S./Schürmann, R./Heusgen, K./Selent, P.: Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung. Eine Studie zum Drop-Out aus der Universität. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 129-161.

Statistisches Bundesamt (2015): https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer.html sowie http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/start-genderreport/ [Zugriff: 1. September 2016].

Weber, Max (1956/1919): Vom inneren Beruf zur Wissenschaft. In: Soziologie. Weltgeschichtliche Analysen, hrsg. und erläutert von Johannes Winkelmann. Stuttgart: Alfred Kröner, S. 311-339.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Drs.4009-14. Dresden 11.07.

Woltersdorff, Volker (2011): Neue Bündnispotenziale und neue Unschärfen. Zum Begriff der Prekarisierung von Geschlecht, Arbeit und Leben. In: Feministische Studien 29, 2, S. 206-216.

Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia (2007): Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Wettbewerb und Hierarchie versus Markt- und Wahrheit-Fetisch – Allokationsmechanismen in der (Erziehungs-)Wissenschaft

Uwe Wilkesmann

1 Einleitung

In der Wissenschaft, wie in allen anderen gesellschaftlichen Subsystemen, muss die Frage der Allokation knapper Güter gelöst werden. Knappe Güter sind dabei Stellen und Geld für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Karriereoptionen. Die beiden Forschungsfragen, die in diesem Artikel beantwortet werden sollen, lauten: Welche Allokationsmechanismen existieren für diese knappen Güter sowohl im Wissenschaftssystem als auch in der Organisation Hochschule? Wie nehmen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diese Steuerungsinstrumente wahr bzw. welche Einstellung haben sie zu ihnen? Es wird argumentiert, dass das Allokationsprinzip des Wissenschaftssystems ein inszenierter Wettbewerb ist, der im Schatten der Hierarchie steht. In der Organisation Hochschule ist der Allokationsmechanismus die hierarchische Entscheidung. Empirisch wird dann überprüft, ob die Akzeptanz dieser Steuerung bei den Rektorinnen sowie Rektoren und bei den Professorinnen sowie Professoren unterschiedlich ausgeprägt ist und sich möglicherweise über die Zeit verändert hat.

2 Inszenierter Wettbewerb und hierarchische Entscheidung versus Markt- und Wahrheit-Fetisch

Generell müssen zwei Ebenen der Allokation unterschieden werden: das Wissenschaftssystem und die Organisation Hochschule. Für letztere stellt erstere die Umwelt dar, in der Form, dass auch innerhalb der Organisation Hochschule die Systemlogik des Wissenschaftssystems relevant ist, allerdings in eine eigene Organisationslogik übersetzt werden kann und muss. In der Umwelt, also im Wissenschaftssystem, ist das vorherrschende Allokationsprinzip schon immer der Wettbewerb. Der wissenschaftliche Fortschritt wird seit jeher gedacht als Wettbewerb um neue Ideen und Erkenntnisse, bei denen zwar alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler „auf den Schultern von Riesen“ (Merton 1983) stehen, aber auch eine gewisse Konkurrenz untereinander besteht (Schmid/Wilkesmann 2015). Dieser wissenschaftliche Wettbewerb ist aber, wie gezeigt wird, ein inszenierter Wettbewerb im Schatten der Hierarchie.

Der wissenschaftliche Wettbewerb ist zu differenzieren vom Markt als in unserer Gesellschaft mittlerweile vorherrschender Allokationsmechanismus.[1] Durch das New Public Management (NPM) findet eine sprachliche Überlagerung und damit Verwechslung beider Allokationsmechanismen statt. Zwar haben beide Verteilungsmechanismen auch gemeinsame Konstitutionseigenschaften: So gibt es weder einen „natürlichen" Markt noch einen „natürlichen" Wettbewerb. Beides sind sozial konstruierte Mechanismen. Der Markt muss durch einen dritten Akteur konstitutionell erschaffen und seine Eigentumsordnung durch eben diesen Akteur garantiert werden (Buchanan 1977). Ebenso kann Wettbewerb nur stattfinden, wenn eine Wettbewerbsordnung mit einem Maßstab versehen wird, nach welchen Kriterien der Wettbewerb abläuft. Anschauliche Beispiele für die Schaffung von wissenschaftlichen Wettbewerben sind der Research Excellence Framework (REF), der den Wettbewerb um Drittmittel zwischen den Universitäten regelt (Wilkesmann 2016), sowie das geplante Teaching Excellence Framework (TEF) in England (Land/Gordon 2015), das ein landesweites Ranking nach Lehrqualität erlauben und den oben platzierten Universitäten die Möglichkeit einräumen soll, höhere Studiengebühren als die bisher üblichen 9.000 £ zu erheben. Hier hat der britische Staat Wettbewerbsregeln eingeführt (REF) oder wird sie in naher Zukunft einführen (TEF), die die Allokation knapper Ressourcen (Forschungsdrittmittel und Studiengebühren) regeln.

Das Marktverhalten dagegen reguliert sich im Unterschied zum wissenschaftlichen Wettbewerb, abstrakt formuliert, nach der Konstitution und der Sicherung der Rahmenordnung über den Preismechanismus selbst. Der dritte Akteur greift (in der Regel) nicht in das Marktgeschehen ein und verfolgt dort keine eigenen Ziele. Anders beim Wettbewerb: Hier definiert der dritte Akteur die Kriterien des Wettbewerbs, gerade um Ressourcen (im wissenschaftlichen Wettbewerb häufig seine eigenen) mit einer bestimmten Zielvorstellung zu verteilen. Im Gegensatz zum Markt greift der dritte Akteur direkt in die Verteilung ein, indem er etwaige Zielzustände vorgibt oder definiert (z.B. die deutsche Exzellenz-Initiative). In diesem Sinne ist der Wettbewerb immer inszeniert im Schatten der Hierarchie, die die Definitionsmacht hat.

Die Einführung des NPM in den letzten 15 bis 20 Jahren im Wissenschaftssystem hat zu einer Überlagerung der wissenschaftlichen Wettbewerbssemantik mit der Marktsemantik geführt. Sie hat mit dazu beigetragen, dass – wie in anderen gesellschaftlichen Subsystemen – die Marktlogik nicht nur dominant, sondern zu einer sich selbst legitimierenden, primären Allokationsfunktion geworden ist. Die sich selbst legitimierende Allokation lässt sich als Fetisch beschreiben, wobei der Begriff Fetisch im Diskurs des Higher Education Research entwickelt wurde, „[...] to describe an irrational belief

1 Die hier vorgestellte Differenzierung beruht nicht auf dem Koordinationsdreieck nach Clark (1983).

in magical powers which are invested in an object to protect from harm or to make wishes come true“ (Naidoo 2016). Wenn der wissenschaftliche Wettbewerb durch die Überlagerung mit der Marktlogik zum Fetisch wird, besteht die Gefahr, dass dadurch vier wichtige gesellschaftliche Prinzipien ausgehöhlt werden, wie jüngst Hampe (2016) ausgeführt hat: Es besteht das Problem der Zerstörung der vier wichtigen Grundpfeiler menschlichen und wissenschaftlichen Zusammenlebens, nämlich der Empathie, des Vertrauens, der Toleranz und einer übergreifenden Teleologie. Wird die Marktlogik zum selbstlegitimierenden Prinzip, dann geht es für jede Wissenschaftlerin und jeden Wissenschaftler nur darum, den eigenen Preis zu erhöhen, wodurch der für die Wissenschaft so wichtige Perspektivwechsel verschwindet und damit auch die Eigenschaft, mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammen eine reflexive norm- und zielsetzende Gemeinschaft zu begründen (Empathie). Da nur noch jeder sich selbst vertraut, geht wechselseitiges Vertrauen schnell verloren. Es sei denn, es kann – spieltheoretisch gesprochen – ein Vertrauensspiel stabilisiert werden. Dafür ist aber entweder Reputation oder wieder ein dritter Akteur notwendig, der sanktionieren kann (Wiens 2013). Ebenso kann die Anerkennung für fremde (Lebens-)Entwürfe oder neuartige Wege abhanden kommen und durch diese mangelnde Toleranz Innovation übersehen werden oder ganz verloren gehen. Schließlich steht nur noch die eigene Veröffentlichung im A-Journal im Vordergrund. Alles andere zählt nicht mehr. Dabei geht es nur noch um die Anzahl der Artikel in hochrangigen Journalen und deren Impact-Faktor und nicht mehr um den Inhalt derselben oder darum, wie dieser Inhalt generiert wurde. Das Projekt einer langfristigen, gar mehrere Generationen umfassenden Teleologie in der Wissenschaft löst sich auf. Wir stehen zwar noch auf den Schultern von Riesen, aber wir reflektieren dies nicht mehr und geraten damit in die Gefahr, auf den Schultern zu wanken und davon herunterzufallen. Die Leistung von (früheren) Kolleginnen und Kollegen wird ignoriert. Ein gemeinsames Wissenschaftsverständnis oder eine gemeinsame Norm guter wissenschaftlicher Praxis erodiert.

Von Gegnern des NPM im Wissenschaftssystem wird immer Luhmanns Beschreibung des Wissenschaftssystems in der Codierung wahr/unwahr als generalisiertes Kommunikationsmedium fälschlich als unhinterfragbare Legitimation des Status quo verabsolutiert (Luhmann 1990). Aber die Wahrheit ist nie die Leitwährung im Wissenschaftssystem, wie wir spätestens seit Bourdieu (1988) wissen. Die Fakultäten und auch die individuellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind in einem Kräftefeld eingebunden, in dem die Reproduktion nach Herrschaftskriterien und deren Machtspielen erfolgt. Die Einführung von NPM ist gerade als Versuch zu lesen, diese eingefahrenen Machtspiele zu brechen und neu zu strukturieren. Das reine Rekurrieren auf Wahrheit als ausschließliche Codierung wissenschaftlicher Entscheidung ist damit nach obiger Definition ebenso ein Fetisch wie das Abso-

lut-Setzen von Marktkriterien. Es stellt ein sich selbst legitimierendes Entscheidungskriterium dar, das aber die eigentliche Allokationsfunktion nur verschleiert.

Auf der Ebene der Organisation, der Hochschulen, wird der Wettbewerbsmechanismus in die Organisationslogik übersetzt, nämlich in eine hierarchische Entscheidung. Die Hierarchie befindet darüber, wer welche Stellen, Ressourcen, Gelder und Aufstiegsmöglichkeiten bekommt. Dazu kann die Organisationsspitze auch einen Wettbewerb via Kennzahlen inszenieren, muss es aber nicht. Die Organisation ist erst in den letzten Jahren über die neuen Steuerungsinstrumente im Rahmen des NPM dazu ermächtigt worden, mit der hierarchischen Entscheidung einen eigenen Allokationsmechanismus einzuführen und sich somit als Organisation von der Umwelt zu emanzipieren. Die knappen Güter, Stellen und Geld, werden in erster Linie durch die Organisation zugewiesen und nicht (mehr) vorrangig durch das Wissenschaftssystem. Dabei hat die Organisation Hochschule nur bedingt Personal- und Organisationsmacht (Hüther/Krücken 2012). Personalmacht bezeichnet den Einfluss der Vorgesetzten darauf, ob Mitarbeitende nachgefragte Stellen innerhalb der Organisation bekommen (Luhmann 1975). Früher entschied nicht die Organisation, sondern die Profession über Karrierewege der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Organisationsmacht bezeichnet nach Luhmann (1975) die Möglichkeit, Mitglieder aus der Organisation auszuschließen. Personalmacht hat die Organisation Hochschule im Nachwuchsbereich, aber auch im professoralen Bereich, wenn Tenure-Track-Stellen eingeführt werden, wie z.B. an der TU München oder der Universität Duisburg-Essen, die Juniorprofessuren im Regelfall mit *tenure* ausstattet. Hier kann die Organisation Hochschule sehr wohl auf die Karriere von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Einfluss nehmen. In Nordrhein-Westfalen z.B. beruft die Rektorin oder der Rektor nicht nur die Professorinnen und Professoren, sondern ist auch die Dienstvorgesetzte und den Dienstvorgesetzten. Zwar sind Professorinnen und Professoren als Lebenszeitbeamte nicht kündbar, aber bis zu dieser Auswahl – und bei Tenure-Track-Stellen auch darüber hinaus – bestimmt die Organisation, wer welche knappe Ressource in Form von Stellen bekommt. Sachmittel sowie Mitarbeiterstellen bleiben dauerhafte Steuerungsinstrumente der Organisationsspitze, auch über die Berufung hinaus. Die Organisation Hochschule hat damit gegenüber dem Wissenschaftssystem an Autonomie gewonnen und teilweise Personal- und Organisationsmacht als eigene Entscheidungsoption bekommen bzw. entwickelt. Die Organisation übersetzt das Allokationskriterium der Umwelt in die hierarchischen Entscheidungen: Passt die ausgewählte Person zu den Organisationszielen der jeweiligen Hochschule in Forschung und Lehre? Wie können die Wissenschaftlerin und der Wissenschaftler stärker auf gemeinsame Ziele und Handlungen der Hochschule verpflichtet werden? Die hierarchische Entscheidung

kann aber auch beinhalten, innerhalb der Organisation einen Wettbewerb zu initiieren und dafür Kennzahlen festzulegen.

Im Folgenden werden einige empirische Evidenzen und Illustrationen aufgeführt, wie diese neuen Steuerungsmechanismen von den Professorinnen und Professoren wahrgenommen werden.

3 Empirische Evidenzen und Illustrationen: Die Wahrnehmung der Neuen Steuerungsinstrumente

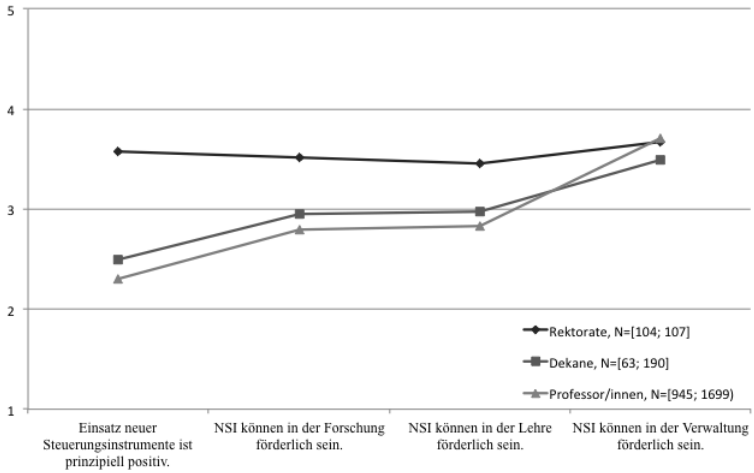
Datengrundlage der folgenden empirischen Evidenzen sind erstens drei quantitative Befragungen in zwei DFG-Projekten. Die erste Befragung fand zwischen Mai und Juli 2009 unter deutschen Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren statt (Wilkesmann/Schmid 2011; Wilkesmann/Schmid 2012). Es handelt sich dabei um einen repräsentativen Datensatz für alle deutschen Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren (n = 1119). Die zweite Befragung fand im März und April 2011 unter deutschen Fachhochschulprofessorinnen und Fachhochschulprofessoren statt und ist ebenso repräsentativ für die Grundgesamtheit (n = 942) (Wilkesmann 2013). Eine dritte Befragung fand im gleichen Zeitraum statt und erfasste alle Universitäts- und Fachhochschul-Rektorate von Hochschulen in staatlicher Trägerschaft, mit einer Rücklaufquote von 50 Prozent (n = 47 Uni; 53 FH) (Schmid/Wilkesmann 2015). Zweitens fließen Auswertungen von neun qualitativen Interviews mit Rektorinnen und Rektoren deutscher Universitäten und Fachhochschulen in die Analyse mit ein. Die Interviews wurden 2016 erhoben, vollständig transkribiert und codiert.

Die hierarchische Steuerung wird durch die Neuen Steuerungsinstrumente (NSI) (Leistungszulagen in der W-Besoldung, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe) massiv erleichtert und unterstützt. Die Einstellung zu den NSI wirft ein Licht darauf, wie stark die Durchgriffsrechte der Organisation auf die Verteilung knapper Ressourcen innerhalb der Organisation wahrgenommen und wie wichtig diese eingestuft werden. Die NSI ermöglichen und unterstützen die hierarchische Entscheidungsdurchsetzung in der Organisation. Ihre Akzeptanz kann als Proxy für die Akzeptanz hierarchischer Allokation angesehen werden. Zuerst wird die Sichtweise der Rektorinnen und Rektoren dargestellt, anschließend die Wahrnehmung und deren Wandel von allen Professorinnen und Professoren.

Ein erstes interessantes Ergebnis stellt die Differenzierung der Zustimmung nach der Organisationsrolle dar. So stimmen Rektorinnen und Rektoren deutlich stärker den NSI zu als Professorinnen und Professoren (Abb. 1). Dekane und Professorinnen bzw. Professoren unterscheiden sich jedoch kaum. Die Einschätzung der Rektorinnen und Rektoren überrascht auch wenig, da sie mittels dieser Instrumente auf die Allokation knapper Güter in der

Organisation relativ einfach Einfluss nehmen können und somit Handlungsmacht gewinnen.

Abb.1: Einstellung zu den Neuen Steuerungsinstrumenten nach Organisationsrolle



Quelle: eigene Darstellung

Aus den qualitativen Interviews mit Rektorinnen und Rektoren lassen sich drei Steuerungsoptionen entnehmen, die aus deren Sicht besonders wichtig sind: Berufungen, finanzielle Ressourcen und kommunikative Überzeugung. Mit Berufungen wird der Eintritt in die Organisation reguliert und damit die Karriere der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Finanzielle Ressourcen regulieren die wichtige Ausstattungsfrage nach dem Eintritt. Diese beiden Instrumente sind klassische Optionen der hierarchischen Steuerung und ermöglichen den Rektorinnen und Rektoren erst ihre rollenkonforme Entscheidungsdurchsetzung. Allerdings betonen alle interviewten Rektorinnen und Rektoren, dass beide Steuerungsoptionen immer mit der diskursiven Überzeugung kombiniert werden müssen, um die Professorinnen und Professoren auch in ihrer Selbstbestimmtheit anzuerkennen und ernst zu nehmen. Dies ist eine Frage der guten Führung, dass Entscheidungen erklärt und begründet und nicht einfach ex cathedra verkündet werden, was unter so eigensinnigen Mitgliedern, wie Professorinnen und Professoren, nur Widerstand erzeugen würde.

Aus der Sicht der Professorinnen und Professoren können die Zustimmung und damit die Einschätzung der Bedeutung zu diesen NSI und dem NPM im Allgemeinen in drei idealtypische Gruppen geclustert werden (Schmid/Wilkesmann 2015):

- Kritikerinnen und Kritiker: Dies sind C-besoldete Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler, die älter als 54 Jahre sind.
- Indifferente: Hierbei handelt es sich idealtypisch um männliche Gesellschafts- und Sozialwissenschaftlerinnen sowie Gesellschafts- und Sozialwissenschaftler mittleren Alters (46 bis 54 Jahre).
- Befürworterinnen und Befürworter: Hier sind die jungen (unter 46 Jahre), weiblichen Lebenswissenschaftlerinnen zu finden, die in der W-Besoldung sind.

Anhand einer Befragung aus dem Jahre 2001 können Minssen/Wilkesmann (2003) zeigen, dass die Gruppe der Kritikerinnen und Kritiker formelgebundener Mittelzuweisung, die sie „Traditionalisten"-nennen, ca. 75 Prozent aller befragten Professorinnen und Professoren in Nordrhein-Westfalen umfasst. Die Befürworterinnen und Befürworter, „Ökonomisten" genannt, stellen 25 Prozent der Befragten. Da in der oben genannten Befragung fast identische Items verwendet werden, lässt sich der Befund von 2001 mit den Daten von 2009 vergleichen. Werden nur die Professorinnen und Professoren an Universitäten in NRW betrachtet, welches die Grundgesamtheit in der Untersuchung von Minssen und Wilkesmann (2003) war, so umfasst die Gruppe der Traditionalisten nun mehr nur noch 66 Prozent und die Gruppe der Ökonomisten steigt auf 44 Prozent. Bei aller Vorsicht lässt sich in den acht Jahren zwischen den Befragungen eine Ausweitung der Zustimmung zu den Management-Tools des NPM und damit eine zunehmende Akzeptanz hierarchischer Allokationsinstrumente konstatieren.

Ebenso zeigt ein Vergleich der W-Besoldeten und der C-Besoldeten einen gewissen Sozialisationseffekt. So sind Erstere positiver gegenüber dem NPM eingestellt als Letztere. Desgleichen ist die externale Lehrmotivation der W-Besoldeten signifikant höher als die der C-Besoldeten (Wilkesmann/Schmid 2011). Allerdings zeigen auch die beiden Befragungen der Universitäts- und Fachhochschulprofessorinnen und Fachhochschulprofessoren, dass die NSI keinen direkten, unmittelbaren Einfluss auf eine Handlungsebene, nämlich die Lehrhandlungen haben (Wilkesmann/Schmid 2012; Wilkesmann 2013). Nicht eine Leistungsprämie von einhundert Euro ändert die jeweiligen Lehrhandlungen, sondern den größten Einfluss hat die allgemeine Lehrmotivation und andere Sozialisationseffekte, auf die die Organisationsspitze über entsprechende Organisationsstrukturen einen langfristigen, indirekten Einfluss ausüben kann (Wilkesmann/Schmid 2014).

4 Diskussion: Vermeidung des Fetischs

Wie kann vermieden werden, dass sowohl auf der Ebene des Wissenschaftssystems wie auf der Ebene der Organisation Hochschule der Wettbewerb zum Markt-Fetisch wird? Die Lösung ist sicherlich am einfachsten auf der Organi-

sationsebene zu sehen. Hier kann die Hierarchie Entscheidungen über einen kennzahlbasierten Wettbewerb steuern, muss es aber nicht. Wenn die Organisationsspitze Kennzahlen und Indikatoren einführt, dann darf sie diese nicht verabsolutieren, sondern nur als Ausgangspunkt von Verhandlungen und diskursiven Prozessen nehmen. Werden jedoch die Kennzahlen im Sinne eines Markt-Fetischs als selbstlegitimierend absolut gesetzt, dann wird der im akademischen Kontext sehr wichtige Aspekt der Selbstbestimmung und der Selbstverpflichtung verletzt. Daten und Indikatoren des Wettbewerbs sollen Anlass und Ausgangspunkt von Kommunikation sein, in der gemeinsam Ziele definiert werden. Dieser Ausgangspunkt ist als Kommunikationsanlass von großer Bedeutung, weil sonst nicht klar ist, über was genau geredet wird. Sie sind aber auch kein Selbstzweck, der nur exekutiert wird (Wilkesmann 2015). Ähnliche Überlegungen gelten für die Ebene des Wissenschaftssystems. Auch hier sollten die Kennzahlen des Wettbewerbs nur Grundlage einer politisch-diskursiv begründeten Entscheidung sein und nicht verabsolutiert werden.

Uwe Wilkesmann, Prof. Dr., ist Direktor des Zentrums für HochschulBildung an der Technischen Universität Dortmund.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1988): Homo Academicus. Oxford: Polity Press.

Buchanan, James M. (1977): Freedom in Constitutional Contract. Texas: A&M University Press.

Clark, Burton R. (1983): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective. Berkeley u.a.: University of California Press.

Hampe, Michael (2016): Warum lügen und betrügen Wissenschaftler. In: Die Zeit, Nr. 20 vom 4. Mai 2016.

Hüther, Otto/Krücken, Georg (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als „vergessene“ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-39.

Land, Ray/Gordon, George (2015): Teaching Excellence Initiatives: Modalities and Operational Factors. York: The Higher Education Academy.

Luhmann, Niklas (1975): Macht. Stuttgart: Enke.

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Merton, Robert K. (1983): Auf den Schultern von Riesen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Minssen, Heiner/Wilkesmann, Uwe (2003): Lassen Hochschulen sich steuern? In: Soziale Welt 54, 2, S. 123-144.

Naidoo, Rajani (2016): The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences. In: British Journal of Sociology of Education 37, 1, S. 1-10.

Schmid, Christian J./Wilkesmann, Uwe (2015): Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 37, 2, S. 56-87.

Wiens, Marcus (2013): Vertrauen in der ökonomischen Theorie. Eine mikrofundierte und verhaltensbezogene Analyse. Münster: LIT-Verlag.

Wilkesmann, Uwe (2013): Effects of transactional and transformational governance on academic teaching – empirical evidence from two types of higher education institutions. In: Tertiary Education and Management 19, 4, S. 281-300.

Wilkesmann, Uwe (2015): Imaginary contradictions of university governance. In: Welpe, I. M./Wollersheim, J./Ringelhan, S./Osterloh, M. (Hrsg.): Incentives and Performance – Governance of Research Organizations. Cham: Springer, S. 189-205.

Wilkesmann, Uwe (2016): Teaching matters, too – Different ways of governing a disregarded institution. In: Leisyte, L./Wilkesmann, U. (Hrsg.): Organizing Academic Work in Higher Education. Teaching, Learning, and Identities. New York: Routledge, S. 33-54.

Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: Soziale Welt 62, 3, S. 251-278.

Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2012): The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. In: Higher Education 63, 1, S. 33-52.

Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2014): Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. In: Evidence-based HRM 2, 1, S. 6-27.

Die Suche nach einer neuen Normalität: Disziplinpolitische Perspektiven auf die Prekarität im erziehungswissenschaftlichen Feld

Anna Schütz, Nina Blasse & Doris Wittek

1 Prekarität als Normalität

Was bekannt, aber oft in seinen disziplinpolitischen Konsequenzen unterschätzt ist: Ein Großteil der (Erziehungs-)Wissenschaftlerinnen und (Erziehungs-)Wissenschaftler befindet sich mit ihrer Arbeitssituation in einer prekären, also unsicheren, schwierigen und/oder misslichen Lage.

Unsicher ist die Lage, denn das Normalarbeitsverhältnis hierzulande gestaltet sich im wissenschaftlichen Feld als langjährig befristete (und oftmals zwangsweise) Teilzeitbeschäftigung zur Qualifizierung für eine unbefristete Stelle oder für den Ausstieg aus der Wissenschaft. Mit dieser Normalität unterscheidet sich Deutschland stark von anderen Wissenschaftsstandorten wie Großbritannien, den USA oder Frankreich (vgl. Kreckel/Zimmermann 2014). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erwarten im Vergleich zu anderen Berufseinsteigenden als dauerhafte Trainees vor allem zwei lange Bewährungsphasen; mit der Juniorprofessur, zumeist ohne Tenure-Track ausgeschrieben, sogar drei Bewährungsphasen (vgl. Burkhardt/Nickel 2015; Leischner et al. 2016). In diesen verringern sich zugleich die Aufstiegsmöglichkeiten, die vor allem als Bleibemöglichkeiten zu verstehen sind, bei steigender Qualifikation und Erfahrung stetig.

Die intrinsisch hochmotivierten Kolleginnen und Kollegen in diesen Qualifizierungsphasen nehmen diese vor allem deshalb auf sich, weil das wissenschaftliche Berufsfeld a) wie kaum ein anderes eigenen fachlichen Interessen, der persönlichen Entfaltung und der Begeisterung für Themen, Felder, Fragen Raum gibt (vgl. BuWiN 2013, S. 296 sowie Krüger/Schütz 2014, S. 68), b) durch immer mehr und vielfältigere Angebote den Einstieg bzw. Übergang in die akademische Laufbahn scheinbar erleichtert und nicht zuletzt auch c) durch den Erwerb der entsprechenden Titel ein hohes gesellschaftliches Prestige und einen entsprechenden Status in Aussicht stellt (vgl. Neis 2009; Dörre/Neis 2010). Die Prekarität wird dafür von vielen Angestellten nicht nur in Kauf genommen, sondern darüber hinaus nicht hinterfragt (vgl. Rogge 2015).

Dies ist eine hausgemachte strukturell begründete Entwicklung: Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben vielerorts angesichts steigender Anforderung an Drittmittelfinanzierung bei sinkender oder stagnierender Grundfinanzierung der Hochschulen, der ökonomieorientierten Steuerung des Wissenschaftssystems über einen Pakt nach dem nächsten – zuletzt in unserer

Disziplin mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – und angesichts des Abbaus von Professuren zu Gunsten flexibel zu regulierender Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterstellen längst umgeschaltet. Statt Dauerstellen zu verteidigen, denen zudem die Schuld an der Verkalkung der Strukturen zugeschrieben wird, werden Angestellte und Personalabteilungen an den Hochschulen kreativ darin, Befristungsgründe zu definieren und Gelder für Anschluss- und Überbrückungsverträge zu akquirieren. Wie besonders die Lage im Wissenschaftssystem im Vergleich zu anderen Beschäftigungsbereichen ist, zeigt eindrücklich das im Wissenschaftszeitvertragsgesetz verankerte Sonderbefristungsrecht, das die weitgehende und äußerst lange Phase der Befristung erst ermöglicht. Auch Mindestvertragslaufzeiten, mit denen manche Hochschulgesetze oder uniinterne Dienstvereinbarungen behelfsmäßig gegen Kurzzeitverträge vorgehen, ändern nichts am Kern dieser unsicheren Normalität.

Schwierig ist die Lage, weil die Hochschulen im Zuge von Autonomiegewinn und sinkenden bzw. stagnierenden Grundhaushalten eben auch Rationalisierungs- und Flexibilisierungslogiken anheimfallen und sich vor allem darum bemühen, die Haushalte zu entlasten, indem u.a. Personalkosten so niedrig und flexibel wie möglich gehalten werden. Auch im Hinblick auf andere anfallende Aufgaben wächst dabei der Personalbestand in keiner Weise adäquat. Angesichts des hohen Personalbedarfs aufgrund gestiegener Studierendenzahlen in unserer Disziplin (zwischen 2010 und 2014 um etwa ein Drittel; vgl. Koller et al. 2016, S. 141) kommt es dabei zu einer *doppelten Verschärfung* der Situation. Selbst die in absoluten Zahlen gestiegenen Personalzahlen an Qualifikationsstellen im Mittelbau (vgl. ebd., S. 140) können den Bedarf an Betreuung der Studierenden in der Lehre nicht auffangen. Zudem verhindert die Vielzahl an (oft sehr kurzen) Befristungen eine Kontinuität in der Lehre und planbare Prüfungszuständigkeiten für die Studierenden. Denn wie soll sich ein thematischer Schwerpunkt oder auch ein Vertrauensverhältnis für die im Zuge von Bologna explosionsartig gestiegene Zahl von Modul- und Abschlussprüfungen während der Betreuung entwickeln, wenn die Beschäftigten kürzer an der Hochschule verweilen als die Studierenden selbst?

Steigende Aufgaben im Wissenschaftsmanagementbereich (Akkreditierung, Evaluation, Projektsteuerung) und der Drittmittelakquise führen bei allen Statusgruppen zu einer immensen Arbeitsverdichtung und infolgedessen zu dauerhaft sich reproduzierendem Druck. Auch das ist eine Ausdrucksform der Prekarität und damit Teil heutiger Normalität der wissenschaftlichen Produktionsweisen. Denn kaum jemand – abgesehen von Gewerkschaften sowie einzelnen Kritikerinnen und Kritikern – stellt ernsthaft die Relevanz von Drittmitteln oder die Notwendigkeit der Steuerung und Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Frage. Forschung ist finanziell und z. T. inhaltlich mehr denn je abhängig von Drittmitteln, schon längst sichert der Haushalt der Universitäten nur noch einen immer weiter reduzierten Umfang an finanziellen Ressourcen und einen damit immer kleineren Stamm an Mitarbeitenden

ab. Diese erledigen im Idealfall die Daueraufgaben, die an Hochschulen in (Selbst-)Verwaltung und Lehre anfallen. Vielerorts können sie aber auch diese Aufgaben nicht mehr in vollem Umfang abfangen – womit die prekäre Gruppe der Lehrkräfte für besondere Aufgaben ins Spiel kommt, die sich in den Jahren 2010 bis 2014 in der Erziehungswissenschaft um 41 Prozent vergrößert hat (vgl. Koller et al. 2016, 141f.).

Zudem ist der Wettbewerb um die Mittel, mit denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einer ihrer genuinen Aufgaben, nämlich der Forschung, nachgehen können, im System und in der Handlungspraxis angekommen und bereits umfassend aufgenommen. Die Drittmittelquote beeinflusst die Stellensituation, die leistungsbezogene Bezahlung der W-Professuren, die Aufstiegschancen des sogenannten Nachwuchses und die Reputation der Hochschulen. Dazu liefert die Drittmittelquote als quantifizierbarer Output ein überschaubares Bild der sogenannten Leistungsfähigkeit der Wissenschaftsinstitutionen und des -systems nach dem Motto „Ranking is all".

Misslich ist die Lage, da die Modernisierung der Hochschulen im Sinne der Flexibilisierung auf eine traditionell sehr hierarchisch strukturierte Personal- und Organisationsstruktur trifft. Die weiterhin zentrale Position der Professur begünstigt, dass die prekär Beschäftigten hinsichtlich der Beurteilung ihrer Bewährung sowie ihrer Karrieregestaltung im Kampf um die Dauerstelle in nicht geringem Maße abhängig sind von Einzelnen, die diesen Sprung eben schon geschafft haben. Nicht immer werden dabei Gestaltungsspielräume und Erfolgsaussichten transparent verhandelt. Deshalb erfolgt der Ausstieg aus der Wissenschaft nicht selten plötzlich, ungewollt und leise, wenn die Verträge auslaufen. Inwiefern und wann in unserer Fachdisziplin solche Ausstiege Karrierebrüche darstellen und welche Karriereoptionen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern der unterschiedlichen Qualifikationsstufen außerhalb der Wissenschaft offen stehen, ist bisher nicht einheitlich und nur individuell zu beantworten. Die Hochschulen sehen sich hier jedenfalls kaum in der Mitverantwortung, Übergänge vorzubereiten und mitzugestalten.

Unsere These lautet also: Die beschriebene Form der Prekarität, die gern je nach Perspektive verdrängt, verharmlost oder befördert wird, ist längst *Normalität (nicht nur) der erziehungswissenschaftlichen Realität*.

2 Prekarität im erziehungswissenschaftlichen Feld

Was weniger bekannt ist, sich aber disziplinpolitisch umso gravierender in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Fachwissenschaften auswirkt: Gerade unsere Disziplin hat diesen Prozess zur *Prekarität als Normalität* in Rekordzeit absolviert.

Innerhalb nur weniger Jahre hat sich die Stellenstruktur der Beschäftigten in der Erziehungswissenschaft in ihrem Zuschnitt derer anderer Disziplinen deutlich angenähert. Gab es in der Erziehungswissenschaft traditionell bis vor kurzer Zeit noch einen vergleichsweise kleinen Mittelbau – und aus diesem Grunde vergleichsweise wenige Qualifikationsstellen – so hat sich dieses Bild deutlich gewandelt (vgl. Koller et al. 2016, S. 135). Mit der an sich zu begrüßenden Zunahme an Qualifikationsstellen nahm auch die Anzahl und der Anteil an befristeten Stellen sowie Teilzeitstellen zu: „Die Zahl dieser prekären Arbeitsverhältnisse hat sich von 2006 bis 2010 fast verdoppelt und bis zu diesem Berichtsjahr nochmals um ein Drittel zugenommen" (ebd., S. 142). Zwar stieg die Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft wieder leicht an, doch nicht im gleichen Maße wie die Studierendenzahlen und somit der Bedarf an dauerhaft gesicherter Lehre und Forschung – zudem nur relativ im Vergleich zum massiven Abbau der vorausgehenden Jahre (vgl. ebd., S. 137). Was aus Perspektive der Bildungsadministration als Flexibilisierung universitärer Personalstrukturen interpretiert werden kann, führt auf der individuellen und kollektiven Ebene der Stelleninhabenden nun auch in gesteigertem Maße in der Erziehungswissenschaft zur oben beschriebenen prekären Lage (vgl. Blasse/Wittek 2014).

Angesichts der Prognose für den Stellenbedarf in unserer Disziplin sind diese Befunde als existentiell zu interpretieren: Krüger et al. (2008, S. 111) haben bereits im Jahr 2008 konstatiert, dass im Zeitraum der Jahre 2007 bis 2015 60 Prozent der Professuren in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen vakant werden. Für den Zeitraum der Jahre 2015 bis 2020 haben sie als Prognose etwa 40 Prozent der erziehungswissenschaftlichen Professuren als neu zu besetzend in Aussicht gestellt (vgl. Krüger et al. 2012, S. 158; Blasse/Wittek 2014). Der Datenreport Erziehungswissenschaft folgert daraus bis ins Jahr 2023/2024 einen konstanten Ersatzbedarf in der Erziehungswissenschaft: „Es sind weiterhin fast 40 Prozent der Professuren, die im kommenden Jahrzehnt zu ersetzen sind. Nicht zu erkennen ist eine Phase ohne nennenswerten Ersatzbedarf in der Erziehungswissenschaft" (Koller et al. 2016, S. 157).

Betrachtet man nun, wie sich die DGfE zu der derzeit bestehenden Normalität äußert, dann lässt sich ein in der Intention durchaus kritisches Innehalten, in der Tatkraft aber eher zurückhaltendes Resümee erkennen. Die turnusmäßig erscheinenden Datenreporte Erziehungswissenschaft geben dabei zentralen Aufschluss. Dazu einige markante Beispiele:

- Der rasante Anstieg der prekären Arbeitsverhältnisse (zu Erinnerung: in den Jahren 2006 bis 2010 eine Verdoppelung, bis zum Jahr 2016 eine weitere Zunahme um ein Drittel), wird als „eine sehr bedenkliche Entwicklung" beschrieben (Koller et al. 2016, S. 142, ähnlich auch S. 14).
- Den Ersatzbedarf vakanter Hochschullehrerstellen in der Erziehungswissenschaft könne man „auf dem alternativen Weg zu einer Hochschulleh-

rerlaufbahn über eine Juniorprofessur nicht ansatzweise abdecken [...], wenn es nicht zu einer gravierenden Stellenausweitung“ komme (ebd., 158). Gleiches gelte für den traditionellen Weg für Promovierte über eine Vollzeitstelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder wissenschaftlicher Mitarbeiter. Auch hier gebe es einen „Engpass für die Nachwuchsförderung [...], wenn nicht umgehend das Stellenangebot für diese Phase der Hochschullaufbahn ausgebaut wird“ (ebd.).

- Im einleitenden Kapitel zum Datenreport 2016 wird unter dem Aspekt „Forschung und Nachwuchsförderung“ die gestiegene Forschungsleistung in der Erziehungswissenschaft gewürdigt. Bezüglich der „Nachwuchsförderung“ lässt sich inhaltlich nur der Verweis auf die gestiegene Zahl der Promotionen finden (vgl. ebd., S. 13).

Zwei kritische Anmerkungen von unserer Seite zu dieser Ausdrucksgestalt der Positionierung der DGfE: *Erstens* ist die deskriptive Funktion der Analysen im Datenreport Erziehungswissenschaft als „Monitoring“ (ebd., S. 16) zu hinterfragen. Zwar ist dieser Anspruch zunächst wertzuschätzen und hat wichtigen Stellenwert für eine Vergewisserung innerhalb der disziplinpolitischen Diskussion. Es bei der Deskription zu belassen und – sogar noch darüber hinaus – diese mit vagen Schlussfolgerungen wie einer „bedenklichen Entwicklung“ zu verbinden, erscheint uns jedoch angesichts der derzeit zugespitzten Lage aus Perspektive einer Fachgesellschaft als disziplinpolitischer Akteurin geradezu als fahrlässig. *Zweitens* wird eine zentrale Chance vertan, sich zu der prekären Situation der Beschäftigten und deren Fördermöglichkeiten zu äußern, wenn in dem zentralen Argumentationsorgan Datenreport ein Kapitel mit dem Titel „Nachwuchs“ – einen Begriff, den wir als Qualifikandinnen und Qualifikanden bereits seit längerem kritisieren – weiterhin lediglich statistische Zahlen zu den Abschlüssen der Promotion/Habilitation bzw. eine Schlagwort-Analyse zu den bearbeiteten Themen präsentiert wird.

Die ausschließlich deskriptive Darstellung der Daten verbleibt auf einer Darstellung des Status quo und entsprechender Tendenzen. Handlungsoptionen lassen sich allenfalls mit der entsprechenden Suchhaltung bei der Lektüre erkennen. Wenn zudem unter der Begriff der „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ nur die Qualifikation im Sinne einer Professur bzw. der Berufungsfähigkeit verstanden wird, dann verkommt die fachliche Tätigkeit der Qualifikandinnen und Qualifikanden zu einem reinen Zweck im Sinne der Nützlichkeit und verliert ihren Eigenwert als eigenständiger wissenschaftlicher Beitrag innerhalb der Disziplin. Wir meinen deshalb, dass in Zukunft zum einen Handlungsoptionen klar formuliert und adressiert werden müssen, was eine Neuausrichtung des Datenreports Erziehungswissenschaft vonnöten macht. Es wäre über die Erhebung des Status quo hinweg aufzuzeigen, welche Alternativen – wie die Umgestaltung von Personalstrukturen hinsichtlich der Schaffung von Dauerpositionen neben der Professur und verlässliche Tenure-Tracks – und Auswege aus der konstatierten Normalität be-

stehen. Und dass zum anderen die Debatte um ein (Selbst- und Fremd-)Verständnis der Qualifikandinnen und der Qualifikanden in der inhaltlichen Fassung der Auseinandersetzung mit Förderperspektiven ihren Widerhall finden muss.

Wir verstehen es als Aufgabe und Rolle der DGfE, die Debatte um Veränderungsmöglichkeiten voranzutreiben und z.B. den Datenreport in eben diesem Sinne zu erweitern. Die DGfE als Akteurin im wissenschaftspolitischen Feld ist also gefragt, Position zu beziehen, „strukturelle Fehlentwicklungen" (Koller et al. 2016, S. 135) nicht nur zu benennen, sondern auch zu skandalisieren und der neoliberalen, ökonomischen Logik der Bildungsadministration gute Argumente entgegenzusetzen. Wir verstehen die DGfE dabei nicht als abstrakte Institution, um entsprechende Handlungsschritte ins Ungefähre zu delegieren, sondern wir verstehen die Mitglieder der DGfE (und damit auch uns) als aktiv Gestaltende in diesem Prozess.

Die Erziehungswissenschaft erscheint uns dabei als Fachdisziplin, die derzeit großes Gewicht in der Debatte einnehmen und einfordern kann: Kaum eine andere Disziplin zeichnet ein so hohes Bestandsrecht durch die hohen Studierendenzahlen und gesellschaftliche Aufmerksamkeit (bspw. in Anbetracht des Diskurses um Inklusion) aus. Ein entsprechendes Selbstbewusstsein hinsichtlich der Forderung nach angemessenen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für die gute Arbeit, die ja vielerorts getan wird, einzunehmen, erscheint überfällig.

3 Handlungsoptionen auf dem Weg zu einer neuen Normalität

Die vorgeschlagene Debatte innerhalb der DGfE hat ihren Anfang bereits genommen und spätestens auf der Mitgliederversammlung 2016 mit dem Beschluss zur Formulierung eines Leitbilds eine erste konkrete Aufgabe vergeben. Darüber hinaus gilt es nun, mögliche Wege zu einer neuen Normalität aufzuspüren, zu erörtern und umzusetzen.

Innerhalb der Disziplin sind wir als Beschäftigte, als Vorgesetzte, als Gremienvertretende verpflichtet, die strukturellen Bedingungen und die Prekarität unseres Tätigkeitsfeldes kritisch in den Blick zu nehmen. Hier ist auch jede einzelne Person gefragt, wobei nicht aus dem Blick geraten darf, wer dazu privilegiert ist, zu kritisieren. In einigen DGfE-Kommissionen wird die Frage nach der Positionierung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits der Professur bereits intensiver diskutiert. Strukturelle Veränderungen sorgen hier bereits für mehr Beteiligungsmöglichkeiten in der Fachgesellschaft.

Darüber hinaus sind die DGfE und ihre Mitglieder im Zuge der Umsetzung des neuen Wissenschaftszeitvertragsgesetzes herausgefordert, sich in die Debatte um angemessene Qualifizierungszeiten einzubringen und die Anwendung von familien- und behindertenpolitischen Komponenten zugunsten der Be-

schäftigten zu befördern. Dies sollte sowohl vor Ort an den Hochschulen, auf landespolitischer Ebene als auch in bundesweiten Positionierungen geschehen. Eine daran anschließende Handlungsoption für die DGfE liegt darin, ihre spezifischen Vorstellungen von guter Arbeit in der Wissenschaft für eine gute Erziehungswissenschaft zu formulieren. Diese wiederum könnten Eingang in Personalentwicklungskonzepte an Hochschulen finden und sollten sich etwa mit diesen Fragen auseinandersetzen: Welche Stellenkategorien und Rahmenbedingungen braucht die Erziehungswissenschaft in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement? Wie befördern wir eine lebenswerte Balance aus dauerhafter Beschäftigung und stetiger fachlicher Entwicklung? Welches Bild von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zeichnen wir? Wo und in welcher Weise gilt es, Koalitionen mit erziehungswissenschaftlichen Arbeitsfeldern außerhalb der Wissenschaft einzugehen? Wie positionieren wir uns in der bestehenden Selbstverständlichkeit der Drittmittelfinanzierung und der ökonomieorientierten Steuerung?

Bei der Beantwortung dieser und weitere Fragen darf (und muss) aus unserer Sicht, jenseits der bestehenden Normalität hin zu neuen Wegen gedacht werden.

Anna Schütz, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie und Schulforschung am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Bremen.

Nina Blasse, Mag., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg.

Doris Wittek, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg.

Literatur

Blasse, Nina/Wittek, Doris (2014): Die Situation des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 59-71.

Burkhardt, Anke/Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden Baden: Nomos.

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang. Berlin: edition sigma.

Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_verlinkt.pdf [Zugriff: 14. Juli 2016].

Kreckel, Reinhard/Zimmermann, Karin (2014): Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Krüger, Anne K./Schütz, Anna (2014): Einbahnstraße Professur!? – Schlussfolgerungen aus dem Bundesbericht zu Beschäftigungsbedingungen und Aufstiegsperspektiven Promovierter auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt. In: Carqueville, I./Keller, A./Staack, S. (Hrsg.): Aufstieg oder Ausstieg? Wissenschaft zwischen Promotion und Professur. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 65-72.

Krüger, Heinz-Hermann/Schnoor, Oliver/Weishaupt, Horst (2008): Personal. In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weißhaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 87-112.

Krüger, Heinz-Hermann/Kücker, Caroline/Weishaupt, Horst (2012): Personal. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2012. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 137-158.

Leischner, Franziska/Krüger, Anne K./Moes, Johannes/Schütz, Anna (2016): Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitik an Hochschulen in Deutschland. Projektbericht. Berlin.

Neis, Matthias (2009): Immer der Karotte nach. Ist die Wissenschaft eine prekäre Profession? In: Zeitschrift für Nachwuchswissenschaftler – German Journal for Young Researchers 1, 1, S. 84-89.

Rogge, Jan-Christoph (2015): The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67, 4, S. 685-707.

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Bildungsforschung im Konflikt von administrativer Über- und reflektiver Untersteuerung

Ein Erfahrungsbericht aus einem BMBF-Forschungsprojekt zur frühen Kindheit

Gerd Hölter

„Je planmäßiger die Menschen vorgehen,
desto wirksamer vermag sie der Zufall zu treffen."
(Friedrich Dürrenmatt, Die Physiker, 1962)

Einleitung

Zunächst als einer der Antragsteller, dann als Emeritus hatte ich von 2011 bis 2014 die Gelegenheit, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit 1,4 Millionen Euro geförderte Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit" (BiK) als Senior Fellow zu begleiten. Die folgenden Anmerkungen, die sich vornehmlich auf die Erfahrung mit einem Projekt aus der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte" (AWiFF) des BMBF beziehen, sind in mehrfacher Hinsicht selektiv und subjektiv. Eine umfassende Publikation ist hierzu ist im Jahr 2016 erschienen (Fischer et al. 2016)

Um die „Hamsterradmetapher" im Titel des Schwerpunkt dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft aufzunehmen, geht es mir in meinem hier dargelegten Erfahrungsbericht zwar auch um das Forschungsthema „Inhalte", aber mehr noch um das „Wie" des erlebten Forschungsprozesses vor dem Hintergrund von eigenen Projekterfahrungen im weiteren Umfeld der Erziehungs- und Sportwissenschaft.

Einleitend in diesen Erfahrungsbericht werden im Folgenden Überlegungen zum Forschungsgegenstand und zur Forschungsfrage des Projektes sowie seine Einbettung in theoretische und institutionelle Rahmenbedingungen skizziert. Im Anschluss daran wird der Ablauf des Forschungsprojekts vor allem unter dem Gesichtspunkt „der Tendenz zur Übersteuerung [...] und einer wachsenden Anzahl von Regelungsstrukturen" (Heinze/Arnold 2008, S. 716)

analysiert – einhergehend mit einer aus meiner Sicht fehlenden Balance zwischen Aktion und Reflexion.

Kontexte des Forschungsgegenstands

Bildungsforschung entsteht nicht im „luftleeren Raum“, sondern ist in ein bestimmtes sozioökonomisches sowie politisches Umfeld eingebettet und damit auch gesellschaftlichen Stimmungen und „Moden“ unterworfen.

Beispiele dafür stellen herausragende Forschungsanlässe in der Vergangenheit wie u.a. die von Georg Picht im Jahr 1964 deklamierte „Bildungskatastrophe“ und der „Pisa-Schock“ am Beginn dieses Jahrtausends dar. Ohne auf die vielfach analysierten Details dieser beiden Ereignisse näher einzugehen, lohnt es sich im Hinblick auf die Hintergründe von aktuell geförderten Forschungsprojekten, sich ihre Geschichte und ihre politische Einbettung mit den daraus erfolgten praktischen Konsequenzen erneut vor Augen zu führen.

Das erste Ereignis, die „Bildungskatastrophe“, beschrieb gravierende strukturelle Defizite – wie u.a. die hohe soziale Selektivität, die unzureichende finanzielle Ausstattung, den geringen Akademisierungsgrad und die Mängel in der Lehrerausbildung – des deutschen Bildungswesens. Die Argumentation Pichts erfolgte vorwiegend in der Tradition eines klassisch-pädagogischen Bildungsbegriffs, für den „Mündigkeit“ bzw. später die „Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums“ zentral sind.

Es ist u.a. Wolfgang Klafkis großes Verdienst, diesen Bildungsbegriff als „Bildung für alle“ auch stärker politisch zu bestimmen und die Selbstbestimmung um die zentralen Elemente von Mitbestimmung und Solidarität zu ergänzen (Klafki 1996).

Die von Picht beschworene Bildungskatastrophe führte z.B. durch die Gründung von Gesamtschulen zu strukturellen Konsequenzen im Bildungswesen, ohne dass diese wesentlich zu einer Verminderung der sozialen Selektivität beigetragen hätten (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2012). Auch sein Ruf nach einer erheblichen Steigerung von höheren Schulabschlüssen wurde realisiert, wobei heutzutage zunehmend Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer „Überakademisierung“ (Nida-Rümelin 2014) geäußert werden.

Die in älteren Bildungsentwürfen noch von unmittelbarem Nutzen befreite Bildungsidee als „Kulturgut mündiger Menschen“ wandelte sich unter der allmählichen Durchdringung und Beeinflussung vieler Lebensbereiche aufgrund eines Kosten-Nutzen-Denkens in die Leitidee von der „Bildung als Humankapital“. Federführend in diesem Prozess war und ist die OECD, die 1961 als Nachfolgeorganisation der sogenannten Marshall-Hilfe gegründet wurde. Initiiert durch diese wirtschaftsnahe Initiative der weltweit führenden Industrienationen wurde mittlerweile mehrfach in vergleichenden Studien die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen der 34 Mitglieder untersucht, mit

für Deutschland ernüchternden Ergebnissen, wenn es um operationalisierbare Lernziele ging. Dabei wurde der schon im Namen der Organisation deutlich sichtbare Zusammenhang zu ökonomischen Verwertungsinteressen von Bildung insgesamt nur unzureichend thematisiert.

Als Folge des zweiten Ereignisses, dem vermeintlichen „Schock", setzten bis heute andauernde Aktivitäten ein, um „Bildung" nach Regeln des New Public Management (NPM) und anderer ökonomischer Steuerungsmodelle zu transformieren: Was wenige Jahre zuvor noch auf dem Hintergrund der klassischen deutschen Bildungstradition als „Allgemeinbildung" beschrieben wurde, wandelte sich zu einem umfänglichen Katalog von sog. „Bildungsstandards", vorwiegend mit dem Ziel, Kompetenzen im Sinne von unmittelbaren Nutzanwendungen zu erreichen. In Schritten mühsamer Kleinarbeit wurden und werden bis zu 4000 Teilkompetenzen formuliert – so u.a. im Lehrplan 21 für die Grundschule in der Schweiz –, die entwickelt, geübt, angewendet und überprüft werden sollen. Im Hinblick auf die Bildungsstandards in der frühen Bildung variieren zurzeit die „kompetenzorientierten Qualifikationsziele" in Deutschland zwar nur in den Stückzahlen 24 bis 158 (vgl. KMK 2011), aber ähnlich wie bei der Lehr- und Lernzieldiskussion der 1970er Jahre lassen sich ihre Auswahl und Formulierung kaum rational begründen. Auf die Absurditäten dieser Entwicklung gehen u.a. ausführlich Liessmann (2008; 2014) und Münch (2009; 2011) ein.

Mit Stichworten wie „Bildungsstandards" und ihren Derivaten „Kompetenz- und Output-Orientierung" sowie mit der stromlinienförmigen Zurichtung von Ausbildungswegen werden nur skizzenhaft einige der aktuell sichtbaren Konsequenzen eines weitgehend aus ökonomischen Planungsvorgängen entstandenen Bildungsbegriffs benannt, der nun auch nicht mehr vor Säuglingen und Kindern bis zum Schuleintritt mit sechs Jahren halt macht. Was bis vor kurzem noch als „Krippe" oder „Garten" bezeichnet wurde (eine Idee, die auch sprachlich international Karriere machte) verbunden mit der Assoziation einer Entwicklung von Kindern in einem beschützenden äußeren Rahmen, wandelt sich neuerdings zur „Kita als Kompetenzzentrum" (vgl. Koch 2016, S. 324). Als Botinnen und Vermittlerinnen von Bildungsstandards und -kompetenzen bedürfen die ehemaligen „Gärtnerinnen" einer planvoll gesteuerten und in ihren Ergebnissen überprüfbaren Aus- und/oder Weiterbildung, womit wir bei der 2009 ins Leben gerufenen „Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte" (WiFF) wären. Mit der Tatsache, dass der Anteil von frühpädagogischen Fachkräften zu 96 Prozent weiblich ist, u.a. mit erheblichem Einfluss auf den Umgang mit Körperlichkeit und Bewegung, hat sich im Rahmen des beschriebenen Projektes ausführlich Böcker-Giannini (2016) auseinandergesetzt.

Damit ich nicht missverstanden werde und auch nicht den Förderern des BiK-Projektes in die fütternde Hand beiße: Es geht nicht darum, einer möglichst guten Ausbildung von Fachkräften auf allen Ebenen des Bildungswesens

in den Rücken zu fallen, sondern – und so verstehe ich die gesellschaftliche Aufgabe von Erziehungswissenschaft – „entwickelte Denkergebnisse und Lösungsversuche für Kritik offen zu halten und sich die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen nicht nehmen zu lassen“ (Klafki 1996, S. 62).

Im Sinne des neuen ökonomischen Denkens ist es konsequent, dass die „Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wie auch die sich daran anschließende Ausweitung der Forschungsaktivitäten (AWiFF) nicht nur von der Politik (BMBF) und der Wissenschaft (Deutsches Jugendinstitut-DJI), sondern auch von der Wirtschaft (Robert-Bosch-Stiftung) finanziell getragen wird. Das Zusammenspiel dieses Netzwerks von Fördernden und Entscheidenden ist nicht einfach zu durchschauen, da sich in den jeweiligen Vorständen, Kuratorien und Beiräten neben Vertreterinnen und Vertretern des Bundes sowie der Landesministerien auch ernannte Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler sowie Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Interessengruppen aus Kirchen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbänden, der Wirtschaft und Familienmitglieder der beteiligten Stiftung finden. Die schwere Durchschaubarkeit dieses Geflechts scheint allerdings kein Sonderproblem der WiFF-Forschungsaktivitäten zu sein, sondern sie spiegelt ein grundlegendes Problem in der Drittmittelforschung wider. So resümiert Behm in ihrer Analyse anlässlich des 50. Jahrestages der Gründung der DGfE im Jahr 2014:

> „Angesichts dieser Entwicklung [der Ausweitung von Themen und Publikationen, G.H.] ist die Bedeutung eines genaueren Wissens um die Praktiken und Strategien von Auswahlhandlungen in Bezug auf die Themen (wie auf Methoden, Theorien, Personal usf.) und die dabei jeweils beanspruchte Legitimation für die zukünftige Wissenschaft kaum zu überschätzen.“ (Behm 2014, S. 21)

Als Konsequenz gelte es daher „die eigenen Disziplinierungspfade im Kontext allgemeiner wissenschaftstheoretischer Entwicklungen intensiver zu reflektieren“ (ebd.).[1]

Wie diese Pfade vermutlich „getrampelt“ werden, wird am Beispiel des Themas „Bewegung in der frühen Kindheit“, dem zentralen Forschungsgegenstand des BiK-Projekts, an anderer Stelle ausführlicher analysiert (Hölter 2016).

An dieser Stelle verkürzt, fällt bei der Festlegung von forschungs- und förderwürdigen Themen in der Erziehungswissenschaft auf, dass zumindest in Deutschland die Erforschung der Bewegungs- und Wahrnehmungsent-

1 Behm gelangt zu dieser Schlussfolgerung aufgrund einer ausführlichen Analyse des Gründungskongresses der DGfE im Jahr 1968 in Göttingen. Im Vorfeld zu dieser Veranstaltung wurde erbittert um die Auswahl des Kongressthemas „Sprache und Erziehung“ [sic!!] gestritten und die sich schon andeutende Kontroverse zwischen empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik ausgeklammert (vgl. Behm 2014, S. 18ff.)

wicklung im frühen Kindesalter und ihre Förderung nur eine geringe Rolle spielt. Und dies trotz schon länger währenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema in einschlägigen wissenschaftlichen Fachkommissionen (wie u.a. in der Kommission Sportpädagogik der DGfE und der Arbeitsgruppe „Frühförderung" der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft), der Erwähnung in fast allen Ausbildungscurricula für pädagogische Fachkräfte, einer Anzahl spezifischer Publikationen sowie seiner aktuellen Präsenz in der Förder- und Weiterbildungspraxis.

Es entsteht der Eindruck, dass in Kreisen der forschenden Frühpädagoginnen und Frühpädagogen Bewegung vorwiegend als Teilthema der Fachdidaktik Sport im Sinne von „Bewegung (und Sport) als Lerngegenstand" oder als „Medium der Gesundheitserziehung" verstanden wird (Bahr et al. 2012).

Die Tatsache, dass Bewegung ein zentrales Medium der allgemeinen Entwicklungsförderung und eine der wesentlichen Grundlagen für die Förderung unterschiedlicher kognitiver und sprachlicher Kompetenzen ist, wird hierzulande in der Forschung – im Gegensatz zu zahlreichen englischsprachigen, vornehmlich entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten aus Australien, den skandinavischen Ländern, England und den USA – kaum thematisiert.

Dort werden Bewegung und Körperlichkeit u.a. ein „lebenslanges Erfahrungsprimat" sowie eine „einigende Perspektive" (Stern 2011) für die verschiedenen Konzepte zur Erforschung von Kognition, Emotion, Wahrnehmung und Sprache zugeschrieben und in der praktischen Förderung prominent berücksichtigt (vgl. Fischer 2010).

Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig plausibel, dass in den WiFF-Konzepten und den daraus folgenden Publikationen des DJI fast ausschließlich die Sprache und ihre Förderung zum Thema wird. Es entsteht der Eindruck – und dies sage ich jenseits aller fachwissenschaftlichen Parteilichkeit –, dass die „Spielregeln und die Definitionsmacht" von Themen, die erforscht werden sollen, von wenigen Forschergruppen und Institutionen „monopolisiert" werden, mit der Konsequenz einer „Verringerung der Vielfalt des Wissens, der Einschränkung des Wettbewerbs und der Verengung des Korridors der Wissensevolution" (Münch 2009, S. 185ff.).

Es ist offensichtlich, dass sich Forschungsförderung in vielerlei Hinsicht nicht im luftleeren Raum bewegt: Sie spiegelt vielmehr wechselnde politische und ökonomische Interessen wider, aber auch Theorien, Methoden und Themenpräferenzen, die mit den Disziplinierungspfaden eines Fachgebiets zu tun haben.

Forschungsabläufe zwischen Ansprüchen, Praktikabilität und Reflexion

Die Entscheidung, sich an einem öffentlich geförderten Drittmittelprojekt zu beteiligen, beruht im Wesentlichen auf den bisherigen Publikations- und Forschungsprofilen der Antragstellenden und ihren aktuellen Arbeitsfeldern.

Die Projektskizze wurde im Verbund von Hochschullehrenden aus zwei Universitäten und drei Fachhochschulen gemeinsam erstellt. Die Bewertung der Projektskizze als „hauptantragswürdig" erfolgte in einem anonymen Gutachterverfahren; für den Hauptantrag war eine ausgeklügelte Vorausplanung des gesamten Projektverlaufs über den Zeitraum von drei Jahren erforderlich, einschließlich der genauen Beschreibung aller Forschungsaktivitäten in „Arbeitspaketen", einer detaillierten Festlegung des beteiligten wissenschaftlichen Personals und zukünftiger Disseminationsstrategien. Für die weitere Bearbeitung wurde die Verwaltungs- und Kontrollbefugnis an eine außeruniversitäre Agentur delegiert (DLR). Dies stellte sich aus unserer Sicht im Nachhinein als eine unglückliche Delegation von zentralen Aufgaben des Projekts an zwar bemühte, aber letztlich fachfremde Mitarbeitende der beauftragten Agentur heraus.

Während der Phase der Beantragung konnte der intensive sächliche und personale Arbeitsaufwand nur sehr eingeschränkt aus der Grundfinanzierung der Fachbereiche/Fakultäten bestritten werden. Vor dem Hintergrund einer durchschnittlichen Bewilligungsquote von 30 Prozent bei Drittmitteln werden hier enorme Planungskapazitäten gebunden. Der Versuch den ins Detail gehenden Planungsanforderungen zu diesem Zeitpunkt gerecht zu werden, gingen nicht in die realen Kosten des Projekts ein, eine Tatsache, die auch in den umfassenden neueren Fachgutachten einhellig bemängelt wird. Je nach Disziplin betragen diese Kosten bis zu 41 Prozent der später evtl. zugesprochenen Drittmittel (PROGNOS 2014, S. 13).

Nach der Projektzusage erfolgte die Einstellung von Projektmitarbeitenden. Die Auswahlkriterien waren auf der Basis von akademischen Grundqualifikationen hinreichende Erfahrungen in thematisch affinen Arbeitsfeldern, Methodenkompetenzen und das Interesse an einer Weiterqualifikation. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht der Zeitaufwand für Administration, Abrechnung und Koordination absehbar, denn dann wäre ein weiteres Einstellungskriterium zumindest eine Banklehre bzw. eine kaufmännische Ausbildung gewesen. Die „administrative Übersteuerung" (Heinze/Arnold 2008), die sich bei der Zusammenstellung des Hauptantrags schon andeutete, wurde zu einer zunehmenden Belastung und sie hemmte den Projektverlauf enorm. Hochschulverwaltungen – und dies ist keine neue Erkenntnis (vgl. PROGNOS 2014) – sind bisher nur unzureichend bzw. manchmal auch überhaupt nicht in der Lage, die eingeworbenen Mittel professionell zu verwalten. Daher muss ein Teil dieser Aufgaben im Projekt selbst mit erledigt werden.

Irr- und Umwege, Fehler, unkalkulierbare äußere Einflüsse, Kommunikations- und Beziehungsbarrieren im Team, Reflexionsschleifen und andere Unwägbarkeiten sind in linear gedachten „Forschungsproduktionsprozessen" nicht vorhersehbar, aber auch nicht vorgesehen. Sie ereignen sich aber vor allem dann, wenn Planungen auf eine weitaus komplexere Realität treffen.[2] Hierzu bemerkt Münch, dass „Managementwissen abstrakte Modelle zur Anwendung bringe [...], deren wissenschaftliche Gültigkeit auf der Ausklammerung einer Vielzahl von Faktoren und Handlungszielen beruht" (Münch 2009, S. 116).

„Ausklammerungen" mögen zwar in einem naturwissenschaftlichen Laborversuch gelingen, aber das mittlerweile von den Naturwissenschaften und der klinischen Medizin auf andere Wissensbereiche ausstrahlende Dogma „Evidenzbasierung" ist in anderen Kontexten und Wissenschaftsbereichen so kaum übertragbar (vgl. Hölter 2011).

Trotz einer Orientierung „am Plan" und einer großen Selbstdisziplinierung mussten wir im Projektverlauf immer wieder erfahren, wie sich Forschungsakzente verschoben oder vorher nicht bedachte Faktoren vorgefasste Pläne zur Makulatur machten. Retrospektiv sind daher für Forschungsprozesse Zeiten der Auseinandersetzung und Revision sowie Reserven für Momente der Besinnung und Reflexion zu berücksichtigen.

Mit dem fortschreitenden Projektverlauf ergaben sich besonders bei den Promovierenden Konflikte zwischen der zeitgerechten Erledigung von Projektaufgaben und der Bearbeitung der eigenen Promotionsthemen. Dies ist insofern verständlich, da eine weitere Anstellung im akademischen Bereich entscheidend von dem Abschluss der Promotion abhängt. Der Spagat zwischen Projektarbeit und eigener Qualifikation war kaum während der Projektzeit zu bewältigen.

In der ökonomieorientierten PROGNOS-Studie wird hierzu kritisch angemerkt, dass „der geforderte Zeitraum, d.h. die Projektlaufzeit [...] nur einen unvollständigen Abschnitt der mit der Forschung einhergehenden Kostenverursachung beschreibe" (PROGNOS 2014, S. 111ff.). Somit entstünden „erhebliche Finanzierungslücken, sowohl bei den vor- als auch bei den nachgelagerten Aktivitäten der Forschung" (ebd., S., 152). Und dies ist für das Projektpersonal besonders belastend.

Die Dissemination der Forschungsergebnisse konnte zwar z.T. während des Projekts vorbereitet werden, allerdings erforderten u.a. Nachjustierungen des „Plans" erneute Verhandlungen mit Projektträgern und Administrationen. Da die eigenen projektgebundenen Personalressourcen zu diesem Zeitpunkt

2 „Ja, mach nur einen Plan, sei nur ein großes Licht! Und mach denn noch'n zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht." (Bertolt Brecht, „Das Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens" aus der Dreigroschenoper, Uraufführung 1928)

nicht mehr vorhanden waren, wurde die zeitaufwändige Nachbereitung ausschließlich aus Lehrstuhlmitteln finanziert.

Die Fokussierung auf ein Projektthema über den gesamten Förderzeitraum ist auch für die Projektleitenden, wenn auch in gesicherten Arbeitsverhältnissen, schwierig, besonders dann, wenn sie sich etwa nach Ablauf der Hälfte der Projektzeit – auch aus Fürsorge für die Mitarbeitenden – um das nächste Projekt bemühen müssen. Hier wird besonders deutlich, wie negativ sich eine mangelnde Forschungsgrundfinanzierung auf die Kontinuität von Forschungsprozessen auswirkt und Personalressourcen bindet.

Fazit

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus anderen Forschungsprojekten und dem Privileg einer nur bedingten Verantwortlichkeit habe ich mir die Freiheit genommen, die Hintergründe, die den aktuellen Ablauf und die Projektbedingungen eines von mir begleiteten BMBF-Projekts zur „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) näher zu analysieren. Dabei ist mir immer klarer geworden, wie eine bestimmte Form des ökonomisch geprägten Denkens die Forschungstätigkeit beeinflussen und z.T. erheblich hemmen kann. Es mag zwar etwas aus der Zeit gefallen klingen, aber mir scheinen zumindest zwei Grundwerte, die meine wissenschaftliche Tätigkeit wesentlich mitbestimmt haben, immer mehr in den Hintergrund zu geraten: z.B. das Vertrauen in die Redlichkeit des Forschungsbemühens; im Wirtschaftsleben gab und gibt es bis heute Geschäfte, die „auf Treu und Glauben“ mit einem „Handschlag zwischen ehrbaren Kaufleuten“ besiegelt werden. Jenseits von Vertrauensseligkeit hätte ich mir dies bei der Verwaltung der Forschungsmittel gewünscht, ohne dass die Sinnhaftigkeit einer überschaubaren Planung und einer vernünftigen Rechnungsprüfung in Abrede gestellt werden. Des Weiteren verhindert die allgegenwärtige administrative Übersteuerung einen zweiten von mir für wesentlich erachteten Forschungsaspekt: Die Freude an der wissenschaftlichen Arbeit, die „Freiheit und Lust des Denkens, des Erkennens, des Verstehens“ (Liessmann 2014, S. 10).

Es ist fragwürdig, ob sich unter den heutigen Förderbedingungen öffentlicher Institutionen Kreativität und Innovation in der Forschung tatsächlich entfalten können. Die Konsequenzen sind besonders für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler am Beginn einer Karriere fatal: Sie nehmen Forschung als Wettbewerb um Effizienz und Mittel wahr, bei dem Momente des Innehaltens und die Freude am Denken in den Hintergrund geraten. Für ein Fortbestehen und eine Weiterentwicklung des Wissenschaftsstandortes Deutschland ist dies sehr schade.

Ich schließe mit einem Satz der Berliner Kollegin S. Viernickel aus ihrem Eingangsreferat während der Abschlusstagung der Förderlinie AWiFF in

Berlin im Mai 2014: „Forschungsförderung sollte in Zukunft großzügiger verfahren [...], und dies bezieht sich vor allem auf den Umgang mit dem akademischen ‚Humankapital' auf allen Qualifikationsstufen und in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen."

Gerd Hölter, Prof. Dr., war bis 2011 Hochschullehrer für Bewegungserziehung und Bewegungstherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund.

Literatur

Bahr, Stephanie/Kallinich, Kristin/Beudels, Wolfgang/Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. In: Motorik 35, 3, S. 98-109.

Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Gedanken zu Jubiläen und Forschungslücken. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 11-23.

Bertelsmann-Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung(Hrsg.) (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Böcker-Giannini, Nicola (2016): Das gespielte Geschlecht – Frauenberuf „Frühpädagogische Fachkraft" In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 341-354.

Fischer, Klaus (2010): Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im frühen Kindesalter. In: Schäfer, G. E./Staege, R./Meiners, K. (Hrsg): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen, S. 117-131.

Fischer, Klaus/Beudels, Wolfgang/Hölter, Gerd/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.) (2016): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Heinze, Thomas/Arnold, Natalie (2008): Governanceregimes im Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60, 4, S. 686-722.

Hölter, Gerd (2011): Pro & Kontra: Evidence-based Medicine ist der Goldstandard der Leitlinienentwicklung. In: Psychiatrische Praxis 5, 38, S. 218-220.

Hölter, Gerd (2016): Bildungsforschung in der Spanne von Transparenz, Evidenz und Praktikabilität. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 395-412.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

KMK (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [Zugriff: 18. März 2015].

Koch, Michaela (2016): Kinder unter drei Jahren und der Bildungsbereich „Bewegung“. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 311-330.

Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. München: Piper.

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Wien: Zsolnay.

Meurer, Petra/Schulze, Nicole (2010): Overheadkosten für Drittmittelprojekte in Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (= EFI Studien zum deutschen Innovationssystem Nr.10). Berlin: EFI. http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/18_2010_Overheadkosten.pdf [Zugriff: 11. Oktober 2016].

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

PROGNOS (2014): Wissenschaftliche Untersuchung und Analyse der Auswirkungen der Einführung von Projektpauschalen in die BMBF-Forschungsförderung auf die Hochschulen in Deutschland. Studie im Auftrag des BMBF. http://www.bmbf.de/pubRD/BMBF-Projektpauschlen-_Bericht.pdf [Zugriff: 18. März 2015].

Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.

Stern, Daniel N. (2011): Ausdrucksformen der Vitalität. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll

der ordentlichen Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.

Dienstag, 15.03.2016, 17:30 – 20:20 Uhr, Campus Center Hörsaal 1 der Universität Kassel

Anwesende Vorstandsmitglieder: Marcelo Caruso, Tina Hascher, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Ingrid Miethe, Sabine Reh, Christine Zeuner

Der Vorsitzende Hans-Christoph Koller begrüßt die Mitgliederversammlung. Er weist auf die zeitliche Verkürzung der Mitgliederversammlung gegenüber früheren Kongressen hin, die sich damit begründet, dass die Vorstandswahl nun schriftlich erfolgt.

TOP O Feststellung der Tagesordnung

Die Einladung zur Mitgliederversammlung sowie die Tagesordnung wurden satzungsgemäß und fristgerecht verschickt. Die Tagesordnung wird ohne Änderungen angenommen.

TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands

Der Rechenschaftsbericht ist auf der Website der DGfE einsehbar und wird deshalb hier nur kurz besprochen. Er wird des Weiteren in der nächsten Ausgabe der Erziehungswissenschaft (Heft 52) veröffentlicht.

In der Arbeit des Vorstands waren folgende Themen und Anliegen von besonderer Bedeutung:

- Datenreport Erziehungswissenschaft 2016
- Mitarbeit an der Studieninformationsplattform studium.org (24 Hochschulen beteiligen sich aktuell an der Plattform. Der Vorsitzende bittet darum, die Plattform auch weiter zu bewerben.)
- Erarbeitung einer Stellungnahme zum Thema Inklusion (geplante Fertigstellung April 2016)
- Nominierung von KandidatInnen zur DFG-Fachkollegienwahl, bei der die Vorschläge der DGfE erfolgreich waren
- Zusammenarbeit mit anderen Fachgesellschaften, in deren Rahmen eine gemeinsame Tagung zum Thema „Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft“ im nächsten Jahr geplant ist

Herr Koller hebt im Rechenschaftsbericht den Mitgliederzuwachs hervor, der sich nicht allein auf die Beteiligung von NachwuchswissenschaftlerInnen zurückführen lässt. Während die DGfE im Januar 2014 3.133 Mitglieder zählte, hat die Fachgesellschaft im Januar 2016 3.258 Mitglieder (davon 779 assoziierte Mitglieder).

Die Mitgliederversammlung gedenkt der verstorbenen DGfE-Mitglieder.

Der Vorsitzende dankt den beteiligten AkteurInnen in der Vorbereitung und Durchführung des Kongresses 2016 sowie den Jurymitgliedern für den Forschungspreis, den Förderpreis und den Posterpreis.

Der Vorsitzende dankt den AkteurInnen, die sich in der letzten Periode in den Arbeitsgruppen und Kommissionen der DGfE engagiert haben.

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters

Der Schatzmeister Marcelo Caruso berichtet von der positiven Mitgliederentwicklung und erläutert die Ausgaben und Einnahmen für die Jahre 2014 und 2015. Er begründet die über den Einnahmen liegenden Ausgaben im Jahr 2015 damit, dass satzungsgemäß keine übermäßigen Rücklagen gebildet werden dürfen.

Den größten Einnahmen- und Ausgabenposten stellt die Summer School dar. Sie wird vom BMBF bezuschusst. Posten, die neu dazugekommen sind, sind Ausgaben für das Studieninformationsportal studium.org (13.321,50 Euro) und Ausgaben für den Datenreport (4658,24 Euro).

Der Endbestand der Kasse beläuft sich Ende 2015 auf 77.134,03 Euro.

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

Keine Wortmeldungen.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers

Die Kassenprüfung verlief beanstandungsfrei. Der Kassenprüfer Prof. Dr. Jürgen Seifried stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstands.

TOP 5 Entlastung des Vorstands

Die Entlastung des Vorstands wird bei sieben Enthaltungen (von den Mitgliedern des Vorstands) beschlossen.

TOP 6 Beratung über Satzungsänderungen und Beschlussfassung

Es wird darauf hingewiesen, dass für Satzungsänderungen eine Zweidrittelmehrheit nötig ist.

6. 1. § 3, Abs. 1: Mitgliedschaft
Abschaffung der Unterscheidung zwischen ordentlicher & assoziierter Mitgliedschaft

Der Antrag wird von einer Gruppe WissenschaftlerInnen in der Qualifizierungsphase gestellt. Herr Koller erklärt, dass sich der Vorstand der DGfE nach einer Beratung des Antrags dagegen entschieden hat, ihn zu unterstützen. Er gibt den AntragstellerInnen das Wort.

Die AntragstellerInnen begründen den Antrag mit der gleichberechtigten Anerkennung der Leistungen aller WissenschaftlerInnen. Sie betonen, dass sie dadurch nicht den Charakter der DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft in Frage gestellt sehen. Der Masterabschluss soll als Qualifikationsniveau als Zulassungsbedingung ausgewiesen werden.

In der anschließenden Diskussion des Antrags wird hinterfragt, wie bei einer Aufhebung der Differenzierung der Nachweis erbracht werden kann, dass ein Promotionsvorhaben realisiert wurde. Demgegenüber weist die Gruppe der NachwuchswissenschaftlerInnen darauf hin, dass es sich bei der gewählten Formulierung um einen Passus aus der alten Satzung handelt, die bereits Bestand hat.

Die AntragstellerInnen betonen, dass der bürokratische Aufwand sich durch die Aufhebung der Differenz nicht erhöhen würde, aber die gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung von WissenschaftlerInnen in der Qualifizierungsphase in der Fachgesellschaft sichergestellt würde.

Ein Teilnehmer plädiert gegen den Antrag mit dem Argument, dass es ohne die Differenzierung keine Möglichkeit mehr gäbe zu prüfen, inwiefern das wissenschaftliche Engagement von Dauer ist. Zudem wird das Problem der Zulassung von nicht in der Wissenschaft arbeitenden AbsolventInnen dahingehend hinterfragt, ob dadurch die Wissenschaftlichkeit der Fachgesellschaft gewährleistet bleiben kann.

Ein anderer Diskutant verweist auf die Praxis in anderen Fachgesellschaften, etwa der DGS, in welcher die Differenzierung von ordentlichen und assoziierten Mitgliedern nicht vorgenommen würde. Die Anerkennung als Fachgesellschaft würde darunter nicht leiden.

Die AntragstellerInnen erläutern, dass es ihnen nicht darum ginge, die Voraussetzung für die Aufnahme zu verändern (Hochschulabschluss mit Promotionsberechtigung). Es sei aber ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch die Tätigkeiten in und für die Gesellschaft, die ohne Promotion erbracht werden, ebenso als wissenschaftliche Tätigkeiten anerkannt werden.

In einer weiteren Wortmeldung wird vorgeschlagen, die assoziierte Mitgliedschaft auf sechs Jahre zu verlängern, um die Spielräume zur Beteiligung für

die WissenschaftlerInnen in der Qualifikationsphase auszuweiten bzw. um sie an die strukturellen Rahmenbedingungen des Nachwuchses (Beschäftigungszeiten) anzugleichen. Der Vorsitzende weist darauf hin, dass dieser Antrag vom Vorstand eingereicht wurde und verhandelt wird, falls der Antrag auf Aufhebung der Differenzierung abgelehnt wird.

Die Antragsberatung wird geschlossen.

Die Abstimmung erfolgt auf dem blauen Stimmzettel. Es wurden 370 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 168 Ja-Stimmen/171 Nein-Stimmen/21 Enthaltungen/ 4 ungültige Stimmen

Der Antrag ist abgelehnt.

6.2 §3, Abs. 5: Mitgliedschaft
Festlegung einer Beitragsordnung mit einem regulären und einem ermäßigten Mitgliedsbeitrag

AntragstellerInnen sind eine Gruppe von WissenschaftlerInnen in der Qualifizierungsphase. Der Antrag zielt darauf ab, dass die Ermäßigung des Beitrags für Mitglieder mit geringerem Einkommen strukturell geregelt ist. Der Vorstand unterstützt den Antrag nicht, weil er eine solche Regelung in der Satzung nicht für nötig hält.

In der Diskussion weisen die AntragstellerInnen darauf hin, dass der Status Quo der Mitgliederbeiträge von der Änderung unberührt bleibt, ihnen gehe es lediglich darum, den ermäßigten Beitrag strukturell in der Satzung zu verankern.

Die Abstimmung erfolgt auf dem roten Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 127 Ja-Stimmen/207 Nein-Stimmen/25 Enthaltungen/ 3 ungültige Stimmen

Der Antrag ist abgelehnt.

6.3 § 4, Abs. 1: Aufnahme in die Gesellschaft
Streichung der zwei unterstützenden Unterschriften ordentlicher DGfE-Mitglieder für die Aufnahme in die DGfE

Der Antrag wird vom Vorstand und den Mitgliedern in der Qualifizierungsphase unterstützt. Die Notwendigkeit der unterstützenden Unterschriften kann als Hürde für junge WissenschaftlerInnen wahrgenommen werden, die noch nicht hinreichend vernetzt sind. Zudem ließen sich relativ klare Prüfkriterien angeben (Promotionsurkunde oder Literaturliste).

In der Diskussion wird darauf hingewiesen, doch zukünftig auf eine gendergerechte Sprache zu achten, und nicht nur von „DGfE-Mitgliedern“ zu sprechen.

Die Abstimmung erfolgt auf dem weißen Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 239 Ja-Stimmen/109 Nein-Stimmen/10 Enthaltungen/ 2 ungültige Stimmen

Der Antrag ist abgelehnt.

6.4 § 9, Abs. 3: Wahlen
Abschaffung der Kumulation

Bislang war bei der Wahl der Vorstandsmitglieder die Kumulation der Stimmen auf eine/n KandidatIn möglich. Dies begünstigt große Sektionen. Der Vorstand plädiert für die Annahme des Antrags.

In der Diskussion wird hinterfragt, ob durch dieses Vorgehen die Benachteiligung von KandidatInnen kleinerer Sektionen tatsächlich aufgehoben werden kann. Zudem könne man nicht absehen, welche Folgeprobleme damit erst geschaffen werden.

Die Abstimmung erfolgt auf dem grünen Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 257 Ja-Stimmen/66 Nein-Stimmen/31 Enthaltungen/7 ungültige Stimmen

Der Antrag ist angenommen.

6.5 § 3, Abs. 2: Mitgliedschaft und § 5, Abs. 2: Beendigung der Mitgliedschaft
Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft von 5 auf 6 Jahre und Möglichkeit der Verlängerung um weitere 2 Jahre.

Herr Koller begründet den Antrag mit der Erfahrung, dass die fünfjährige Befristung sich in vielen Fällen als zu kurz erwies. Eine sechsjährige Befristung würde sich an der Beschäftigungsdauer nach dem WissZeitVG orientieren.

In einem Diskussionsbeitrag wird darauf hingewiesen, dass das WissZeitVG Betreuungszeiten von Kindern umfänglich berücksichtigt, weshalb die vorgeschlagene Regelung hinter den Fristen des WissZeitVG zurückbliebe. Der Vorstand nimmt diese Information auf und wird dies zukünftig mitberücksichtigen.

Die Abstimmung erfolgt auf dem gelben Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 328 Ja-Stimmen/9 Nein-Stimmen/5 Enthaltungen/5 ungültige Stimmen

Der Antrag ist angenommen.

TOP 7 Beratung über Einführung einer Beitragsordnung

Beantragt wird, dass eine Beitragsordnung eingeführt wird, die einen regulären und einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag vorsieht.

Der ursprüngliche Antrag der QualifikandInnen-Initiative sah vor, den ermäßigten Beitrag für alle Mitglieder anzuwenden, deren Einkommen unter 2/3 einer E13-Stelle in Vollzeit liegt. Diesbezüglich erläutert der Vorsitzende Bedenken hinsichtlich des organisatorischen Prüfungsaufwands und der Auswirkungen auf die Beitragseinnahmen.

Ein nun vom Vorstand eingebrachter Antrag stellt eine veränderte Version dar, die vom Vorstand und der QualifikandInnen-Initiative abgestimmt wurde. Er sieht die Einrichtung einer Arbeitsgruppe vor, die einen geeigneten Vorschlag zur Beitragsregelung erarbeiten soll. Der Arbeitsgruppe sollen zwei Vorstandsmitglieder, zwei VertreterInnen der QualifikandInnen-Initiative sowie der Kassenprüfer angehören.

Ein Teilnehmer der Mitgliederversammlung merkt an, dass der Vorstand eine solche Arbeitsgruppe auch ohne das Votum der Mitgliederversammlung einführen könne. Herr Koller betont, dass die Unterstützung der Mitgliederversammlung dennoch gewünscht wird.

Abstimmung: Der Antrag wird bei 5 Gegenstimmen und 14 Enthaltungen mit großer Mehrheit angenommen.

TOP 8 Beratung über einen Antrag auf Erarbeitung eines „Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft“

Die QualifikandInnen-Initiative begründet den Antrag mit den gegenwärtigen Beschäftigungsbedingungen von wissenschaftlichen Beschäftigten. Hinterfragt wird zum Beispiel, ob auf einer 50%-Stelle Qualifizierungszeiten angemessen berücksichtigt werden können. Den AntragsstellerInnen geht es darum, einen Diskussionsprozess innerhalb der DGfE anzustoßen. Aus diesem Grund wird die Einrichtung einer Arbeitsgruppe beantragt. Ähnliche Argumentationen fänden sich bereit in einer Onlinepetition der Initiative.

Herr Koller erklärt, dass der Vorstand den Antrag unterstützt. Er hinterfragt, ob das Ziel in jedem Fall ein „Leitbild“ sein sollte oder ob es eher um die Erarbeitung einer Stellungnahme bzw. eines Positionspapiers gehen sollte.

Ein Teilnehmer regt an, sich in der Auseinandersetzung mit anderen Fachgesellschaften zu verständigen. Man könne sich zudem an den Vorarbeiten und Erfahrungen des erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags orientieren und die verantwortlichen Personen kontaktieren.

Kritisch wird bemerkt, dass sich aus der Festlegung von Beschäftigungsstandards Hürden der Beschäftigung entwickeln könnten.

Abstimmung: Bei 1 Gegenstimme und 8 Enthaltungen wird der Antrag mit großer Mehrheit angenommen.

TOP 9 Verleihung des Förderpreises

Das Verfahren der Nominierung und der Auswahl für den Förderpreis werden von Tina Hascher erläutert. Für den Förderpreis wurden lediglich 12 Arbeiten eingereicht.

Der Förderpreis wird an Dr. Silvia Salchegger und Dr. Thomas Rucker vergeben. Frau Dr. Salchegger wird für ihren Beitrag „Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures" (Journal of Educational Psychology, Vol 108(3), 2016) ausgezeichnet. Herr Dr. Rucker wird für seinen Beitrag: „Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung' und ‚Subjektivation'" (Zeitschrift für Pädagogik, 5/2014) ausgezeichnet.

TOP 10 Verleihung des DGfE-Forschungspreises

Forschungspreisträgerin im Jahr 2016 ist Prof. Dr. Sigrid Blömeke für ihre Leistungen in der Lehrerbildungsforschung.

Die Laudatio wird von Ingrid Miethe vorgetragen.

TOP 11 Verleihung der Ehrenmitgliedschaft

Die Ehrenmitgliedschaft der DGfE wird an Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann und Prof. Dr. Horst Weishaupt verliehen.

Die Entscheidung zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft wird von Marcelo Caruso begründet.

TOP 12 Verabschiedung ehemaliger Vorstandsmitglieder

Der Vorsitzende Hans-Christoph Koller verabschiedet die ausscheidenden Vorstandsmitglieder Marcelo Caruso, Sabine Reh und Christine Zeuner und bedankt sich für die gute Zusammenarbeit.

TOP 13 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden

Für den Vorsitz kandidiert der aktuelle Vorsitzende, Hans-Christoph Koller.

Christine Zeuner fragt die Mitgliederversammlung, ob es weitere Vorschläge gibt. Dies ist nicht der Fall.

Hans-Christoph Koller stellt sich vor.

TOP 14 Vorstellung der Nominierten zur Wahl von 4 Vorstandsmitgliedern

Als Mitglied des Wahlausschusses stellt Prof. Dr. Jutta Ecarius das Verfahren vor. Vier Positionen im Vorstand sind vakant. Nominiert sind:

- Prof. Dr. Hermann-Josef Abs (Duisburg-Essen)
- Prof. Dr. Edith Glaser (Kassel)
- Prof. Dr. Ingrid Miethe (Gießen)
- Prof. Dr. Burkhard Schäffer (München)
- Prof. Dr. Tanja Sturm (Basel)

Die Vorstellung der Nominierten ist seit 15.02.2016 auf der Homepage der DGfE einzusehen. Darüber hinaus stellen sich die KandidatInnen der Mitgliederversammlung einzeln vor.

Die Wahl beginnt am 29.03.2016 online oder per Briefwahl. Ein personenbezogener Zugangsschlüssel zur Onlinewahl wird den Mitgliedern per Email zugestellt. Die Wahl endet am 16.04.2016 um 24:00 Uhr. Die Wahlergebnisse werden Ende April auf der Website der DGfE bekannt gegeben.

TOP 15 Verschiedenes

Fabian Kessl gibt die Bereitschaft der Fakultät für Bildungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen) bekannt, unter Finanzierungsvorbehalt den DGfE-Kongress 2018 auszurichten. Mögliche Termine für die Durchführung des Kongresses wären 04.-07.03.2018 oder 18.-21.03.2018.

Dem Gesamtvorstand wird ausdrücklich für die hervorragende Arbeit gedankt.

ProtokollführerInnen: Barbara Lochner & Tobias Franzheld

Für das Protokoll

Prof. Dr. Tina Hascher
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller

Anlage zum Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. vom 15.03.2016

6.4 § 9, Abs. 3: Wahlen
Abschaffung der Kumulation

Bislang war bei der Wahl der Vorstandsmitglieder die Kumulation der Stimmen auf eine/n KandidatIn möglich. Dies begünstigt große Sektionen. Der Vorstand plädiert für die Annahme des Antrags.

In der Diskussion wird hinterfragt, ob durch dieses Vorgehen die Benachteiligung von KandidatInnen kleinerer Sektionen tatsächlich aufgehoben werden kann. Zudem könne man nicht absehen, welche Folgeprobleme damit erst geschaffen werden.

Die Abstimmung erfolgt auf dem grünen Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 257 Ja-Stimmen/66 Nein-Stimmen/31 Enthaltungen/7 ungültige Stimmen

Der Antrag ist angenommen.

Nachdem der Antrag angenommen wurde, lautet der Absatz künftig:

„Die weiteren Vorstandsmitglieder werden für vier Jahre gewählt und zwar so, dass in der Regel jeweils die Hälfte der Mitglieder alle zwei Jahre neu gewählt wird. Dabei hat jede Wählerin/jeder Wähler soviel Stimmen, wie Vorstandsmitglieder neu gewählt werden. Als gewählt gelten die, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen entsprechend der freien Positionen im Vorstand. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen. Stimmenthaltungen werden bei der Feststellung der abgegebenen Stimmen nicht mitgezählt. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach.“

6.5 § 3, Abs. 2: Mitgliedschaft und § 5, Abs. 2: Beendigung der Mitgliedschaft
Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft von 5 auf 6 Jahre und Möglichkeit der Verlängerung um weitere 2 Jahre

Herr Koller begründet den Antrag mit der Erfahrung, dass die fünfjährige Befristung sich in vielen Fällen als zu kurz erwies. Eine sechsjährige Befristung würde sich an der Beschäftigungsdauer nach dem WissZeitVG orientieren.

In einem Diskussionsbeitrag wird darauf hingewiesen, dass das WissZeitVG Betreuungszeiten von Kindern umfänglich berücksichtigt, weshalb die vorgeschlagene Regelung hinter den Fristen des WissZeitVG zurückbliebe. Der Vorstand nimmt diese Information auf und wird dies zukünftig mitberücksichtigen.

Die Abstimmung erfolgt auf dem gelben Stimmzettel. Es wurden 371 Stimmzettel ausgegeben.

Abstimmungsergebnis: 328 Ja-Stimmen/9Nein-Stimmen/5Enthaltungen/5 ungültige Stimmen

Der Antrag ist angenommen.

Nachdem der Antrag angenommen wurde, lauten die beiden der Absätze künftig:

§ 3, Abs. 2: „Als assoziiertes Mitglied kann aufgenommen werden, wer in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachgeht und das Ziel verfolgt, im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren. Die assoziierte Mitgliedschaft kann nach Erfüllung eines Nachweises nach § 3, (1) dieser Satzung auf Antrag in eine ordentliche Mitgliedschaft überführt werden. Wird dieser Nachweis nach Ablauf von sechs Jahren nicht erbracht, erlischt die assoziierte Mitgliedschaft. Nach Ablauf der sechs Jahre kann die assoziierte Mitgliedschaft auf Antrag um bis zu zwei Jahre verlängert werden, wenn die Promotion noch nicht abgeschlossen ist, aber weiter angestrebt wird.“

§ 5, Abs. 2: „Die Mitgliedschaft von assoziierten Mitgliedern erlischt, wenn nach Ablauf von sechs Jahren nach Aufnahme weder ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf eine ordentliche Mitgliedschaft noch ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft vorliegt. Die Beendigung der assoziierten Mitgliedschaft bedarf keines besonderen Beschlusses.“

Satzung

Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. vom 14.04.1970 mit Änderungen vom 11.04.1972, 09.04.1974, 28.03.1984, 12.03.1996, 19.03.1998, 18.03.2008, 16.03.2010, 13.03.2012 und 15.03.2016, in der sprachlich geänderten Fassung vom 22.10.1990 und 12.06.1996.

§ 1 Name und Sitz

(1) Die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V." (im folgenden DGfE) ist eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen.

(2) Sie hat ihren Sitz in Berlin und ist in das Vereinsregister beim Amtsgericht Berlin eingetragen.

(3) Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 2 Vereinszweck, Gemeinnützigkeit und Selbstlosigkeit

(1) Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik.

(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte Zwecke" der Abgabenordung.

(3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.

(4) Das Vermögen des Vereins und etwaige Gewinne dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder dürfen in ihrer Eigenschaft als Mitglieder keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins erhalten.

(5) Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch:
- die Veranstaltung von Fachkongressen, die alle zwei Jahre stattfinden,
- die Veranstaltung von Tagungen, Seminaren und Vorträgen,
- die Förderung der intradisziplinären Kommunikation innerhalb des Gesamtgebiets der Erziehungswissenschaft,
- die Herausgabe und Förderung von Fachpublikationen,
- die Anregung von Forschungsprojekten,
- die Stellungnahme zu öffentlichen Empfehlungen und wissenschaftliche Stellungnahmen zu Fragen der Bildungspolitik und pädagogischer Praxis,
- die Informationen der Öffentlichkeit über Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft,

- die Klärung von Ausbildungs- und Prüfungsfragen der pädagogischen Berufe,
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere durch Vergabe von fachlichen Preisen,
- die Förderung von in der Erziehungswissenschaft tätigen Frauen,
- die Förderung der Völkerverständigung durch die Zusammenarbeit mit anderen nationalen Institutionen und
- die Mitarbeit in internationalen Institutionen.

§ 3 Mitgliedschaft

(1) In die DGfE kann als ordentliches Mitglied aufgenommen werden, wer sich durch wissenschaftliche Arbeiten so ausgewiesen hat, dass sich die Gesellschaft von einer Mitarbeit wissenschaftlichen und professionspolitischen Gewinn versprechen darf. Der Nachweis wird durch die Promotion oder durch kontinuierliche wissenschaftliche Publikationstätigkeit oder in Einzelfällen durch ein umfangreiches, wissenschaftliches Engagement für die Erziehungswissenschaft geführt.

(2) Als assoziiertes Mitglied kann aufgenommen werden, wer in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachgeht und das Ziel verfolgt, im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren. Die assoziierte Mitgliedschaft kann nach Erfüllung eines Nachweises nach § 3, (1) dieser Satzung auf Antrag in eine ordentliche Mitgliedschaft überführt werden. Wird dieser Nachweis nach Ablauf von sechs Jahren nicht erbracht, erlischt die assoziierte Mitgliedschaft. Nach Ablauf der sechs Jahre kann die assoziierte Mitgliedschaft auf Antrag um bis zu zwei Jahre verlängert werden, wenn die Promotion noch nicht abgeschlossen ist, aber weiter angestrebt wird.

(3) Juristische Personen, Vereine und ähnliche Institutionen können in die DGfE als Fördermitglieder aufgenommen werden, wenn sie erziehungswissenschaftliche Forschung und/oder Lehre oder besondere Innovationen in der pädagogischen Praxis fördern.

(4) Durch einstimmigen Beschluss des Vorstandes können Persönlichkeiten, die sich um die Erziehungswissenschaft oder das Erziehungswesen besonders verdient gemacht oder die Gesellschaft besonders gefördert haben, zu Ehrenmitgliedern ernannt werden. Ehrenmitglieder sind von der Beitragspflicht befreit.

(5) Der von der Mitgliederversammlung festgesetzte Beitrag ist zu Beginn des Geschäftsjahres fällig. Der Vorstand kann einzelnen Mitgliedern den Beitrag herabsetzen oder erlassen.

§ 4 Aufnahme in die Gesellschaft

(1) Die Aufnahme von Mitgliedern im Sinne von § 3 der Satzung kann zum einen in der Weise erfolgen, dass es von zwei ordentlichen Mitgliedern

der Gesellschaft vorgeschlagen wird. Wird der Vorschlag von mindestens fünf Mitgliedern des Vorstandes gutgeheißen, so erhält das neue Mitglied ein Einladungsschreiben. Es gilt hiermit als aufgenommen.

(2) Die Aufnahme kann zum anderen auch in der Weise erfolgen, dass wissenschaftlich ausgewiesene Interessenten einen Antrag auf Mitgliedschaft stellen. Für die Aufnahme gelten die Bestimmungen in Absatz 1, Satz 2.

(3) Das gleiche Verfahren gilt für Bewerbungen aus dem Ausland. An die Stelle des Vorschlags zweier ordentlicher Mitglieder können in diesem Falle auch Referenzen international bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten, die nicht Mitglieder der DGfE sind.

§ 5 Beendigung der Mitgliedschaft

(1) Der Austritt aus der Gesellschaft kann seitens des Mitglieds jederzeit schriftlich erklärt werden, die Beitragspflicht erlischt dann am Ende des laufenden Kalenderjahres.

(2) Die Mitgliedschaft von assoziierten Mitgliedern erlischt, wenn nach Ablauf von sechs Jahren nach Aufnahme weder ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf eine ordentliche Mitgliedschaft noch ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft vorliegt. Die Beendigung der assoziierten Mitgliedschaft bedarf keines besonderen Beschlusses.

(3) Ist ein Mitglied mit mehr als einem Jahresbeitrag im Rückstand und zweimal erfolglos gemahnt worden, so wird es aus der Liste der Mitglieder gestrichen. Ein Antrag auf Wiederaufnahme ist möglich.

(4) Ein Mitglied kann nach vorheriger Anhörung durch den Vorstand aus dem Verein ausgeschlossen werden. Der Ausschluss ist nur bei einem wichtigen Grund zulässig. Ausschlussgründe sind insbesondere: Nichterfüllung satzungsgemäßer Verpflichtungen oder Missachtung von Anordnungen der Organe des Vereins, schwerer Verstoß gegen die Interessen des Vereins, unehrenhafte Handlungen. Der Ausschluss ist mit Begründung und Angabe der Rechtsmittel zu versehen. Von diesem Zeitpunkt an ruhen alle Funktionen und Rechte des Mitglieds im Verein. Gegen den Ausschluss ist die Beschwerde an die Mitgliederversammlung zulässig. Die Beschwerde ist innerhalb von zwei Wochen ab Zugang des Vorstandsbeschlusses bei der Vorsitzenden/dem Vorsitzenden schriftlich einzureichen. Über die Beschwerde entscheidet die Mitgliederversammlung mit Zweidrittelmehrheit endgültig.

§ 6 Organe

(1) Organe der Gesellschaft sind die Mitgliederversammlung, der Vorstand, der Rat der Sektionsvorsitzenden, die wissenschaftlichen Sek-

tionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften und Vorstandskommissionen gemäß § 11 der Satzung.

(2) Der Rat der Sektionsvorsitzenden setzt sich zusammen aus den von den Sektionsmitgliedern gewählten Vorsitzenden der Sektion.

(3) Jedes Organ oder Organmitglied und alle, die berechtigt für den Verein tätig werden, haften nicht für fahrlässig dem Verein zugefügte Schäden.

§ 7 Mitgliederversammlung

(1) Die Mitgliederversammlung besteht aus ordentlichen und assoziierten Mitgliedern sowie Ehrenmitgliedern, von denen jedes über eine Stimme verfügt. Institutionen, die Fördermitglied der DGfE sind, können von maximal drei Personen, von denen jede über eine Stimme verfügt, auf der Mitgliederversammlung vertreten sein.

(2) Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen und wird von der/dem Vorsitzenden unter Angabe der Tagesordnung spätestens einen Monat vorher schriftlich per E-Mail oder per Briefpost einberufen. Wenn fünf Mitglieder des Vorstandes es für nötig halten oder wenn ein Zehntel der Mitglieder es beantragt, muss innerhalb von drei Monaten eine außerordentliche Mitgliederversammlung mit der Einladungsfrist von vier Wochen einberufen werden.

(3) Die Mitgliederversammlung nimmt den Rechenschaftsbericht des Vorstands entgegen, gibt Anregungen für die weitere Tätigkeit der Gesellschaft, beschließt über Änderungen der Satzung und über die Auflösung des Vereins. Sie setzt den Mitgliedsbeitrag fest, hört den Kassenbericht und entlastet den Vorstand.

(4) Jede ordentliche Mitgliederversammlung ist beschlussfähig; jede außerordentliche, wenn mindestens ein Drittel der ordentlichen/assoziierten Mitglieder der Gesellschaft anwesend ist. Für die Beschlüsse gilt (außer in den §§ 5, 8, 12, 13 genannten Fällen) einfache Stimmenmehrheit der Anwesenden.

(5) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.

§ 8 Der Vorstand

(1) Dem Vorstand gehören sieben ordentliche Mitglieder an, davon vier mit den Ämtern: Vorsitz, stellvertretender Vorsitz, Schriftführung und Schatzamt. Stellvertretung, Schriftführung und Schatzamt werden vom Vorstand nach erfolgter Wahl bestimmt.

(2) Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind Vorstand iSv. § 26 BGB. Sie vertreten den Verein gerichtlich und außergerichtlich. Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vor-

sitzende sind einzelvertretungsberechtigt. Im Innenverhältnis zum Verein wird die/der stellvertretende Vorsitzende jedoch nur bei Verhinderung der/des Vorsitzenden tätig.

(3) Der Vorstand beauftragt ein Mitglied der Gesellschaft, welches nicht Mitglied des Vorstands ist, mit der zweijährlichen Kassenprüfung.

(4) Scheidet eines der Vorstandsmitglieder während der Amtsperiode aus, so kann der Vorstand bis zur nächsten Wahl ein Mitglied kooptieren, dem aber der Vorsitz nicht übertragen werden kann. Scheidet die Vorsitzende oder der Vorsitzende aus, ist eine Neuwahl des Vorsitzes notwendig.

§ 9 Wahlen

(1) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden sowie des Vorstands erfolgt getrennt voneinander durch die Mitglieder in schriftlicher Form außerhalb einer Mitgliederversammlung. Wahlberechtigt sind alle ordentlichen und assoziierten Mitglieder der DGfE, die 60 Tage vor der Wahl registriert sind. Assoziierte Mitglieder haben kein passives Wahlrecht

(2) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden erfolgt für zwei Jahre. Unmittelbare Wiederwahl zum Vorsitz ist einmal zulässig. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen.

(3) Die weiteren Vorstandsmitglieder werden für vier Jahre gewählt und zwar so, dass in der Regel jeweils die Hälfte der Mitglieder alle zwei Jahre neu gewählt wird. Dabei hat jede Wählerin/jeder Wähler soviel Stimmen, wie Vorstandsmitglieder neu gewählt werden. Als gewählt gelten die, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen entsprechend der freien Positionen im Vorstand. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen. Stimmenthaltungen werden bei der Feststellung der abgegebenen Stimmen nicht mitgezählt. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach.

(4) Die Vorbereitung und die Durchführung der Wahlen erfolgt durch einen Wahlausschuss, der vom Vorstand bestellt wird. Der Vorstand sorgt in geeigneter Weise für eine öffentliche Vorstellung und Diskussion der Kandidatinnen und Kandidaten in der Mitgliederversammlung. Der Wahlausschuss ist für die Organisation und Durchführung der Wahl verantwortlich. Fristen, Formen und Ablauf der Wahl regelt eine Wahlordnung, die gemeinsam vom Vorstand und dem Wahlausschuss der DGfE beschlossen wird und Bestandteil der Satzung ist.

Der Wahlausschuss ist bei der Vorbereitung und Durchführung der Wahlen nicht an Beschlüsse des Vorstandes gebunden und nur der Mitgliederversammlung verantwortlich. Die Arbeit des Wahlausschusses wird durch den Vorstand und die Geschäftsstelle unterstützt.

(5) Der Wahlausschuss besteht aus drei Mitgliedern der DGfE. Sie dürfen nicht dem Vorstand angehören und dürfen für keines der zur Wahl stehenden Ämter kandidieren. Ein Mitglied sollte eine ehemalige Vorsitzende oder ein ehemaliger Vorsitzender der DGfE sein. Die Mitglieder des Wahlausschusses wählen aus ihrer Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Sie oder er übt die Funktion der Wahlleiterin bzw. des Wahlleiters aus.

(6) Der Wahlausschuss wird vom Vorstand rechtzeitig bestellt, um die Durchführung der Wahl gemäß der Satzung zu gewährleisten. Die Mitglieder des Wahlausschusses bleiben bis zum Abschluss der betreffenden Wahlen im Amt. Scheidet ein Mitglied vorzeitig aus, bestellt der Vorstand der DGfE einvernehmlich mit den restlichen Mitgliedern des Wahlausschusses ein neues Mitglied. Wird kein Einvernehmen hergestellt, entscheidet letztlich der Vorstand.

(7) Der Wahlausschuss sorgt für eine ordnungsgemäße Ergebnisfeststellung; Ablauf und Ergebnis der Wahl werden vom Wahlleiter protokolliert; die Mitglieder des Wahlausschusses bestätigen das Wahlergebnis durch ihre Unterschriften auf dem Protokoll. Das Ergebnis der Wahlen wird unmittelbar nach der Auszählung veröffentlicht.

§ 10 Aufgaben des Vorstands

(1) Der Vorstand leitet die Gesellschaft und sucht ihre Ziele zu verwirklichen.

(2) Der Vorstand entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder, über die Ernennung von Ehrenmitgliedern und über den Ausschluss von Mitgliedern laut § 5. Er besorgt die Vorbereitung und Leitung von Mitgliederversammlungen und wissenschaftlichen Tagungen der Gesellschaft. Er beschließt (außer in den §§ 3, 4, 5 und 7 genannten Fällen) mit einfacher Mehrheit und ist mit mindestens fünf Mitgliedern beschlussfähig. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorstandsmitglieds, das den Vorsitz innehat.

(3) Die Beschlüsse des Vorstandes werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.

§ 11 Sektionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften, Vorstandskommissionen

(1) Der Vorstand kann wissenschaftliche Sektionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften und Vorstandskommissionen einsetzen und wieder auflösen. Vor der Auflösung von wissenschaftlichen Sektionen,

Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften sind der Rat der Sektionsvorsitzenden und die ordentlichen und assoziierten Mitglieder der betroffenen Sektion, Kommission oder Arbeitsgemeinschaft zu hören.

(2) Wissenschaftliche Sektionen repräsentieren an den Hochschulen ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft und dienen der wissenschaftlichen Arbeit und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Sektionen können sich im Einvernehmen mit dem Vorstand in Kommissionen untergliedern.

(3) Der Rat der Sektionsvorsitzenden tritt mindestens einmal jährlich auf Einladung des Vorstands zusammen. Er nimmt den Arbeits- und Finanzbericht des Vorstandes entgegen und berät den Vorstand in seinem Bemühen, die Ziele der Gesellschaft nach § 2 dieser Satzung zu verwirklichen.

(4) Arbeitsgemeinschaften können vom Vorstand oder von den Sektionen im Einvernehmen mit dem Vorstand eingerichtet werden, um teildisziplinäre und fachliche Fragestellungen zu bearbeiten. Sie sind zeitlich befristet bis zur Erfüllung ihrer Aufgabe oder bis zur Konstitution als Kommission oder Sektion gemäß § 11, (1).

(5) Für die Verwirklichung besonderer Aufgaben können Mitglieder der DGfE die Einrichtung von Vorstandskommissionen anregen. Diese dienen der Klärung von sektionsübergreifenden, insbesondere fachpolitischen Fragen der Erziehungswissenschaft. In die vom Vorstand eingesetzten Vorstandsausschüsse kann der Vorstand auch sachkundige Nichtmitglieder berufen.

§ 12 Ehrenamt und Geschäftsführung

(1) Die Vorstandsmitglieder sind ehrenamtlich tätig.

(2) Der Vorstand ist ermächtigt, sich zur Erledigung seiner Aufgaben einer Geschäftführung oder einer besonderen Vertretung iSv. §30 BGB zu bedienen und diese angemessen zu vergüten.

(3) Der Verein darf keine Personen durch Verwaltungsausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigen.

§ 13 Satzungsänderungen

Änderungen dieser Satzung können vom Vorstand oder von mindestens zehn Mitgliedern der Versammlung vorgeschlagen werden. Ein entsprechender Antrag muss acht Wochen vor der Mitgliederversammlung dem Vorstand eingereicht und durch diesen mit der Einladung oder spätestens zwei Wochen vor dem Zusammentreffen allen Mitgliedern bekanntgemacht werden. Für die Annahme ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich.

§ 14 Veränderung des Vereinszwecks und Auflösung des Vereins

(1) Die Änderung des Vereinszwecks, sowie die Auflösung des Vereins kann nur in einer zu diesem Zweck einberufenen außerordentlichen Mitgliederversammlung mit einer Mehrheit von mindestens drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.

(2) Die Mitglieder haben bei ihrem Ausscheiden oder bei Auflösung oder Aufhebung des Vereins keinen Anspruch auf das Vereinsvermögen.

(3) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall steuerbegünstigter Zwecke fällt das zu diesem Zeitpunkt etwa vorhandene Vermögen nach Begleichung aller Verbindlichkeiten der DGfE an die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die es unmittelbar und ausschließlich zur Förderung der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft zu verwenden hat.

§ 15 Haftung

(1) Der Verein haftet gegenüber seinen Mitgliedern nicht für aufgrund von leichter oder einfacher Fahrlässigkeit verursachten Schäden oder Verluste, die im Rahmen des Vereinsbetriebs und bei Vereinsveranstaltungen entstehen, soweit diese Risiken nicht durch die Versicherungsverträge gedeckt sind.

(2) Der Verein haftet gegenüber seinen Mitgliedern nicht für Schäden aus einem Verhalten der Repräsentanten des Vereins, wenn sie auf leichter oder einfacher Fahrlässigkeit beruhen.

§ 16 Inkrafttreten der Satzung

(1) Diese Satzung tritt nach der Beschlussfassung durch die Mitgliederversammlung mit dem Tage der Eintragung in das Vereinsregister in Kraft. Mit dem Inkrafttreten werden alle früheren Satzung, falls vorhanden, aufgehoben.

(2) Die Vereinsorgane können bereits auf der Grundlage der beschlossenen Satzung Beschlüsse fassen, die mit der Eintragung in das Vereinsregister wirksam werden.

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Hinweis: §4 Abs. 5 des Ethik-Kodex wurde geändert. Er lautete bisher: „DGfE-Mitglieder unterwerfen sich analog zu entsprechenden Regelungen für andere Professionen der Schweigepflicht und nehmen das Recht auf Zeugnisverweigerung in Anspruch, wenn zu befürchten ist, dass betroffene oder beteiligte Personen aus den gewonnenen Informationen Nachteile erleiden.“ Und lautet nun: „Für DGfE-Mitglieder gilt die Schweigepflicht analog zu entsprechenden Regelungen für andere akademische Professionen.“

Präambel

Die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gehen davon aus, dass es heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr gibt, die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf. Als Konsequenz für das Handeln und Verhalten von DGfE-Mitgliedern sind daher Integrität und Lauterkeit im wissenschaftlichen Arbeitsprozess, ein fairer Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden, Schülerinnen und Schülern, Praxispartnern, Forschungsprobandinnen und -probanden und sonstigen Beteiligten sowie ein verantwortungsvoller Einsatz von Ressourcen unabdingbare Voraussetzungen ethisch vertretbaren Handelns in der Erziehungswissenschaft.
Der Kodex formuliert einen Konsens über ethisches Handeln innerhalb der professionellen und organisierten Erziehungswissenschaft in Deutschland respektive für die Mitglieder der DGfE. Er dient dazu, für ethische Probleme in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft zu sensibilisieren und die Mitglieder der DGfE zu ermutigen, ihr eigenes berufliches Handeln kritisch zu reflektieren. Die an Hochschulen tätigen DGfE-Mitglieder sind aufgefordert, dem wissenschaftlichen Nachwuchs und den Studierenden die hier niedergelegten Prinzipien wissenschafts- und berufsethischen Handelns zu vermitteln und sie zu einer entsprechenden Praxis anzuhalten. Zugleich schützt der Kodex vor illegitimen Anforderungen und Erwartungen, die an Forscherinnen und Forscher, Lehrende und Studierende, Probandinnen und Probanden gerichtet werden und zu ethischen Konflikte führen können. Er benennt die Grundlagen, auf denen die Arbeit des Ethik-Rates der DGfE (§ 6) beruht.
Personen, die unter Berufung auf diesen Kodex Beanstandungen beim Ethik-Rat vorbringen, dürfen deswegen keine Benachteiligungen erfahren. Um die in der Präambel genannten Ziele zu verwirklichen, bestätigen und unterstützen die Mitglieder der DGfE den folgenden Kodex.

§ 1 Forschung

(1) DGfE-Mitglieder streben in der Ausübung ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und ihres Berufes nach Wahrheit und Integrität. Sie verpflichten sich auf die höchstmöglichen Standards in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis.

(2) DGfE-Mitglieder achten den Grundsatz der inhaltlichen und methodischen Transparenz ihrer Arbeit und benennen bei Forschungen ihre Finanzierungsquellen. Einzelheiten der Theorien, Methoden und des Forschungsdesigns, die für die Beurteilung der Forschungsergebnisse und der Grenzen ihrer Gültigkeit wichtig sind, werden nach bestem Wissen mitgeteilt.

(3) DGfE-Mitglieder nehmen keine Zuwendungen, Verträge oder Forschungsaufträge an, die ihre Unabhängigkeit einschränken und die in diesem Kodex festgehaltenen Prinzipien verletzen.

(4) DGfE-Mitglieder als Leiterinnen oder Leiter von Forschungsprojekten treffen zu Beginn des Vorhabens bezüglich der Aufgabenverteilung, der Vergütung, des Datenzugangs, der Urheberrechte sowie anderer Rechte und Verantwortlichkeiten Übereinkünfte, die für alle Beteiligten akzeptabel und verlässlich sind.

(5) In ihrer Rolle als Forschende, Lehrende und in der Praxis Tätige tragen DGfE-Mitglieder eine besondere soziale Verantwortung. Ihre Empfehlungen, Entscheidungen und Aussagen können das Leben ihrer Mitmenschen beeinflussen. Sie sind sich der Gefahren und Zwänge bewusst, die zu einem Missbrauch ihres Einflusses führen können, und bemühen sich, dass ein solcher Missbrauch und nachteilige Auswirkungen auf andere Menschen vermieden werden.

§ 2 Publikationen

(1) DGfE-Mitglieder machen ihre Forschungsergebnisse in geeigneter Weise öffentlich zugänglich. Das gilt nicht in Fällen, in denen dies nicht zu verantworten ist oder das Recht auf den Schutz vertraulicher Aufzeichnungen verletzt werden würde. In Fällen, in denen die Pflicht zur Amtsverschwiegenheit oder Vereinbarungen mit den Auftraggebern das Recht zur Veröffentlichung eingrenzen, bemühen sich DGfE-Mitglieder darum, den Anspruch auf Veröffentlichung möglichst weitgehend aufrechtzuerhalten.

(2) Alle Personen, die maßgeblich zu einem Forschungsergebnis und zu seiner Publikation beigetragen haben, sind namentlich zu nennen. Die Mitglieder der DGfE verpflichten sich, strikte Ehrlichkeit im Hinblick auf die Beiträge von Partnern, Konkurrenten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Vorgängern zu wahren. Sie achten das geistige Eigentum bzw. die Urheberschaft von wissenschaftlichen Ideen, Theorien, Ergebnisse und Daten, die sie im Fall einer Verwendung korrekt,

vollständig und innerhalb des relevanten Sachzusammenhangs ausweisen. Verweise auf Gedanken, die in Arbeiten anderer entwickelt wurden, dürfen nicht wissentlich unterlassen werden. Die Ansprüche auf Autoren- und Autorinnenschaft und die Reihenfolge der Autoren und Autorinnen sollen deren Beteiligung am Forschungsprozess und an der Veröffentlichung abbilden. Alle im Titel einer Publikation genannten Autorinnen und Autoren tragen die volle Mitverantwortung für den veröffentlichten Text.

(3) Sind DGfE-Mitglieder als Herausgeber und Herausgeberinnen oder in Redaktionen von Zeitschriften tätig, so verpflichten sie sich zu einer fairen Beurteilung eingereichter Beiträge ohne persönliche oder politische Vorurteile sowie in angemessener Zeit. Sie informieren umgehend über Entscheidungen zu eingereichten Manuskripten und geben die Gründe an.

§ 3 Gutachten und Rezensionen

(1) Werden DGfE-Mitglieder um Beurteilungen von Personen, Manuskripten, Forschungsanträgen, anderen Arbeiten oder um Sachexpertisen gebeten, so sind diese im Fall von Interessenkonflikten abzulehnen.

(2) Begutachtungen, die im Zusammenhang mit Personalentscheidungen stehen, werden von allen Beteiligten vertraulich behandelt und folgen dem Grundsatz höchstmöglicher Objektivität. Zu begutachtende Arbeiten und Sachverhalte sind vollständig, sorgfältig und fair in einem angemessenen Zeitraum zu beurteilen.

(3) DGfE-Mitglieder, die um Rezensionen von Büchern oder Manuskripten gebeten werden, die sie schon an anderer Stelle besprochen haben, teilen diesen Umstand den Anfragenden mit. Sie lehnen die Rezension von Arbeiten ab, bei deren Entstehung sie unmittelbar beteiligt waren.

§ 4 Rechte von Probandinnen und Probanden

(1) Die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen werden respektiert.

(2) Die Einbeziehung von Probandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus und erfolgt auf der Grundlage einer im Rahmen des Untersuchungsdesigns möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens. Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können. Kann die aufgeklärte Einwilligung

auf Grund einer zu befürchtenden Fehlerwirkung auf die Untersuchung nicht eingeholt werden, sind andere Möglichkeiten des Einverständnisses zu nutzen. Gegebenenfalls muss die Einwilligung in die Weiterverwendung des erhobenen Materials nachträglich eingeholt werden. Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keine Nachteile erleiden. Die Betroffenen sind über Risiken aufzuklären.

(3) Die Integrität der befragten oder beobachteten Personen ist zu wahren. Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, also Anonymität gewährleisten. Werden die Daten elektronisch verarbeitet, sind sorgfältige Vorkehrungen gegen einen unberechtigten Datenzugang zu treffen.

(4) Von untersuchten Personen erlangte Informationen werden vertraulich behandelt. Diese Verpflichtung gilt für alle Beteiligten am Forschungsprozess (beispielsweise auch für Interviewerinnen und Interviewer, Codier- und Schreibkräfte), die über einen Datenzugriff verfügen. Es liegt in der Verantwortung der Projektleiterinnen und Projektleiter, alle an einem Forschungsvorhaben Beteiligten hierüber zu aufzuklären und den Zugang zu vertraulichem Material zu kontrollieren.

(5) Für DGfE-Mitglieder gilt die Schweigepflicht analog zu entsprechenden Regelungen für andere akademische Professionen.

§ 5 Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden und Praxispartnern

(1) DGfE-Mitglieder, die Lehraufgaben wahrnehmen, verpflichten sich, dies in gleichbleibend hoher Qualität zu tun und für eine gute Ausbildung der Studierenden Sorge zu tragen. Dabei sollen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis fester Bestandteil der Lehre bzw. wissenschaftlichen Ausbildung sein.

(2) DGfE-Mitglieder bemühen sich bei Einstellungen, Entlassungen, Beurteilungen, Beförderungen, Gehaltsfestsetzungen und anderen Fragen des Anstellungsverhältnisses sowie bei Berufungs- und Kooptationsentscheidungen um Objektivität und Gerechtigkeit. Sie benachteiligen andere Personen nicht wegen ihres Geschlechts, einer körperlichen Behinderung, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft, ihrer ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit oder ihrer Religionszugehörigkeit.

(3) DGfE-Mitglieder nutzen Leistungen anderer nicht zu ihrem eignen Vorteil und verwerten deren Arbeit nicht undeklariert.

(4) DGfE-Mitglieder erzwingen von niemandem, insbesondere von Untersuchungspersonen, Auftraggeberinnen und Auftraggebern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Studierenden, persönliches Entgegenkommen oder einen persönlichen bzw. beruflichen Vorteil.

§ 6 Ethik-Rat

(1) Der Ethik-Rat besteht aus einer Frau und einem Mann, die Mitglieder der DGfE sind. Der Vorstand wählt sie in geheimer Wahl aus einer Vorschlagsliste der Sektionen mit einfacher Stimmenmehrheit für die Dauer von vier Jahren. Der Ethik-Rat tritt bei Bedarf oder auf eigenen Wunsch zusammen. Er berichtet einmal jährlich dem Vorstand über seine Arbeit.

(2) Der Ethik-Rat kann vertraulich angerufen werden.

(3) Der Ethik-Rat hat die Aufgabe, den Vorstand der DGfE und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und ggf. Anhörungen der Parteien durchzuführen.

(4) Der Ethik-Rat stellt entweder einen Verstoß gegen den Ethik-Kodex fest oder verneint einen solchen. Stellt er fest, dass ein Verstoß vorliegt, informiert er alle davon betroffenen Seiten und gibt eine Empfehlung an den Vorstand der DGfE nach Maßgabe der Satzung. Gegen die vom Ethik-Rat gewählte Verfahrensweise kann beim Vorstand der DGfE Beschwerde eingelegt werden.

§ 7 Inkrafttreten

Der Ethik-Kodex tritt mit seiner Bekanntmachung im Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“ der DGfE in Kraft. Über Änderungen seines Wortlautes berät und beschließt der Vorstand der DGfE.

Der Vorstand der DGfE

Call for Papers zur Fachtagung der DGfE zum Thema „Universität 4.0“. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung

In loser Anlehnung an das Kürzel „Industrie 4.0“, das auf die digitale Verzahnung und Kommunikation zwischen Menschen, Maschinen und Produkten abzielt, stellt die DGfE-Fachtagung Fragen danach in den Mittelpunkt, inwiefern, in welchem Ausmaß und vor dem Hintergrund welcher programmatischer Intentionen Universitäten und Hochschulen die Möglichkeiten digitaler (Medien-)Technologien nutzen und welche Folgen dies für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Stellenwert von Universitäten als Bildungsinstitutionen hat. Mit dem Zusatz „4.0“ rückt die Zukunft der Universität in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien ins Zentrum des Interesses. Während innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen, z.B. in den „20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung“ vom „Hochschulforum Digitalisierung“, programmatische, theoretische und empirische Zugänge in einer nicht so ohne Weiteres nachvollziehbaren Art und Weise vermischt werden, sollen die Tagungsdiskussionen hier eine Differenzierung und Kontextualisierung ermöglichen. Zur Klärung können bildungs- wie lerntheoretische Ansätze ebenso herangezogen werden wie Erkenntnisse aus qualitativer und quantitativer Bildungsforschung, aus der Universitätsgeschichte und der Medienpädagogik, um nur einige Möglichkeiten zu benennen.

Vor diesem Hintergrund möchte sich die Tagung aus genuin erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Veränderungen und Herausforderungen für die Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen beschäftigen: Inwiefern werden erziehungswissenschaftlich relevante Sachverhalte wie akademische Bildung oder universitäres Lernen und Lehren durch eine von den digitalen Medien angeführte Entwicklung der Universität berührt und verändert? Folgende Themenfelder lassen sich dabei unterscheiden:

1. Der Wandel von Lernen, Bildung und Forschung mit digitalen Medien

In diesem Bereich geht es um Fragestellungen, die die Mikroebene der Studierenden, Lehrenden und Forschenden betreffen. Inwiefern verändern die digitalen Medien mit ihren spezifischen Rezeptionsweisen und Nutzungsgewohnheiten tradierte Formen des Lernens und Lehrens an der Universität, wie beeinflussen sie die Hochschuldidaktik (z.B. durch die Verwendung von Online-Lehrangeboten wie MOOCS oder durch Virtualisierung des Bezugs zwischen Lernenden und dem akademischen Lehrpersonal) sowie den Erkenntnisgewinnung und die Wissensverarbeitung im Kontext von Forschung – so etwa die

kontrovers diskutierte These, dass angesichts von Big Data-Anwendungen Theorien für den Erkenntnisgewinn nicht mehr notwendig seien. Dies schließt Fragen nach dem forschenden Lernen mit Hilfe internetbasierter Recherche sowie die neuen Methoden für eine internetbasierte Datengewinnung ein. Bestandteil dieses Themenfeldes sind auch durch digital basierte Kommunikation vollzogene Lernprozesse in kollaborativen Lernumgebungen und mit sozialen Medien, die neue Bedeutung des *peer-tutoring* und die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen mit digitalen Techniken. Nicht zuletzt gehören zu diesem Feld Fragen der Gestaltung von Lernprozessen im Sinne eines „digitalen Lerndesigns". Konkrete Fragestellungen könnten also sein:

- Führt die digital geprägte mediale Sozialisation Studierender zu anderen Formen und Praktiken des Lernens und der Bildung – aber auch zu anderen Mustern studentischer Vergemeinschaftung als in früheren Studierendengenerationen?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus neuerer Forschung zur Lehr- und Lernorganisation zwischen digitalen Angeboten und Präsenzlehre ableiten?
- Welche Bedeutung lässt sich für Präsenzveranstaltungen nachweisen, wenn digitale Lehrangebote tendenziell ubiquitär verfügbar sind?
- Verändert sich die Wahrnehmung von Urheberschaft durch den leichten Zugang zu digitalisierten Quellen und hat dies Einfluss auf den Umgang mit Zitaten, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Original und Plagiat?
- In welchem Verhältnis steht akademische Bildung zu „digitalem Lernen"?
- Welchen Beitrag können digital gestützte Lernumgebungen leisten, um Bildung für heterogene Studierendengruppen im Sinne einer Individualisierung des Lernens zu ermöglichen?

2. Die Organisation von Lernen und Bildung an der „digitalen Hochschule"

Durch die digitalen Medien sind neue Formen der Organisation von Lernprozessen, z.B. mit Lernplattformen und -portfolios, bis hin zur Wissenschaftsverwaltung möglich. Dies hat Auswirkungen auf den gesamten universitären Alltag in Form einer Steuerung des Verhaltens und typischer Praxen in der Organisation Universität. Dazu gehören die Formen einer „digitalisierten Governance" mit ihren Verfahren der Aufzeichnung akademischer Vorgänge wie Publizieren, Lehren, Drittmitteleinwerbung, der Verwaltung persönlicher Daten von Studierenden und Lehrenden bis hin zu Fragen nach der Anerkennung von digitalen Lernangeboten im Studienverlauf oder der rechtlichen und technischen Organisation elektronischer Prüfungen. Eingeschlossen ist auch das Themenfeld akademischer Sozialisation. Konkrete Fragestellungen wären hier:

- Welche Auswirkungen hat die digital organisierte Evaluation auf die Praxen der *scientific community*, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung nach wissenschaftsexternen Kriterien?
- Welche Bedeutung kommt digitalen Lernplattformen wie moodle oder ilias im Studienalltag zu: Nehmen diese Plattformen Einfluss auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oder dienen sie nur als Instrument der Seminar- und Textverwaltung?
- Wie verändern global agierende Bildungskonzerne mit ihren digitalen Angeboten (z.B. MOOC-Anbieter wie Coursera oder Udacity) nationale Universitätslandschaften?
- Wie ist der Einsatz von *learning analytics* (*educational data mining*) mit den Möglichkeiten der Vorhersage von Studienerfolgen bzw. individualisierten Studienempfehlungen über Big Data-Anwendungen zu bewerten?
- Wie lassen sich Chancen und Grenzen des Online-Assessments analysieren? Welche Auswirkungen hat es auf den Lernprozess und den Wissensgewinn Studierender?
- Werden potenziellen Zielgruppen akademische Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die bislang nur eingeschränkt Zugang zu Hochschulbildung hatten?

3. Die Veränderung des Verständnisses von universitärer Bildung und von Hochschulen durch die Digitalisierung

Durch die digitalen Medien wird seit den ehemals führenden Medientechniken Print und Funk das Verständnis von Bildung und Wissen hin zu ihrer Bewertung nach den Kriterien Verbreitung und Zugang nochmals gesteigert. Bildung wird dabei weniger hinsichtlich ihrer Qualität als hinsichtlich ihrer digitalen Speicherungs- und Verbreitungsmöglichkeiten verstanden. Damit verlieren sich tradierte Aspekte, welche die Universität auszeichneten, wie die institutionelle Sicherung von Wissen, die Bindung von Wissen an einen individuellen Bildungskontext – nämlich der Erkenntnisgewinnung aller an der wissenschaftlichen Praxis Beteiligten – bis hin zu der Frage, inwiefern eine pädagogische durch eine wirtschaftliche Qualitätssicherung von Lernen und Lehren ersetzt wird. Der Gedanke der Verbreitung und Zugänglichkeit ist auch verknüpft mit der Idee des Wandels von Universität zu Bildungsanstalten für die breite Bevölkerung und den damit verbundenen Folgen für den Zusammenhang von Forschung und Lehre, der für das universitäre Selbstverständnis Leitbild war. Exemplarisch seien folgende mögliche Fragen angeführt:

- Wie verändert sich die Selbstdarstellung von Hochschulen angesichts der Relevanz digitaler Präsentationen und dem Einfluss von *Social-Media*-Kanälen wie Facebook oder Twitter?
- Sind Bücher an Universitäten und Hochschulen ein Auslaufmodell? Wie verändert sich der Stellenwert von Bibliotheken angesichts der zunehmenden und teilweise exklusiv-digitalen Bereitstellung von Literatur?

- Leistet die Digitalisierung von Lehre, Lernen und Forschung einen Beitrag zu deren weiterer Demokratisierung und Ökonomisierung?

Der Schwerpunkt der Tagung liegt auf der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der Veränderungen von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen an Universitäten und Hochschulen im Kontext von Medialisierung, Quantifizierung und Digitalisierung.

Termin: 3. November 2017 nachmittags bis 4. November 2017 mittags.

Ort: Berlin, wahrscheinlich in der Neuen Mälzerei

Wir bitten bis zum 10. Januar 2017 um Beitragsvorschläge in Abstract-Form (max. 1500 Zeichen inkl. Leerzeichen und Literatur) für Panelbeiträge a ca. 20 Minuten an: Franz.kraemer@unibw.de.

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Die Sektion arbeitet vielfach und eng mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin zusammen. Für das kommende Jahr ist für den 16. und 17. Juni 2017 zum ersten Mal ein gemeinsamer Quellenworkshop geplant, der sich in erster Linie an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchwissenschaftler, aber ebenso an alle Interessierte richtet. Hier sollen methodologische und methodische Fragen des Umgangs mit historischen Quellen sowohl aus der Sicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch von Archivarinnen und Archivaren diskutiert werden. Zudem findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragestellungen anhand von konkreten Exempeln aus Dissertations- und anderen Forschungsprojekten statt.

Am 23. und 24. September 2016 wurde unter Leitung von Dr. Jörg Link (Universität Potsdam) und Dr. Petra Götte (Universität Augsburg) das 11. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin veranstaltet. Auch in diesem Jahr bot die von der Sektion Historische Bildungsforschung in Kooperation mit der BBF ausgerichtete Tagung den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ein Forum zur Vorstellung ihrer Forschungsvorhaben sowie zum gegenseitigen Austausch mit anderen Promovierenden, aber auch mit etablierten Kolleginnen und Kollegen des Faches.

Diskutiert wurden insgesamt zehn Dissertationsprojekte bildungshistorischer Provenienz, wobei die Themenpalette von Wissenschaftsgeschichte, über Schulgeschichte und historischer Jugendkulturforschung bis hin zu biographisch angelegten Arbeiten reichte. Auch das Feld der historischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik war erfreulicherweise vertreten. Der sich bereits in den vergangenen Foren abzeichnende Trend zur Fokussierung des 20. Jahrhunderts war auch beim diesjährigen Forum zu beobachten, bei dem sich nur ein Vortrag mit der Epoche der Aufklärung befasste, während alle anderen Arbeiten im späten 19. bzw. im 20. Jahrhundert angesiedelt waren. Die rege, ab und an auch kontroverse Diskussion kreiste einerseits um dezidiert thematische Fragen zu den jeweiligen Vorträgen. Andererseits ging es immer wieder um methodische Fragen, um Möglichkeiten der Kombination verschiedener Quellenbestände sowie um die mitunter noch recht vage kon-

zeptuelle Positionierung der Forschungsprojekte. Abgerundet wurde das Forum durch einen informativen, zudem höchst anschaulichen Vortrag von Bettina Reimers (BBF), der dem Publikum einen Überblick über die archivalischen Bestände der BBF verschaffte und auf diese Weise Impulse für weitere Forschung setzte. So bot das Forum auch in diesem Jahr eine Fülle anregender Einblicke in die inhaltlich wie methodisch vielfältige und auch interdisziplinär orientierte bildungshistorische Forschungslandschaft.

Tagungen und Veranstaltungen

Stattgefunden hat am 6. und 7. Oktober 2016 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin ein Workshop zum Thema „Lehren und Lernen als Teil der Universitätsgeschichte" – organisiert von Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Carola Groppe und Prof. Dr. Jürgen Overhoff. Ziel des Workshops war es, vorliegende bildungshistorische Forschungen zur Universität zu diskutieren und neue Impulse für eine umfassende bildungshistorische Erforschung der Universitäten zu setzen. Das Thema ist nicht nur in der historischen Universitätsforschung generell wenig bearbeitet. Es hat seinen Weg bislang auch kaum in die vielen umfangreichen Geschichten von Einzeluniversitäten gefunden, die häufig anlässlich großer Universitätsjubiläen erscheinen.

Eine weitere Kooperation besteht zwischen der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung und der Sektion Historische Bildungsforschung – auf Anregung von Prof. Dr. Ingrid Miethe. Vom 13. bis zum 15. Oktober 2016 debattierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen einer von Prof. Dr. Ruprecht Mattig und Prof. Dr. Ulrike Mietzner organisierten Tagung an TU Dortmund über das Thema „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung". Diskutiert wurden der Zusammenhang von Bildung, Geschichte und Biographie in einer von Migrationen und Veränderungen bestimmten Welt. Historisch ist dieser Zusammenhang sicherlich seit der Renaissance und spätestens mit dem aufkommenden Bürgertum im Ringen um die Rolle des Individuums zu beobachten. In der modernen Erziehungswissenschaft werden Biographien und Bildung seit gut drei Jahrzehnten vermehrt theoretisch wie methodologisch thematisiert und erforscht

Im Januar 2017 organisiert der Arbeitskreis Historische Familienforschung die nächste Tagung zum Thema „Familienförmigkeit von pädagogischen Institutionen", voraussichtlich an der Universität Hildesheim.

Die nächste Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung findet – veranstaltet von Prof. Dr. Karin Priem und Prof. Dr. Daniel Tröhler – an der Universität Luxemburg vom 7. bis zum 9. September 2017 statt. Thematisiert wird „Die Geschichte der Pädagogik – Verdrängtes, Vergessenes, Unerledigtes". Denn Bildungsgeschichte heißt nicht zuletzt auch Herstellung von Tradition und das bedeutet oft Selektion. Publikationsorgane und -strategien tragen dazu ebenso bei wie die Konjunktur von Fragestellungen und

Methodologien sowie die Bevorzugung von bestimmten Quellenarten innerhalb der pädagogischen Historiographie – deshalb der kritische Blick auf solche Deutungen, Umdeutungen, Irrtümer und Vergessenes.

Publikationen

Anfang kommenden Jahres erscheint das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 22 (2016) mit dem Schwerpunktthema: „Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung". Für den Band 23 des Jahrbuches ist das Thema „Scheinbarer Stillstand? Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den 1980er Jahren", das von Prof. Dr. Lucien Criblez und Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon geplant wird, vorgesehen. Artikel zu diesem Thema sowie offene Beiträge für diese Ausgabe können noch bis zum 1. April 2017 bei Dr. Joachim Scholz (scholz@dipf.de) eingereicht werden.

Zudem ist der Tagungsband „Erziehung als Entfehlerung" des Arbeitskreises Vormoderne Erziehung im Erscheinen.

Alle Veranstaltungshinweise und neuen Publikationen sind auf der Webseite der Sektion zu finden unter http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-1-historische-bildungsforschung.html.

Weitere Aktivitäten der Sektion

Seit einigen Monaten arbeitet der Vorstand der Sektion auf Anregung des DGfE-Vorstandes gemeinsam mit der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und der Sektion Sonderpädagogik an einem Diskussionspapier zum Thema Geschichte der Sonderpädagogik.

Ulrike Mietzner (Dortmund)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Jahrestagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft wird vom 8. bis 10. März 2017 an der Philipps-Universität Marburg unter dem Titel „Normativität in der Erziehungswissenschaft“ stattfinden. Sie wird vom Kreis der Sektionssprecherinnen und Sektionssprecher (Rita Casale, Wolfgang Meseth, Anja Tervooren und Jörg Zirfas) gemeinsam vorbereitet und vor Ort von der Kommission Wissenschaftsforschung, vertreten durch Wolfgang Meseth, ausgerichtet.

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Die Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, die vom 26. bis zum 28. September 2016 im Haus Venusberg in Bonn stattfand, spannte unter dem Titel „Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen“ bildungstheoretische Auseinandersetzungen in die Analyse von Selbstverhältnissen in ihren körperlich-leiblichen Dimensionen ein.

Ausgehend von Konzeptionalisierungen von Körper und Leib, die diese in ihrer historischen und sozialen Vermitteltheit in den Blick nehmen, werden Dichotomien prekär, die den Diskurs über den Körper seit der abendländischen Philosophiegeschichte begleiten und bspw. Körper von Vernunft abgrenzen. Auch neuere Körper-Leib-Konzepte thematisieren diese Differenzen z.B. darüber, einerseits einen Körper zu besitzen und andererseits Leib zu sein oder in Unterscheidung von Natürlichkeit und Artifizialität des Körpers. Zugleich verweisen sie auf den problematischen Gehalt solcher Abgrenzungen und zeigen, wie diese Ein- und Ausschlüsse produzieren. In der Vermitteltheit und im Eingebundensein eines sozialen und leiblichen Seins können diese Verhältnissetzungen des Selbst zu sich selbst einerseits als Distanznahmen im Sinne der körperlichen Objektivierungen (bspw. thematisch in den Diskussionen über ästhetische Chirurgie) und andererseits im Sinne unmittelbarer Verhaftetheit mit sich selbst und der Unmöglichkeit eines außerleiblichen Zugriffs auf sich selbst betrachtet werden.

Diese Spannungsverhältnisse, welche die Politizität und Umstrittenheit des (Zugriffs auf den) Körper(s) sowie Möglichkeiten und Potenziale einer körperlich-leiblichen Vermitteltheit von Kritik eruieren, wurden in den Tagungsbeiträgen unter anderem in kulturwissenschaftlicher, feministischer, postkolonialer oder intersektionaler Perspektive diskutiert. In den insgesamt elf Tagungsbeiträgen wurden folgende Schwerpunktsetzungen vorgenommen: Neben einer wissenschaftsgeschichtlichen Analyse des sexuellen Körpers des Kindes in Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Sexualwissenschaft der 1960er bis 1980er Jahre (Meike Sophia Baader), einer problemge-

schichtlichen Erörterung des postrepräsentativen Körpers des Pädagogischen (Martina Lütke-Harmann), phänomenologischen Analysen zum Leib-Körper-Verhältnis (Thomas Bedorf, Malte Brinkmann), einer kulturgeschichtlichen Behandlung der Nacktheit (Diana Lohwasser/Jörg Zirfas) wurden spezifische körperlich-leibliche Erfahrungen, Körperpraktiken und -techniken z.B. als Politik des Weinens (Heide Schlüpmann), im Üben (Iris Laner/Cornelia Zobl), im Schminken (Britta Hoffarth) oder über mediale Selbst-Inszenierungen (Jeannette Windheuser, Ulaş Aktaş/Maximilian Waldmann) thematisiert.

Schließlich wurde auch der Frage nach den Möglichkeiten von Bildung und Subversion nachgegangen, beispielsweise im Hinblick auf eine „Entfremdung“ des Leibes oder auf die Vulnerabilität des Menschen (Veronika Magyar-Haas).

Judith Mahnert & Sabrina Schröder (Frankfurt am Main)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Workshop „Archivierung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft“ am 16. Dezember 2016 in Berlin

Auf Einladung des Vorstands der Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung wird im Dezember 2016 ein Workshop zum Thema der Archivierung qualitativer Forschungsdaten stattfinden. Ausgangspunkt des Workshops ist die an die wissenschaftlichen Fachgesellschaften gerichtete Bitte des Vorsitzenden der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Herr Prof. Dr. Peter Strohschneider, angemessene Verfahren, Regularien und Standards für die Archivierung und Bereitstellung von Forschungsdaten zu entwickeln. Bereits im September 2015 wurden seitens des Senats der DFG hierzu Leitlinien veröffentlicht, deren Handhabung innerhalb der Fachgesellschaften und Forschungsgemeinschaften konkretisiert werden muss.

Der Workshop hat das Ziel, eine erste Verständigung unter qualitativ arbeitenden Forscherinnen und Forschern zu Potenzialen und Risiken der Archivierung und des (öffentlichen) Zugangs zu qualitativen Forschungsdaten zu erreichen. Zu diesem Zweck wurden neben dem Vorstand der DGfE auch die Fachgutachterinnen und Fachgutachter der DFG im Bereich der Erziehungswissenschaften mit besonderer Expertise für die qualitativen Methoden eingeladen. Aufgrund der Komplexität des Themas und der weitreichenden Folgen für die Erhebung und den Umgang mit qualitativen Daten, welche u.a. den Datenschutz, das Vertrauensverhältnis zu Informanten, die Autorenrechte und Finanzierungsfragen, aber auch die Möglichkeit zur Reanalyse bereits erhobener Daten und der Replikation von Forschungsergebnissen beinhalten, kann der geplante Workshop nur der Auftakt einer breiter angelegten Diskussion innerhalb der Community der qualitativ Forschenden in der Erziehungswissenschaft sein. Der Vorstand der Kommission „Qualitative Bil-

dungs- und Biographieforschung“ ist daran interessiert – in Absprache mit dem Vorstand und den Sektionen der DGfE – diese Diskussion voranzutreiben und dafür angemessene Tagungsformate anzubieten.

Publikationen

Kreitz,Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Theorien in qualitativer Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Robert Kreitz (Chemnitz)

Kommission Wissenschaftsforschung

Die Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 28. bis 30. September 2016 an der Universität Erfurt statt. Unter dem Titel „Theorien und Theorieentwicklungen (in) der Erziehungswissenschaft“ haben Vertreterinnen und Vertreter aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen die jüngeren disziplinären Forschungsaktivitäten unter den Aspekten der Theoriekonsolidierung, Theoriegenerierung und Theoriedifferenzierung in den Blick genommen.

Gegenstand der insgesamt neun Hauptvorträge waren Theoriebezüge aus den Bereichen Biographieforschung (Robert Kreitz), Medienpädagogik (Sandra Aßmann), Geschlechterforschung (Antje Langer), soziale Arbeit (Bernd Birgmeier sowie Sascha Neumann und Philipp Sandermann), Schulentwicklungsforschung (Jochen Wissinger), Unterrichtsforschung (Clemens Wieser) und Allgemeiner Pädagogik (Volker Kraft) sowie metatheoretische Systematisierungsversuche erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (Thomas Mikhail). Neben den Hauptvorträgen wurden auf zwei Themenforen in jeweils drei Kurzvorträgen zum einen die jüngere Theoriediskussion im Kontext des Themas „Inklusion“ sondiert, zum anderen das Verhältnis von Soziologie und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung am Beispiel ausgewählter soziologischer Theorien und Methoden diskutiert. Der Einblick in die teildisziplinäre Theorieproduktion eröffnete eine sich über den Tagungsverlauf inhaltlich konsolidierende Diskussion über das Verhältnis von gegenstandsbezogener Theoretisierung und ihrer wissenschaftstheoretischer Beobachtung. In dieser Diskussion wurde der Bedarf nach Heuristiken, Systematiken und forschungsmethodischen Zugänge für die vergleichende empirische Erschließung teildisziplinärer Theorieproduktion sichtbar.

Die kommende Jahrestagung der Kommission wird vom 4. bis 6. Oktober 2017 an der Universität Göttingen stattfinden. Unter besonderer Berücksichtigung forschungsmethodischer Fragen wird die Tagung den Akzent auf die Erschließung thematischer, begrifflicher und theoretischer Konjunkturen in der Erziehungswissenschaft legen. Die Tagung wird von Christiana Bers, Jo-

hanna Brauns, Klaus-Peter Horn, Anna Stisser und Katharina Vogel vorbereitet. Der Call for Papers wird Ende des Jahres auf der Website der Kommission zu finden sind.

Publikationen

In der Wissenschaftlichen Reihe der Kommission Wissenschaftsforschung „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ sind in diesem Jahr die folgenden Bände neu erschienen.

Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Band 40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogel, Katharina Anna (2016): Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses „Bildungsgerechtigkeit“. Band 39. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Für Mitglieder der Kommission besteht die Möglichkeit, die jährlich erscheinenden Bände der Schriftenreihe im Abonnement zum reduzierten Preis von 20 Euro pro Band zu beziehen (Tagungsbände, einschlägige Promotionen und Habilitationen; jedoch nicht mehr als drei Bände pro Jahr). Bestellt werden kann das Abo bei Wolfgang Meseth (meseth@uni-marburg.de).

Personalia

Auf der Mitgliederversammlung im Rahmen des DGfE-Kongresses in Kassel wurde der Vorstand der Kommission neu gewählt. Elmar Anhalt tritt als Sprecher und Mitglied des Vorstands zurück. Die Mitgliederversammlung dankt Elmar Anhalt für sein langjähriges Engagement als Sprecher der Kommission. Katharina Vogel und Wolfgang Meseth (Sprecher und Kassenwart) werden als neues Team im Vorstand einstimmig gewählt.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungen

„Konzeptionelle und methodologische Aspekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung – aktuelle (Qualifikations-)Projekte und Perspektiven“, Tagung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase, 22. und 23. September 2016 an der Universität Bielefeld

Mit dieser Tagung möchte die Kommission Interkulturelle Pädagogik (KIB) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase ansprechen, die sich im Kontext des Gegenstandsbereichs „Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft“ mit Fragen von Macht, sozialer Ungleichheit und Differenz in Bildungskontexten befassen und Interesse haben, über ihre Forschung in den Austausch zu kommen. Damit verfolgt die KIB die folgenden Ziele: Zum einen soll sichtbar gemacht werden, aus welchen Perspektiven (z.B. diskriminierungs-, ungleichheits-, rassismus-, intersektionalitäts-, kultur- und praxistheoretisch), zu welchen Fragestellungen und zu welchen Gegenständen gegenwärtig Forschung innerhalb der KIB betrieben wird. Zum anderen möchte sie einen Raum eröffnen, um über Herausforderungen, die mit den unterschiedlichen Forschungsperspektiven verbunden sind – etwa methodologischer oder forschungsethischer Art – in Austausch zu kommen.

Neben einer Keynote von Prof. Astrid Messerschmidt umfasst das Programm Workshops und Vorträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu ihren Qualifikationsprojekten.

Weitere Informationen und das Programm finden Sie unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_iivEW/KIB/2016.09_KIB_Qualifikationsprojekte.pdf.

„Zwischen Selbstreflexion und Kontextualisierung: Methodologische Grundfragen in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft“, VIE-SIIVE Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016, 1. und 2. Dezember 2016 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Auch in diesem Jahr bietet die Winter School der VIE-SIIVE dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Diskussion von methodologi-

schen und methodischen Fragen im Kreis von Personen in der Qualifikationsphase sowie Expertinnen und Experten. Im Rahmen der Winter School wird das Spektrum an methodologischen Grundfragen, die für international vergleichende Forschung besondere Bedeutung aufweisen, thematisiert. Hierzu zählen die Beschreibung und Zuschreibung von „Insider-Outsider"-Positionen sowie die Reflexion von Alterität im Forschungsprozess. Vor diesem Hintergrund wird es den Teilnehmenden ermöglicht, ihren eigenen Forschungsprozess zu reflektieren und sich der Kontextualisierung ihres Forschungsgegenstandes sowie ihrer Selbst bewusst zu werden. Dabei wird es auch um die Reflexion forschungspraktischer Herausforderungen für die Phasen eines Forschungsprozesses gehen.

Die diesjährige 5. Winter School findet am 1. und 2. Dezember 2016 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg statt. Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an Dr. Sarah Lange: Sarah.Lange@uni-bamberg.de.

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

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) lädt in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, ein zur Einreichung von Beiträgen für die Interdisziplinäre Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven" am 9. und 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau). Weitere Informationen und der Call for Papers finden sich unter: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/aktuelles.html.

„Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft", Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 21. und 22. Februar 2017

„Flucht" war in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang ein vergleichsweise randständiges Thema – angesichts der jüngsten Fluchtbewegungen nach Europa beginnt sich dies nun zu ändern. Die Gründe dafür, dass das Thema „Flucht" in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion bislang eine relative „Leerstelle" geblieben ist, mögen vielfältig sein; sie lassen

sich allerdings nicht unabhängig von den institutionellen Strukturen der jeweiligen nationalen Asyl- und Einwanderungspolitik, d.h. den asylrechtlichen Festlegungen und der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Thematisierung von Flucht erschließen.

Exemplarisch lässt sich dies an der Entwicklung in Deutschland verfolgen. Spätestens mit der Asylrechtsänderung von 1993 wurde der Umgang mit Geflüchteten zu einer auf Begrenzung der staatlichen Gewährung von Zuflucht bzw. auf Verhinderung einer Verstetigung des Aufenthaltes zielenden Politikstrategie ausgebaut. Diese hatte nicht nur einen deutlichen Rückgang an asylantragstellenden Geflüchteten zur Folge. Sie trug auch dazu bei, Geflüchtete als eine besondere gesellschaftliche Gruppe hervorzubringen, die hinsichtlich ihrer sozialen Teilhabechancen zahlreichen Sonderbehandlungen, von der zwangsweisen Gemeinschaftsunterbringung über die sogenannte Residenzpflicht bis hin zu Arbeitsverboten oder nachrangigen Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt, ausgesetzt ist. Auch wenn sich diese Sonderregelungen seit den 1990er Jahren immer wieder verändern, wie sich etwa an der zwischenzeitlichen Abschaffung der Residenzpflicht und der Lockerung arbeitsrechtlicher Restriktionen zeigt, besteht eine grundlegende Gemeinsamkeit dieser Maßnahmen darin, dass sie an der Perspektive eines nur vorübergehenden Aufenthaltes von Geflüchteten orientiert sind. Dass hierbei selbst die Gewährleistung des formalen Zugangs zum Bildungssystem nicht als selbstverständliches Recht erachtet wurde, zeigt sich daran, dass die Schulpflicht für geflüchtete Kinder und Jugendliche in einigen Bundesländern erst im Laufe der 2000er Jahre eingeführt wurde.

Die aktuell nun demgegenüber auch in Bezug auf Geflüchtete bildungspolitisch ins Spiel gebrachte Formel „Integration durch Bildung“ trifft somit auf eine historische Situation, in der die „Integration“ von Geflüchteten bislang gerade nicht zu den erklärten Zielsetzungen staatlicher Politik und Bildungspolitik gehörte. Und wie die jüngst verabschiedeten Asylpakete I und II mit ihrer weitreichenden Unterscheidung zwischen Geflüchteten „mit und ohne Bleibeperspektive“ zeigen, wird die neue politische Leitorientierung „Integration“ auch nicht auf diejenigen Geflüchteten angewandt, denen die Legitimität ihrer Fluchtgründe auf der Grundlage der neuen asylrechtlichen Festlegungen über „sichere Herkunftsstaaten“ generell abgesprochen wird.

Die enge Verschränkung von Migrationspolitik, Sozialpolitik, Bildungspolitik und Bildungspraxis sowie die verzögerte erziehungswissenschaftliche Reflexion auf die aus dieser Verschränkung resultierenden problematischen Folgen lassen sich am historischen Beispiel der sogenannten „Gastarbeitermigration“ aufzeigen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung stellt sich die Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft dem Gegenstandsbereich „Flucht und Bildung“ in einer Weise annähern kann, die die hochgradige rechtliche und politische Überformung des Themas Flucht in Rechnung stellt, sich aber von den politischen und bildungspolitischen Konjunkturen und Festlegungen

nicht die Konturierung ihrer Frage- und Problemstellungen vorstrukturieren lässt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich die Frage, mit welchen Herausforderungen die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht konfrontiert ist und wie sich die Erziehungswissenschaft angesichts globaler Ungleichheitsverhältnisse sowie dominanter Ausgrenzungspolitiken und -rhetoriken positionieren kann bzw. überhaupt positionieren sollte.

Die Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) möchte zu einer kommissionsübergreifenden Auseinandersetzung und Verständigung darüber einladen, welchen Beitrag erziehungswissenschaftliche Forschung bisher – theoretisch und empirisch – zum Thema Flucht und Bildung leistet und welchen Beitrag sie zukünftig leisten sollte. Wir laden dazu ein, Themenvorschläge für Einzelbeiträge (Vortrag) sowie für thematisch gebündelte Panels (mit max. drei Beiträgen) einzureichen. Dazu bitten wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Qualifikationsstufen und verschiedener Disziplinen sowie aus unterschiedlichen Bereichen der Erziehungswissenschaft um die Einreichung von Vorschlägen für 20-minütige Beiträge (plus zehn Minuten Diskussion) in Form von Abstracts im Umfang von max. 500 Wörtern. Bitte senden Sie Ihren Beitrag bis zum 15. Oktober 2016 an folgende Adresse: kib.tagung.2017@siive.de. Den vollständigen Call for Papers finden Sie unter http://www.dgfe.de/tagungen_workshops.html.

„Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“, Tagung der Kommissionen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) an der Universität Bayreuth am 23. und 24. März 2017

Gegenwärtige Gesellschaften sind stark durch globale Veränderungen gekennzeichnet, welche die Erziehungswissenschaft vor Herausforderungen und Dilemmata stellen, aber auch Chancen bergen. Entwicklungen und Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung, Transnationalisierung oder auch die weltweiten Herausforderungen von Migration und Flucht beschäftigen die Teildisziplinen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft seit längerem.

Analog zu politischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Globalisierungsprozessen haben sich bereits bestehende Problematiken wie Ungleichheit, Exklusion, Vulnerabilität, Diskriminierung und Gewalt trotz Empowerment und erweiterten Zugängen zu Bildung verstärkt; parallel zu globalen Migrations- und Fluchtbewegungen nehmen kulturelle und religiöse Intoleranz, identitäre Abgrenzungsbewegungen und damit verbundene politische Mobilisierungen zu, wie die UNESCO (2015) in ihrem 2015 erschienen Bericht „Rethinking Education“ konstatiert. Globale Transformationen, wie die genannten, haben in den vergangenen Jahrzehnten sowohl in

westlichen als auch in nicht-westlichen Kontexten Menschen in urbanen wie in eher traditionellen Milieus erreicht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bildungssysteme mit diesen Herausforderungen umgehen. Die UNESCO formuliert in diesem Zusammenhang gar: „Rethinking the purpose of education and the organization of learning has never been more urgent" (UNESCO 2015, S. 10).

Hieran anknüpfend soll die Tagung einen Raum eröffnen für die Reflexion ausgewählter Aspekte des globalen Wandels sowie für dessen erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung. Zu fragen wäre in diesem Kontext bspw.: Welche Bedeutung haben globale und alternierende Gesellschaftskonzeptionen für humanistische Bildungsideale? Welchen Stellenwert gewinnen lebenslange Lernprozesse bei der Verortung von migrations- und fluchtgeprägten Bildungsbiographien in unterschiedlichen Bildungssystemen? Welche Risiken, aber auch Chancen und Möglichkeiten bergen Prozesse der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung für nationale Bildungswesen? Und wie kann Bildung besser auf die Herausforderungen zur Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung reagieren?

Wir laden Sie herzlich ein, Beitragsvorschläge aus den Teildisziplinen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft einzureichen. Gerne können Sie Vorschläge für Einzelbeiträge (Vortrag oder Poster) sowie für thematisch gebündelte Panels (mit max. vier Beiträgen) einreichen. Bitte senden Sie hierfür ein Abstract im Umfang von max. 500 Wörtern unter Angabe des angestrebten Präsentationsformates (Poster, Vortrag, Panel), des Bezuges zum Tagungsthema sowie des theoretischen und/oder empirischen Hintergrundes des Beitrages bis zum 15. November 2016 an tagung@siive.de. Sollten Sie Rückfragen haben, so stehen Ihnen die Vorstände beider Kommissionen unter dieser E-Mail-Adresse ebenfalls zur Verfügung.

Neuerscheinungen der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

In der Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung sind drei neue Bände erschienen:

Holz, Verena (2016): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven. Opladen: Budrich.

Brodowski, Michael/Verch, Johannes (Hrsg.) (2016): Informelles Lernen vor Ort als Beitrag zur nachhaltigen Kommunal- und Regionalentwicklung. Opladen: Budrich.

Barth, Matthias/Rieckmann, Marco (Hrsg.) (2016): Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung: Themen, Methoden und Trends. Opladen: Budrich.

Vorstandsarbeit

Auf ihrer Mitgliederversammlung am 14. März 2016 auf dem DGfE-Kongress in Kassel hat die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung einen neuen Vorstand gewählt. Der Vorsitzende ist weiterhin Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta), neue stellvertretende Vorsitzende ist Dr. Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg).

Marcelo Parreira do Amaral (Münster)

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Kommission Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Tagungen

„Erziehungswissenschaftliche Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung. 50 Jahre AEPF“, 80. Tagung der AEPF 2015

Im Jahr 2015 hat die AEPF auf ihrer 80. Tagung ihr 50-jähriges Bestehen gefeiert. Die gemeinsam mit der KBBB ausgerichtete Tagung fand vom 21. bis zum 23. September am Ort der Gründung – der Georg August Universität in Göttingen – statt. Dem Anlass entsprechend wurde auf ein inhaltliches Motto für die Tagung verzichtet, um unter dem Banner „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung. 50 Jahre AEPF“ Entwicklung, Erfolge und Kontroversen der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft diskutieren zu können. Dazu regten insbesondere eine Keynote und zwei Festvorträge auf einem Festsymposium an. Prof. Dr. Detlev Leutner bilanzierte in seiner Keynote Ziele, Erträge und Wirkungen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“, an dem viele AEPF-Mitglieder initiativ und federführend beteiligt waren. Prof. Dr. Felicitas Thiel zeigte die historische und aktuelle Bedeutung einer empirisch forschenden Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung und Prof. Dr. Andreas Krapp erinnerte an die personelle Verzahnung der AEPF mit der Gründung bildungsrelevanter Forschungsinstitute und der Verankerung empirischer Forschung in der universitären Erziehungswissenschaft seit den späten 1960er Jahren. Auf einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Festsymposiums wurde unter dem Titel „Empirische Bildungsforschung – disziplinär oder interdisziplinär?“ die Profilierung empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft kontrovers diskutiert. Daran beteiligten sich Prof. Dr. Wilfried Bos (als ehemaliger Vorsitzender der KBBB), Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (als Vorsitzender der DGFE), Dr. Sonja Nonte (als Nachwuchswissenschaftlerin), Prof. Dr. Susan Seeber (als Vorstandsmitglied der GEBF) und Prof. Dr. Petra Stanat (als ehemalige Vorsitzende der AEPF).

Auf der Tagung, an der 397 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler teilnahmen und in deren Vorfeld eine Pre-Conference stattfand, wurden 126 Einzelbeiträge und 58 Beiträge in 15 Symposien gehalten, zudem wurden 34 Poster präsentiert. Der mit 500 Euro dotierte 4. Ernst-Meumann-Nachwuchspreis wurde im Rahmen der Tagung an Dr. Franziska Schwabe verliehen.

„Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“, 81. Tagung der AEPF 2016

Die 81. AEPF-Tagung fand vom 19. bis zum 21. September 2016 an der Universität Rostock statt. Die Tagung stand unter dem Motto „Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“. Das hochaktuelle Thema wurde mit drei Keynotes von Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose und Prof. Dr. Martin Heinrich gerahmt und in zahlreichen Symposien und Einzelbeiträgen aufgegriffen.

Auf der Tagung wurden 88 Einzelbeiträge und 57 Beiträge in 16 Symposien gehalten, zudem wurden 31 Poster präsentiert. Der 5. Ernst-Meumann-Nachwuchspreis wurde während der Tagung an Dr. Aileen Edele verliehen. Im Vorfeld der Tagung fand eine Pre-Conference statt.

Zukünftige Tagungen

Zukünftige Tagungen der AEPF stehen aus an der Eberhard Karls Universität Tübingen (27. bis 29. September 2017) unter dem Motto „Educational Research an Governance“ und an der Leuphana Universität Lüneburg im Jahr 2018.

Vorstand

Auf der Mitgliederversammlung der AEPF am 20. September 2016 wurde Prof. Dr. Harm Kuper für weitere zwei Jahre zum Vorsitzenden gewählt.

Harm Kuper (Berlin)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Bei der Mitgliederversammlung am 14. März 2016 hat Katja Koch ihre Tätigkeit als Sektionsleitung beendet. Der Vorstand dankt ihr für ihre Tätigkeit und ihr Engagement. Als neue Sektionsleitung wurde Merle Hummrich gewählt. Die drei Kommissionen sind sehr aktiv und derzeit (Stand September 2016) in den Vorständen wie folgt besetzt:

- Grundschulforschung: Margarete Götz, Susanne Miller
- Schulforschung und Didaktik: Kerstin Rabenstein, Matthias Proske
- Professionsforschung: Jeanette Böhme, Till-Sebastian Idel

Auf der Sektionstagung wurde weiterhin beschlossen, dass künftig ein Mitglied aus der Gruppe der Qualifikandinnen und Qualifikanden an der Vorstandsarbeit partizipiert. In diesem Zusammenhang wurde Anna Moldenhauer gewählt. In seiner ersten Vorstandssitzung hat der Vorstand beschlossen, im Juli 2017 eine Klausurtagung zu veranstalten, bei der die gemeinsame Kooperation und das Verhältnis der Kommissionen zueinander zum Gegenstand gemacht werden soll.

Tagungen

Erste gemeinsame Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik zum Thema „Individualisierung von Unterricht“

Vom 28. September bis zum 30. September 2015 fand an der Georg-August-Universität Göttingen die erste gemeinsame Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik statt, die mit ca. 400 Teilnehmenden sehr gut besucht war. Im Fokus der Tagung standen empirische Ergebnisse zur Praxis der Individualisierung von Unterricht und ihrer Effekte sowie die theoretische Einordnung der Befunde zu Individualisierungsprozessen für Schule, Lehrerprofessionalität und Schülerhabitus. In mehr als 50 Hauptvorträgen, Symposien und Forschungswerkstätten bot die Tagung die Möglichkeit, Forschungsergebnisse zu diskursiven Verschiebungen in den Vorstellungen guten Unterrichts und zu Transformationen von Schule, Unterricht, pädagogischer Professionalität und Schülerkulturen, die mit der Individualisierung von Unterricht verbunden sind, zu präsentieren und kontrovers zu diskutieren.

Einen Höhepunkt der Tagung bildete das öffentliche Fachgespräch zu Gegenwart und Zukunft von Unterricht, zu dem nicht nur die Tagungsteilnehmenden, sondern auch das interessierte Göttinger Fachpublikum eingeladen waren. Unter der Moderation von Heike Schmoll von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) diskutierten Johannes Bellmann (Münster), Thorsten Bohl (Tübingen), Christine Pauli (Fribourg) und Sabine Reh (Berlin) Wir-

kungen und Konsequenzen der Individualisierung von Unterricht. Im Mittelpunkt standen unter anderem Fragen nach einer neuen Schülerrolle und den unterschiedlichen Interessen von Bildungspolitik und schulischen Akteuren in bildungspolitischen Reformen. Darüber hinaus wurden auf der Basis aktueller Untersuchungen Einschätzungen zu Potenzialen als auch Gefahren individualisierten Unterrichts vorgenommen.

Der Haupttagung ging eine Nachwuchskonferenz voraus, an der über 80 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase aus dem gesamten Bundesgebiet, Österreich und der Schweiz teilnahmen. Ein 2017 im Klinkhardt-Verlag erscheinender Band mit dem Titel „Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen“ wird die Ergebnisse der Tagung dokumentieren.

Berichte

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe hat vom 26. bis 28. September 2016 ihre 25. Jahrestagung an der Universität Bielefeld zum Thema „Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs“ durchgeführt. Ein ausführlicher Bericht zu der Jubiläumstagung erfolgt in der nächsten Ausgabe der DGfE-Mitteilungen. Zur ersten gemeinsamen Sektionstagung in Göttingen 2016 liegt im Falle der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Tagungsband als 21. Band des Jahrbuches für Grundschulforschung vor:

Heinzel, Friederik/Koch, Katja (Hrsg.) (2016): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung, Risiken. Wiesbaden: Springer VS.

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Zum Thema „Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit“ fand vom 7. bis 9. September 2016 die gut besuchte und diskussionsfreudige Jahrestagung der Kommission an der Universität Duisburg-Essen statt. Im Zentrum standen unter anderem Fragen zum Stellenwert und Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der universitären Lehrerbildung, zum Umgang mit bildungspolitischen Erwartungen sowie Förderprogrammen in diesem Bereich und zu dem davon ausgehenden Einfluss auf die Disziplin. Die Beiträge werden in einem Tagungsband veröffentlicht. Als Dokumentation der Bremer Jahrestagung ist der Band „Professionsentwicklung und Schulstrukturreform“ unter der Herausgeberschaft von Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein und Anna Schütz im Klinkhardt Verlag erschienen.

Kommission Schulforschung und Didaktik

Die nächste Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik findet zum Thema „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ vom 6. bis 7. März 2017 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main statt. Unterricht vollzieht sich immer auch in Sachbezügen. Die Frage, was im Unterricht wie zum Thema wird, spielt in der fach- und allgemeindidaktischen Forschung und Theoriebildung, der Schulbuchforschung sowie zunehmend auch in der empirischen Unterrichtsforschung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine Rolle. Allerdings gibt es bisher kaum Diskussionen dazu, wie sich die Fachlichkeit von Unterricht in unterschiedlichen Disziplinen und Forschungsparadigmen konstituiert und in der Forschung Bedeutung erhält. Für die Hauptvorträge konnten Sabine Reh mit einem Kommentar von Marianne Piper, Frank Lipowsky mit einem Kommentar von Regina Bruder und Klaus Zierer gewonnen werden.

Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen

Die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen wurde in den vergangenen Jahren durch die Arbeit einer Initiative von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen stetig intensiviert:

- *Forschungs- und Netzwerktreffen:* Einen wichtigen Bestandteil dieser Zusammenarbeit stellen die mittlerweile jährlich an wechselnden Standorten stattfindenden Forschungs- und Netzwerktreffen dar. Im Januar 2016 fand das Forschungs- und Netzwerktreffen in Hildesheim statt – aufgrund der positiven Rückmeldungen aus dem Jahr zuvor erstmals zweitägig. Die Teilnehmenden (35 Personen) tauschten sich intensiv zu aktuellen Forschungsthemen und Qualifikationsarbeiten aus. Das nächste Treffen findet am 13. und 14. Januar 2017 in Leipzig statt.
- *Änderung der Geschäftsordnung:* Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion Schulpädagogik am 14. März 2016 in Kassel wurde eine Änderung der Geschäftsordnung der Sektion beschlossen. Es wurde sowohl ein neuer Vorstandsposten für eine Vertreterin bzw. einen Vertreter aus den Reihen der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen geschaffen als auch „die Schaffung von Strukturen zur Förderung der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen“ als Vorstandsaufgabe festgeschrieben. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen einen großen Teil der Forschung und Lehre leisten (auch im Bereich der Schulpädagogik), gleichzeitig jedoch unter anderen Bedingungen als Hochschullehrende arbeiten. Mit der Entsendung einer Vertretung in den

Vorstand der Sektion soll sichergestellt werden, dass Interessen sowie Perspektiven von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen im Rahmen der Aktivitäten der Sektion (z.B. Tagungen) Berücksichtigung finden. Die Vertretung im Vorstand wird von der Mitgliederversammlung gewählt.

- *Kommunikation und Mitwirkung:* Ansprechpartnerin für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen und derzeitige Vertretung im Vorstand ist Anna Moldenhauer (E-Mail: schulpaedagogik@dgfe.de oder molden@uni-hildesheim.de). Für die gezielte Kommunikation von und mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik zu allen Belangen, die speziell diese Gruppe betreffen, existiert ein E-Mail-Verteiler. Die Initiative „Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen“ ist ein offener Zusammenschluss von Qualifikandinnen sowie Qualifikanden und eine Mitwirkung jederzeit möglich.

Gemeinsame Vorhaben der Kommissionen Lehrerprofessionalisierung und Schulforschung: Workshop zum Thema „Zum Normativitätsproblem in der schulpädagogischen Forschung“ am 17. Februar 2017 in Köln

In der schulpädagogischen Forschung spielen normative Vorstellungen, wie Forschung zu einer „guten“ und/oder besseren Schul- und Unterrichtspraxis beitragen kann, häufig eine bedeutsame Rolle. In der Regel bleiben jedoch sowohl die normativen Vorstellungen der Forschenden als auch die der schulischen Akteure und/oder Auftrag- bzw. Finanzgeber undiskutiert. Der gemeinsam von den Kommissionen Schulforschung und Allgemeine Didaktik sowie Professionsforschung und Lehrerbildung organisierte Workshop zielt darauf, das Verhältnis zwischen den normativen Vorstellungen schulpädagogischer Forschungsansätze über gelingende „Praxis“, dem Beitrag der Forschung dazu und den normativen Erwartungen schulischer bzw. bildungspolitischer Akteure genauer zu analysieren. Am Beispiel von und im Gespräch mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Ansätzen in der schulpädagogischen Forschung (u.a. Begleitforschung, Feldforschung, Interventionsforschung, Large-Scale-Forschung) soll gefragt werden, wie diese jeweils das Verhältnis von praxisbezogenen Gelingensvorstellungen, (bildungs-)politischen Steuerungserwartungen und Leistungen der Forschungsansätze modellieren. Dabei stehen nicht nur die konzeptionellen Überlegungen im Zentrum, der Workshop will auch die Gelegenheit geben, die Erfahrungen, die mit verschiedenen Forschungsansätzen gemacht wurden, zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Details zu Programm und Anmeldung können Sie der Homepage der Kommission Schulforschung und Didaktik entnehmen.

Merle Hummrich (Flensburg)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Theorie-AG der Kommission Sozialpädagogik 2016

Vom 2. bis 3. Dezember 2016 findet die diesjährige Theorie-AG der Kommission Sozialpädagogik in Bielefeld-Sennestadt statt. Der erste Tag setzt sich aus vorab über den Call for Papers eingereichten Vorträgen zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung und Theorieentwicklung zusammen. Am Abend des ersten Tages wird in diesem Jahr erstmals ein Kamingespräch zur Aktualität und Aktualisierung sozialpädagogischer Theorie stattfinden. Das gemeinsam mit Karin Böllert (Münster) und Michael Winkler (Jena) diskutierte Thema wird die geplante Reform des SGB VIII (KJHG) in ihrer Verbindung zur sozialpädagogischen Theorieentwicklung sein. Der zweite Tag steht in diesem Jahr unter dem Titel „Flucht und Migration – Anfragen an eine theoretische (Neu-)Bestimmung der Sozialpädagogik“. Hierzu werden eingeladene Vorträge eine offene Plenardiskussion einleiten und anregen. Das derzeitige Programm- und Organisationskomitee der Theorie-AG setzt sich zusammen aus Bettina Hünersdorf (Jena), Catrin Heite (Zürich), Reinhard Hörster (Halle a.d.S.), Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Miriam Mauritz (Frankfurt a.M.), Philipp Sandermann (Trier), Rainer Treptow (Tübingen) und Holger Ziegler (Bielefeld). Ein Call for Papers für den ersten Tag der Veranstaltung, an dem Vorträge zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung und Theorieentwicklung diskutiert werden, wurde bereits über den Newsletter der Kommission verschickt. Er ist auch über die Homepage der Kommission zugänglich. Meldungen von Vorschlägen sind bis zum 30. September möglich.

„Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik“, Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik 2017

Vom 18. bis 20. Mai 2017 wird die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik „Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik“ an der Universität Vechta stattfinden. Die Jahrestagung setzt es sich zum Ziel, zu einer notwendigen Klärung der Verwendungsweisen des Begriffs der Teilhabe beizutragen. Das mit der Wahl des Titels angedeutete Panorama lädt dazu ein, sowohl theoriesystematisch als auch empirisch in den Blick zu nehmen, als was

Teilhabe in und durch Sozialpädagogik interpretierbar ist, und welche Widersprüche zwischen Teilhabe und Sozialpädagogik sich ausmachen lassen. Hierzu wurde ebenfalls ein Call for Papers über den Newsletter der Kommission verschickt. Auch dieser ist über die Homepage der Kommission zugänglich. Meldungen von Vorschlägen sind bis zum 30. September möglich.

Weitere Vorstandarbeit

Die Ausbildung für PsychotherapeutInnen in Deutschland steht aktuell vor grundlegenden Veränderungen. Vorbereitet wird eine Novellierung des Psychotherapeutengesetzes (PsychThG), die eine weitreichende Reform der Ausbildungsgänge vorsieht. Geplant ist ein Direktstudium mit einer weitgehenden Verlagerung der Ausbildungsgänge in universitätsinterne Institute. Damit treten zugleich disziplinpolitische Zuordnungsprobleme auf. Als Vertreterin der Interessen zahlreicher Studienabsolventinnen und Studienabsolventen der Erziehungswissenschaft und Sozialarbeit/Sozialpädagogik an Universitäten und Hochschulen fungiert weiterhin das Vorstandsmitglied der Kommission Sozialpädagogik, Margret Dörr.

Ein Thema, welches der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik auch zukünftig bearbeiten wird, ist die staatliche Anerkennung an erziehungswissenschaftlichen Standorten mit sozialpädagogischen Studiengängen. Hierzu wird es in absehbarer Zeit eine juristische Expertise geben. Weiterhin ist inzwischen eine Arbeitsgruppe eingerichtet worden, die erstmalig am 14. Oktober 2016 in Frankfurt tagt. Interessierte sind zur Teilnahme herzlich eingeladen. Bitte nehmen Sie für nähere Informationen zur Arbeitsgruppe Kontakt zu Martina Richter (martina.richter@uni-due.de) auf.

Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft“ hat sich 2016 beim DGFE-Kongress in Kassel sowie im Vorfeld der Empirie AG in Bielefeld getroffen. Im Vordergrund der Treffen standen Fragen der Selbstverortung des Netzwerks als hochschulpolitische Interessensvertretung, Möglichkeit zur Peer-Beratung und/oder Ort des wissenschaftlichen Austauschs. Des Weiteren ist im Rahmen der Kommissionstagung 2017 eine Veranstaltung zum 10jährigen Bestehen des Netzwerkes geplant. Für weitere Informationen zum Netzwerk nehmen Sie bitte Kontakt zu Barbara Lochner (barbara.lochner@uni-kassel.de) auf.

Veröffentlichungen der Kommission

Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): „Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (in Vorbereitung).

Nächste Mitgliederversammlung

Im Rahmen der oben genannten Jahrestagung in Vechta wird zugleich auch die nächste Mitgliederversammlung der Kommission stattfinden (18. Mai 2017, 18 Uhr). In dieser werden u.a. mögliche Themen der nächsten Jahrestagung 2019 gemeinsam mit allen anwesenden Mitgliedern der Kommission inhaltlich diskutiert und zur Abstimmung gebracht.

Margret Dörr (Mainz), Barbara Lochner (Kassel),
Martina Richter (Duisburg-Essen), Kim-Patrick Sabla (Vechta)
und Philipp Sandermann (Trier)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit auf dem DGfE-Kongress in Kassel wurde der Vorstand neu gewählt. Wiedergewählt wurden Prof. Dr. Ursula Stenger (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Marc Schulz (Technische Hochschule Köln). Neu gewählt wurden Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), die die Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses innerhalb des Vorstands vertritt sowie Prof. Dr. Wilfried Smidt (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck). Nicht mehr zur Wahl standen Dr. David Nolte (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Doris Edelmann (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen). Beiden sei für die mehrjährige konstruktive Zusammenarbeit sehr herzlich gedankt. Ein besonderer Dank gilt insbesondere auch an Doris Edelmann für die regelmäßige Information der Mitglieder und Interessentinnen sowie Interessenten der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit.

In seiner ersten Sitzung hat der Vorstand folgende Arbeitsschwerpunkte festgelegt: Vor dem Hintergrund stetig wachsender Mitgliederzahlen (derzeit 134 Vollmitglieder und 84 assoziierte Mitglieder) besteht eine große Aufgabe in der Kommunikation nach innen und außen sowie in der Intensivierung der Vernetzungsarbeit mit internationalen Fachgesellschaften. Dazu gehört z.B. die Vorbereitung der kommenden Jahrestagung „Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven“ vom 9. bis 11. März 2017 an der Universität Hildesheim sowie die Publikation der Kommissionstagung 2015. Ebenfalls wird am neuen Homepageauftritt gearbeitet. Als Sprecherin der Kommission fungiert Ursula Stenger bis zur Jahrestagung im März 2017, danach übernimmt Marc Schulz diese Funktion. Ursula Stenger verbleibt weiterhin als Schatzmeisterin, während Bianca Bloch die Homepagepräsenz betreut und Wilfried Smidt die Mitgliederinformationen übernimmt.

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Am 8. und 9. Juli 2016 fand in Fulda die dritte Tagung der im Herbst 2013 gegründeten Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit statt. Es nahmen 33 Forscher und Forscherinnen teil. Die Tagung war dem Thema „Forschungsgegenstände und Methodologien in der Pädagogik der frühen Kindheit“ gewidmet. Verantwortlich für Organisation, Durchführung und Berichterstattung der Tagung waren Marjan Alemzadeh (Gießen), Peter Cloos (Hildesheim), Andrea G. Eckhardt (Zittau/Görlitz), Petra Jung (Landau), Jens Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt) und Wilfried Smidt (Innsbruck). Am ersten Tag wurde das Tagungsthema im Kontext von Keynote-Vorträgen von Johanna Mierendorff („Kind, Kinder, Kindheit – zur Konstitution von Forschungsgegenständen in der Kindheitsforschung“) und Ivo Züchner („Chancen und Grenzen quantitativer Forschungszugänge in der Pädagogik der frühen Kindheit“) sowie einem Vortrag von Samuel Jahreiß, Maren Frank, Beyhan Ertanir und Steffi Sachse („Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen bei der Erfassung von Sprachförderkompetenz“) diskutiert. Eine Abenddiskussion zur Zukunft der Empirie-AG bildete den Abschluss des ersten Tagungstages. Am zweiten Tag wurde das Tagungsthema im Rahmen von Workshops von Katja Flämig („‚Angebote‘ in der Kita – praxistheoretische (Re-)Konstruktionen eines pädagogischen Arrangements“) und Dörte Weltzien und Janina Strohmer („Gestaltung von Interaktionen im Alltag (GInA) – Einschätzskala für Forschungszwecke. Vorstellung des weiterentwickelten Instruments (Skalen, Manual, Gütekriterien“), Diskussion von Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen anhand einer Videosequenz) sowie Vorträgen von Lars Burghardt („Einflüsse elterlicher Erwartungen und Einstellungen auf die spätere Inanspruchnahme einer Krippe“) und Gabriel Schoyerer, Carola Frank, Margarete Jooß-Weinbach und Steffen Loick Molina („Bearbeitung von Professionalität durch Ethnographie? Methodologische und erkenntnistheoretische Überlegungen aus dem ProKi-Projekt“) bearbeitet und diskutiert.

Für die Ausrichtung der vierten Empirie-AG, die sich im Schwerpunkt mit Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung befassen wird, wurde mit Gerald Blaschke (Köln), Petra Jung, Gabriel Schoyerer (München) und Wilfried Smidt ein neu zusammengesetztes Organisationsteam betraut. Den bisherigen Mitgliedern des Organisationsteams Marjan Alemzadeh, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt und Jens Kratzmann sei für die erfolgreiche Organisation der bisherigen Tagungen sehr herzlich gedankt.

Theorie-AG

Die 8. Theoriewerkstatt findet am 3. und 4. November 2016 an der Universität zu Köln unter dem Thema, „Widersprüche, Einsprüche, Ansprüche – Perspektiven einer kritischen Kindheitspädagogik“ statt. Hierzu laden die Vorbereitungsgruppe Kritische Kindheitspädagogik und die Sprecherinnen sowie Sprecher der Theorie-AG ein. In dieser Theoriewerkstatt soll das Potenzial kritischer Theorie(n) für die aktuellen kindheitstheoretischen und kindheitspädagogischen Debatten diskutieren werden.

Die Theoriewerkstatt zielt darauf, aus der Tradition einer Kritischen Erziehungswissenschaft und weiterer Theorieperspektiven mit kritischem Selbstverständnis, wie beispielsweise des Poststrukturalismus, der feministischen und postkolonialen Theorie oder der Psychoanalyse, diese aktuellen Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes auf ihre inhärenten Widersprüche und Dilemmata hin zu reflektieren. Weiter sollen von theoriebegründet kritischen Standpunkten aus ggf. Einsprüche gegen diese Entwicklungen im frühpädagogischen Feld formuliert und ausgelotet werden, welche kritisch-konstruktiven Ansprüche an die bildungspolitische Gestaltung der Kindheitspädagogik, die fachwissenschaftliche Konzeptentwicklung und nicht zuletzt an das kindheitspädagogische Handeln selbst ausgehend von diesen theoretischen Auseinandersetzungen zu formulieren wären. Die Diagnose solcher Widersprüche und die Geltung derartiger Einsprüche und Ansprüche erfordert die (selbst-) kritische Prüfung der Theorien, Paradigmen und Orientierungslinien, mit denen diese erst aufkommen. Entsprechend zielt die Theorie-AG auf eine systematische Verzahnung gegenstands- und theoriebezogener Perspektiven und Fragestellungen.

Vor diesem Hintergrund der gegenstandsbezogenen Problematisierungen und der theoretischen Überlegungen gilt es zu fragen, worin das Potenzial kritischer Theorie(n) für die Entwicklung einer gesellschaftsanalytisch informierten Theorie der Kindheitspädagogik liegen kann. Hierfür sind u.E. neben der Kritischen Erziehungswissenschaft insbesondere solche Theorieansätze von Bedeutung, denen ein gesellschafts- bzw. sozialtheoretischer Kritikbegriff zugrunde liegt und die eine weiterführende Heuristik dafür bieten, die frühpädagogische Praxis, Forschung und Theorieentwicklung vor dem Hintergrund sozial- und bildungspolitischer Regulierungsweisen und gesellschaftlicher Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen zu theoretisieren.

Anmeldung ist per E-Mail bis zum 1. Oktober 2016 unter shk-stenger@uni-koeln.de möglich. Das Programm ist auf der Homepage der PdfK/Theorie AG einzusehen.

Sprecherin und Sprecher der der Theorie-AG sind Ursula Stenger (Uni Köln) und Claus Stieve (TH Köln).

Gruppe Kritische Kindheitspädagogik: Axel Jansa (HS Esslingen); David Kolass (PH Ludwigsburg); Melanie Kuhn (Uni Fribourg); Gisela Wiegand (Praxis für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie Kassel).

Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Die 13. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit fand in diesem Jahr am 23. und 24. September 2016 am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau statt. Zum Motto „Forschungsfeld Frühpädagogik – Einblicke und Ausblicke" waren Nachwuchskräfte aus dem ganzen Bundesgebiet, Österreich und der Schweiz nach Landau eingeladen. Organisiert wurde die Tagung von Maren Ebel, Sarah King und Angie Lämmerhirt.

In guter Tradition der bisherigen Nachwuchstagungen wurde das Zusammentreffen auch wieder für frühpädagogische Forschungsthemen am Tagungsstandort, den Austausch über Qualifikationsarbeiten, für gemeinsame Diskussionen und Networking genutzt. Am ersten Tag gaben Lehrende des Fachbereichs Pädagogik der frühen Kindheit am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau einen kurzen Einblick in die Forschungsaktivitäten am Standort. In einer anschließenden geführten Postersession bestand die Gelegenheit, Qualifikationsarbeiten (Dissertation, Habilitation) vorzustellen und zu diskutieren. Bei dem traditionell stattfindenden gemeinsamen Abendessen gab es eine weitere Möglichkeit des Austausches und der Vernetzung. Der zweite Tag fand ausschließlich in der Runde der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler statt. Hier wurden in mehreren Kurzvorträgen konkrete Frage- bzw. Problemstellungen des eignen Promotions- bzw. Habilitationsvorhabens dargestellt und diskutiert. Die Tagung richtete sich ausschließlich an (angehende) Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus dem Bereich der frühen Kindheit, die im Rahmen ihrer (geplanten) Qualifikationsarbeiten Interesse an fachlichem Austausch hatten. Außerdem wurde die Tagung genutzt, um von den geplanten und umgesetzten Aktivitäten des Nachwuchssprecherteams (Online-Plattform zur Vernetzung, Selbstverständnis, Zusammenarbeit mit dem Kommissionsvorstand etc.) zu berichten.

Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden Sie auf der DGfE-Homepage (dgfe.de) unter Sektion 8/Kommission Pädagogik der frühen Kindheit/Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen.

Bianca Bloch (Gießen), Marc Schulz (Köln),
Wilfried Smidt (Innsbruck) und Ursula Stenger (Köln)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Kommission Organisationspädagogik

Die Anfänge als Initiativgruppe im Jahr 2005 und 2006, die Gründung der AG im Jahr 2007 und die Kommissionswerdung im Jahr 2009 ebenso wie die Etablierung der International Research Networks (IRN 32) bei EERA – „Organizational Education“ und bei der World Educational Research Association (WERA) im Jahre 2014 verweisen auf die erfolgreiche Institutionalisierung der Kommission Organisationspädagogik. Auch die jährlichen Tagungen – „Organisation und Erfahrung“ (2008), „Organisation und Beratung“ (2009), „Organisation und Führung“ (2010), „Organisation und kulturelle Differenz“ (2011), „Organisation und Partizipation“ (2012), „Organisation und das Neue“ (2013), „Organisation und Theorie“ (2014) sowie „Organisation und Methode“ (2015) – erreichen regelmäßig 100 bis 180 Teilnehmende. Im Jahr 2016 wurde die Jahrestagung „Organisation und Zivilgesellschaft“ in Darmstadt realisiert. In vier deutschsprachigen und einem international besetzten englischsprachigen Forum wurden ca. 30 Vorträge gehalten und diskutiert. Die Keynotes hielten Adalbert Evers (Gießen/Heidelberg) und Chris Mowles (Hertfordshire). Der Vorstand dankt dem Kollegen Andreas Schröer, der die Ausrichtung vor Ort übernommen hat. Die Nachwuchsgruppe der Kommission organisierte bereits zum zweiten Mal erfolgreich das Forum „Pädagogische Organisationsforschung“, welches im Vorfeld der Jahrestagung stattfand und sehr gut besucht wurde.

Die Mitgliederversammlung konnte sich im Jahre 2016 über das 100. Mitglied der Kommission Organisationspädagogik freuen. Damit hat sich die Kommission Organisationspädagogik seit ihrer Gründung auch mit ihren Tagungen, Publikationen und Medienbeiträgen zu einer festen Größe des erziehungswissenschaftlichen Diskurses entwickelt. Von Beginn an erreichte die Kommission Organisationspädagogik Forschende aus allen Teildiskursen der Erziehungswissenschaft und entfaltete damit eine subdisziplinen-übergreifende Relevanz. Diesen Erfolg verdankt die Kommission ganz wesentlich auch ihrem „Gründer“ Michael Göhlich, der – wie bereits 2015 angekündigt – in diesem Jahr im Rahmen der Mitgliederversammlung nach mehr als zehnjähriger intensiver Entwicklungs- und Aufbauarbeit der Kommission aus dem Vorstand ausschied. Die Kommission, der Vorstandskollege Andreas Schröer und die Vorstandskollegin Susanne Maria Weber verabschiedeten Michael Göhlich mit einer Laudatio und einem kurzen Kommissionsfilm, der in Kürze auch auf der Homepage der Kommission zu sehen sein wird.

Michael Göhlich wird weiterhin auf der europäischen Ebene das Netzwerk 32 koordinieren. Noch im Jahr 2016 soll im Rahmen der diesjährigen

ECER-Konferenz in Dublin das zusammen mit den Co-Convenors des IRN 32 entwickelte europäische Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik verabschiedet werden.

Im Rahmen der Mitgliederversammlung 2016 wurde der neue Vorstand durch die Mitgliederversammlung gewählt: Andreas Schröer (Darmstadt) und Susanne Maria Weber (Marburg) wurden im Amt bestätigt, als weiteres professorales Mitglied wurde Claudia Fahrenwald (Linz, Österreich) gewonnen. Da die Kommissionsmitglieder im Jahre 2015 beschlossen hatten, den Vorstand um zwei Nachwuchswissenschaftlerinnen bzw. Nachwuchswissenschaftler zu erweitern, sind weitere zwei Vorstandspositionen mit Nicolas Engel (Erlangen-Nürnberg) und Christian Schröder (Luxemburg) besetzt worden. Susanne Maria Weber wurde durch den Vorstand zur Sprecherin gewählt. Die Kurzvorstellung des neuen Vorstandes findet sich auf der Website der Kommission (www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html).

Aktuell wird die kommende zehnte Jubiläums-Jahrestagung 2017 der Kommission Organisationspädagogik vorbereitet, die vom 23. bis 24. Februar 2015 an der Universität Hildesheim (lokale Ausrichterin: Inga Truschkat mit ihrem Team) zum Thema „Organisation und Netzwerke“ stattfinden wird. Im Vorfeld wird vom 22. bis 23. Februar 2017 erneut die Pre-Conference durchgeführt. Da die Tagung in Kooperation mit dem WERA-Netzwerk „Organizational Education“ ausgerichtet wird, sind mehrere internationale Symposien zu verschiedenen Gegenstandsbereichen von Vernetzung wie z.B. Schule, Zivilgesellschaft, Soziale Bewegungen und Soziale Ökonomie geplant.

Susanne Maria Weber (Marburg), Claudia Fahrenwald (Linz),
Andreas Schröer (Darmstadt) und Christian Schröder (Luxemburg)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung 2015 zum Thema „Digitaler Raum – digitale Zeit. Form und Veränderung grundlegender Kategorien von Erfahrung und ihre Bedeutung für die Medienpädagogik“ fand vom 29. bis 30. Oktober 2015 in der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) statt. Sie wurde von Prof. Dr. Manuela Pietraß, Monika Eder, M.A. und Mag. Anne Hünseler, Universität der Bundeswehr München, organisiert und von der BLM unterstützt.

Auf dem DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ vom 13. bis 16. März 2016 waren Mitglieder der Sektion Medienpädagogik mit zwei Symposien und drei Arbeitsgruppen vertreten.

In diesem Jahr fand darüber hinaus das Magdeburger Theorieforum 2016 zum Thema „Big Data: Implikationen für Bildung/Medienbildung und Gesellschaft“ am 8. und 9. Juli 2016 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Organisiert wurde es von Prof. Dr. Johannes Fromme, Prof. Dr. Stefan Iske und Prof. Dr. Norbert Meder.

Die Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik zum Thema „Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin“ findet am 29. und 30. September 2016 an der Universität Wien (s. http://medienpaedagogik.univie.ac.at /herbsttagung/cfp2/konstitution/) statt. Sie wird organisiert von Prof. Dr. Christian Swertz, Mag. Sonja Scheidl, Wolfgang B. Ruge, M.A., in Kooperation mit der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Weiter werden mehrere Sektionsmitglieder bei der „European Conference on Educational Research“ (ECER) 2016 in Dublin aktiv mitwirken. Die Veranstaltung findet vom 22. bis 26. August 2016 am University College Dublin statt (s. http://www.eera-ecer.de/ecer-2016-dublin/).

Vorstand

In der Sektion gab es bei der Mitgliederversammlung am Rande des DGfE-Kongress in Kassel einen Wechsel im Vorstand: Als neue Vorsitzende wurde Prof. Dr. Manuela Pietraß (Universität der Bundeswehr München) gewählt, als Stellvertretende Jun.-Prof. Dr. Jasmin Bastian (Universität Mainz), Prof. Dr. Johannes Fromme (Universität Magdeburg) sowie Dr. Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich). Nach langjähriger Mitarbeit traten die Vorsitzende Prof. Dr. Petra Grell (Technische Universität Darmstadt) und ihr Stellvertreter Prof. Dr. Theo Hug (Universität Innsbruck) von ihren Ämtern zurück. Die Sektion bedankte sich bei ihnen für ihre engagierte Arbeit.

Aktivitäten der Sektion

Die Gruppe der „Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen“ hat sich in „Junges Netzwerk Medienpädagogik“ umbenannt. Gemeinsam mit Qualifikandinnen und Qualifikanden anderer Sektionen bringt sich die Gruppe derzeit intensiv in die Erarbeitung eines Leitbildes für gute Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft ein. Auf dem Kongress in Kassel war das Junge Netzwerk Teil eines Organisationskomitees für das erste sektionsübergreifende „Netzwerktreffen der WissenschaftlerInnen in Qualifikationsphasen“. Weitere Aktivitäten umfassen die ständige aktive Beteiligung an den jährlichen JFMH-Tagungen, wie in diesem Jahr zum Thema „Vermessung der Bildung“ am 10. und 11. Juni 2016 in Darmstadt sowie die Organisation eines monatlichen offenen Online-Lesekreises, der bereits sein einjähriges Bestehen feiert. Außerdem gestaltet das Junge Netzwerk auf der diesjährigen Herbsttagung erneut ein Doktorandenforum und einen Workshop mit dem Titel „Open/ing Medienpädagogik: Wissenschaft kommunizieren“ (Jun.-Prof. Dr. Sandra Hofhues und Jun.-Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs).

Im Rahmen des DGfE-Kongresses in Kassel wurde im Frühjahr 2016 wieder der zweijährlich vergebene Dissertationspreis der Sektion Medienpädagogik an Dr. Christoph Eisemann für seine Dissertation „C Walk auf Youtube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung einer digitalen Jugendkultur“ verliehen.

Veröffentlichungen und Stellungnahmen der Sektion Medienpädagogik

Im Erscheinen sind das „Jahrbuch Medienpädagogik 15. Digital und vernetzt: Lernen heute“, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, sowie der Sammelband zur Innsbrucker Tagung „Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?“ (s. http://medien.uibk.ac.at/mwb2015/) herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius bei innsbruck university press.

Im Erscheinen sind auch die Themenhefte 25 und 26 der Online-Zeitschrift MedienPädagogik „Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?“ (hrsg. von Beat Döbeli Honegger, Heinz Moser, Horst Niesyto und Klaus Rummler) und das Heft „Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für kritische Medienpädagogik“ (hrsg. von Rainer Winter und Elena Pilipets).

Ausgewählte Neuerscheinungen von Mitgliedern der Sektion:

Fromme, Johannes/Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.) (2016): Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS.

Trüby, Daniel (2016): Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung (= Schriftenreihe Medienpädagogische Praxisforschung, Band 9) München: kopaed.

Erschienen ist auch die Ausgabe 02/16 der „Medienimpulse“ zum Thema „Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume“ herausgegeben von Alessandro Barberi, Rosa Danner und Ruth Sonderegger, die Ausgabe 01/16 zum Thema „Printmedien in Österreich“ herausgegeben von Alessandro Barberi und Fritz Hausjell sowie die Ausgabe 04/15 „Medienbildung im Kontext der ‚PädagogInnenbildung NEU’/Teil 2“ herausgegeben von Alessandro Barberi, Christian Berger und Christian Swertz (s. http://www.medienimpulse.at/articles/view/889).

Weitere Informationen zur Sektion unter: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik.html.

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

NOTIZEN

Aus Wissenschaft und Lehre

Bericht von den 3. Workshoptagen des I.Int-Netzwerks zum Thema „Inklusion international – vergleichende, interdisziplinäre und intersektionale Zugänge“ vom 17. bis 19. Juni 2016 an der Humboldt-Universität zu Berlin

Lea Schäfer, Andreas Köpfer & Robert Aust

Das interdisziplinäre Nachwuchsforschungsnetzwerk „Inklusion international für Nachwuchswissenschaftler*innen“ (I.Int-Netzwerk) veranstaltete mit Unterstützung des Graduiertenkollegs „Inklusion – Bildung – Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen“ der Humboldt-Universität zu Berlin vom 17. bis 19. Juni 2016 seine dritte Workshoptagung mit dem Titel „Inklusion International – vergleichende, interdisziplinäre und intersektionale Zugänge“. Initiiert wurden die Workshoptage erstmals im Jahr 2014 von Lea Schäfer, Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer und Claudia Fischer mit Unterstützung der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Hier wurden die Notwendigkeiten des regelmäßigen fachlich-kooperativen Austausches zu inhaltlichen wie methodologischen Fragen und einer Verstetigung dieses Formats deutlich und führten in der Folge zur Etablierung des Netzwerkes unter der Leitung von Lea Schäfer, Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer und Robert Aust. Die bisherigen Netzwerktreffen fanden in Berlin (2014), Hildesheim (2015) und Berlin (2016) statt.

Neben der Diskussion und dem Austausch zu aktuellen Fragen einer international ausgerichteten Forschungsperspektive mit Fokus auf Inklusion im Bildungsbereich wurden Forschungsvorhaben sowohl von renommierten Forschenden als auch von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler präsentiert und auf Peer-Ebene kritisch reflektiert. Das offene Veranstaltungsformat orientiert sich an Methoden des Barcamps, das einen eigenaktiven und diskussionsorientierten, interaktiven Ansatz verfolgt: Themen, Inhalte, Fragestellungen, Problemlagen und Projektideen werden von den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung zusammengetragen, Dis-

kussionsformate abgestimmt und gemeinsam in den Ablauf der Tagung überführt.

Erfreulicherweise konnten für die diesjährige Tagung Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) und Dr. Linda Lane (Universität Göteborg) als Keynote Speaker gewonnen werden.

Prof. Dr. Parreira do Amaral referierte unter dem Titel „Vergleichende Perspektiven auf International Educational Governance: Innovationen, Versprechen und Herausforderungen“ über den aktuellen Stand der vergleichenden Governance-Forschung und ihrer Potenziale für die international vergleichende Inklusionsforschung.

Dr. Linda Lane skizzierte unter dem Titel „Absent Voices. Using Intersectionality to Explore Exclusion in Higher Education“ Konzepte intersektioneller Forschungsperspektiven und zeigte ebenso Möglichkeiten für Inklusionsforschung mit international vergleichenden Fragestellungen auf.

Darüber hinaus wurde eine Nachwuchswissenschaftlerin eingeladen, den aktuellen Stand ihres Forschungsvorhabens zur Diskussion zu stellen. Run Tan (Universität Bielefeld) präsentierte in diesem Rahmen aktuelle Vorarbeiten zu ihrem Dissertationsprojekt mit dem Titel „Peer Conflicts and Teachers’ Intervention Strategies: An Exploratory Study in German and Chinese Inclusive Preschools and Indications for Effective Teachers’ Training“.

Während der Postersession wurden drei Forschungsprojekte mit den Themen „Educational Strategies for the Implementation of Inclusive Education in Ghanaian Schools“ (Ilona Westphal, Europa-Universität Flensburg), „Formen der Differenzierung im inklusiven Setting des Englischunterrichts in der Grundschule“ (Svenja Johannsen, Europa-Universität Flensburg) und „Reflexion über den Umgang mit Vielfalt im Unterricht“ (Bettina Streese, Universität Bielefeld) vorgestellt.

Insgesamt arbeiteten 21 Teilnehmende in den Workshopphasen der Tagung zu Kernthemen wie z.B.: „Inklusive Schulentwicklung“, „Inklusive Didaktik und Professionalisierung von Lehrenden in inklusiven Bildungssettings“, „Inklusive Assessments“, „Theorie – Empirie Dilemma?“, „What Can We Ask in a Comparative, Inclusive and International Scientific Perspective – Chances of Comparative Research“ und „Einstellungsforschung“.

Auch grundlegende Fragen nach Verständnissen und Ansätzen von Inklusion wurden kontrovers diskutiert und als Desiderat einer deutschsprachigen sowie internationalen Forschung festgehalten.

Es wurde deutlich, dass ständige Aushandlungsprozesse zu Entwicklungen inklusiver Bildung notwendig sind – nicht nur auf nationaler Ebene, sondern eingebunden in und anschlussfähig an einen internationalen Diskurs. Durch eine Verständigung über Forschungsprojekte und deren Ergebnisse im internationalen Kontext wird an den Workshoptagen ein Möglichkeitsraum eröffnet, Verfahrensweisen, Kontextualisierungen und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Ländern vergleichend zu betrachten und so kulturelle,

sprachliche und nationale Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede identifizieren und für den nationalen Diskurs fruchtbar machen zu können.

In allen Workshops und Diskussionsbeiträgen formulierten sich Forderungen nach einer stärkeren Vernetzung, einem (inter-)nationalen Austausch und einer kritischen Reflexion ggf. westlich-kulturell geprägter ethnozentristischer Perspektiven.

Neben den bisherigen Netzwerktreffen konnten Forschungskooperationen, gemeinsame Publikationen und deren Ergebnispräsentationen auf internationalen Fachtagungen initiiert und durchgeführt werden. Darüber hinaus existieren ein E-Mail-Verteiler des Netzwerks (derzeit 71 eingetragene Personen; erreichbar unter https://sympa.cms.hu-berlin.de/sympa/subscribe/i.int_netzwerk) und eine Übersicht der jeweiligen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte der Netzwerkenden – zusätzlich befindet sich eine Homepage im Aufbau. Diese Maßnahmen bieten die Möglichkeit, Informationen auszutauschen und Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler internationaler Inklusionsforschung zu vernetzen.

Die 4. Workshoptagung des I.Int-Netzwerks (2017) befindet sich in Vorbereitung.

TAGUNGSKALENDER

Januar 2017

*„Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen“*

Datum: 13. und 14. Januar 2017

Tagungsort: Universität Leipzig

Organisation: Tobias Bauer, Alexandra Damm, Christopher Hempel, Jan-Hendrik Hinzke, Johanna Leicht, Anna Moldenhauer

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2017.01_Forschungs-_und_Netzwerktreffen.pdf

Februar 2017

„Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft“ – Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung

Datum: 21. und 22. Februar 2017

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Freiburg

Organisation: Christine Riegel, Ulrike Hormel, Claudia Machold

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_iivEW/KIB/2017.02_CfP_KIB_Tagung_Flucht_und_Bildung.pdf

„Organisation und Netzwerke/Organization and Networks“– Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik und des WERA International Research Network

Datum: 22. bis 24. Februar 2017

Tagungsort: Universität Hildesheim

Organisation: Inga Truschkat, Luisa Peters, Andreas Herz (lokale Organisation)

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/cfp-Organization-Networks-2016-FINAL-FINAL.pdf

„3. Forum Pädagogische Organisationsforschung“– Pre-Conference für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Vorfeld der Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 22. bis 23. Februar 2017

Tagungsort: Universität Hildesheim

Organisation: Inga Truschkat, Luisa Peters, Andreas Herz (lokale Organisation)

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/2017.02_CfA_Forum_P%C3%A4dagogische_Organisationsforschung.pdf

März 2017

„Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ – Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik

Datum: 6. bis 7. März 2017

Tagungsort: Goethe-Universität Frankfurt am Main

Organisation: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy, Christian Nerowski, Kerstin Rabenstein, Carla Schelle

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2017.03_Schulforschung_Didaktik_CfP_Fachlichkeit.pdf

„Normativität in der Erziehungswissenschaft“ – Jahrestagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Datum: 8. bis 10. März 2017

Tagungsort: Philipps-Universität Marburg

Organisation: Anja Tervooren

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft.html

„Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven" – Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 9. bis 1. März 2017

Tagungsort: Universität Hildesheim

Organisation: Lokales Vorbereitungsteam: Peter Cloos und Sandra Koch (Universität Hildesheim); Hilmar Hoffmann (Universität Osnabrück) gemeinsam mit dem Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE: Bianca Bloch, Marc Schulz, Wilfried Smidt und Ursula Stenger

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit.html

„Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation" – Jahrestagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Datum: 23. bis 24. März 2017

Tagungsort: Universität Bayreuth

Organisation: Iris Clemens, Marcelo Parreira do Amaral, Marco Rieckmann

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_iivEW/KBNE/Call_for_Papers_Tagung_2017_BNE_VIE_150616.pdf

„Weggehen und Dableiben: Migration, Geschlecht und Religion" – Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Datum: 30 März. bis 1. April 2017

Tagungsort: Ev. Hochschule RWL in Bochum

Organisation: Vorstand der Sektion

Information: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/gender-studien/Service/Call_for_Papers/01.09.2016_CfP_Weggehen_und_Dableiben.pdf

Mai 2017

*„Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik“ – Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik*

Datum: 18. bis 20. Mai 2017

Tagungsort: Universität Vechta

Organisation: Kommission Sozialpädagogik

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/Tagungen/CfP_Kommission_SP_Jahrestagung_final_07_2016.pdf

Juli 2017

DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 24. bis 28. Juli 2017

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Organisation: Susan Derdula

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

November 2017

„Universität 4.0. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung“ – Fachtagung der DGfE

Datum: 3. bis 9. November 2017

Tagungsort: Berlin

Organisation: Burkhard Schäffer, Manuela Pietraß und Franz Krämer

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2017.11_CfP_Universitaet_4_0_final.pdf

PERSONALIA

Prof. Dr. Andreas Flitner 1922–2016

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um ihr Gründungs- und Ehrenmitglied Prof. Dr. Andreas Flitner, der am 28. Mai 2016 nach längerer Krankheit im 94. Lebensjahr in Tübingen verstorben ist.

1922 in Jena geboren, aufgewachsen in Kiel und Hamburg, wurde Andreas Flitner nach dem Abitur am Altonaer Gymnasium Christianeum und einem Industriepraktikum 1941 zum Arbeitsdienst und dann zur Wehrmacht eingezogen. Kriegsgefangenschaft blieb ihm erspart, sogleich nach Kriegsende studierte er Geschichte, Philosophie und Germanistik an den Universitäten Hamburg, Heidelberg und Basel, wo er 1951 promovierte. Die Jahre 1950 bis 1953 verbrachte Flitner als Lektor in Cambridge GB, als Assistent am Tübinger Leibnizkolleg und als Vertragslehrer am dortigen Uhlandgymnasium. Nach der Habilitation (1954) und der Wahrnehmung einer Professur für Pädagogik in Erlangen (1956 bis 1958) folgte er dem Ruf an die Universität Tübingen; Auswärtsrufe lehnte er ab.

Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung und Bildungspolitik, die Belange der Kinder und Jugendlichen in Deutschland verlieren mit Andreas Flitner einen herausragenden Anreger, Förderer und Mahner. An der Universität Tübingen gelang es ihm, das dortige Seminar für Pädagogik (heute Institut für Erziehungswissenschaft), dessen Leitung er von Otto Friedrich Bollnow übernahm, neben Hamburg, Göttingen und später Marburg zum produktivsten Universitätsinstitut der Pädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren auszubauen: Professuren für Allgemeine, Historische und Vergleichende Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schul- und Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Neue Lernverfahren. Über Tübingen hinaus machte Andreas Flitner auf sich aufmerksam durch die Herausgabe (mit Klaus Giel) der Wilhelm von Humboldt-Studienausgabe und der Tübinger Vortragsreihe „Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus“ (1965) sowie als Geschäftsführender Herausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“ (mit Reinhard Fatke und Ulrich Herrmann in der Redaktion).

Sein Lehrstuhl (später Abteilung) für Allgemeine Pädagogik wurde der Ankerplatz für mehrere Dutzend mit einem Baden-Württemberg-Stipendium weiterstudierende Lehrerinnen und Lehrer, darunter zahlreiche spätere Pädagogikprofessorinnen und Pädagogikprofessoren und leitende Verwaltungsbeamte. Die Publikationen nicht nur ihrer Arbeiten machten die von Flitner im Piper-Verlag herausgegebene Buchreihe „Erziehung in Wissenschaft und Praxis“ (30 Bände von 1967 bis 1979) zur damals erfolgreichsten in der gesamten Univer-

sitätspädagogik. Flitner dokumentierte diese Erfolgsgeschichte seines Lehrstuhls in einem autobiographischen Text unter dem für ihn als Lehrer und Förderer charakteristischen Titel „Gruppenbild statt Einzelportrait“.[1]

„Pädagogisches Sehen und Denken“ – so der Titel eines von Andreas Flitner mit Hans Scheuerl herausgegebenen Longsellers – lebt von der Spannung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Letztere bezieht ihre Legitimation aus Forschung, die der Klärung und Anleitung pädagogischer Praxis dient. Dies setzt die Kenntnis dieser Praxis in ihren verschiedenen Feldern voraus und soll Forschung dazu anhalten, den spezifischen Praxen in diesen Feldern gerecht zu werden und zu deren Verbesserung beizutragen. 1978 hat er der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bei ihrem Tübinger Kongress die Frage ins Stammbuch geschrieben, ob sie eine „Wissenschaft für die Praxis“ sei. Flitner hat durch seine Arbeit gezeigt, was damit gemeint war und wie es geht, die „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher) als wissenschaftlich ernst zu nehmen. Als Beiratsmitglied im Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat Andreas Flitner die Entwicklungen zur derzeitigen Empirischen Bildungsforschung mit aufmerksamer Skepsis begleitet und kommentiert. Flitners Position wird trefflich dadurch charakterisiert, dass er (wie schon sein Vater Wilhelm Flitner) Mitglied der 1990 wiedereröffneten Akademie Gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt wurde.

Ernüchternd fiel für Andreas Flitner die Bilanz seiner Politikberatung aus, die er – ehemals Vorsitzender des vom baden-württembergischen Kultusminister Wilhelm Hahn im Dezember 1966 eingesetzten Arbeitskreises Modellschulen in Baden-Württemberg – zehn Jahre später zog: Weder waren die personellen Ressourcen für wirksame, flächendeckende, nachhaltige Schulentwicklung geschaffen worden noch die Voraussetzungen für eine praxisberatende und -fördernde Begleitforschung, von einer entsprechenden Reform des Lehramtsstudiums und der Lehrerausbildung gar nicht zu reden. Nicht pädagogischer Sachverstand beherrscht die Schulentwicklung, deshalb gerieten ihm Schulreformentwicklungen, die mit „Bildung in neuer Sicht“ (eine auch aus heutiger Sicht bemerkenswerte Schriftenreihe des Stuttgarter Kultusministeriums) begonnen hatten, zehn Jahre später zu „missratenem Fortschritt“ (so der Titel von Flitners bildungspolitischer Essaysammlung von 1977, im selben Jahr auch „Abiturnormen gefährden die Schule“, zusammen mit Dieter Lenzen). Die von ihm, Hans Schiefele und Wilhelm Ebert 1980 initiierte kollegiale „Akademie für Bildungsreform“ kam in den folgenden Jahren über die Rolle des „Rufers in der Wüste“ nicht hinaus.

Aber Resignation in Sachen Jugend- und Schulbildung war Flitners Sache nicht, er wandte sich der Inneren Schulreform zu. Zusammen mit der Robert

1 In: Rainer Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Band. 1 (mehr nicht ersch.). Düsseldorf: Schwann 1984, S. 23-38, dort eine von AF verfasste kurze Bio-Bibliographie S. 34-38.

Bosch Stiftung und gemeinsam mit seinem engsten Tübinger Mitarbeiter Peter Fauser etablierte er Anfang der achtziger Jahre das Innovationsprogramm „Praktisches Lernen“, später (1989) – mit Unterstützung der Theodor-Heuss-Stiftung in der Person von Hildegard Hamm-Brücher und wieder mit Peter Fauser – das demokratiepädagogische Programm „Demokratisch Handeln“. Und als nach dem Ende der DDR in seiner Geburtsstadt Jena pädagogisch-politische Reformen angesagt waren, bekam die Generation von Andreas Flitner eine zweite Antrittschance, diesmal als Senior Advisor. Andreas Flitner nutzte sie aufgrund seiner Erfahrungen und urbanen Umgangsformen auf überaus erfolgreiche Weise.

Als Honorarprofessor der Jenaer Universität trug er wesentlich zur demokratischen und pädagogischen Erneuerung und zum Aufbau eines neuen Erziehungswissenschaftlichen Instituts anstelle der aufgelösten Sektion Erziehungswissenschaft bei. Das thematische Spektrum seiner Vorlesungen und Seminare reichte von der Bildungstheorie Humboldts über Reformpädagogik, Entwicklung und Aufbau des Schulwesens bis zu Kinderspiel und Kinderzeichnungen. Ebenso engagierte sich Flitner für den Neuaufbau der Jenaer Schullandschaft. Er unterstützte bildungspolitische Basisinitiativen und stärkte dabei vor allem den Jenaer Akteuren des „reformpädagogischen Aufbruchs“ den Rücken. Flitner gehörte zu jenen Erziehungswissenschaftlern, die sich an der seit Januar 1990 vom Jenaer „Arbeitskreis Alternative Pädagogik“ veranstalteten Vortragsreihe beteiligten. Für die Jenaer Protagonistinnen und Protagonisten dieser Jahre waren seine weitgespannte Bildung, seine humane Gesinnung und seine große politische Erfahrung von unschätzbarem Wert. In seinen vielfältigen universitären wie außeruniversitären Aktivitäten spiegeln sich noch einmal die Schwerpunkte seines wissenschaftlichen, reformpolitischen und reformpädagogischen Lebenswegs und Wirkens.

Nicht zuletzt verweisen diese auf seine Jenaer Wurzeln: Andreas Flitners Großvater (mütterlicherseits) Siegfried Czapski war engster Mitarbeiter und Nachfolger Ernst Abbes als Geschäftsführer der Carl-Zeiß-Stiftung. Sein Vater Wilhelm Flitner baute von Jena aus seit 1919 maßgeblich die „Neue Richtung“ der modernen Volkshochschul-Bewegung mit auf, bevor er 1926 eine Pädagogik-Professur an der Pädagogischen Akademie in Kiel und 1929 an der Universität Hamburg übernahm.

Andreas Flitner suchte nie das Rampenlicht, zögerte aber nicht, in der politischen Öffentlichkeit bei umstrittenen Fragen Position zu beziehen. So engagierte er sich in der westdeutschen Friedensbewegung und nahm 1983 an den Protestblockaden gegen atomare Nachrüstung in Mutlangen teil. Das bis heute bestehende bundesweite Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, seit 1993 mit Sitz in Jena, ist beispielhaft für Flitners pädagogisches Credo: „Politische Bildung“ – Thema seiner Tübinger Habilitationsschrift – gewinnt ihren allgemeinen Lebenssinn, ihre Bildungsbedeutung für den Einzelnen

und ihren gesellschaftlichen Wert im praktischen Tun, im Engagement für das Gemeinwesen – im „demokratischen Handeln“.

Zu seinem langen und reichen Leben gehört keineswegs nur akademischer Nachwuchs: Andreas Flitner und seine Frau Sonia (geb. Christ), die sich in Basel kennen gelernt haben, haben sieben Kinder und neun Enkelkinder. Sein Nachdenken über Erziehungs- und Familienfragen hatte stets auch einen konkreten „Sitz im Leben“. „Familiensinn“ bewies er in seiner Jenaer Wirkungszeit seit 1990 noch auf ganz andere Art: Seinem Großvater Siegfried Czapski und damit auch dem Andenken dessen Tochter Elisabeth, seiner Mutter, galt Andreas Flitners letzte wissenschaftliche Arbeit (gemeinsam mit Joachim Wittig) – eine Brief-, Schriften- und Dokumenten-Edition –, zugleich ein Denkmal für den Beitrag einer jüdischen Familie zur deutschen Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Dem maßgeblich von Abbe, Czapski und ihrem Umfeld geprägten „Jenaer Modell“ einer gemeinnützigen Industriestiftung für das Wohl der Arbeiterschaft und der Kommune, für die Förderung von Bildung und Wissenschaft hat Andreas Flitner (gemeinsam mit Jürgen John) in einer Schrift gedacht.

Es war für Andreas Flitner Herausforderung und Lebensglück zugleich, dass er nach der Emeritierung in Tübingen und dem Fall der Mauer in seiner Geburtsstadt Jena ein Arbeitsfeld fand, das reiche Früchte getragen hat. Bis zuletzt hat Andreas Flitner die Nachrichten aus Jena mit aufmerksamer Zuneigung und herzlicher Verbundenheit verfolgt.

Ulrich Herrmann,
Peter Fauser & Jürgen John

Nachruf auf Wolfgang Klafki

Am 24. August 2016 hat Wolfgang Klafki seinen langen Lebensweg kurz vor seinem 89. Geburtstag beendet. Die deutsche und auch die internationale Erziehungswissenschaft verabschieden sich von einem ihrer prominentesten und einflussreichsten Vertreter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Das akademische Schaffen von Wolfgang Klafki spiegelt in besonderer Weise den Neuanfang der Disziplin nach deren Repression durch das Nazi-Regime wider und bricht mit der von nicht wenigen Mitgliedern praktizierten Billigung der nationalsozialistischen Ideologie. Wolfgang Klafki stand konsequent ein für eine demokratische Grundlegung aller Institutionen und für deren Weiterentwicklung durch eine gesellschaftskritische und zugleich konstruktive (Erziehungs-)Wissenschaft.

Wer ihn in Arbeits- und persönlichen Kontakten erlebt hat, wird auch feststellt haben, dass diese politische und wissenschaftliche Haltung mit einem Ton und Stil des kollegialen Umgangs verbunden war, der durchweg Interesse, Anteilnahme und fördernde Kritik ausdrückte. Nicht wenigen von seinen ehemaligen Schülern aus der Volksschule in Schaumburg-Lippe, seinen akademischen Schülern, Mitarbeitern und Kollegen im universitären Bereich und zudem vielen in der Schulpraxis tätigen Lehrkräften und Bildungsadministratoren war er Vorbild: So wünschte man sich einen Pädagogen gern, was wohl auch an dem konsequenten Fehlen oder seinem Vermeiden von anderen Attributen lag. Wolfgang Klafki war weder eitel noch rechthaberisch, alle materiellen Statussymbole waren ihm fremd. In dieser Hinsicht war er konsequent uninteressiert, d.h. vorurteilslos, und das spürten die Menschen, die bei ihm studierten, promovierten, mit ihm forschten und mit ihm arbeiteten.

Vielleicht lagen die besonderen Höhen seiner wissenschaftlichen Laufbahn in den 1970- und 1980er Jahren. Er übernahm mit einer Kollegengruppe die Konzeption des Funk-Kollegs Erziehungswissenschaft, dessen Taschenbuchversion riesige Verbreitung fand. Er wurde in Nordrhein-Westfalen mit der Ausarbeitung einer anspruchsvollen Hauptschulkonzeption (1967 bis 1969) beauftragt und es gelang ihm, das Fach „Arbeitslehre“ in der Lehrplanung zu verankern. Als Vorsitzender der „Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne“ (1968 bis 1971) entwickelte er einen fächerübergreifenden – und somit allgemeinbildenden – Ansatz der Curriculumentwicklung, für dessen Scheitern allerdings parteipolitischer und ministerieller Widerstand sorgte, was vermutlich den größten Misserfolg seiner Berufslaufbahn ausmachte. Mit den Aufsätzen „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“ (1971) sowie „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ (1985) entfaltete er Grundlagen sowohl der gesamten Disziplin als auch der Allgemeinen Didak-

tik. Im „Marburger Grundschulprojekt“ (1971 bis 1981) entwickelte seine Arbeitsgruppe im Rahmen von Handlungsforschung ein partizipatorisches Modell der Curriculumentwicklung.

In der DGfE hatte Wolfgang Klafki von 1986 bis 1988 die Position des Vorstandsvorsitzenden inne; über zwanzig Jahre gehörte er dem Vorstand an. 1978 gründete er zusammen mit anderen Kollegen die DGfE-Kommission „Schulpädagogik/Didaktik“ und wirkte von 1980 bis 1985 als deren Vorsitzender. Zusammen mit Wolfgang Abendroth gehörte er zu den Gründungs- und Vorstandsmitgliedern des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi). An der Universität Marburg vertrat er die Konventsfraktion „Demokratische Alternative/Initiative“. In der Gewerkschaft Erziehungswissenschaft und Wissenschaft (GEW) war er ein engagiertes Mitglied. Der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule“ (GGG) gehörte er gleichfalls an.

Die vom DIPF herausgegebene und von Heinz Stübig zusammengestellte Gesamtbibliographie Wolfgang Klafkis verzeichnet über 400 Publikationen. Entstanden ist dieses riesige Werk in einem Zeitraum von ungefähr 50 Arbeits- und d.h. Lebensjahren. Über 70 Dissertationen hat Wolfgang Klafki betreut und an 30 Habilitationen war er gutachterlich beteiligt. All diese Aufgaben erforderten – ebenso wie seine sorgfältigst vorbereiteten Vorlesungen und Seminare – einen hohen Anteil an Lebenszeit.

Als eines von drei Kindern einer Gymnasiallehrerfamilie wuchs Wolfgang Klafki in Angerburg (Ostpreußen) auf. Über seine Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus hat er späterhin (1988) sehr persönliche Auskünfte gegeben, die zeigen, wie eine, von den regimekritischen Eltern keineswegs unterstützte, anfängliche Bewunderung für den „großen Führer“ umschlug in das Aufwachen in einem Entsetzen über die tatsächlichen politischen Verhältnisse. Wolfgang Klafki gehörte zur Generation der „Luftwaffenhelfer“. Verletzt und mit Glück nach Dänemark entkommen überlebte er die grausamen Kriegsgeschehnisse. Der Neuaufbau eines Gemeinwesens unter den alliierten Westmächten war für ihn die wohl bedeutendste Entwicklungsgelegenheit seiner Biographie. Er wurde jener Generation zugerechnet, die als Lehrer ausgebildet werden sollten, um die schulische Bildung für eine demokratische und soziale Gesellschaft zu übernehmen. Diesem auch moralischen Auftrag ist er unausgesetzt treu geblieben.

Nach der zweijährigen Kurzausbildung war Wolfgang Klafki vier Jahre als Lehrer an einer Volksschule in Schaumburg-Lippe tätig. Über viele Jahrzehnte noch traf er sich alljährlich mit seinen ehemaligen Schülern, um gemeinsam Erfahrungen auszutauschen und zu singen. 1952 erhielt er die Chance, ein erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium zu beginnen, denn nicht nur im Schuldienst, auch an den deutschen Universitäten fehlte es an Lehrpersonen, die unverdächtig waren, die nationalsozialistische Politik unterstützt zu haben. Er liebte und studierte die deutsche Sprache; seine überragende Kompetenz nutzte er nicht nur für eine hoch differenzierte Stilistik,

sondern auch für gelegentlich peinliche Rückmeldungen, wenn Seminararbeiten einschließlich orthographischer Korrektur zurückkamen. Unter der Betreuung von Theodor Litt (Bonn) und Erich Weniger (Göttingen) entstand seine Dissertation (1957; 1959 erschienen bei Beltz), die das Konzept der kategorialen Bildung ausarbeitet und den Ertrag der Bildungstheorie für die Allgemeine Didaktik aufzeigt. Assistententätigkeiten an der PH Hannover und an der Universität Münster folgten. In diesem Zeitraum entstand auch seine Familie: zwei Töchter und ein Sohn kamen zur Welt. 1963 war die Familie nach Marburg gezogen. Dort hatte Wolfgang Klafki den Ruf auf die zweite Professur im Pädagogischen Seminar erhalten.

Nach seiner Emeritierung im Jahr 1992 entfielen für Wolfgang Klafki zwar die Lehr- und Verwaltungsaufgaben, seine intensive wissenschaftliche Arbeit setzte er jedoch fort. Große Aufgaben übernahm er als Mitglied der „Bildungskommission NRW“ (1992 bis 1995) und als Gutachter für die Entwicklung des Schulwesens im Land Bremen (1991 bis 1992). Drei Universitäten verliehen ihm den Doktortitel ehrenhalber: 1998 Kopenhagen, 2004 Osnabrück und Kassel. Die DGfE ehrte ihn 2002 mit der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises. Das Bundesverdienstkreuz erster Klasse erhielt er im gleichen Jahr.

In den 2000er Jahren ließ die akademische Schaffenskraft von Wolfgang Klafki nach. Mag sein, dass er sein letztes Lebensjahrzehnt dazu genutzt hat, sich von einem extremen Arbeitsleben zu erholen. Auch weiterhin traf er sich alljährlich mit seinen ehemaligen Doktoranden, nahm Anteil an deren Vorhaben und blickte mit Wohlwollen in die Zukunft. Sein Vermächtnis einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist nun gänzlich zu unserer Aufgabe geworden.

Karl-Heinz Arnold,
Barbara Koch-Priewe & Susanne Lin-Klitzing