

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 56, Jg. 29|2018

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung

Mit Beiträgen von

Elmar Anhalt, Frank Beier, Dietrich Benner,
Ulrich Binder, Rita Casale, Johannes Drerup,
Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter,
Sascha Kabel, Daniel Kasper, Robert Kreitz,
Gabriele Molzberger, Marion Pollmanns,
Sabine Reh, Thomas Rucker, Joachim Scholz,
Michael Schurig, Karla Spendrin, Felicitas Thiel,
Christiane Thompson, Gaudenz Welti
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	7
THEMENSCHWERPUNKT „DER BEITRAG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ZUR BILDUNGSFORSCHUNG“.....	9
<i>Dietrich Benner</i> Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie	9
<i>Elmar Anhalt, Thomas Rucker & Gaudenz Welti</i> Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung	19
<i>Johannes Drerup</i> Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.....	27
<i>Felicitas Thiel</i> Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung	35
<i>Michael Schurig & Daniel Kasper</i> Zur Interpretation von Messfehlern aus Sicht der Erziehungswissenschaft	45
<i>Robert Kreitz</i> Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung	55
<i>Frank Beier</i> Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik.....	65
<i>Sascha Kabel & Marion Pollmanns</i> Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen	77

Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter & Karla Spendrin
Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für
die Bildungsforschung87

Ulrich Binder
Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im
Forschungsreich der Mitte 97

Christiane Thompson
Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung
und Kritik des Wissens der Bildungsforschung 105

Sabine Reh & Joachim Scholz
Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen
Perspektive..... 113

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Rita Casale & Gabriele Molzberger
Studium Generale in der BRD nach 1945. Zu Konstitution und Wandel
universitärer Bildungsformate..... 121

LAUDATIONES

Hans-Christoph Koller
Laudatio für Prof. Dr. Werner Helsper anlässlich der Verleihung des
Ernst-Christian-Trapp-Preises..... 133

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethé & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Michael Göhlich anlässlich der Verleihung des
Forschungspreises der DGfE 137

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethé & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Susanne Maria Weber anlässlich der Verleihung
des Forschungspreises der DGfE 139

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethé & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Andreas Schröer anlässlich der Verleihung des
Forschungspreises der DGfE 141

Natalie Fischer
Laudatio für Dr. Frederick de Moll anlässlich der Verleihung des
Förderpreises der DGfE 143

<i>Malte Brinkmann</i>	
Laudatio für Dr. Christian Nerowski anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE	145
<i>Petra Bauer</i>	
Laudatio für PD Dr. Anke Wischmann anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE	147
<i>Hermann Josef Abs</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Klaus Beck anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	149
<i>Hans-Christoph Koller</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Margret Kraul anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	151
<i>Burkhard Schäffer</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Rudolf Tippelt anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	153
 MITTEILUNGEN DES VORSTANDS	
Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2016 bis März 2018	155
Einladung zur Mitgliederversammlung der DGfE am 20. März 2018 in Essen	174
Tagesordnung der Mitgliederversammlung der DGfE.....	175
Antrag auf Änderung der DGfE-Beitragsordnung für die Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen	176
Bericht der Programmkommission über die Beitragsauswahl für den DGfE-Kongress „Bewegungen“ in Essen 2018.....	179
Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft	183
<i>Anna Moldenhauer, Christian Nerowski & Doris Wittek</i>	
Der Unterschied von Leitbild und Abbild. Eine Stellungnahme.....	186

Call for Posters zum DGfE-Workshop „Die aktuelle Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“	189
BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN	
<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	191
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	194
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)</i>	201
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	204
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	206
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	211
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	213
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	216
TAGUNGSKALENDER	219

EDITORIAL

Bildungsforschung ist bekanntlich der Name für ein interdisziplinäres Vorhaben, an dem neben der Erziehungswissenschaft u. a. Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften sowie die verschiedenen Fachdidaktiken beteiligt sind. Das Verhältnis dieser Disziplinen zueinander kann dabei einerseits als wechselseitiges Aufeinander-angewiesen-Sein beschrieben werden, das Kooperation möglich und nötig macht (die ja auch vielfach stattfindet). Andererseits ist dieses Verhältnis jedoch spätestens dann, wenn es um Ressourcen und Forschungsgelder geht, auch von Konkurrenz geprägt. Für die Erziehungswissenschaft ist damit die Herausforderung verbunden, genauer zu bestimmen, worin – sei es in der Kooperation mit, sei es in Konkurrenz zu anderen Disziplinen – ihr spezifischer Beitrag zum gemeinsamen Projekt namens Bildungsforschung besteht.

Die traditionelle Auskunft, die Besonderheit einer Wissenschaft beruhe auf ihrem Gegenstandsbereich und ihren Methoden, scheint hier kaum weiterzuhelfen. Denn die Interdisziplinarität der Bildungsforschung besteht gerade darin, einen gemeinsamen Gegenstandsbereich (der mit dem Begriff Bildung allerdings eher vage umschrieben ist) aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zu untersuchen. Und was die Methoden angeht, kann – zumindest mit Blick auf die empirische Forschung – im Bereich der Sozialwissenschaften keine Einzelwissenschaft mehr Anspruch darauf erheben, über ganz spezifische, nur ihr eigene Methoden zu verfügen. Die quantitativen wie die qualitativen (oder rekonstruktiven) Forschungsmethoden sind vielmehr längst zum gemeinsamen Repertoire der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen geworden, sodass eine Unterscheidung danach kaum möglich sein dürfte.

Was also macht das Spezifische des erziehungswissenschaftlichen Zugangs zum Feld der Bildungsforschung aus? Sind es die schon von Herbart beschworenen „einheimischen Begriffe“ – etwa ein besonderes, mit der Tradition des Faches verbundenes Verständnis von *Bildung*? Gibt es spezifisch erziehungswissenschaftliche Konzepte, die eine besondere Perspektive auf Prozesse der Bildung und Erziehung, des Lehrens und Lernens, der Entwicklung und Sozialisation und auf das Generationenverhältnis begründen? Welche Rolle spielen dabei das ebenfalls aus der Tradition des Faches resultierende enge Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis sowie der (keineswegs unumstrittene) wissenschaftstheoretische Status der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, der es mit sich bringt, dass normative Fragen aus der erziehungswissenschaftlichen Debatte nicht einfach ausgeklammert werden können?

Diese Fragen werden in den Beiträgen zum Themenschwerpunkt dieses Hefts aus ganz unterschiedlichen Perspektiven erörtert. Dem voraus ging erstmals seit dem Bestehen der „Erziehungswissenschaft“ ein Call for Papers. Herzlich möchten wir uns für die zahlreichen Einsendungen bedanken! Bei der Auswahl der Beiträge haben wir uns darum bemüht, möglichst viele verschiedene Teildisziplinen und Forschungsrichtungen zu Wort kommen zu lassen. Damit soll eine Debatte angestoßen werden, die hoffentlich dazu beitragen kann, den Stellenwert der Erziehungswissenschaft im Gefüge der an der Bildungsforschung beteiligten Disziplinen stärker als bisher deutlich zu machen.

Nach dem Themenschwerpunkt widmen sich Rita Casale und Gabriele Molzberger dem Studium Generale und fragen, ob es einen Zusammenhang zwischen dessen Renaissance und der Krise der neuhumanistischen Idee der Universität gibt. Sie rekonstruieren den Forschungsstand zu diesem Thema und zeigen Perspektiven auf, wie der Wandel des Studium Generale in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 in Zusammenhang mit der sich transformierenden Idee und gesellschaftlichen Funktion der Universität wissenschaftlich erforscht werden kann.

Auf dem diesjährigen DGfE-Kongress wurden verschiedene Preise verliehen: Prof. Dr. Werner Helsper wurde mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis geehrt, Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Susanne Weber und Prof. Dr. Andreas Schröer wurden mit dem Forschungspreis ausgezeichnet. Dr. Frederick de Moll, Dr. Christian Nerowski und PD Dr. Anke Wischmann erhielten den Förderpreis. Für ihre besonderen Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurden Prof. Dr. Klaus Beck, Prof. Dr. Margret Kraul und Prof. Dr. Rudolf Tippelt mit der Ehrenmitgliedschaft gewürdigt. Wir gratulieren den Preisträgerinnen und Preisträgern und veröffentlichen die Laudationes anlässlich der Preisverleihungen in dieser Ausgabe.

Den Mitteilungen des Vorstandes folgen die Sektionsberichte – darin enthalten zum ersten Mal der Bericht der Sektion Organisationspädagogik, die als ehemalige Kommission Organisationspädagogik den Sektionsstatus im Januar 2018 zuerkannt bekam. Auch dazu gratulieren wir und freuen uns, dass die DGfE damit nun über 14 Sektionen verfügt!

Hans-Christoph Koller, Fabian Kessler und Katja Schmidt

THEMENSCHWERPUNKT

„DER BEITRAG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ZUR BILDUNGSFORSCHUNG“

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie

Dietrich Benner

Vorbemerkung

Die Ausführungen beginnen mit einer Vorbemerkung. Sie weist darauf hin, dass der Text nicht die ganze Breite vorliegender Antworten zum Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung berücksichtigt, die in einem Überblicksartikel zweifellos einzeln vorgestellt, geprüft und verglichen werden müssten. Der knapp bemessene Text nimmt eine Engführung und gegen Ende auch eine Erweiterung des Themas vor. Er konzentriert sich auf Fragestellungen, zu denen ich mich äußern kann, weil ich sie in eigenen Studien¹ und in zwei interdisziplinären DFG-Projekten mit den Namen KERK² und ETiK³ bearbeitet habe, von denen sich letzteres gerade in einer Phase der Internationalisierung befindet.

-
- 1 Vgl. die in den Jahrgängen 48, 61 und 64 der Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Aufsätze zu einer bildungstheoretischen Rahmung von PISA, zu den Beziehungen von Erziehung und Bildung und zu drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen (Benner 2002, 2015, 2018).
 - 2 „Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“, gemeinsam durchgeführt mit Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willms unter Mitwirkung von Roumiana Nikolova, Thomas Weiß, Shamsi Dehghani und Joanna Scharrel; der zugehörige Band ist unter dem Titel „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ 2011 bei Schöningh erschienen.
 - 3 „Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethikunterricht an öffentlichen Schulen“, gemeinsam durchgeführt mit Roumiana Nikolova, Martina von Heynitz und Stanislav Ivanov; der zugehörige Band ist unter dem Titel „Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ 2016 ebenfalls bei Schöningh erschienen.

Die Ausführungen gliedern sich in vier Teile: Der erste stellt eine systematische Klärung der mit den Begriffen Erziehung und Bildung bezeichneten Sachverhalte und eine hierauf aufbauende Unterscheidung dreier Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen vor. Der zweite beschreibt, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft unter den zuvor skizzierten Fragestellungen zur Bildungsforschung erbringen kann. Der dritte lässt die Bildungsforschung – in Gestalt der Empirischen Bildungsforschung – selbst zu Worte kommen und berichtet über Erfahrungen aus den gemeinsam mit empirischen Bildungsforschern durchgeführten Projekten KERK und ETiK. Der letzte Teil verweist unter der Überschrift „Ausblick“ auf weitere Ansätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. Bildungsphilosophie, die im Beitrag selbst ausgeblendet wurden.

1 Zur Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung und zur Abgrenzung dreier, für Erziehungs- und Bildungsprozesse grundlegender Kausalitäten

Obwohl die deutschen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ nicht leicht in andere Sprachen zu übersetzen sind, gibt es doch eine in ihnen angesprochene grundlagentheoretisch bedeutsame Unterscheidung, die in allen Kulturen bekannt ist. Dies ist die Unterscheidung zwischen edukativen Handlungen von Pädagogen und Pädagoginnen (Eltern, Erziehern und Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Lehrenden usw.) und Erfahrungen, die Heranwachsende in edukativ unterstützten Bildungsprozessen machen und durchlaufen.

Nach dieser Unterscheidung zielen edukative Maßnahmen in allen pädagogischen Handlungsformen – in regierenden und disziplinierenden ebenso wie in durch Unterricht erziehenden und in beratenden Formen der Erziehung – auf eine Förderung von Bildungsprozessen, die ohne edukative Einwirkungen nicht möglich wären, durch diese allein aber nicht schon abzusichern sind, sondern auf edukativ unterstützten Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt basieren. Was Erziehung durch Unterricht betrifft, sind edukative Unterstützungen im so verstandenen Sinne in allen in Schulcurricula verankerten Domänen notwendig, weil deren Inhalte, Fragestellungen und Ergebnisse nicht durch einfaches Erfahrungslernen und ebenso wenig durch Selbstbildungsprozesse anzueignen, sondern auf eine unterrichtliche Vermittlung angewiesen sind.

In Schulen lernen Schülerinnen und Schüler die Schrift, die mathematischen Grundoperationen, die Anfangsgründe der Geometrie sowie bestimmte gymnastische und musikalische Fähigkeiten – wie Aristoteles schon am Ende seiner Politik ausführte – nicht unmittelbar im Leben, sondern in unterrichtlich organisierten Lehr-Lernprozessen. Dabei lernen sie nichts unmittelbar von einem Lehrer oder einer Lehrerin, sondern eignen sich alles, unterstützt durch

Lehrpersonen, in Vertiefungen und Auseinandersetzungen mit Sachen, Fragen, Problemen und Aufgaben an. Zu den schon in der Antike bekannten Domänen einer lehrenden Vermittlung und lernenden Aneignung sind in der Neuzeit und in der Moderne neue mathematische Grundlagen für die Vermessung der Welt, die rechnenden Naturwissenschaften, die im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen unmittelbar nicht erinnerbare Geschichte sowie Wirtschaft und Politik und als Spätankömmlinge in den Bildungsplänen reflektierende Einführungen in Moral, Ethik, Recht und Religion hinzugekommen, die heute eigene mit fremden Vorstellungen konfrontieren und ältere dogmatisch und unmittelbar initiatorisch ausgerichtete Instruktionsweisen weitgehend abgelöst haben. Sie alle sind auf eine edukative schulunterrichtliche Unterstützung und auf bildend ausgerichtete Lehr-Lernprozesse angewiesen, in denen sich die Weltinhalte im Unterricht aneignenden Schülerinnen und Schüler und die von ihnen angeeignete Welt verändern.

Legt man die Abgrenzung edukativer Unterstützungen und bildender Prozesse auf die in Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1806) beschriebenen Formen eines regierenden, unterrichtenden und beratenden pädagogischen Handelns aus, so differenzieren sich die Beziehungen von Erziehung und Bildung in solche

- zwischen regierenden Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen und bildenden Prozessen der Selbstdisziplinierung und Selbstregierung von Heranwachsenden,
- zwischen unterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrpersonen und bildenden Lernprozessen, die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Aufgaben und Inhalten durchlaufen,
- sowie zwischen edukativen Formen pädagogischer Beratung und bildenden Verständigungsprozessen der Heranwachsenden mit sich selbst und mit anderen.

In allen drei Feldern zielen edukative Handlungen darauf, bildende Wechselwirkungen freizusetzen und Übergänge von einer pädagogisch unterstützten Fremddisziplinierung in Aktivitäten bildender Selbstregierung, von einem unterrichtlich verfahrenen Lehren in selbst- und weltbildendes Lernen und von Fremdberatung in Selbstberatung abzusichern.

Für die Frage nach der Abgrenzung und Zuordnung von Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen bedeutet dies, dass zunächst einmal zwischen einer edukativen Kausalität, die von pädagogischen Akteuren ausgeht, und einer bildenden Kausalität zu unterscheiden ist, die den Wechselwirkungen zwischen Heranwachsenden und Weltinhalten entspringt. In unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen tun Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ja niemals dasselbe. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, den Unterricht zu planen und zu leiten und durch lehrende Akte bildende Lernprozesse edukativ zu unterstützen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin,

sich mithilfe von Lehrerinnen und Lehrern in Sachen, Fragen und Probleme zu vertiefen und aus entsprechenden Vertiefungen Einsichten zu gewinnen, die ohne edukative Unterstützung nicht zugänglich wären. Die Lernenden übernehmen diese Einsichten niemals einfach von Lehrpersonen, sondern eignen sie sich in Auseinandersetzung mit Weltinhalten an (zur didaktischen Differenz siehe Prange 2005).

Fragt man nach dem Zusammenwirken von edukativen und bildenden Kausalitäten, so empfiehlt es sich, Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht nur auf zwei, sondern auf drei Kausalitäten hin zu konzipieren:

- erstens auf eine edukative Kausalität, die für regierende, lehrende und beratende pädagogische Handlungen je spezifisch auszulegen ist,
- zweitens auf eine bildende Kausalität, die durch erstere unterstützt und in selbstregierenden, lernenden und auf Verstärkung mit sich und anderen ausgerichteten Bildungsprozessen wirksam ist,
- und drittens auf eine Kausalität, die zwischen der ersten und zweiten vermittelt und im Kontext professionellen pädagogischen Handelns methodisch expliziert und ausgewiesen werden muss.

Auf letztere ist zurückzuführen, dass im Unterricht Wissen nicht nur erworben, sondern stets auch methodisch erschlossen wird. In den schulischen Unterrichtsfächern eignen sich Lernende, wenn der Unterricht erfolgreich verläuft, nicht bloß Wissensbestände, sondern methodisch geordnete Wissensordnungen an, die wiederum zu unterschiedlichen Wissensformen in Beziehung stehen.

Die theoretische Klärung, Analyse und Erforschung des Zusammenspiels der drei Kausalitäten mit der Entstehung domänenspezifischer Wissensordnungen und Kompetenzen macht ein Zentrum pädagogischer Theorieentwicklung, erziehungswissenschaftlicher Empirie und Forschung aus. Das gilt auch für die Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

2 Zum Beitrag der Erziehungswissenschaft zur (empirischen) Bildungsforschung

Die vorgestellten Unterscheidungen zwischen Erziehung und Bildung und drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen könnten dazu verführen, die erste Kausalität der erziehungswissenschaftlichen, die zweite der bildungswissenschaftlichen und die dritte einer von beiden gemeinsam zu realisierenden interdisziplinären Theorieentwicklung und Forschung zuzuordnen. Doch das würde dem bisher Gesagten widersprechen. Von regierender, beratender und unterrichtlicher Erziehung sprechen wir ja erst dort, wo alle drei Kausalitäten im Spiel sind und regierende Akte in selbstregierende Handlungen, Lehren in Lernen und pädagogische Beratungen in Formen von Selbstberatung übergehen. In jedem dieser Bereiche gehören solche Übergän-

ge zur Eigenlogik von Erziehung und pädagogischem Handeln. Ohne sie wäre Erziehung weder möglich noch abschließbar.

Legitime Folgerungen aus den grundlagentheoretischen Überlegungen dürfen die Eigenstruktur der Erziehung nicht auflösen und daher auch keine Aufteilung von Forschungsfeldern vornehmen, die auseinanderreißt, was zusammengehört, und aus dem Blick verliert, was für pädagogisches Handeln, Erziehung als Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung unverzichtbar ist. Letztere muss in allen Forschungsfeldern von der Sozialisationsforschung über die Unterrichtsforschung bis hin zur sozialpädagogischen Interaktions- und Beratungsforschung das Zusammenspiel der drei Kausalitäten klären und Fehlformen, die eine oder mehrere der Kausalitäten vernachlässigen und missachten, aufdecken und beschreiben.

Fehlformen im Bereich der unterrichtlichen Praxis, der didaktischen Theorieentwicklung und der Unterrichtsforschung liegen, um nur einige Bereiche anzusprechen, beispielsweise vor, wenn

- Lehrpersonen das Lernen der Schülerinnen und Schüler unter Absehung von ihren eigenen lehrenden Aufgaben und Pflichten zu steuern suchen,
- allgemein- und fachdidaktische Theorien und Modelle einseitig lerntheoretisch argumentieren und die in allen Domänen unverzichtbare Lehrtätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ausblenden oder
- Unterrichtsforschung nicht als Lehr-Lern-, sondern als Lernforschung betrieben wird.

Entsprechende Verkürzungen sind weit verbreitet. Sie finden sich z.B. dort, wo Gedankengänge mit didaktischen Problemstellungen des richtigen Lehrens beginnen, dann unvermittelt in Aussagen über Lernen überwechseln und von diesen allenfalls appellativ, oft aber überhaupt nicht mehr zum Thema Lehren zurückkehren. Das geschieht in Abhandlungen und Untersuchungen, die allgemeine Didaktik und fachspezifische Didaktiken nicht mehr als Theorien des Lehrens, sondern als Theorien des Lernens zu fassen suchen. Sie verkennen, dass Unterricht weder stattfindet, wenn Lehrpersonen lehren, ohne dass Schüler und Schülerinnen etwas lernen, noch wenn Schüler und Schülerinnen etwas lernen, ohne dass Lehrpersonen unterrichten, noch wenn Lehrpersonen unterrichten und Schüler und Schülerinnen etwas lernen, ohne dass Lehren und Lernen über die drei Kausalitäten miteinander verbunden sind.

Verkürzungen der genannten Art finden sich auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, z.B. dort, wo – um einen berühmten Titel zu zitieren – bildungstheoretische Grundlagen von „Lernen und Erfahrung“ als Grundlagen von Erziehung und Unterricht ausgegeben (vgl. Buck 1967, S. 14) oder Versuche unternommen werden, Aussagen über Erziehung aus Bildungstheorien abzuleiten, die nicht zwischen auf edukative Unterstützung angewiesenen Bildungsprozessen und solchen vor, neben und jenseits der Erziehung unterscheiden.

Dies führt zu einer ersten Antwort auf die im Thema des Beitrags gestellte Frage: Ein wesentlicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung könnte – jedenfalls aus einer Sicht der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen- und Komplexitätsforschung (Anhalt 2012; Rucker 2014) – darin liegen, auf das für Bildungsprozesse im Raum der Erziehung unverzichtbare Zusammenspiel zwischen edukativen, bildenden und methodisch zwischen beiden vermittelnden Kausalitäten hinzuweisen und an der Entwicklung von Theorie- und Forschungskonzepten mitzuarbeiten, die dieses Zusammenspiel explizit thematisieren.

Was damit gemeint ist, lässt sich hier nur kurz erläutern. Bezüge zwischen Bildung und Kompetenz, wie sie in den neueren Bildungsplänen angestrebt und durch eine uferlose Verwendung des Kompetenzbegriffs, die den früheren Verwendungen des Bildungsbegriffs in nichts nachsteht, zugleich konterkariert werden, ließen sich klarer fassen, wenn Sachkompetenz nicht von Methodenkompetenz und Selbstkompetenz nicht von Sozialkompetenz unterschieden und so getan würde, als wenn es sich bei diesen um voneinander abgrenzbare Teilkompetenzen handelte. An ihre Stelle könnten, wie in den Projekten KERK und ETiK geschehen, wissensbasierte Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenz als Teildimensionen treten, für deren Aufgabenentwicklung und -konstruktion spezifische Regeln zu beachten sind. Zu den Grundkenntnissen gehörten dann z.B. im Bereich der Sprachkompetenz auch die Kenntnis der Regeln der Orthographie und ihres Zusammenhangs mit der Transformation der gesprochenen Sprache in schriftsprachliche Zeichensysteme, zur Urteilskompetenz auch die Regeln und das Verständnis des Sprachbaus und zur Partizipationskompetenz die Fähigkeit, im Medium der gesprochenen und der verschriftlichten Sprache Themen unter Einbeziehung eigener, fremder und öffentlich bedeutsamer gemeinsamer Problemstellungen erörtern zu können.

Hierfür wäre eine domänenspezifisch zu konkretisierende Unterscheidung zwischen didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben hilfreich, die didaktische Aufgaben als solche des Lehrens und edukativen Unterstützens, Testaufgaben als bildungstheoretisch ausgewiesene Aufgaben zur Kontrolle von Lehr-Lernprozessen und Prüfaufgaben als Aufgaben ausweist, die weder primär didaktischen noch Testzwecken dienen, sondern von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet und von ihren Lehrern und Lehrerinnen beurteilt werden, und die den Eintritt in die nächst höhere Bildungsstufe bzw. ins Berufs- und Beschäftigungssystem vorbereiten und unterstützen.

Domänenspezifische Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenz aber sollten nicht nur mit Blick auf szientifisches Wissen, sondern zugleich unter Einschluss älterer teleologischer, historisch-hermeneutischer, ideologiekritischer, voraussetzungskritischer sowie lebensweltlicher und pragmatischer Wissensformen definiert werden, die niemals alle zugleich im Unterricht thematisiert werden können, aber für die Entwicklung didaktischer

Aufgaben und Testaufgaben – und darüber hinaus auch für die Formulierung von Prüfaufgaben – bedeutsam sind.

Gelänge es, die Aufgabenkultur im angedeuteten Sinne zu verbessern, so führte dies auch zu anspruchsvollen Kompetenzmodellen in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteilskompetenz und Partizipationskompetenz. Vor allem aber käme es dann zu aussagekräftigeren Verbindungen von unterrichtlich vermittelten Inhalten, Bildung und Kompetenz, unter denen bildungstheoretisch ausgewiesene Aufgaben Eingang in Kompetenzmessungen fänden und Kompetenzmessungen mit mehrperspektivischen Profilen durchgeführt würden, die mit fachlich ausgewiesenen Bildungsplänen abgestimmt sind. Das muss nicht zu einer vollständigen Ablösung der von der Empirischen Bildungsforschung bisher entwickelten literacy-basierten Kompetenzmodelle führen, sondern würde den Bereich der zu testenden Kompetenzen und Teilkompetenzen in ersten Schritten beträchtlich erweitern und in weiteren Schritten vergleichende Auswertungen nach einander ergänzenden oder miteinander konkurrierenden Testkonzepten möglich machen, von denen eine weitergehende Anschlussfähigkeit von didaktischen Aufgaben und Testaufgaben zu erwarten wäre, wie sie in den Projekten KERK und ETiK ansatzweise zumindest erreicht wurde.

3 Zum Beitrag der Empirischen Bildungsforschung zur Erziehungswissenschaft

Der Beitrag, den die Erziehungswissenschaft unter Problemstellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. -philosophie zu einer solchen Entwicklung zu erbringen vermag, wird u. a. in ihrer Mitwirkung an der Aufstellung und Erprobung anspruchsvoller, zugleich bildungstheoretisch und kompetenztheoretisch ausgewiesener sowie didaktisch und evaluativ relevanter Items liegen. Dass solche Ziele in enger Zusammenarbeit mit der Empirischen Bildungsforschung und den von dieser in Projekten wie PISA, TIMMS erprobten Verfahren erreichbar sind, konnte in KERK und ETiK überzeugend nachgewiesen werden und hat sich bisher auch in der Internationalisierung von ETiK – z. B. im chinesischen Kontext – bewährt. Allgemein lässt sich sagen, dass

- die Pluralisierung ethisch-moralischer Wissensformen unter Bezugnahme auf verschiedene Traditionen der Praktischen Philosophie nicht nur zu einer präziseren Testung ethisch-moralischer Bildung in der Teildimension Grundkenntnisse, sondern auch im Bereich ethisch-moralischer Urteilskompetenz geführt hat,
- Modellierungen von Testaufgaben, welche die Differenzen zwischen eigener, fremder und öffentlicher Religion/Moral thematisieren, zu einer Schärfung der Testungen religiöser Partizipationskompetenz – insbeson-

dere im interreligiösen Bereich – sowie ethisch-moralischer Handlungs-entwurfskompetenz – bis in die Unterscheidung von moralischen, rechtlichen und politischen Aspekten – beigetragen hat.

Ohne Mitwirkung der Empirischen Bildungsforschung wären Fortschritte wie die genannten nicht erreichbar gewesen. Erst durch den Einsatz der in ihr verwendeten und z. T. auch entwickelten Fragestellungen und Verfahren war es z. B. möglich,

- Testaufgaben zu identifizieren, die in Pretestungen eine geringe Trennschärfe und bei der anschließenden inhaltlichen Kontrolle auch inhaltliche Fehler aufwiesen,
- bei der Überarbeitung solcher Aufgaben eine deutliche Verbesserung der Trennschärfe zu erreichen,
- die Dimensionierung der getesteten Teilkompetenzen in Grundkenntnisse, Urteilen, Partizipieren/Handlungen entwerfen teststatistisch zu kontrollieren und durch Modellrechnungen zu erhärten,
- die Aufgabensets erfolgreich zu kalibrieren und die Platzierung leichter Aufgaben im erhöhten Schwierigkeitssektor zu kontrollieren und zu korrigieren,
- die kalibrierten Sets von Aufgaben in den drei Teildimensionen inhaltlich nach drei- oder vierstufigen Anspruchsniveaus zu gliedern,
- die didaktische, bildungstheoretische und kompetenztheoretische Aussagekraft des so entwickelten Modells und Testinstrument zu stärken sowie
- konkrete Rückmeldungen an einzelne Schulen, Klassen und Lehrpersonen mit Anregungspotential für die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung von Unterricht und Schulprogrammen zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit der Empirischen Bildungsforschung hat sich auch bei der noch laufenden Internationalisierung des Projekts ETiK bewährt. Ihre Fragestellungen und Verfahren erwiesen sich insgesamt als hilfreich, um

- die Lehrplanvalidität des in Deutschland bzw. Europa entwickelten Modells und Instruments am Shanghaier Bildungsplan zu kontrollieren und den Bedarf an neu zu konstruierenden Aufgaben zu ermitteln,
- nach vorausgegangenen Pretestungen eine Hauptuntersuchung in China durchzuführen, diese auszuwerten und die öffentliche Diskussion ihrer Ergebnisse vorzubereiten,
- im chinesischen Kontext eine Modell- und Dimensionalitätsprüfung mit Einschluss der Anforderungsniveaus in den drei Teildimensionen vorzunehmen,
- wenige Testitems zu identifizieren, deren Schwierigkeitsgrade im deutschen/europäischen Kontext und im chinesischen Kontext deutlich voneinander aufweichen,

- die Abweichungen mit dem chinesischen Publikum auf kulturelle Differenzen hin zu hinterfragen,
- das Anregungspotential der Ergebnisse für die Weiterentwicklung chinesischer Konzepte des Ethik-Unterrichts gemeinsam zu erörtern und Anschlussprojekte zu konzipieren, die mit Variationen von Methoden und Fragestellungen in chinesischen Ethikunterricht experimentieren,
- sowie nicht zuletzt die für China neu entwickelten Aufgaben auch in Deutschland einzusetzen und auch hier Anregungspotentiale aus den in China gesammelten Erfahrungen zu ermitteln.

4 Ausblick

In den vorausgegangenen Abschnitten war von der wechselseitigen Optimierung von didaktischen Konzepten und Testaufgaben sowie domänenspezifischen Kompetenzmodellen mit ausdifferenzierten Anspruchsniveaus in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteilen und Partizipieren die Rede, nicht aber von grundlagentheoretischer Kritik, die an diesen geübt werden kann. Was diese betrifft, gilt es Forschungsvorhaben zu intensivieren, die Problemverkürzungen und Nebenwirkungen in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Entwicklungsprozessen untersuchen. In diese sind auch andere Ausrichtungen von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. -philosophie einzubeziehen. Ihre Kritikfunktion muss der in diesem Beitrag vorgestellten Optimierungsfunktion nicht widerstreiten, sondern kann in diese eingefügt werden, sofern nur eine Pluralisierung von Wissensformen im erziehenden und bildenden Unterricht und eine Berücksichtigung der drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen wirklich stattfindet. Dann brauchte die Kritikfunktion nicht länger als destruktiv zurückgewiesen und die Optimierungsstrategie nicht weiterhin als affirmativ gescholten werden. Vielmehr könnten beide einander, ohne sich gegenseitig zu diskreditieren, ergänzen und neue Spielräume für Kooperationen entstehen (vgl. hierzu Baumert/Tillmann 2017). Das aber gilt, wie in Teil 3 gezeigt, auch für die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung.

Dietrich Benner, Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

Anhalt, Elmar (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017) (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 1, S. 68-90.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 481-496.
- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 107-120.
- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hrsg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günter (1969): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 2. Auflage. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Erziehung als Ermöglichung von Bildung

Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung

Elmar Anhalt, Thomas Rucker & Gaudenz Welti

In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die spezifische Perspektive der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung durch eine besondere Problemstellung bestimmt werden kann. Diese Problemstellung lautet, Erziehung als Ermöglichung von Bildung zu erforschen. Ein solcher Vorschlag ist keineswegs trivial, gibt es doch im Fach unzählige Beispiele dafür, dass Erziehung und Bildung auch je ‚für sich‘ behandelt werden können. Die Frage, ob eine solche Trennung sinnvoll ist, spitzt sich zu, wenn die Erziehungswissenschaft im Kontext einer interdisziplinär ausgerichteten Bildungsforschung situiert wird. In diesem Fall erweisen sich *sowohl* eine alleinige Fokussierung auf Erziehung *als auch* eine alleinige Fokussierung auf Bildung als unzulänglich. Im ersten Fall wäre vonseiten der Erziehungswissenschaft überhaupt kein Beitrag zur Bildungsforschung zu erwarten. Im zweiten Fall wäre an die Erziehungswissenschaft die Frage zu richten, wie sie auf die Tatsache reagiert, dass Bildung über Disziplingrenzen hinweg thematisiert wird, sodass sich jeglicher disziplinäre Anspruch, für Bildung allein zuständig zu sein, nicht allgemein überzeugend vertreten lässt.

1 „Bildung“ als Kultur-, „Erziehung“ als Fachbegriff

In seinem jüngst erschienenen Beitrag hat Dietrich Benner eine „Theorieentwicklungs- und Forschungsaufgabe“ formuliert (Benner 2018, S. 107), die abzielt auf eine Theorie unter dem Anspruch, bislang unverbundene Theorie- und Forschungstraditionen in ein kohärentes Erklärungssystem im Sinne der „*Hinwendung zu einer theoretisch und empirisch argumentierenden Grundlagenforschung*“ zu integrieren (ebd., S. 116, Hervorhebung im Original).

Das für eine Verbindung nötige Vermittlungsglied sieht Benner im *Problem der Kausalität*. Diese Problemstellung ist nicht nur ambitioniert genug, um anspruchsvolle Leistungserwartungen zu wecken. Sie besitzt darüber hinaus den Vorteil, dass das Problem der Kausalität in seiner Bedeutsamkeit für eine *erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*, in der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sowie empirische Forschung wechselseitig aufeinander bezogen sind, kaum gelegnet werden kann. So dürfte es nicht zu bestreiten sein, dass es im Gegenstandsbereich einer so verstandenen Bildungsforschung Regularität, Stabilität, Wiederholung usw. gibt, die auf Intentionen, Pla-

nungen, Kommunikation, Interaktion, Institutionalisierung, Organisation usw. zurückgeführt werden kann. Auch wenn heute Einigkeit darüber bestehen dürfte, dass in diesem Gegenstandsbereich keine Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Ursachen und Wirkungen, weder als Naturkausalität noch als technische Kausalität, nachgewiesen werden kann, dürfte doch niemand der Überzeugung sein, dass in ihm ausnahmslos Zufall und ‚Chaos‘ herrschen.

Benners Vorschlag ist auch und vor allem deshalb herausfordernd, weil er nicht eine singuläre Kausalität annimmt, sondern drei *Arten* von Kausalitäten unterscheidet – eine edukative, eine bildende und eine diese beiden Arten vermittelnde Kausalität –, die im Gegenstandsbereich einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung eine Rolle spielen und deshalb je für sich sowie in ihren Relationen zueinander geklärt werden sollten. Dieser Problemstellung liegt eine Differenz zugrunde, die es überhaupt erst ermöglicht, sinnvoll von einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu sprechen (und diese z.B. von einer Bildungsforschung psychologischer oder soziologischer Provenienz zu unterscheiden). Es ist die Differenz zwischen Erziehung und Bildung. Der Unterschied liegt in der Einbettung des Menschen in *Formen der Auseinandersetzung*, in denen sein Lernen und seine Entwicklung unterschiedlichen Arten der Widerständigkeit, der Gegenständigkeit, der Sozialität usw. sowie damit der Kausalität ausgesetzt sind. Der Begriff *Erziehung* bezeichnet bei Benner eine „nicht-reziprok“ gestaltete Auseinandersetzung in einem spezifischen sozialen Setting, den „pädagogischen Interaktionen“ (Benner 2018, S. 108). Der Mensch findet sich hier eingebettet in eine Widerständigkeit seiner Erfahrungen, die als asymmetrischer Umgang unter Menschen organisiert wird. Wenn von Kausalität die Rede ist, dann immer als absichtsgeleitete Einwirkung von „natürlichen und professionellen Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender“ (ebd.). Der Begriff Bildung öffnet diese Form der Auseinandersetzung zu einer Widerständigkeit individueller Erfahrungen, die „unter keiner vorrangig pädagogischen Verantwortung“ stehen, sondern allgemein als „*Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt*“ in reziproker Widerständigkeit erfahren werden (ebd., S. 108, 107, Hervorhebung im Original).

In den rechtsstaatlich verfassten Demokratien werden Lernen und Entwicklung zwar institutionell arrangiert, unterstützt und kontrolliert, individuell aber einer selbstbestimmten Lebensführung anheimgestellt. Bildung gehört in demokratischen Kulturen deshalb zur Normalerwartung. In ihnen darf die individuelle Auseinandersetzung des Menschen mit der von ihm lernend angeeigneten Welt keinesfalls schutzlos dem durchgreifenden Zwang anderer Menschen oder einer Systemerwartung ausgesetzt werden (auch nicht den guten Absichten von wohlwollenden Erzieherinnen und Erziehern oder den die Zukunft antizipierenden Steuerungsabsichten von Bildungssystemreformern).

Als solcherart bestimmter Kulturbegriff ist *Bildung* kein genuin pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher, kein ausschließlicher Fachbegriff, sondern ein Begriff, der alle Mitglieder einer Gesellschaft einlädt, über das

Lernen und die Entwicklung in der individuellen Auseinandersetzung mit Welt nachzudenken. Die Erziehungswissenschaft erfüllt in diesem Zusammenhang eine spezifische Funktion, indem Bildung im Zusammenhang mit Erziehung behandelt wird.

2 Erziehung als Ermöglichung von Bildung

Beschreibungen von Erziehung und Bildung im Lichte ihrer begrifflichen Differenz erweisen sich mit Blick auf die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschungsgeschichte bis heute als äußerst produktiv. Sie erlauben die Bearbeitung der Sachverhalte sowohl je *für sich* als auch in *Abgrenzung voneinander*, das heißt in der Bestimmung ihrer jeweiligen Grenzen füreinander. Hierbei droht jedoch eine dritte Möglichkeit des Umgangs mit der Differenz Erziehung | Bildung aus dem Blick zu geraten: die Bearbeitung des Zusammenhangs von Erziehung und Bildung als aufeinander bezogene Sachverhalte. „Bildung und Erziehung!“ (Benner 2015, Hervorhebung im Original) lautet dann die Aufforderung, die Frage nach der *Einheit der Differenz* als erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellung wieder stärker in den Fokus zu rücken. In systematischer Hinsicht mögen als Begründung z. B. das Fehlen von Anschlussmöglichkeiten, beispielsweise zwischen empirischer Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, dienen, aber auch der Hinweis auf die Frage, worin überhaupt die originäre Perspektive und – damit verbunden – der Beitrag der Erziehungswissenschaft im Kontext einer interdisziplinären Bildungsforschung bestehen könnte. Dass es auch historische Argumente für das Zusammendenken von Erziehung und Bildung gibt, darauf verweist Heinz-Elmar Tenorth: Ein Vorgehen, das „Selbsterzeugung hier und Fremd-Konstruktion dort gegenüberstellt und das eine Bildung nennt und das andere Erziehung, und von Mündigkeit dort und von Fremdbestimmung hier spricht“, scheint schon für die pädagogische Reflexion um 1800 zu „simpel und dual schematisierend“ zu verfahren (Tenorth 2009, S. 208). Vielmehr sei schon zu dieser Zeit ein „höchst subtiles Verständnis“ davon anzunehmen, dass Erziehung und Bildung zusammenhängend als kulturelle „Handlungsaufgabe“ erfasst werden müssen (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag lautet der Vorschlag, den Zusammenhang von Erziehung und Bildung im Sinne der *Ermöglichung* zu beschreiben. Mit der Relationsform der Ermöglichung werden zwei unterschiedliche Dimensionen angesprochen: die formale Dimension – das *Wie* der Relationierung – sowie die inhaltliche oder sinnhafte Dimension – das *Was* der Relationierung.

Formal beinhaltet die Kategorie der Ermöglichung drei Aspekte. Sie verweist zum einen auf die Differenz von Erziehung und Bildung, unter der die Vorstellung einer Ermöglichung von etwas erst sinnvoll ist. Zum anderen verweist sie auf die konsekutive Struktur, nach welcher der Zusammenhang

gegliedert ist. Bildung wird dem Prozess der Erziehung nachgeordnet gedacht. Wenn von Ermöglichung gesprochen wird, ist drittens die Vorstellung mit im Spiel, dass sich das, was möglich gemacht werden soll, *nicht zwangsläufig* auch verwirklicht. Erziehung macht Bildung *möglich*, sie kann diese jedoch nicht garantieren.

Die formalen Bedingungen, die mit der Kategorie der Ermöglichung in Bezug auf die in Relation gesetzten Sachverhalte von Erziehung und Bildung verbunden sind, scheinen dem Zusammenhang angemessen. Zumindest widersprechen sie ihm nicht: So wäre es etwa widersinnig, eine Identität von Erziehung und Bildung anzunehmen oder Bildung als Voraussetzung für Erziehung zu postulieren. Der dritte Aspekt scheint gerade im Hinblick auf das Problem der Kausalität an einer für den Zusammenhang von Erziehung und Bildung relevanten Fragestellung festzuhalten.

Richtet man den Blick auf die inhaltliche Dimension des Zusammenhangs von Erziehung und Bildung, dann fragt man nach dem *Was* der Relation. Erziehung, die als Ermöglichung von Bildung beschrieben wird, steht unter dem Anspruch der Freiheit zur selbstbestimmten Lebensführung. Erziehung in diesem Sinne ist durch eine paradoxe Struktur gekennzeichnet. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ lautet bekanntlich die von Immanuel Kant formulierte Problemstellung. Dabei ist der Anspruch, der in dieser Problemstellung zum Ausdruck kommt, mit der Entstehung moderner, demokratisch verfasster Gesellschaften verknüpft. In dieser Art von Gesellschaft gibt es keinen Ort mehr, von dem aus eine für alle verbindliche Antwort auf die Frage gegeben werden könnte, worin ein gelingendes Leben und Zusammenleben besteht. Moderne, demokratisch verfasste Gesellschaften setzen den Einzelnen vielmehr dazu frei, im Rahmen der jeweils geltenden Gesetze selbst zu bestimmen, wie er sein Leben in Abstimmung mit anderen Menschen führen möchte.

3 Erziehender Unterricht unter dem Anspruch von Bildung

Das Problem, Erziehung als Ermöglichung von Bildung zu begreifen, findet sich prototypisch in der Theorie des erziehenden Unterrichts formuliert und bearbeitet. Aus diesem Grund könnte gerade diese Theorie einen geeigneten Bezugspunkt für den Auf- und Ausbau einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung darstellen.

Die Idee, Unterricht als *erziehenden* Unterricht, genauer als einen erziehenden Unterricht mit *Bildungsanspruch* zu begreifen, stammt bekanntlich von Johann Friedrich Herbart. Herbarts eigener Theorieentwurf markiert bis heute zentrale Problemvorgaben, denen eine an sein Werk anknüpfende, sich aber nicht auf es beschränkende Theorie der Erziehung Rechnung zu tragen hätte.

Herbart unterscheidet zwischen drei Grundformen von Erziehung, die er als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet. Der *Regierung* spricht Her-

bart die Aufgabe zu, Schädigungen zu verhüten, die der Zu-Erziehende angesichts von (noch) fehlender Einsicht sich selbst oder Anderen und Anderem zufügen würde, würde er nicht durch den Erzieher von einem spezifischen Handeln abgehalten werden. Regierung steht in diesem Sinne immer auch für die Orientierung an Regeln, die nicht zur Debatte stehen. Herbart sieht die Regierung als ein notwendiges Moment einer Erziehung als Bildungshilfe an. Zugleich gesteht er zu, dass die Regierung lediglich die Voraussetzungen für die „eigentliche Erziehung“ (Herbart 1806/1964, S. 25ff.) schafft. Im Unterschied zur Regierung kommen „Unterricht“ und „Zucht“ darin überein, dass ihr „Zweck Bildung“ ist (ebd., S. 111).

Unterricht sensu Herbart bedeutet, den Zu-Erziehenden zur Auseinandersetzung mit einem ‚Dritten‘ (einem Inhalt) aufzufordern und ihm zur *Einsicht* in den jeweiligen Sachverhalt zu verhelfen (vgl. ebd., S. 110). Ein Aspekt dieser Aufgabe besteht darin, dem Zu-Erziehenden dabei zu helfen, Einsicht in die Regeln zu gewinnen, die in der Regierung als scheinbar fraglos gültig in Anschlag gebracht werden. Der Begriff „Vielseitigkeit des Interesse“ (ebd., S. 37) bezeichnet in diesem Zusammenhang den Anspruch, dem Zu-Erziehenden dabei zu helfen, „sich einen Gegenstand dadurch anzueignen“, dass er diesen „in seiner objektiven Vielgesichtigkeit erkennen lernt“ (Ramseger 1993, S. 833). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Sachverhalte durch einen Aspektereichtum gekennzeichnet sind, dem durch Unterricht dadurch Rechnung getragen werden soll, dass der jeweilige Sachverhalt im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in seinen verschiedenen Facetten thematisiert wird.

Die *Zucht* unterscheidet sich vom Unterricht strukturell dadurch, dass der Erziehende direkt auf den Zu-Erziehenden Bezug nimmt, um diesen darin zu unterstützen, sachlichen Einsichten im Handeln zu entsprechen. Dies bedeutet für Herbart auch und vor allem, dass der Zu-Erziehende lernt, den eigenen Handlungsentwurf daraufhin zu beurteilen, ob dieser im Lichte praktischer Ideen (Wohlwollen, Recht und Billigkeit) gerechtfertigt werden kann. Ein in diesem Sinne *moralisches* Handeln fungiert nach Herbart als Medium der Entwicklung einer „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart 1806/1964, S. 90ff.).

An dieser Stelle ist gegen Herbarts Theorie eingewandt worden, dass darin nicht hinreichend geklärt werde, wie Wissen und Handeln aufeinander bezogen werden können (vgl. Rekus 1993, S. 75f.). Hinter diesem Einwand steht die Annahme, dass aus einem bestimmten Wissen nicht schon ein bestimmtes Handeln folgt. So legt z.B. die Einsicht, wie Karies entsteht, als solche keineswegs nahe, sich regelmäßig die Zähne zu putzen. Die Entscheidung, sich regelmäßig die Zähne zu putzen, um Karies zu vermeiden, impliziert ein *Werturteil*, nämlich dass gesunde Zähne kranken Zähnen vorzuziehen sind. Jürgen Rekus macht in diesem Sinne darauf aufmerksam, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln nicht fraglos gegeben ist, sondern gestiftet werden muss. Hierbei lautet der Vorschlag, dass es die „Aktivität des Wertens“ ist, die als „das in der Herbartschen Systematik noch fehlende Bindeglied zwischen Wis-

sen und Handeln“ fungiert (ebd., S. 105). Vor diesem Hintergrund wäre *erziehender Unterricht* als eine Verknüpfung von Unterricht und Zucht zu begreifen, in der die Hinführung zum Wissen und die Unterstützung der Entwicklung eigener Werturteile wechselseitig aufeinander bezogen sind.

Angesichts des *Widerstreits* unterschiedlicher Werteorientierungen in modernen, demokratisch verfassten Gesellschaften erscheint es nicht länger als überzeugend, Werteerziehung als Werteinstruktion zu begreifen (vgl. Rucker/Anhalt 2017, S. 145ff.). Eine entsprechende Position hätte nämlich ein Wissen um die ‚richtigen‘ Werte, die vermittelt werden sollen, sowie ihrer jeweils ‚richtigen‘ Auslegung zur Voraussetzung. Gerade dieser ‚Haltepunkt‘ aber erscheint heute als problematisch: „Als Merkmal der pluralistischen Moderne gilt die Vielfalt und Konkurrenz von Wertauffassungen, ohne daß einer auf verbindliche Weise ein Prärogativ eingeräumt werden könnte“ (Fees 2000, S. 9). Angesichts dieser Situation des Aufwachsens wird Werteerziehung in der Theorie des erziehenden Unterrichts nicht als Werteinstruktion, sondern als Unterstützung der Entwicklung von Werturteilsfähigkeit ausgelegt.

Zucht kann vor diesem Hintergrund als dasjenige erzieherische Handeln begriffen werden, durch das der Einzelne in Situationen hineingezogen wird, in denen er selbst Stellung nehmen und seine Stellungnahme begründen muss, soll diese auch Andere überzeugen können. Während Unterricht darin besteht, den Einzelnen zum Wissen zu führen, und in diesem Sinne auf Problemstellungen bezogen ist, zu deren Lösung Regeln bereitstehen, bedeutet Zucht, den Einzelnen in Situationen des Widerstreits hineinzuziehen und zu eigenen Urteilen aufzufordern. Zucht hat es nicht mit *komplizierten Problemstellungen* zu tun, die zu einfachen Problemstellungen werden, sobald das zur Lösung des jeweiligen Problems erforderliche Wissen angeeignet worden ist. Zucht bedeutet vielmehr, den Einzelnen mit *komplexen Problemstellungen* zu konfrontieren, d. h. mit Problemstellungen, zu deren erwartbar erfolgreicher Lösung keine konkurrenzlos akzeptierten Regeln bereitstehen (vgl. Rucker/Anhalt 2017, S. 23ff.).

Die Entwicklung einer eigenen Werteorientierung beruht auf sachlichen Einsichten. Eine Erziehung unter dem Anspruch von Bildung schließt deshalb Unterricht zwingend mit ein. Freilich gilt auch umgekehrt, dass eine Erziehung als Ermöglichung von Bildung nicht in einer Hinführung zum Wissen aufgeht. Erziehender Unterricht bedeutet vor diesem Hintergrund, die Hinführung zum Wissen (Unterricht) mit einer Unterstützung der Entwicklung von Urteils- und Handlungsfähigkeit (Zucht) zu verbinden und gerade dadurch dem Einzelnen die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität (Bildung) zu ermöglichen.

Die Theorie des erziehenden Unterrichts scheint uns einen aussichtsreichen Bezugspunkt für die von Benner geforderte theoretisch und empirisch ausgerichtete fachspezifische Grundlagenforschung zu bieten. Im Hinblick auf eine *quantitativ-empirisch* orientierte erziehungswissenschaftliche Bil-

dungsforschung könnte die Theorie des erziehenden Unterrichts z.B. die Möglichkeit eröffnen, Kompetenzbereiche (Wissen, Werturteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit) zu behandeln, die in der Bildungsforschung bislang unterbelichtet geblieben sind. Im Falle einer *qualitativ-empirisch* ausgerichteten Bildungsforschung könnte die Theorie des erziehenden Unterrichts z.B. dazu Gelegenheit bieten, Biographien nicht nur in lern- und bildungstheoretischer, sondern auch in erziehungstheoretischer Hinsicht zu analysieren und dabei den Zusammenhang von Erziehungsverhältnissen auf der einen sowie Lern- und Bildungsprozessen auf der anderen Seite zu fokussieren.

Elmar Anhalt, Prof. Dr., ist Ordinarius für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.

Thomas Rucker, Dr. phil., ist Dozent für Grundlagen der Erziehungswissenschaft an der Abteilung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Gaudenz Welti, M.A., ist Assistent an der Abteilung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 481-496.
- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 107-120.
- Fees, Konrad (2000): Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Band 2. Aalen: Scientia, S. 1-139.
- Ramseger, Jörg (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 5, S. 825-836.
- Rekus, Jürgen (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): Perspektivität und Dynamik. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron? In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-227.

Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie

Johannes Drerup

Die zentralen Aufgaben der Erziehungs- und Bildungsphilosophie bestehen traditionell in der Reflexion und Bearbeitung von Fragen der theoretischen Konzeptualisierung, der Ermöglichung und der Legitimation von Erziehung und Bildung. In dem methodologischen Streit um die spezifischen Aufgabenbestimmungen und legitimen Domänen von Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Verhältnis zur Bildungsforschung, der nicht zu Unrecht als eine Neuauflage des Positivismusstreits (Vogel 2015) gedeutet wurde, werden in der Regel alle drei Fragen verhandelt. In letzter Zeit rückten diesbezüglich aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Sicht die ‚normativen Implikationen‘ des Bildungsbegriffs vermehrt in den Fokus (Rieger-Ladich 2014; Koller 2016). In meinem Beitrag möchte ich drei Thesen diskutieren und verteidigen, die den spezifischen Zugang und Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung klären sollen.

1 Erziehung und Bildung sind die Themen!

In bildungsphilosophischen Debatten besteht derzeit eine Diskrepanz zwischen der Konjunktur von pädagogischen Unmöglichkeitstheoremen sowie entsprechenden Metaphoriken der Selbstkreation und -konstruktion (Bildungsprozesse können, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt *pädagogisch* kontrolliert initiiert werden) und der *gleichzeitigen* Konjunktur von Kreative- und Konstitutionsmetaphoriken, die in unterschiedlicher Weise von einer strukturellen Isomorphie von Selbst- und Fremdführung ausgehen (machttheoretische Ansätze/Subjektivierungstheorien). So wird im Rahmen von Abwehr- und Kompensationstheoremen, die auch als Reaktion auf empirische Bildungsforschung in Stellung gebracht werden, immer wieder aufs Neue die radikale Nichtsteuerbarkeit, Unverfügbarkeit und Intransparenz von Bildungsprozessen behauptet. Auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen abgestellte Formen pädagogischer Initiation werden dagegen pathologisiert und mit Erledigungsmetaphern belegt, die radikale ontologische, epistemologische, normative und empirische Diskontinuitäten unterstellen (vgl. Wegerif 2017). Die damit verbundene latent antipädagogisch anmutende Verrätselung und Verdunklung der Technologieproblematik und der Usancen pädagogischer Arbeit ist nur wenig alltagstauglich, ignoriert zentrale Funktionen von (Grund-)Bildung – „Interaktion erwartbar zu machen, und zwar nicht nur in

einem großen moralischen Sinne, sondern ganz alltäglich“ (Tenorth 2008, S. 29) – und lässt auch Pädagoginnen, Pädagogen und ihre Adressatinnen sowie Adressaten im Regen stehen, die sich den Luxus einer Nobilitierung von Unmöglichkeiten, Unverfügbarkeiten und Unvorhersagbarkeiten nicht leisten können bzw. nicht leisten wollen. Während diese durchaus klassischen normativen (sozial-)ontologischen und epistemologischen Prämissen über die ‚Struktur von Bildung‘ und die vermeintlich positiven Effekte von ‚Offenheit‘ selten auf ihre theoretische und empirische Plausibilität geprüft und in der Regel einfach als ‚irgendwie plausibel‘ gesetzt werden, findet in Form von Macht- und Subjektivationstheorien schon seit Längerem ein Typus von kritischer Erziehungswissenschaft große Beachtung, der auch deshalb „im Begriff ist sich selbst abzuschaffen“ (Herzog 2008, S. 46f.), weil er zwar mit starken normativen Setzungen und Beschreibungen in Form von Dramatisierungsrhetorik und Produktionsmetaphorik operiert, es jedoch vermeidet, einen ‚kritischen‘ Diskurs über Fragen und Probleme zu führen, die den eigenen normativen Theorierahmen in Schwierigkeiten bringen könnten. Da es schließlich genügend Gleichgesinnte in der Überzeugungsgemeinschaft gibt, die den mit pessimistischen Gesellschaftsdiagnosen gekoppelten verkappten technologischen ‚Optimismus‘ macht- und subjektivationstheoretischer Ansätze teilen, kann man weiter von starken und häufig schlicht unplausiblen Annahmen über die *Effekte* pädagogischer Arrangements und Praktiken auf Selbst- und Weltverhältnisse von *tendenziell* „oversocialized men“ bzw. „(wo-)men and children“ (Wrong 1961) ausgehen, ohne diese aber in der Regel zu prüfen – wohl auch deshalb, weil man sie nur schwer überprüfen kann. Man erspart sich die nahe liegende Frage, ob es nicht auch qualitative, normativ relevante Differenzen zwischen unterschiedlichen Formen der Fremd- und Selbstregulierung geben könnte, die man nicht nur normativ beschreiben, sondern auch aus einer dezidiert pädagogischen und legitimations-theoretischen Perspektive begründen könnte (vgl. z. B. die systematische Auseinandersetzung von Culp 2017).

Diese eigentümliche Diskrepanz zwischen Wirkungskepsis und Wirkungsoptimismus, zwischen pädagogischem Neoexistentialismus und recycelter Sozialisationstheorie, verweist auf einen zentralen blinden Fleck in einer bildungsphilosophischen Reflexion, die dazu tendiert, den Erziehungsbegriff als *Zentralbegriff der Erziehungswissenschaft* (Nohl 2018) und die damit verbundenen klassischen Problemvorgaben (pädagogische Paradoxie etc.) auszublenden. Während mit dem Bildungsbegriff Themen verbunden sind, die nicht allein der Erziehungswissenschaft als Disziplin zuzuordnen sind (Tenorth 2016), besteht ein spezifischer Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung darin, so die *erste* These, Erziehung *und* Bildung in ihrem Zusammenhang zu rekonstruieren und genuin erziehungstheoretische Perspektiven auf die Ermöglichung von Bildung als „gesellschaftlich universeller Spezialfunktion“ und sozialer Tatsache (Te-

north 2018, S. 52) zu entwerfen (so auch Benner 2015). Dazu ist es notwendig und längst überfällig, die in diesem Kontext rituell aufgerufenen und hochgradig standardisierten Duale und binären Schematisierungen zu problematisieren, die Kooperationen mit empirischer Bildungsforschung als interdisziplinär-pluralistischem Projekt blockieren: z.B. Basiskompetenzen als Grundbildung vs. Bildung (Tenorth 2016), Evidenz vs. normative Bewertung (Brighouse et al. 2018). Da weder die Frage, wie Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften theoretisch zu konzeptualisieren sind, noch die Frage, wie Bildung durch Erziehung und auch Erziehung durch Bildung im Rahmen intergenerationaler Reproduktion von Gesellschaft möglich und verwirklicht werden, allein durch Erziehungs- und Bildungsphilosophie oder allein durch empirische Bildungsforschung angemessen beantwortet werden kann, führt hieran längerfristig kein Weg vorbei.

2 Gute und Schlechte Bildung: keine Provokation, eine Feststellung

Warum lässt sich bis heute kaum sinnvoll über „good Bildung“ oder „bad Bildung“ (Fendler 2008, S. 39) sprechen? Dass die Rede über *schlechte* Bildung alltags- und wissenschaftssprachlichen Intuitionen zuwiderläuft, zeigt sich schon daran, dass es hierzulande immer noch als eine „Provokation“ gilt (Rieger-Ladich 2014), davon auszugehen, dass es auch Verfallsformen von Bildung geben könnte. Man kann die Widerständigkeit der sehr – man möchte fast sagen furchtbar – ‚deutschen‘ Sondersemantik zwar sicherlich historisch erklären (Prange 2006), zugleich bleibt die Tendenz, Bildung in Deutschland mit einer pathosgeladenen Aura zu versehen, sowohl aus historischen Gründen als auch aus aktuellen Gründen (ca. 7 Millionen funktionale Analphabeten) doch etwas irritierend.

Bildung sollte man jedoch nicht schon aufgrund normativ-begrifflicher Vorentscheidungen von Kritik ausnehmen: Weder durch Verweis auf den Alltagssprachgebrauch oder auf vermeintliche normative Konstitutionsbedingungen des Begriffs, der Praxis oder der immanenten normativen Struktur von ‚Bildung‘ (was auch immer das im Einzelnen jeweils sein mag) lässt sich plausibel begründen, dass wir es a priori oder prima facie mit etwas Wünschenswertem oder Förderungswürdigen zu tun haben. Analyse und Kritik, Wertungen und Beschreibungen – so lässt sich unter anderem aus der Perspektive einer pädagogischen Metaphorologie zeigen (Drerup 2015) – sind zwar in der Regel im Streit um Bildung aufs Engste miteinander verknüpft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Evaluation und Deskription per se als analytisch *unhintergehbare* Einheit aufzufassen wären. Entsprechende Einheitsbehauptungen scheinen sich vielmehr besonders gut zu eignen, um Engführungen der Aufgaben von Bildungsphilosophie als politisierter Zeitdiagnostik zu

begründen, die im Namen partikularer, argumentativ selbst kaum hinreichend ausgewiesener normativer Postulate in Sachen ‚Kritik‘ paternalistisch begründete Deutungshoheit beansprucht und den eigenen pädagogischen und politischen Pessimismus als nicht verhandelbare *default option* setzt. Nur unzureichend berücksichtigt wird in diesem Rahmen, dass sich solche globalen Verfallsdiagnosen als unzutreffende Formen von Fortschrittsphobie erweisen können, die auf symptomatische Fehlschlüsse zurückzuführen sind (vgl. z. B. die empirisch informierte Perspektive von Pinker 2018).

Verwendet man einen Begriff deskriptiv-analytisch und nicht als normativ positiv geladenen dichten Begriff, der automatisch positive Wertungen nach sich zieht, *so hat dies nicht zur Folge*, dass damit Fragen nach der Legitimation von Bildung in demokratischen Gesellschaften irrelevant werden. Im Gegenteil: Bildung mag zwar nicht mehr auf *ein* unumstrittenes Ziel festgelegt werden können. Daraus folgt jedoch nicht, so die *zweite* These, dass sich diese Prozesse nicht auf Basis guter Gründe und Begründungen und ausgehend von einer pluralistischen Axiologie rekonstruieren sowie mit Bezug auf unterschiedliche normativ-evaluative Dimensionen und Rechtfertigungskontexte (moralische, ethische, pragmatisch-prudentielle, politische, ästhetische, ökonomische, epistemische etc.), anhand gradualisierbarer, prozeduraler und substantieller Kriterien bewerten lassen. Diese nur im Plural zu habenden subjekt-eigenen *und* objektiven Kriterien für gelingende und misslingende Bildungsprozesse, für häufig gleichzeitig ablaufende individuelle und kollektive Bildungsfortschritte und Bildungsrückschritte sind in pluralistischen Gesellschaften immer umstritten. Gleiches gilt für ihre Anwendung, was nicht nur bei viel diskutierten Grenzfällen festzustellen ist. Die Existenz von Grenzfällen belegt zudem nicht, dass *jeder* Fall ein Grenzfall ist und dass man klare Fälle von Verfalls- oder Fortschrittsformen von Bildung nicht eindeutig in ihren unterschiedlichen normativ-evaluativen Dimensionen bewerten kann (z. B. die tradierten Fälle von Horst Mahler bis Walter White) und dies im Grunde genommen auch immer schon tut (sonst gäbe es hier keine Provokationen). Walter White, der Protagonist der Serie „Breaking Bad“, hat sich z. B. bei seiner Wandlung vom Chemielehrer zum Drogendealer in ökonomischer und pragmatischer Hinsicht durchaus weitergebildet. In epistemischer Hinsicht hat er sich dennoch fortwährend selbst betrogen, so wie er in ethischer Hinsicht nicht nur sein eigenes Leben zerstört hat, auch weil er in moralischer Hinsicht offensichtlich falsche Entscheidungen getroffen hat, vielleicht auch deshalb, weil er aus politischen Einsichten die falschen Schlüsse gezogen hat etc.

Wenn es schließlich tatsächlich die Aufgabe der Bildungsphilosophie sein soll, sich mit *Legitimations- und Begründungsfragen* auseinanderzusetzen, die sich mit Bezug auf die so verstandene Komplexität des Ethos von Bildung und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Konstellationen in liberalen Demokratien stellen (z. B. die Debatte zwischen politischem Liberalismus und liberalem Perfektionismus), dann ist man dieser Aufgabe im Grunde ge-

nommen – bis auf wenige Ausnahmen (z. B. die Arbeiten von Giesinger) – nur in Ansätzen auf eine systematische Art und Weise nachgekommen. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass es hierzu nicht ausreicht, allgemein über ‚Normativität‘ oder das ‚Normativitätsproblem‘ zu sprechen, pädagogische Ideale zu dekonstruieren, ohne diese mit Bezug auf die einschlägigen Debatten auch nur annäherungsweise konzeptuell zu klären (z. B. Debatten über relationale Autonomie) und postmoderne oder poststrukturalistische Positionen und Hintergrundannahmen dogmatisch als vermeintlich evidenten Goldstandard zu setzen (*ohne!* dafür zu argumentieren). So markiert man nur das Revier mithilfe theoretischer Frames, die aufgespannt und mit Verweis auf die gängigen Meisterdenker erläutert werden. Argumentiert wird in vielen Fällen darüber hinaus im Grunde genommen wenig oder eben gar nicht mehr – auch weil man in Teilen der vorausgesetzten postmodernen Theoriewelt nicht einmal davon ausgeht, dass man sich mit moralischen, ethischen, epistemischen etc. Fragen tatsächlich argumentativ auseinandersetzen *könnte und sollte*, weshalb es dann auch nur in sehr wenigen Fällen kontinuierlich andauernde *Debatten* gibt. Diese eher wenig ausgeprägte Debattenkultur mag neben der eifrigen Verteidigung der wahren Bildung auch die teilweise immer noch eingenommene Abwehrhaltung gegenüber empirischer Bildungsforschung erklären. Nicht zuletzt aufgrund ideologischer Voreingenommenheiten gibt es hier ungenutzte theoretische Möglichkeiten zur Kooperation zu Genüge: z. B. bezüglich der Frage, in welchem Verhältnis kulturelle Basiskompetenzen (die als Grundbildung natürlich auch ein zentraler – vielleicht gesellschaftlich betrachtet der wichtigste – Aspekt von Bildung sind) zu minimalistischen Konzeptionen personaler Autonomie oder zu nonegalitaristischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit stehen. Ein Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung besteht entsprechend nicht nur in einer Übersetzung und Einordnung der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in die jeweils tradierten philosophischen Positionen oder in einer Klärung der konzeptuellen Voraussetzungen, sozialontologischen, methodologischen und epistemologischen Annahmen und Engführungen der empirischen Bildungsforschung und ihren externen Wirkungs- und Nutzungsaspirationen (Heid 2015), sondern vor allem auch in der Rekonstruktion und Diskussion der unterschiedlichen *normativ-evaluativen* Dimensionen von Erziehung und Bildung, deren Komplexität im Rahmen der von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen vorgelegten Interpretationen nicht immer in theoretisch angemessener Form berücksichtigt wird.

3 Pädagogische Güter: Legitimation und Notwendigkeit empirischer Bildungsforschung

Mit Blick auf die deutschsprachige Debatte lässt sich konzedieren, dass der insbesondere im Rahmen von postmodern inspirierten Ansätzen vertretene ethische Minimalismus (Koller 2016) bzw. Reduktionismus und die in machttheoretischen Ansätzen geübte Enthaltensamkeit bei der Bearbeitung von Legitimationsfragen durch eine gewisse Skepsis gegenüber dem *lofty discourse* traditioneller Bildungsphilosophie und auch forschungsmethodisch begründet sind. So wie sich Empirisierung nicht gut mit Moralisierung verträgt bzw. vertragen sollte, so scheint auch empirisch informierte Bildungsphilosophie (analog zur These der Autonomie der Kunst: Fenner 2013) einer gewissen Autonomie gegenüber pädagogisierenden und moralisierenden ‚Übergriffen‘ zu bedürfen. Theoriegeleitete empirische Forschung und philosophisch aufgeklärte Prüfung und Bewertung, so die *dritte* These, schließen sich jedoch – dies zeigen die entsprechenden Debatten über angewandte pädagogische Ethik (Fay/Levinson 2016) eindrücklich – nicht wechselseitig aus, sondern letztere setzt erstere voraus. Eine angemessene Bewertung und Legitimation von Bildung in modernen Gesellschaften bedarf forschungsmethodischer und konzeptueller Offenheit, wobei Konzeptualisierungsfragen im Rahmen theoriegeleiteter empirischer Forschung Rechtfertigungsfragen vor- und nicht nachgeschaltet werden müssen. Unabhängig von den Ergebnissen theoriegeleiteter empirischer Forschung lassen sich z. B. Legitimationsfragen hinsichtlich der Festlegung und Durchsetzung von Kanon, Schulstruktur, Übergangsregelungen, angemessener Mittelverteilung etc. kaum sinnvoll beantworten. Ebenso bleibt empirische Bildungsforschung, die für sich beansprucht, ein für moderne Gesellschaften tragfähiges und *legitimes* Verständnis von (Grund-)Bildung und anderen pädagogischen Gütern liefern zu können, auf erziehungs- und bildungsphilosophisch approbierte Forschung angewiesen (Brighouse et al. 2018; Allen/Reich 2013). Beitragen kann letztere hier z. B. durch Systematisierung und Prüfung (vgl. Weißmann 2017) der normativ-evaluativen Heuristiken, die zur Interpretation und Bewertung von Entscheidungen über *policies* herangezogen werden. Statt sich weiter in Dauerpolemik zu üben, die nur notdürftig die eigene selbstreferenzielle Stagnation kaschiert, ließe sich über diese Fragen auch entspannt und pragmatisch diskutieren.

Kurzum: Polemiken gegen empirische Bildungsforschung und fragwürdige Superioritätsansprüche haben sich mittlerweile zurecht erschöpft. Zugleich hat die deutschsprachige Erziehungs- und Bildungsphilosophie die selbst gesetzte Aufgabe einer Klärung von Legitimations- und Begründungsfragen – wohl auch aufgrund ihrer weitgehenden Ausblendung des spezifischen Zusammenhangs von Erziehung und Bildung – bis heute kaum hinreichend eingelöst. Da-

bei könnte gerade hier eine ihrer spezifischen philosophischen Stärken im internationalen Vergleich und ihre in der Tradition verankerte Besonderheit als philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Disziplin liegen.

Johannes Drerup, Dr. phil., vertritt eine Professur für Erziehungs- und Bildungsphilosophie an der Universität Koblenz-Landau.

Literatur

- Allen, Danielle/Reich, Rob (2013): *Education, Justice & Democracy*. Chicago, London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226012933.001.0001>.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 4, S. 481-497.
- Brighouse, Harry/Ladd, Helen/Loeb, Susanna/Swift, Adam (2018): *Educational Goods*. Chicago, London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514208.001.0001>.
- Culp, Julian (2017): What can we learn from „postmodern“ critiques of education for autonomy. In: *Analyse & Kritik* 39, 2, S. 373-392. <https://doi.org/10.1515/auk-2017-0020>.
- Drerup, Johannes (2015): Pädagogische Metaphorologie. In: Ragutt, F./Zumhof, T. (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-100.
- Fay, Jacob/Levinson, Meira (Hrsg.) (2016): *Dilemmas of Educational Ethics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fenner, Dagmar (2013): Kunst und Moral. Zur moralischen Bedeutung von künstlerischen Darstellungen in Abgrenzung von moralphilosophischen Abhandlungen. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 67, 1, S. 35-60. <https://doi.org/10.3196/004433013806045531>.
- Fendler, Lynn (2008): The theory of Bildung in the face of „basic competencies“. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14, 1, S. 38-40.
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 3, S. 390-409.
- Herzog, Walter (2008): Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14, 1, S. 45-47.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Verständig, D. et al. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8.

- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 121-138.
- Pinker, Steven (2018): *Enlightenment Now*. New York: Viking.
- Prange, Klaus (2006): Erziehung im Reich der Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 1, S. 4-10.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90, 1, S. 17-32.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14,1, S. 26-31.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft* 31, S. 45-71. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_4.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 51-60.
- Vogel, Peter (2015): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In: Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-102.
- Wegerif, Rupert (2017): Introduction. Education, technology and democracy. In: *Civitas Educationis* 6, 1, S. 17-35.
- Weißmann, Martin (2017): Wie immanent ist die immanente Kritik? Soziologische Einwände gegen Widerspruchsfreiheit als Ideal der Sozialkritik. In: *Zeitschrift für Soziologie* 46, 6, S. 381-401. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1021>.
- Wrong, Dennis (1961): The oversocialized conception of man in modern sociology. In: *American Sociological Review* 26, 2, S. 183-193. <https://doi.org/10.2307/2089854>.

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung

Felicitas Thiel

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur interdisziplinären empirischen Bildungsforschung dürfte unbestritten sein angesichts der großen Zahl entsprechender Publikationen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich selbst der Erziehungswissenschaft zurechnen, in nationalen und internationalen Zeitschriften, angesichts der Drittmittel, die diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in großen Förderlinien, wie etwa dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschriebenen „Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung“, eingeworben haben und nicht zuletzt angesichts der zahlreichen Präsentationen von Befunden auf den Kongressen der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. Diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren und sind gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus der Soziologie, der Psychologie und der Ökonomie verantwortlich für große internationale und nationale (Längsschnitt-)Studien. Sie entwickeln z. B. in der Unterrichts-, Lehrkräfte-, Weiterbildungs- oder frühkindlichen Forschung im internationalen Austausch (und in engem Kontakt mit der pädagogischen Psychologie) neue Designs für Interventionen und Trainings sowie diagnostische Instrumente. Sie waren und sind an methodischen Innovationen beteiligt, die durch kontinuierliche Bemühungen um eine möglichst präzise Abschätzung von Effekten in den verschachtelten Einflussgeflechten in ihrem Gegenstandsbereich angeregt werden. Gelegentlich konnte allerdings der Eindruck entstehen, dass maßgeblich Akteure der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Beiträge dieser Kolleginnen und Kollegen lange Zeit nicht ausreichend zur Kenntnis genommen haben.

Aufgrund der Expansion der empirischen Bildungsforschung und der Gründung einer entsprechenden deutschen Fachgesellschaft erscheinen große Teile der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sichtbar irritiert. Sie befinden sich nun zumindest partiell in Konkurrenz mit einem national und international außerordentlich produktiven interdisziplinären Forschungsnetzwerk, wenn es um die Analyse und methodische Erkundung eines Gegenstandsfelds geht, das für moderne Gesellschaften eine herausragend praktische Relevanz hat.

Wie kann sich die Erziehungswissenschaft in dieser Situation (neu) verorten? Welche Rolle spielt dabei die spezifisch deutsche Wissenschaftsgeschichte, insbesondere die starke Prägung der deutschen Erziehungswissenschaft durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik? Welchen Stellenwert hat eine für Beobachtende aus anderen Disziplinen häufig völlig unverständ-

liche paradigmatische Auseinandersetzung, die vorwiegend über die Selbstzuordnung zu bestimmten Methoden geführt wird?

1 Rückblick: experimentelle Pädagogik und geisteswissenschaftliche Pädagogik

Wer sich mit den aktuellen Debatten in der Erziehungswissenschaft beschäftigt, kann Spuren einer Kontroverse entdecken, die einen ersten Höhepunkt in der Diskussion um die experimentelle Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts hatte. Aus dieser Diskussion lässt sich einiges lernen. Ich will deshalb einen Blick auf diesen Zeitraum richten, im Bewusstsein freilich, dass es sich um eine selektive Aufmerksamkeitszuwendung handelt. Heinz-Elmar Tenorth hat bereits 1989 die Beendigung der kurzen Blüte der experimentellen Pädagogik und ihre Verdrängung durch eine disziplin- und wissenschaftspolitisch außerordentlich geschickt agierende geisteswissenschaftliche Pädagogik als „versäumte Chancen“ bezeichnet. Die Leistungen der experimentellen Pädagogik wurden vielfach beschrieben. Es ist erstaunlich, dass dieses in engem Kontakt mit der Lehrerbewegung entstandene, methodisch innovative und praktisch äußerst relevante Forschungsprogramm für lange Zeit ohne Nachhall blieb. Umso mehr, wenn man das geisteswissenschaftliche Programm im Vergleich betrachtet. Die 1920 erschienene Denkschrift von Eduard Spranger mit dem Titel „Gedanken über Lehrerbildung“, die das Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschrieb und die wissenschaftspolitischen Argumente zur Abwehr der Ansprüche der Volksschullehrer auf ein Universitätsstudium lieferte, blieb vonseiten der experimentellen Pädagogik nicht unwidersprochen. Noch im selben Jahr veröffentlichte Johannes Kühnel, ein der experimentellen Pädagogik nahe stehender Lehrerfunktionär, eine Gegenschrift unter demselben Titel (Kühnel 1920). Die Lektüre lohnt sich auch heute noch. Sie steht stellvertretend für die bis heute anhaltende Debatte um das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Wird auf der einen Seite für eine Wissenschaft im Sinne einer Klärung und Auslegung der Praxis unter historisch-systematischen Gesichtspunkten votiert, erscheint auf der anderen Seite dem Praktiker eine wissenschaftliche Ausbildung auf der Grundlage einer „Wissenschaft vom Lernenden“ (Meumann 1901, S. 224) als unverzichtbar für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Sinne einer verlässlichen Diagnose und wirksamen Didaktik. Wissenschaftliche Theorie wird auf der einen Seite definiert als eine „strenge, systematische Besinnung“, die „die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien“ (Weniger 1952, S. 20) übernimmt. Auf der anderen Seite vertritt die experimentelle Pädagogik die Position, dass die Erziehungswissenschaft nur dann praktische und wissenschaftliche Relevanz hat, wenn sie es ermög-

licht „die Prozesse des Lernens, des Behaltens, des Vergessens, des Wiedererlernens, der Aufmerksamkeit ... beim Kind richtiger und tiefer [zu, FT] verstehen als bisher“, und damit begründete Regeln identifiziert „für die Darbietung bestimmter Lehrstoffe, für die Vorzüge der Analyse oder der Synthese, die Bedeutung der Wiederholungen, das Maß der notwendigen Anknüpfung an das Bekannte“ (Meumann 1901, S. 214). Dass „der Fortschritt der Wissenschaft [...] zum großen Teil in ihren Methoden“ liegt, wird von Meumann vorausgesetzt (ebd., S. 285). Bekanntlich konnte sich die empirische Erziehungswissenschaft mit diesen Auffassungen lange Zeit nicht durchsetzen.

2 Gegenwärtige Debatten: empirische Erziehungswissenschaft und rekonstruktive oder reflexive Erziehungswissenschaft

In der aktuellen Debatte, in der sich eine strukturtheoretisch-rekonstruktive bzw. praxeologische oder reflexive Erziehungswissenschaft und eine empirische Erziehungswissenschaft in einer ähnlichen Konfrontationskonstellation gegenüberstehen, finden sich vergleichbare Argumente. Auf der einen Seite geht es um Rekonstruktion, Reflexion, die Einübung der stellvertretenden Deutung (Koring 1989) sowie die Kritik an der Realität, die als „politisch hergestellt“ rekonstruiert wird (Casale et al. 2010). Auf der anderen Seite steht das Modell der evidenzbasierten Entscheidung und der ausbildungspraktische Anspruch, professionelle Entscheidungen zu Fragen der Diagnostik, Intervention und Evaluation wissenschaftlich zu begründen. Kritik hat hier keine gesellschaftspolitische Funktion, sondern bezieht sich auf die Offenlegung der Grenzen der eigenen Forschungsmethode sowie der Reichweite entsprechender Befunde (Committee on Scientific Principles for Education Research 2002).

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung ergibt sich – so hatte das bereits Meumann definiert – aus ihrer Funktion als Bezugsdisziplin pädagogischer Professionen. Das Verhältnis zu ihren relevanten Grundlagenwissenschaften, z. B. der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie, ist ähnlich zu beschreiben wie das Verhältnis der Medizin zu den Lebenswissenschaften. Die Grundlagendisziplinen entwickeln in einem iterativen Prozess, in dem empirische Befunde und theoretische Systematisierung ineinandergreifen, Theorien zur Aufklärung basaler Mechanismen, die in den anwendungsbezogenen Disziplinen im Hinblick auf die Fragestellungen der Profession (und des entsprechenden gesellschaftlichen Teilsystems) fokussiert und integriert werden. Das Verhältnis von Grundlagendisziplinen und anwendungsbezogenen Wissenschaften ist dabei weder völlig trennscharf noch einseitig. Auch in anwendungsbezogenen Disziplinen wird gelegentlich Grundlagenforschung betrieben. Aus anwendungsbezogener Forschung entstehen nicht selten Impulse für die Grundlagenforschung. Voraussetzung für eine produktive Verschränkung von anwendungsbezogenen Dis-

ziplinen und Grundlagenwissenschaften ist allerdings, dass sie sich auf gemeinsame theoretische Kernkonzepte sowie gegenseitig anerkannte Methoden zur Generierung und Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse verständigen. Auch hier ist das Verhältnis keineswegs einseitig: So gehen Impulse zur Weiterentwicklung von empirischen Methoden nicht selten von den anwendungsbezogenen Disziplinen aus, die sich mit der Schwierigkeit konfrontiert sehen, in einem komplexen Gegenstandsfeld die Wirkmechanismen eben häufig nicht experimentell isolieren zu können (Baumert 2016). Verfahren zur Mehrebenenanalyse oder die Entwicklung von Messverfahren auf der Grundlage probabilistischer Testtheorie sind Beispiele für die Entwicklung höchst elaborierter statistischer Methoden, die nicht zuletzt von empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern vorangetrieben wurde. Ein weiteres wichtiges Grundprinzip dieser Forschung ist, dass die Fragestellung die Methode bestimmt und nicht umgekehrt. Keinesfalls ist eine empirische Erziehungswissenschaft ausschließlich auf statistische Methoden beschränkt. Es ist in der empirischen Erziehungswissenschaft völlig unstrittig, dass qualitative Methoden eine wichtige Rolle spielen, wie Shavelson und Towne (Committee on Scientific Principles for Education Research 2002) an konkreten Beispielen differenziert darlegen. Allerdings nicht für die Prüfung von Kausalhypothesen!

Die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft sieht ihren Beitrag für die Profession und die Gesellschaft dagegen in der Reflexion und der Rekonstruktion pädagogischer Praxis und einer generalisierten Form der Kritik, die weit über das hinausgreift, was in den empirischen Wissenschaften unter kritischer Reflexion der eigenen Befunde verstanden wird. Die „originäre Wissensbasis“ der Lehrerbildung seien – so Casale et al. (2010, S. 55f.) – „systematisch generierte[.] erziehungswissenschaftliche[.] Wissensbestände und Methoden“. Die Funktion dieses Wissens sei eine „Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert“, weil „aufgrund der Komplexität interaktiver pädagogischer Situationen und der subjektiven Sinnhorizonte der an ihnen Beteiligten mit ihren nicht vorhersehbaren Handlungen systematisch Kontingenzen erzeugt werden, die sich planvollem Handeln verweigern“ (ebd., S. 57). Stattdessen müsse die wissenschaftliche Lehrerbildung einen „Typus von Professionellen, der diese Realität als politisch hergestellt zu begreifen und zu transzendieren vermag und dabei die eigene Rolle für die Reproduktion dieser politischen Realität reflexiv einholt“, ausbilden (Casale et al. 2010, S. 63). Nittel (2000) argumentiert in einem anderen Zusammenhang: „Wissen was man tut, bedeutet vor allem, sich der Widersprüche bewusst zu werden, in denen man steckt, und sie auszuhalten“ (ebd., S. 85).

Die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft definiert sich im Unterschied zur empirischen Erziehungswissenschaft Ernst Meu-

manns als eine eigenständige reflexive Grundlagendisziplin, die ihre Eigenständigkeit nicht zuletzt einer spezifischen (reflexiven oder rekonstruktiven) erziehungswissenschaftlichen Methode verdankt. Ihre Eigenständigkeit demonstriert die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft mit der Verwendung einheimischer pädagogischer Begriffe. Die Definition eines pädagogischen Begriffs des Lernens (Göhlich/Zirfas 2007) ist ein aktuelles Beispiel für diese Bemühungen. Die scharfe Abgrenzung zur pädagogischen Psychologie bzw. die teilweise höchst selektive und durch eine Neukontextualisierung gelegentlich verzerrte Aneignung pädagogisch-psychologischer Konstrukte (ein Beispiel ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeit) sind dabei nicht zu übersehen. Aus der Sicht der Profession, der Öffentlichkeit und der empirischen Bildungsforschung lassen sich Fragen an dieses Konzept von Erziehungswissenschaft adressieren:

- Aus der Perspektive der Profession ist die bereits von Meumann gestellte Frage nach wie vor aktuell, wer denn die benötigten diagnostischen Instrumente und pädagogischen Interventionen entwickeln soll, wenn sich die akademische Erziehungswissenschaft auf Reflexion und Rekonstruktion zurückzieht.
- Aus der Sicht politischer und gesellschaftlicher Akteure könnte gefragt werden, ob die Kritik an der gesellschaftlichen Realität der Bildungsverhältnisse in einer demokratischen Gesellschaft nicht eine Aufgabe der demokratischen Öffentlichkeit sein sollte, die im rationalen Austausch allerdings auf methodisch rigoros geprüfte wissenschaftliche Befunde angewiesen ist. Dass diese wissenschaftlichen Befunde immer den Charakter der Vorläufigkeit haben und die beste methodische Prüfung eben nur die bestmögliche Prüfung zum Zeitpunkt der Publikation sein kann, die – das ist auch in der sozialen Organisation moderner Wissenschaft angelegt – ihre Überbietung geradezu herausfordert, sollte für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Selbstverständlichkeit sein und muss in der öffentlichen Debatte, die häufig Beglaubigungsansprüche stellt, Akzeptanz finden.
- Aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung ist die Frage virulent, wie der Anschluss an die Befunde der rekonstruktiven Erziehungswissenschaft gelingen soll, wenn diese nicht nur ein alternatives, eigenständiges Begriffsinventar zugrunde legt, sondern in ihrer weitgehenden Beschränkung auf ein hochspezialisiertes methodisches Vorgehen den gegenwärtigen Forschungsstand nur sehr eingeschränkt zur Kenntnis nimmt.

3 Empirische Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung

Erziehungswissenschaft kann dann einen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung leisten, wenn sie sich als empirisch versteht. Damit wird in keiner Weise die Notwendigkeit qualitativer Forschung infrage gestellt. Selbstverständlich handelt es sich hier ebenso wie bei der historischen Erforschung von Institutionen, Artefakten oder Alltagspraktiken um empirische Forschung. Das Kriterium für die Unterscheidung von Forschung und anderen Formen der Generierung von Wissen ist die rigorose Handhabung der Methode (Butts 1991). Das methodische Vorgehen muss gut begründet sein und entsprechend transparent und nachvollziehbar dargestellt werden, damit die Befunde von der wissenschaftlichen Gemeinschaft geprüft werden können. Nur die Befunde, die der Überprüfung standhalten, finden Eingang in die Aufarbeitung des Forschungsstands zu einem bestimmten Thema, der wiederum die Grundlage für die Ableitung weitergehender Forschungsfragen darstellt. Das Prinzip einer strengen Kumulativität wissenschaftlichen Wissens ist ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Formen des Wissens. Wenn der begründete und nachvollziehbare Einsatz der Methode zur Generierung von Erkenntnis als entscheidendes Kriterium wissenschaftlichen Wissens betrachtet wird, ist impliziert, dass die Auswahl der Methode sich am Erkenntnisinteresse und der daraus abgeleiteten Fragestellung orientieren muss. Die einseitige Spezialisierung auf eine bestimmte Methode oder gar die Entwicklung eines Forschungsparadigmas auf der Grundlage einer spezifischen Methode ist mit dem Prinzip der wissenschaftlichen Rationalität nur schwer zu vereinbaren. Die Angemessenheit der Methode wird durch die Fragestellung determiniert. Die ausschließliche Spezialisierung von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen auf eine Methode bedeutet, dass bestimmte Fragestellungen von vorneherein ausgeschlossen werden. Ein breites Forschungsprogramm lässt sich so nicht entwickeln.

Die Selbstbeschränkung wissenschaftlicher Forschung auf die Generierung nachvollziehbarer, d. h. prinzipiell methodisch kritisierbarer und korrigierbarer Befunde ergibt sich nicht nur aus der Differenz zu anderen Formen der Wissensproduktion, sondern auch aus der Differenz von wissenschaftlichem Argumentieren (*scientific reasoning*) und anderen Formen des Argumentierens (Bromme et al. 2016). In öffentlichen Debatten um Bildung und Erziehung können wissenschaftliche Befunde eine Argumentation niemals vollständig bestimmen, da sie immer mit normativen Ideen, konkreten Interessen und sachlogischen Zwängen konkurrieren. Das gilt auch für professionelle Entscheidungen. Wissenschaftliche Evidenz ist zwar ein wichtiger Treibstoff für eine rationale Auseinandersetzung, niemals aber das einzige Kriterium für politische oder praktische Entscheidungen (Thiel 2014). Aus meiner Sicht leitet sich aus der Differenz der Wissensformen sowie der Spezifik wissenschaftlicher Argu-

mentation das von Max Weber postulierte Prinzip der Werturteilsfreiheit (Weber 1988) bzw. die funktionale Differenzierung wissenschaftlicher Forschung ab. Dies ist eine in der empirischen Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung weithin geteilte Auffassung. Die Rationalität des gesellschaftlichen Diskurses hängt nicht davon ab, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die eine oder die andere Seite schlagen, sondern davon, dass sie die bestmögliche wissenschaftliche Evidenz für eine informierte öffentliche Debatte zur Verfügung stellen. Das Postulat der Werturteilsfreiheit sowie der Grundsatz wissenschaftlicher Autonomie gelten für den Begründungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens, nicht aber für den Entdeckungs- und Verwendungszusammenhang (Reichenbach 1938/1983). Auf die Generierung von Fragestellungen sowie auf die Verwendung wissenschaftlichen Wissens nehmen in einer demokratischen Gesellschaft alle möglichen Akteure unter unterschiedlichen normativen Vorzeichen Einfluss. Die empirische Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, gesellschaftliche Anfragen in überprüfbare Hypothesen oder untersuchbare Fragen zu transformieren – oder auch, sie abzuweisen. Sie kann darüber hinaus in Anspruch genommen werden, wenn es darum geht, Befunde so aufzubereiten, dass sie den Rezipientinnen und Rezipienten in Profession oder Politik leichter zugänglich werden. Ob wissenschaftliche Befunde von Akteuren außerhalb der Wissenschaft als relevant betrachtet werden oder Verwendung finden, ist aber nicht mehr Angelegenheit der Wissenschaft. Es sei denn, sie macht – wie es in der empirischen Erziehungswissenschaft gelegentlich geschieht – den Transfer zum Gegenstand ihrer Forschung.

Felicitas Thiel, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin.

Literatur

- Baumert, Jürgen (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-253. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0704-4>.
- Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger Michael (2016): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-146. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5>.

- Butts, Robert E. (1991): Methodology, metaphysics and the pragmatic unity of science. In: Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): *Einheit der Wissenschaften. Internationales Kolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Bonn, 25.-27. Juni 1990 (Forschungsbericht, Band 4). Berlin, New York: de Gruyter, S. 23-28.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 43-66.
- Committee on Scientific Principles for Education Research/Richard J. Shavelson/Towne, Lisa (Hrsg.) (2002): *Scientific Research in Education*. Washington: National Academy Press.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koring, Bernhard (1989): *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kühnel, Johannes (1920): *Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift*. Leipzig: Klinkhardt.
- Meumann, Ernst (1901): Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 5, S. 65-92, S. 139-153, S. 213-223, S. 272-288.
- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reichenbach, Hans (1938/1983): *Erfahrung und Prognose. Eine Analyse der Grundlagen und der Struktur der Erkenntnis*. In: Reichenbach, H.: *Gesammelte Werke in 9 Bänden*, hrsg. v. A. Kamlah und M. Reichenbach, Band 4. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Spranger, Eduard (1920/1970): *Gedanken über Lehrerbildung* (1920). In: Spranger, E.: *Gesammelte Schriften* 11. *Schule und Lehrer*. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 27-73.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): *Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende*. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 317-343.
- Thiel, Felicitas (2014): *Evidenzbasierte Bildungspolitik. Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020. Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012*. Bonn, Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung, S. 116-127.

- Weber, Max (1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hrsg. v. J. Winkelmann. 7. Auflage. Tübingen: Mohr, S. 427-474.
- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Julius Beltz Verlagsbuchhandlung.

Zur Interpretation von Messfehlern aus Sicht der Erziehungswissenschaft

Michael Schurig & Daniel Kasper

1 Einführung

In Abgrenzung zur akademischen Psychologie interessiert sich die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht zentral für inter- oder intraindividuelle Prozesse und in Abgrenzung zur Sozialwissenschaft nicht für gesellschaftliche systemimmanente Phänomene, sondern vor allem für die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt, insbesondere für den Einfluss pädagogischer Prozesse unter explizitem Einbezug der darin verankerten Reflexivität gegenüber den im Bildungsbegriff indizierten Aufgabenstellungen (Zedler/Döbert 2010, S. 40). Also werden komplexe Gefüge des Ganzen pädagogischer Prozesse betrachtet, was im Sinne der empirischen Bildungsforschung pragmatisch beschrieben werden muss (ebd.; Edelman/Schmidt/Tipelt 2012, S. 60). Für statistische Analysen bedeutet diese Pragmatik eine Reduktion der Realität in eine formale Struktur, welche mit der Annahme verknüpft ist, dass Messfehler existieren und deren Angemessenheit über die Hauptgütekriterien von Tests zu belegen ist. Die Berücksichtigung von Messfehlern wird überdisziplinär als notwendig erachtet, wenn in Analysen ein idiosynkratischer Rahmen verlassen werden soll. Die Annahmen zu den Eigenschaften der Fehler sind allerdings an fachspezifische Interpretationskulturen geknüpft. So müssen, wenn ganze pädagogische Prozesse betrachtet werden sollen, Annahmen zur Zufälligkeit und Zusammenhangslosigkeit von Fehlern häufig zurückgewiesen werden. Insbesondere angesichts der Komplexitätsgrade von Prozessen zwischen Individuen, pädagogischen Akteuren, Systemen und Lebenswelten drängt es sich auf, dass Fehler stärker interpretiert und analysiert werden, um möglichst valide Evidenz (Newton/Shaw 2013) für die Annahme von Wahrheitsaussagen zu erzeugen.

In dem vorliegenden Beitrag soll der theoretische Rahmen zur Interpretation von Messfehlern aus Sicht der Erziehungswissenschaft dargestellt werden. Darauf aufbauend wird argumentiert, dass Fehler intensiver analysiert werden sollten und dass deren Bewertung kein rein statistischer, sondern ein substanzwissenschaftlicher Prozess ist.

2 Messfehler und deren Bedeutung

Prominente Theorien der Psychometrie gehen davon aus, dass Messungen nicht fehlerfrei erfolgen können (Lord/Novick 1968). Erst die Annahme der Existenz von Messfehlern ermöglicht es, quantitative Analysen durchzuführen, ohne Inkonsistenzen aufzuwerfen (Kane 2011). Wenn beispielsweise eine zeitstabile Eigenschaft zu zwei verschiedenen Zeitpunkten gemessen wird, die Messergebnisse aber variieren, gibt es verschiedene Ansätze, dies zu erklären. Die Variabilität kann konzeptionell zufälligen Messfehlern zugeschrieben werden, als mangelhafte Sensitivität des Instrumentes oder der Messung, gegebenenfalls in Abhängigkeit zur gemessenen Eigenschaft (Embretson 1996, S. 342), oder als Funktion von Drittvariablen verstanden werden (Kane 2011). Diese Annahmen sind dabei an das den Analysen zugrunde gelegte testtheoretische Modell geknüpft. So wird beispielsweise bei der Vorhersage einer Variable im allgemeinen linearen Modell angenommen, dass sich der Fehleranteil einer Vorhersage aus dem Spezifikationsfehler, dem Messfehler und einem Zufallsanteil zusammensetzt (Werner 1997). Allgemeiner trennte Nunnally (1978) den Fehleranteil eines Messergebnisses in systematische und zufällige Fehler. Systematische Fehler umfassen konsistente Unterschiede zwischen Gruppen innerhalb der Population, welche nicht mit dem untersuchten Konstrukt zusammenhängen. Zufällige Fehler werden hingegen als darüber hinausgehende Abweichung zwischen dem Messwert und dem wahren Wert auf der Individual-ebene interpretiert. Ein systematischer Fehler könnte beispielhaft auftreten, wenn zur Lösung einer Mathematikaufgabe eine hohe Lesefähigkeit benötigt wird. Ein zufälliger Fehler könnte beispielsweise im zufälligen Raten einer Aufgabenlösung begründet liegen.

In den Axiomen der klassischen Testtheorie wird zur Lösung der Gleichungssysteme angenommen, dass der Messfehler eine Komponente einer Messung ist, welche keine Kovarianz mit der Messgröße aufweist und unabhängig von anderen Messungen ist (z.B. Lienert/Raatz 1998). Diese Sichtweise ist mathematisch relativ einfach und praktisch bewährt, aber nicht unproblematisch. So würden beispielsweise unberücksichtigte systematische Fehler den individuellen wahren Werten zugerechnet werden. Die Reliabilität, also das Verhältnis der ‚wahren‘ Varianz zu der beobachteten Varianz der Stichprobe, stiege also bei einem starken Einfluss systematischer Fehler. Distinkte Fehler in den Prädiktoren bleiben ebenso unberücksichtigt, können aber in Form von unterschiedlich trennscharfen Zusammenhängen der Prädiktoren zu der interessierenden Eigenschaft (Heteroskedastizität) oder in Form von Zusammenhängen zu derselben Eigenschaft zu einem früheren Zeitpunkt (Autokorrelation) auftreten. Für Analysen komplexer Prozesse sind zufällige und systematische Fehleranteile sowie Fehleranteile in Prädiktoren und in der Vorhersage zu trennen. Durch generalisierte Anwendungen, wie

Modelle latenter Variablen, wird diese Forderung aufgegriffen; so können differenzierte Fehleranteile, Residuale, geschätzt werden.

Doch entsprechend der repräsentativen Messtheorie, wonach eine Messung eine numerisch strukturerhaltende Operationalisierung der Eigenschaft eines Subjekts (Stevens 1946) darstellt, deutet nichts darauf hin, dass ein Wert messfehlerbehaftet sein könnte (Kane 2011). Die Annahme des Vorhandenseins zufälliger und systematischer Fehler stellt eine inhaltliche Setzung da (ebd.). Diese füllt die inhaltslosen Fehler mit Sinn und macht sie ihrerseits zu nicht in den Daten direkt beobachtbaren, also latenten (vgl. Bollen 2002) Variablen.

3 Kontrolle für systematische Messfehler

Für die Kontrolle von Drittvariablen, welche systematische Fehler bedingen können, stellt das randomisierte Experiment den Gold-Standard da (z.B. Cronbach 1982). Da angenommen wird, dass Drittvariablen zufällig auf Experimental- und Kontrollgruppe gleichverteilt werden können, wäre ein Effekt gleich der Differenz der Erwartungswerte in der Experimental- und der Kontrollgruppe, da nur die unabhängige Variable zwischen den Gruppen variiert. Die Umsetzung ist aber in der Bildungsforschung aus praktischen Gründen häufig nicht möglich (Bromme/Prenzel/Jäger 2014, S. 14). Dies kann zum Beispiel im Zeitaufwand, in ethischen Gründen bei der Wahl der Zuweisungsmechanik oder in der Unkontrollierbarkeit der Forschungsumgebung begründet sein. So kann, in Abgrenzung zu idealtypischen experimentellen Studien, schon aufgrund der Stichprobenziehung (häufig möglichst intakte Lerngemeinschaften), nicht angenommen werden, dass systematische Fehler aufgrund von Randomisierungen ausgeschlossen werden können, da Effekte auf Klassen- oder Schulebene vorliegen können. Der Auftrag der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ist außerdem die Bereitstellung handlungsleitender Informationen. Dafür sollten die gewonnenen Erkenntnisse möglichst generalisierbar sein, was für experimentelle Studien nur eingeschränkt gilt. Eine experimentelle Studie ist auch immer eine atypische Studie, welche für die in der Bildungsforschung besonders relevante Evaluations- und Interventionsforschung ungeeignet sein kann (Cronbach 1982).

Wenn nur bedingt eine Kontrolle für forschungsrelevante Drittvariablen vorgenommen werden kann, müssen beobachtete Werte als Schätzungen generellerer Eigenschaften über unbeobachtete Drittvariablen hinweg betrachtet werden und jedwede Variabilität, die nicht auf die generelle Eigenschaft zurückgeführt werden kann, wird als Fehler betrachtet (Kane 2011). Es ist aber üblich, die Fehler(ko)varianzen explizit zu modellieren, deren Größe zu bestimmen und zur Bewertung der Prädiktoren und der Modellanpassung zu nutzen.

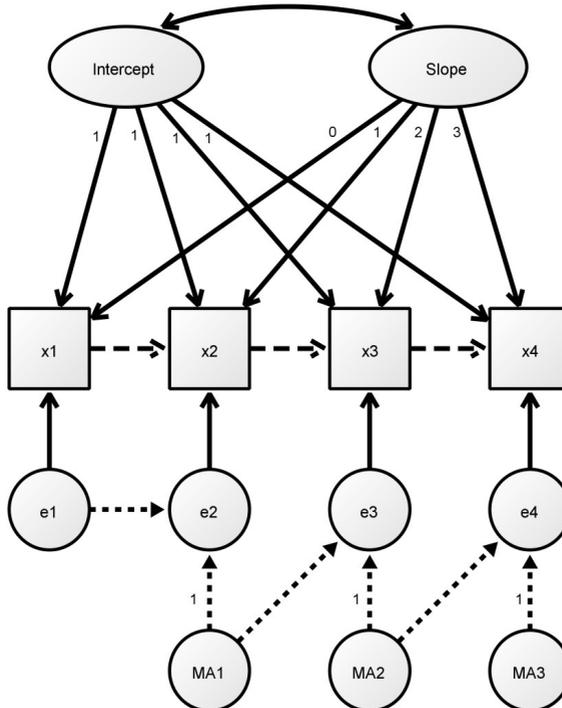
4 Modellierung von Messfehlern

Flexible quantitative Auswertungsverfahren ermöglichen die Verarbeitung verschiedener Annahmen gegenüber den Fehlern, wie die Lockerung der Restriktion, dass Fehlervarianzen über verschiedene Indikatoren theoretischer Konstrukte nicht variieren dürfen, wie etwa bei Operationalisierungen über Summen- oder Mittelwertbildungen (Steyer/Eid 2001). Zudem kann beobachtet werden, dass die Berücksichtigung von Clusterstrukturen innerhalb von Stichproben, beispielsweise in Mehrebenenmodellen oder durch die Korrektur von Standardfehlern, in der bildungswissenschaftlichen Forschung inzwischen fest verankert sind (Windzio/Teltemann 2013). Dies erlaubt z.B. eine Kontrolle oder Korrektur für bekannte Gruppenzugehörigkeiten. Besondere Relevanz haben Fehlerstrukturen auch in längsschnittlichen Analysen. So würde der Einfluss der Umwelt auf eine Entwicklung entweder durch eine Drittvariable, also einen eigenen Faktor, repräsentiert oder in die Fehler einfließen. Wird kein Faktor für die Umwelt postuliert, dann müssten Fehler vorheriger (Mess)Zeitpunkte auf die abhängige Variable zum gegenwertigen Zeitpunkt wirken und gegebenenfalls auch korrelieren. Analytisch könnten Latent Growth Curve Models (LGCM; Meredith/Tisak 1990) zur messtheoretisch fundierten Abbildung einer angenommenen Entwicklung herangezogen werden.

Die Erziehungswissenschaft würde aber in natürlicher Weise davon ausgehen, dass beispielsweise eine Veränderung über die Zeit auch auf eine Veränderung der Umwelt im selben Zeitraum zurückzuführen ist. So könnte eine Schule beispielsweise ihr pädagogisches oder eine Lehrkraft ihr didaktisches Konzept ändern. Dabei kann die Struktur der Fehler jenseits einfacher korrelativer Zusammenhänge mittels autoregressiver (AR) und „Moving Average“ (MA) Komponenten aufgenommen werden (Werner 2005).

Die autokorrelativen Zusammenhänge können dabei in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden, z. B. in erster oder zweiter Ordnung und allein unter Berücksichtigung von AR oder MA Prozessen oder inklusive beider. Diese Unterschiede können einen gewichtigen Einfluss auf die Schätzungen der Effekte im Modell haben (Kwok/West/Green 2007). In der Abbildung 1 ist ein LGCM inklusive AR- (gestrichelte Linien) und MA-Prozesse (gepunktete Linien) dargestellt.

Abbildung 1: Lineares Wachstumskurvenmodell mit ARMA Struktur erster Ordnung



Quelle: Sivo/Fan/Witta 2005

In dem Modell könnte x_t ($t=1, \dots, 4$) etwa die mathematische Kompetenz zum Zeitpunkt t symbolisieren, e_t würde den Fehler zum Zeitpunkt t darstellen und Intercept bzw. Slope bilden systematische inter- bzw. intraindividuelle Unterschiede in der mathematischen Kompetenz ab. So wird beispielsweise angenommen, dass die mathematische Kompetenz zum Zeitpunkt $t=1$ einen Effekt auf die mathematische Kompetenz zum Zeitpunkt $t=2$ hat (AR) und der Fehler zum Zeitpunkt $t=1$ einen Effekt auf den Fehler zum Zeitpunkt $t=2$ hat (MA). Der letztgenannte Effekt könnte beispielsweise als Folge einer systematisch veränderten pädagogischen Praxis interpretiert werden, die gleichwohl einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat.

Unter der Berücksichtigung des Ganzen pädagogischer Prozesse, also beispielsweise unter explizitem Einbezug von Kontextbedingungen des Lernens, welche aber ihrerseits nicht im direkten Forschungsfokus stehen, ist eine ARMA Struktur nicht nur gut zu interpretieren, ein solches Modell wäre geradezu zu erwarten und analytisch gut umsetzbar. LGCM mit ARMA-Strukturen wurden bereits in zahlreichen Arbeiten der pädagogischen Psychologie angewendet (Grimm/Widaman 2010; Marsh/Grayson 1994; Sivo/Willson 2000). Die Interpretation der ARMA-Strukturen im Sinne der Erziehungswissenschaft ist unseres Wissens aber neu und würde theoretischen Annahmen zu ganzheitlichen pädagogischen Wirkprozessen Rechnung tragen. Auf diese Weise kann der Sichtvorteil der Erziehungswissenschaft gegenüber anderen Disziplinen (Zedler/Döbert 2010), also der explizite Einbezug kontextueller und normativer Rahmenbedingungen, auch stärkeren Eingang in die formalen Analyseprozesse erlangen.

5 Diskussion

Das Ziel jeder Methode muss eine datengestützte Fehlerreduktion, also eine „Wahrheitsfindung“ sein, wobei die Daten als Gegner der eigenen Annahmen begriffen werden (Fend 2009, S. 27). Wie Kane (2011) eindrucksvoll darstellen kann, sind Fehler aber keine empirischen Fakten, die per se an den Daten hängen, sondern Resultate von interpretativen Prozessen und Reflexionen, welche durch den Zufall oder Eigenschaften der Messung, des Konstrukts sowie der Untersuchungseinheiten determiniert sein können. Fehler existieren nicht, bis wir sie erschaffen (ebd.). Sie werden erschaffen, um Inkongruenzen zwischen unseren mathematischen Modellen und der Realität zu erklären. Fehler werden durch fachspezifische theoretische Annahmen mit Sinn erfüllt und durch Varianzanteile in testtheoretisch fundierten Modellen repräsentiert.

Dabei gebietet der Untersuchungsgegenstand des Ganzen pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund eines reflexiven und handlungsleitenden Forschungsverständnisses, dass Fehleranteile mit analysiert werden. Insbesondere, da Strategien zur Minimierung systematischer Fehler häufig nicht oder nur mit großem Aufwand, z.B. durch die Parallelisierung von Schulklassen, angewendet werden können. Durch die Integration von inhaltlich begründeten Fehlern in die Analyseprozesse kann es gelingen, mathematische Modelle realitätsgetreuer zu gestalten. Die pädagogische Realität ist komplex; unsere Modelle müssen aber einfach bleiben, um bearbeitbar zu sein. Gleichzeitig stellen unrealistische Modellrestriktionen eine Gefahr für die Validität wissenschaftlicher Wahrheitsaussagen dar. Basierend auf dem zur Verfügung stehenden flexiblen quantitativen Modellrepertoire, besteht keine Notwendigkeit generell und ritualhaft Annahmen zur Invarianz, Zufälligkeit und Zusammenhangslosigkeit von Fehlern vorzunehmen. Die Entscheidungen darüber

können sich hingegen inhaltlich und aus der Relevanz und dem Gewicht der Fehler ergeben. Fehler müssen im Verhältnis zur Toleranz der Analysen klein sein. Wenn eine Fehlerquelle im Verhältnis zu maßgeblichen Fehlerquellen in einem akzeptablen Modell klein ist, kann diese ignoriert werden, damit die Modelle nicht überkomplex werden (Kane 2011).

Diese Relativität ist vielfältig kritisiert worden (Skrondal/Rabe-Hesketh 2004, S. 1), doch letztlich obliegen Annahmen über die Angemessenheit einer Operationalisierung subjektiv den Forschenden (Kline 2011, S. 191). Diese Relativität setzt Kenntnisse über die Funktionsweisen von Modellgüteindizes und besonders den substantiellen Gegenstandsbereich und dessen kontextueller und normativer Bedingungen voraus, denn insoweit über einen Sachverhalt ein relevanter Wissensbestand fehlt oder eine Repräsentation nicht verfügbar ist, kann dieser in den Hypothesen nicht auftauchen (Kelle 2008, S. 34). Die Urteile über die Fehlertoleranzen sind qualitativer Natur und basieren auf domänenspezifischem Wissen vor dem Hintergrund quantifizierter Unsicherheit (Schurig 2017, S. 86). Und auch wenn keine normativen allgemeingültigen Schwellen für die Bewertung einer akzeptablen Größe von Fehleranteilen existieren, liegt hier keine Beliebigkeit, sondern ein Rückbezug auf die Hauptgütekriterien des Testens und Messens vor. „An angemessenen wissenschaftlichen Standards, die auch disziplinübergreifend anzuwenden sind, führt kein Weg vorbei“ (Schwippert 2016, S. 36).

Michael Schurig, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund.

Daniel Kasper, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Literatur

- Bollen, Kenneth A. (2002): Latent variables in psychology and the social sciences. In: *Annual Review of Psychology* 53, S. 605-634. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135239>.
- Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 3-54. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>.
- Cronbach, Lee J. (1982): *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2013): Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Embretson, Susan E. (1996): The new rules of measurement. In: Psychological Assessment 8, 4, S. 341-349. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.341>.
- Fend, Helmut (2009): Bildungsforschung von 1965 bis 2008. In: Wischer, B./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim: Juventa, S. 15-33.
- Grimm, Kevin/Widaman, Keith (2010): Residual structures in latent growth curve modeling. In: Structural Equation Modeling 17, 3, S. 424-442. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2010.489006>.
- Kane, Michael (2011): The errors of our ways. In: Journal of Educational Measurement 48, 1, S. 12-30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3984.2010.00128.x>.
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>.
- Kline, Rex B. (2011): Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 3. Auflage. New York: Guilford Press.
- Kwok, Oi-Man/West, Stephen G./Green, Samuel B. (2007): The impact of misspecifying the within-subject covariance structure in multiwave longitudinal multilevel models. A Monte Carlo Study. In: Multivariate Behavioral Research 42, 3, S. 557-592. <http://dx.doi.org/10.1080/00273170701540537>.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lord, Frederic M./Novick, Melvin R. (1968): Statistical Theories of Mental Test Scores with Contributions by A. Birnbaum. Reading: Addison-Wesley.
- Marsh, Herbert W./Grayson, David (1994): Longitudinal stability of latent means and individual differences. A unified approach. In: Structural Equation Modeling 1, 4, S. 317-359. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519409539984>.
- Meredith, William/Tisak, John (1990): Latent curve analysis. In: Psychometrika 55, 1, S. 107-122. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02294746>.
- Newton, Paul E./Shaw, Stuart D. (2013): Standards for talking and thinking about validity. In: Psychological methods 18, 3, S. 301-319. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032969>.
- Nunnally, Jum C. (1978): Psychometric Theory. New York: McGraw-Hill.

- Schurig, Michael (2017): Latente Variablenmodelle in der empirischen Bildungsforschung – Die Schärfe und Struktur der Schatten an der Wand. Dortmund: TU Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/36026/1/dissertation.pdf> [Zugriff: 6. Februar 2018].
- Schwippert, Knut (2016): Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Fickermann, D./Fuchs, H. W. (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 25-37.
- Sivo, Stephen A./Fan, Xitao/Witta, Lea (2005): The biasing effects of unmodeled ARMA time series processes on latent growth curve model estimates. In: Structural Equation Modeling 12, 2, S. 215-231. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1202_2.
- Sivo, Stephen A./Willson, Victor L. (2000): Modeling causal error structures in longitudinal panel data. A Monte Carlo Study. In: Structural Equation Modeling 7, 2, S. 174-205. http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0702_3.
- Skrondal, Anders/Rabe-Hesketh, Sophia (2004): Generalized Latent Variable Modeling. Multilevel, Longitudinal, and Structural Equation Models. Boca-Ranton: Chapman & Hall CRC. <https://doi.org/10.1201/9780203489437>.
- Stevens, Stanley S. (1957): On the psychophysical law. In: Psychological Review 64, 3, S. 153-181. <https://doi.org/10.1037/h0046162>.
- Steyer, Rolf/Eid, Michael (2001): Messen und Testen. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-56924-1>.
- Werner, Joachim (1997): Lineare Statistik. Das allgemeine lineare Modell. Weinheim: Psychologie Verl. Union Beltz.
- Werner, Joachim (Hrsg.) (2005): Zeitreihenanalysen. Berlin: Logos.
- Windzio, Michael/Teltemann, Janna (2013): Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31-60.
- Zedler, Peter/Döbert, Hans (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-45.

Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung

Robert Kreitz

1 Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Die Frage nach dem spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung geht von der Annahme aus, dass mit „Bildungsforschung“ ein interdisziplinäres Forschungsfeld bezeichnet wird, bei dessen Aufklärung unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, unter ihnen die Erziehungswissenschaft, mehr oder weniger spannungsvoll zusammenwirken. Bildungsforschung ist, so gesehen, vergleichbar mit Forschungsfeldern, die durch einen komplexen Gegenstand oder ein komplexes Thema konstituiert werden (z.B. Hirnforschung, Klimaforschung). Ob aber Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft zueinander in der Relation stehen, dass (neben anderen Disziplinen) die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung in einem verständlichen Sinne „beiträgt“, hängt auch davon ab, wie die beiden Relata definiert werden.

Mit Helmut Fend kann die (empirische) Bildungsforschung „als Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen angesehen werden“ (Fend 1990, S. 693). Der Dichotomie von „empirisch-analytischer“ Bildungsforschung und dem „hermeneutisch-interpretativ-geisteswissenschaftlichen“ Paradigma (ebd., S. 691) ist bei Fend der Gegensatz von „faktisch-analysierenden“ und „normativ gestaltenden“ Zielsetzungen (ebd., S. 694) koordiniert. Diese noch der „realistischen Wendung“ (Roth 1963) verhaftete Entgegensetzung von geisteswissenschaftlicher, engagierter Reflexion (im Sinne von Flitner) auf Bildung und Erziehung und Bildungsforschung wird auch in neueren Texten aufgegriffen. So rekurriert Cornelia Gräsel zwar auf die recht weite Definition des Deutschen Bildungsrates, nach der die Fragestellungen, mit der sich Bildungsforschung befasse, „theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen“ sei (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 23; zit. nach Gräsel 2015, S. 16), grenzt sich jedoch explizit von einem „klassischen“, in der geisteswissenschaftlichen Tradition stehenden Bildungsbegriff ab, wie er für die Allgemeine Erziehungswissenschaft prägend sei (ebd., S. 16). Bildungsforschung sei, so Gräsel, ein interdisziplinäres und empirische Forschungsmethoden verwendendes Unternehmen zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit der Zielsetzung, zur Analyse und Verbesserung des Bildungssystems auf allen Ebenen

beizutragen (ebd., S. 16f.). Durch diese paradigmatische Bestimmung von empirischer Bildungsforschung werden jedoch alle Forschungen zu Bildung und Erziehung, die nicht dem „empirisch-analytischen“ Ansatz zugehören, ausgegrenzt und können zu ihr auch nichts beitragen.

Folgt man diesem Vorschlag nicht und lässt „Bildungsforschung“ paradigmatisch unbestimmt, erscheint es relativ einfach, den Beitrag erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen zur Bildungsforschung analog zu Teildisziplinen anderer Fächer zu bestimmen. Die Relevanz von Entwicklungspsychologie, psychologischer Diagnostik und Testtheorie für die Bildungsforschung ist offensichtlich, ohne dass sie aufhören würden, unabhängig davon zu existieren. Gleiches ließe sich für verschiedene Gebiete der Soziologie (Bildungssoziologie, Familiensoziologie, Sozialisationsforschung) sagen, ebenso für Linguistik, Wirtschaftswissenschaften und Geschichtswissenschaft. Es fällt jedoch schwer, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, die erwachsenenpädagogische Kursforschung, die schulpädagogische Unterrichtsforschung, die Analyse von Weiterbildungsangeboten, die Untersuchung von Strukturen des Übergangs in unterschiedlichen Bildungssystemen oder Untersuchungen zu den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre und dergleichen mehr als Beiträge zur Bildungsforschung zu betrachten, die unabhängig davon auch noch erziehungswissenschaftliche Forschung sind. Sie tragen zur Bildungsforschung bei, *indem* sie Projekte erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung sind. Aus dieser Sicht haben Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine gemeinsame Schnittmenge. Es ist allein eine Frage des Standpunkts, ob die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung beiträgt oder umgekehrt diese zu jener.

Die Relation zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wird klarer, wenn man versucht, ihren gemeinsamen Gegenstand zu bestimmen. Fend hält diesbezüglich fest, dass das Schulsystem die Funktion habe, „der heranwachsenden Generation optimale Pflege, Ausbildung, Bildung und Erziehung zukommen zu lassen“ (Fend 1990, S. 691). Es diene zum einen der Reproduktion und Weiterentwicklung der „gemeinschaftlichen Lebensweise“ und zum anderen der Entfaltung der Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen (vgl. ebd.). Was hier mit Blick auf die Schule gesagt wird, lässt sich auf das Bildungssystem als Ganzes übertragen. Es dient der Tradierung kultureller und sozialer Praktiken und Güter, sodass im generationalen Austausch der Angehörigen einer sozialen und kulturellen Einheit erhalten bleibt, was für sie einen inhärenten Wert besitzt. Im selben Zuge erhalten durch Prozesse der subjektiven Aneignung die Individuen Zugang zu kulturellen und sozialen Praktiken und Gütern. So, wie Kaufen und Verkaufen zwei Seiten ein- und desselben Vorgangs sind, ist auch die Weitergabe objektiver Kulturwerte und ihre subjektive Aneignung ein einziger Vorgang der Vermittlung von objektiven und subjektiven Momenten im Bildungsprozess. Wolfgang Klafki (1964, S. 297f.) brachte dies mit dem Begriff der „kategorialen Bil-

dung“ zum Ausdruck. Zu ergänzen ist, dass das Bildungssystem nicht allein der Erschließung der Vergangenheit, sondern auch der Aufschließung der Zukunft dient, indem in objektiver Hinsicht dem sozialen und kulturellen Wandel (und dem damit einhergehenden „moralischen Verschleiß“ der Tradition) Rechnung getragen wird und die Individuen in die Lage versetzt werden, zu Trägerinnen und Trägern des Wandels und der Innovation zu werden. Der so umrissene Gegenstand wird von der Erziehungswissenschaft durch die Integration unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven bearbeitet. So gesehen ist erziehungswissenschaftliche Forschung notwendig Bildungsforschung und eine paradigmatisch eingegrenzte empirische Bildungsforschung ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, das zur Bearbeitung der sich bei der wissenschaftlichen Aufklärung ihres Gegenstandes stellenden Probleme einen eigenständigen Beitrag leistet. In diesem Sinne ist auch die qualitative Bildungsforschung ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft.

2 Erziehungswissenschaft und qualitative Forschung

Qualitative Forschung ist als Forschungsansatz nicht an eine bestimmte Disziplin gebunden. In ihrer heutigen Gestalt speist sich die qualitative Forschung aus unterschiedlichen Quellen, zu denen neben der Chicago School of Sociology der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die angelsächsische Sozialanthropologie, die hermeneutische Tradition der Textauslegung, die Impulse der Grounded Theory und Ethnomethodologie sowie grundlagentheoretische Vorstellungen gehören, die insbesondere in der phänomenologischen Soziologie und in dem amerikanischen Pragmatismus fundiert sind. Qualitative Forschungsmethoden gehören nicht exklusiv einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplin an, sondern sind disziplinübergreifendes Gemeingut.

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entwicklung dieses Paradigmas ist hinsichtlich der Forschungsgegenstände, der Theorie- und der Methodenentwicklung unterschiedlich einzuschätzen.

Nicht unerheblich ist, dass qualitative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1970er Jahre rezipiert und erziehungswissenschaftliche Themen sehr früh mit qualitativen Methoden bearbeitet wurden. Die Erziehungswissenschaft bot daher den qualitativen Forschungsmethoden ein weites *Forschungsfeld* (ein Forschungsüberblick findet sich bei Garz/Blömer 2010). Die breite Aufnahme qualitativer Verfahren wurde mit Arbeiten wie der Untersuchung von Schülertaktiken durch Heinze (1980), dem Reader von Baacke und Schulze (1979) zum Lernen aus Geschichten und der Literaturstudie von Terhart (1978) zur interaktionistischen Unterrichtsforschung in den USA vorbereitet. Die Untersuchungen von Ulrich Oevermann (1976, 1979) zur sozialisatorischen Interaktion wurden – auch wegen ihrer Bezüge zur kritischen Theorie der Gesellschaft und Psychoanalyse – stark beachtet. Die

biographieanalytischen Arbeiten von Marotzki (1990), Nittel (1992) sowie Alheit und Glaß (1986) nutzten bereits das Verfahren des narrativen Interviews. Die Studie zu Leistung und Versagen der Arbeitsgruppe Schulforschung (Hurlmann 1980) ist wohl die erste, systematisch angelegte, qualitativ-empirische Studie in der Erziehungswissenschaft.

Fragt man nach dem Beitrag der Erziehungswissenschaft zur qualitativen Forschung in *theoretischer* Hinsicht, fällt die Bilanz schwer. Dies liegt teils im Selbstverständnis qualitativer Methoden, teils in der Art erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung begründet. Nach Wilson (1973) zeichnet sich das „interpretative“ gegenüber dem „normativen“ Paradigma dadurch aus, dass die gegenstandstheoretischen Begriffe nicht vorab („normativ“) festgelegt werden, sondern im Zuge einer „dokumentarischen Interpretation“ der empirischen Daten Klarheit und Festigkeit gewinnen. Qualitative Forschung ist in diesem Sinne „offen“ und auf die Generierung von Theorien gerichtet, die in den Daten begründet sind. Theoretische Vorgaben haben somit den Status von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954). Einheimische Begriffe und Theorien der Pädagogik können demnach die qualitative Forschung für bestimmte Phänomene und Fragestellungen heuristisch orientieren, müssen sich aber gefallen lassen, dass sie im Zuge der Forschung grundlegend revidiert werden können.

Dem interpretativen Paradigma steht eine wissenschaftliche Disziplin gegenüber, in der bis zu ihrer „realistischen Wendung“ empirische Forschung randständig war. Folgt man Meseth (2013), so ist die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft mit normativen Erwartungen seitens der Theorie der Bildung und Erziehung und mit Nützlichkeitsersparungen seitens der pädagogischen Praxis sowie der Bildungsadministration und -politik konfrontiert. Der Druck, praktisch verwertbare Erkenntnisse zu produzieren, zeigt sich bereits in thematischen Konjunkturen, welche bis in die disziplinäre Struktur des Fachs durchschlagen. Dies wird auch durch die Aufwertung der pädagogischen Praxis durch die Zuschreibung einer ihr eigenen „Dignität“ gegenüber der Theorie gestützt, die sich bereits bei Schleiermacher (2000, S. 11) findet. Bestimmt man Pädagogik als eine „rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (ebd., S. 13), ist für vorurteilsfreie empirische Forschung wenig Platz. Das besondere Gewicht der pädagogischen Frage nach dem „Bildungssinn“ und ihre Bezogenheit auf das Sein-Sollen der einmal als richtig erkannten Normen bleiben nach Roth (1963, S. 112) auch der empirisch gewendeten Pädagogik erhalten. Wenn aber erziehungs- und bildungstheoretische Begriffe nicht wertneutral sind, sondern einen normativen Gehalt besitzen, welche Rolle können sie dann noch im Rahmen eines Forschungsparadigmas spielen, welches sich ausdrücklich als nicht-normativ versteht?

Der mit dieser Fragestellung verbundene Problemkreis der Bestimmung des Verhältnisses zwischen qualitativer Forschung und erziehungswissenschaftlicher Theorie wurde in den zurückliegenden Jahren auf mehreren Ta-

gungen der DGfE-Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ behandelt (Miethe/Müller 2012; Kreitz/Miethe/Tervooren 2016), zuletzt auf der Jahrestagung 2017 „Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung“. Mit Blick auf die Beziehung von Bildungstheorie und Biographieforschung wird beispielsweise „reflexive Normativität“ (Krinninger/Müller 2012, S. 68ff.) empfohlen, mit der Aussicht der Entwicklung einer „empirisch gestützten Bildungstheorie“ sowie einer „theoretisch gehaltvollen Empirie“ (ebd., S. 71). Dem gegenüber konstatiert Bettina Dausien eine um die „gesellschaftstheoretische Dimension des Biographiekonzepts“ (2016, S. 40) verkürzte Rezeption der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung seitens ihres „bildungstheoretisch orientierten“ Pendant und plädiert für das Projekt einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, welche beide Richtungen miteinander verbindet (ebd. S. 40). Da theoretisch anspruchsvolle Bildungsbegriffe und empirisch gehaltvolle Biographieforschung sich nur partiell überschneiden (vgl. Kreitz im Erscheinen), empfiehlt sich möglicherweise der Weg, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung direkt – und nicht über den Umweg der Bildungstheorie – an die moderne Ethik anzubinden: Wenn Bildung vor allem dazu dient, Menschen den Zugang zu in-sich wertvollen Erfahrungen und damit zu einem guten Leben zu eröffnen (Meyer 2011, S. 60), dann ergänzt dies die aus Kants deontologischer Pflichtenlehre abgeleiteten Sollens-Forderungen der Pädagogik um außermoralische Werte (zu dieser Terminologie vgl. Frankena 2017). Unter der Annahme, dass solche Werte empirisch nachweisbar orientierungswirksam sind, können die Begriffe, in denen sie gefasst werden, der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als sensibilisierende Konzepte dienen.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Didaktik, Unterrichtstheorie und qualitativer Unterrichtsforschung, liegt eine vergleichbare Problemlage vor. Unterrichtstheorien grenzen sich zwar gegenüber der Didaktik als einer, die unterrichtliche Praxis orientierenden Lehre ab und entwickeln Vorstellungen von Unterricht als „Sprachspiel“ (Lüders 2003), als „pädagogische Ordnung“ (Reh/Rabenstein/Idel 2011) oder als „Kommunikation“ (Meseth/Proske/Radtke 2011). Doch es stellt sich analog zur Bildungstheorie die Frage, ob ein nicht-normativer, rein formaler bzw. struktureller Unterrichtsbegriff in der Lage ist, Unterricht als Vermittlungsgeschehen im oben beschriebenen Sinn zu verstehen. Auch hier wird die Option gewählt, das zuvor definierte „Pädagogische“ als das die Eigenstruktur des Unterrichts bestimmende Moment empirisch nachzuweisen (Gruschka 2013, S. 268f.).

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur *Methodenentwicklung* qualitativer Forschung ist eher kritisch zu sehen, da die vornehmlich in Soziologie und linguistischer Pragmatik entwickelten, sozio- und pragmalinguistischen Verfahren, die sich um eine maximale Kontrolle und Explikation der interpretativen Prozesse bemühten, nur selektiv rezipiert wurden. Dies mag mit dem normativen Diskurs in der Erziehungswissenschaft, mehr jedoch mit der nach

wie vor starken hermeneutischen Tradition in der Erziehungswissenschaft zusammenhängen. Hinzu kommt Folgendes: Da die mittlerweile kanonisierten Verfahren grundsätzlich Anerkennung genießen, wird die Diskussion, welche Erkenntnismöglichkeiten mit diesen Verfahren verbunden sind, kaum noch geführt. Diese wäre aber aufgrund der Versäulung in methodische Schulen, des Verlustes des „methodologischen Scharfsinns“ (Böhme 2016), einer schematischen Verwendung methodischer Anweisungen (Riemann 2003) und der Tendenz zur Verwaltung des Erbes der charismatischen Gründergeneration (Reichertz 2009) durchaus angebracht. Versuche, eine eigenständige erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Methodenlehre zu entwickeln, blieben bislang ohne durchschlagenden Erfolg (man denke an Dietrich Benners Überlegungen zum „Pädagogischen Experiment“ (Benner 2001, S. 319ff.), Malte Brinkmanns Ansatz einer „pädagogischen Empirie“ auf phänomenologischer Grundlage (Brinkmann 2015) oder an die „pädagogische Hermeneutik“ von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier (Rittelmeyer/Parmentier 2006)). Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass aufgrund der Spezifik erziehungswissenschaftlicher Gegenstände und Fragestellungen, die aus den anderen Sozialwissenschaften, insbesondere der Soziologie, importierten Verfahren angepasst und weiterentwickelt wurden, es in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu innovativen Weiterentwicklungen qualitativer Methoden gekommen ist (z. B. videographische Verfahren in der schulpädagogischen Unterrichts- und der erwachsenenpädagogischen Kursforschung).

3 Erziehungswissenschaft und qualitative Bildungsforschung

Die qualitative Bildungsforschung ist ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, in die Theoriebestände (z. B. das Habituskonzept von Pierre Bourdieu) und Forschungsmethoden (z. B. die Objektive Hermeneutik von Ulrich Oevermann) anderer Sozialwissenschaften eingegangen sind. Das Erziehungswissenschaftliche dieses Teilgebiets ergibt sich aus dem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, den theoretischen und begrifflichen Konzepten, die ihn zu fassen suchen, und der Gegenstandsadäquatheit der Methoden. Die Untersuchung von Struktur, Funktionsweise und Wandel des zwischen subjektiven und objektiven Momenten sowie Vergangenheit und Zukunft vermittelnden Geschehens, das durch Begriffe der Bildung und Erziehung umrissen wird, ist die spezifische, gegenständlich bestimmte Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die nicht durch die Frage nach Struktur und Wandel der Gesellschaft oder nach den Gesetzmäßigkeiten psychischer Entwicklung abgedeckt ist. Anhand „einheimischer Begriffe“ der Bildung und Erziehung kann dieser Gegenstandsbereich zum Zweck der diskursiven Zuordnung wissenschaftlicher Beiträge zwar umschrieben, jedoch nicht definitorisch eingegrenzt werden. Qualitative Forschungsmethoden sind diesem Gegenstand angemessen, weil mit ih-

nen die für das Vermittlungsgeschehen zentralen Verstehens- und Aneignungsprozesse rekonstruiert und als Bildungsprozesse verstanden werden können.

Gegenüber der „Dignität der (pädagogischen) Praxis“ kann die qualitative Bildungsforschung auf die ihr eigene Dignität verweisen. Der qualitativ-empirische Erkenntnismodus ist eine eigenständige Quelle erziehungswissenschaftlichen Wissens. Erst durch diese Eigenständigkeit entfaltet sich ihr kritisches Potenzial im Kontrast zu einer in theoretischer und normativer Hinsicht affirmativen und den Nützlichkeitserwartungen der Praxis unterworfenen Forschung. Für die Zukunft sehe ich folgende Herausforderungen, denen sich die qualitative Bildungsforschung zu stellen hat:

- Den normativen Diskurs der Erziehungswissenschaft aus dem qualitativen Forschungsprozess auszuschließen, ist vermutlich aussichtslos. Was es unter dieser Voraussetzung heißt, qualitative Methoden „reflexiv“ zu verwenden, ist bei Weitem noch nicht hinreichend klar.
- Der oberflächlichen Aneignung und Verwendung qualitativer Forschungsmethoden sollte durch ein Beharren auf methodischer Strenge und der Einhaltung methodischer Standards entgegengewirkt werden. Zugleich sind qualitative Methoden nicht ein nur noch zu verwaltender Bestand von Bewährtem, vielmehr müssen sie im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben immer wieder neu gewonnen werden.
- Die methodologische Diskussion um die Grundlagen qualitativer Methoden und der Diskurs zwischen methodischen Schulen und theoretischen Konzeptionen sollte intensiviert werden.
- Qualitative Bildungsforschung sollte sich um mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit ihrer Forschungen bemühen, indem qualitative Forschungsdaten in größerem Umfang als bisher anderen Forschenden zu sekundäranalytischen Zwecken zugänglich gemacht werden.
- Qualitative Bildungsforschung sollte sich immer wieder des ihr eigenen Telos und Ethos vergewissern. Der Blick zurück auf die Anfänge qualitativer Bildungsforschung, die verlassenen Pfade, die abgebrochenen Bemühungen und die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ist angesichts der auch sie erfassenden generationalen Umbrüche eine dauerhafte Aufgabe.

Robert Kreitz, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz.

Literatur

- Alheit, Peter/Glaß, Christian (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.
- Benner, Dietrich (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 4. Auflage Weinheim: Beltz.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review* 19, 1, S. 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Böhme, Jeanette (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung. Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Band 1). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123-136.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 4, S. 527-545.
- Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-46.
- Fend, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5, S. 687-709.
- Frankena, William K. (2017): *Ethik. Eine analytische Einführung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Timpelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 571-588. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_30.
- Gräsel, Cornelia (2015): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-30.
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinze, Thomas (1980): *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Hurrelmann, Klaus (1980): *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3./4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kreitz, Robert (im Erscheinen): *Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A. (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740778>.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): *Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meseth, Wolfgang (2013): *Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin*. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249-268. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_13.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): *Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?* In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 223-240.
- Meyer, Kirsten (2011): *Bildung*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110250978>.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oevermann, Ulrich et al. (1976): *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion*. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages*. Stuttgart: Enke, S. 274-295.

- Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352-434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reichert, Jo (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10, 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1382>.
- Riemann, Gerhard (2003): A joint project against the backdrop of a research tradition. An introduction into „Doing Biographical Research“. Forum Qualitative Sozialforschung 4, 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.3.666>.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2., durchgesehene Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, 3, S. 109-119.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 54-79.

Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie?

Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem
der qualitativen Forschung in der Pädagogik

Frank Beier

1 Einleitung: Erziehungswissenschaft und ihre Empirie

Ob und wie die Erziehungswissenschaft selbst empirisch forschen soll, ist ein seit Dekaden diskutiertes Problem dieser Disziplin. Dies lässt sich exemplarisch an der historischen Entwicklung der institutionellen Verankerung der empirischen Bildungsforschung skizzieren: Während ab den 1960er Jahren im Zuge der von Heinrich Roth proklamierten „realistischen Wendung“ (Roth 1962) vorrangig die außeruniversitäre empirische Bildungsforschung anwuchs, kam es seit dem sogenannten PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre auch an den Universitäten zu einer flächendeckenden Expansion von Lehrstühlen für empirische Bildungsforschung (vgl. Zedler/Döbert 2009, S. 33). Dieser in den letzten Jahren bildungspolitisch protegierte Aufstieg der (vorwiegend quantitativen) Bildungsforschung und die Skepsis der traditionellen Pädagogik gegenüber empirischer Forschung (vgl. Dinkelaker et al. 2016) begünstigten jedoch, dass vor allem die beiden Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie sich Forschungsfelder aufteilten und ihre Methodenexpertise einbringen konnten. Der Erziehungswissenschaft mit ihren Theoriebeständen und Grundbegrifflichkeiten wurde und wird dabei kaum mehr eine größere Rolle innerhalb der Bildungsforschung zugewiesen. So resümiert Cornelia Gräsel beispielsweise:

„Insgesamt kann aufgrund der theoretischen, methodischen und normativen Unterschiede – man vergleiche die lang anhaltende Debatte um die unterschiedlichen Bildungsbegriffe – nicht sinnvoll von einer Empirischen Bildungsforschung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesprochen werden.“ (Gräsel 2015, S. 27)

Während kein Zweifel besteht, dass die Bildungsforschung im Kern ein interdisziplinäres Feld ist, bleibt hingegen die Frage, welche Rolle die Erziehungswissenschaft selbst in der interdisziplinären Kooperation spielen kann, mehr oder minder umstritten. Ich möchte mich in diesem Aufsatz speziell auf die qualitative Bildungsforschung beschränken, die neben der deutlich dominanteren quantitativen Bildungsforschung spätestens seit den 1990er Jahren in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung zu gewinnen scheint, und diskutieren, inwieweit eine eigenständig *erziehungswissenschaftliche Perspektive*

entwickelt wurde, die sich von impliziten soziologischen und psychologischen Gegenstandskonstitutionen abzugrenzen vermag.

2 Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft

Es gibt eine Reihe von Autorinnen und Autoren, die qualitative Auswertungsverfahren aus der Soziologie in die Erziehungswissenschaft übernommen haben. So wird in der qualitativen Unterrichtsforschung beispielsweise die dokumentarische Methode (vgl. z.B. Asbrand/Martens/Petersens 2013) oder die Konversationsanalyse verwandt (vgl. z.B. Wyßuwa/Beier 2012) oder im Anschluss an die Tradition der Chicagoer Schule und der Ethnometodologie eine Ethnografie des Unterrichts angefertigt (vgl. z.B. Breidenstein 2012). Zwar reagieren die genannten Studien auf pädagogische Konzepte und erziehungswissenschaftliche Begriffe, treten aber quasi von außen heran und betreiben empirische Aufklärung über diese. Das ‚Erziehungswissenschaftliche‘ oder das ‚Pädagogische‘ solcher Art Studien besteht folglich im Gegenstand, der adressiert wird. Nach ihrem Selbstverständnis sind diese Studien erziehungswissenschaftlich, weil sie bestimmte Themen wie Unterricht, Erziehung oder Bildung behandeln. Merle Hummrich und Astrid Hebenstreit haben diese Position kürzlich explizit verteidigt:

„Insofern konstituiert sich Erziehungswissenschaft vornehmlich über ihren Gegenstand, als eine Wissenschaft, die sich mit Perspektiven der Bildung, Erziehung und Sozialisation auseinandersetzt, die Situationen, Institutionen und kulturelle Bedingungen vergleicht und zueinander in Beziehung setzt.“ (Hummrich/Hebenstreit 2017, S. 3)

Solche Gegenstände können zum Beispiel der individualisierte Unterricht (vgl. Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013), die Behandlung spezifischer Themen im Unterricht (am Beispiel Holocaust, Meseth 2008) oder wie im oben zitierten Vortrag von Hummrich und Haberstädt (2017) die Herstellung von Disziplin im Rahmen einer Schulkultur sein. Diese qualitativen Studien haben wichtige Erkenntnisse zur Explikation der sozialen Praxis von Bildungs- und Erziehungsprozessen geliefert. Die Anwendung der klassischen qualitativen Auswertungsverfahren bietet eine attraktive Möglichkeit, sich von idealistischen und normativ aufgeladenen Begriffen zu lösen, mit denen man in pädagogischen Theorien häufig konfrontiert ist. Es dürfe gerade nicht – so das häufig vorgetragene Credo – eine Vermischung mit den normativen Erwartungen, die den Gegenstand berühren und den eingesetzten Forschungsmethoden geben. So argumentiert etwa Peter Vogel:

„Im empirischen Zugriff ist die ‚Eigennormativität‘ des Pädagogischen zwar notwendiges Element der pädagogischen Handlungstheorie, aber einer Handlungstheorie als Gegenstand von Beobachtung.“ (Vogel 2016, S. 230)

Der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird somit aufgetragen, pädagogische Normen des Feldes zu rekonstruieren, ohne diese dabei durch eigene Forschung zu reifizieren. Peter Vogel steht in der Tradition Wolfgang Brezinkas, der gut 40 Jahre zuvor die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik forderte. Interessanterweise ging Brezinka deutlich weiter und bestritt auch, dass die Erziehungswissenschaft einen ihr eigenen Gegenstand besitze:

„Die Behauptung, die Pädagogik habe einen Gegenstand, der von den Gegenständen der ‚Nachbarwissenschaften‘ Psychologie und Soziologie gänzlich verschieden sei, läßt sich ebenso wenig halten wie der Anspruch auf eine nur ihr eigentümliche Methode. Soweit diese Ansichten heute noch vertreten werden, beziehen sie sich zumeist nicht auf die Pädagogik als Realwissenschaft, sondern als eine philosophische Disziplin.“ (Brezinka 1971, S. 37)

Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sah Brezinka darin, unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlichen Wissens, Erziehungstechnologien zu entwerfen. Dieser Technologieanspruch wird mittlerweile insbesondere in der qualitativen Forschung abgestritten. Funktional-äquivalent wird stattdessen erziehungswissenschaftliche Reflexion gefordert, die das Wesen der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft ausmache und zu gleich konstitutiv für eine pädagogische Kasuistik angesehen wird.¹ Qualitative Methoden, die zur Analyse von Unterricht oder anderen Elementen des Bildungssystems genutzt werden, gehören dann quasi automatisch zur Erziehungswissenschaft, allein deshalb, weil sie „Unterricht“ thematisieren und zu dessen Reflexion beitragen können. Tendenziell ausgeblendet wird damit jedoch, dass Methoden ihren Gegenstand nicht einfach aufgreifen, sondern ihn immer durch die mit ihr verbundene aspekthafte Betrachtung zugleich auch konstituieren:

„Forschung ‚schafft‘ somit ihren Gegenstand (in gewisser Weise) und damit auch die zu erhebenden Daten – weder das Eine noch das Andere findet sie einfach in der Außenwelt vor (Breuer 2005). Deshalb sind Methoden immer theoretisch geleitet und deshalb sind die ausgearbeiteten ‚Methoden‘ immer auch Theorie: Gesellschaftstheorie, Sozialtheorie, Handlungstheorie, Kommunikations- und Medientheorie und Erkenntnistheorie in einem.“ (Reichertz 2012, S. 72)

Diese Gegenstandskonstitution ist allen Forschungsmethoden *immanent*. Auch qualitative Verfahren verweisen auf eine „Theorie des Gegenstandes, genauer: einer Grundlagentheorie der Soziologie“ (Knoblauch 2015, S. 215). Für Gesa Lindemann liefern Sozialtheorien in der qualitativen Forschung den Rahmen, „wie der Gegenstand zu beobachten ist und empirische Daten zu interpretieren

1 Dies wird zum Beispiel im Rahmen der reflexiven Lehrerbildung diskutiert (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017). Werner Helsper (2001, S. 12) spricht in diesem Zuge von der Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“, Bettina Dausien (2007) sieht in dem Erlernen qualitativer Forschung die Möglichkeit, Professionalisierung voranzutreiben.

sind“ und „[...] wie etwas als soziologisches empirisches Datum erscheinen kann“ (Lindemann 2015, S. 109). Nimmt man diese immanenten Gegenstandskonstitutionen ernst, so bedeutet dies, dass auch Erziehung, Bildung und Sozialisation durch die klassischen qualitativen Methoden zunächst einmal als soziologische Konstrukte konstituiert werden. In der Tat erscheint es ja sofort einseitig, dass der ‚gleiche‘ (aber nicht-identische) Gegenstand, z. B. Erziehung, unter ganz unterschiedlichen disziplinären Perspektiven erforscht werden kann: Es macht freilich einen Unterschied, ob ich Erziehung als phylogenetische Überlebensstrategie für physiologische Frühgeburten untersuche, als psychodynamische Übertragung und Gegenübertragung oder als kontingentes Konstrukt sozialer Reproduktion. Um entsprechende Fakten für die jeweiligen Perspektiven zu sammeln, benötige ich entsprechende andere empirische Verfahren und Instrumente. Es ist also keineswegs so, dass Erziehung allein als soziale Praxis untersucht werden kann, auch wenn dies die klassischen soziologischen Analyseverfahren nahelegen. Dies wird jedoch häufig suggeriert. Peter Vogel beispielsweise hält die Vorstellung für abwegig, dass eine pädagogische Forschung eine spezifische bildungstheoretisch fundierte Gegenstandskonstitution benötigt, und illustriert dies mit der folgenden Analogie:

„Wir fänden es ziemlich eigenartig, wenn in der Religionssoziologie eine empirische Untersuchung über die Bedeutung religiöser Motive im Alltagshandeln von Kirchgängern mit dem Argument kritisiert würde, man habe ja gar nicht die richtige und allein wahre Religion untersucht. Vergleichbare Argumente finden sich aber reichlich im Zusammenhang der Kritik der empirischen Bildungsforschung.“ (Vogel 2016, S. 230)

Gleichermaßen wie die Erforschung von Religion keine religiöse Perspektive brauche, sei es unsinnig, Bildungsforschung zu kritisieren, weil sie nicht bildungstheoretisch aufgestellt sei. Es ist Peter Vogel zunächst einmal vollumfänglich zuzustimmen: Wer etwas über Religion herausfinden will, der kann Religion als soziale Praxis oder soziales Phänomen untersuchen. Dies ist aber nichts anderes als eine theoretische Gegenstandskonstitution – Religion wird als soziales und nicht etwa als sozialpsychologisches, juristisches oder ästhetisches, philosophisches (oder eben religiöses) Phänomen betrachtet resp. konstituiert. Die Konsequenz aus Vogels Überlegung ist, dass die Erforschung von Religion hier zwangsläufig zu einer *Religionssoziologie* wird. Denn es ist das Kerngeschäft der Soziologie, die Logik sozialer Praxis zu rekonstruieren. Eine theologische Untersuchung andererseits benötigte genau jene Spezifizierung des Religiösen (wieso ist ein Gegenstand heilig/religiös?), die den Gesichtskreis der Forschung leiten würde, deren wissenschaftliche Berechtigung Vogel für eine Theologie m. E. zu Recht abstreitet. Lautet die Konsequenz daraus, dass eine pädagogische Perspektive (was macht etwas zu etwas Pädagogischem?) gleichermaßen zum Scheitern verurteilt ist? Gerade dies scheint Vogels Vergleich insinuierten zu wollen. Wenn dem so wäre, so bliebe nur die Konsequenz, Erziehungswissenschaft als Erziehungs-

soziologie fortzuschreiben und pädagogische Handlungen als eine spezifische Form sozialen Handelns zu verstehen. Eine solche Perspektive ist einerseits sinnvoll, andererseits unbefriedigend. Sinnvoll ist sie, weil sich gar nicht abstreiten lässt, dass Erziehung eine soziale Praxis ist (ebenso wie Religion, aber auch Medizin, Rechtsprechung oder das Kochen einer Gulaschsuppe). Es gibt daher keinen Grund, sich von einer Erziehungssoziologie zu verabschieden. Wie jede andere Disziplin auch ist die Erziehungswissenschaft auf die Rezeption von Forschungsergebnissen ihrer Nachbardisziplinen angewiesen, v. a. um die eigenen epistemologischen Grenzen zu überwinden. Unbefriedigend ist eine Quasi-Gleichsetzung (mit der Spezialisierung auf eine bestimmte Art sozialen Handelns), weil Erziehungswissenschaft etwas anderes sein müsste als Erziehungssoziologie oder konsequenterweise als Spezialdisziplin in sie aufzugehen hätte. So argumentiert auch Ronald Hitzler:

„[...] empirische Erziehungsforschung ist nichts anderes als eine thematische Spezialisierung unter vielen anderen der empirischen Sozialforschung schlechthin. Es mag zwar plausible historische, politische und pekuniäre Gründe dafür geben, dass die empirische Erziehungsforschung in pädagogischen und nicht in sozialwissenschaftlichen Instituten und Fakultäten angesiedelt ist. Von der ‚Logik‘ der Sache her aber gehört sie meines Erachtens nicht in die Pädagogik.“ (Hitzler 2008, S. 153)

Wenn wir dies anhand von Peter Vogels Beispiel auf andere Wissenschaften übertragen und weiterdenken, wird die Problematik daran schnell sichtbar: Man stelle sich vor, die Rechtswissenschaft würde sich mit dem (nicht von der Hand zuweisendem) Argument, dass die Rechtsprechung (auch) eine soziale Praxis sei, in eine reine Rechtssoziologie verwandeln.² Für Rechtswissenschaftler und Rechtswissenschaftlerinnen ist dies wohl undenkbar, Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen hingegen scheinen damit allzu oft kein Problem zu haben.

3 Pädagogisierung des Gegenstandes

Indes zeichnen sich immer mehr Ansätze in der Erziehungswissenschaft ab, die versuchen, über die Integration von erziehungswissenschaftlichen Theorien in die qualitative Bildungsforschung den Gegenstand zu pädagogisieren. Dies betrifft insbesondere die bildungstheoretische Biographieforschung (vgl.

2 Gleiches ließe sich für Geschichtswissenschaftler, Ökonomen oder Literaturwissenschaftler etc. postulieren. Ohne Frage, auch die Geschichte ist eine soziale Praxis, genauso wie wirtschaftliches Handeln oder Literatur. Andererseits zeichnen sich die wissenschaftlichen Disziplinen durch eine besondere kognitive Spezialisierung aus, die sich auch institutionell sedimentiert hat. Die Disziplinen kultivieren damit einen spezifischen Blick auf die Welt (vgl. Stichweh 2013, S. 17).

Marotzki 1999), aber auch zunehmend die qualitative Unterrichtsforschung (vgl. Meseth 2010). Sobald bildungsphilosophische und pädagogische Theorien in die qualitative Bildungsforschung integriert werden, zeichnen sich jedoch auch Probleme ab, die häufig insbesondere die implizite oder explizite Normativität der pädagogischen Begriffe betreffen.

Das Hauptmotiv, Pädagogik in Sozialwissenschaft transformieren zu wollen, liegt gerade darin, sich des normativen Ballasts der pädagogischen Erziehungs- und Bildungsphilosophie zu entledigen. Im Kontrast dazu wird in manchen Ansätzen das Normative der Pädagogik nicht als Ballast, sondern als das konstitutive Element einer genuin pädagogischen Forschung verstanden. Diese Autoren argumentieren genau gegenteilig. Qualitative Forschung wird als Ausgangspunkt einer normativen Kritik gesehen, quasi mit einem „pädagogischen Blick“ (vgl. z. B. Gruschka 2013, S. 44) verbunden. Dies korrespondiert mit dem außerwissenschaftlichen Anspruch, der darin besteht, Erziehungsverhältnisse zu verbessern, was – da es sich um eine Form der Handlungswissenschaft handle – nicht negiert werden dürfe (vgl. Krummheuer/Najouk 1999, S. 14). Genau darin wird die Aufgabe pädagogischer Forschung gesehen. Für qualitative Verfahren ist dies vor allem deshalb problematisch, weil es in vielen Fällen dazu führt, statt einer offenen und rekonstruktiven eine evaluierende und bewertende Perspektive einzunehmen (ausführlich wird dies in Beier/Wyßbuwa 2016 diskutiert; vgl. auch Meseth 2011).

Dies betrifft m. E. auch die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, in der hinterfragt wird, inwieweit dem Bildungsbegriff selbst nicht eine implizite Normativität unterliegt und „inwiefern normative Implikationen des Bildungsbegriffs im Forschungsprogramm der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung deutlicher zu berücksichtigen“ (Fuchs 2014, S. 127) sind. Ziel einer normativ gehaltvollen bildungstheoretischen Biographieforschung ist es zwar dann nicht, Verbesserungsvorschläge oder Handlungsempfehlungen zu geben, aber doch die normativen Bildungstheorien empirisch „zu füllen“.

Das Anlegen eines normativen Maßstabs hat zur Konsequenz, dass letztlich darüber *geurteilt* wird, ob Bildungsprozesse stattfinden oder nicht. In der Unterrichtsforschung wird beispielsweise die Handlung des Lehrers oder der Lehrerin *kritisiert* und in der Professionsforschung professionelles von unprofessionellem Handeln geschieden. So kritisiert Gruschka beispielsweise das Verschwinden der Sache an sich zugunsten von formalen Präsentationstechniken im Unterricht oder beklagt eine zunehmende „bürgerliche Kälte“ in der Lehrpraxis. Thorsten Fuchs' Biographieanalysen hinterfragen, wie viel Bildungsprozesse tatsächlich hinter einer vordergründigen Aufstiegsbiographie stecken. Außerdem stellt er wie andere Autoren (z. B. Koller 1999) zur Disposition, ob tatsächlich alle Wandlungsprozesse als Bildungsprozesse verstanden werden können, wie dies Winfried Marotzki (1990) vorgeschlagen hat, oder ob für ein angemessenes Bildungsverständnis nicht auch normative Aspekte eine Rolle

spielen müssen. Fraglich bleibt, inwieweit solche Analysen tatsächlich einen Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können.

Normative Aussagen haben für eine auf Falsifikation angelegte empirische Forschung die unangenehme Eigenschaft, dass sie schlechterdings nicht widerlegbar sind.³ Normative Aussagen sind, wie nicht nur Niklas Luhmann (Luhmann 1969, S. 39) konstatierte, „lernresistent“. Der normative Maßstab lässt sich folglich durch empirische Forschung nicht widerlegen. Normative Ansätze tendieren daher dazu, Theorien weder empirisch hervorzubringen noch eine solche ernsthaft zu irritieren. Die gesetzte und nicht-widerlegbare Norm wird am Fall illustriert und „gefüllt“. Eine solche Forschung gerät in Gefahr, allein (mehr oder weniger wohlbegründete) Kritik zu üben, jedoch keine erfahrungswissenschaftliche Theoriearbeit zu leisten.⁴ Auch das Technologiedefizitproblem (vgl. Luhmann/Schorr 1982) wird eine solche kritische Forschung kaum überwinden, weil es fragwürdig bleibt, wie aus einer als schlecht identifizierten Praxis logisch korrekt darauf geschlossen werden kann, wie etwas besser gemacht werden müsste. Nur weil ich (scheinbar) weiß, dass sich jemand pädagogisch unangemessen verhält, weiß ich noch nicht, welche Konsequenzen (und welche unintendierten Nebenfolgen) vermeintlich „pädagogisch wohlgeformtes“ Verhalten gehabt hätte (vgl. dazu Breidenstein 2012, S. 95). Dort, wo das Pädagogische an der qualitativen Forschung darauf gerichtet wird, bildungsphilosophische Kritik zu üben und hypothetische Handlungsempfehlungen zu generieren, wird sie sich kaum überzeugend als eigene sozialwissenschaftlich orientierte Forschungsdisziplin durchsetzen können. Das Pädagogische in die qualitative Forschung über

- 3 In der Tat betrifft dies nicht allein normative Aussagen, sondern auch theoretische Grundlagentheorien, die empirischen Analysen – werden sie nicht positivistisch verkürzt – immer zugrunde liegen. Über die Falsifikationsmöglichkeiten verschiedener Theorieelemente in der qualitativen Forschung informiert auch der Aufsatz von Gesa Lindemann (2015). In diesem Sinne ist das pauschale Argument, dass normative Aussagen nicht mit empirischer Forschung zu vereinbaren sei, nicht vorbehaltlos gültig. Die zu diskutierende Frage wäre vielmehr, inwieweit normative Theorien als Gegenstandstheorien fungieren können.
- 4 Dies kann offenbar nur dann geschehen, wenn eine Norm zu einem analytischen Begriff transformiert wird. Zum Beispiel, indem der Bildungsbegriff eine spezifische Wendung erhält, dessen Entstehungsbedingungen etc. dann analysiert werden (Was ermöglicht Bildung?). Dies ist allerdings weniger normativ – wie häufig behauptet wird – als vielmehr eine Operationalisierungsentscheidung, die eine notwendige Dezision im Forschungsprozess darstellt und zum Kerngeschäft empirischer Arbeit zählt (vgl. Vogel 2016: 231). Ein Begriff lässt sich weder normativ als richtig begründen noch empirisch als wahr erweisen. Anders verhält es sich, wenn Situationen, Biographien, etc. interpretiert werden und dann Handlungen (etc.) bewertet und vor dem Hintergrund einer „besseren Praxis“ analysiert werden. Dann wird eine empirische Analyse normativ. Inwieweit der dieser Bewertungspraxis zugrunde liegende normative Maßstab jedoch durch Empirie irritierbar und nicht Teil einer kontingenten Praxis ist, bleibt die darauf bezogene methodologische Problemstellung, die es zu lösen gilt. Dieses Problem wird im Ansatz zumindest von Andreas Gruschka angegangen (vgl. Gruschka 2011).

Kritik und Normativität zurückzuholen und pädagogisch angemessene Handlungsalternativen aus Interview- oder Beobachtungsprotokollen abzuleiten, ist daher m. E. ein aussichtsloser Versuch, soziologische Auswertungsverfahren mit pädagogischer Relevanz zu versehen. In der Tat wird dies nicht zuletzt von Soziologen auch immer wieder kritisiert und führt zu einer Abseitsstellung im Feld der Bildungsforschung.

4 Gibt es einen Ausweg? Der pädagogische Blick als qualitative Forschungsmethodologie – ein Desiderat einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung

Ohne Zweifel gibt es in beiden – eher idealtypisch dargestellten – Positionen immer wieder reflexive Bezugnahmen einerseits zu den pädagogischen Ansprüchen, die offenbar nicht gänzlich ohne Normativität zu denken sind, und andererseits zu den methodologischen Grundlagen einer Sozialwissenschaft, die diese zu verbieten scheinen. Selten wird dabei jedoch die jeweilig skizzierte Grundposition verlassen. Daher ging es mir weniger um eine differenzierte Darstellung als vielmehr um die Illustration eines Grundproblems: Dass die Erziehungswissenschaft innerhalb der Bildungsforschung eine untergeordnete Rolle spielt – so die These – liegt vor allem an diesem wenig geklärten Verhältnis. Einen ernsthaften Beitrag zur interdisziplinären Bildungsforschung kann die Erziehungswissenschaft aus meiner Sicht nur dann leisten, wenn sie in der Lage ist, den sozialwissenschaftlichen Gütekriterien gerecht zu werden und mit einem anschlussfähigen, erfahrungswissenschaftlichen und deskriptiven Theoriebegriff operiert, zugleich aber eine autonome und erkenntnisfördernde Perspektive und d.h. eine eigenständig pädagogische (und möglicherweise normative) Gegenstandskonstitution begründen kann. Diese Gegenstandskonstitution kann meines Erachtens nicht als pädagogische Heuristik funktionieren, die ad hoc als Interpretationsleistung auf qualitative Daten aufgelegt wird. Vielmehr müsste eine pädagogische Theorie als Grundlagentheorie einer qualitativen Analysetechnik entwickelt werden, die begründet, warum etwas als pädagogisches Datum erscheint. In diesem Sinne fehlt es noch an einer dezidiert pädagogisch begründeten qualitativen Methodik, auch wenn erste Ansätze dazu bereits insbesondere in der Biographieforschung erkennbar sind. Dies macht darauf aufmerksam, dass auch die Erziehungswissenschaft keine ihr völlig „eigenständige Methodik“ benötigt, die sich von sozialwissenschaftlichen Gütekriterien verabschiedet. Vielmehr geht es darum, anstatt soziologische Verfahren zu pädagogisieren, eigenständige qualitative Analysezugänge zu finden, die stärker auf pädagogischen Gegenstandskonstitutionen beruhen. Im Zentrum muss also die Frage stehen, wie Daten als erziehungswissenschaftlich relevante Daten konstituiert

werden. Nur eine solche eigenständige Perspektive könnte das interdisziplinäre Feld der Bildungsforschung ernsthaft bereichern.

Frank Beier, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dresden.

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias/Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 25), S. 171-188. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1>.
- Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Miethe, I./Kreitz, R./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 84-104.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 42). Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7.
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Zugriff: 13. März 2018]. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, W. et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.

- Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe“. Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – Der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulf-tange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 127-151.
- Gruschka, Andreas (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Proske, M./Meseth, W. et al. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-145.
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Gräsel, Cornelia (2015): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_1.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid (2017): Disziplinierende Ordnungen – Potenziale und Herausforderungen international vergleichender Ansätze für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Vortrag auf der Tagung der DGfE-Kommission Qualitative Biographie- und Bildungsforschung (QBBF), 22.09.2017, Chemnitz. <https://www.researchgate.net/publication/320131676> [Zugriff: 13. März 2018].
- Hitzler, Ronald (2008): Grenze der disziplinären „Ökumene“. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. In: *Soziologie* 37, 2, S. 145-154.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Knoblauch, Hubert (2015): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 210-233.
- Krummheuer, Götz/Najouk, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretative Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>.
- Lindemann, Gesa (2015). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107-128.
- Luhmann, Niklas (1969/2008): Normen in soziologischer Perspektive. In: Luhmann, N.: *Die Moral der Gesellschaft*, hrsg. v. D. Horster. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25-55.

- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-41.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 325-341.
- Meseth, Wolfgang (2010): Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 15-26.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 1, S. 12-27.
- Meseth, Wolfgang (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten. In: kursiv. Journal für politische Bildung 12, 1, S. 74-83.
- Reichertz, Jo (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-80. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_2.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Vogel, Peter (2016), Wie pädagogisch muss, kann, darf erziehungswissenschaftlich-empirische Forschung sein? In: Meseth, W. et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-234.
- Wyßuwa, Franziska/Beier, Frank (2013): Beispielerzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen. In: Birkner, K./Ehmer, O. (Hrsg.): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Zedler, Peter/Döbert, Hans (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23-45. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_2.

Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs

Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen

Sascha Kabel & Marion Pollmanns

1 Vom Problem des Ausklammerns der Bildung in der Bildungs(ungleichheits)forschung

Dass Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland fort dauert, ist hinlänglich bekannt. Es ist jedoch nicht hinreichend geklärt, ob und wenn ja, inwiefern die Pädagogik diesem Phänomen zuarbeitet oder ob sie dieses gar selbst (kontinuierlich) erst erzeugt. Dies ist insofern verwunderlich, als es nicht an Konzepten mangelt, die eine unterrichtliche Bearbeitung von Differenz versprechen. Deren Plausibilität negieren Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (2017, S. 1), wenn sie argumentieren, dass „[p]ädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, [...] maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz mithin auch von Ungleichheit“ sind.

Das Spektrum möglicher Ursachen und Mechanismen erscheint jedoch breit. Bei deren Erforschung dominieren allerdings soziologische Ansätze, sei es, dass Bildungsungleichheit mit Pierre Bourdieus Habituskonzept als Passungsproblem differenter Habitus, mit der auf Raymond Boudon zurückgehenden Theorie der rationalen Entscheidung als durch schichtspezifisch divergierende Niveaus der Bildungsaspiration bedingt oder mit Basil Bernsteins Sprachcodetheorie als „Passungsproblem“ schichtspezifischer Sprachcodes in den Blick genommen wird. Und so hat die aus verschiedenen Disziplinen gespeiste Differenz- und Ungleichheitsforschung bislang kaum Studien vorgelegt, die prüfen, inwiefern die Abhängigkeit schulischer Bildung von der sozialen Herkunft Heranwachsender sich als Ergebnis der (Re-)Produktion von Herkunftsdifferenz im und durch schulischen Unterricht darstellt. Dazu müsste Unterricht konsequent erziehungswissenschaftlich, also in seiner pädagogischen Sinnstruktur betrachtet werden, sonst ist es von vornherein verbaut, Bildungsungleichheit auf das Unterrichten zurückführen zu können.

Erziehungswissenschaft kann daher nur dann einen spezifischen Beitrag zur Klärung der Frage fort dauernder Bildungsungleichheit leisten, wenn sie das pädagogische Handeln fokussiert, die mit ihm verfolgten Ansprüche berücksichtigt und Gründe ihrer Unterbietung ausmacht. Andernfalls verfehlt sie das aus erziehungswissenschaftlicher Sicht an Unterricht zu Erforschende

und reproduziert lediglich das ohnehin reproduktionstheoretisch bereits Bekannte. Weil jene Unterrichtsforschung, die Bildung und ihre Dialektik nicht in den Blick nimmt, den fraglichen Zusammenhang nicht aufklären kann, gelangt sie zu Erklärungen, die sein Fortbestehen praktisch bloß untermauern. Daher möchten wir mit diesem Text wider die Diffusion des Bildungsbegriffs argumentieren, weil durch diese unkenntlich wird, was Bildungs(un)gleichheits(forschung) aufzuklären hätte.

2 Zur Kritik eines „bildungsfernen“ Verständnisses von Bildung in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung

Unter Rückgriff auf Bourdieus These der kulturellen Passung zwischen einem primär familial vermittelten und dem schulisch sekundär geforderten Habitus werden in den Studien um Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Merle Hummrich Bildungsungleichheiten als Passungsprobleme angesehen und durch das Zusammenspiel von Familie, (Einzel-)Schule und Biographie erklärt. Im „sekundären Habitus“ würden die „idealen schulischen Entwürfe des Schülers und der pädagogischen Arbeitsbündnisse“ (Helsper/Kramer 2011, S. 109) gefasst, welche einzelschulspezifisch seien. Dieser schulspezifische sekundäre Habitus könne in engen „Korrespondenzverhältnissen“ mit spezifischen Milieus liegen, aber auch „offener und milieuspezifischer gestaltet“ sein (ebd., S. 110); entsprechend wird von „Schulkulturen“ als „Institutionen-Milieu-Komplexen“ gesprochen (ebd., S. 109).

Die „Habitus-Passungskonstellationen“ werden in qualitativ-rekonstruktiven Studien u. a. auch auf der Ebene des Unterrichts erforscht (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper et al. 2009). Untersucht wird, wie Heranwachsende aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus im Unterricht mit der Lehrperson interagieren. Die fokussierten „pädagogischen Arbeitsbündnisse“ werden danach untersucht, welche Möglichkeiten der Individuation sie den Heranwachsenden bieten. Dies geschieht mit dem spezifisch erziehungswissenschaftlichen, weil bildungstheoretisch zu verstehenden Anspruch, zu prüfen, „welchen Einfluss Lehrer auf die Individuationsverläufe ihrer Schüler haben und ob Lehrer ‚Individuationshelfer‘ für Schüler sein können“ (Hummrich et al. 2006, S. 25). Fasste man nämlich Individuation als einen Prozess, der sich als und durch Bildung vollzieht, so wäre damit – gemäß einem klassischen Verständnis von Bildung – jene Transformation des Subjekts gemeint, die sich „durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, S. 235f.) ereignet. Ein Lehrer als „Individuationshelfer“ wäre entsprechend ein „Katalysator von Bildung“, ein Anreger von Bildungsprozessen in und durch Unterricht.

2.1 Zur „Bildungsferne“ des betreffenden Individuationsverständnisses

Eine Bezugnahme auf dieses pädagogische Begriffsverständnis findet sich im Ansatz von Helsper et al., in dem Individuation mit der Idee der Erziehung zur Mündigkeit in Verbindung gebracht wird, welche aber zugleich unter Verweis auf Klafki in ihrem „eng fachinhaltlichen und didaktischen Verständnis“ als „eingeschränkte Sichtweise“ problematisiert wird (Hummrich et al. 2006, S. 27). In der mit PISA und TIMSS eröffneten „Literacy-Perspektive“ wird eine Blickerweiterung gesehen, welche jedoch ausblende, „dass Individuation immer als Neubalancierung der Selbst-Andere-Beziehungen – auch im schulischen Zusammenhang – konzipiert werden muss“ (ebd.). Diese Berücksichtigung des Ausgeblendeten wird von den Autoren als „soziale Perspektive“ gefasst, welche einen ambivalenten Blick auf die Bedeutung von Schule eröffne, da mittels ihr Schule „auch [als] ein Ort ideologischer Beeinflussung, der Erzeugung affirmativer Charaktere und der Legitimation von und Einsozialisation in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse“ (ebd.) anzusehen sei. Dies ist wohl als Warnung vor einer pädagogischen Schönfärberei der Schule als Wirklichungsort ihrer Ansprüche, der Realisierung der Erziehung zur Mündigkeit zu verstehen, einer Idealisierung, welche die für Schule und die Frage ihrer Wirkung nicht auszublendende gesellschaftliche Formung verkannte.

Lässt sich dies auch als Hinweis auf die Dialektik von Bildung und Herrschaft (vgl. Heydorn 2004) verstehen, so fördern die Rekonstruktionen diese aber gerade nicht zutage. Denn die Idee, Schule könne mit ihrer „symbolischen, distanzierten und reflexiven Vermittlungsform [...] als individuierende Instanz“ (Hummrich et al. 2006, S. 27) fungieren, scheint nicht auf. Stattdessen wird „Individuation“ so eingeschränkt als Auslotung der Möglichkeiten gefasst, „Selbst-Andere-Beziehungen“ im Unterricht zu realisieren, dass ihr Begriff nicht nur von seinen pädagogischen Ansprüchen getrennt, sondern auch weitgehend entleert wird. Dies sei mit Bezug auf die Fallstudie über den Schüler Marcus als „Eislöser“ kurz aufgezeigt.

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde fordert eine Geschichtslehrerin im Anschluss an ein Referat zur Partei „Die Grünen“ eine Stellungnahme ein. Die Art, in der Marcus und sie dabei zusammenwirken, wird als Ausdruck einer „exklusiven Lehrer-Schülerdyade“ angeführt (vgl. ebd., S. 40; Helsper/Hummrich 2008, S. 50), also eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen leistungsstarken Schülern und Schülerinnen „mit positivem Schul- und Fachbezug“, einer „loyalen Lehrerhaltung“ und „im idealtypischen Fall“ einer starken Passung, d. h. habituellen „Homologie zum jeweiligen Lehrer“. Sie bildeten die Basis, dass die betreffenden Schüler und Schülerinnen sich – wie Marcus es tut – etwa in Krisensituationen des Unterrichts bereitfinden, einer Aufforderung zu folgen, diesen „in Gang“ zu halten (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 50). Andere Schüler würden solchen Aufforderungen nicht Folge leisten, also den Weg wählen, „Distanz zu zeigen und Individua-

tionsgewinne über Verweigerung einzufahren“ (ebd., S. 54). Zwar erscheint den Autoren diese Verweigerung auch innerunterrichtlich begründet, also auch unabhängig von solchen „Individuationsgewinnen“ verständlich, doch wird das für die Frage nach der Lehrer-Schülerdyade nicht bedeutsam (s. 2.2). Ebenso wird nicht erwogen, dass das „angepasste Verhalten“ von Marcus, also seine Loyalität gegenüber den schulischen Anforderungen, seinen Grund im Unterricht haben könne, stattdessen wird es als Möglichkeit gedeutet, sich von seiner Mutter zu individualisieren, da diese gegen die schulisch geforderte Disziplin opponiere und ihren Sohn zu mehr Widerstand ermuntere (vgl. ebd., S. 57):

„Als Verbündeter der Lehrer und konformer, aber die überbordenden und entgrenzenden Anforderungen von Lehrern taktvoll begrenzender Schüler, kann er sich besonders und abgrenzen: Individuation findet hier *gegen überbordende kritisch-reflexive mütterliche Individuationsansprüche* statt, indem sich Marcus durch reflexive Konformität und Konventionalität selbst behauptet.“ (Ebd.; Hervorhebung im Original)

Individuation wird hier in der Abwehr des mütterlichen Anspruchs gesehen und damit zum einen rein als Beziehungsdynamik und zum anderen einer außerunterrichtlichen Quelle entspringend erachtet. Marcus' Anderssein wird nicht darauf geprüft, inwiefern mit ihm Mündigkeit reklamiert bzw. abgelehrt wird. Dadurch schrumpft Individuation auf die Abweichung vom Geforderten und entbehrt jedweder positiven Bestimmung.

Dieses Verständnis von Individuation ist demnach kaum noch mit einer Idee von Bildung zu verbinden.¹ Eine Bildungsungleichheitsforschung, die sich dieser Vorstellung von Subjektwerdung bedient, hat sich daher nicht nur vom Verstehen unterrichtlicher Vermittlungsprozesse und darin ggf. enthaltener Individuationspotenziale durch Bildung verabschiedet, sondern bringt sich auch darum, Individuation über Abweichen vom Erwarteten/Gewünschten hinaus material bestimmen zu können.

2.2 *Wie durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zu verstehen wäre*

Welche Hypothese sich ergibt, wenn man dagegen den von Helsper und Hummrich protokollierten Unterricht in seiner pädagogischen Logik rekonstruiert und nach dem Phänomen der Reproduktion von Bildungsungleichheit befragt, sei kurz skizziert. Dazu wird die Aufforderung der Lehrerin noch einmal genauer betrachtet.

1 Das als Individuation Rekonstruierte skizzieren wir hier nur an einem Fall. Da es sich auch in dieser Fallstudie zeigen müsste, läge dem betreffenden Forschungsansatz ein substantiell bildungstheoretischer Individuationsbegriff zugrunde, erscheint uns dieses exemplarische Vorgehen gerechtfertigt.

Sie äußert in einer Geschichtestunde einer 10. Gymnasialklasse zu einem Vortrag über Die Grünen:

„ich hatte euch die frage gestellt inwieweit ääh ein politiker, ein grünenpolitiker wie äh joshka fischer auch glaubwürdig. ob so was für euch ein vo- eine vorbildwirkung sein kann in der rolle die er jetzt *hat*, der aufgabe der er sich jetzt gestellt hat, nämlich als außenminister deutschlands tätich zu sein und somit ((die grünen)) ja *erhebliche* regierungsverantwortung, indem sie den vizekanzlerposten bekommen haben, übernommen haben. vielleicht ((nochma kurz)) *dazu*.“ (Ebd., S. 44)

Dass es sich um eine „inkonsistente“ und „diffus-entgrenzte“ Frage der Lehrerin handelt, wie Helsper/Hummrich herausstellen (vgl. ebd., S. 46), ist wohl unstrittig. Doch dies liegt weniger darin begründet, dass die Lehrperson ein politisches Outing von ihren Schülern und Schülerinnen sowie eine Positionierung zu den Idealen Fischers einfordert (vgl. ebd., S. 44), sondern vielmehr darin, dass sie eine Frage stellt, mit der sie den fachlichen Rahmen des Geschichtsunterrichts verlässt: Es dominiert das Moment der Glaubwürdigkeit und das Interesse daran, wie sich die Schüler und Schülerinnen zu diesem Wert positionieren. Die Person Fischers ist somit nur ein Beispiel für die Frage nach der Glaubwürdigkeit eines (Grünen-)Politikers und diese Frage zu beantworten erfordert keineswegs, die eigenen politischen Überzeugungen zu denen Fischers zu relationieren. Um ein erzieherisches Aushorchen der Schüler und Schülerinnen als Personen handelt es sich also eher dahingehend, dass sie angeben sollen, wie viel Glaubwürdigkeit sie einem beispielhaften Politiker zukommen lassen und welchen Wert sie der Eigenschaft der Glaubwürdigkeit beimessen. Um eine vermittlungsbezogene Aufgabenstellung handelt es sich insofern nicht, als es an und mit dieser Frage nichts über Geschichte zu lernen gibt: Sie ist jenseits von Politik- oder Geschichtsunterricht angesiedelt; mit ihr steht daher kein didaktischer Gegenstand im Raum.² Folglich besteht das diffus-entgrenzende Moment gerade darin, dass im Unterricht eine nicht-unterrichtliche Frage gestellt wird, zu der sich die Schüler und Schülerinnen nicht rollenförmig verhalten können.

Sie könnten sich auf den in dieser Frage liegenden Bruch mit der unterrichtlichen Praxis als Vermittlung (von etwas Fachlichem) einlassen und sich einverstanden damit erklären, dass es in diesem Unterricht nichts zu lernen gibt. Dagegen wäre ein quasi vorbehaltliches Einlassen im Vertrauen darauf, das mit der Frage Thematisierte erfahre später eine Überführung in ein Ver-

2 Zwar wäre es denkbar, das Erleben der Glaubwürdigkeit etwa von Fischer darauf zu befragen, wie sich Politiker und Politikerinnen als glaubwürdig inszenieren o.ä. Und es wäre auch denkbar, zu erörtern, inwiefern Glaubwürdigkeit im Feld des Politischen als bedeutsamer Wert angesehen werden kann. Doch eine solche Wendung der Frage der Glaubwürdigkeit, die wir als typisch adoleszente nicht abstreiten, ins Fachliche bzw. auf ein anderes Objekt als die Heranwachsenden selbst nimmt das Unterrichten augenscheinlich nicht (s. u.).

mittlungsgeschehen, gleichsam als Vorschusskredit gegenüber der Lehrperson zu verstehen.

Diesen Formen des Eingehens auf die Aufforderung stehen die Möglichkeiten der Verweigerung gegenüber: ein Schweigen oder eine explizite Kritik. Schweigend würde nicht mitgemacht werden, was angesichts der aufgezeigten Problematik mündig zu nennen wäre: Auf die nicht erkennbar der unterrichtlichen Vermittlung dienende Frage nicht zu antworten, arbeitet einem Unterricht nicht zu, der die Möglichkeit ermangelt, durch ihn etwas zu lernen. Eine explizite Kritik problematisierte dies: „Wieso stellen Sie uns eine solche Frage?“

Diese *durch das Unterrichten als Nichtunterrichten begründete Verstelltheit von Individuationsmöglichkeiten* im emphatischen Sinn, nämlich jenen einer Bildung als eines durch fachliche Urteilsfähigkeit fundierten Ich-Welt-Verhältnisses, weisen die Fallstudien nicht aus. Sie fokussieren schnell auf die vorfindlichen Beziehungsdynamiken und verschenken dadurch die Möglichkeit, empirisch gehaltvoll zu fragen, welche Reaktionsweisen ob der unterrichtlichen Strukturlogik als Ausdruck von Mündigkeit gelesen werden können/müssen und inwiefern die Lehrperson Anlässe bietet, sich zum Schüler oder zur Schülerin (des Fachs Geschichte) zu erziehen und darüber Mündigkeit zu erlangen.

Unter der Annahme, in der gewählten Sequenz komme die Strukturlogik des pädagogischen Handelns der Lehrperson exemplarisch zum Ausdruck, könnte irritieren, dass dieses keinen Gegenstand der Vermittlung zu konstituieren sucht, den es zu verstehen gilt. Zu prüfen wäre, ob es im weiteren Unterrichtsverlauf zu einer Transformation kommt, also zu einem Unterrichten, das sich durch einen fachlichen Gegenstandsbezug ausweist. Sollte dies nicht der Fall sein, wovon wir auf der Basis der Darstellung von Helsper und Hummrich ausgehen müssen,³ handelt es sich bei dem untersuchten Fall um eine unterrichtliche Nivellierung der Ansprüche, welche vielfach in den Rekonstruktionen der Logik des Unterrichtens im Projekt PAERDU (Pädagogische Rekonstruktionen des Unterrichtens; vgl. Gruschka 2013) und auch, gezielt im Blick auf Bildungsungleichheit im und durch Grundschulunterricht, in einem Dissertationsprojekt (vgl. Kabel im Erscheinen) gefunden wurde. Die Untersuchung der pädagogischen Logiken des Unterrichtens im Bereich der Sekundar- und Primarstufe ergab, dass dort oftmals per Absenken der Ansprüche Bildung stillgestellt wird.⁴ Genau dadurch wird jedoch, so die These, die bestehende Bil-

3 Da die Autoren auf der Basis ihrer Rekonstruktion von einer „verunklart-verrätselte[n], in sich inkonsistente[n] Aufforderung, die zudem von Schülern prekäre, diffus-persönliche und tendenziell entgrenzte Positionierungen einfordert“, sprechen (Helsper/Hummrich 2008, S. 47), müssen wir unterstellen, sie hätten offengelegt, wenn diese Hypothese durch den weiteren Verlauf des Unterrichts widerlegt würde. – Das gesamte Transkript der fraglichen Unterrichtsstunde ist leider für uns nicht greifbar.

4 Für ein Unterrichten jedoch, das sich systematisch an der Beförderung der Bildungsprozesse orientiert, vgl. bspw. Gruschka 2013, S. 257ff.

dungsungleichheit durch Unterricht perpetuiert, ja sogar verschärft. Denn jedes Unterbieten der Vermittlungsaufgabe beraubt gerade diejenigen Schüler und Schülerinnen einer Möglichkeit zur Überwindung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompensation ausbleibender oder fehlgehender schulischer Vermittlung nicht möglich ist.

Gegen die Veranschlagung außerunterrichtlich bedingter Habitus-Passungsprobleme zeigt der (schul-)pädagogisch geschärfte Blick in den Unterricht, dass dieser sich selbst gegenüber einer notwendigen Differenzbearbeitung mittels Downgrading immunisiert und eingebrachte Differenz dadurch mit pädagogischen Mitteln reproduziert (vgl. ebd.). Dieser erziehungswissenschaftliche Zugang zum Phänomen der Bildungsungleichheit ermöglicht es, die Involviertheit der pädagogischen Praxis in deren (Re-)Produktion auszuloten und somit, unter Rekurs auf den klassischen Bildungsbegriff und seine Dialektik, einen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Bildungs(ungleichheits)forschung zu leisten.

3 Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs

Wir haben darzulegen versucht, dass die Erziehungswissenschaft diesen Beitrag nicht leisten kann, wenn sie ihren Gegenstand letztlich soziologisch fasst, und auch, worin ihr disziplinäres Selbstverständnis als Erforscherin von Bildung liegen könnte. Notwendig erscheint, dass sie ihr klassisches Verständnis von Bildung nicht über Bord wirft, sondern diesen konstitutiven Begriff bspw. in einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung empirisch wendet. Dadurch wird nicht nur der Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit schulischer Bildung zugänglich, sondern deren Theorie erst gewonnen (vgl. Pollmanns/Gruschka 2013; Gruschka 2013; Pollmanns 2018).

Dies wurde in der Kritik an Forschungen zum Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Schule, konkret am Individuationsbegriff der Habituspassungs-Forschung aufzuzeigen versucht: Dieser erscheint nicht geeignet, in einem engeren, emphatischen Sinn Bildungsprozesse zu fassen. Das Vakuum, das durch Entleeren des Begriffs erst entsteht, wird mit der These der Relevanz der Herkunftsmilieus zu füllen versucht. Das muss insofern problematisch erscheinen, als damit in eins die Bedeutung der Schule bei der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit unterbelichtet wird.

Dieser Verlust einer objekttheoretisch spezifischen Erschließungskraft von Phänomenen der Bildung erscheint uns charakteristisch für Bildungsforschung generell. Zwar suggeriert die aufgekommene Rede von „Bildungswissenschaft“, alle beteiligten (oder von Eingemeindung bedrohten) Disziplinen träfen sich in einem gemeinsamen Verständnis von Bildung (vgl. Harant 2016), doch verweist sie wohl vielmehr darauf, dass das Verbindende sich

nur dann ergibt, wenn man die Substanz des namensgebenden Begriffs bis unter die Nachweisgrenze diffundieren lässt.

Sascha Kabel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg.

Marion Pollmanns, PD Dr. phil., ist Professorin für Schulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg.

Literatur

- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I. et al. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1.
- Gruschka, Andras (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Harant, Martin (2016): Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz 29, 53, S. 4-25.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-72. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-125. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Humrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Humboldt, Wilhelm von (2002): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Hummrich, Merle/Helsper, Werner/Busse, Susann/Kramer, Rolf-Torsten (2006): Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 7, 1, S. 25-46.
- Kabel, Sascha (im Erscheinen): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion (2018): Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. Ein Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen von Schüler/innen. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_3.
- Pollmanns, Marion/Gruschka, Andreas (2013): Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 55-83.

Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung

*Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter &
Karla Spendrin*

Normativität wird bislang vorrangig als Problem für erziehungswissenschaftliche Forschung diskutiert (vgl. Fuchs/Jehle/Krause 2013; Koller 2012). Dies gilt insgesamt für die *Bildungsforschung* (vgl. Tippelt/Schmidt 2010, S. 9) und entsprechend für die hier exemplarisch fokussierte Forschung zu unterrichtlichen Bildungsprozessen: Derzeit dominierende psychologische und soziologische Zugriffe distanzieren sich von normativen Programmatiken, während allgemeindidaktische Theorien als normativ und empiriefrem kritisiert werden (vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007). Im Anschluss an Blankertz' (1991) Diskussion des Stellenwerts von Normen für eine wissenschaftliche Didaktik gehen wir davon aus, dass eine „Didaktik, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will“ (ebd., S. 27), nicht rein normativ angelegt sein kann, es aber zugleich keine normfreien Didaktiken gibt (vgl. ebd., S. 19). Wir fragen, welche Konsequenzen die jeweilige Normativität der Theorien für empirische Forschung hat. Hierzu werden zwei Ebenen des Begriffsverständnisses von Normen herausgearbeitet, die für die empirische Erforschung von Bildungsprozessen relevant sind (1) und ausgewählte allgemeindidaktische Theorien in Bezug auf ihre Normativität auf beiden Ebenen betrachtet (2). Theorienvergleichend wird diskutiert, welche Konsequenzen ermöglichender und begrenzender Art sich daraus für empirische Zugänge zu unterrichtlichen Bildungsprozessen ergeben (3).

1 Norm(ativität) in erziehungswissenschaftlichen Diskursen

Mit einer Norm kann eine *konstituierende Regel* oder Regelmäßigkeit gemeint sein (vgl. Steigleder 2011, S. 1628f.). Versteht man empirische Forschung nicht als bloßes, passives Registrieren des Sichtbaren, sondern als „methodische Herstellung von Beobachtbarkeit“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 36), so ist der Gegenstand des Pädagogischen als *Forschungsobjekt* bzw. Formalobjekt (vgl. Balzer/Su 2016, S. 243) nie mit einem beobachterunabhängigen empirischen Gegenstand bzw. Materialobjekt identifizierbar, „sondern immer auch ein Resultat des ‚theoretischen‘ Signifizierens“ (ebd., S. 250), das bestimmte konstituierende Regeln des ‚Sozialen‘ und des ‚Pädagogischen‘ vo-

raussetzt. Normativität meint hier die explizite oder implizite Bindung wissenschaftlicher Forschung an erkenntnisleitende Annahmen und Verfahren.

Mit einer Norm kann auch ein wertbezogener (ggf. moralischer) *Maßstab* für etwas gemeint sein. Normativität kann sich so als wertbezogenes Begründen von Zielen oder Handlungen (vgl. Steigleder 2011, S. 1630) oder als evaluatives Bewerten von ‚Sachen‘ zeigen (vgl. Kirchner/Hoffmeister/Regenbogen 2013, S. 459), wobei die Geltung der genutzten Norm als Maßstab zugleich (re-)produziert wird.

Wenn in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Forschung davon gesprochen wird, dass Normativität nicht als „willkürliche Setzung oder unwissenschaftliche Strategie“ (Fuchs et al. 2013, S. 11), sondern als „Rückbezug oder Fundament zu sehen“ (ebd.) sei, meint dies, dass pädagogische Forschung notwendig sowohl an einen spezifischen wissenschaftlichen Prozess als auch an wertbezogene Zielkriterien und Maßstäbe gebunden ist.

Forschung über *Bildungsprozesse* (im Unterricht) gibt immer auch Antworten auf die Frage, was pädagogisch, d.h. als Zielrichtung der Entwicklung anderer Personen erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Hallitzky et al. 2014, S. 74; Koller 2012, S. 9). Normativität bezieht sich hier *zunächst* auf Zielkriterien (Maßstäbe), die pädagogisch erreicht und deren Erreichen untersucht werden soll(en). Diese Zielkriterien speisen sich aus einem gesellschaftsbezogen zu entwickelnden, vorpädagogischen Verständnis des letztlich pädagogisch zu Erreichenden (vgl. Blankertz 1991, S. 19f.).

Um das eigene Forschungs- und Beobachtungsfeld zu bestimmen und ein Phänomen zu einem Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft zu machen (Balzer/Su 2016, S. 251) ist zu fragen, welche konstitutiven Regeln des Sozialen und des Pädagogischen angenommen werden. Erziehungswissenschaftliche Forschung ist insofern unhintergebar normativ: zum einen durch die notwendige Annahme bestimmter *konstitutiver Regeln sozialer und damit erst pädagogischer* Realität und zum anderen durch die Hervorbringung eines *im Hinblick auf wertbezogene Maßstäbe erst pädagogischen* Erkenntnisgegenstands. Dabei eröffnen beide Aspekte von Normativität konstitutive Valenzen für die empirische Forschung und justieren so den Fokus auf Unterrichtswirklichkeit.

2 Zur Normativität ausgewählter didaktischer Theorien

Exemplarisch wurden für diesen Beitrag die kritisch-konstruktive, die lerntheoretische, die kritisch-kommunikative sowie die dialektische Didaktik analysiert (zum analytischen Vorgehen vgl. Spendrin et al., im Erscheinen).

In der *kritisch-konstruktiven Didaktik* (Klafki 2007) wird Bildung als zentrale Kategorie angenommen, jedoch nicht, um deduktiv etwas zu Messendes zu bestimmen, sondern „um pädagogische Intentionalität als solche auszudrücken“.

cken“ (Blankertz 1991, S. 33) und pädagogische Vermittlungsprozesse im Hinblick auf ein gesellschaftlich zu entwickelndes Ideal zu akzentuieren. Damit ist ein Zielhorizont umrissen, der auf das Individuum und die (demokratische) Gesellschaft abhebt. Mit diesem Anspruch wird ein gesellschaftlich wertbezogener *Maßstab* aufgegriffen und über den Begriff der Bildung und die Verweiskraft seiner Bestimmung als Selbst-, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit ein normsetzender Rahmen abgesteckt.

Unter Rekurs auf das Verständnis kategorialer Bildung wird im Sinne einer impliziten Sozialtheorie ein handelndes Subjekt angenommen: Dieses wirkt in einem wechselseitig dynamischen Erschließungsvorgang konstitutiv auf die soziale Wirklichkeit ein und erscheint als „sich bildende[r] Mensch“ in der Auseinandersetzung mit der (historischen) Wirklichkeit selbst als formbar (Klafki 2007, S. 96). Rückgebunden an eine objektiv allgemeine Inhaltlichkeit wird ein universalhistorischer „Prozess der Freisetzung zur Selbstbestimmung“ (ebd., S. 22) angenommen. Auf der Unabschließbarkeit dieses Prozesses gründet die pädagogische Vermittlung als zugleich gegenstandsbezogenes und interaktiv-soziales Geschehen (ebd., S. 115 und 256f.). Der wechselseitige Subjekt-Welt-Bezug ist pädagogisch als (nach)entdeckendes, verstehendes Lernen in der Spannung von Selbst- und Fremdbestimmung konzipiert. Die Lehrperson hat im Lehr-Lern-Prozess „das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip als Folge wachsender Schwierigkeitsgrade“ (ebd., S. 257) vermittelnd zu realisieren.

Auf das Erschließungsverhältnis kategorialer Bildung rekurrierend können bestehende Maßstäbe (z.B. Unterrichtserfolg) im Zugriff didaktischer Innovationsforschung kritisch analysiert und reformuliert werden (vgl. ebd., S. 137). Klafki selbst plädiert ergänzend zu „herkömmlicher empirischer Forschung“ (Klafki 2007, S. 138.) für eine entwicklungsorientierte Handlungsforschung zusammen mit Praktikern (realisiert im Marburger Grundschulprojekt, Klafki et al. 1982). Auf sozialtheoretischer Ebene enthält die Theorie zudem Vorstellungen zur pädagogischen Konstruktion von Bildungsprozessen, die empirisch rekonstruierbar sind.

Die *lerntheoretische Didaktik* (Heimann 1962) wirft dem pädagogischen *Maßstab* Bildung Empirieferne vor (ebd., S. 409ff.) und zielt auf eine „weitgehend erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit, um [...] unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten“ (ebd., S. 408). Dabei wird von der Lehrperson in der Faktorenanalyse gefordert, eigene und fremde Normsetzungen aufzuklären (ebd., S. 423f.), ohne einen expliziten Maßstab außerhalb formaler Rationalitätskriterien und erfahrungswissenschaftlicher Absicherung bereitzustellen. Implizit wird damit eine Steigerung des Erfolgs didaktischen Handelns verbunden, eine Kategorie, die ebenso an normative, z.B. gesellschaftlich akzeptierte und (durch-)gesetzte Kriterien gebunden ist (ebd., S. 414).

In der für die strukturelle Analyse zugrunde gelegten Unterrichtsdefinition (ebd., S. 415) wird die Lehrperson im Sinne einer *konstitutiven Regel* als handelnde und entscheidende Instanz vorausgesetzt. Das Pädagogische wird explizit als Zusammenhang von Entscheidungen der Lehrperson für bestimmte Intentionen, Themen, Methoden und Medien perspektiviert, die ihrerseits in einem strengen Interdependenzverhältnis stehen und nicht isoliert betrachtet werden dürfen (Heimann 1961, S. 117). Diese Entscheidungen sind empirisch nicht zwingend bewusst (ebd., S. 107), aber es wird gefordert, sie so weit wie möglich rational zu begründen (Heimann 1962, S. 415). Damit wird davon ausgegangen, dass individuelle Handlungen erst das Soziale konstituieren.

Diese sozialtheoretischen Annahmen ermöglichen die Beobachtung von Unterricht als Ergebnis von Planungsentscheidungen, das Fragen nach Entscheidungen und ihren Begründungen sowie die Messung oder Rekonstruktion von Ergebnissen des Unterrichts als (intendierte) Entscheidungsfolgen. Da letztere nur zu begründen, ihre wertbezogenen Maßstäbe aber nicht explizit formuliert sind, bleibt die Empirie zunächst an vorhandene Maßstäbe gebunden.

Die *kritisch-kommunikative* Didaktik (Schäfer/Schaller 1976) erhält ihre pädagogische Perspektive und ihren wertbezogenen *Maßstab* durch das Interesse an der Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Sie zielt auf herrschaftsfreie Kommunikation und auf die Realisierung einer rationalen Lebensführung in den Koordinaten Selbstbestimmung, Demokratisierung und Emanzipation (ebd., S. 25). Erziehung ist in diesem Zusammenhang eine durch Kommunikation eingerichtete Praxis der „Hervorbringung und Vermittlung ‚humaner‘ Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“ (ebd., S. 9; Schaller 1987, S. 227). Kommunikation ist dann edukativ, wenn sie Menschen die Kompetenz einräumt, die im gemeinsamen Durchsprechen der Inhalte gewonnenen Orientierungsweisen und Wirklichkeiten des Miteinanders ins Werk zu setzen (ebd., S. 87).

Kommunikation bezeichnet formal (und abstrakt) zunächst den dialektischen Erkenntnisprozess (und Bewegung auf ‚höhere Stufen‘) über die Gegenüberstellung zweier Aussagen zu einem Sachverhalt. Inhaltlich fundiert wird diese Konzeptualisierung durch Anleihen aus Pragmatismus und Interaktionismus. In Übereinstimmung mit diesen Perspektivierungen des Sozialen ist Kommunikation ein primordiales Sinn- und Interaktionsgeflecht, in welchem sich durchzusprechende Sachverhalte, Subjekte und Sozietät wechselseitig konstituieren und aus dem sie erst durch einen Akt bewusster Reflexion heraustreten können (Schäfer/Schaller 1976, S. 10ff.; Schaller 1987, S. 164). So erscheint auch Wissen nicht als vorhandenes bzw. externes Regulativ, sondern wird erst in der Inter-Aktion hervorgebracht (ebd., S. 138f.).

Mit dieser Perspektivierung des Sozialen ist die Möglichkeit der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Praktiken und ihrer Veränderung verbunden, wobei auch ein Maßstab für die anzustrebende Form der Kommuni-

kation angeboten wird. Auf der notwendig situativen Beobachtung von Kommunikation beruht eine tendenzielle Ausblendung institutioneller oder individueller pädagogischer Intentionalität sowie individueller Aneignungsfolgen.

In der *dialektischen Didaktik* (Klingberg 2002) werden Bildungsprozesse im Unterricht von einem mehrgliedrigen Konstitutionsprozess mitbestimmt: Im Sinne eines wertbezogenen Maßstabes bezieht sich die Theorie auf den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext als Konstitutionsstufe unterrichtlicher ‚Sachen‘ und pädagogischer Zielstellungen. Letztere sind normativ orientiert auf „Führung zur Mündigkeit“ bzw. „Führung zur Selbsttätigkeit“ (Klingberg 2002, S. 41), bleiben aber auf den (zu akzeptierenden) gesellschaftlichen Kontext verwiesen (vgl. Klingberg 1990, S. 17).

Die Theorie entwirft Unterricht als „sozial-kommunikatives Verhältnis seiner Akteure“ (Klingberg 2002, S. 35), „als künstliches Gebilde“ (ebd., S. 38) mit einer bestimmten Struktur dialektischer Grundrelationen. Diese ist nicht deterministisch, sondern wird als nicht wiederholbares situatives Gefüge durch das Handeln der Akteure erst realisiert. Das sozial-kommunikative Verhältnis der Akteure stellt dabei die *konstituierende Regel* von Unterricht dar. Dahinter steht die sozialtheoretische Annahme der kulturhistorischen Psychologie, menschliche Tätigkeit, als immer zugleich sozial und gegenseitlich vermittelte, konstituiere die Individuen und deren Verhältnis zueinander. Indem die beteiligten Akteure in der dialektischen Lehren-Lernen-Relation aufeinander bezogen sind, wird dieses Feld sozialer Praxis als Pädagogisches perspektiviert. Dabei wird der Widerspruch zwischen der zunächst als asymmetrisch charakterisierten didaktischen Grundstruktur von Unterricht (vgl. Klingberg 1990, S. 71) und der für das Lernen notwendigen Subjektposition der Lernenden in der Denkfigur des „kollektiven Subjekts“ (ebd., S. 60) aufgelöst: „Nur gemeinsam können sie aus ihrem Determinationszusammenhang heraus Unterricht veranstalten und gestalten“ (ebd., S. 88).

Die Perspektivierung des Pädagogischen als ko-konstruktiver Prozess der Vermittlung und Aneignung von Welt ermöglicht die empirische Beobachtung der gemeinsamen Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden, wobei die sozialtheoretischen Implikationen v. a. des kollektiven Subjekts methodologisch zu schärfen wären. Da die angestrebten Aneignungsergebnisse sich an akzeptierten gesellschaftlichen Zielen orientieren, sind sie zwar empirisch erhebbar, bleiben aber an (vorgegebene) gesellschaftliche Setzungen gebunden.

3 Valenzen von Normativität für die Bildungsforschung

Mit Lindemann (2008) sind Didaktiken als Theoretisierungen eines begrenzten Gegenstandsbereichs innerhalb der Bildungsforschung anzusehen, die ihrerseits auf sozialtheoretischen Annahmen aufsetzen und gesellschaftstheoretische Maßstäbe (voraus-)setzen. Während konkrete gegenstandstheoretische Annah-

men empirisch falsifizierbar sind, gilt dies für die sozialtheoretischen „Sehinsinstrumente“ (ebd., S. 114) der untersuchten Didaktiken nicht: Konzepte wie Subjekt, Kommunikation oder Entscheidung werden als *konstitutive Regeln* des Sozialen/Pädagogischen verwendet und nicht infrage gestellt. Die Didaktiken unterscheiden sich darin, inwiefern Akteuren bzw. kommunikativen Praktiken Konstitutionsleistungen des Sozialen/Pädagogischen zugeschrieben werden und welche Voraussetzungen für sie gelten. Die – in der lerntheoretischen, der kritisch-konstruktiven und der dialektischen Didaktik vorrangige – Bedeutung lehrender und lernender Akteure wird gesetzt, wobei ihnen in unterschiedlichem Maße Rationalität, Reflexivität und Handlungsmacht zugeschrieben wird. Die kritisch-kommunikative Didaktik nimmt dagegen prinzipiell, die dialektische Didaktik tendenziell Abstand von der Annahme ursprünglicher Subjekte des Handelns. Damit sind jeweils unterschiedliche methodologische Implikationen verbunden. Will man diese konstitutiven Annahmen und Herangehensweisen nicht stillschweigend aus der Schusslinie empirischer Beobachtung nehmen, ist ihre explizite Formulierung notwendig.

Alle untersuchten Didaktiken sind im Sinne Proskes als *pädagogische Formgebungen* zu verstehen, die es „Bildung ermöglichen, den pädagogischen Glauben der Erreichbarkeit und gezielten Veränderbarkeit des Menschen aufrechtzuerhalten“ (Proske 2002, S. 286). Sie beschreiben *normative Maßstäbe* im Zusammenhang von Bildung und der Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben (ebd., S. 283). In der Analyse zeigt sich, dass die Didaktiken erst *durch* die explizite oder implizite Setzung von Maßstäben analytische Kategorien für empirische *Bildungsforschung* generieren, die notwendigerweise ‚nur‘ punktuelle Einsichten zu den entworfenen Vorstellungen zu Mensch und Gesellschaft liefern können (Lindemann 2008, S. 124f.). Dabei unterscheiden sich die Didaktiken hinsichtlich ihrer moralischen¹ Codierung: Die dialektische und die lerntheoretische Didaktik akzeptieren tendenziell gesellschaftliche Zwecke und (Lehrplan-)Ziele, wodurch (nur!) diese in Operationalisierungen bzw. theoretische Konstrukte für die empirische Bildungsforschung überführt werden können. Demgegenüber geht es der kritisch-kommunikativen Didaktik und der kritisch-konstruktiven Didaktik um einen emanzipativen Überstieg über gegebene Verhältnisse; die Verbesserung der Gesellschaft wird in pädagogisches Handeln eingeschlossen (Proske 2002, S. 293f.). Sie sind daher auf die Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen sowie auf das Aufzeigen von Situationen, die ihre Zielsetzungen verhindern, angewiesen. Entscheidend ist (auch) hier, die in den kritischen Maßstäben angelegten Kategorien sozialtheoretisch und methodologisch zu explizieren, um sie empirisch zugänglich zu machen.

1 Normen als moralische Maßstäbe legen fest, „in welcher Weise und wessen Interessen und Eigenschaften handelnd berücksichtigt werden sollen“ (Steigleder 2011, S. 1634; Hervorhebung im Original).

So kann gerade didaktische Normativität in ihrer reflexiven Aufdeckung zur Irritation sozialtheoretischer Grundannahmen sowohl psychologisch als auch soziologisch inspirierter Bildungsforschung führen. Es zeigt sich, dass diese sozialtheoretischen Perspektivierungen nicht nur als Annahmen konstitutiver Regeln, sondern auch selbst in Bezug auf Wertmaßstäbe normativ nicht unschuldig sind. Nicht zuletzt setzt eine solche Herangehensweise unterschiedliche Paradigmen zueinander ins Verhältnis und mag zumindest als Versuch gelten, der Kritik eines „weit fortgeschrittenen Traditions- und Theorieverlusts“ (Reichenbach 2016) der Erziehungswissenschaften zu begegnen.

Maria Hallitzky, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Franziska Heinze ist Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle/Saale.

Christian Herfter, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Karla Spendrin, M. A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Literatur

- Balzer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität. In: Dinkelaker, J./Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241-252.
- Blankertz, Herwig (1991): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: *Unterrichtswissenschaft* 35, 4, S. 355-381.
- Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9-23.
- Hallitzky, Maria/Marchand, Silke/Müller, Karla/Schneider, Dirk (2014): Hermeneutische Konzepte empirisch erschließen: eine Herausforderung für die Allgemeine Didaktik. In: Blumschein, P. (Hrsg.): *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.

- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule 54, 9, S. 407-427.
- Heimann, Paul (1961): Didaktische Grundbegriffe. In: Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett, S. 103-141.
- Kirchner, Friedrich/Hoffmeister, Johannes/Regenbogen, Arnim (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner.
- Klafki, Wolfgang/Scheffer, Ursula/Koch-Priewe, Barbara/Stöcker, Hermann/Huschke, Peter/Stang, Henner (Hrsg.) (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Potsdam: Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf> [Zugriff: 12. Februar 2018].
- Koller, Hans-Christoph (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 1, S. 6-21.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107-128.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2, S. 279-298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>.
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Sala-schek, U./Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17-28.
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus (1976) (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schaller, Klaus (1987) (Hrsg.): Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin: Hans Richarz.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. In: Zeitschrift für Soziologie 40, 1, S. 24-41. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0102>.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (im Erscheinen): Wer sagt, was „Sache“ ist? In: Martens, M./Rabenstein, K./Bräu, K./Fetzer, M./Gresch, H./Hardy, I./Hericks, U./Schelle, C. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Steigleder, Klaus (2011): Norm. In: Krings, H./Baumgartner, H. M./Wild, C./Kolmer, P./Wildfeuer, A. G. (Hrsg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 2. Freiburg im Breisgau: Karl Alber, S. 1627-1638.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3>.

Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im Forschungsreich der Mitte

Ulrich Binder

Moderne Wissenschaft ist von einer dualen Motivstruktur geprägt. „Auf der einen Seite definiert sie sich durch das selbstzweckhafte Streben nach Wahrheit und Erkenntnis, auf der anderen hat sie den praktischen Nutzen des neuen Wissens im Blick“ (Kaldewey 2013, S. 16).

Die „double-faced-conception of science“ (Dear 2005, S. 404) wird auf verschiedenen Wissenschaftsebenen relevant. Sie betrifft theoretische und praktische Fragen von der Lehre über die Wissensproduktion (in sowohl sozialer als auch geltungstheoretischer Hinsicht) bis zur Wissenschaftspolitik. Die bekannten Begriffspaare, die das Bezugsproblem anzeigen, sind Research/Development, grundlagenbezogene/anwendungsorientierte Forschung, Conclusion/Decision oriented Research, Kreativität/Innovation, Understanding/Control, Reflexion/Integration, Selbstzweck/Fremdzweck, Erkenntnis/Dogmatik, autonome Forschung/Auftragsforschung, Orientierungswissen/Verfügungswissen, Theorie/Praxis, Disziplin/Profession usw.¹

Im Kontext von Wissenschaften, die sich mit pädagogischen Fragen beschäftigen, hat das drei wesentliche (zwischen Deskription und Instruktion changierende) Reaktionen hervorgebracht.

- Beständig wird eine *harmonisierende Perspektive* (oder verschränkende oder vermittelnde) aktiviert. In verschiedenen Variationen findet sich die Ansicht, dass zweckfreie Forschung und Nützlichkeit für Produzenten und Abnehmer keine Gegensätze seien (vgl. für ein jüngeres Beispiel „gegen eine Radikalisierung der Trennung von Theorie und Praxis“: Heid 2015, hier S. 401). Im Wissenschaftsmodus erzeugtes Wissen werde vielmehr gewinnbringend in anderen Bereichen implementiert – *truth that matters* –, womit die Wissenschaft eine Gatekeeping- und Scharnierfunktion wahrnehme.
- Die Gegenposition, eine *separierende Perspektive*, ist ebenso längst etabliert. „Diener zweier Herren“ zu sein, „ohne sich zu verrenken“, sei schlicht „unmöglich“ (Tenorth 1999, S. 64). Die strikte Trennung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist folgerichtiger Ausdruck die-

1. erinnert sei auch an die entsprechenden historischen Slogans: Francis Bacons *scientia potentia est* (Wissen ist Macht), Jacobus Le Morts *curiositas vel lucrum* (Neugier und Profit), Gottfried Wilhelm Leibniz' *theoria cum praxi* (sehr frei: Qualität und Relevanz) oder Immanuel Kants *Wahrheit und Nützlichkeit*.

ses Standpunkts, der betont, das wissenschaftliche Wahrheitsstreben gebe sich selbst einen Sinn, „sei es als selbstzweckhaftes Spiel (Schlick), als Kulturleistung (Polanyi, Frühwald) oder als autopoietisch geschlossenes Sozialsystem (Luhmann)“ (Kaldewey 2013, S. 20). Es erscheint dann, ostentativ ausgedrückt, als „esoterisches“, d.h. als nicht an einer wie auch immer definierten praktischen Relevanz orientiertes Wissen (Tenorth 1987).

- Eine dritte Variante fokussiert die *wechselseitige Irritierung* von dichotomen Zwecksetzungen, die weder in die eine noch in die andere Richtung aufgelöst werden könne (vgl. Kade 1999). So operierten Wissenschaften in pädagogischen Kontexten z.B. im Modus des *Guten*, was zugleich in der wissenschaftlichen *Wahrheitsoperation* problematisiert werde.

These 1: Im Kontext der Bildungsforschung verflüssigen sich die spannungsreichen Fragen, die mit einer Doppelstellung verbunden sind.

Mit Blick auf den „multidisziplinären Flickenteppich“ Bildungswissenschaften (Keiner 2015, S. 14), zeigt sich aber eine neuere, eine vierte Variante. Die Einheit der Differenz lautet dort – Differenz. Charakteristisch ist hier eine *Suspension des Bezugsproblems*. Geräuschfrei etabliert sich eine Entweder-oder-Figur: Entweder betreiben Disziplinen (oder Fächer oder Bereiche oder Cluster usw.) mit puristischem Impetus autonome Grundlagenforschung oder sie widmen sich ohne wissenschaftstheoretischem Legitimationsprozedere der verbessernden Gestaltung von Praxen verschiedenster Art (vgl. Edelmann/Schmidt/Tippelt 2011). *Crossover* zwischen praxisbezogenen und wissenschaftlichen Eliten werden kaum praktiziert, *overlapping consensus* muss in den meisten Fällen nicht gesucht werden.²

These 2: Die Erziehungswissenschaft folgt dieser Eindeutigkeitsentwicklung nicht.

Die Erziehungswissenschaft folgt, wenn sie im Feld der Bildungsforschung operiert, der Prämisse: „Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht“ (Oelkers 2014, S. 98). Die Erziehungswissenschaft pflegt auch und gerade in der Bildungsforschung „das Selbstverständnis einer ‚besonderen‘ Reflexionsform“ (Keiner 2015, S. 17). Es geht ihr um die distanzierte Fremdbe-

2 Dass sich beide Richtungen auch gleicher Programmatiken, Theorien und Methoden bedienen können, ist nicht die Antithese zur beobachteten Spezialisierung.

schreibung von normativen Orientierungen, Begrifflichkeiten, Zieldebatten, Kopplungen, Transformationen usw., und *zugleich* – nicht danach oder zusätzlich oder alternativ – geht es um die „Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung“ (Oelkers 2014, S. 99). Es wird gefragt, „ob das, was beobachtet wird, auch vertretbar, richtig und wünschenswert ist und was im Hinblick darauf zu tun und besser zu machen wäre“ (Zedler 2016, S. 72). Kurzum: Beobachter werden beobachtet, wobei die beobachtete Beobachtung bewertet und damit theoretische und praktische Rationalität auf verschiedenen Ebenen gestiftet wird.

Das eigentlich differenziertere Agieren im Bildungsforschungskontext führt paradoxerweise zu einer Entdifferenzierung. In systematischer *Irritation* beschreibt die Erziehungswissenschaft etwas, an dem sie teilhat, wobei sie wissenschaftliche Forschung und Reflexionsforschung *separiert* und zugleich die widerstreitenden Pole *vermittelt*.

These 3: Geläufige Erklärungen zur „Mehrreferentialität“ der Erziehungswissenschaft (Keiner 1999, S. 71) sind unbefriedigend.

Wenn die Erziehungswissenschaft im Bereich der Bildungsforschung operiert, verlieren die eingangs erwähnten Ordnungsversuche (noch mehr) an Überzeugungskraft. Das Operieren geschieht, *singular*, weder im Reziprozitäts- noch im Unversöhnlichkeits- noch im Dialektikmodus.

Die Melange ist denn auch mit dem Hinweis auf eine polyvalente Stellung „zwischen zwei Polen“ (Kraft 2009, S. 281), also im „Zwischenreich“ (Keiner 2005, S. 166) von „ethischem, pragmatischem und Forschungsimperativ“ (Tenorth 2011, S. 20) – infolge gerne versehen mit Punzierungen wie Anomalie oder Zwitterhaftigkeit (Fuchs 2007) –, bestenfalls oberflächlich beschrieben.³ Ein statischer wissenschaftstheoretischer Erklärungsfokus, der immer wieder nur Abweichungen konstatieren kann, dringt nicht zum Problem vor.

So verwundert es nicht, dass andere Lösungen als die vom eingangs skizzierten *Master Narrativ* erprobt werden. Zwei seien angeführt. Die erste Lösungsvariante nimmt die Wissenschaftspraxen in den Blick. Die Beschreibung der Disziplin wird vor dem Hintergrund funktionaler Kontexte an dazugehörigen Datensammlungen eruiert. Im Fokus steht das organisato-

3 Selbst wenn derlei plausibel ausdefiniert wird als Doppelmitgliedschaft, bei der „verschiedene Codes in Betrieb gehalten werden müssen (wahr/unwahr, vermittelbar/nicht vermittelbar, gut/schlecht z. B.), die sich aber nicht wechselseitig stützen können, sondern sich wechselseitig jeweils überschreiben“ (Fuchs 2007, S. 76). Weil das zwar eine Art der Beziehung von Wahrheits- und Nützlichkeitsorientierung *feststellt*, darüber hinaus aber kaum produktive Aussagen erlaubt; was aber schon insofern vonnöten ist, als die „oszillierende Alienation“ (ebd., S. 69) ja die große Mehrzahl der Wissenschaften betrifft.

risch strukturierte kommunikative Feld, das anhand von z.B. Stellenausschreibungen und Dissertationsthemen, Drittmittelakquise und Lehrbeschreibungen im Hinblick auf die Frage, was Erziehungswissenschaft innerhalb der Bildungswissenschaften mache, sondiert wird (vgl. für zwei jüngere Beispiele Schmidt-Hertha/Tippelt 2014; Criblez 2015).

Ein zweiter Lösungsvorschlag geht insofern umgekehrt vor, als nun der Outcome zum Ausgangspunkt wird: „Letztendlich produzieren sowohl wissenschaftliche Forschung als auch Reflexionsforschung Wissen“ (Kurtz 2007, S. 135). Es gelte die Wissensformen zu unterscheiden. „Die Qualifizierung der Wissenschaftlichkeit des Wissens wird dann abgelöst von institutionellen Kontexten und dem Wissen selbst zugeschrieben“ (Tenorth 1999, S. 65; vgl. jüngst auch Vogel 2016). Diese Unterscheidung eröffne „einen Zugang zu dem historisierenden, pragmatischen und pluralisierten Begriff von Wissenschaft. Sie erleichtert also auch Geltungsfragen, die in den Argumenten über die Nominalität des Fachs in der Regel ausgespart bleiben“ (ebd., S. 64). Entscheidungen zu Status, Funktionen und Leistungen der Erziehungswissenschaft werden hier „quasi im Nachhinein“ getroffen (ebd., S. 65).

Beide luziden Perspektiven blenden – aus guten Gründen – die Großfrage danach, was gewissermaßen der organisationalen Kommunikation und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion zugrunde liegt, weitgehend aus. Aller Fallstricke zum Trotz lohnt es sich aber, dieses ‚Vorhinein‘ nicht nur neuerlich, sondern neu in den Blick zu nehmen.

These 4: Auch wenn man nicht die Flucht nach hinten (organisationale Kommunikationsstruktur) oder nach vorne (Wissensstruktur) antritt, wird man hinsichtlich einer Erklärungsoption fündig.⁴

Fundamentale Spannungen strukturieren „jede Wertsphäre (Weber), jedes Funktionssystem (Luhmann) bzw. jedes soziale Feld (Bourdieu)“ (Kaldewey 2013, S. 414). Von da her erscheint die in Jahrhunderten stabilisierte und variierte Differenzierung von Autonomie- und Praxisdiskursen nicht als enerzierende Verunreinigung, sondern als Spannung, die die Ausdifferenzierung und die Stabilisierung des Wissenschaftssystems überhaupt erst ermöglicht hat. Zugleich wird sie als nicht aufzulösendes Moment erkennbar (vgl. auf dieser Folie die Ausführungen zur „erziehungswissenschaftlichen Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement“ bei Binder 2016).

4 Vgl. für das Folgende instruktiv Kaldewey 2013; bezüglich einer ersten erziehungswissenschaftlichen Ausbuchstabierung vgl. Meseth 2016.

Infolge erscheint eine Fremdreferenz (äußere Leistungserwartung) als *genuiner Bestandteil* – und nicht als Fremdkörper – der Selbstreferenz der Wissenschaft (innere Funktionserwartung). Leistungserwartungen nichtwissenschaftlicher Art sind schon im System eingebaut; sie werden dort in den Leitwert Wahrheit konvergiert und für wissenschaftliche Operationen genutzt. Das heißt die in *Abhebung* zu Erwartungen z.B. der pädagogischen Praxen konstruierten Operationen führen immer schon und stets *Anteile* dieser Praxen mit.

Mit dem Wissen, dass Praxisdiskurse Strukturelement der Erziehungswissenschaft sind, geraten neue Relationen zwischen den Dualen in den Blick. Vor allem erscheint die Differenz als nichtsubstantielles Einheitsmoment der erziehungswissenschaftlichen Programmstruktur. Sie ist weder Freund noch Feind, wird aber sehr wohl produktiv gewendet. (*Wie*, das ist es ja letztlich, was etwa die zwei zuvor genannten Perspektiven, organisations- und wissensstrukturelle, untersuchen.)

These 5: Aus der Formatierung zieht die Erziehungswissenschaft ein distinktes Alleinstellungsmerkmal samt produktivem Epistemologie-Apparat. Das führt zu Leistungen, die von anderen im Bereich der Bildungsforschung Operierenden unterscheidbar sind bzw. von diesen anderen auch erwartet und weiterverarbeitet werden.

Dass Wissenschaft „von Grund auf als Praxisdiskurs formatiert ist“ (Kaldey 2013, S. 23), gilt selbstverständlich für alle Disziplinen, die im Bereich der Bildungsforschung operieren. Mittels eines Außen „definieren sie sich selbst, reflektieren eigene Zielsetzungen und reproduzieren sich damit als genuin gesellschaftlicher Funktionszusammenhang“ (ebd., S. 9).

Aber es ist eine Frage des jeweiligen Paradoxienmanagements, wie dann akzentuiert wird. Im Fall der meisten Bildungswissenschaften wird je eine Flanke im Bezugsgefüge invisibilisiert.

Die Erziehungswissenschaft hingegen invisibilisiert diese Invisibilisierungsmöglichkeit. Sie bleibt im klassischen Spannungsfeld von Wahrheit und Nützlichkeit und nutzt genau dieses – spannungsgeladen. Auftretende Ungewissheiten und Limitierungen können aber mit Blick auf Praxen erklärt und zum Re-Entry genutzt werden.

Die Erziehungswissenschaft reproduziert zwar semantisch die Trennung von Wissenschaft und Praxis, arbeitet aber zugleich permanent an einer Äquilibration der verschiedenen Erwartungen und hält die semantisch strikt gezogene Grenze hinwiederum operativ offen. Sie ist damit die Disziplin in-

nerhalb der Bildungsforschung, die sich *aufs Allgemeine spezialisieren* kann.⁵ Das macht sie unverwechselbar.

Und nützlich (im Sinne von anschlussfähig als ‚umcodierbar‘)

- für Umwelten: „Nicht erst in der Gegenwart, hier aber unverkennbar, ist die Disziplin für ihre politisch-gesellschaftlich relevante Umwelt ein [...] offenbar unersetzlicher Partner“ (Keiner/Tenorth 2007, S. 164). Verschiedene Umwelten können sich gemäß ihren eigenen Relevanzkriterien bedienen; „aus der systematischen Begründung und Kontextualisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens wird die zeit- und politik-angemessene Montage von Wissensstücken“ (Keiner 2015, S. 14).
- für andere Wissenschaftsdisziplinen: Im Kontext der Bildungsforschung ist die Erziehungswissenschaft für andere Disziplinen forschungsrelevant und -anregend (Ehrenspeck 2009, S. 158), durch Ergebnisse, die sie zur Verfügung stellt, aber auch durch ein spezifisches Agenda-Setting und bisweilen inspirierende Epistemologie. Sie ist längst keine Definitionsmacht, hat aber den Status einer originellen „Wissensquelle“, an der gerne die Flaschen aufgefüllt werden (Zedler 2016, S. 71).
- für Praxen: Die Leistung der Erziehungswissenschaft für Bildungspraxen und Bildungsorganisationspraxen besteht nicht in einer integrativen Orientierungs- und Identitätsstiftung, sondern darin, dass sie eine Art Wissens- und Akzeptanzkorridor erzeugt bzw. reflektiert. Offensichtlich verfügt die Erziehungswissenschaft „über ein probates Konzept“, Entwicklungen in all ihren Schattierungen nicht nur zu sichten und zu erklären, sondern auch „in eine Kontinuität zu überführen“ (Keiner 2015, S. 18). Wissenschaftliches Wissen wird positiviert und in der so gewonnenen Gewissheit zur Legitimation pädagogischer Praxis herangezogen.

Das ist keine Wächterfunktion, keine Drehscheibenfunktion, keine Korrektiv- und keine Klammerfunktion. Das ist lediglich eine spezialisierte Leistung, die dem Umstand geschuldet ist, dass die Erziehungswissenschaft einen Platz ‚in der Mitte‘ besetzt hält, der erlaubt/bedingt, mithilfe verschiedener Theoriezugriffe und Methoden sehr verschiedene Operationen spannungsreich in Betrieb zu halten.

5 Ein paar lose Indizien seien am Beispiel der so verfassten Allgemeinen Erziehungswissenschaft genannt. Diese positioniert sich im Kontext der Lehrerbildung nicht (nur) als schöngeistiger Exot, sondern kann z.B. auch in direkter Absicht erörtern, inwiefern Praxen funktionieren oder nicht; kann an einem Begutachtungswesen teilnehmen, das über das disziplinininterne Peer-Reviewing weit hinausgeht; sucht gleichermaßen Anschluss an theoretische, empirische und anwendungsbezogene Wissenschaften innerhalb und außerhalb der Bildungsforschung und ist für all diese – Zitationsrankings z.B. belegen das – ‚brauchbar‘.

Ulrich Binder, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik an der PH Ludwigsburg.

Literatur

- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenszeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 447-451.
- Criblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In: Keiner, E./Glaser, E. (Hrsg.): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-70.
- Dear, Peter (2005): What is the history of science the history of? Early modern roots. In: *Isis* 96, 3, S. 390-406. <https://doi.org/10.1086/447747>.
- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2011): Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-169.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-82.
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über soziale Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 3, S. 390-409.
- Kade, Jochen (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 527-544.
- Kaldewey, David (2013): *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Keiner, Edwin (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 21)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, Edwin (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 2, S. 155-172. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0131-4>.
- Keiner, Edwin/Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Die Macht der Disziplin. In: Kraft, V. (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155-173.

- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Keiner, E./Glaser, E. (Hrsg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-34.
- Kraft, Volker (2009): Standardisierung zwischen Wissenschaft und Organisation. In: Bilstein, J./Earius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-283.
- Kurtz, Thomas (2007): Zur Leistung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-139.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 474-493.
- Oelkers, Jürgen (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 85-101.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 172-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz, S. 330-349.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Der Status der Erziehungswissenschaft – Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In: Pollak, G./Prim, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 58-69.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „...die praktische Seite der philosophischen Fakultät“. Status und Funktion universitärer Pädagogik. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Glanzlichter der Wissenschaft. Stuttgart: Lucius, S. 139-148. <https://doi.org/10.1515/9783110504729-026>.
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 452-473.
- Zedler, Peter (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. In: Fickermann, D./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster, New York: Waxmann, S. 84-101.

Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung und Kritik des Wissens der Bildungsforschung

Christiane Thompson

In ihrem Briefwechsel zwischen 1968 und 1974 diskutierten Paul Feyerabend und Imre Lakatos intensiv das Für und Wider der Methode in wissenschaftlichen Untersuchungen. Die befreundeten Wissenschaftler hatten sich vorgenommen, den Differenzen ihrer wissenschaftlichen Position systematisch nachzugehen. Feyerabend vertrat die Auffassung, dass der Spielraum einer wissenschaftlichen Untersuchung möglichst groß sein sollte, um den unterschiedlichsten Erkenntnisgegenständen und Erkenntnisinteressen gerecht werden zu können. Lakatos kritisierte diese Position und votierte für methodische Strenge und klare Verfahrensregeln, die er nicht nur für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess als unverzichtbar einschätzte, sondern auch für die Wissenschaft als einen sich fortsetzenden Vorgang der Erkenntnisproduktion.

Die Debatte zwischen den beiden Wissenschaftlern ist heute immer noch lesenswert (vgl. Motterlini 1999), auch wenn beide Positionen aus der Perspektive der analytischen Philosophie einer eingehenden Kritik zu unterziehen sind. Der vorliegende Beitrag schließt indes nicht an die inhaltliche Auseinandersetzung von Feyerabend und Lakatos an, sondern an die Art und Weise, wie sie zustande gekommen ist und prozessiert wurde. Feyerabend beschreibt es im Vorwort von „Against Method“ folgendermaßen:

„Im Jahr 1970 zog mich Imre Lakatos, einer der besten Freunde, die ich je besessen habe, zur Seite und sagte mir: ‚Paul‘, sagte er, ‚du hast doch so komische Ideen. Warum schreibst du sie nicht nieder, ich schreibe eine Antwort, wir publizieren die Sache und haben einen Heidenspaß.‘ Der Vorschlag gefiel mir und ich machte mich an die Arbeit.“ (Feyerabend 1986, S. 11)

Feyerabend erarbeitet seine Position erst über die Adressierung eines Kollegen und Freundes, von dem er weiß, dass dieser ein gänzlich anderes Verhältnis zur Tradition der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung einnimmt. Durch die wechselseitigen Bezüge aufeinander können beide Wissenschaftler erst ihre Standpunkte entwickeln – insbesondere im Hinblick auf das *big picture* der Wissenschaft. Mit Fleck (2009) könnte man an dieser Stelle an die kommunikativen Voraussetzungen von Wissenschaft im Sinne eines „Denkkollektivs“ erinnern, nur dass vorliegend stärker Dissens und Widerstreit die Stätte jenes Gemeinsamen bilden, das die wissenschaftliche Erkenntnisbildung organisiert. Den Fokus auf Positionen und Argumente legend entgeht uns häufig, wie konstitutiv die *Auseinandersetzung* für die wis-

senschaftliche Wissensbildung ist – obwohl diese vom Anbeginn der abendländischen Wissenschaft eine zentrale Rolle spielt (*dialegesthai*).

Auch in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft haben Widerstreit und Auseinandersetzung eine wichtige Funktion (vgl. Ruhloff 1991). Sicherlich lässt sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs nicht mit der spielerisch-ironischen Streitlust von Feyerabend und Lakatos vergleichen, auch wenn sich gute Gründe für eine „Fröhliche Erziehungswissenschaft“ (Weiß 2009) angeben ließen. Die Gegenwart der Disziplin ist aber klar um die Problematizität pädagogischer Grundlegungen organisiert, die sich in Auseinandersetzungen bezüglich des disziplinären Selbstverständnisses (vgl. z. B. „Pädagogik“ – „Erziehungswissenschaft“ – „Bildungswissenschaft“), der pädagogischen Kernbegriffe (vgl. z. B. „Bildung“ versus „Kompetenz“) oder auch der Rezeption von Theorien aus Nachbardisziplinen (vgl. z. B. „Luhmann’sche Systemtheorie“) artikulieren. In solchen Debatten konstituiert sich ein diskursives Terrain, in dem ‚Positionen‘ erst ihre Umrisse und ihre argumentativen Stoßrichtungen erhalten.

Diesem Gedanken ähnlich hat Norbert Ricken (2010) der Allgemeinen Pädagogik eine Diskurs- und eine Verständigungsfunktion zugewiesen, die er metaphorisch als „Scharnier“ (Ricken 2010, S. 23) fasst: Diese Scharnierfunktion ermöglicht, dass in einer arbeitsteilig organisierten Wissenschaft überhaupt ein umstrittenes Gemeinsames Gestalt annehmen kann und pädagogische Problemstellungen und Sinnbezüge verhandelbar werden. Wenn über erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildungsforschung gesprochen wird, so kommt es darauf an, in den Blick zu nehmen, wie „Mehrperspektivität“ (Ricken 2010) oder die „Pluralität von Wissensformen“ (Vogel 1997) in der Disziplin organisiert werden, um ein relevantes Wissen der Bildungsforschung hervorzubringen.

Wie mit der Überschrift zu meinem Beitrag angekündigt, möchte ich im Folgenden den „umstrittenen Gründen“ an zwei Fundstellen aus bildungstheoretischer bzw. allgemein erziehungswissenschaftlicher Sicht nachgehen, über die sich „Auseinandersetzungen“ organisieren. Im ersten Schritt wird auf einer modernisierungstheoretischen Folie gezeigt, dass der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung nicht auf die *Bereitstellung* von kategorialen und methodischen Ansätzen zur Erforschung von Bildungsprozessen begrenzt ist (1). Dies wird an den Kategorialreflexionen einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung aufgezeigt. Im zweiten Schritt wird der Blick auf die Bildung und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens gerichtet und damit die Differenz von Wissenschaft und Praxis hervorgekehrt (2).

1 Zur Eröffnung der Kategorialreflexion von „Bildung“

Die Moderne kennzeichnet der Bruch mit der Selbstverständlichkeit von Ordnung(en). War in der vormodernen Welt eine Ordnung der Dinge und Wesen in einem umgreifenden Kosmos aufgehoben bzw. Teil einer göttlichen Ordnung, so kommt mit der Neuzeit ein neues Verständnis von Zeit und Geschichte zur Geltung, das sich an Bewegung und Wandel orientiert (Koselleck 1984). Gestaltungsoffenheit und Ungewissheit werden allerdings nur so lange von einem Fortschrittsoptimismus getragen, als Rationalität und Vernunft als Maßstäbe die Erforschung und Gestaltung von Welt zu orientieren vermögen. Doch bereits in der Aufklärung wird bezweifelt, ob Wissen und Rationalität Freiheit und Sittlichkeit garantieren können (Rousseau 1981).

Für das Projekt der Wissenschaft bedeutet der Verlust transzendenter und transzendentaler Sicherungsinstanzen in der Moderne, dass die Grenzziehungen zwischen Rationalität und Irrationalität auf keinem sicheren Boden stehen, dass Wahrheits- und Gültigkeitsbehauptungen auf Wissensoperationen angewiesen sind, die den Raum des Wissens absichern. Zur modernen Wissenschaft gehört demnach über die Feststellung von Wissen hinaus die Reflexion der Geltungsgründe und der Reichweite von Wissen. Das Bildungsproblem der Moderne kann genau entlang dieses Spannungsverhältnisses von Aufklärungsanspruch und Grundlosigkeit des Wissens situiert werden.

Liest man beispielsweise Wilhelm von Humboldts Bildungsfragment nicht aus der Warte eines nehumanistischen Ideals, sondern auf der Folie der Frage, welche Rolle der Auseinandersetzung der Einzelnen mit der Welt angesichts der Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Wissenschaft haben kann, tritt das oben angeführte Spannungsverhältnis auf den Plan. Zum einen lässt sich die Einheitlichkeit eines wissenschaftlichen Projekts nur im Horizont einer koordinierenden Verständigung auf der Grundlage geteilter Rationalitätsmaßstäbe behaupten. Zum anderen aber vollziehen sich die Auseinandersetzungen von Selbst und Welt entlang den singulären Artikulationen von Individuen. Im Raum der Bildung als Ort der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen nimmt das spannungsgeladene Verhältnis zwischen dem Anspruch von Wissensbegründungen und deren Entzogenheit Gestalt an.

So gewinnt „universitäre Bildung“ dort Kontur, wo ein Wissen, das aufgrund seiner ‚Wissenschaftlichkeit‘ zuvor als ‚selbstverständlich geltend‘ verstanden wurde, durch legitimatorische Reflexionen eben diese Selbstverständlichkeit verliert – und in Szenarien der Notwendigkeit, Bedürftigkeit und vielleicht auch der Unerwünschtheit von Legitimitätsprüfungen eingespannt wird. Mit den Verschiebungen im Verhältnis zum Wissen und zum eigenen Einsatz der Welterschließung nehmen Bildungsräume Gestalt an.

Eine solche Lektüre hat Folgen für die kategoriale Struktur von Bildung. Die Situierungsformen zum Wissen in Selbst- und Weltverständigungen als Möglichkeitsraum für Bildung auszuweisen, impliziert eine Absage an jede

Vorgegebenheit und (politisch-gesellschaftliche) Relevanzsetzung von Wissen (z.B. in Form eines Wissenskanons). Dieser machtkritische Zug von „Bildung“ erklärt sich nicht nur auf der Folie eines eigenständigen Verstandesgebrauchs, den die Aufklärung zur Kritik an machtvollen Autoritäten als Forderung erhob. Über die Frage, welches Verhältnis zu diesem oder jenem Wissen einzunehmen ist und wie darauf bezogen von „Bildung“ gesprochen werden kann, wird selbst auf dem Terrain der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen verhandelt. Bildungsprozesse vollziehen sich demnach nicht als zertifizierbare in einer objektivierten, vermessenen Welt. Sie stellen keinen Besitzstand der Individuen dar. Da sie selbst als Positionierungen zum Wissen verstanden werden müssen, bleiben sie bestimmt-unbestimmt.

Für die empirische Erforschung von Bildungsprozessen bedeutet dieser bildungstheoretische Einsatz, dass die kategoriale Bestimmung von „Bildung“ nicht im Sinne einer wissenschaftlich-hegemonialen Schließung des Verhältnisses zum Wissen vorweggenommen werden kann. Als auf die jeweiligen Artikulationen von Selbst- und Weltverständnissen rückbezogene bleibt die kategoriale Bestimmung einem Vorbehalt unterworfen. Eine solche „kategoriale Verflüssigung“ von „Bildung“ (vgl. Schäfer/Thompson 2009) lässt sich am Beispiel einiger Studien der Bildungsforschung verdeutlichen: an den sprachphilosophischen Arbeiten zu einem „Bildungsvorhalt“ von Rainer Kokemohr (2007), an dem die Eröffnung und Schließung von Möglichkeitsräumen der Bildung in der Rede erforscht werden, oder an den Studien Alfred Schäfers zu „Bildungsforschung als Diskursanalyse“ (Schäfer 2011), bei der die für individuelle Selbstverständnisse produktiven Unterscheidungen diesseits von Authentizität und Inszenierung untersucht werden. Als drittes Beispiel seien Olaf Sanders' Ausführungen zur doppelten Artikulation (Sanders 2015) angeführt, mit dem Selbst- und Weltverständigungen als zwei Seiten eines Äußerungsgefüges (von Wollen und Werden) verstanden werden und sich als Operationen der Deutungsgebung und Subjektivierung artikulieren bzw. erschließen lassen.

Der erziehungswissenschaftliche Beitrag der Bildungsforschung besteht entsprechend dieser bildungstheoretischen Verständigung darin, kulturelle, politische und wissenschaftliche Vorgegebenheiten und hegemoniale Schließungen von „Bildung“ offen zu legen und zu problematisieren. Dies ist nicht nur im Sinne eines begrifflichen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagentextes angezeigt. Man kann an dieser Stelle auf einen Gedanken verweisen, der auch in der Feyerabend-Lakatos-Debatte eine wichtige Rolle spielte: Das ist eine Reflexivität hinsichtlich des Umstands, dass wissenschaftliches Wissen eine normalisierende und einschränkende Wirkung auf Lebensformen entfaltet. Eine wichtige Bedeutung der Erziehungswissenschaft besteht dann darin, durch kategoriale Reflexionen das Verhältnis von Begriff und Sache nicht normativ stillzustellen.

2 Zum Wirkungsproblem pädagogischen Wissens

Zu den grundlegenden Fragestellungen von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft gehört die Differenz von Wissenschaft und Praxis, von Wissen und seinem Einsatz im pädagogischen Handeln. Ohne auf die Problemstruktur des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der pädagogischen Tradition näher einzugehen und ohne die zahlreichen professionalisierungstheoretischen Studien vorzustellen, welche auf die Differenz von Wissen und Können hinweisen, kann der Umstand, dass pädagogisches Wissen nicht als Produkt eines verfügbaren rationalistischen Subjekts gedacht werden kann (Dewe/Radtke 1991), als Statthalter einer erziehungswissenschaftlichen Differenz gelten. Pädagogische Prozesse und Beziehungen konstituieren sich immer auf einem Feld der Sozialität und machen erforderlich, die Bildung pädagogischen Wissens unter den Vorbehalt sozialer, institutioneller, organisationaler etc. Bezüge und Verhältnisse zu stellen. Anders gesagt, bleibt das Wissen unter Absehung seiner Verwendung unvollständig.

Die Studien der Wissensverwendungsforschung der 1980er Jahre (vgl. Beck/Bonß 1989) liefern m.E. bis heute Anregungen, um den Problemstellungen von Verwendung und Übersetzung erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissens nachzugehen. Mit diesen Studien wurde deutlich, dass eine Verabsolutierung wissenschaftlicher Rationalisierungsansprüche problematisch ist: Diese erwiesen sich nicht nur angesichts der Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Wissenschaft als unhaltbar, sondern rückten auch aus dem Blick, dass wissenschaftliches Wissen selbst soziale Probleme und Reflexionsdefizite erzeuge (ebd.).

Eine Erziehungswissenschaft, welche die Frage der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis nicht einseitig mit Verweis auf die Suprematie wissenschaftlichen Wissens auflöst, wird sich in diesem Sinne den Wissenschaft-Praxis-Vermittlungen in pädagogischen Feldern zuwenden. In der Tat gibt es dazu zahlreiche Studien, die ich daher als generischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung verstehe. Dazu einige Beispiele aus den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Malte Brinkmann (2009) hat die performativen Effekte untersucht, die durch eine flächendeckende Implementierung von schulischen Leistungstests zustande kommen: ein zunehmender Umbau des Unterrichts zu einer Übung und Erfüllung von Aufgaben, zu Formen eines „Teaching to the Test“. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung haben Melanie Kuhn und Miriam Mai (2016) gezeigt, wie sich in der Durchführung von Sprachstandserhebungen im Elementarbereich verschiedene Verwendungslogiken von Wissen überlagern, an deren Ende ethnisierende Unterscheidungspraxen stehen. Im Kontext der Digitalisierung haben, um ein drittes Beispiel anzuführen, Tara Fenwick und Richard Edwards (2016) die Frage aufgeworfen, wie sich mit den fortgeschrittenen Formen der Datenanalyse und Algorithmisierung im Bildungsbereich

bzw. der Bildungsforschung die Vorstellungen pädagogisch-professioneller Verantwortung und Ausbildung verändern.

Es ließen sich viele weitere Studien und Untersuchungen anführen. Die angegebenen Beispiele dienen lediglich dazu, aufzuzeigen, dass die hier skizzierte Untersuchungsperspektive nicht nur *einer* Teildisziplin, *einem* pädagogischen Handlungsfeld oder *einem* paradigmatischen Diskurs zuzurechnen ist. Diese Studien teilen die Einsicht einer „gesellschaftlichen Vermittlung“ des Pädagogischen. Daraus bezieht die Erziehungswissenschaft ihr Verständnis, eine kritische Wissenschaft zu sein und skeptisch gegenüber Fortschritts-optimismus und wissenschaftlichen Überlegenheitsansprüchen zu bleiben. Der spezifisch erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Bildungsforschung liegt demnach darin, wissenschaftliche Evidenz unter den Vorbehalt der systematischen und empirischen Erschließung der Verwendungen pädagogischen Wissens zu stellen – bzw. der ‚Enttäuschung‘ von Evidenz eine für die erziehungswissenschaftliche Wissensbildung produktive Rolle zuzuweisen.

Der Grund, den erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Bildungsforschung unter die Überschrift „Umstrittene Gründe“ zu stellen, richtet sich also insgesamt daran aus, Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik der Wissenschaft auf derselben Ebene anzusiedeln (und also letztere nicht nur im Sinne einer abhängigen Reflexion nachfolgen zu lassen). Wie dies gedacht werden kann, konnte in diesem Beitrag nur an zwei Fundstellen verfolgt werden. Es wären nun die diskursiven und argumentativen Voraussetzungen zu bestimmen bzw. zu beschreiben, über die Auseinandersetzungen konstituiert werden. In der Debatte zwischen Feyerabend und Lakatos spielten historische und wissenschaftstheoretische Bezüge eine herausragende Rolle, was für die Erziehungswissenschaft ganz ähnlich sein dürfte – ein Thema zukünftiger empirischer und systematischer Forschung.

Christiane Thompson, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2009): Fit für PISA? Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, J./Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-116.

- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 143-162.
- Fenwick, Tara/Edwards, Richard (2016): Die Auswirkungen digitaler Technologien auf professionelle Verantwortung und Ausbildung. In: Berliner Debatte Initial 27, 1, S. 6-21.
- Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (2009): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Koselleck, Reinhart (1984): Vergangene Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Melanie/Mai, Miriam (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-132.
- Motterlini, Matteo (1999): For and Against Method. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, A. et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3: Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Rousseau, Jean-Jacques (1981): Abhandlungen über die Wissenschaft und Künste. In: Rousseau, J.-J.: Schriften I. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Ruhloff, Jörg (1991): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Pädagogische Einsätze. Festschrift für Theodor Ballauff zum 80. Geburtstag. St. Augustin: Academia, S. 71-85.
- Sanders, Olaf (2015): Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze, Film, neuere Medien etc. Hamburg: Katzenberg.
- Schäfer, Alfred (2011): Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. In: Kubac, R./Rabl, C./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Aktuelle Einsätze und Ansätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 183-193.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, 4, S. 415-427.
- Weiß, Gabriele (2009): Fröhliche Erziehungswissenschaft. In: Kubac, R./Rabl, C./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Aktuelle Einsätze und Ansätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 90-100.

Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Sabine Reh & Joachim Scholz

Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die – so wie wir – in einem außeruniversitären Forschungsinstitut, einem „Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ historische Bildungsforschung betreiben, mutet die Frage danach, was der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur historischen Bildungsforschung ist, fast ein wenig merkwürdig an, werden wir doch zumeist gefragt, was wir eigentlich mit einer historiographischen Perspektive beitragen zum relevanten Wissen, das die (empirische) Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft ohne uns und unsere Perspektive bereitstellen können. Als Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker stehen wir häufig unter einem Rechtfertigungsdruck und müssen stets von Neuem argumentieren, warum es sinnvoll ist, dem Bildungssystem und auch der Bildungsforschung ein Gedächtnis zu geben und dem Wissen über Bildung eine historische Tiefendimension zu verleihen. Der Legitimationsdiskurs ist nicht neu und spiegelt ein manchmal auch geringes Selbstbewusstsein oder eine Neigung zur Klage in der Subdisziplin. Dementsprechend finden sich schließlich in Abständen immer wieder Beiträge in verschiedenen bildungshistorischer Zeitschriften und Vorträgen zu unterschiedlichen Anlässen, die sich der Frage widmen, was an bedeutsamem Wissen die Historische Bildungsforschung eigentlich liefere, was ihre Arbeit rechtfertige (z.B. Priem 2006; Jacobi 2007; Tenorth 2008). Und gegenüber der Beschreibung einer sich einem schnellen Nützlichkeitspostulat entziehenden Bildungsgeschichte, die Marc Depaepe (2010) in seinen „Zehn Geboten der Historischen Bildungsforschung“ lieferte (interessanterweise allerdings zunächst und plakativ in einer dem christlichen Glauben entlehnten Form dargeboten), musste in einer Replik – nun vor den „Todsünden“ der Historischen Bildungsforschung warnend – Tenorth ausdrücklich noch einmal das historische Handwerk, ein Forschungshandwerk, betonen, um damit die relative Unabhängigkeit der Bildungshistoriographie von außerwissenschaftlichen Nützlichkeitserwägungen zu stärken (Tenorth 2010).

Nun wird uns die Frage angesichts der Entwicklungen im Feld der Bildungsforschung anders gestellt: Warum ist ein Bezug der Bildungshistoriographie auf die Erziehungswissenschaft, genauer: auf ein ausdrücklich erziehungswissenschaftliches Wissen und damit aber auch auf eine Verankerung in den entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Abteilungen oder Instituten von Bedeutung? Tatsächlich – und das ist die These, von der wir im Folgenden, selbstverständlich historisch argumentierend, überzeugen wollen

– liegt das besondere Potenzial der Historischen Bildungsforschung gerade in diesem starken inhaltlichen Bezug auf ein spezielles Gegenstandsfeld, der sich allerdings heute nur als eine Historisierung dieses Gegenstandes und seiner Erkenntnisweisen selbst vollziehen kann. Dazu werden wir in einem ersten Schritt skizzieren, in welcher Weise eine Tradition historischen Wissens als in der Lehreraus- und -weiterbildung zu vermittelnde pädagogische Erfahrungen sich ausbildete und wie solches Wissen gesammelt wurde. In einem zweiten Schritt wird kurz nachgezeichnet, was das nicht heißen sollte: Verzicht auf ein Forschungshandwerk. Und im letzten Schritt wird vor diesem Hintergrund dann dafür argumentiert, dass Bildungshistoriographie so betrieben werden sollte, dass das pädagogische Wissen und seine Erzeugung an unterschiedlichen Orten ebenfalls zum Objekt ihrer Betrachtung wird. Eine Bildungshistoriographie in erziehungswissenschaftlicher Perspektive würde so dazu beitragen, dass die Bildungsforschung sich nicht abtrennt von ihrer Geschichte, diese vielmehr als Bestandteil ihres wissenschaftlichen Diskurses gelten lässt. Historisierung würde – wie Hagender (2001, S. 13 und S. 30) fordert – zum epistemischen Standard auch der Bildungsforschung werden.

I

Etwa um die vorletzte Jahrhundertwende, als in einem zweiten Anlauf die Erziehungswissenschaft sich als universitäre Disziplin zu etablieren begann (Horn 2003), entstand eine größere Zahl historischer Studien zur Schule und zum (Fach-)Unterricht. Die Autoren waren vielfach (noch) keine Erziehungswissenschaftler, sondern sind sehr häufig im Kreis praxis-reflektierender gelehrter Schulmänner auszumachen. Zu diesem klassisch gewordenen Typ pädagogischen Spezialistentums, den über das 19. Jahrhundert hinweg der Prozess der Herausbildung eines differenzierten Schul- und Erziehungssystems aus ursprünglich zumeist geistlichen Schulaufsichtsämtern hervorgebracht hatte, zählten Seminardirektoren an Lehrerbildungsanstalten, wie Carl Kehr (1830-1885), Karl Heilmann (1857-1949), aber auch Gymnasialrektoren und Lehrer, wie Karl Adolf Schmid (1804-1887) mit seiner mehrbändigen „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“ (ab 1884) oder Paul Schwartz (1853-1940), dessen Arbeiten zu den preußischen Gelehrtschulen und zum Abiturientenexamen Quellen erschlossen, die zu Teilen durch Kriegseinwirkungen heute verloren sind. Die wenigsten Verfasser bekleideten, wie Ludwig Seyffarth, der Herausgeber der „Pestalozzi-Studien“, noch kirchliche Ämter. In ihrer schulhistorischen Publizistik zogen sie mit detailgenauem Blick und in Kenntnis der Wege praktischer Schulreform mitsamt den verschiedenen Innovationen zur Bildungsvermittlung Bilanz über die zurückliegenden Jahrhunderte. Darunter waren Werke mit enzyklopädischem Anspruch, aber auch Detailstudien. Eine historische Ausarbeitung beispielsweise, wie sie der Halberstädter

Rektor Carl Hey 1889 über „Die Methodik des Schreibunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ vorlegte, verblüfft noch heute sowohl in der Breite und Vielfalt der Quellenbasis als auch in ihrer tiefenscharfen Fokussierung einzelner methodischer Ansätze, die der Autor über einen Zeitraum von immerhin 400 Jahren rekonstruierte (Hey 1889).

Das Interesse bei dieser und vielen weiteren historischen Studien – hier sei nur noch auf die seit 1911 erscheinende Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hingewiesen – galt weniger den komplexen sozialen Hintergründen, die die Entwicklungen beeinflusst hatten, als der Darstellung des historischen Vorgangs, abgeleitet aus dem Wirkungsfeld relevanter Akteure und der Verwaltungsinstanzen. Die entstehenden Schriften waren – wie die Untertitel belegen – in erster Linie zum Gebrauch in der Lehrerbildung bestimmt, sie dienten aber gleichzeitig der Bündelung, Tradierung und Kritik des akkumulierten praktischen pädagogischen Wissens. Es ging etwa darum, den Schulpraktikern darzulegen, mit welchen Vor- und Nachteilen die zu Zeiten angewendeten, verworfenen und zum Teil dann wieder Konjunktur gewinnenden Methoden und Praktiken behaftet waren, wobei der Gedanke zunehmender Methodisierung und Rationalisierung den Gang der Darstellung zumeist leitete.

II

Bildungsgeschichtliche Fragestellungen haben sich aus dem Bedürfnis herausgebildet, eine pädagogische Systematik zu entwickeln, die Gegenstände der eigenen Disziplin zu ordnen und sich über die Grenzen des Faches Pädagogik Gewissheit zu verschaffen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik als maßgebliche Richtung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert pflegte ganz in diesem Sinne die historische Fragestellung weiter und sorgte für eine bevorzugte Stellung der Bildungsgeschichte mit dem Argument, dass alles Gegebene geworden, jeder Gegenstand mithin seine Geschichte hatte und daher ein Verständnis der Gegenwart nicht ohne Kenntnis der Vergangenheit gelingen könne. Von dieser Sicht und Überzeugung ausgehend, wurde Pädagogik stets zugleich systematisch und historisch zu vermitteln gesucht (vgl. Böhme/Tenorth 1990, besonders S. 11f.).

Referenzpunkte der pädagogischen Geschichtsschreibung waren nicht erst zu dieser Zeit, sondern schon im 19. Jahrhundert das Werk und das Leben großer „Schulhelden“ vergangener Tage. Doch unter der Ägide der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurden die Werke und Gestalten der pädagogischen Klassiker die Fixpunkte der systematisierenden Selbstversicherung, wobei die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung noch für gesteigerte Vorbildproduktion sorgte. Bekenntnishaft beschrieb Herman Nohl in einem zwei Jahre vor seinem Tod erschienenen, an Studierende gerichteten Bändchen

„die Geschichte der Pädagogik, wie ich sie wiederholt in meinen Vorlesungen dargestellt habe, als systematische Entwicklung der pädagogischen Grundgedanken im Zusammenhang der Zeiten und inspiriert von den großen Erziehergestalten“ (Nohl 1958). Auch der mit über 500 Seiten gewichtigste Teilband des Gesamtwerkes von Wilhelm Flitner, die „Studien zur Bildungsgeschichte“, zeigt deutlich, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die von Klassikern aufgeworfenen erziehungsphilosophischen Fragen zulasten des quellengesättigten und kontextualisierenden Vorgehens gehen musste (Flitner 1985). Trotz aller Verdienste um die Bildungsgeschichte wirkte sich die Neigung, das Walten großer Männer als alleiniger Impulsgeber des historischen Prozesses darzustellen, verheerend auf das Image der Subdisziplin aus.

Eine „realistische Wendung“ (Roth 1964), die vor mehr als 50 Jahren auch unser Feld ergriff, war bekanntlich die Reaktion auf diese Lage. Sie führte zu einer weiteren Kontextualisierung bildungsgeschichtlicher Themen, zunächst v. a. in ihren gesellschaftsgeschichtlichen Zusammenhängen, später zur Diversifizierung der Ansätze und zu einem grundlegenden Wandel des Selbstverständnisses der Subdisziplin, die sich nunmehr in deutlicher Anlehnung an geschichtswissenschaftliche Methoden statt als „Historische Pädagogik“ als „Historische Bildungsforschung“ oder als „Pädagogische Historiografie“ bezeichnete. In Depaepes schon zitierter Stellungnahme markiert das erste „Gebot“ eben diesen geschichtswissenschaftlichen Anspruch: „The history of education is history“. Das zwischen 1987 und 2005 erschienene „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ spiegelt in den Hauptkapiteln jedes Bandes die inhaltliche und methodologische Umorientierung, die die älteren ideengeschichtlichen und biographischen Zugänge abgelöst hat. Hier wird die Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Institutionen wie der Familie, der Schule und der anderen pädagogischen Einrichtungen betont und eine Vorstellung von der Entwicklung der ‚Erziehungswirklichkeit‘ in Abhängigkeit von den gesellschaftlich wirksamen Faktoren wie Machtkonstellationen, Modernisierungsprozessen usw. vermittelt. Die Denkgebäude der Klassiker und Säulenheiligen waren dabei allenfalls noch am Rande von Belang. Das „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ flankierte diese immer auch um den empirischen Befund bemühte Herangehensweise.

III

Historische Bildungsforschung kann sich nicht damit begnügen, zu Systemfragen des Bildungswesens aus sozialhistorischer Perspektive zu forschen. Erst auf dieser Grundlage allerdings wurde es sinnvoll und gewinnbringend, bestimmte, oft kulturwissenschaftlich genannte, historische Fragestellungen zu verfolgen, auch wenn die zunehmende Dynamik manchmal Anlass zur Sorge um Profilverluste nach sich zog. Bildungshistoriographie stellt auch historisch-

epistemologisch orientiert Fragen nach vielem, was in der Bildungsforschung selbstverständlich zu sein scheint; sie historisiert also umfassend, z.B. auch solche Konzepte wie das der „Leistung“ oder die Praxis des Beobachtens und Diagnostizierens, des Lehrens und nicht zuletzt die der Gewinnung und des Zirkulierens pädagogischen Wissens sowie des Umganges damit (z.B. Berdelmann/Reh/Dinkelaker 2015; Reh/Ricken 2018). Das zeichnet die Historische Bildungsforschung als Teil der Erziehungswissenschaft aus.

Basiert nun also das spezialisierte Wissen über besondere ‚Gegenstände‘ auf einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der historischen Bildungsforschung, gewinnt sie dieses Wissen also gerade als Teil der Erziehungswissenschaft, so lernt sie eben ihr Forschungshandwerk und einen weiten Blick von der Geschichtswissenschaft. Auch wenn sie keine historistische Position vertritt, nimmt sie doch Relativierungen vor. Auch dazu ist sie von der Geschichtswissenschaft angeregt worden. Sie interessiert sich für globale Betrachtungsweisen und für Vergleiche und gerade, wenn sie bestimmte, anscheinend gesetzte Entitäten, (z.B. den Nationalstaat) historisierend zwar nicht auflöst, aber eben doch nicht mehr als ‚natürlich‘ setzt, zwingt sie dazu, nach transnationalen Phänomenen zu suchen oder Fragen nach der Periodisierung neu zu formulieren und sich an diesem Punkt nicht naiv auf herkömmliche und unhistorische Sichtweisen der Bildungsforschung zu verlassen.

Weitgehend enig scheint man heute unter Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern darin, dass ein ideen-, sozial oder kulturwissenschaftlich orientierter Blick in die Geschichte des Bildungswesens, in die Geschichte von Bildung, Erziehung und Sozialisation nicht etwa im Sinne einer Anleitung darüber aufklärt, was als richtig gelten kann und wie man heute handeln sollte. Viele Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker gehen allerdings davon aus, dass beginnend mit einer Diagnose gegenwärtiger Problemlagen und Problemstellungen im Feld von Erziehung und Bildung Blicke auf Vorgeschichten und Transformationen, auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten doch erhellend sind, um unsere Interpretation der gegenwärtigen Probleme verändern zu können. So könnte man etwa vor dem Hintergrund eines ausufernden Heterogenitätsdiskurses in der gegenwärtigen Gesellschaft und in der Erziehungswissenschaft fragen, seit wann es eigentlich einen entsprechenden Diskurs im Bildungswesen gibt, was mögliche Gründe und Kontexte seines Entstehens sind und was mit dem bestimmten Begriff zu einem bestimmten Zeitpunkt begonnen wurde, bezeichnet zu werden. Historisch zu klären wäre überdies, wie das, was heute unter Heterogenität in der Erziehungswissenschaft und auch unter professionellen Pädagoginnen sowie Pädagogen verstanden wird – nämlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedingungen des Einzelnen – davor wahrgenommen wurde, oder ob es davor, z.B. in den Schulen, keine entsprechenden Probleme oder kein entsprechendes Problembewusstsein gab. Auf diese Weise macht die historische Perspektive sichtbar, dass es keine einfachen Unterscheidungen und Bewer-

tungen gibt: hier gute Pädagogik, dort schlechte Schule, hier Binnendifferenzierung, dort Selektion, hier Individualisierung, dort Normalisierung. Vielmehr wird erkennbar, wie genau diese unterschiedlichen ‚Lösungen‘ zusammenhängende Reaktionen sind und in gewisser Weise das Bildungssystem und seine Funktionsweise selbst abbilden. So wird zudem deutlich, dass, wenn wir – etwa angeregt durch die politischen Entwicklungen – historische ‚Wurzeln‘, z.B. der Inklusionsdebatten und -forderungen, erforschen wollen, davon Abstand nehmen müssen, immer schon zu wissen, was die beste Lösung ist, nämlich (um bei dem angeführten Beispiel zu bleiben), dass Inklusion in einem bestimmten Verständnis das Ziel ist, auf das hin das Schulwesen sich entwickelt. Solche historiographischen Blicke verändern unsere Interpretationen zeitgenössischer Problemlösungen unter anderem gerade deshalb, weil sie diese nicht als logische Folge einer immer schon bestehenden bzw. in genau dieser Form zutage liegenden Vorgeschichte sehen, nicht als Etappen in einem teleologischen Fortschrittsprozess. Unsere historische Forschung zeigt im besten Falle, wie Sichtweisen, wie ‚Lösungen‘ für etwas entstanden sind, wie es auch ganz anders hätte sein können, welche Implikationen eine Sichtweise hat, die etwas als Problem definiert und welche Voraussetzungen damit gemacht werden. Eine entsprechende Forschungsarbeit könnte neue Perspektiven für bestimmte Bildungsfragen eröffnen – aber diese dann beratend zu vertreten, ist eine andere Art der Tätigkeit, als historische Bildungsforschung zu betreiben.

Die Historische Bildungsforschung profitiert davon, auch Erziehungswissenschaft zu sein bzw. eine explizit erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen. Als Erziehungswissenschaft erforscht sie längerfristig stabile ‚Gegenstände‘ – Institutionen, wie z.B. die Schulen, aber vor allem auch Konzepte und Ideen, pädagogische Praktiken, die Disziplinierungstechniken so gut wie die Lehrpraktiken – mit einem spezifischen Blick auf die Transformationen über lange Zeiträume.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Wissenschaftliche Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Joachim Scholz, Dr. phil., ist Leiter des Forschungsbereiches der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Literatur

- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Depaepe, Marc (2010): The ten commandments of good practices in history of education research. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16, 1, S. 31-34.
- Flitner, Wilhelm (1985): Studien zur Bildungsgeschichte. (Besorgt und mit einem Nachwort versehen von Karl Erlinghagen unter Mitarbeit von Martina Krüger). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Hagener, Michael (2001): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. In: Hagener, M. (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7-39.
- Hey, Carl (1889): Die Methodik des Schreibunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Kehr, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Vierter Band: Geschichte des Unterrichts in den technischen Fertigkeiten in der Volksschule. Gotha: Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung, S. 1-157.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobi, Juliane (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 43-58.
- Nohl, Herman (1958): Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Priem, Karin (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351-370.
- Roth, Heinrich (1964): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 179-191.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2015): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehungsgeschichte und Transformation eines pädagogischen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Die Notwendigkeit der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. Festvortrag anlässlich des Festaktes des Instituts für Erziehungswissenschaft und der Humanistischen Fakultät zur Verabschiedung von Prof. Dr. Hanno Schmitt. Universität Potsdam, am 6. Februar 2008. o. O. [Potsdam]: Selbstverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Zehn Gebote – aber wer schreibt den Katechismus? In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16, 1, S. 47-49.

Studium Generale in der BRD nach 1945

Zu Konstitution und Wandel universitärer Bildungsformate

Rita Casale & Gabriele Molzberger

In bildungspolitischen Diskussionen und in Analysen zur Idee der Universität und ihrer Wissensformen hat in den letzten Jahren das Studium Generale eine Renaissance erfahren. Dies zeigt sich in neuen institutionellen Praktiken und fachübergreifenden bzw. transdisziplinären Lehrformaten. An dieser Feststellung setzt ein gerade gestartetes DFG-Forschungsprojekt an, welches das Studium Generale in den Kontext bildungspolitischer Reformen setzt, die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs Aufgabe und Leistung der Universität zum Gegenstand haben. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Krise der neuhumanistischen Idee der Universität und der variantenreichen Renaissance des Studium Generale? Lässt sich ein relevanter Beitrag zur Untersuchung dieses Zusammenhangs und zur Konstitution universitärer Bildungsformate als Gegenstand der Erziehungswissenschaft durch die Verschränkung einer bildungs- und wissensgeschichtlichen Perspektive allgemeiner Erziehungswissenschaft mit der Berufs- und Weiterbildungsforschung erzielen?

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zur Thematik summarisch rekonstruiert. Anschließend werden Ziele und Thesen des Forschungsprojektes erörtert, die Architektur der Untersuchung und ihre methodologischen Voraussetzungen erläutert.

1 Zum Forschungsstand

Die Universitätsforschung hat sich intensiv mit dem Studium Generale in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Artistenfakultät sowie in der Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg befasst (u. a. Papenkort 1993; Roesner 2011; Huber 1992). Die curricularen Gestaltungen, konzeptionellen Veränderungen und gesellschaftlichen Funktionen des Studium Generale in der jüngsten Universitätsgeschichte sind hingegen nicht systematisch erörtert worden (Killy et al. 1952; Schaller 1977). Ein Teil der Forschungsliteratur konzentriert sich nur auf die ersten Jahre nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland (Wolbring 2014). Es wird einerseits der ausländische bzw. der amerikanische Einfluss auf die neue Gestaltung des Studium Generale in der Bundes-

republik Deutschland hervorgehoben (Konrad 1953; Fueter 1953), andererseits wird seine Bedeutung traditionell philosophisch begründet und in die Humanismuskonzeption eingebettet (Pleßner 1935; Spranger 1952; Litt 1953; Peters 1953; Schwarz 1953; Rüegg 1954, 2004). Tenorth sieht in der Zeit nach 1945 die Erziehungsfunktion der Universität wiederbelebt, die im Kontext der Re-Education zu begreifen sei (Tenorth 2010). Andere Studien heben das akademische Gemeinschaftsleben (Killy et al. 1952) oder die Kollegienhäuser (Freytag-Loringhoven 2012) hervor.

In den 1970er Jahren findet in der Forschungsliteratur ein Übergang von einem in der Philosophie begründeten Verständnis des Studium Generale als Einheit der Wissenschaft (Litt 1953; Derbolav 1960) zu seiner interdisziplinären Auslegung statt. Das Anliegen des Studium Generale wird von den Programmen der Wissenschaftsdidaktik und Hochschuldidaktik übernommen (Mollenhauer 1968, 1969; Saß 1970; für die spätere Entwicklung u. a. Nieke 2008; Nieke/Freytag-Lorinhoven 2015).

Ab Mitte der 1980er Jahre wird in der Forschung die Idee des Studium Generale von seiner institutionellen Gestaltung durchgängig unterschieden (Papenkort 1993). Die Untersuchungen konzentrieren sich seitdem auf seine institutionellen Formen und Umsetzungsformate und ziehen repräsentative Beispiele für die institutionelle Umsetzung des Konzepts des Studium Generale heran (Papenkort 1993; Huber et al. 1994). Das Studium Generale wird in dieser Phase in der Forschungsliteratur vor allem mit der Diskussion zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung in Verbindung gebracht (Huber et al. 1994; Tenorth 1986; Papenkort 1993), die auch die Diskussion über die Veränderungen des Gymnasiums einbezieht (Huber 1992, S. 290).

Meyer-Drawe (1999) geht in einer Einführung zur Wiederauflage des 1955 erschienenen Werkes „Zur Grundlegung der Einzelwissenschaft bei Comenius und Fichte: Zum Problem des Studium Generale“ von Schaller auf das Studium Generale als „Ruf nach Lebensnähe und Berufsbezogenheit des Studiums“ ein (Meyer-Drawe 1999, V). Sie verweist auf die damalige (1955) (siehe dazu auch Spranger 1953) und die aktuelle (1999) Transformation der Gesellschaft sowie auf die daraus folgenden veränderten Anforderungen an die Universität.

Weitere Studien der letzten Jahre befassen sich mit der Relevanz des Studium Generale in der gegenwärtig sich transdisziplinär verstehenden Universität (Robertson-von Trotha 2009, S. 13) oder konstatieren Widersprüche zwischen dem in der Tradition des Humanismus neu gedachten Studium Generale und dessen institutioneller Umgestaltung (Franzmann/Wolbring 2007), die in der Forschung noch nicht untersucht worden sind.

Die Relevanz des Studium Generale wird in der doppelten Aufgabe von Forschung und beruflicher Ausbildung der Universität vor dem Hintergrund der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche sowie beruflichen Tätigkeitsfelder gesucht oder auch als eine Maßnahme wissenschaftlicher Weiterbildung zur Institutionalisierung des Lebenslaufs (Molzberger 2015, 2017) bzw. zur

Öffnung der Universität für sogenannte nicht traditionelle Studierende (Füllgraff 1982) betrachtet. Für die aktuellen Programme, Programmatiken und Praktiken des Studium Generale ist zu erforschen, auf welche Weise Zweckfreiheit und Arbeitsmarktverwertbarkeit akademischer Bildung neu gewichtet werden. Setzt man im Kontext der Neuen Steuerung formulierten Legitimationen mit den Begründungen für das Studium Generale in Relation, so ist anzunehmen, dass ihm je nach Kontext eine optimierende oder eine kompensatorische Funktion zugeschrieben wird. Seine Funktion ist darüber hinaus vom Prozess der Internationalisierung des Bildungswesens und der Bildungspolitik geprägt (Molzberger 2012; Simons et al. 2007; Teichler 2011).

Bildungstheoretische, bildungsgeschichtliche sowie wissenschaftspolitische Überlegungen gehen von der gegenwärtigen Krise des Bildungsideals der Universität aus (u. a. Mittelstraß 1994; Readings 1997; Clark 1998; Stöltzing/Schimank 2001; Tenorth 2010; Masschelein/Simons 2010; Casale 2011, 2012, 2015, 2016; Ricken 2007; Groppe 2016) und wenden sich erneut den neuhumanistischen Bildungsidealen (u. a. Derrida 2001; Nida-Rümelin 2014) zu. Bildungspolitisch ist wieder die Rede von den Universitäten als „integrierte, nicht additive Einrichtungen von allgemeiner Menschenbildung und Berufsbildung“ (Lenzen 2014, S. 84). Vorgeschlagen wird das Einrichten eines studienintegrierten Studium Generale (ebd.) bzw. die Einführung eines „verpflichtenden Philosophicums“ (Liessmann 2014, S. 160).

2 Zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Forschungsprojekts

Unter Berücksichtigung des skizzierten Forschungsstandes ist es Ziel des Forschungsprojekts, den Wandel des Studium Generale in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 in Zusammenhang mit der sich transformierenden Idee und gesellschaftlichen Funktion der Universität wissenschaftlich zu erforschen. Das Forschungsprojekt ist sowohl als ein Beitrag zu einer noch ausstehenden bildungsgeschichtlichen und erziehungswissenschaftlichen Erforschung des Studium Generale in der neuesten Geschichte der Universität als auch eine Untersuchung der darin implizierten epistemologischen Transformationen und semantischen Verschiebungen geplant. Darüber hinaus soll am Beispiel des Studium Generale eine Analyse der gegenwärtigen und prospektiven Konzeptionierung der Universität unter Berücksichtigung der geltenden normativen Ansprüche sowie ihres Verhältnisses zum angrenzenden institutionellen Bereich der Weiterbildung geleistet werden.

Für den Zeitraum nach 1945 lassen sich auf der Basis der ausgewerteten Forschungsliteratur vier historische Phasen in der neuesten Universitätsgeschichte festmachen:

1. Studium Generale nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 bis 1964),

2. Studium Generale in der Zeit des Ausbaus und der Demokratisierung der Universitäten (1964 bis 1977),
3. Studium Generale an der Massenuniversität (1977 bis 1993),
4. Studium Generale nach der Bologna Reform (1993 bis heute).

Diese Zäsuren sind unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses dreier Dimensionen am Beispiel des Studium Generale zu untersuchen: die Idee, die bildungspolitischen Verortungen sowie die institutionellen bzw. curricularen Umgestaltungen. Wird in der Forschungsliteratur vor allem der 1980er und 1990er Jahre von einem Widerspruch zwischen Idee und Wirklichkeit ausgegangen, beabsichtigt die geplante Untersuchung, Ideen, Legitimationsformen und institutionelle Praktiken wissenschaftlich zu untersuchen.

Erstens wird erforscht, inwiefern das Studium Generale in den unterschiedlichen oben genannten Phasen nicht nur Gegenstand, sondern auch Projektionsfläche in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die gegenwärtige und zukünftige Verfasstheit der Universität steht: *Pars-pro-Toto-These*.

Von der Pars-pro-Toto-These ausgehend wird zweitens der Zusammenhang zwischen der Krise der Universität und dem Studium Generale analysiert. Diesbezüglich ist anzunehmen, dass die institutionelle bzw. curriculare Umsetzung des Studium Generale im Sinne eines Antidots zu wissenschaftlicher Spezialisierung oder Arbeitsmarktfremde gedacht wird, die zugleich gewollt und gefürchtet werden. Je nach Krisendiagnose fällt eine entsprechende „Therapie“ aus, woraus sich eine polyvalente Ausrichtung des Studium Generale ableitet: *Polyvalenz-These*.

Schließlich wird es darum gehen, die Typologisierung der Programme, die aus dem ersten Schritt entstanden ist, mit der wissenschaftlichen Analyse der Transformation des Studium Generale und mit den politischen Legitimierungsformen in Zusammenhang zu bringen. Der Nexus zwischen den drei Ebenen (der institutionellen, der Legitimations- und Begründungs- sowie der politischen Ebene) wird als ein Fluss gedacht, in dem der Übergang von einer Ebene zur nächsten im Modus einer Übersetzung stattfindet, in der einige Elemente verloren gehen und andere Elemente eine andere Form als die zuerst gedachte annehmen. In dieser Perspektive geht das Forschungsprojekt von der Annahme aus, dass zwischen den verschiedenen Dimensionen ein Zusammenhang existiert, der weder kausal noch hierarchisch strukturiert ist: *Zirkulationsthese*.

Ausgehend von den formulierten Thesen ist die gegenwärtige Renaissance des Studium Generale an den deutschsprachigen Universitäten nur dem Schein nach vergleichbar mit der Einführung und den damit verbundenen Debatten nach 1945. Sie steht eher im Zusammenhang mit der aktuellen Transformation der gesellschaftlichen Funktion der Universität und den damit verknüpften Begründungen und Legitimationen.

3 Zum erkenntnistheoretischen Zugang und Untersuchungsdesign

Den Ausgangspunkt der methodologischen Ausrichtung des Projekts bildet die Annahme, dass sich gesellschaftliche Transformationen in semantischen bzw. epistemischen Verschiebungen niederschlagen, die wiederum als Faktoren geschichtlicher Diskontinuitäten fungieren. Der methodologische Zugang stellt die Passung zwischen Quellengattung und spezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden sicher. Es handelt sich bei den methodischen Zugängen um Verfahren zur Erschließung historischer Semantik, die in Unterschied zu der klassischen Hermeneutik den Akzent nicht auf Tradierung, sondern auf Diskontinuitäten setzen. Begriffliche Zäsuren im Sinne Kosellecks, diskursive Verschiebungen im Sinne Foucaults sind zugleich Indikatoren als auch Faktoren gesellschaftlicher, geschichtlicher Transformationen. In der Begriffsgeschichte stehen sie in Verbindung mit einem gesellschaftlichen Wandel epochaler und gesellschaftlicher Bedeutung, mit einer Krise der öffentlichen Grammatik, in der Diskursanalyse mit einer Dysfunktionalität einer Ordnung.

Die Absicht, die Geschichte des Studium Generale in Zusammenhang mit der sich transformierenden Idee der Universität, d. h. des Wissens- und Wissenschaftsverständnisses, im Kontext gesellschaftlichen Veränderungen, zu untersuchen, führt zu einer spezifischen Gestaltung der Architektur der Forschung, die durch drei Ebenen strukturiert ist:

- (1) Institutionelle Ebene (Programme des Studium Generale der Universitäten),
- (2) Begründungs- und Legitimierungsebene (Studium Generale in wissenschaftlichen Organen und Diskussionen),
- (3) Politische Ebene (Beschlüsse, Empfehlungen, Gutachten bildungspolitischer Organe).

Für die Untersuchung wurde eine exemplarische Auswahl an Universitäten getroffen, deren Repräsentanz sich auf Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen konzentriert und gleichermaßen Traditionsuniversitäten wie Reformuniversitäten/Gesamthochschulen, private wie staatliche Universitäten einschließt.

3.1 Programmanalysen zur Untersuchung der institutionellen Ebene

Zur Untersuchung der institutionellen Ebene werden die Programmankündigungen eines Studium Generale der jeweiligen Universitäten im Zeitraum von 1945 bis 2015 analysiert und am Ansatz der Programmforschung der Erwachsenenbildung ausgerichtet (Gieseke 2008). Unter Programmen werden Lehr- und Veranstaltungsangebote in Textform verstanden, die das jeweilige Studium Generale bilden oder ihm zugeordnet sind. Die Texte können in Form von gedruckten Broschüren, Lehr- und Vorlesungsverzeichnissen oder als im Internet abrufbare Online-Verzeichnisse vorliegen. Ganz überwiegend

gehen Programme zu einem Studium Generale von der Freiwilligkeit der Teilnahme aus. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Erscheinungsbildern und Gestaltungen, dass sie mit der Intention verfasst wurden, Studierenden (aber auch anderen Lehrenden) Informationen zu einem jeweiligen Studienangebot zu geben bzw. die Grundlage für eine Teilnahmeentscheidung bilden. Insofern handelt es sich um „kurzfristige Gebrauchstexte“ (Nolda 1998, S. 212). Die kategorial auszuwertenden Texte bilden non-reaktive, natürliche Daten (Nolda 2010). Zugleich können sie als Ergebnis von Lehrplanungshandeln begriffen werden und so durch eine Analyse von bildnerischen Handlungskonzepten (z. B. forschendes Lehren und Lernen, transdisziplinäres wissenschaftliches Arbeiten, Lebensweltorientierung) sowie von Studiengangskonzepten erschlossen werden. Während die erziehungswissenschaftliche Curriculumforschung im Hochschulbereich ihr Material oftmals in Prüfungsordnungen findet und diskursanalytische Verfahren einsetzt, wird im Projekt die Programmforschung genutzt, um die Ankündigungstexte der Vorlesungsverzeichnisse inhaltsanalytisch entlang eines Kriterienrasters auszuwerten. Dieses umfasst Themen, Formate, Lernziele/Outcomes, Lehrkonzept und methodische Ausrichtung, curriculare Einbettung, Adressaten. Ziel der Auswertung ist eine Typologisierung des Studienangebotes zum Studium Generale im Zusammenhang mit den Zäsuren.

3.2 Begriffsgeschichtliche Analyse der Zeitschriften und Tagungsbeiträge zur Untersuchung der Begründungs- und Legitimierungsebene

Unter Begründungs- und Legitimierungsebene wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Studium Generale aufgefasst. Diese betrifft sowohl seine erkenntnistheoretische Begründung (im Kontext des Streits der Fakultäten, der Einheit der Wissenschaft bzw. der Spezialisierung der Wissenschaften, der Disziplinarität bzw. Inter-/Transdisziplinarität der Forschung) als auch seine Legitimierung im akademischen Bereich – beispielsweise Studium Generale als Maßnahme im Demokratisierungsprozess im Zusammenhang mit der Re-Education, als fachübergreifende bzw. interdisziplinäre Einführung in ein wissenschaftliches Studium an Traditionsuniversitäten, als allgemeinbildende Kompensation in der Massenuniversität, als öffentliches Bildungsangebot für nicht traditionelle Studierendengruppen, als ästhetisch bildend in musisch orientierten Reformuniversitäten, als vielfältige Wissenseinheit (*unitas multiplex*) nach dem Bologna Prozess.

Die Begründungs- und Legitimierungsebene wird durch eine begriffsgeschichtliche Analyse von Beiträgen untersucht, die in wissenschaftlichen Organen und auf Fachtagungen mit interdisziplinärem Charakter veröffentlicht bzw. gehalten wurden.

Es sollen die Hauptbegriffe erörtert werden, die in den Beiträgen der wissenschaftlichen Organe und Fachtagungen als Kristallisationspunkte der sich

transformierenden Bedeutung des Studium Generale im Kontext eines spezifischen Verständnisses der Wissenschaft und deren Einheit fungieren. Die Hauptvoraussetzung einer begriffsgeschichtlichen Herangehensweise ist die Auffassung von Begriffen als Instanzen, in denen sich der prozessuale Charakter der Geschichte niederschlägt. Wird der Begriff als semantischer Kristallisationspunkt sozialgeschichtlicher Transformationen intendiert, überschreitet seine Wirkung das disziplinäre bzw. fachliche Feld seiner epistemologischen Herkunft. Seine geschichtliche Bedeutung bekommt ein Begriff durch seine diskursive Zirkulation innerhalb eines nicht streng definierbaren Bereichs (Sarasin 2011). Tragen die philosophische bzw. systematische Auffassung eines Begriffs zu seiner Konturierung im akademischen Milieu bei, macht sein diffuser und plakativer Gebrauch in den Medien ihn zu einer Art gesellschaftlicher Währung bzw. zu einem Platzhalter, der für einen bestimmten Zusammenhang steht. Aus den genannten Gründen kann die Geschichte der semantischen Verwendung eines Begriffs nicht ausschließlich die Geschichte seiner Rezeption in einem Feld sein. Gemäß der Natur eines Begriffs kann sie nur wissenschaftsgeschichtlich, d. h. disziplinübergreifend und gattungsübergreifend sein.

Ziel der begriffsgeschichtlichen Analyse der wissenschaftlichen Beiträge ist die Erschließung der erkenntnistheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Transformationen des Studium Generale im Kontext der Universität als Wissenschaftsort.

3.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Gutachten und Empfehlungen zur Untersuchung der politischen Ebene

Nationale Gutachten und Empfehlungen zur Hochschulreform und -entwicklung verweisen als Quellen methodologisch auf eine politische Ebene der Analyse. Sie werden als eine dritte Instanz zwischen konkreten institutionellen Maßnahmen und ihrer wissenschaftlichen Thematisierung bzw. zwischen einer institutionellen und einer normativen Ebene (Begründungs- und Legitimierungsebene) betrachtet. Das inhaltsanalytische Verfahren der Materialauswertung der Gutachten und Beschlüsse erfolgt mit einer doppelten Absicht: Die erste zielt auf Fokussierung von historischen Ereignissen, die in den Texten in Zusammenhang mit einem Reformbedarf gebracht werden. Die zweite geht von der Betrachtung dieser Textgattung als Sprechakte aus. Diesbezüglich werden vor allem die Handlungsanforderungen, die darin abgeleitet werden, analysiert. Untersucht werden soll der Übergang von der Diagnose zur Formulierung von Handlungskonsequenzen. Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Legitimierungsformen zur Implementierung von Reformen wird anhand der Analyse von sich wiederholenden rhetorischen Figuren (das Ausland als Argument, Fortschritt, Wettbewerb, Globalisierung, Chancengleichheit, Aufstieg, Qualität, Innovation, Zukunft) nachvollzogen.

Das Studium Generale hat in der neuesten Universitätsgeschichte Phasen des Aufblühens, des Verblässens und des Überlagerns erlebt. Ausgehend von

den überprüften Zäsuren und den rekonstruierten semantischen Verschiebungen auf den verschiedenen Ebenen ist zu untersuchen, inwiefern die Begründung und Legitimierung eines spezifischen Programmangebots auf eine angebliche oder vermutete Krise der Universität als Ganze zurückgeführt werden kann (*Pars-pro-Toto-These*) und für welche Zeitabschnitte von einer polyvalenten Ausgestaltung des Studium Generale ausgegangen werden muss (*Polyvalenz-These*). Schließlich wird auf der Basis der validierten Ergebnisse die *Zirkulationsthese* verifiziert und differenziert im Hinblick auf die Transformation der Universität und der damit verbundenen Verschiebung der Bildungssektoren und der ihnen gesellschaftlich zugewiesenen Bildungsaufträge. Hiermit wird auch die gesellschaftspolitische und wissenschaftspolitische Aufgabe und Leistung der modernen Universität zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse (Huber/Reiber 2017) gemacht.

Rita Casale, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Gabriele Molzberger, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

- Casale, Rita (2011): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, 2, S. 361-371.
- Casale, Rita (2012): Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie. In: Aubry, C./Geiss, M./Magyar-Haas, V./Miller, D. (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim: Beltz, S. 128-139.
- Casale, Rita (2015): Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In: Kluchert, G./Groppe, C./Matthes, E. (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-38.
- Casale, Rita (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Salascheck, U./Stiller, J. (Hrsg.): Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 43-56.
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.

- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derbolav, Josef (1960): Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (2. Beiheft), S. 17-45.
- Fueter, Eduard (1953): Das Studium generale: Bedeutung, Notwendigkeit, Entwicklung. Zürich: Leemann.
- Franzmann, Andreas/Wolbring, Barbara (2007): Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin: Akademie Verlag.
- Freytag-Loringhoven, Konstantin von (2012): Erziehung im Kollegienhaus. Reformbestrebungen an den deutschen Universitäten der amerikanischen Besatzungszone 1945-1960. Stuttgart: Steiner.
- Fülgraff, Barbara (1982): Öffnung der Universitäten und Studium Generale für Erwachsene? In: Maydell, J. von (Hrsg.): Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik. Oldenburg: Heinz Holzberg Verlag, S. 177-192.
- Gieseke, Wiltrud (2008): Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung und lebenslanges Lernen. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 91-116.
- Grope, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Stiller, J./Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S. (Hrsg.): Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.
- Huber, Ludwig (1992): Towards a new Studium Generale: some conclusions. In: European Journal of Education 27, 3, S. 285-301. <https://doi.org/10.2307/1503455>.
- Huber, Ludwig/Olbertz, Jan H./Wildt, Johannes (1994): Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In: Huber, L./Olbertz, J.H./Rüther, B./Wildt, J. (Hrsg.): Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-47.
- Huber, Ludwig/Reiber, Karin (2017): Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft 28, 54, S. 85-94. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.10>.
- Killy, Walther/Hildebrandt, Rolf/Lades, Hans/Westdeutsche Rektorenkonferenz (1952): Studium generale und studentisches Gemeinschaftsleben: ein Bericht. Berlin: Duncker & Humblot.
- Konrad, Joachim (1953): Studium Generale in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn.
- Lenzen, Dieter (2014): Bologna statt Bildung! Berlin: Ullstein.

- Litt, Theodor (1953): Die philosophische Grundlegung des Studium Generale. In: Konrad, J. (Hrsg.): Studium Generale in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn, S. 11-16.
- Liessmann, Konrad P. (2014): Geisterstunde: die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): Globale Immunität. Oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Berlin: diaphanes.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Einführung. In: Schaller, K.: Zur Grundlegung der Einzelwissenschaft bei Comenius und Fichte. Eine Studie zum Problem des Studium generale. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. I-XII.
- Mittelstraß, Jürgen (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Wissenschaft und Praxis. Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In: Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa, S. 36-54.
- Mollenhauer, Klaus (1969): Zum Problem der Hochschuldidaktik – Thesen zu ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (8. Beiheft): Hochschuldidaktik, S. 61-64.
- Molzberger, Gabriele (2017): Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten – Vorüberlegungen zur historischen Rekonstruktion und prospektiven Fundierung. In: Dörner, O./Iller, C./Pätzold, H./Franz, J./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 151-162.
- Molzberger, Gabriele (2015): Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dietzen, A./Powell, J./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim: Beltz, S. 177-195.
- Molzberger, Gabriele (2012): Abschlüsse, Anschlüsse, Ausschlüsse – (Re-)konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 119-134.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nieke, Wolfgang/Freytag-Lorinhoven, Konstanin von (2015): Wissenschaftsdidaktik vor neuen Aufgaben. Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nieke, Wolfgang (2008): Was ist exzellente Lehre? – Die Antwort der Erziehungswissenschaft: Wissenschaftsdidaktik statt Hochschuldidaktik. [Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag 18. Nov. 2008. http://www.ewft.de/files/13_%20EWFT-Pvs_-Protokoll%20Anlage%202-Wissenschaftsdidaktik%20mit%20E2%80%A6.pdf [Zugriff: 12. April 2018].

- Nolda, Sigrid (2010): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS.
- Nolda, Sigrid (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main: DIE.
- Papenkort, Ulrich (1993): Studium generale: Geschichte und Gegenwart eines hochschul-pädagogischen Schlagwortes. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Peters, Hans (1953): Politische Wissenschaft im Studium Generale. In: Konrad, J. (Hrsg.): Studium Generale in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn, S. 16-23.
- Pleißner, Helmuth (1935): Das Schicksal des deutschen Geistes im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche. Zürich: Max Niehans.
- Readings, Bill (1997): The University in Ruins! Cambridge: Harvard University Press.
- Ricken, Norbert (2007): The deliberate university. Remarks on the „Idea of the University“ from a perspective of knowledge. In: Studies in Philosophy and Education 26, 5, S. 481-498. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9057-z>.
- Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2009) (Hrsg.): 60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft Entstehung – Dokumente – Konzeptionen. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Roesner, Martina (2011): Amor scientiae und studium generale. In: Honnefelder, L. (Hrsg.): Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee: die Begegnung der Wissenschaftskulturen im 13. Jahrhundert und die Entdeckung des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft. Berlin: Berlin Univ. Press, S. 51-76.
- Rüegg, Walter (1954): Humanismus, Studium generale und Studia humanitatis in Deutschland. Genf: Holle-Verlag.
- Rüegg, Walter (2004) (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. Gesamtwerk in 4 Bänden. München: C. H. Beck.
- Sarrasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, 1, S. 159-172.
- Saß, Hans Martin. (1970): Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In: Schaller, K. (Hrsg.): Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Heidelberg: Quelle u. Meyer, S. 27-41.
- Schaller, Klaus (1977): Studium Generale, Hochschuldidaktik und Interdisziplinarität in Forschung und Lehre. In: Neue Sammlung, 17, S. 478-501.

- Schwarz, Richard (1953): Studium Generale als Problem des Wissens und der Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 29, 4, S. 272-291.
- Simons, Maarten/Haverhals, Barbara/Lindblom-Ylänne, Sari/Ricken, Norbert/Verburgh, An. (Hrsg.) (2007): The University Revisited. Questioning the Public Role of Universities in the European Knowledge Society. Philosophy and Education, 26 (5).
- Spranger, Eduard (1953): Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung in der gegenwärtigen deutschen Universität. In: Spranger, E.: Gesammelte Schriften, Band 10: Hochschule und Gesellschaft. Tübingen: Niemeyer 1973, S. 159-182.
- Spranger, Eduard (1952): Die Einheit der Wissenschaft. Ein Problem. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 40, 1, S. 1-37.
- Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (2001) (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: VS.
- Teichler, Ulrich (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, B. (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: VS, S. 165-186. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92648-3_10.
- Tenorth, Heinz.-Elmar (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim: Juventa.
- Tenorth, Heinz.-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 19, 1, S. 119-134.
- Wolbring, Barbara (2014): Trümmerfeld der bürgerlichen Welt. Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945-1949). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LAUDATIONES

Laudatio für Prof. Dr. Werner Helsper anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises

Hans-Christoph Koller

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht den diesjährigen Ernst-Christian-Trapp-Preis an Professor Dr. Werner Helsper. Sie tut dies in Anerkennung und Würdigung der wissenschaftlichen Forschungsleistungen von Werner Helsper in den folgenden zwei Bereichen:

- der empirischen, qualitativen Schulforschung und
- der Professionsforschung und Lehrer/innenbildung.

Das Oeuvre von Werner Helsper ist sehr umfassend, äußerst vielseitig und beeindruckend innovativ. Mit Werner Helsper sind ganz bestimmte Forschungsthemen assoziiert. Die Begriffe „Schülerbiographien“, „Antinomien des Lehrberufs“ und „Schulkultur und Schulmythos“ wurden primär von Werner Helsper geprägt. An ihnen soll im Folgenden die herausragende Forschungsleistung von Werner Helsper illustriert werden.

Die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt

Werner Hespers Forschungsarbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie das ganze Spektrum des Schüler/innen-Lebens einbeziehen. Sie reichen von scheiternden bzw. gescheiterten Bildungsverläufen über schulpädagogische Beziehungsaspekte bis hin zur Elitebildung. All diesen Themen ist gemein, dass Werner Helsper sie konsequent aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren und damit zu verstehen versucht. So prägt er den Begriff der Schülerbiografie als eine zentrale Analysefolie für Schule und Unterricht und einen neuen theoretischen Zugang. Schulisches Lernen wird als ein (langer) Prozess verstanden, dem eine zentrale Rolle für eine gelungene Lebensgestaltung zukommt. Er kann problemlos und zielorientiert verlaufen und zugleich mühsam und fordernd sein; er kann Transitionen aufweisen, die neue Chancen beinhalten, aber auch mit Schwierigkeiten verbunden sind; er kann von Erfolgserlebnissen begleitet und von Misserfolgen und Brüchen gezeichnet sein. Werner Helsper fokussiert darauf, wie das Subjekt die Herausforderungen meistert und wie es, in der Komplexität sozialer und

institutioneller Strukturen, seine Identität als Lernende/r bildet. Seine Analysen vom Umgang der Jugendlichen mit der Schule verdichten sich oftmals in die Beschreibung von Bewältigungstypen, die verdeutlichen, dass es neben der individuellen Vielfalt dominante Muster gibt, wie Kinder und Jugendliche die Herausforderungen der Schule annehmen und lösen. Diese Typenbildung bereichert sowohl Empirie als auch Theorie, indem sie Bewältigungsmuster versteh- und erklärbar macht. Sehr wertvoll sind dabei auch die vielfältigen Bezüge auf das familiäre Milieu der Kinder und Jugendlichen (Stichwort Habitus), das sich vom schulischen Milieu unterscheiden kann. Deutlich wird dabei stets, dass es Werner Helsper nicht um die Kategorisierung in Subgruppen geht, sondern darum, unser systematisches und reflektiertes Denken über Schüler/innen-Biographien zu bereichern: Wie leben, lernen, leisten Kinder und Jugendliche in der Schule?

Die Lehrpersonen im Mittelpunkt

Ist der Lehrberuf eine Profession? Anhand dieser Ausgangsfrage diskutiert Werner Helsper die Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns im institutionellen Kontext der Schule. In seinen Forschungsarbeiten stellt er dar, wie stark biografisch ebenfalls das Lehrer/innen-Dasein geprägt ist. Die Lehrperson bringt sich immer als ganzes Subjekt ein, was sie zugleich auszeichnet und vulnerabel macht, und was unter anderem in der zentralen Bedeutung der Anerkennung des Selbst und der anderen deutlich wird. Der Lehrberuf ist alles andere als widerspruchsfrei, er fordert und bringt das Individuum an seine Grenzen. Der Umgang mit Antinomien, bedingt durch die strukturelle und politische Gestaltung der Schule, stellt eine besondere Herausforderung an die Profession: Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass die Wirksamkeit ihres Handelns nicht eindeutig zu überprüfen oder zu belegen ist? Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass erfolgreiches Schüler/innen-Lernen Vertrauen und Nähe voraussetzt, der Lehrberuf aber auch von Macht und Distanz geprägt ist? Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass sie Inhalte vermitteln, von deren Bildungsrelevanz sie überzeugt sind, deren Sinn von den Schülerinnen und Schülern allerdings grundlegend bezweifelt oder für den Erhalt guter Noten instrumentalisiert wird? Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass von ihnen das Sichern von Chancengleichheit erwartet wird, ihre Freiheiten, diese zu erreichen, jedoch massiv eingeschränkt werden? Werner Helsper rahmt Professionalität als einen Begriff, in den individuelle Ziele und gesellschaftliche Aufgaben einmünden. Das Individuum wird dabei immer in seinen sozialen Bezügen gesehen, was zu einer konsequenten Verknüpfung verschiedener Ebenen und beispielsweise zu entsprechenden Mehrebenenanalysen führt. Auch hier geht es Werner Helsper in Theorie und Empirie konsequent darum, unser systemati-

sches und reflektiertes Denken über Lehrpersonenbiographien zu bereichern: Wie leben, lernen, leisten Lehrperson in der Schule?

Die Schulen im Mittelpunkt

Werner Helspers Forschung trägt ebenfalls dazu bei, dass wir den Blick auf die Schule als die zentrale Bildungsinstitution erweitern und vertiefen. Begriffe wie „Schulkultur“ oder „Schulmythos“ verweisen auf die Notwendigkeit, die Institutionalisierung von Bildung immer auch als sozialen Raum zu deuten. Werner Helsper zeigt eindrücklich auf, dass Schulen nicht das sind, als was sie benannt bzw. eingeordnet, sondern wie sie gelebt werden. Um dies möglichst vielfältig zu erfassen, nimmt er alle schulischen Akteure in den Blick und analysiert, welche symbolischen Sinnordnungen sie entwickeln: Wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler pädagogische Arbeitsbündnisse (nicht) mitgestalten oder wie sie sich dem System Schule (nicht) anpassen. Wie Lehrpersonen ungeschriebene Pflichten (nicht) aushandeln oder wie sie sich von ihren subjektiven Werten bei Selektionsprozessen (nicht) leiten lassen. Wie Schulleitungen die Entwicklungsprozesse (nicht) gestalten oder wie sie die Schule (nicht) in der Gemeinde verankern. Wie Eltern mit Schule (nicht) kommunizieren oder wie sie Selektionsergebnisse (nicht) mitgestalten. Werner Helsper entwickelt seine Analysen an Kern- und Schlüsselsituationen des Schulalltags und bearbeitet dabei auch Ereignisse, die in Theorie und Empirie bisher keine Aufmerksamkeit erfahren haben. „Schule neu denken“ wird hier zu einem Ansatz der Schulforschung, der sowohl zu theoretischen Weiterentwicklungen als auch zu empirischen Neuerungen führt und darüber hinaus in engen Bezügen mit der Schulpraxis steht. Werner Helsper lenkt den Fokus auf neue Themen und illustriert die Breite der Gelegenheiten, wo und wann Schule „gemacht“ wird. Die Qualität seiner Rekonstruktionen eröffnet eine Einsicht in die Tiefenstruktur schulischer Gestaltungs- und Konstruktionsprozesse. Damit bestimmt er maßgeblich die Entwicklung der Schultheorie und der empirisch-rekonstruktiven Schulforschung, zu deren Inhalten und Methoden er fundamental beiträgt und der er sich ganz verschrieben hat. Auch hier bereichert Werner Helsper unser systematisches und reflektiertes Denken über Schulen: Wie leben, lernen, leisten Schulen?

Laudatio für Prof. Dr. Michael Göhlich anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der DGfE

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller

Mit dem Forschungspreis würdigt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausragende Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft, deren Arbeiten u. a. die theoretischen Diskussionen bereichern oder innovative Fragestellungen mit neuen Forschungsdesigns aufgreifen. Der Preis kann sowohl an Einzelpersonen als auch an Forschungsgruppen vergeben werden.

In diesem Jahr hat sich die Forschungspreisjury mit Zustimmung des Vorstandes der DGfE dafür entschieden, diesen Preis nicht an eine Einzelpersonlichkeit, sondern an einen Forschungszusammenhang zu vergeben. Mit dem diesjährigen Forschungspreis der DGfE wird das Forschungsnetzwerk Organisationspädagogik ausgezeichnet.

Dieser Forschungszusammenhang existiert seit dem Jahre 2006 und hat es in einem relativ kurzen Zeitraum vermocht, ein neues Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft zu identifizieren und institutionell zu etablieren. Die Organisationspädagogik versteht sich als eine subdisziplinäre und gleichzeitig querschnittsbezogene Diskursgemeinschaft und nimmt ihren Ausgangspunkt bei pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen über das Pädagogische. Es ist den an diesem Forschungszusammenhang Beteiligten gelungen, einen spezifisch pädagogischen Bereich jenseits etablierter ebenfalls Organisationen beforschender (Sub)Disziplinen wie der Organisationssoziologie und der Organisationspsychologie zu definieren und forschungspraktisch mit Leben zu erfüllen. Dieser pädagogisch und erziehungswissenschaftlich zu füllende Forschungsgegenstand der Organisationspädagogik sind sowohl im engeren Sinne pädagogische Organisationen als aber auch Lernprozesse und -strukturen in sonstigen, nicht primär pädagogischen Organisationen. Als Gegenstände organisationspädagogischer Forschung kommen dann organisationales Lernen und deren Akteure genauso wie die Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen oder Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse in den Blick.

In den vergangenen Jahren wurde von diesem Forschungsverbund eine Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten vorgelegt, die eindrücklich die Entwicklung dieses Forschungsfeldes belegen. So existiert seit dem Jahr 2009 eine eigene Buchreihe, in der jährlich aktuelle Forschungsarbeiten aus diesem Forschungsfeld vorgestellt werden. Ein insgesamt 85 Beiträge umfassendes aktuell erscheinendes „Handbuch Organisationspädagogik“ verdeutlicht eindrücklich

den Umfang, den dieses Forschungsfeld inzwischen entwickeln konnte, aber auch dessen theoretische und methodische Breite und Fundiertheit.

Neben diesen Forschungsleistungen ist es dem Forschungsverbund auch gelungen das Feld der Organisationspädagogik institutionell in der Fachdisziplin zu verorten. Dies auf nationaler Ebene durch den Aufbau einer Kommission Organisationspädagogik im Rahmen der DGfE, eine Zunahme an Professuren mit organisationspädagogischen Denominationen oder (Teil-)denominationen sowie die Entwicklung einschlägiger Studiengänge. Dies aber auch auf internationaler Ebene. So wurde sowohl auf europäischer Ebene im Rahmen der European Educational Research Association (EERA) als auch auf globaler Ebene im Rahmen der World Education Research Association (WERA) eigenständige Researchgroups zur Organisationspädagogik etabliert.

Diese beeindruckende Entwicklung war kein Selbstläufer, sondern erforderte immer wieder auch kontroverse Auseinandersetzungen in der Disziplin selbst, die ihrerseits sicherlich auch zur inhaltlichen Schärfung des eigenen Forschungsprofils beigetragen haben. Für diese Leistungen der letzten Jahre unsere Anerkennung und unser Dank!

Die Auszeichnung eines Forschungszusammenhanges trifft leicht auf kapazitative Grenzen, denn würden wir all die Kolleginnen und Kollegen hier aufrufen, die in den letzten Jahren dabei mitgewirkt haben, würde sich schnell die Bühne füllen. Von daher möchten wir die drei Personen stellvertretend für den gesamten Forschungsverbund auszeichnen, die federführend das „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ verfasst haben und über viele Jahre die Vorstandsarbeit der Kommission mitgeprägt haben, nämlich Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Susanne Maria Weber und Prof. Dr. Andreas Schröer.

Laudatio für Prof. Dr. Susanne Maria Weber anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der DGfE

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller

Mit dem Forschungspreis würdigt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausragende Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft, deren Arbeiten u. a. die theoretischen Diskussionen bereichern oder innovative Fragestellungen mit neuen Forschungsdesigns aufgreifen. Der Preis kann sowohl an Einzelpersonen als auch an Forschungsgruppen vergeben werden.

In diesem Jahr hat sich die Forschungspreisjury mit Zustimmung des Vorstandes der DGfE dafür entschieden, diesen Preis nicht an eine Einzelpersonlichkeit, sondern an einen Forschungszusammenhang zu vergeben. Mit dem diesjährigen Forschungspreis der DGfE wird das Forschungsnetzwerk Organisationspädagogik ausgezeichnet.

Dieser Forschungszusammenhang existiert seit dem Jahre 2006 und hat es in einem relativ kurzen Zeitraum vermocht, ein neues Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft zu identifizieren und institutionell zu etablieren. Die Organisationspädagogik versteht sich als eine subdisziplinäre und gleichzeitig querschnittsbezogene Diskursgemeinschaft und nimmt ihren Ausgangspunkt bei pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen über das Pädagogische. Es ist den an diesem Forschungszusammenhang Beteiligten gelungen, einen spezifisch pädagogischen Bereich jenseits etablierter ebenfalls Organisationen beforschender (Sub)Disziplinen wie der Organisationssoziologie und der Organisationspsychologie zu definieren und forschungspraktisch mit Leben zu erfüllen. Dieser pädagogisch und erziehungswissenschaftlich zu füllende Forschungsgegenstand der Organisationspädagogik sind sowohl im engeren Sinne pädagogische Organisationen als aber auch Lernprozesse und -strukturen in sonstigen, nicht primär pädagogischen Organisationen. Als Gegenstände organisationspädagogischer Forschung kommen dann organisationales Lernen und deren Akteure genauso wie die Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen oder Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse in den Blick.

In den vergangenen Jahren wurde von diesem Forschungsverbund eine Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten vorgelegt, die eindrücklich die Entwicklung dieses Forschungsfeldes belegen. So existiert seit dem Jahr 2009 eine eigene Buchreihe, in der jährlich aktuelle Forschungsarbeiten aus diesem Forschungsfeld vorgestellt werden. Ein insgesamt 85 Beiträge umfassendes aktuell erscheinendes „Handbuch Organisationspädagogik“ verdeutlicht eindrücklich

den Umfang, den dieses Forschungsfeld inzwischen entwickeln konnte, aber auch dessen theoretische und methodische Breite und Fundiertheit.

Neben diesen Forschungsleistungen ist es dem Forschungsverbund auch gelungen das Feld der Organisationspädagogik institutionell in der Fachdisziplin zu verorten. Dies auf nationaler Ebene durch den Aufbau einer Kommission Organisationspädagogik im Rahmen der DGfE, eine Zunahme an Professuren mit organisationspädagogischen Denominationen oder (Teil-)denominationen sowie die Entwicklung einschlägiger Studiengänge. Dies aber auch auf internationaler Ebene. So wurde sowohl auf europäischer Ebene im Rahmen der European Educational Research Association (EERA) als auch auf globaler Ebene im Rahmen der World Education Research Association (WERA) eigenständige Researchgroups zur Organisationspädagogik etabliert.

Diese beeindruckende Entwicklung war kein Selbstläufer, sondern erforderte immer wieder auch kontroverse Auseinandersetzungen in der Disziplin selbst, die ihrerseits sicherlich auch zur inhaltlichen Schärfung des eigenen Forschungsprofils beigetragen haben. Für diese Leistungen der letzten Jahre unsere Anerkennung und unser Dank!

Die Auszeichnung eines Forschungszusammenhanges trifft leicht auf kapazitative Grenzen, denn würden wir all die Kolleginnen und Kollegen hier aufrufen, die in den letzten Jahren dabei mitgewirkt haben, würde sich schnell die Bühne füllen. Von daher möchten wir die drei Personen stellvertretend für den gesamten Forschungsverbund auszeichnen, die federführend das „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ verfasst haben und über viele Jahre die Vorstandsarbeit der Kommission mitgeprägt haben, nämlich Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Susanne Maria Weber und Prof. Dr. Andreas Schröer.

Laudatio für Prof. Dr. Andreas Schröer anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der DGfE

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller

Mit dem Forschungspreis würdigt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausragende Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft, deren Arbeiten u. a. die theoretischen Diskussionen bereichern oder innovative Fragestellungen mit neuen Forschungsdesigns aufgreifen. Der Preis kann sowohl an Einzelpersonen als auch an Forschungsgruppen vergeben werden.

In diesem Jahr hat sich die Forschungspreisjury mit Zustimmung des Vorstandes der DGfE dafür entschieden, diesen Preis nicht an eine Einzelpersonlichkeit, sondern an einen Forschungszusammenhang zu vergeben. Mit dem diesjährigen Forschungspreis der DGfE wird das Forschungsnetzwerk Organisationspädagogik ausgezeichnet.

Dieser Forschungszusammenhang existiert seit dem Jahre 2006 und hat es in einem relativ kurzen Zeitraum vermocht, ein neues Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft zu identifizieren und institutionell zu etablieren. Die Organisationspädagogik versteht sich als eine subdisziplinäre und gleichzeitig querschnittsbezogene Diskursgemeinschaft und nimmt ihren Ausgangspunkt bei pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen über das Pädagogische. Es ist den an diesem Forschungszusammenhang Beteiligten gelungen, einen spezifisch pädagogischen Bereich jenseits etablierter ebenfalls Organisationen beforschender (Sub)Disziplinen wie der Organisationssoziologie und der Organisationspsychologie zu definieren und forschungspraktisch mit Leben zu erfüllen. Dieser pädagogisch und erziehungswissenschaftlich zu füllende Forschungsgegenstand der Organisationspädagogik sind sowohl im engeren Sinne pädagogische Organisationen als aber auch Lernprozesse und -strukturen in sonstigen, nicht primär pädagogischen Organisationen. Als Gegenstände organisationspädagogischer Forschung kommen dann organisationales Lernen und deren Akteure genauso wie die Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen oder Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse in den Blick.

In den vergangenen Jahren wurde von diesem Forschungsverbund eine Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten vorgelegt, die eindrücklich die Entwicklung dieses Forschungsfeldes belegen. So existiert seit dem Jahr 2009 eine eigene Buchreihe, in der jährlich aktuelle Forschungsarbeiten aus diesem Forschungsfeld vorgestellt werden. Ein insgesamt 85 Beiträge umfassendes aktuell erscheinendes „Handbuch Organisationspädagogik“ verdeutlicht eindrücklich

den Umfang, den dieses Forschungsfeld inzwischen entwickeln konnte, aber auch dessen theoretische und methodische Breite und Fundiertheit.

Neben diesen Forschungsleistungen ist es dem Forschungsverbund auch gelungen das Feld der Organisationspädagogik institutionell in der Fachdisziplin zu verorten. Dies auf nationaler Ebene durch den Aufbau einer Kommission Organisationspädagogik im Rahmen der DGfE, eine Zunahme an Professuren mit organisationspädagogischen Denominationen oder (Teil-)denominationen sowie die Entwicklung einschlägiger Studiengänge. Dies aber auch auf internationaler Ebene. So wurde sowohl auf europäischer Ebene im Rahmen der European Educational Research Association (EERA) als auch auf globaler Ebene im Rahmen der World Education Research Association (WERA) eigenständige Researchgroups zur Organisationspädagogik etabliert.

Diese beeindruckende Entwicklung war kein Selbstläufer, sondern erforderte immer wieder auch kontroverse Auseinandersetzungen in der Disziplin selbst, die ihrerseits sicherlich auch zur inhaltlichen Schärfung des eigenen Forschungsprofils beigetragen haben. Für diese Leistungen der letzten Jahre unsere Anerkennung und unser Dank!

Die Auszeichnung eines Forschungszusammenhanges trifft leicht auf kapazitative Grenzen, denn würden wir all die Kolleginnen und Kollegen hier aufrufen, die in den letzten Jahren dabei mitgewirkt haben, würde sich schnell die Bühne füllen. Von daher möchten wir die drei Personen stellvertretend für den gesamten Forschungsverbund auszeichnen, die federführend das „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ verfasst haben und über viele Jahre die Vorstandsarbeit der Kommission mitgeprägt haben, nämlich Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Susanne Maria Weber und Prof. Dr. Andreas Schröer.

Laudatio für Dr. Frederick de Moll anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

Natalie Fischer

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE verleiht Dr. Frederick de Moll (Universität Frankfurt am Main) den 1. Preis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Höhe von 1.000 Euro

Frederick de Moll erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2018 für seinen Aufsatz „Soziale Ungleichheit jenseits der Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungspraxen von Familien mit 2-6-jährigen Kindern“, erschienen in *Pädagogische Rundschau*, 71(3/4), S. 305-334.

Berlin, den 20. März 2018

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Vorsitzender der DGfE)

Prof. Dr. Tanja Sturm (Vorsitzende der Förderpreis-Jury)

Mit seinem 2017 in der *Pädagogischen Rundschau* erschienenen Beitrag „Soziale Ungleichheit jenseits der Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungspraxen von Familien mit 2-6-jährigen Kindern“ gelingt es Frederick de Moll in besonderer Weise verschiedene Theorie- und Forschungsstränge zu verknüpfen und so einen sowohl theoretisch als auch empirisch innovativen Beitrag zur frühkindlichen Bildungsforschung zu leisten. Mit einem ungleichheits- und milieutheoretischen Fokus werden die sozialen Bedingungen des Aufwachsens in der frühen Kindheit in den Blick genommen, um die relative Wichtigkeit elterlicher Ressourcenausstattung und Lebensführung für familiäre Bildungs- und Betreuungspraxen zu verdeutlichen. Schlüssig und unter Rückgriff auf interdisziplinäre Ansätze der Kindheits- und Familienforschung sowie auf schicht- und milieutheoretische Grundlagen zur sozialen Ungleichheit begründet Frederick de Moll die Notwendigkeit eines milieutheoretischen Ansatzes für die Betrachtung familialer Praxen.

Dabei interessieren ihn nicht nur die in der Kindheitsforschung häufig fokussierten als „anregend“ qualifizierten frühkindlichen Aktivitäten. Das erweiterte Bildungsverständnis des Beitrages beinhaltet unter anderem auch unstrukturierte Aktivitäten der Kinder, die bisher in der quantitativen Bildungsforschung kaum beachtet wurden. Innovativ für die quantitative Kindheitsforschung ist auch die konsequente empirische Umsetzung des Bourdieuschen Ansatzes zur Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Anhand einer Stichprobe von über 700 Eltern wurden die von Bourdieu pro-

pagierten Kapitalsorten erfasst und anhand von Latent-Class-Analysen fünf verschiedene Milieus identifiziert. Mithilfe dieser Milieus gelingt ein gegenüber schichtspezifischen Studien differenzierteres Bild der komplexen außerinstitutionellen Bildungs- und Betreuungspraxen, die, so zeigt sich, in entscheidender Weise von der über die Milieus erfassten Kapitalstruktur abhängen. Hiermit bietet der Beitrag auch eine theoretisch und empirisch fundierte Alternative zu den kommerziell ausgerichteten SINUS-Milieus. Frederick de Moll gelingt in seinem Beitrag eine umfassende und nachvollziehbare Darstellung eines sehr komplexen Forschungsgegenstandes, dem er in außergewöhnlicher Weise gerecht wird. Dabei gelingt es ihm sowohl die theoretische Fundierung als auch das methodisch überzeugende und sorgfältige empirische Vorgehen, außerordentlich stringent und nachvollziehbar darzustellen. Die Jury sieht den Beitrag als wichtigen Impuls für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um frühkindliche Bildung und die pädagogische Sozialisationsforschung und wünscht dem Autor alles Gute für seine berufliche und private Zukunft.

Laudatio für Dr. Christian Nerowski anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

Malte Brinkmann

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE verleiht Dr. Christian Nerowski (Universität Bamberg) den 1. Preis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Höhe von 1.000 Euro.

Dr. Christian Nerowski erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2018 für seinen Aufsatz „Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit“, erschienen in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2017(3), S. 1-24.

Berlin, den 20. März 2018

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Vorsitzender der DGfE)

Prof. Dr. Tanja Sturm (Vorsitzende der Förderpreis-Jury)

Christian Nerowski legt in seinem im letzten Jahr erschienenen Artikel „Leistung als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit“ (ZfE 2017 (3), S. 1-24) eine theoretisch anspruchsvolle sowie klar und präzise formulierte Studie von hoher Relevanz für Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis vor. Ausgehend von der These „Das Leistungsprinzip ist in schulischen Kontexten ein gerechtes Prinzip“ (S. 23) wird in differenzierter, kohärenter und logisch-begrifflicher Analyse Leistung als Kriterium für die Gerechtigkeit im Schulsystem, insbesondere von schulischen Selektionsentscheidungen ausgewiesen.

Im Unterschied zu den gängigen Herangehensweisen unterscheidet der Autor drei unterschiedliche Konzeptionen für Bildungsgerechtigkeit (Verteilung, Anerkennung, Bildungsminimum), die er in unterschiedlichen theoretischen Kontexten als Kriterium diskutiert. Nerowski bezieht sich dabei nicht nur auf den einschlägigen, aktuellen Diskurs der deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, sondern auch auf internationale, insbesondere angloamerikanische Diskurse. Er verbindet die analytische Vorgehensweise angloamerikanischer Prägung mit einem kontinentalen, handlungstheoretischen Zugang.

Nerowski kommt zu dem Ergebnis, dass oberhalb des Bildungsminimums, das für alle Schülerinnen und Schüler bis zum 14. Lebensjahr ein gleiches Maß an Bildung bereitzustellen habe, Leistung als individueller Verdienst des Schülers bzw. der Schülerin gelten könne, ohne dass die soziale Herkunft und deren Einfluss auf die Leistung ausgeblendet wird. Soziale Hintergründe und glückliche Umstände nämlich änderten nichts an der Verantwortung des Individuums

für seine Leistung, solange es dafür eine eigene Anstrengung und Entscheidung hinzutun muss. Der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft wird von dem Konzept der individuellen Verantwortung unterschieden und für gerechtigkeits-theoretische Reflexionen geöffnet.

Nerowski stößt im Verlauf seiner Untersuchung auf ein für weitere theoretische und empirische Forschung zentrales Problem: Quantitativ-empirische Studien könnten mit der Konzentration auf die Korrelation zwischen Kompetenzen und kulturellem und sozialem Kapital nicht die individuell erbrachte Leistung des Schülers/der Schülerin erfassen. Mit der Spannung zwischen einer auf psychische und soziale Wirkungen bezogenen Kompetenzforschung einerseits und einer an handlungstheoretischen Begriffen (Wille, Absicht, Anstrengung usw.) ausgerichteten Bestimmung der schulischen Leistung andererseits hat Nerowski ein Problem identifiziert, das sowohl für die theoretische und empirische Bildungsforschung als auch für Bildungspolitik und Bildungspraxis von hoher Relevanz ist und das weitere Forschungen nach sich ziehen sollte.

Die Jury ist sich einig, dass Christian Nerowski in klarer und anschaulicher Sprache einen differenziert argumentierenden Beitrag zu einem wichtigen Problem geleistet hat. Er überzeugt auch in seinem Engagement, pointierte Thesen in sachlicher und differenzierter Argumentation zu begründen. Es bleibt mir noch, dem hier Ausgezeichneten eine fruchtbare Zukunft zu wünschen.

Laudatio für PD Dr. Anke Wischmann anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

Petra Bauer

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE verleiht PD Dr. Anke Wischmann (Universität Hamburg) den 1. Preis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Höhe von 1.000 Euro

Dr. Anke Wischmann erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2018 für ihren Aufsatz „The absence of ‚race‘ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory“, erschienen in *Race Ethnicity and Education* 2016.

Berlin, den 20. März 2018

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Vorsitzender der DGfE)

Prof. Dr. Tanja Sturm (Vorsitzende der Förderpreis-Jury)

In ihrem Artikel problematisiert Anke Wischmann das Fehlen einer kritischen Reflexion der im deutschsprachigen Raum schwer zu fassenden Kategorie „race“ im wissenschaftlichen Bildungsdiskurs. Sie entwirft damit eine rassismuskritische Perspektive, die sie auf das wissenschaftliche aber auch gesellschaftspolitisch relevante Verständnis von Bildung richtet.

Ihre Ausgangsthese ist, dass der im deutschsprachigen Raum entfaltete Bildungsdiskurs von verdeckten Annahmen einer kulturellen Defizitperspektive im Blick auf Menschen mit sog. Migrationshintergrund durchzogen ist. Diese implizite Defizitperspektive zeigt sich beispielsweise an der Hartnäckigkeit, mit der auch im bildungspolitischen Diskurs eine Verknüpfung von Migrationshintergrund, bestimmten ethnischen Zuschreibungen und der Kategorisierung als „bildungsfern“ erfolgt. Ihre Argumentation zielt nun darauf ab, herauszuarbeiten, welchen Beitrag ein struktureller Rassismus zu dieser „diskursiven Blindheit“ leistet, der – so ihre Annahme – der begriffsgeschichtlichen Entwicklung von Bildung wie dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs gleichermaßen inhärent ist. Ihren Standpunkt begründet sie in den normativen Grundannahmen einer *critical race theory*, die sie damit noch stärker als dies bisher in der deutschsprachigen Bildungsforschung der Fall war, für die Analyse des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit fruchtbar machen will.

Mit ihrer ausgesprochen fundierten und systematischen Analyse gelingt es ihr, eine höchst problematische Leerstelle in der aktuellen Bildungsdiskussion und Bildungsforschung sichtbar zu machen: einen strukturell angelegten

Rassismus, der von der impliziten Ausrichtung des Bildungsbegriffs am Konzept der „white supremacy“, der stillschweigenden Ausrichtung von Bildungsvorstellungen an einer als überlegen betrachteten europäischen weißen Mittelschicht getragen ist.

Der Text ist in einem thematisch einschlägigen internationalen Journal erschienen. Damit ist auch die Chance verbunden, die häufig schwer zu vermittelnden Implikationen der deutschsprachigen Begriffsgeschichte von Bildung an internationale erziehungswissenschaftliche Diskussionen anzuschließen.

Aus Sicht der Jury hat Anke Wischmann damit einen fundierten und innovativen, durchaus auch streitbaren Beitrag zur Bildungsdiskussion vorgelegt, der das Potential hat, eine ertragreiche und weiterführende Kontroverse in der Bildungsforschung und Bildungstheorie anzuregen. Wir wünschen Anke Wischmann weiterhin viel Erfolg in Ihrer wissenschaftlichen Arbeit und Karriere.

Laudatio für Prof. Dr. Klaus Beck anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

Hermann Josef Abs

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. Dr. Klaus Beck die Ehrenmitgliedschaft für seine Verdienste um unsere Fachgesellschaft. Geboren 1941 im württembergischen Korb legte Klaus Beck im nahen Waiblingen 1960 das Abitur ab. Auf eine kaufmännische Lehre folgte 1962-1967 ein Studium der Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin und an der Universität Mannheim, das zum Abschluss eines Diplom-Handelslehrers führte. Als besonders prägend aus dieser Zeit darf die Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen, vor allem mit dem kritischen Rationalismus bei Hans Albert betrachtet werden, der seit 1963 in Mannheim lehrte. Nach dem Referendariat und dem 2. Staatsexamen wandte er sich wieder universitären Studien zu, die ihm beruflich eine (Ober-)Ratsstelle einbrachten und wissenschaftlich in die empirische Erziehungswissenschaft führten.

Klaus Beck erarbeitete sich ein breites Portfolio im Bereich der Wirtschaftspädagogik sowie von Methoden der Labor- und Feldforschung über statistische Analysemethoden bis zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Als er 1985 zu den empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung habilitierte, hatte er schon seit 1982 eine Professur an der Universität Oldenburg inne. Weitere Stationen waren Erlangen-Nürnberg – seit 1987 – und Mainz – seit 1994 –, wo er bis zu seiner Emeritierung 2006 und darüber hinaus bleiben sollte.

Klaus Beck hat sich leitend an der Entwicklung seiner Disziplin beteiligt, indem er die empirische Forschung zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz in beruflichen Kontexten zu seinem vorrangigen Anliegen machte und indem er als DFG-Fachgutachter und Sprecher des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ die empirische Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung stark zu fördern wusste. Ausgehend von diesem gut strukturierten Schwerpunktprogramm haben eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen ihren Weg auf dauerhafte Positionen in der Wissenschaft gefunden. Die geistige Präsenz und Diskussionsfähigkeit von Klaus Beck tragen dazu bei, dass er bis heute gerne als Experte, Beiratsmitglied oder *critical friend* angefragt wird.

In der DGfE ist Klaus Beck seit 1975 Mitglied in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in der Kommission Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung. Als Mitglied des Vorstands der DGfE von 1986 bis 1990 hat er sich darüber hinaus in der Gründung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie mit organisationaler Zuständigkeit und inhaltlichen Bei-

trägen eingebracht. Weiterhin war er während dieser Zeit auch als Schatzmeister der DGfE tätig und hat den bis heute bestehenden Nachwuchs-Förderpreis für herausragende Publikationen initiiert. Gemeinsam mit den Kollegen Wolfgang Klafki und Hans-Georg Herrlitz brachte er den Kongressbericht 1988 als 23. Beiheft der ZfPäd heraus. Nach seiner Vorstandzeit stand Klaus Beck der DGfE noch jahrelang sehr zuverlässig als Kassenprüfer zur Verfügung.

In den letzten Jahren brachte er seinen Sachverstand vor allem als Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des BMBF-Programms Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“ und als Beiratsmitglied bei der BMBFFörderinitiative zur „Technologiebasierten Kompetenzmessung in der Berufsbildung (ASCOT)“ ein, sowie in der Initiative zum europäisch-amerikanisch-asiatischen Projekt „Performance Assessment of Learning in Higher Education“. Für sein hohes Engagement gebührt Klaus Beck unser großer Dank – möge er der DGfE noch lange als Gesprächspartner erhalten bleiben.

Laudatio für Prof. Dr. Margret Kraul anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

Hans-Christoph Koller

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Frau Prof. Dr. Margret Kraul die Ehrenmitgliedschaft für ihre Verdienste um unsere Fachgesellschaft.

Frau Kraul war von 1988 bis 2001 Professorin für Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau und an der Georg-August-Universität Göttingen von 2001 bis zu ihrer Emeritierung 2010. Dass ihr wissenschaftliches Engagement damit nicht endete, ist u. a. daraus zu ersehen, dass sie seit 2010 eine Niedersachsenprofessur in Göttingen und seit 2017 eine Seniorprofessur an der Goethe-Universität Frankfurt am Main innehat.

Schon 1980 wurde Margret Kraul Mitglied der DGfE und war bzw. ist dort in den Sektionen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Frauen- und Geschlechterforschung sowie Historische Bildungsforschung aktiv. Nach Vorstandstätigkeiten in verschiedenen Kommissionen bzw. Sektionen wurde sie 1998 in den Vorstand der DGfE gewählt und gehörte diesem nach einer Wiederwahl bis 2006 an. In ihrer ersten Amtszeit war sie maßgeblich an der Organisation des Göttinger DGfE-Kongresses im Jahr 2000 beteiligt, in der zweiten Amtszeit hatte sie das Amt der Schatzmeisterin inne. Von 2008 bis 2012 war sie außerdem Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Besondere Verdienste um die DGfE hat sie sich darüber hinaus durch ihr Engagement für das Forschungskolloquium der DGfE erworben, bei dem jüngere Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen bei der Beantragung von Forschungsprojekten beraten werden. Seit 2000, als diese Beratung erstmals durchgeführt wurde, ist Frau Kraul bis heute unermüdlich als Beraterin im Rahmen dieses Forschungskolloquiums tätig. 2002 holte sie es an das Pädagogische Seminar in Göttingen und übernahm elf Jahre lang die Rolle der Gastgeberin und Organisatorin dieser Veranstaltung. Auch danach ist sie dem Kolloquium, das seit 2013 in Berlin bzw. (wie im letzten Jahr) in Essen stattfindet, als Beraterin treu geblieben. Die DGfE und die ganze Disziplin ist Margret Kraul für ihr unermüdliches Engagement für die Belange des Faches zu großem Dank verpflichtet.

Laudatio für Prof. Dr. Rudolf Tippelt anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

Burkhard Schäffer

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt für seine vielfältigen Verdienste um unser Fach und insbesondere um unsere Fachgesellschaft die Ehrenmitgliedschaft.

Nach seiner Habilitation 1989 in Heidelberg bekleidete er ab 1991 eine Professur für Erziehungswissenschaft in Freiburg und folgte 1998 dem Ruf der Ludwig-Maximilians-Universität München auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, die er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2016 innehatte. Seine wissenschaftlichen Interessen reichen von der Erwachsenenbildung, über die qualitative und quantitative empirische Bildungsforschung und die Erforschung von Bildungsprozessen über die Lebensspanne bis hin zu Themen wie dem Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem oder der Fortbildung pädagogischen Personals.

Rudolf Tippelt gelang es, in allen diesen Feldern wichtige und von einem breiten Publikum wahrgenommene Publikationen zu platzieren. Ein Blick auf seine äußerst umfangreiche Veröffentlichungsliste vermittelt einen Eindruck von seinen vielfältigen theoretischen und empirischen Interessen. Überdies war und ist er nach wie vor intensiv an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses engagiert, wovon die lange Liste seiner Doktoranden und Doktorantinnen sowie Habilitandinnen und Habilitanden beredtes Zeugnis ablegt.

Rudolf Tippelt war und ist auch in vielfältiger Hinsicht als Herausgeber (bspw. *ZfPäd*), als Mitglied und oft auch als Vorsitzender unterschiedlichster Beiräte (z. B. beim DJI und dem DIE) und Expertenkommissionen (etwa im 6ten Altenbericht) sowie als DFG-Gutachter und als Evaluator im universitären Bereich aktiv. Auch international ist er breit aufgestellt. Hiervon zeugen unterschiedlichste Lectures, Workshops, Keynote Speeches und Consultations in ganz Europa, in den USA, in China, Südkorea, Russland, um nur einige Länder zu nennen.

Zu seinen herausgehobenen verbandspolitischen Aktivitäten gehört sein Wirken in der DGfE. Er war zunächst von 1992 bis 1993 erster Sprecher und von 1994 bis 1996 dritter Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung. Im Jahr 2000 wurde er dann als Mitglied des Vorstands der DGfE gewählt und war von 2002 bis 2004 schon stellvertretender Vorsitzender. Nach einer zweijährigen Pause wurde er 2006 zum Vorsitzenden der DGfE gewählt. In die Zeit seines Vorsitzes von 2006 bis 2010 fielen wichtige Strukturentscheidungen, so z. B. die Einrichtung eines Assoziierten-Status für nicht promovierte Mitglieder, die Einsetzung des Rates der Sektionen, die Einrichtung einer festen

Geschäftsstelle in 2008, die Ausarbeitung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft oder die Mitgründung der World Educational Research Association (WERA), um nur einige Aspekte zu nennen.

Es ist mir eine Ehre und Freude zugleich, Rudolf Tippelt durch die Ehrenmitgliedschaft in der DGfE für seinen großen und unermüdlichen Einsatz für die Erziehungswissenschaft als Disziplin und Profession zu danken.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2016 bis März 2018

an die Mitgliederversammlung in Essen am 20. März 2018

Für die Arbeit des Vorstands in den letzten zwei Jahren war neben den regelmäßigen Aufgaben eine Reihe von Herausforderungen bestimmend, auf die es Antworten zu finden galt. Zu diesen Herausforderungen gehörte weiterhin das Thema Inklusion, zu dem der Vorstand im Januar 2017 eine von einer Expertinnen und Expertengruppe erarbeitete Stellungnahme verabschiedet und veröffentlicht hat, und das sich auch in der Gründung einer Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung innerhalb der DGfE niederschlug. Eine weitere bildungspolitische Herausforderung für die Disziplin und die Fachgesellschaft stellen die gesellschaftlichen Veränderungen dar, die mit dem Schlagwort Digitalisierung umrissen werden, und auf die der Vorstand mit einer Arbeitstagung im Herbst 2017 sowie mit einem Themenheft der „Erziehungswissenschaft“ reagiert hat. Andere Schwerpunkte der Vorstandsarbeit bildeten die Zukunft der Summer School der DGfE (mit einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt) sowie die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft, insbesondere für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen; diesem Thema waren eine gemeinsam mit anderen Fachgesellschaften ausgerichtete Tagung im Februar 2017 sowie die im Januar 2018 verabschiedeten Empfehlungen des Vorstands zu guten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft gewidmet. Besondere Aufmerksamkeit des Vorstands galt überdies dem Thema sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten, dem u. a. ein anderes Schwerpunktheft der „Erziehungswissenschaft“, ein Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern des Betroffenenrats beim Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs im Januar 2018 sowie eine Podiumsdiskussion auf dem Kongress in Essen im März 2018 gewidmet waren bzw. sein werden. Überlagert wurde die Auseinandersetzung mit diesem Thema durch die Kontroverse um den Beschluss des Vorstands, Hartmut von Hentig aufgrund seines Umgangs mit den Opfern der Odenwaldschule in seinem Buch „Noch immer Mein Leben“ den ihm 1998 verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen.

Mitgliederentwicklung

In der Amtsperiode 2016 bis 2018 konnte die DGfE das 3.500. Mitglied begrüßen. Damit hat die Zahl der Mitglieder erneut einen Höchststand erreicht. Mit Stand 5. Februar 2018 hat die DGfE 3.649 Mitglieder, davon 2.568 ordentliche und 959 assoziierte Mitglieder. Hinzu kommen 18 Ehrenmitglieder sowie 100 pensionierte oder arbeitssuchende Mitglieder und 4 Fördermitglieder. Neu aufgenommen wurden in dieser Amtsperiode 186 ordentliche und 338 assoziierte Mitglieder. Daran zeigt sich erneut, dass die DGfE auch weiterhin für viele neue und insbesondere für junge Kolleginnen und Kollegen attraktiv ist.

In der Mitgliederversammlung im März 2016 in Kassel wurde die Befristung der assoziierten Mitgliedschaft von 5 auf 6 Jahre erweitert und die Möglichkeit der Verlängerung um zwei weitere Jahre beschlossen. Im Laufe dieser Amtsperiode haben 110 Personen einen Antrag auf Änderung des Mitgliedsstatus gestellt und werden nun als ordentliche Mitglieder geführt. Viele assoziierte Mitglieder haben die Verlängerung um zwei Jahre erbeten. 48 Mitglieder mussten nach Ablauf der 6-Jahresfrist ausgeschlossen werden, da sie trotz dreimaliger Kontaktaufnahme durch die Geschäftsstelle keinen Antrag auf Statusänderung oder Verlängerung stellten.

In der vergangenen Amtsperiode waren 142 Austritte zu verzeichnen, 19 Mitglieder mussten nach mehrmaliger Mahnung wegen fehlender Beitragszahlungen ausgeschlossen werden.

Mit Trauer erfüllen uns die Nachrichten vom Tod von Kolleginnen und Kollegen, die uns seit der letzten Mitgliederversammlung zugegangen sind. Unser Gedenken gilt Prof. Dr. Kurt Aurin, Dr. Rainer Bremer, Prof. Dr. Rainer Brockmeyer, Prof. Dr. Bernd Dewe, Prof. Dr. Walter Eisermann, Prof. Dr. Werner Faber, Prof. Dr. Andreas Flitner, Prof. Dr. Dieter Geulen, Prof. Dr. Diethelm Jungkunz, Dr. Helga Kittl-Satran, Prof. Dr. Fritz Klauser, Prof. Dr. Jürgen Klimpel, Prof. Dr. Sabine Matthäus, Prof. Dr. Siegfried Müller, Prof. Dr. Karlheinz Rebel, Prof. Dr. Lothar Reetz, Prof. Dr. Bernhard Schiff, Prof. Dr. Franz-Peter Schimunek, Prof. Dr. Arnold Stenzel, Prof. Dr. Gerhard Velthaus, Dr. Manfred Wahle, Prof. Dr. Erich Weber, Prof. Dr. Anneliese Wellensiek und dem DGfE-Ehrenmitglied und Ehrenvorsitzenden Prof. Dr. Wolfgang Klafki.

Vorstandsarbeit

2016 wurde ein neuer Vorstand gewählt, dem folgende Personen angehören: Hans-Christoph Koller als Vorsitzender (wiedergewählt für die Zeit von 2016 bis 2018), Hermann Josef Abs, Burkhard Schäffer, Tanja Sturm (alle neu gewählt für die Zeit von 2016 bis 2020) und Ingrid Miethel (wiedergewählt für

die Zeit von 2016 bis 2020). Mitglieder des Vorstands waren außerdem Tina Hascher und Fabian Kessl, deren Amtszeit von 2014 bis 2018 dauert.

Auf der ersten Sitzung des neuen Vorstands wurden Tina Hascher zur stellvertretenden Vorsitzenden, Burkhard Schäffer zum Schatzmeister und Tanja Sturm zur Schriftführerin gewählt (Stellvertreter: Hermann Josef Abs). Weitere Aufgaben wurden wie folgt verteilt:

- Hermann Josef Abs übernahm die Vertretung der DGfE in der World Educational Research Association (WERA) sowie die Verantwortung für den Datenreport 2020 und war ab 2017 für die inhaltliche Organisation des DGfE-Kolloquiums Forschungsberatung zuständig.
- Tina Hascher saß der Programmkommission für den Kongress 2018 vor und war für die inhaltliche Gestaltung der Studieninformationsplattform studium.org/ verantwortlich.
- Fabian Kessl war als Vertreter des Vorstands zuständig für die Organisation des Kongresses 2018 in Essen, fungierte als Schriftleiter der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft*, arbeitete mit in der Arbeitsgruppe zu einem Leitbild guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft und hielt Kontakt zum Deutschen Jugendinstitut (DJI).
- Hans-Christoph Koller übernahm die inhaltliche Organisation der DGfE-Forschungsberatung im Jahr 2016 und war Mitglied der Arbeitsgruppe zur DGfE-Beitragsordnung.
- Ingrid Miethe saß der Ethik-Kommission vor, organisierte gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fachgesellschaften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen eine Tagung zu den Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft, übernahm die Vertretung des Vorstands in der Forschungspreis-Jury und war Mitglied des Beirates des Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID). Zudem fiel in ihre Verantwortung die inhaltliche Planung der Summer Schools 2016 und 2017 sowie in Verbindung damit die Leitung des BMBF-geförderten Projekts „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“.
- Burkhard Schäffer zeichnete verantwortlich für die inhaltliche Planung der DGfE-Fachtagung „,Universität 4.0‘. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung“ und war Mitglied der Arbeitsgruppe zur Beitragsordnung der DGfE.
- Tanja Sturm saß der Jury für den „Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler“ vor. Zudem vertrat sie die DGfE in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) und war Mitglied der Arbeitsgruppe zu einem Leitbild guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft.

In dieser Amtsperiode fanden folgende Vorstandssitzungen statt: 27. Mai 2016 (Berlin), 22. Juli 2016 (Kassel), 3./4. November 2016 (Berlin), 19./20. Januar 2017 (Berlin), 27./28. April 2017 (Essen), 20./21. Juli 2017 (Hamburg), 2./3. November 2017 (Berlin), 25./26. Januar 2018 (Berlin) sowie 18. März 2018 (Essen). Der Rat der Sektionen tagte am 4. November 2016, am 3. November 2017 im Vorfeld der Fachtagung „Universität 4.0“ sowie am 18. März 2018 im Vorfeld des Kongresses. Er dient dem gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Vorstand und den Sektionssprecherinnen und Sektionssprechern und ist von besonderer Bedeutung für die Arbeit der DGfE. Deshalb gilt den Sektions- und Kommissionsvorständen für ihre Beteiligung und ihr Engagement besonderer Dank.

Organisation des 26. DGfE-Kongresses 2016 in Essen

Die Organisation des Kongresses 2016 in Essen, der unter dem Titel „Bewegungen“ im März 2018 stattfindet, lag in den Händen von Prof. Dr. Fabian Kessl und Prof. Dr. Isabell van Ackeren als Sprechende des Lokalen Organisationskomitees, unterstützt durch Dr. Ulrich Salaschek als Geschäftsführer. Dem Lokalen Organisationskomitee gehören außerdem Prof. Dr. Jeanette Böhme, Prof. Dr. Helmut Bremer, Christoph Bressler, Prof. Dr. Marten Clausen, Prof. Dr. Karl Düsseldorf, Marie Frühauf, Sarah Henn, Thorsten Hertel, Dr. Emra Ilgün, Prof. Dr. Michael Kerres, Dr. Esther Dominique Klein, Dr. Martina Lütke-Harmann, Prof. Dr. Ingelore Mammes, Prof. Dr. Nicole Pfaff, Prof. Dr. Martina Richter, Prof. Dr. Carolin Rotter, Dr. Sebastian Schinkel, Prof. Dr. Anja Tervooren, Dr. Jana Trumann, Prof. Dr. Esther Winther und Meike Wittfeld an. Allen Mitgliedern des LOK sei an dieser Stelle ganz herzlich für ihre tatkräftige Mitwirkung an der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Kongresses gedankt.

Die Programmkommission des Kongresses wurde geleitet von Prof. Dr. Tina Hascher und bestand aus Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Prof. Dr. Benjamin Jörisen, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Michael Schemmann, Prof. Dr. Anja Tervooren sowie Dr. Nina Thieme. Die Begutachtung, an der ca. 180 von den Sektions- und Kommissionsvorständen benannte Gutachterinnen und Gutachter beteiligt waren, erfolgte erstmals in einem anonymisierten Verfahren. Dabei wurde aus insgesamt 353 Einreichungen ein Programm zusammengestellt, das neben den vom Vorstand vergebenen 12 Parallelvorträgen 41 Symposien, 76 Arbeitsgruppen, 27 Forschungsforen und 48 Einzelvorträge umfasst. Allen Mitgliedern der Kommission und den Gutachterinnen und Gutachtern sei für ihre Arbeit ganz herzlich gedankt!

Wie in der Vergangenheit werden auch auf dem Kongress in Essen mehrere Preise verliehen, für die jeweils eine eigene Jury zusammengestellt wurde. Die Jury für den DGfE-Forschungspreis 2018 bestand aus Prof. Dr. Han-

nelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Ingrid Miethel und Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller. Der Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gehörten neben Prof. Dr. Tanja Sturm als Vorsitzender Prof. Dr. Malte Brinkmann, Prof. Dr. Petra Bauer, Prof. Dr. Natalie Fischer, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Prof. Dr. Stefanie Hartz und Prof. Dr. Friederike Heinzel an.

Die Jury für den vom Verlag Barbara Budrich gestifteten Posterpreis besteht 2018 aus Barbara Budrich, Prof. Dr. Kerstin Göbel und Prof. Dr. Alexandra König.

Für die Vorstandswahl 2018 hat der Vorstand einen Wahlausschuss berufen, dem diesmal Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Susan Seeber und Prof. Dr. Werner Thole angehören. Der Wahlausschuss begleitet die Vorstandswahl.

Geschäftsstelle | Schatzmeisterei

Die Leitung der Geschäftsstelle lag weiterhin in den Händen von Susan Derdula. Sie wurde bis Januar 2017 von Maria Baschwitz und seit Februar 2017 von Chiara Nieder unterstützt.

Die finanzielle Situation der DGfE ist auch in dieser Amtsperiode ausgeglichen. Auf der Einnahmenseite waren aufgrund der weiter gestiegenen Mitgliederzahl und der guten Zahlungsmoral der Mitglieder hohe Einnahmen durch Mitgliedsbeiträge zu verbuchen. Das ausgabenintensivste Projekt war in beiden Jahren erneut die Summer School, für die 2016 eine Förderung durch das BMBF für 3 Jahre (d. h. bis einschließlich 2018) eingeworben werden konnte. Für die Zeit danach soll in Kooperation mit dem vom BMBF geförderten Projekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methoden-ausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“ ein neues Finanzierungsmodell entwickelt werden.

Arbeitsgruppe zur Beitragsordnung

Auf der Mitgliederversammlung am 15. März 2016 in Kassel wurde auf Antrag einer Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen mit großer Mehrheit beschlossen, eine Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der Beitragsordnung der DGfE einzusetzen. Das Anliegen der Qualifikand*innen-Initiative zielte vor allem auf eine Erhöhung der Beitragsgerechtigkeit durch Einführung eines ermäßigten Mitgliedsbeitrags für teilzeitbeschäftigte ordentliche Mitglieder. Die Arbeitsgruppe, die aus Susan Derdula, Hans-Christoph Koller und Burkhard Schäffer vonseiten des Vorstands sowie aus Dr. Anna Moldenhauer als Vertreterin der Qualifikand*innen-Initiative und Prof. Dr. Jürgen Seifried als Kassenprüfer bestand, hat sich mit dem skizzierten Anliegen gründlich auseinandergesetzt und sich dabei u. a. an der Prämisse orien-

tiert, dass eine solche Neuregelung weder zu einer spürbaren Verringerung der Mitgliedseinnahmen noch zu einer zusätzlichen Arbeitsbelastung der Geschäftsstelle führen darf. Nachdem eine Umfrage unter den DGfE-Mitglieder ergeben hatte, dass die Zahl der in Betracht kommenden Personen überschaubar ist, empfahl die AG dem Vorstand, für ordentliche Mitglieder, die keine Professur oder Vollzeitbeschäftigung haben (65%-Anstellung und weniger) eine neue Beitragsstufe einzuführen. Diese Gruppe soll künftig wie die assoziierten Mitglieder einen Jahresbeitrag von 35 EUR zahlen. Um die damit verbundene Verringerung der Beitragseinnahmen zu kompensieren, soll der Beitrag für ordentliche Mitglieder mit Professur oder Vollbeschäftigung von derzeit 80 auf künftig 85 EUR erhöht werden. Der Vorstand beschloss, dieser Empfehlung der AG zu folgen und der Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen einen entsprechenden Antrag vorzulegen.

Binnenstruktur der DGfE

Gründung der AG Inklusionsforschung

Auf Antrag einer Gruppe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern unterschiedlicher Sektionen und Kommissionen hat der Vorstand auf seiner Sitzung vom 3 bis 4. November 2016 eine Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung für die Dauer von drei Jahren eingerichtet.

Ziel der Einrichtung dieser Arbeitsgemeinschaft ist es, „einen Ort zu schaffen, an dem über die teildisziplinären Grenzen und ihrer Organisation in Form von Sektionen und Kommissionen innerhalb der DGfE hinweg die Bedeutung von Inklusion in Forschung und Lehre, aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen und Wissensbeständen der Sektionen und Kommissionen, diskutiert werden kann“ (aus dem Antragsschreiben). Dies soll in Form von mindestens zwei Tagungen sowie Publikationen geschehen. Die Arbeitsgemeinschaft beabsichtigt außerdem in enger Kooperation mit dem Vorstand der DGfE und dem Rat der Sektionen die Frage zu klären, wie das Thema langfristig innerhalb der Fachgesellschaft verortet werden kann. Der Vorstand betonte, dass die Einrichtung der Arbeitsgemeinschaft kein Präjudiz für die künftige Einrichtung einer Sektion oder Kommission darstellt und dass vor einer Entscheidung über die dauerhafte Verortung der Inklusionsforschung innerhalb der DGfE die betroffenen Sektionen angehört werden.

Antrag der Kommission Organisationspädagogik auf Sektionsstatus

Im Januar 2017 stellte die Kommission Organisationspädagogik, die 2006 als Arbeitsgemeinschaft gegründet wurde und seit 2009 als Kommission innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung verortet ist, den Antrag, ihr den Status einer Sektion zu verleihen. Zur Begründung verwies die Kommission auf einen mitt-

lerweile etablierten eigenständigen organisationspädagogischen Diskurs, der sich in regelmäßigen Jahrestagungen mit über 100 Teilnehmenden, zahlreichen Publikationen, internationalen Aktivitäten sowie in mehreren Professuren mit entsprechender Denomination niederschlägt. Der Vorstand bat daraufhin die Sprecherin der Sektion Erwachsenenpädagogik um eine Stellungnahme, die nach Beratung in einer Mitgliederversammlung der Sektion keine Einwände gegen das Anliegen der Kommission geltend machte. Aus Sicht des Vorstands sollten bei der Entscheidung über den Antrag weniger systematische Erwägungen als vielmehr die Arbeitsfähigkeit der Gesellschaft und ihrer Untergliederungen den Ausschlag geben. Für die Umwandlung in eine Sektion sprach, dass die Organisationspädagogik alle bei der letzten Neugestaltung der DGfE-Binnenstruktur formulierten Kriterien erfüllt. Zu bedenken war allerdings, dass die Anzahl der Sektionen nicht beliebig vergrößert werden kann. Nachdem eine Befragung der Sektionsvorstände im Rahmen des Rats der Sektionen ergab, dass keine weiteren Anträge auf Sektionsstatus zu erwarten sind, beschloss der Vorstand auf seiner Sitzung im Januar 2018, die Organisationspädagogik als Sektion 14 in den Kreis der Sektionen aufzunehmen.

Vorstandskommissionen

In der vergangenen Amtsperiode haben verschiedene Kommissionen und Arbeitsgruppen im Auftrag des Vorstands gearbeitet:

Ethik-Rat

Der Ethik-Rat der DGfE, der seit 2010 aus Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz und Prof. Dr. Rainer Treptow besteht und 2018 neu gewählt werden muss, hat die Aufgabe, den Vorstand 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 gegebenenfalls Anhörungen der Parteien durchzuführen. In den vergangenen zwei Jahren hat der Ethik-Rat eine ganze Reihe von Anfragen bearbeitet, die teils deutlich machten, dass dem Rat potenziell hohe Bedeutung zukommt, die teils aber auch den im Ethik-Kodex der DGfE beschriebenen Zuständigkeitsbereich des Rats überschritten. Der Vorstand dankt Frau Krüger-Potratz und Herrn Treptow ganz herzlich für die engagierte Erfüllung ihrer nicht immer einfachen Aufgabe.

Ethik-Kommission

Aufgabe der 2015 eingerichteten Ethik-Kommission ist es, Ethik-Voten zu Forschungsanträgen von DGfE-Mitgliedern zu verfassen, die ein solches Ethik-Votum benötigen, an deren Heiminstitutionen aber nachweislich keine

solche Kommission existiert. Die Kommission, der neben Prof. Dr. Ingrid Miethe als Vorsitzender die beiden Mitglieder des Ethik-Rates, Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz und Prof. Dr. Rainer Treptow, Prof. Dr. Stefan Aufenanger und Prof. Dr. Hans-Peter Füssel angehören, hatte in den vergangenen zwei Jahren über zahlreiche Anträge zu entscheiden. Die Ethik-Kommission muss 2019 neu berufen werden.

AG Leitbild

Auf Beschluss der Mitgliederversammlung 2016 in Kassel wurde eine Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines „Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft“ eingerichtet, der vonseiten des Vorstands Fabian Kessl und Tanja Sturm sowie aus der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen Dr. Christian Nowowski und Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek angehörten. Diese Arbeitsgruppe hat einen Entwurf für ein solches Leitbild erarbeitet, der die Grundlage der weiteren Beratungen im Vorstand bildete. Nach z. T. kontroverser Diskussion hat der Vorstand diesen Entwurf gründlich überarbeitet und „Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft“ verabschiedet, die im Januar 2018 auf der Website der DGfE veröffentlicht wurden.

Pilotgruppe zu DGfE-Ehrenmitgliedern

Eine Anfrage zu den Aktivitäten eines Ehrenmitglieds der DGfE im Nationalsozialismus hat der Vorstand zum Anlass genommen, eine Überprüfung sämtlicher Ehrenmitglieder in Erwägung zu ziehen. Als erster Schritt auf dem Weg zu diesem Ziel wurde eine Pilotgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon eingerichtet, die es übernehmen soll, zu ermitteln, wie umfangreich die Überprüfung der bislang 54 Ehrenmitglieder in ihren vielfältigen Verflechtungen ausfallen müsste, zu konzipieren, wie eine solche Untersuchung durchgeführt werden könnte und welche Ressourcen dazu nötig wären, sowie im Sinne exemplarischer „Probepiloturen“ in drei oder vier Fällen zu recherchieren, welche Quellen über die betreffende Person vorliegen, und zu überlegen, welche Vorschläge an den DGfE-Vorstand im Blick auf die Ehrenmitgliedschaft möglich wären. Ein erster Zwischenbericht der Pilotgruppe wurde für März 2018 erbeten. Der Pilotgruppe gehören außer Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon Dr. Britta Behm, Prof. Dr. Norbert Grube und Prof. Dr. Anne Rohstock an.

Archiv-Beirat | Archivierung der DGfE-Akten

Ein 2015 bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereicherter Antrag auf Förderung eines Projekts zur Archivierung der DGfE-Akten seit 1964 wurde positiv beschieden, sodass 2016 unter der Leitung von Dr. Bettina Rei-

mers mit der Archivierung begonnen werden konnte. Hierfür wurde die Diplom-Archivarin Sabine Lehr eingestellt. In diesem Zusammenhang erging auch eine Aufforderung an die Sektionen und Kommissionen der DGfE, ihre Akten dem Projekt zur Verfügung zu stellen, um zu prüfen, inwieweit diese im Rahmen des Projekts (oder ggf. eines Folgeprojekts) ebenfalls in die Archivierung einbezogen werden können.

Tagungen und Projekte

Summer School und Projekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“

Die Summer Schools 2016 und 2017, die inhaltlich wiederum von Ingrid Miethe geplant und organisatorisch in bewährter Weise von Susan Dardula betreut wurden, können weiterhin uneingeschränkt als Erfolgsmodell gelten. Erneut waren einige der angebotenen Kurse innerhalb weniger Tage ausgebucht und weiterhin stehen der Summer School für das differenzierte Kursangebot engagierte Wissenschaftlerinnen als Dozentinnen bzw. Wissenschaftler als Dozenten zur Verfügung, von denen einige ununterbrochen dabei sind, seit die Summer School 2004 zum ersten Mal durchgeführt wurde. Bewährt hat sich auch die 2014 eingeführte Promotionsberatung, die mittlerweile zum regelmäßigen Angebot gehört.

Die Summer School 2016 fand von 25. bis 29. Juli in Erkner mit 184 Teilnehmenden statt. Eröffnet wurde sie von Prof. Dr. Helga Kelle mit dem Vortrag „Multimethodische Ethnografie von Verfahren am Beispiel eines Forschungsprojekts zu Einschulungsverfahren“. Den Abendvortrag zum Thema „Neue Wege der international vergleichenden Lehrerbildungsforschung“ hielt Prof. Dr. Hermann Josef Abs.

Trotz einer Anhebung der Teilnehmerbeiträge stieß auch die Summer School 2017 auf hohe Nachfrage; sie fand mit 171 TeilnehmerInnen vom 24. bis 28. Juli wiederum in Erkner statt. Die erstmals ausgelobten Stipendien wurden bisher nicht in Anspruch genommen; da es aber möglicherweise etwas Zeit braucht, bis sich das Angebot herumspricht, sollen solche Stipendien auch beim nächsten Mal ausgeschrieben werden. Der Eröffnungsvortrag wurde diesmal von Prof. Dr. Uwe Flick gehalten und hatte das Thema „Triangulation und Mixed Methods – Potentiale und Probleme für die erziehungswissenschaftliche Forschung“. Der Abendvortrag wurde erstmals in Kooperation mit GESIS in Form eines Workshops zum Thema „Forschungsdatenmanagement in der empirischen Bildungsforschung“ von Karoline Harzenetter und Marcus Eisentraut angeboten.

2016 bewilligt das BMBF die Förderung für das Projekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförde-

rung in der Bildungsforschung“ für drei Jahre. Das Projekt startete im Juni 2016 mit dem Ziel einer systematischen Erfassung bisheriger Ansätze zur Methodenausbildung im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung. Hierfür wurde eine standardisierte Onlinebefragung von Professorinnen und Professoren mit einem Schwerpunkt auf der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung durchgeführt. Zusätzlich wurden Expertinnen- bzw. Experteninterviews durchgeführt und Personen an verschiedenen Schnittstellen der Methodenausbildung befragt. Aus den beiden Befragungen ging u. a. hervor, dass es Defizite vor allem in der Methodenausbildung von Lehramtsstudierenden und extern Promovierenden (d. h. Promovierenden ohne Bindung an eine Universität oder Forschungseinrichtung) gibt. Diese Promovierenden benötigen flexible und wiederkehrende Angebote, wie sie die Summer School der DGfE darstellt. Es gilt dafür zu sorgen, dass solche Angebote auch weiterhin finanziert und durchgeführt werden können.

Forschungskolloquium

Das Kolloquium zur Forschungsberatung, das der Beratung vor allem jüngerer Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler bei der Beantragung von Forschungsprojekten dient, fand 2016 am 28. Oktober mit 15 Teilnehmenden in Berlin statt (die Organisation hatte übergangsweise Hans-Christoph Koller übernommen). 2017 wurde es von Prof. Dr. Hermann Josef Abs und Dr. David Tobinski am 13. November mit 25 Teilnehmenden in Essen ausgerichtet. Als Beraterinnen und Berater konnten 2016 Prof. Dr. Hans Gruber, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller und Prof. Dr. Margret Kraul, 2017 erneut die beiden letzteren sowie Prof. Dr. Detlef Leutner und Prof. Dr. Rudolf Tippelt gewonnen werden.

Studieninformationsportal studium.org/

Neben den Fächern Soziologie, Kommunikationswissenschaft und Geschichte ist die Erziehungswissenschaft seit Frühjahr 2016 auf dem Studieninformationsportal studium.org/ vertreten, das als Alternative (bzw. Ergänzung) zum umstrittenen Hochschulranking des CHE konzipiert wurde. Von 60 deutschen Universitäten mit grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen beteiligen sich an diesem Angebot bislang bereits 35 Universitäten sowie weitere aus Österreich, Luxemburg und der Schweiz.

Tagung „War die Zukunft früher besser? Akademische und außerakademische Berufsperspektiven in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften“

Der wichtigen Frage nach den Arbeitsbedingungen und Karrierewegen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Geistes- und Sozialwissenschaften war eine Tagung gewidmet, die unter großer Beteiligung vor allem jüngerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am 9. und 10. Februar 2017 in Darmstadt stattfand. Die Tagung wurde in Zusammenarbeit mit der Schader-Stiftung und fünf sozialwissenschaftlichen Fachgesellschaften durchgeführt (neben der DGfE gehörten dazu die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS), die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK), die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) sowie der Verband der Historikerinnen und Historiker Deutschlands (VHD)). Gegenstand der Tagung waren die Fragen, wie sich die Qualifizierungswege und beruflichen Perspektiven von („Nachwuchs“-)Wissenschaftlerinnen und („Nachwuchs“-)Wissenschaftlern in den letzten Jahren entwickelt haben, welche universitären Strukturen dafür verantwortlich sind und welche Alternativen es gibt (z. B. Departmentstruktur vs. Lehrstuhlssystem).

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

Unter diesem Titel wurde auf einer von Prof. Dr. Manuela Pietraß und Prof. Dr. Burkhard Schäffer im Auftrag des DGfE-Vorstands organisierten Fachtagung am 3. und 4. November 2017 in Berlin mit 140 Teilnehmenden die Zukunft der Universität in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien diskutiert. Im Fokus standen genuin erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Veränderungen und Herausforderungen für die Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen: Inwiefern erfassen die mit dem Schlagwort 4.0 ausgedrückten technischen Entwicklungsprozesse den Kern einer Bildungsinstitution wie der Universität? Auf welche Weise und vor dem Hintergrund welcher programmatischen Intentionen nutzen Universitäten und Hochschulen die Möglichkeiten digitaler (Medien)Technologien und welche Folgen hat dies für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Stellenwert von Universitäten als Bildungsinstitutionen? 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? Die Tagungsbeiträge wurden zum Teil in Heft 56 der Erziehungswissenschaft veröffentlicht. Der Vorstand dankt Manuela Pietraß und Burkhard Schäffer für die inhaltliche Planung der Tagung und die Koordination des Heftes.

Stellungnahmen

„Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft“

Im Anschluss an die DGfE-Fachtagung „All inclusive? Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ vom Oktober 2015 verabschiedete der DGfE-Vorstand im Januar 2017 eine von einer Gruppe von Expertinnen und Experten erarbeitete Stellungnahme mit dem Titel „Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft“. Die Stellungnahme betont die wissenschaftlichen, bildungspolitischen und ethischen Herausforderungen für erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre, die mit dem Thema Inklusion verbunden sind, und verweist zugleich auf bereits vorliegende Ergebnisse sonder-, integrations- resp. inklusionspädagogischer Forschung, an die in der künftigen Arbeit angeschlossen werden kann.

Stellungnahme zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten und zur Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises für Hartmut von Hentig

Im Juli 2016 wurde der Vorstand von Barbara Becker im Namen der Interessengemeinschaft der Opfer der Odenwaldschule „Frostschutz“ aufgefordert, Hartmut von Hentig aufgrund seines Umgangs mit den Opfern der Odenwaldschule in seinem Buch „Noch immer Mein Leben“ den ihm 1998 verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen. Daraufhin hat der Vorstand im September 2016 den Ethik-Rat beauftragt, den Sachverhalt und die Forderung nach Aberkennung des Trapp-Preises zu prüfen und einen Vorschlag zu erarbeiten, wie der Vorstand auf diese Forderung reagieren könnte. Im Oktober 2016 legte der Ethik-Rat ein Antwortschreiben vor, das nach ausführlicher Abwägung zu dem Schluss kommt, es gebe nach dem Ethikkodex der DGfE keine restlos überzeugende Begründung dafür, Hartmut von Hentig auf der Grundlage seines Buches „Noch immer Mein Leben“ den Preis abzuerkennen, den er für seine wissenschaftlichen Leistungen erhalten hat. Auf seiner Sitzung vom 3. bis 4. November 2016 beriet der Vorstand die Angelegenheit ausführlich und beschloss, die Entscheidung zu vertagen, weil er eine vertiefte, über den konkreten Fall hinausgehende fachliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld für notwendig hielt. Auf der darauffolgenden Sitzung am 19./20. Januar 2017 wurde die Angelegenheit erneut beraten. Nach der vertraulichen Anhörung von zwei Expertinnen bzw. Experten und ausführlicher Diskussion fasste der Vorstand (nachdem zuvor vereinbart worden war, dass alle Vorstandsmitglieder die jeweilige Mehrheitsentscheidung mittragen) mit einer Stimmenmehrheit von 4 zu 3 den Beschluss, Hartmut von Hentig den Trapp-Preis abzuerkennen.

Die Entscheidung des Vorstands und deren Begründung wurden im März 2017 durch die Veröffentlichung einer „Stellungnahme zur Diskussion um

sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ auf der Homepage der DGfE bekannt gemacht. In Abwägung der Argumente für und gegen eine Preisaberkennung kam der Vorstand mehrheitlich zu dem Schluss, „dass die Auseinandersetzung von Hentigs mit den Gewalterfahrungen, die viele Schüler nachweislich an der Odenwaldschule machen mussten, den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht wird und dass die Unterstützung der Opfer im Zweifelsfall höher zu gewichten ist als die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen“. Zugleich mahnt die Stellungnahme über den konkreten Fall hinaus eine weitere Auseinandersetzung über sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche an, sieht eine wichtige Aufgabe der Erziehungswissenschaft als Disziplin darin, „das Thema der sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten wissenschaftlich aufzuarbeiten und dabei insbesondere selbstkritisch zu analysieren, welche Bedeutung der Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexueller Gewalt in der Vergangenheit zukam“ und kündigt eine Reihe von Schritten an, diese Aufgabe anzugehen.

Nach der Veröffentlichung der Stellungnahme gingen beim Vorstand bzw. in der DGfE-Geschäftsstelle zahlreiche teils zustimmende, teils ablehnende Reaktionen ein, darunter u. a. eine von Ludwig Huber und Klaus-Jürgen Tillmann verfasste und von 39 DGfE-Mitgliedern sowie 92 weiteren Personen unterzeichnete „Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen“, die den Vorstand zur Überprüfung des Aberkennungsbeschlusses auffordert. Das nahm der Vorstand zur Anlass, auf seiner nächsten Sitzung am 27. und 28. April 2017 die Angelegenheit im Lichte der eingegangenen Reaktionen erneut zu diskutieren und seinen Beschluss zu überprüfen. Das Ergebnis dieser Diskussion war eine erneute Stellungnahme des Vorstandes, die im Juni 2017 auf der DGfE-Homepage veröffentlicht wurde. Diese Stellungnahme betonte noch einmal die Dilemmata, vor die sich der Vorstand bei seiner Entscheidung gestellt sah und geht auf die wichtigsten Argumente der Kritiker des Aberkennungsbeschlusses ein – u. a. durch Verweis auf aus Sicht der Vorstandsmehrheit besonders problematische Passagen des Buchs von Hentigs. In der nächsten Vorstandssitzung am 20. und 21. Juli 2017 beschloss der Vorstand nach erneuter Überprüfung des Aberkennungsbeschlusses, zur Erhöhung der Transparenz des Verfahrens eine (aktualisierbare) Zeitleiste mit den wichtigsten Ereignissen und Links zu allen Dokumenten auf der DGfE-Homepage zu veröffentlichen und auf dem DGfE-Kongress im März 2018 in Essen eine Diskussionsveranstaltung über Pro und Kontra der Preisaberkennung durchzuführen.

Stellungnahme zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft

Ende September 2015 hat der Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten“ verabschiedet, die für eine gezielte Archivierung und verstärkte Nachnutzung solcher Daten plädieren.

ren und zugleich die Fachgesellschaften auffordern, diese Hinweise fachspezifisch zu konkretisieren. Im Blick auf quantitative Daten ist eine solche fachspezifische Konkretisierung in dem 2015 in der „Erziehungswissenschaft“ veröffentlichten Memorandum „Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung“ erfolgt, das unter Federführung von Prof. Dr. Petra Stanat vom Fachkollegium Erziehungswissenschaft der DFG auf der Basis eines Rundgesprächs mit Expertinnen und Experten erarbeitet worden war (vgl. Erziehungswissenschaft 50/2015, S. 75-89). Für die qualitativen Daten stand eine solche Konkretisierung bislang aus. Deshalb hat der DGfE-Vorstand auf Initiative der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ zwei Workshops mit Expertinnen und Experten durchgeführt, die die Erarbeitung einer Stellungnahme mit fachspezifisch konkretisierten Hinweisen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft zum Ziel hatte. Auf diesen beiden Workshops, die im Dezember 2016 und im März 2017 in der DGfE-Geschäftsstelle in Berlin stattfanden, wurde unter Federführung von Prof. Dr. Robert Kreitz eine entsprechende Stellungnahme erarbeitet, die schließlich auch vom Vorstand der DGfE verabschiedet und im September 2017 auf der DGfE-Homepage veröffentlicht wurde. Die Stellungnahme beschreibt zunächst die Besonderheiten qualitativer Daten und thematisiert dann Ziele, Chancen und Risiken der Archivierung und Nachnutzung solcher Daten, um schließlich Kriterien für die Auswahl zu archivierender Daten zu formulieren und die erforderliche Infrastruktur zu beschreiben.

Publikationen und Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Kongressband 2016

Der Kongressband zum Kasseler Kongress 2016 mit dem Titel „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ wird von Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Salome Krumme und Prof. Dr. Werner Thole herausgegeben und voraussichtlich im Frühjahr 2018 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.

Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Die Redaktion des Mitteilungshefts lag in den Händen von Fabian Kessel und Katja Schmidt. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre engagierte und zuverlässige Arbeit gedankt. In der letzten Amtsperiode sind Hefte mit folgenden Themenschwerpunkten erschienen:

Heft 52 (Sommer 2016): „Erziehungswissenschaft in den Nachbarländern“ (noch unter der Betreuung von Christine Zeuner)

Heft 53 (Winter 2016): „Hamsterrad (Erziehungs-)Wissenschaft: prekär und beschleunigt?“

Heft 54 (Sommer 2017): „Zur Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“

Heft 55 (Winter 2017): „,Universität 4.0‘. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung“ (betreut von Manuela Pietraß und Burkhard Schäffer)

Weiterhin geplant sind Heft 56 mit dem Themenschwerpunkt „Welchen Beitrag leistet die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung?“ (betreut von Hans-Christoph Koller) und Heft 57 (betreut von Siglinde Jornitz und Fabian Kessler) mit einem Themenschwerpunkt zu Publikationspraktiken in der Erziehungswissenschaft.

Vertretung in Gremien und Kooperationen

EERA

In der European Educational Research Association (EERA) wird die DGfE seit 2015 durch Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) vertreten. Die EERA veranstaltet die jährlich stattfindende European Conference on Educational Research (ECER) und die EERA Summer Schools und gibt verschiedene Publikationen (European Educational Research Journal, European Educational Research Review, EERA book series) heraus. Zudem befasst sich die EERA mit aktuellen, länderübergreifenden Fragen wie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Rahmenbedingungen für erziehungswissenschaftliche Forschung, die erziehungswissenschaftliche Forschung in der EU-Forschungsförderung, die Datenschutzrichtlinie der EU und Richtlinien zur ethischen Bildungsforschung.

Auf eine entsprechende Anfrage des Schatzmeisters der EERA hin hat der Vorstand beschlossen, den jährlichen Beitrag der DGfE an die EERA von bisher 800 EUR im Jahr 2018 auf 1.200 EUR und 2019 auf 1.600 EUR zu erhöhen. Hintergrund ist das Anliegen der EERA, mehr Beitragsgerechtigkeit zwischen großen und kleinen Fachgesellschaften herzustellen. Zugleich wurde die EERA gebeten, den DGfE-Vorstand über den weiteren Verlauf der Reform der Beitragsgestaltung zu informieren.

WERA

In der World Educational Research Association (WERA) hat Prof. Dr. Hermann Josef Abs die DGfE vertreten. Die WERA begleitet und unterstützt die Institutionalisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung weltweit. Mit der Veranstaltung von *focal meetings*, in der Regel angeschlos-

sen an Kongresse von nationalen oder regionalen Fachgesellschaften, und mit der Organisation von International Research Networks werden die Vernetzung und Weiterentwicklung der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung unterstützt. Aktuell verzeichnet die WERA 30 Networks, von denen 2017 zwei neue unter deutscher Leitung begannen. Außerdem unterstützt die WERA auf Anfrage die Internationalisierung von erziehungswissenschaftlichen Kongressen durch die Vermittlung von Expertinnen und Experten. So wird auf dem DGfE-Kongress in Essen der Parallelvortrag von Prof. Dr. Hazel Bryan über „Education in an Age of Extremism“ als WERA-Keynote gehalten.

Psychotherapie-Ausbildung

Die DGfE wurde weiterhin von Prof. Dr. Margret Dörr im „Projekt Transition“ vertreten, das unter Federführung der Bundespsychotherapeutenkammer Empfehlungen zur Neugestaltung der Psychotherapie-Ausbildung erarbeitet. Während diese Ausbildung bislang als Zusatzausbildung stattfand, zu der auch Absolventinnen und Absolventen pädagogischer Studiengänge Zugang hatten (soweit es um die Ausbildung zur Kinder- und Jugend-Psychotherapie ging), soll die Ausbildung künftig in einem sogenannten Direktstudium erfolgen, das weder zwischen Kinder- und Jugend- bzw. Erwachsenen-Psychotherapie noch zwischen den verschiedenen Therapierichtungen unterscheidet. Ziel der DGfE ist es, die faktische Schließung eines Arbeitsfeldes für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu verhindern sowie dazu beizutragen, dass auch künftig Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge Zugang zur Psychotherapie-Ausbildung haben und dass erziehungswissenschaftliche Anteile angemessen in diese Ausbildung integriert werden. Zu diesem Thema hat der DGfE-Vorstand im November 2016 gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (EWFT) eine Stellungnahme zum Eckpunktetpapier „Novellierung der Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten“ des Bundesministeriums für Gesundheit verabschiedet, die auf der DGfE-Website veröffentlicht wurde.

Leitliniengremium zur Entwicklung und Erstellung der S3-Leitlinie Dyskalkulie

In einer Expertenkommission zur Erarbeitung einer Leitlinie zur Dyskalkulie (Rechenschwäche) wurde die DGfE durch Prof. Dr. Frank Hellmich vertreten. Die Leitlinie ist mittlerweile verabschiedet, aber noch nicht veröffentlicht worden. Der DGfE-Vorstand hat der Leitlinie zugestimmt, allerdings einen kritischen Kommentar zu Protokoll gegeben, der die einseitige Betrachtung der Dyskalkulie als medizinisches, psychiatrisches und psychologisches Problem und die Ausblendung sozialkultureller Bedingungen sowie des schu-

lischen Unterrichts problematisiert. Dieser Kommentar soll in der Langfassung der Leitlinie veröffentlicht werden.

DFG-Fachkollegium

Auch in den zurückliegenden beiden Jahren hat sich der Vorstand um den wechselseitigen Austausch mit dem 2015 neugewählten Fachkollegium Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung bemüht. Bei einem Treffen mit Prof. Dr. Petra Stanat, der Sprecherin, und Prof. Dr. Helga Kelle, der stellvertretenden Sprecherin des Fachkollegiums der Amtsperiode 2016-2020, berichteten die beiden über die aktuellen Entwicklungen wie die steigende Anzahl der Anträge und die sinkende Bewilligungsquote sowie über das Fehlen von Gruppenanträgen in der Erziehungswissenschaft und erörterten Möglichkeiten der Verbesserung. Neben den von der DFG geförderten Nachwuchsakademien und der von der DGfE veranstalteten Forschungsberatung wurden niedrigschwellige Beratungsangebote auf Sektions- und Kommissionsebene (z. B. bei Jahrestagungen) als hilfreich eingeschätzt.

Im Blick auf die bei der letzten Wahl erfolgte Neustrukturierung des Fachkollegiums hat der Vorstand bei grundsätzlicher Zustimmung zur Benennung („Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“) sowie zur Ausweitung des Fachkollegiums (von 8 auf 9 Mitglieder) Einspruch gegen die Benennung des Faches 109.4 („Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung“) erhoben und vorgeschlagen, dieses Fach künftig „Erziehungswissenschaftliche Biographie- und Sozialisationsforschung“ zu nennen. Die beiden Fachkollegiatinnen verwiesen allerdings darauf, dass die Binnenstruktur des Kollegiums vor allem im Blick auf die Nominierung der Kandidatinnen und Kandidaten für die Wahlen relevant sei, während sie für die Begutachtung der Anträge kaum Bedeutung habe.

Gemeinsam mit anderen sozialwissenschaftlichen Fachgesellschaften hat die DGfE in einem Schreiben an die DFG ihre Kritik an dem neuen Verfahren der Nominierung von Kandidatinnen und Kandidaten für die Fachkollegiumswahlen bekräftigt, das die Universitäten gegenüber den Fachgesellschaften bevorzugt und das Risiko birgt, dass dabei außerwissenschaftliche Gesichtspunkte den Ausschlag geben.

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten

Der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) berät seit 2004 die Bundesregierung und die Regierungen der Bundesländer in Fragen der Forschungsdateninfrastruktur für die empirischen Sozial-, Verhaltens- und Wirtschaftswissenschaften und hat bisher insgesamt 31 Forschungsdatenzentren akkreditiert, zu denen u. a. die entsprechenden Zentren am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), am Leibniz-Institut für Bildungsver-

läufe (LifBi) und am Deutschen Jugendinstitut (DJI) gehören. Der RatSWD besteht aus 16 gewählten Vertreterinnen und Vertretern der Forschung und der Datenproduktion. Bei den Wahlen zur 6. Berufungsperiode (2017-2020) wurden die beiden von der DGfE in Abstimmung mit der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) vorgeschlagenen Kandidaten, Prof. Dr. Cordula Artelt und Prof. Dr. Kai Maaz, wiedergewählt.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Die Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde in den vergangenen zwei Jahren ebenfalls fortgesetzt. Die DGfE war dabei durch Prof. Dr. Hans-Christoph Koller im Beirat für das Fachportal Pädagogik und durch Prof. Dr. Ingrid Miethe im Beirat für den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung des DIPF vertreten.

Zusammenarbeit mit anderen Fachgesellschaften

Die seit 2014 auf Anregung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) stattfindenden halbjährlichen Treffen der Vorsitzenden und der Geschäftsführenden sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften wurden auch in dieser Amtsperiode fortgesetzt. Neben dem Studieninformationsportal studium.org/ und der bereits erwähnten gemeinsamen Tagung zu Arbeitsbedingungen und Karrierewegen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Geistes- und Sozialwissenschaften bildeten u. a. die Wahlen zu den DFG-Fachkollegien, Mieten für Veranstaltungen der Fachgesellschaften an Universitäten und weitere aktuelle wissenschaftspolitische Entwicklungen Themen der Treffen, an denen neben DGS und DGfE auch Vertreterinnen und Vertreter politik-, geschichts- und kommunikationswissenschaftlicher Verbände teilnehmen.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Die Vertretung der DGfE gegenüber dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wurde im Dezember 2017 dem Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung übertragen (derzeit Prof. Dr. Carola Iller); in der Mitgliederversammlung des DIE vertritt die DGfE Prof. Dr. Anke Grotluschen.

Preise und Ehrungen

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden auf dem Kongress 2018 Prof. Dr. Klaus Beck, Prof. Dr. Margret Kraul und Prof. Dr. Rudolf Tippelt ausgezeichnet. Den Ernst-Christian-Trapp-Preis erhält Prof. Dr. Werner Helsper. Mit dem

DGfE-Forschungspreis werden Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Andreas Schröer und Prof. Dr. Susanne Maria Weber stellvertretend für die Forschungsaktivitäten der Kommission Organisationspädagogik ausgezeichnet. Der Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler des Jahres 2018 geht gleichermaßen an Dr. Frederick de Moll, Dr. Christian Nerowski und PD Dr. Anke Wischmann.

*

Abschließend dankt der Vorstand Frau Derdula als Geschäftsführerin sowie den anderen Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle ganz herzlich für ihre Arbeit und ihr Engagement. Sein Dank gilt außerdem allen Kolleginnen und Kollegen, die in den zurückliegenden zwei Jahren die Arbeit des Vorstands unterstützt haben, sei es in den Sektionen und Kommissionen, in Arbeitsgruppen des Vorstands oder bei der Vorbereitung von Tagungen, sei es durch Vorträge oder Publikationsbeiträge, durch die Tätigkeit als Gutachterinnen oder Gutachter bzw. als Dozentinnen oder Dozenten der Summer-School oder durch andere Aktivitäten. Die Erziehungswissenschaft als Disziplin und die DGfE als Fachgesellschaft standen und stehen vor schwierigen Herausforderungen, die etwa durch die Schlagworte Inklusion, Digitalisierung, Flucht und Migration oder sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten angedeutet werden können. Solche Herausforderungen bringen es mit sich, dass oft weder über die Herausforderung selbst noch über den richtigen Umgang damit Einigung erzielt werden kann. Die Pluralität der Positionen und der Widerstreit der Auffassungen stellen aber nicht zwangsläufig ein Defizit oder eine Schwäche der Disziplin dar, sondern können auch als Stärke aufgefasst werden, die es zu verteidigen gilt. In diesem Sinne sollten wir uns den Herausforderungen auch weiterhin stellen, die Pluralität der Erziehungswissenschaft verteidigen und wissenschaftliche Kontroversen weiter intensivieren und kultivieren.

Hans-Christoph Koller

Einladung zur Mitgliederversammlung der DGfE am 20. März 2018 in Essen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

hiermit lade ich Sie herzlich zur Mitgliederversammlung der DGfE im Rahmen unseres Kongresses 2018 ein. Sie wird am 20. März 2018 um 18.00 Uhr im Neuen Audimax der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen stattfinden.

Um den zeitlichen Umfang der Mitgliederversammlung überschaubar zu halten, finden Sie den ausführlichen Rechenschaftsbericht des Vorstandes der Periode 2016 bis 2018 auf der DGfE-Website www.dgfe.de. Wenn Sie eine Zusendung per Mail oder Post wünschen, wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle unter bueror@dgfe.de.

Die Kandidatinnen und Kandidaten für die Vorstandswahl werden sich ab dem 19. Februar 2018 auf der Website unter <http://www.dgfe.de/wir-ueberuns/vorstandswahl-2018.html> und am 20. März 2018 in der Mitgliederversammlung vorstellen. Die Vorstandswahl wird im Anschluss an die Mitgliederversammlung online bzw. auf Wunsch per Briefwahl stattfinden.

Ich freue mich, wenn Sie am Kongress in Essen teilnehmen können, und verbleibe mit kollegialen Grüßen,

Hans-Christoph Koller

Tagesordnung der Mitgliederversammlung der DGfE

Dienstag, 20. März 2018, 18.00 bis 20.00 Uhr,

Neues Audimax, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

- TOP 0 Feststellung der Tagesordnung
- TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands
- TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters
- TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters
- TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands
- TOP 5 Beratung über einen Antrag auf Änderung der Beitragsordnung
- TOP 6 Verleihung des Förderpreises
- TOP 7 Verleihung des DGfE-Forschungspreises
- TOP 8 Verleihung der Ehrenmitgliedschaft
- TOP 9 Verabschiedung ausscheidender Vorstandsmitglieder
- TOP 10 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden
- TOP 11 Vorstellung der Nominierten zur Wahl von zwei Vorstandsmitgliedern
- TOP 12 Verschiedenes

Zur Teilnahme an der Mitgliederversammlung sind ordentliche und assoziierte Mitglieder berechtigt, die sich durch ihren Personalausweis oder einen anderen Lichtbildausweis am Eingang ausgewiesen haben.

Antrag auf Änderung der DGfE-Beitragsordnung für die Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen

Beantragt wird, die Beitragsordnung der DGfE wie folgt zu ändern: Ordentliche Mitglieder mit einer 65%-Anstellung oder weniger (bezogen auf TVÖD 13/14 und vergleichbare Tarife), zahlen auf Antrag einen ermäßigten Satz von 35 EUR. Um die voraussichtlich leichten Verluste auszugleichen, wird der Beitragssatz für ordentliche Mitglieder von 80 auf 85 EUR erhöht. Alles andere bleibt wie bisher, sodass die neue Beitragsordnung folgende Form hätte:

Ordentliche Mitglieder: 85 Euro

Ordentliche Mitglieder mit 65%-Anstellung oder weniger: 35 EUR (bezogen auf TVÖD 13/14 und vergleichbare Tarife) [auf Antrag]

Assoziierte Mitglieder: 35 EUR

Pensionierte Mitglieder: 40 EUR [auf Antrag]

Arbeitssuchende Mitglieder: 30 EUR [auf Antrag]

Mitglieder aus osteuropäischen Ländern: 52 EUR [auf Antrag]

Ehrenmitglieder: 0 EUR

Begründung des Antrags auf Änderung der DGfE-Beitragsordnung für die Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen/Bericht der Arbeitsgruppe zur DGfE-Beitragsordnung

In der Mitgliederversammlung am 15. März 2016 in Kassel wurde mit großer Mehrheit beschlossen, die Beitragsordnung der DGfE zu überarbeiten. Der Beschluss ging zurück auf eine Initiative einer Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen, die einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag für ordentliche Mitglieder, die auf Stellen unter 65 % beschäftigt sind, beantragten.

Um einen Vorschlag zu erarbeiten, wurde eine Arbeitsgruppe bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Qualifikand*Innen-Initiative, Anna Moldenhauer, Nina Blasse und Anna Rauschenberg, vonseiten des Vorstands Hans-Christoph Koller und Burkhard Schäffer, dem Kassenprüfer Jürgen Seifried sowie die Leiterin der Geschäftsstelle, Susan Derdula, eingerichtet.

Um abschätzen zu können, wie sich die von der Qualifikand*Innengruppe gewünschte Beitragsänderung auf die Finanzen der Gesellschaft insgesamt

auswirken würde, wurde vom 14. Juni bis 5. Juli 2017 eine Umfrage unter den Mitgliedern der DGfE durchgeführt.

Von 3.535 Mitgliedern (Stand 1. Juni 2017) wurden 3.242 Mitglieder eingeladen, teilzunehmen. Da es sich um eine Onlineumfrage handelte, wurden alle Mitglieder angeschrieben, von denen zu diesem Zeitpunkt eine Mailadresse vorlag. An der Umfrage haben sich 1.693 Personen beteiligt.

Angaben zur Beschäftigungssituation

- 522 „Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in über 65 % bis 100 %“, davon 10 nicht verwertbar, 316 „Ordentliches Mitglied“ und 196 „Assoziiertes Mitglied“
- 285 „Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in 65 % oder weniger“, davon 6 nicht verwertbar, 102 „Ordentliches Mitglied“ und 177 „Assoziiertes Mitglied“
- 25 „erwerbslos“, davon 2 nicht verwertbar, 12 „Ordentliches Mitglied“, 1 „Ordentliches Mitglied mit Beitragsreduzierung wegen Arbeitslosigkeit“ und 10 „Assoziiertes Mitglied“
- 39 „Juniorprofessor/in“, davon 1 nicht verwertbar und 38 „Ordentliches Mitglied“
- 504 „Professor/in Vollzeit“, davon 4 nicht verwertbar, 498 „Ordentliches Mitglied“ und 2 „Assoziiertes Mitglied“
- 23 „Professor/in Teilzeit“, davon 23 „Ordentliches Mitglied“
- 170 „Rente/Pension“, davon 5 nicht verwertbar, 115 „Ordentliches Mitglied“, 41 „Ordentliches Mitglied mit Beitragsreduzierung wegen Pensionierung“, 2 „Assoziiertes Mitglied“ und 7 „Ehrenmitglied“
- 57 „Promotionsstudent/in“, davon 4 nicht verwertbar, 6 „Ordentliches Mitglied“ und 47 „Assoziiertes Mitglied“
- 68 nicht verwertbar

Angaben zum Mitgliedsstatus

- 1.110 „Ordentliches Mitglied“
- 41 „Ordentliches Mitglied mit Beitragsreduzierung wegen Pensionierung“
- 1 „Ordentliches Mitglied mit Beitragsreduzierung wegen Arbeitslosigkeit“
- 434 „Assoziiertes Mitglied“
- 7 „Ehrenmitglied“
- 100 nicht verwertbar.

Da der Umfrage zufolge die Zahl der ordentlichen Mitglieder, die keine vollen Stellen haben, relativ gering ist, würde die vorgeschlagene Einführung eines reduzierten Beitrags für ordentliche Mitglieder ohne volle Stelle voraussichtlich bedeuten, dass keine großen finanziellen Veränderungen auf die DGfE zukämen.

Daher empfiehlt die Arbeitsgruppe dem Vorstand, eine Beitragsreduzierung für ordentliche Mitglieder, die keine Professur oder Vollzeitbeschäfti-

gung haben (65%-Anstellung und weniger), einzuführen. Diese Gruppe soll wie die Gruppe der assoziierten Mitglieder 35 EUR Jahresbeitrag zahlen. Um keine finanziellen Einbußen für das Budget insgesamt zu erleiden, schlägt die Arbeitsgruppe vor, den Beitrag für ordentliche Mitglieder von 80 auf 85 EUR zu erhöhen. Die Einstufung müsste, um den Aufwand für die Geschäftsstelle überschaubar zu halten, auf Selbstauskunft (bei regelmäßiger Erinnerungsmail durch die Geschäftsstelle) beruhen.

Der Vorstand hat beschlossen, der Empfehlung der Arbeitsgruppe zu folgen und einen Antrag an die Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen zu stellen.

Bericht der Programmkommission über die Beitragsauswahl für den DGfE-Kongress „Bewegungen“ in Essen 2018

Wie bereits im Anschluss an den Kongress 2016 umgesetzt, soll dieser Bericht darüber informieren, wie die Beitragsauswahl für den Kongress „Bewegungen“ 2018 in Essen getroffen wurde, und dazu dienen, das Auswahlverfahren transparent weiterzuentwickeln.

Den Empfehlungen der Programmkommission 2016 folgend, beschloss der Vorstand 2016 die vollständige Anonymisierung des Begutachtungsverfahrens. Nur der Programmkommission war es möglich, Einreichende und Gutachterinnen sowie Gutachter einzusehen. Das Blind Peer Review erwies sich als erfolgreich, obschon bei einigen Einreichungen aus Kontexten auf Projekte sowie Kolleginnen und Kollegen geschlossen werden konnte. Dennoch empfiehlt die Programmkommission, das Verfahren beizubehalten.

Auswahl der Programmkommission

Die Besetzung der Programmkommission zielt auf die größtmögliche Abdeckung aller DGfE-Sektionen und -Kommissionen ab. Die Auswahl der Mitglieder obliegt dem Vorstand, der zur Mitarbeit in der Kommission einlädt. In der Programmkommission sollten ein Vorstandsmitglied und ein Mitglied des Lokalen Organisationskomitees (LOK) vertreten sein. Für den Kongress 2018 bestand die Kommission unter dem Vorsitz von Tina Hascher (Vorstand) aus Nils Berkemeyer, Benjamin Jörissen, Birgit Lütje-Klose, Kerstin Rabenstein, Michael Schemmann, Anja Tervooren (LOK) und Nina Thieme. Unterstützt wurde ihre Arbeit von Susan Derdula und Ulrich Salaschek.

Auswahl der Gutachtenden

Die Sektionen wurden gebeten, mindestens acht Gutachtende resp. bei größeren Sektionen 16 Kolleginnen und Kollegen zu benennen. Die Kommissionen sollten bei der Auswahl paritätisch von den Sektionsprecherinnen und Sektionsprechern einbezogen werden. Genannt wurden insgesamt 178 Gutachtende.

Die Zuordnung der Beiträge zu den Gutachterinnen und Gutachtern wurde automatisch durch das Kongressmanagementsystem ConfTool vorgenommen. Sie konnte jedoch fehlerhaft sein, wenn in die Profile der Gutachterinnen und Gutachter oder die Angaben bei der Beitragseinreichung unvollständig waren.

Die Programmkommission überprüfte alle Zuordnungen und nahm ggf. Änderungen vor; auch wurden Beiträgen, deren Begutachtung wegen Befangenheit o. ä. zurückgewiesen wurde, neue Gutachtende zugewiesen.

Ablauf bzw. Verständigung über die Auswahlkriterien, Zuweisung von Gutachtenden und Begutachtungsprozess

Da eine ausreichende Zahl an Gutachterinnen und Gutachtern von den Sektionen genannt wurde, wurde von der Programmkommission beschlossen, jeder Gutachterin, jedem Gutachter maximal acht Beiträge zuzuordnen. Die Gutachterinnen und Gutachter wurden gebeten, in ConfTool Punkte zu vergeben und – erstmals obligatorisch – ein kurzes, kritisch-wertschätzendes Feedback von mindestens 300 Zeichen zu verfassen.

Zudem wurde erstmals festgelegt, zu jedem eingereichten Beitrag drei Gutachten einzuholen. Dies ermöglichte der Programmkommission, einem Mehrheitsentscheid der Gutachtenden zu folgen. Wurden nur zwei von drei Gutachten eingereicht und lag eine Diskrepanz in der Bewertung der beiden Gutachten vor, wurde nachträglich ein drittes Gutachten angefragt.

Wie in den vorherigen Jahren wurden der Begutachtung folgende inhaltliche Kriterien zugrunde gelegt:

Tabelle 1: Kriterien der Begutachtung

Kriterien	Konkretisierende Frage
Originalität (15 %)	Ist der Beitrag originell im Hinblick auf z.B. das methodische Vorgehen, die Argumentationsstruktur oder Innovationskraft?
Relevanz (30 %)	Symposien/Themenforen: Handelt es sich um einen für das Tagungsthema relevanten Beitrag? Forschungsforen/Arbeitsgruppen: Handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft, pädagogische Profession oder Bildungspolitik relevanten Beitrag?
Stringenz (Rigour) (25 %)	Ist die Argumentation systematisch und stringent? Wird das Ziel des Beitrags deutlich? Passen die einzelnen Beiträge des Symposiums/des Forschungsforums/der Arbeitsgruppen konzeptionell zusammen?
Qualität insgesamt (30 %)	Wie bewerten Sie die Qualität (inhaltlich und methodologisch) des Beitrags insgesamt?

Quelle: eigene Darstellung

Durch das vollständig anonymisierte Begutachtungsverfahren sollte Befangenheit vermieden werden. Wenn beim Lesen der Einreichungen dennoch

über Hinweise auf deren Herkunft geschlossen werden konnte, waren die Gutachterinnen und Gutachter angehalten, die Begutachtung abzulehnen.

Die Kriterien folgen den Hinweisen zur Befangenheit der DFG, 2010:

- Verwandtschaft ersten Grades, Ehe, Lebenspartnerschaft, eheähnliche Gemeinschaft, andere persönliche Bindungen oder Konflikte;
- dienstliche Abhängigkeit oder Betreuungsverhältnis bis vier Jahre nach Beendigung des Verhältnisses;
- Zugehörigkeit oder bevorstehender Wechsel zur selben Fakultät oder zum selben außeruniversitären Forschungsinstitut;
- wissenschaftliche Kooperation innerhalb der letzten drei Jahre, z.B. gemeinsame Autorenschaft, Herausgeberschaft oder Projekte;
- nahe inhaltliche Überschneidung mit dem eigenen eingereichten Beitrag.

Weitere Gründe für die Verweigerung einer Begutachtung wurden angeführt:

- falsches Fachgebiet,
- Dateifehler (Datei lässt sich nicht öffnen),
- Plagiat (diese Arbeit wurde bereits veröffentlicht).

Zusammensetzung des Programms

Beiträge, die anhand von drei Gutachten eine Bewertung von über 70 Punkten erhielten, wurden zugelassen. Über Beiträge mit einer Differenz von mehr als 40 Punkten zwischen den vorliegenden Gutachten wurde individuell entschieden. In diese Entscheidungen flossen Überlegungen zur thematischen Vertretung aller Sektionen und Kommissionen sowie zu Raumkapazitäten ein. Die Punktwertung wurde in den Mitteilungen über Zulassungen oder Ablehnungen eines Beitrags jedoch nicht genannt.

Lag in einem Gutachten ein Veto zu einem Beitrag vor, wurde dessen Plausibilität geprüft und das Veto gewertet, wenn ein Mitglied der Programmkommission diesem zustimmte. Wenn über einen Beitrag entschieden wurde, an dem ein Mitglied der Programmkommission beteiligt war, enthielt sich diejenige/derjenige.

Es wurden 86 Symposien eingereicht, von denen 41 angenommen und 45 abgelehnt wurden. Von 121 eingereichten Arbeitsgruppen wurden 76 zugelassen und 45 abgelehnt. Von den 37 eingereichten Forschungsforen wurden 27 angenommen und zehn abgelehnt. Es wurden 112 themengebundene Einzelbeiträgen eingereicht. 48 davon wurden zugelassen und für das Kongressprogramm in Themenforen zusammengefasst. 64 Einzelbeiträge wurden abgelehnt. Von 129 eingereichten Postern wurden 87 angenommen und 42 abgelehnt. Für das neu eingeführte Format der Ad-hoc-Gruppen gab es 41 Einreichungen, von denen 16 zugelassen und 25 abgelehnt wurden.

Ausblick

Damit die Zuordnung von Beiträgen zu Gutachterinnen und Gutachtern nicht vollständig manuell durchgeführt werden muss, enthält ConfTool einen Zuordnungsalgorithmus. Kriterien der Zuordnung sind erstens thematische Schwerpunkte der Gutachtenden und Beiträge, zweitens die Nennung von Präferenzen der Gutachtenden auf Basis der bei Einreichungen anzugebenden Kurzabstracts sowie drittens die Zahl bereits zugeordneter Beiträge pro Gutachterin oder Gutachter. Die unterschiedlichen Sektionen der DGfE werden in diesem Verfahren bisher nicht abgebildet, sodass die automatische Zuordnung Schwächen aufweist. Das gilt insbesondere dann, wenn Gutachtende weder thematische Schwerpunkte noch Präferenzen angegeben haben. Empfehlenswert scheint auf Basis dieser Erfahrung, die Sektionszugehörigkeit von Beiträgen und Gutachtenden als Kriterium der Zuordnung mit in das ConfTool-System aufzunehmen. Zudem sollte geprüft werden, ob es möglich ist, die Software so umzuprogrammieren, dass eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Angaben von Einreichungen und denen der Gutachtenden vorliegen *muss*. Solche *absoluten* Kriterien könnte die Übereinstimmung hinsichtlich Sektionszugehörigkeit sein (bisher werden alle Angaben zu Methoden und Themenfeldern gleich gewichtet, was zu einer einseitigen Auswahl gemäß Methoden bei zugleich geringem *inhaltlichem* Matching führen kann).

Der Vorstand dankt der Programmkommission, allen Gutachterinnen und Gutachtern herzlich für die gute Arbeit, die große Umsicht und das Engagement.

Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft

Präambel

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) versteht sich auch als Vertreterin und fördernde Akteurin von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in Qualifikationsphasen. Mit dem vorliegenden Leitbild formuliert die DGfE deshalb ihr Verständnis angemessener Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der im erziehungswissenschaftlichen Feld wissenschaftlich Beschäftigten.¹

Wissenschafts- und hochschulpolitische Entscheidungen haben in den vergangenen Dekaden das wissenschaftliche Feld grundlegend verändert. Maßnahmen der staatlichen (De-)Regulierung, die Etablierung von Managementstrukturen und eine Ökonomisierung der Universitäten, Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen prägen dessen Strukturen heute in einer maßgeblichen Weise. Mit diesen Veränderungen sind wissenschaftlich Beschäftigte in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert, sie prägen ihre Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Angesichts des erreichten Grades an Wettbewerbsorientierung, einer weitreichenden Unterfinanzierung der Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie dem im internationalen Vergleich sehr hohen Niveau an Befristungen von Beschäftigungsverhältnissen, insbesondere im Fall der Qualifikandinnen und Qualifikanden, sieht sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in der Verantwortung, mit diesem Leitbild für gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft Position zu beziehen. Das vorliegende Leitbild stellt einen Baustein auf dem Weg zur Etablierung guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits der Professur und anderer unbefristeter Stellen dar. Die DGfE bietet dieses Leitbild allen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die als

1 Leitbilder und Stellungnahmen zur Verbesserung wissenschaftlicher Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse wurden in der jüngeren Zeit auch von anderen Fachgesellschaften vorgelegt (vgl. u. a. <https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/Stellungnahme%20zur%20Nachwuchsforderung%20Oktober2010.pdf> und www.mpg.de/promotion). Außerdem ist das vorliegende Leitbild in Korrespondenz zu den Leitbildern zu sehen, die an Universitäten, Hochschulen, anderen Forschungseinrichtungen, aber auch auf Bundeslandebene in den vergangenen Jahren verabschiedet wurden (vgl. zum Überblick www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/kodizes-fuer-gute-arbeit-in-der-wissenschaft/).

Vorgesetzte an Universitäten, Hochschulen und außeruniversitären Einrichtungen tätig sind (z.B. Projektleiterinnen sowie Projektleiter und Professorinnen sowie Professoren), zur Orientierung bei der Gestaltung von Arbeitsverträgen, Projektanträgen, Stellenbeschreibungen wie auch in der Ausgestaltung des konkreten Zusammenarbeitens an.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat ernsthafte Zweifel, dass die aktuellen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit und Beschäftigung die notwendige Qualität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre gewährleisten können.

Den skizzierten Entwicklungen und dem daraus resultierenden Zustand steht die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) kritisch gegenüber und sieht sich zugleich in der Verantwortung, angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Qualifikationsphasen zu befördern.

4 Die Situation der Qualifikand*innen in der Erziehungswissenschaft

Die Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen ist von den eingangs genannten Entwicklungen im wissenschaftlichen Feld in ihren Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen in besonderer Weise betroffen. Die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse der größten Gruppe der akademisch Beschäftigten an Universitäten, Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen haben sich in ihrem Zuschnitt in den vergangenen Jahren deutlich verändert. In der Erziehungswissenschaft ist die Zahl der im akademischen Mittelbau tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler seit 2005 stark angewachsen (vgl. Koller et al. 2016, S. 135ff.). Diese prinzipiell begrüßenswerte Zunahme von Qualifikationsstellen führte jedoch auch zu einer Ausweitung an befristeten sowie an Teilzeitstellen: Die Anzahl an entsprechenden Arbeitsverhältnissen hat sich von 2005 bis 2010 verdoppelt und von diesem hohen Niveau aus bis 2012 nochmals um ein Drittel zugenommen (ebd., S. 142). Diese Entwicklung erfolgte nach Jahren des massiven Abbaus bei gleichbleibender Anzahl an Professuren in der Erziehungswissenschaft. Allerdings haben der gleichzeitige deutliche Anstieg der Studierendenzahlen sowie das erhöhte Forschungsengagement der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu einer Ausweitung des Bedarfs an dauerhaft gesicherter Lehre und Forschung geführt, der strukturell nicht von den zusätzlichen Professuren aufgefangen wurde (vgl. ebd., S. 137). Insofern sehen sich alle Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit einer erhöhten Arbeitsanforderung konfrontiert, wie sie sich z. B. in den Studierenden-Lehrenden-Relationen niederschlägt. Angesichts des deutlichen Anstiegs von Mittelbaustellen trifft

diese Belastung auch die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in der Qualifikationsphase.

Diese erhöhte Arbeitsbelastung trifft bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen auf tendenziell prekäre Beschäftigungsverhältnisse: Stellen sind befristet, das WiZeitVG setzt klare zeitliche Begrenzungen für die Qualifikation und die Gleichzeitigkeit von Forschungstätigkeit, Lehre und (Selbst-)Verwaltung stellt eine große Herausforderung dar.

5 Grundbedingungen guter Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft

1. Karrierestrukturen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen in Qualifikationsphasen sollen eine verlässliche Planung der eigenen Berufsbiographie ermöglichen. Arbeitsverträge sollten sich deshalb an der Dauer der Qualifikation orientieren. Der Ausbau von *tenure-track*-Verfahren für herausragende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollte gefördert werden.
2. Als Vorgesetzte verpflichten sich die Professorinnen und Professoren, den Qualifikandinnen und Qualifikanden angemessene Zeiten für die eigene Qualifikation zur Verfügung zu stellen. Dies hat zur Konsequenz, sie von anderen Tätigkeiten oder weiteren Unterstützungsleistungen für den Arbeitsbereich so weit wie möglich zu entlasten.
3. Betreuende verpflichten sich zu einer umfassenden Beratung ihrer Doktorandinnen und Doktoranden. Dies umfasst eine angemessene wissenschaftliche Betreuung der Dissertation. Außerdem beraten sie rechtzeitig und gezielt auf die angestrebte und realistische Berufsperspektive (Universität, Fachhochschule, Leitungsfunktion in der Praxis) nach der Promotion hin, um den Doktorandinnen und Doktoranden möglichst gute berufliche Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen.
4. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) setzt sich für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Qualifikandinnen und Qualifikanden ein. Deshalb sollten bei der Gestaltung von Vertragsdauer, Einstellungskriterien und Altersgrenzen die Herausforderungen der Elternschaft oder die Übernahme häuslicher Pflege selbstverständlich Berücksichtigung finden.

Januar 2018

Der Unterschied von Leitbild und Abbild. Eine Stellungnahme.

Anna Moldenhauer, Christian Nerowski & Doris Wittek¹

Es ist eine grundsätzlich begrüßenswerte Tatsache, dass der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Januar 2018 „Empfehlungen“ für gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Erziehungswissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen veröffentlicht. Damit zeigen sowohl der Vorstand als auch die DGfE als Organisation, dass die prekären Arbeitssituationen einer großen Gruppe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern der (disziplin-)öffentlichen Aufmerksamkeit und Debatte bedürfen.

Auf dem DGfE-Kongress 2016 beauftragte die Mitgliederversammlung den Vorstand der DGfE per Beschluss mit der „Erarbeitung und Verabschiedung eines ‚Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft‘“ (Antragstext von 2016, S. 1; vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung vom 15. März 2016, S. 5). Antragsgemäß wurde zunächst eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern des Vorstands und Wissenschaftlerinnen sowie Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen initiiert und mit der Erarbeitung einer Vorlage des Leitbildes beauftragt. Diese Vorlage wurde vom Vorstand in zwei Vorstandssitzungen diskutiert und überarbeitet. Am 1. Februar 2018 wurde die überarbeitete Version des Leitbildes unter dem Titel „Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen in der Erziehungswissenschaft“ auf der Homepage der DGfE und vorliegend im Mitteilungsheft der DGfE veröffentlicht.

Da eine Diskussion der überarbeiteten und schließlich veröffentlichten Version des Leitbildes mit den Vertretenden der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in der Arbeitsgruppe nicht stattfand, möchten wir diesen Ort für eine Stellungnahme nutzen. Wir begrüßen die Möglichkeit der Veröffentlichung dieser Stellungnahme und erhoffen uns eine Fortführung des Diskurses um gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft.

1 Diese Stellungnahme wird unterstützt von den weiteren Antragstellenden des von der Mitgliederversammlung am 15. März 2016 beschlossenen Antrags zur Einrichtung einer AG für die Entwicklung eines Leitbildes: Nina Blasse, Alexandra Damm, Christopher Hempel, Matthias Martens, Anna Rauschenberg, Julia Sotzek, Maik Walm.

1 Zur Zuständigkeit des Vorstandes der DGfE

Bei der Entstehung des Leitbilds wurde die Frage aufgeworfen, ob der Vorstand tatsächlich für die Orientierung der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse zuständig sei, oder ob es sich hierbei nicht um eine Aufgabe der Gewerkschaften oder des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages handle.

Auch wenn aus der Satzung keine eindeutige Zuständigkeit (allerdings auch keine eindeutige Nicht-Zuständigkeit) hervorgeht, ist die Frage nach der Zuständigkeit durch den Mitgliederbeschluss auf dem Kongress 2016 klar beantwortet. Die Mitgliederversammlung hat den Vorstand mit der Erarbeitung und Verabschiedung eines Leitbildes unter Hinzuziehung einer Arbeitsgruppe beauftragt, an der auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in angemessener Weise beteiligt sind. Durch diesen Mitgliederbeschluss ist die Zuständigkeit rein formal zweifelsfrei hergestellt.

Darüber hinaus sehen wir inhaltliche Gründe für die Zuständigkeit. „Gute Wissenschaft“ zeichnet sich auch durch die Bedingungen aus, unter denen wissenschaftliche Erkenntnis hervorgebracht wird. Zu Recht engagierte sich der Vorstand in der Vergangenheit etwa mit dem „Ethik-Kodex“ für die Produktionsbedingungen wissenschaftlichen Wissens. Auch Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse sind Bedingungen der Erkenntnisproduktion. Der Umstand, dass Erziehungswissenschaft auch von Personen betrieben wird, die in prekären Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen stehen, verdient die Aufmerksamkeit und das Engagement der zugehörigen Fachgesellschaft.

2 Die „Empfehlungen“ als Abbild gegenwärtiger Praxis statt als Leitbild

Das Leitbild soll, so die Begründung des Antrags zum Mitgliederbeschluss auf dem Kongress 2016, der „Verbesserung der realen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Wissenschaftler*innen jenseits der Professur und lebenszeitlicher Beamtenstellen“ (Antragstext von 2016, S. 1) dienen. Es soll Vorgesetzten (z.B. Professorinnen, Professoren und Projektleitenden) eine Orientierung bei der Gestaltung von Arbeitsverträgen und Stellenbeschreibungen anbieten und arbeitnehmenden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern eine argumentative Grundlage bei Verhandlungen über die eigene Beschäftigungssituation zur Verfügung stellen. Die nun vorliegenden „Empfehlungen“ müssen sich daran messen lassen, inwiefern sie diesem Ziel zuträglich sind.

Mögliche Orientierungen werden in erster Linie in Abschnitt 2 der veröffentlichten Empfehlungen angeführt. Wird das veröffentlichte Papier mit dem von der Arbeitsgruppe vorbereiteten Entwurf verglichen, so fällt auf, dass einige Themen (z.B. der Umgang mit Daueraufgaben und Lehraufträgen) so-

wie Passagen mit konkreten Forderungen (z.B. nach einem mindesten 65-prozentigen Stellenumfang oder nach Standards der Bezahlung) in Gänze herausgefallen sind oder durch vage Anforderungen (z.B. Entlastung „so weit wie möglich“) ersetzt wurden.

Zugleich werden Empfehlungen gegeben, die ohnehin gesetzlich verankert sind (wie die Orientierung der Arbeitsverträge an der Dauer der Qualifikation § 2,1 WissZeitVG) oder zumindest diskursiv als Selbstverständlichkeit gelten (wie die wissenschaftliche Betreuung einer Dissertation). Eine Debatte darüber, welche konkreten Mindeststandards für gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft gelten können und wie diese formuliert werden müssen, um dem Auftrag der Mitgliederversammlung gerecht zu werden, erscheint uns nach wie vor dringend geboten.

6 Die Notwendigkeit von Konkretisierungen und Ergänzungen

Die „Empfehlungen“ bilden eher die gegenwärtige Realität ab, als dass sie fortschrittliche Impulse oder Orientierung geben. Dies wiederum ist ein Rückfall hinter die gegenwärtige Diskussion innerhalb der DGfE und bereits verabschiedete Positionen anderer Fachgesellschaften sowie Hochschulen zu diesem Themenkomplex. Wir befürchten, dass die Empfehlungen in ihrer vagen Form der Debatte schaden und die Aushandlung und Verschriftlichung konkreter Leitlinien behindern. Wir fordern den Vorstand daher auf, die Diskussion um gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft fortzusetzen. Es bedarf der Erarbeitung eines Leitbildes, das die vorliegenden Empfehlungen konkretisiert und ergänzt.

Call for Posters zum DGfE-Workshop „Die aktuelle Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“

Die Methodenausbildung in der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung steht vor der Herausforderung, Überblick über eine Vielzahl an Diskursen in der nationalen und internationalen Forschungslandschaft zu geben und diese mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Formaten (Seminaren, Forschungswerkstätten, etc.) zu vermitteln. Im Workshop werden Ergebnisse einer vom BMBF geförderten Studie zur Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vorgestellt. Diese Forschungsergebnisse werden anschließend von Expertinnen und Experten der Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft kommentiert. Im Anschluss sollen in einer offenen Diskussion weiterführende Schritte zur Verbesserung der Methodenausbildung diskutiert werden. Zentrale Ergebnisse dieser Diskussion werden in entsprechenden zu entwickelnden Empfehlungen an das BMBF übermittelt.

Als ein Format des zweitägigen Workshops ist eine Postersession geplant. Wir laden Sie ein, Ihr Forschungsprojekt/Promotionsvorhaben und die zentrale/n Forschungsmethode/n Expertinnen und Experten der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vorzustellen.

Termin: 9. November nachmittags bis 10. November 2018 mittags

Ort: Berlin

Wir bitten bis zum 1. Oktober 2018 um Postervorschläge per pdf an diese beiden Adressen: Susan Derdula, MA, DGfE-Geschäftsstelle (buero@dgfe.de) und Dr. Annette Stelter, Justus-Liebig-Universität Gießen (Annette.Stelter@erziehung.uni-giessen.de).

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Inhaltliche Debatten betrafen u. a. den Umgang mit historischen Ehrungen innerhalb der DGfE und deren gesellschaftliche Bedeutung. Zudem haben uns Fragen in Bezug auf die Geschichte der Inklusion und die jeweils historischen Interpretationen, Differenzierungs- und Aussonderungsakten weiter beschäftigt und werden fortgeführt.

Tagungen

Auf der Zwischentagung der Sektion am 8. und 9. Juni 2018 wird ein historischer Wendepunkt diskutiert: „1918: Bildungshistorische Blicke auf Traditionen, Transitionen, Visionen“, veranstaltet wird die Tagung von der Pädagogischen Hochschule Zürich in Kooperation mit der Technical University of Liberec.

6. und 7. Juli 2018: Tagung „Familienförmigkeit? – Zur Geschichte und Gegenwart pädagogischer Institutionen und Organisationen“, Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF), Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

27. und 28. September 2018: Nachwuchstagung „12. Forum junger Bildungshistoriker*innen“, Universität Wien

Der Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte – AVE – setzt im kommenden Jahr die erfolgreiche Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen der Katholischen Theologie der Universität des Saarlandes fort. Unter Federführung von Prof. Dr. Anne Conrad (Mitglied des Sprechergremiums des AVE) und Dr. Alexander Maier, beide Universität des Saarlandes, findet vom 19. bis 21. März 2019 ein internationales und interdisziplinäres bildungshistorisches Symposium zum Thema „Bildung und ‚Aufklärung(en)‘. Ideale und Realitäten – Epochen und Kulturen“ statt. Die Tagung wird veranstaltet vom Zentrum für Historische Europastudien im Saarland (ZHEUS) der Universität des Saarlandes in Zusammenarbeit mit der Université du Luxembourg, dem Institut für Historische Anthropologie e. V. und dem AVE der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Publikationen

Das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017 Band 23 erscheint 2018 mit dem Themenschwerpunkt „Scheinbarer Stillstand? Pädagogische

Diskurse und Entwicklungen in den 1980er Jahren“ und wird herausgegeben von Lucien Criblez und Andreas Hoffmann-Ocon.

Im Mai/Juni 2018 erscheint das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2018, Band 24. Es nimmt ebenfalls ein aktuelles Thema auf: „Apropos 68: Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik“. Der Themenschwerpunkt wird herausgegeben von Meike Sophia Baader und Rita Casale.

Zudem sind erschienen:

Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg-W./Matthes, Eva (2018) (Hrsg.) Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zimmer, Eva (2017): Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlages Schulmann 1925-1987. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inzwischen konnten weitere Bände des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung seit 1999 digitalisiert werden u. a. durch die finanzielle Unterstützung der PH Fachhochschule Nordwestschweiz, Prof. Dr. Patrick Bühler. Die Jahrbücher werden auf der Homepage der Sektion zur Verfügung stehen.

Themen und Entwicklungen

Es gab zwei Anfragen des DGfE-Vorstandes: Zum einen sollte mit den Sektionen Sonderpädagogik, Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik zum Thema ‚Geschichte der Sonderpädagogik/Inklusion‘ eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden. Patrick Bühler und Vera Moser bieten zu diesem Thema ein Symposium auf dem DGfE-Kongress an der Universität Duisburg – Essen 2018 mit dem Titel „Bewegte Zeiten: Geschichte der Exklusion und Inklusion im Erziehungssystem“ an. Ebenso beteiligt sich die Sektion Historische Bildungsforschung an der Ad-hoc-Gruppe „Inklusion bewegt die Erziehungswissenschaft?!“. Beide Veranstaltungen finden am Nachmittag des 19. März 2018 statt. Zum anderen wurde vom Vorstand der DGfE eine Arbeitsgruppe zu Fragen der DGfE-Ehrenmitgliedschaft (Pilotgruppe: Britta Behm, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon, Anne Rohstock) u. a. aus Anlass des Falles Hildegard Hetzer eingesetzt. Die Liste der Ehrenmitglieder soll nun überprüft werden.

Die Zusammenarbeit mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung ist im Berichtszeitraum intensiviert worden. So wurde der Vertrag zwischen DGfE/Sektion 1 auf der einen Seite und DIPF/BBF auf der anderen Seite erneuert. Zudem beteiligt sich die BBF nicht nur mit der Bereitstellung von Räumen an Tagungen der Sektion, sondern auch inhaltlich und finanziell.

Nachwuchsförderung in der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE: Der Nachwuchs in der Sektion Historische Bildungsforschung wird von einem Team vertreten, um für die folgenden zwei Jahre Nachwuchsveranstaltungen, Kooperationen und Vernetzungsmöglichkeiten zu organisieren. Neben Bernhard Hemetsberger (Wien) und Marcel Kabaum (Berlin) ist Sarah Wedde (Kassel) bereits damit beschäftigt das „12. Forum junger Bildungshis-

toriker*innen“, das von 27. bis 28. September 2018 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattfinden wird, auf den Weg zu bringen. Verschiedene Phasen im Qualifikationsprozess der Emerging Researchers sollen dabei in unterschiedlichen Workshopformaten unterstützt werden.

Ein Flyer mit den wichtigsten Informationen zur Sektion kann bestellt werden bei Ulrike Mietzner (ulrike.mietzner@tu-dortmund.de).

Ulrike Mietzner (Dortmund)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Bericht zur Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Die Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fand unter dem Titel „Un-/Zugehörigkeit“ vom 25. bis 27. September in Berlin statt. Die auch anderorts stark diskutierten aktuellen Migrationsbewegungen sowie die vielerorts drängende Problematik sozialer Ausgrenzung bildeten dabei den gesellschaftspolitischen Hintergrund der Debatte. Folgende Fragen wurden u. a. diskutiert:

- Unter welchen historischen, kulturellen und diskursiven Bedingungen ist die Frage nach Un-/Zugehörigkeit überhaupt eine sinnvolle? (Alfred Schäfer)
- Wie lässt sich Zugehörigkeit in Ritualen, anerkennenden Adressierungen, als Ereignis der Gemeinschaft sowie als Gefühl der Verbundenheit mit einem Ort („Heimat“) erfahren? (Ursula Stenger, Henning Schluß, Micha Brumlik)
- Welche Rolle spielen Sprache und Schrift in Hinblick auf Zugehörigkeit? (Arzu Çiçek)
- Wie wird Zugehörigkeit mithilfe begrifflicher und materialer Ordnungen (z.B. des Rechts) reguliert und welche Möglichkeiten der Grenzüberschreitung und Subversion bestehen? (Micha Brumlik, Philipp Knobloch, Ralf Mayer/Steffen Wittig)
- Welche Chancen verbinden sich mit dem Konzept der „Gastlichkeit“/„Gastfreundschaft“? (Kerstin Jergus, Arzu Çiçek)
- Welche Uneindeutigkeiten bringt die Frage nach Zugehörigkeit mit sich und welche Rolle spielt die Figur des „Fremden“ in Prozessen nationaler und rassistischer Ordnungsbildung dabei? (Astrid Messerschmidt, Elke Kleinau/Rafaela Schmid)? Schließlich:
- Inwiefern negiert ein Denken individualisierender Selbstidentität und -souveränität eine grundsätzliche Verletzbarkeit in Ordnungen der Un-/Zugehörigkeit und wie lässt sich Verletzungen begegnen, die sich dennoch darin beobachten lassen – und unvermeidlich zu sein scheinen? (Kerstin Jergus, Christian Niemeyer)

Neben klassischen philosophischen Texten von Platon über Nietzsche bis hin zu Derrida und Rancière bildeten empirisches Material aus einem Forschungsprojekt im indischen Ladakh (Alfred Schäfer) sowie Kindergärten in Köln und Moskau (Ursula Stenger), bildungshistorische Quellen aus einem Projekt über „Besatzungskinder“ nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland (Elke Kleinau/Rafaela Schmid) sowie der Roman „Unterleuten“ von Juli Zeh (Henning

Schluß) die Gegenstände, anhand derer die Beitragenden ihre Überlegungen entfalteten. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Migrationspädagogik wurde in mehreren Beiträgen aufgerufen und in einem intensiv diskutierten Beitrag u. a. aus der Perspektive Walter D. Mignolos auf ihre Verstrickung mit einem Denken der „Moderne/Kolonialität“ befragt (Phillipp Knobloch).

Die in der Gesamtschau der Beiträge zum Ausdruck kommende methodische Vielfalt bildet die Heterogenität der Perspektiven der im Rahmen der Kommission arbeitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ab. Auf der Mitgliederversammlung wurde beschlossen, dieser Vielfalt der Zugänge und Herangehensweisen die nächste Jahrestagung der Kommission zu widmen, die sich mit unterschiedlichen Modellen und Praktiken erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung befassen wird.

Eine aus Beiträgen der Tagung hervorgehende Publikation ist geplant.

Ole Hilbrich (Bochum)

Bericht zur Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand vom 28. bis 30. September an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt statt. Sie wurde von Sara Blumenthal und Stephan Sting organisiert. Die Kommission knüpfte in ihrer Tagung an die Beschäftigung mit verschiedenen Lebensaltern an. Nach der Tagung zu „Kinder-Kindheit“ aus dem Jahr 2015 ging es diesmal um das Thema „Jugenden“. Der Titel markiert, dass „Jugend“ nur im Plural zugänglich ist – in einer Diversität jugendlicher Lebenslagen und -gestalten und in einer Heterogenität der Perspektiven auf das Jugendalter.

Diese Pluralität und Heterogenität wurde in fünf Schwerpunkten – theoretische Perspektiven auf Jugend, Jugend im Kontext heterogener Lebenslagen, Mobilität und Migration, mediale Inszenierungen von Jugend sowie jugendliche Identität zwischen Kultur und Jugendkultur – in insgesamt 19 Beiträgen veranschaulicht und diskutiert. Zur Sprache kamen in den theoretischen Perspektiven historische, bildungs- und ritualtheoretische, ethische und empirische Forschungen, die den sexualisierten jugendlichen Körper (Sabine Seichter), die Entfremdung der Jugend (Moritz Krebs/Jörg Zirfas), Grundzüge einer normativen Theorie von Jugend (Minkyung Kim), Dimensionen einer hypersphärischen Jugend (Nika Daryan/Christoph Wulf), Jugend als Ordnung des Zwischen (Steffen Wittig) und die Optimierung der spätmodernen Jugend (Jutta Ecarius) thematisierten.

Im Fokus der heterogenen Lebenslagen wurden in empirischer und modelltheoretischer Perspektive diskontinuierliche Jugendbiographien (Stephan Sting), Partizipation und Gesundheit (Maria A. Marchwacka) und die biographische Selektionen in der Postadoleszenz (Simon Obenhuber) diskutiert; im Blickwinkel der Migration wurden ethnographisch und interkulturell verglei-

chend die „dritte Generation“ (Anita Rotter), die Mara als Pandilla zwischen den USA und Mexiko (Cornelia Giebeler) und die postmigrantischen Praxen von Musliminnen im jungen Erwachsenenalter (Marc Hill) in den Blick genommen.

Im Blickwinkel „Medien“ wurden empirische und theoretische Perspektiven zur digitalen Performativität (Birgit Althans), zu Jugend-Medien-Kulturen als Assemblagen (Brigitte Hipfl) und Selfies von Jugendlichen (Franziska Schwabl) und im Blickwinkel „Identität“ die Identitätsbildungen im Kontext von Ethnisierungen (Hans Karl Peterlini), das Fast Food Restaurant (Friederike Schmidt), die jugendliche Leistungsorientierung (Gudrun Morasch) und der Hipstermythos (Diana Lohwasser) verhandelt.

Aktuelle Entwicklungen: Bei der Mitgliederversammlung wurde Friederike Schmidt als viertes Vorstandsmitglied für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase in den Vorstand gewählt. Zudem hat sich eine Mittelbauinitiative gegründet, um ein Forum zu schaffen, auf dem man über eigene Arbeiten sprechen kann. In diesem Zusammenhang ist für die nächste Tagung in Hamburg zum Thema „Sorge“ (24. bis 26. September) eine Pre-Conference geplant, auf der Keynotes von Johannes Bilstein und Christoph Wulf gehalten werden. Im Mittelpunkt der Pre-Conference steht das Thema „Körper“.

Aktuelle Veröffentlichungen

Bilstein, Johannes/Westphal, Kristin (Hrsg.) (2018): Tiere – Pädagogisch-anthropologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13787-8>.

Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2018): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Jörg Zirfas (Köln)

Bericht zur Herbsttagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Die Jahrestagung der Kommission für Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, die vom 20. bis 22. September 2017 an der TU Chemnitz veranstaltet wurde, widmete sich unter dem Titel „Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung“ der disziplinären Gestalt der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft. In den Mittelpunkt gerückt wurden dabei eine ganze Reihe von drängenden Fragen nach dem methodischen Profil erziehungswissenschaftlicher Forschung, der Notwendigkeit einer Modifikation sozialwissenschaftlicher Methoden für die Untersuchung von Gegenständen der Erziehungswissenschaft sowie den Möglichkeiten und Grenzen einer (Re-)Konstruktion pädagogischer ‚Wirklichkeiten‘ als eine Empirie ei-

gener Art. Die Tagung wurde mit einem einführenden Vortrag von Robert Kreitz eröffnet und in vier Themenblöcke aufgeteilt.

Im ersten Themenblock zum Pädagogischen in der qualitativen Forschung diskutierte Jörg Dinkelaker das Zusammenspiel von Biographieanalyse und Interaktionsforschung in einer Spiegelung von Differenzen. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen sprachen über die Spezifizierung des Pädagogischen am Beispiel der empirischen Erschließung professioneller Lehrerberhabitus, wobei sie im Horizont der mit diesem Untersuchungsgegenstand verbundenen normativen Dimension dann vor allem die vollzogenen Transformationen des forschungsmethodischen Zugangs erläuterten. Welche methodologischen und forschungspraktischen Herausforderungen in der qualitativ-empirischen Untersuchung von Zukunftsbezügen bestehen, wurde sodann von Sina-Mareen Köhler thematisiert.

Der zweite Themenblock zur Lagebestimmung des Erziehungswissenschaftlichen und der Biographieforschung wurde durch Sven Thiersch eröffnet. Anhand zweier Längsschnittstudien zu Schülerbiographien wurde nicht nur deutlich gemacht, dass sich sowohl die dokumentarische Methode als auch die Objektive Hermeneutik aufgrund ihrer Sensibilität gegenüber „verborgenen Generierungsmodi der Praxis“ besonders gut für erziehungswissenschaftliche Fragen nutzbar machen lassen. Es wurde auch hervorgehoben, wie erziehungswissenschaftlich motivierte und kontextualisierte Befunde zur Schärfung und Weiterentwicklung der beiden rekonstruktiv angelegten Methodologien beitragen können. In kritischer Auseinandersetzung mit einigen Ansätzen der bildungstheoretischen Biographieforschung entwickelte Frank Beier alternative Überlegungen zu einer pädagogisch motivierten Erforschung von lebensgeschichtlichen Erzählungen, die mit Blick auf ‚Lebenslaufspuren‘ konzeptioniert ist und ein verändertes methodisches Arrangement der Narrationsanalyse nach sich zieht. Sonja Herzog hob in ihrem Vortrag auf die zentrale Bedeutung der Gegenstandskonstitution ab und konturierte das „Allgemein Erziehungswissenschaftliche“ der qualitativen Forschung im Horizont ihrer Längsschnittuntersuchung über männliche Schulverweigerer. André Epp generierte in seinem Vortrag daraufhin ein Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster, das mit der Bezugnahme auf das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner eine der Qualitativen Inhaltsanalyse zugeschriebene und als problematisch qualifizierte Subsumtionslogik zu entgehen beansprucht.

Den dritten Themenblock, der das Verhältnis von Theorie und Empirie fokussierte, wurde von Juliane Engel und Malte Brinkmann gestaltet. Zusammen konnten sie jene Lücke füllen, die man noch für die 2016er Kommissionstagung ausmachen konnte: die empirische Arbeit am Bild und Video. Während Engel dabei das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung über ein „pädagogisches Blicken“ konturierte, beschäftigte sich Brinkmann anhand von Videographien mit einer phänomenologischen Beschreibung der Aufmerksamkeit.

Der letzte Themenblock zu methodologischen Herausforderungen wurde von Merle Hummrich und Astrid Hebenstreit durch die Vorstellung einer „Kultur des Umgangs mit Differenz“ eröffnet. Ausgehend von der Frage „Erziehung – wozu?“ gingen sie im Kontext von Studien zur deutschen und US-amerikanischen Schulkultur auf den Modus des Vergleichens ein und problematisierten jene Bemühungen, die eine einheimisch-einheitliche Begriffsverwendung hypostasieren. Christine Wiezorek diskutierte schließlich die Potenziale von Fallstudien, konstatierte zugleich aber ein Theoretisierungs- und Systematisierungsdefizit, zu dessen Abbau sie einige Vorschläge unterbreitete.

Insgesamt zeichnete die Tagung ein facettenreiches Bild zum Erziehungswissenschaftlichen der qualitativen Forschung – ein Bild, das gerade nicht einzig und allein über die Methoden koloriert werden kann, wie in den einzelnen Vorträgen und lebendigen Diskussionen mit ihren Reflexionen zur Bedeutung der Gegenstandskonstitution mehrfach betont wurde. Ein Tagungsband, der zum Nachlesen einlädt, ist zurzeit in Vorbereitung.

Die kommende Jahrestagung der Kommission wird unter dem Titel „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018“ vom 19. bis 21. September 2018 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz stattfinden. Der Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Aktivitäten der Kommission

Welche prinzipiellen Chancen bietet die Nachnutzung von qualitativen ‚Daten‘ im interpretativen Paradigma? Unter welchen Bedingungen ist es aus wissenschaftlicher Perspektive überhaupt sinnvoll, Sekundäranalysen durchzuführen? Wie ist dabei mit der hochgradigen Kontextabhängigkeit qualitativer Forschung umzugehen? Wie können im Zuge eines berechtigten Interesses an der qualitativen Nachnutzung von Forschungsdaten die Rechte der Primärforschenden berücksichtigt und der geschützte Umgang mit sensiblen Materialien aufrechterhalten werden? Im Hinblick auf die Machbarkeit qualitativer Sekundärforschung stellen sich offenbar eine ganze Reihe methodologischer, forschungspraktischer und rechtlicher Fragen, die klärungsbedürftig sind. Um diese Fragen gezielt zu diskutieren und so Möglichkeiten und Grenzen der Nachnutzung systematischer als bislang getan zu sondieren, luden der Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB) und die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung am 3. November 2017 zu einem gemeinsamen Tagesworkshop nach Frankfurt am Main ein.

Die Basis des Austauschs zwischen 15 Expertinnen und Experten bildeten drei Vorträge, die sich der Machbarkeit der Sekundärforschung einerseits und ihren Limitationen andererseits aus jeweils einem spezifischen qualitativen Forschungszugang und in Auseinandersetzung mit einem Datentyp widme-

ten. So stand im Vortrag von Mirja Silkenbeumer (Frankfurt am Main) und Thomas Wenzl (Gießen) die mit der Objektiven Hermeneutik vorangetriebene Sekundärnutzung von Unterrichtstranskripten im Zentrum. Christina Huf (Münster) fokussierte die besonderen Herausforderungen einer Nachnutzung von ethnographischem Material. Konturen und Potenziale einer Sekundäranalyse narrativer Interviews schließlich standen im Zentrum des Vortrags von Robert Kreitz (Chemnitz), mit welchem sowohl die bislang zurückgelegten Wege als auch die noch zu erkundenden innerhalb der Biographieforschung ausgewiesen wurden. Auf diese Weise methodologisch gerahmt und mit fallspezifischem Datenmaterial ausgestaltet konnten einige Voraussetzungen der qualitativen Sekundärforschung und ihre Gelingensbedingungen – wie etwa der bisher zuweilen vermiedene Abdruck von „Rohdaten“ in Publikationen – ergebnisreich diskutiert werden. Dass mit der Nachnutzung allerdings ein durch und durch strittiges, nicht rasch konsensual zu verhandelndes Thema aufgerufen ist, blieb dabei stets offensichtlich. Für einen Folgeworkshop ist daher auch geplant, das besondere Augenmerk auf die angesprochenen Differenzen der Datentypen zu legen und so in Ergänzung mit theoretischen bzw. methodologischen Diskussionen das Thema der qualitativen Sekundärforschung weiter voranzutreiben; denn – dies wurde von allen Beteiligten betont – das Thema sei zu wichtig, um es schon bei diesen ersten Einsichten und Klärungen belassen zu können.

Alexia Meyermann (Frankfurt am Main) und Thorsten Fuchs (Koblenz)

Bericht zur Herbsttagung 2017 der Kommission Wissenschaftsforschung

Die Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 4. bis 6. Oktober an der Universität Göttingen statt. Die Tagung mit dem Titel „Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien“ lud dazu ein, vor dem Hintergrund der häufig unübersichtlich anmutenden Theorie-, Referenz- und Forschungslandschaften der Erziehungswissenschaft die Disziplin und ihre Geschichte hinsichtlich der ihr immanenten Serpentinaugen, Kurven, Kehrtwenden und Sackgassen zu befragen.

Die insgesamt 12 Hauptvorträge der Tagung basierten dementsprechend größtenteils auf empirischen Projekten zur Gestalt der Disziplin und ihrer Entwicklung; Quellenbasis der vorgestellten Projekte waren z. B. aktuelle Modulhandbücher erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Johanna Brauns) bzw. – in diesem Kontext – auch die Analysen von Gruppendiskussionen mit Fachvertreterinnen verschiedener erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge als Akteurinnen und Akteure der Modularisierung (Cathleen Grunert/Katja Ludwig), Artikel aus dem öffentlichen Gegenwartsdiskurs zum Thema Bologna (Christiana Bers), Einführungen und Geschichten der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zwischen 1780 und 2000 (Katha-

rina Vogel) bzw. Lehrbücher der Erziehungswissenschaft seit 2000 (Andreas Kempka), pädagogische Nachschlagewerke seit 1950 (Manfred Lüders) sowie die Zeitschrift für Pädagogik im Spiegel ihrer Referenzen seit 1980 (Anne Hild/Anna Stisser/Klaus-Peter Horn). Biographie- bzw. netzwerkorientiert fragten Christian Timo Zenke in seinem Vortrag „Lichtgestalt und Dunkelziffer“ nach den „Wendungen und Windungen“ der Rezeptionsgeschichte Hartmut von Hentigs und Mathias Götzl und Patrick Geiser nach der Etablierung der Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Ansätze der Philosophie des Ereignisses (Mai-Anh Boger) und der Wissenschaftsgeographie (Susanne Spieker und Anke Wischmann) wurden in Hinblick auf ihre Fruchtbarkeit für die wissens- und wissenschaftstheoretischen Diskurse der Kommission diskutiert. Neu im Programm war außerdem das Panel „Digitale Wende – Digitale Methoden“, in dem Maret Nieländer vom Georg-Eckert-Institut Braunschweig und Thomas Werneke vom Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam die Anwendungsmöglichkeiten forschungsunterstützender digitaler Methoden und Werkzeuge in der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft vorstellten. In den Diskussionen wurde deutlich, dass Fortschritts-, Wandel-, Krisen- und sonst wie geartete ‚Turn‘-Diagnosen in der Erziehungswissenschaft häufig auf eher anekdotischer Evidenz als auf (historisch-)empirischen Projekten basieren – letztere insbesondere durch gemeinsame Datenbanken bzw. durch bessere Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den jeweiligen Projekten zu fördern und so z. B. Zeiträume der Disziplingeschichte und Genres der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion empirisch besser erfassen zu können, ist Ziel der Vortragenden und Diskutantinnen sowie Diskutanten. In Göttingen wurde eine kostenlose, durch das Familienzentrum der Universität Göttingen ermöglichte, ganztägige Kinderbetreuung angeboten (= pädagogische Tagespflege), um allen Tagungsinteressierten, insbesondere aber (meist jüngeren) Kolleginnen und Kollegen mit Betreuungsverantwortung in Qualifikationsphasen die Tagungsteilnahme möglichst barrierefrei zu ermöglichen.

Publikationen/Wissenschaftliche Reihe

In der wissenschaftlichen Reihe der Kommission Wissenschaftsforschung „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ ist in diesem Jahr der folgende Band erschienen.

Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017.

*Christiana Bers (Göttingen), Johanna Brauns (Göttingen),
Klaus-Peter Horn (Göttingen), Anna Stisser (Göttingen) und
Katharina Vogel (Göttingen)*

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungen

Tagung der Kommission für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase

Vom 26. bis 27. Oktober 2017 fand an der Goethe Universität Frankfurt die Tagung der KIB (vertreten durch Patricia Stošić, Ulrike Hormel und Claudia Machold) für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase unter dem Titel „Theorie(n) in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung“ statt. Bearbeitet werden sollten unter diesem Titel die folgenden Fragen: Mit welchen theoretischen Bezügen arbeiten Dissertationsprojekte? Welchen Status haben theoretische Bezüge in den Projekten? Welche Relevanz kommt dem Verhältnis von Normativität und Theorie(n) zu. Darüber hinaus waren alle eingeladen auch andere Aspekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung zum Thema zu machen. Das Programm umfasste neben einer Keynote von Prof. Frank-Olaf Radtke mit dem Titel „Alternative Fakten. Was sonst darf die Gesellschaft von der Wissenschaft erwarten?“ sieben Vorträge, drei Workshops und sechs Poster von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu ihren Qualifikationsprojekten. Es nahmen 40 Personen an der Tagung teil. Sie war insgesamt durch einen produktiven Austausch zu theoretischen, aber auch methodologischen Fragen gekennzeichnet.

*Patricia Stošić (Frankfurt), Ulrike Hormel (Ludwigsburg) und
Claudia Machold (Wuppertal)*

Winter School für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Vom 30. November bis zum 1. Dezember 2017 fand am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main nun schon zum fünften Mal die Winter School der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Sie richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich in der Qualifizierungsphase befinden und zu international vergleichenden Themen der Erziehungswissenschaft arbeiten.

Dieses Mal war die Winter School Fragen nach der Auslegung von erhobenen Daten und ihren Bezugspunkten zu Theorien, Modellen und Methoden gewidmet und trug den Titel „Den Vergleich deuten – Reflexionen auf die internationale Perspektive. Methodische und methodologische Fragen der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft“. Die Vortragsbeiträge thematisierten z. B. das Phänomen des Transnationalismus, zeigten internationale Entwicklungen der beruflichen Bildung auf oder waren den methodologischen Schwierigkeiten, die die Erhebung in mehreren Sprachen und von verschiedenen Datentypen evoziert, gewidmet.

30 Teilnehmende tauschten sich interessiert in fünf Sessions aus. Die Vortragenden stellten dabei nicht nur das jeweilige Thema ihrer Qualifizierungsarbeit vor, sondern waren aufgefordert, ihre methodologischen Fragen zur Sprache zu bringen. Diese wurden durch die anwesenden Professorinnen und Professoren kommentiert und im Plenum diskutiert. Ziel war es einen Austausch herzustellen, der die Reflexion über das eigene Tun ermöglicht und lernt, von den Erfahrungen anderer zu profitieren.

Zudem wurde durch zwei Plenarvorträge das Thema der Tagung noch einmal aus zwei Perspektiven beleuchtet. Am ersten Tag eröffnete Sigrid Hartong (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) die Winter School mit ihrem Vortrag „International vergleichende Forschung zwischen ‚Minenfeld‘ und ‚Wunschkonzert‘“, indem sie auf die Problematik des Vergleichs mit Bezug auf die Nation einging und Wege des methodologischen Umgangs aufzeigte. Am zweiten Tag setzte Susanne Müller-Using (Universität Osnabrück) mit einem Vortrag zum Thema „Qualitative Daten kultursensibel deuten. Herausforderungen der internationalen Perspektive und Wege, damit wissenschaftlich umzugehen“ einen weiteren Schwerpunkt, indem sie über Deutungsperspektiven in unterschiedlichen kulturellen Kontexten berichtete und dazu methodologische Überlegungen anstellte.

Neben diesem Vortragsformat bot die Winter School auch zwei Workshops an. Der erste Workshop befasste sich mit „Academic Writing in English“ und wurde von Lesley-Anne Weiling durchgeführt, die mit den Teilnehmenden praktische Übungen zu den Kernpunkten des akademischen Schreibens auf Englisch durchführte. Der zweite Workshop bot die Gelegenheit, am Material zu arbeiten. Nina Meister (Universität Marburg) und Sieglinde Jornitz (DIPF/Universität Frankfurt am Main) führten in die dokumentarische Methode und diejenige der objektiven Hermeneutik ein und interpretierten zusammen mit den Teilnehmenden von ihnen eingebrachtes Beobachtungsmaterial.

Insgesamt kann der rege Austausch untereinander hervorgehoben werden, der eine offene Diskussion ermöglichte, die am Abend des ersten Tages nach einer kurzweiligen Stadtführung durch die weihnachtlich geschmückte Innenstadt Frankfurt am Main beim gemeinsamen Essen fortgesetzt werden konnte.

*Sieglinde Jornitz (DIPF; Frankfurt am Main) und
Sabine Hornberg (Dortmund)*

Nachwuchstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung – aktuelle Herausforderungen für die Forschung

Die jährliche Nachwuchstagung der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung fand 2017 am 27. und 28. Oktober an der Universität Hildesheim statt. Ca. 35 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler präsentierten und diskutierten gemeinsam ihre Forschungsprojekte im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Tagung wurde eröffnet mit einer Keynote von Prof. Dr. Jürgen Menthe (Universität Hildesheim) mit dem Thema „Verklärte Aufklärung: Die Rolle der Ratio im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Dieser impulsgebende interdisziplinäre Vortrag und die anschließende Diskussion stellten eine gelungene Überleitung zu den Präsentationen der teilnehmenden Doktorandinnen und Doktoranden dar. Deren Diskussionsanliegen im Rahmen ihrer vorgestellten Arbeiten umfassten sowohl theoretisch-konzeptionelle Fragen wie auch quantitative und qualitative methodische Verfahren. Vier Themenstränge ließen sich innerhalb der Nachwuchsprojekte ausmachen:

- strukturelle Verankerung von BNE im Bildungssystem,
- Einstellungsforschung zu BNE,
- Lateinamerika und BNE,
- Modellierung und Interventionsstudien zu BNE.

Ein „Senior Board“ von erfahrenen Wissenschaftler(inne)n brachte sich in die Diskussion zu jedem Vortrag ein und gab Rückmeldung zu den vorgestellten Forschungsprojekten. Ergänzt wurden Präsentationen der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler durch ein Rahmenprogramm. Am Abend des ersten Tages diskutierten Dr. Sabrina Eggert, Prof. Dr. Arne Dittmer, Prof. Dr. Christiane Meyer und Prof. Dr. Jürgen Menthe, moderiert von Prof. Dr. Katrin Hauenschild, auf einem Podium gemeinsam über die Frage, welche Bildungszugänge es für eine erfolgreiche Bildung für nachhaltige Entwicklung brauche.

Der zweite Tag wurde abgerundet mit einer gemeinsamen Plenumsdiskussion, die nicht nur Forschungsthemen der Tagung zusammenführte, sondern auch strukturelle Rahmenbedingungen für Nachwuchsforschung in der BNE in den Blick nahm. Moderiert wurde diese Diskussion von Dr. Verena Holz, Dr. Torsten Richter und Prof. Dr. Marco Rieckmann.

Ein herzlicher Dank seitens der Kommission gilt der Universität Hildesheim für die gelungene Ausrichtung der Tagung und die Schaffung einer tollen Arbeitsatmosphäre für alle Teilnehmenden!

Verena Holz (Lüneburg) und Marco Rieckmann (Vechta)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Vom 27. bis 29. September 2017 fand die 26. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Koblenz-Landau auf dem Campus Landau zum Thema „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ statt, die mit 280 Teilnehmenden sehr gut besucht war.

Die Tagung fokussierte einerseits wissenschaftliche Herausforderungen und Ansprüche der Grundschulforschung, andererseits Möglichkeiten des Transfers relevanter Forschungserkenntnisse in die Unterrichtspraxis sowie die Erforschung von Gelingensbedingungen dieses Transfers. In elf Symposien und über 80 Einzelbeiträgen aus verschiedenen Disziplinen und Fachdidaktiken fanden ein vertiefender Austausch, eine anregende Diskussion und Reflexionen statt. Inhaltliche Schwerpunkte waren Projekte zur Erforschung und forschungs-basierten Entwicklung, Implementation sowie Evaluation von Kooperationen von Grundschulforschung und Grundschulpraxis, Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen, Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis und umgekehrt Transfer von Fragen aus der Praxis in die Forschung und methodischen Fragen zum Zusammenspiel von Forschung und Praxis.

Drei Hauptvorträge machten die Bedeutung als auch die Herausforderungen des Tagungsthemas besonders deutlich: Kurt Reusser präsentierte zum Einstieg „Theorien FÜR, nicht ÜBER die Praxis“ – Anwendbarkeit als Kategorie der pädagogischen Theoriebildung?, Frank Lipowsky klärte die Frage „Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Der Beitrag der Fortbildungsforschung“ und Cornelia Gräsel schloss die Tagung mit einem Beitrag zu „Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis“.

Zum Abschluss der Tagung wurde der Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis an Marina Bonanati verliehen, deren Dissertation den Titel „Lernentwicklungsgespräche und Partizipation – Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschüler/inne/n und Eltern“ trägt.

In der Mitgliederversammlung wurde die nächste Jahrestagung angekündigt, welche vom 24. bis 26. September 2018 an der Goethe Universität in Frankfurt zum Thema „Diversität und soziale Ungleichheit“ stattfinden wird.

Als Dokumentation der Landauer Jahrestagung wird ein Tagungsband Ende 2018 unter der Herausgeberschaft von Christian Donie, Frank, Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenke, Miriam Leuchter und Anja Wildemann erscheinen.

Der Jahrestagung vorgeschaltet war die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung mit dem Titel „Empirisch forschen in der Grundschulpädagogik – Methodische Herausforderungen im Hinblick auf die Praxisrelevanz“, die von der AG PriQua (Primarschulforschende in der Qualifikationsphase) unterstützt wurde.

Susanne Miller (Bielefeld)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Theorie-AG

Vom 1. bis 2. Dezember 2017 tagte die Theorie-AG der Kommission Sozialpädagogik in Bielefeld. Am ersten Tag wurden thematisch freie Vorträge zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung und Theorieentwicklung gehalten und diskutiert. Martin Huth (Wien) leitete am Abend des ersten Tages mit seinem Vortrag zum Thema „Vulnerabilität. Skizze einer normativen Grundkategorie“ das Schwerpunktthema für den zweiten Veranstaltungstag ein. Dieses lautete: „Vulnerabilität als Ausgangspunkt, Bestandteil und Perspektive sozialpädagogischer Theoriebildung“. Im weiteren Verlauf des zweiten Tages wurden eingeladene Vorträge zum Schwerpunktthema mit einer offenen Plenardiskussion kombiniert. Die eingeladenen Vorträge wurden gehalten von Veronika Magyar-Haas (Zürich) und Holger Schoneville (Wuppertal/Dortmund) zum Thema: „Vulnerabilität in der Sozialpädagogik“, von Florian Eßer (Hildesheim) zum Thema „Das Verhältnis von Agency und Vulnerabilität“ und von Margrit Brückner (Frankfurt am Main) zum Thema „Die Bedeutung der Vulnerabilität in Care Prozessen“.

Für die Organisation der Theorie-AG sind derzeit Catrin Heite (Zürich), Reinhard Hörster (Halle an der Saale), Bettina Hünersdorf (Halle an der Saale), Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Miriam Mauritz (Frankfurt am Main), Philipp Sandermann (Lüneburg), Rainer Treptow (Tübingen) und Holger Ziegler (Bielefeld) verantwortlich. Ein Teil des Organisationsteams wird bis zur nächsten Theorie-AG im Dezember 2018 neu zusammengesetzt. Interessensbekundungen gegenüber dem bisherigen Organisationsteam sind jederzeit willkommen!

Symposium der Kommission Sozialpädagogik beim DGfE-Kongress 2018 in Essen

Im Zuge des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 18. bis 21. März 2018 in Essen hielt der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik ein Symposium zum Thema „Sozialpädagogische Disziplin in Bewegung“ ab. Hier ging es um Fragen der sozialpädagogischen Wissens(re)-produktion im Kontext von Themenimporten und -exporten in die sozialpäda-

gogische Disziplin hinein bzw. aus dieser heraus. Referierende waren Fabian Kessel (Duisburg-Essen), Mareike Patschke (Trier) und Christine Wiezorek (Gießen). Diskutantinnen und Diskutanten des Symposiums waren Johanna Mierendorff (Halle) und Sascha Neumann (Luxemburg).

Empirie-AG

Vom 6. bis 7. Juli 2018 wird die diesjährige Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik in Bielefeld stattfinden. Hier werden wieder methodische und methodologische Fragestellungen sozialpädagogischer Forschung im Mittelpunkt stehen. Ein Call for Papers wird in Kürze ergehen. Alle Interessierten – Forschererfahrene ebenso wie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler – sind herzlich willkommen teilzunehmen. Für die Organisation der AG sind derzeit Karin Bock (Dresden), Sandra Landhäußer (Tübingen), Gertrud Oelerich (Wuppertal) und Werner Thole (Kassel) verantwortlich, die in dieser Funktion im Rahmen der letzten Mitgliederversammlung der Kommission in Vechta bestätigt wurden. Anfragen zur Empirie-AG senden Sie bitte an Werner Thole: wthole@uni-kassel.de.

Tagung der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Save the Date: Vom 23. bis 25. Mai 2019 wird die nächste Tagung der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit an der Leuphana Universität Lüneburg stattfinden. Diese wird gemeinsam mit dem Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit geplant. Weitere Hinweise folgen im kommenden Heft an dieser Stelle. Ein Call for Papers wird im Herbst dieses Jahres ergehen.

Weitere Vorstandsarbeit

Staatliche Anerkennung

Seit dem Jahr 2014 hat sich der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik mit dem Status der Staatlichen Anerkennung bei der Einstellung von Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil beschäftigt. Im Zuge einer 2015 initiierten Umfrage an annähernd allen erziehungswissenschaftlichen Standorten mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil trat zutage, dass sich bundesweit eine hohe, und jüngst noch einmal erhöhte Relevanz der Staatlichen Anerkennung bei der Einstellung von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aufzeigen lässt. Konkret führt dies zu einer tendenziellen, in einzelnen Bundesländern (z.B. Sachsen, Hamburg) fast vollständigen Schließung des Arbeitsmarktes im Bereich der

Kinder- und Jugendhilfe für erziehungswissenschaftliche Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen gab der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik eine juristische Expertise zur rechtlichen Bedeutung der Staatlichen Anerkennung bei der beruflichen Einmündung in Auftrag. Flankierend wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema „Staatliche Anerkennung für einen hochschulstandortübergreifenden Austausch“ initiiert.

Die Expertise, die Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Christian Bernzen und Rechtsanwalt Ralf Neubauer erstellt hat, liegt nun vor. Sie wurde bereits über den Newsletter der Kommission verschickt, um alle Kolleginnen und Kollegen an universitären Standorte der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil dazu anzuregen, die Erkenntnisse und auch Konsequenzen der vorliegenden Expertise für den eigenen Standort konkretisierend zu erörtern, ggf. unter Einbeziehung des jeweiligen Universitätsjustiziariats. Sollte Sie die Expertise bisher nicht erreicht haben, kann diese über die Geschäftsführungsstelle der DGfE per E-Mail angefordert werden.

Für eine weiterführende Debatte zum Thema wurden im Zuge der Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik beim DGfE-Kongress 2018 sowie im Rahmen einer auf dem Kongress angebotenen Ad-hoc-Gruppe zum Thema „Sozialpädagogische Qualifikationen in Bewegung. Ein politisches Forum zum Thema Staatliche Anerkennung“ weitergehend erste Erfahrungswerte zum Umgang mit der Expertise ausgetauscht und Möglichkeiten eines weiteren Vorgehens in den einzelnen Bundesländern diskutiert.

Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“

Mit dem Themenschwerpunkt „Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit“ fand am 23. Februar 2018 das Netzwerktreffen an der Universität Hamburg statt. Diskutiert wurden u. a. die Frage eines Dienstleistungsverhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis, die Möglichkeiten der Kritik im Kontext von Drittmittelforschung sowie der Umgang mit Asymmetrien. Des Weiteren standen der DGfE-Kongress, die Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik sowie die Kommunikationswege innerhalb des Netzwerks auf der Tagesordnung. Abgerundet wurde das Treffen mit einem Stadtrundgang zur „Swing-Jugend“ in Hamburg. Das nächste Treffen des Netzwerks findet im Herbst 2018 in Dresden statt. Ein genauer Termin wird noch bekanntgegeben. Interessierte sind herzlich eingeladen, daran teilzunehmen.

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit“ versteht sich als offener Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifizierungsphase im Kontext der Kommission Sozialpädagogik. Eine Anmeldung für die Mailingliste des Netzwerkes ist jederzeit möglich und kann eigenständig vorgenommen werden (<https://sympa.cms.hu-berlin.de/sympa/subscribe/jungewissenschaftsozialearbeit>). Die Mailingliste dient vor-

rangig dem Austausch von disziplin- und professionsrelevanten Informationen, Tagungshinweisen sowie Stellenausschreibungen im Wissenschaftskontext der Sozialen Arbeit.

Für weitere Informationen zum Netzwerk nehmen Sie bitte Kontakt zu Barbara Lochner auf (barbara.lochner@uni-kassel.de).

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

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Kommission

Sektionstagung 2019

Die DGfE Sektion 8 „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ veranstaltet vom 23. bis 25. Mai 2019 eine Sektionstagung zum Thema Familie. Veranstaltungsort ist die Leuphana Universität Lüneburg. Ein Call for Papers erfolgt im Sommer 2018.

Marc Schulz (Köln)

Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Bei ihrem letzten Treffen befasste sich die Theorie-AG mit der „Pädagogik der frühen Kindheit zwischen Analyse, Affirmativität und Ethik“. Im Zentrum stand der Diskurs zu verschiedenen Positionen der frühpädagogischen Theoriebildung, so zum einen zu eher programmatischen Entwicklungen inklusive empirischer Überprüfungen, die eine „Sollens-Orientierung“ (voraus-)setzen, zum zweiten zu Positionen, die aus einer Zurückhaltung gegenüber einer solchen Normativität, die distanzierte Analyse begrifflicher Konstruktionen oder performativer Herstellungsleistungen ermöglichen wollen, und schließlich zu Positionen, die in ihrer argumentativen Kritik z. B. an bildungsrelevanten Leitmotiven, einen expliziten gesellschaftlichen Veränderungswillen oder eine ethische Maxime hervorheben.

Die nächste Werkstatt ist für den 8 und 9. November 2018 in Köln unter dem Titel „Betreuung – ein frühpädagogischer (Grund-)Begriff?“ geplant. Während Erziehung und Bildung in der Erziehungswissenschaft vielerorts als die zentralen pädagogischen Grundbegriffe gelten, wurde in der Pädagogik der frühen Kindheit seit einigen Jahren der Begriff „Betreuung“ zunehmend an deren Seite gestellt, wie die allorts verwendete Dreigliederung, Bildung, Betreuung, Erziehung (kurz: FBBE) spiegelt. Dennoch ist bislang eher unklar, welche Bedeutung dem Betreuungsbegriff aus einer theoretisch-reflexi-

ven Perspektive zukommt. Die begriffliche Diffusion und die Stellung der Betreuung im Kontext anderer frühpädagogischer Grundbegriffe aufzuklären, erfordert eine historische wie auch theorie-systematische Auseinandersetzung, die im Mittelpunkt des nächsten Treffens steht.

Moderiert wird die Werkstatt von Ulf Sauerbrey, Ursula Stenger und Claus Stieve. In Kürze erfolgt ein Call for Papers, mit dem auch der genaue Veranstaltungsort mitgeteilt wird.

Claus Stieve (Köln)

Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Am 6. und 7. Juli 2018 findet die fünfte Tagung der Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) zum Thema „Gute Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit? – Methodologien, Gegenstände und die Frage nach Gütekriterien“ statt. Der Veranstaltungsort ist das Bonifatiuskloster, Klosterstraße 5, Hünfeld bei Fulda (<http://bonifatiuskloster.de/>).

Ziel der Empirie-AG ist es, aktuelle methodologische und methodische Diskurse der empirischen Forschung zu diskutieren und paradigmverbindende Perspektiven für die Pädagogik der frühen Kindheit als forschender Disziplin zu entwickeln. Verantwortlich für Organisation und Durchführung der Tagung sind: Gerald Blaschke-Nacak, Petra Jung, Anja Linberg, Thilo Schmidt und Gabriel Schoyerer. Kontakt: empirie_ag2018@ksh-m.de.

Thilo Schmidt (Koblenz Landau)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Die diesjährige Tagung der Nachwuchsgruppe findet unter dem Titel „Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven“ vom 14. bis 15. September 2018 an der Universität Bamberg statt. Weitere Informationen finden Sie auf Kommissionshomepage unter dem Reiter „Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen“.

Zudem wurde eine Online-Plattform für den PdfK-Nachwuchs auf „online.ku.de“ eingerichtet, die der Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses dient, kostenlos aktuelle Informationen zu Tagungen, Stellenangeboten und Ausschreibungen aus der Kommission bietet und dabei den Datenschutz wahrt. Hierfür wird die Lernmanagementplattform ILIAS der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt genutzt. Zur Registrierung benötigen Sie einen Code, den Sie von den Sprecherinnen und Sprechern der Nachwuchsgruppe erhalten. Die derzeitigen Sprecherinnen und Sprecher sind Bianca Bloch (JLU Gießen, Bianca.Bloch@erziehung.uni-giessen.de) und Samuel Jahreiß (KU Eichstätt, Samuel.Jahreiss@ku.de).

Bianca Bloch (Gießen)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Mitglieder der Sektion leisten Beiträge zum DGfE-Kongress vom 18. bis 21. März 2018 an der Universität Duisburg-Essen u. a. in Symposien, Arbeitsgruppen und Ad-hoc-Gruppen. Vom 29. bis 30. Juni 2018 wird das 11. Theorieforum an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stattfinden (<https://www.theorieforum.de/>).

Vom 19. bis 20. Juli 2018 tagt das „Junge Forum für Medien und Hochschulentwicklung“ (JFMH) an der TU Kaiserslautern zum Motto „Teilhabe in einer durch digitale Medien geprägten Welt“ (<https://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/jfmh-2018/>).

Die Herbsttagung 2018 an der Universität Bremen findet vom 20. bis 21. September statt und wird durch Prof. Dr. Karsten Wolf zusammen mit dem ZEMKI (Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung) unter dem Arbeitstitel: „Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung“ organisiert.

Die Herbsttagung 2017 fand am 21. und 22. September an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Das Thema lautete „Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Onlineforschung: Stand der Dinge und Blick nach vorn“. Das Organisationsteam bestand aus Prof. Dr. Johannes Fromme, Prof. Dr. Stefan Iske und Mitarbeitende (<http://www.uni-magdeburg.de/iniew/herbsttagung/>).

Wissenschaftlicher Nachwuchs

Der Promotionspreis 2017 ging an Dr. phil. Ilka Koppel für ihre Dissertation „Iterative Entwicklung und Evaluation einer pädagogischen Online-Diagnostik für funktionale Analphabeten und Analphabetinnen“ (Betreuer: Karsten D. Wolf). <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/99/2017.09.21.X>.

Veröffentlichungen der Sektion

Das Jahrbuch Medienpädagogik 14 zur Herbsttagung 2015 in München, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, mit dem Titel „Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven“ erschien Anfang 2018 im Verlag Springer-VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8>.

Die Sektion Medienpädagogik hat einen „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile“ veröffentlicht (siehe <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>).

Die Publikation der Mainzer Frühjahrstagung erscheint als Themenheft der Online-Zeitschrift MedienPädagogik (medienpaed.com): Heft 31: „Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft“, herausgegeben von Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Harring und Klaus Rummler. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/31.X>.

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

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Mitgliedersituation/Stellung der Psychoanalytischen Pädagogik

Die Sektion 13 hat derzeit 124 Mitglieder. Der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ haben sich 71 Mitglieder (ein Zuwachs von 22 Personen) und der Kommission „Humanistische Pädagogik und Psychologie“ haben sich 29 Mitglieder zugeordnet; 24 Mitglieder haben sich keiner der beiden Kommissionen zugeordnet.

In den vergangenen beiden Mitgliederversammlungen wurde die Mitgliedersituation der Kommission intensiv diskutiert. Weiterhin bleibt es ein wesentliches Ziel der Kommissionsarbeit, junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Prae- und Postdoc), die in unterschiedlichen Zusammenhängen mit psychoanalytisch begründeter Methodik und/oder derartiger inhaltlicher Fundierung arbeiten, in die Arbeit der DGfE-Kommission einzubinden.

Zu verzeichnen ist eine an einigen Hochschulstandorten herausfordernde akademisch-institutionelle Stellung der Psychoanalytischen Pädagogik, die sich unter anderem in Umwidmungen von Lehrstühlen zeigt. Die Kommission ist gewillt, hier auf die zentrale Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Expertise insbesondere in Arbeitsbereichen, die mit inklusiver Lehrer_innenbildung befasst sind, in noch stärkerem Maß hinzuweisen.

Tagungen

Im Berichtszeitraum fanden zwei Tagungen der Kommission Psychoanalytische Pädagogik statt:

Am 14. und 15. Oktober 2016 fand die Herbsttagung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg statt. Das Thema lautete: „Abstinenz und Verwicklung – Annäherungen in Theorie, Praxis, Forschung und Gesellschaft“.

Am 13. und 14. Oktober 2017 fand die Herbsttagung an der Universität Luxemburg statt. Das Thema lautet: „Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten“.

Beide Tagungen wurden von etwa 40 Kommissionsmitgliedern sowie weiteren interessierten Personen besucht. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurden zudem zahlreiche Masterstudierende in den Tagungsverlauf eingebunden.

Die Sprecher der Kommission (Bernhard Rauh, David Zimmermann, Michael Wininger) sowie weitere Mitglieder der Kommission werden auf dem

DGfE-Kongress 2018 eine Arbeitsgruppe zum Thema „Inklusion als halbierte Bewegung. Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven“ anbieten.

Die Herbsttagungen der Kommission werden am 5. und 6. Oktober 2018 an der Humboldt-Universität Berlin und 2019 an der Universität Kiel stattfinden.

Das Thema der Herbsttagung 2018 lautet: „Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen“. Ein struktureller Schwerpunkt der Herbsttagung liegt auf der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (besondere Einladung an Promovierende bzw. kürzlich Promovierte sowie Vergabe des Nachwuchspreises, s. u.).

Publikationen

Im Berichtszeitraum wurden zwei Tagungsbände veröffentlicht:

Rauh, Bernhard/Kreuzer, Tillmann F. (Hrsg.) (2016): Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik Band 6). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Rauh, Bernhard (Hrsg.) (2017): Abstinenz und Verwicklung (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik Band 7). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Ein weiterer Tagungsband zur Herbsttagung 2017 in Luxemburg befindet sich in Vorbereitung:

Weber, Jean-Marie/Rauh, Bernhard/Strohmer, Janina (Hrsg.) (2018): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik Band 8). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Mitglieder der Kommission Psychoanalytische Pädagogik sind darüber hinaus maßgeblich am jährlich erscheinenden „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ (Psychosozial-Verlag) beteiligt.

Internetpräsenz

Auf der Homepage der DGfE ist die Kommission durch Informationen zu ihren Tagungen, Publikationen und aktuellen Schwerpunkten präsent. Ebenso wird dort auf die Vergabe eines Nachwuchspreises hingewiesen (s. u.). Aufgebaut werden soll eine übersichtliche Datenbank zu Forschungsaktivitäten von Mitgliedern der Kommission mit psychoanalytisch-pädagogischer Fundierung und/oder entsprechendem Forschungsdesign. Hiermit werden sowohl Synergieeffekte nach innen als auch eine höhere Breitenwirkung angestrebt.

Nachwuchspreis

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ vergibt 2018 erstmalig einen Nachwuchspreis für hervorragende wissenschaftliche (empirische oder theoretische) Arbeiten mit psychoanalytisch-pädagogischer Themenstellung. Der Preis ist benannt nach Siegfried Bernfeld, der wesentliche Beiträge zur Nutzung psychoanalytischer Erkenntnisse für pädagogische Fragen, zur Reflexion der Grenzen der Erziehung, zur Theorie des Jugendalters und Fürsorgeerziehung geleistet hat. Für den Preis können wissenschaftliche Abschlussarbeiten (Dissertationen, Diplom- und Masterarbeiten) eingereicht werden. Der Preis wird auf der Herbsttagung der Kommission verliehen (erstmalig 2018 in Berlin). Er ist mit 1.000 Euro dotiert, die in Form eines Druckkostenzuschusses zur Veröffentlichung der Arbeit in der Schriftenreihe der Kommission vergeben werden. Hiermit soll eine hohe Verbreitung der prämierten Arbeit in der Scientific Community gewährleistet werden. Die Re-Finanzierung des Preises wird je zur Hälfte aus Eigenmitteln der Kommission sowie über die für die Schriftenreihe der Kommission bestehenden Abonnements ermöglicht. Der wissenschaftliche Beirat des Preises besteht aus: Jun.-Prof. Dr. Stephan Gingelmaier (Ansprechpartner für Fragen), Prof. Dr. Helmwart Hierdeis, Prof. Dr. Rolf Göppel.

Finanzsituation

Gemäß den Vorgaben der Geschäftsstelle hat die Kommission ihre – wenn auch geringen – Rücklagen in den vergangenen Jahren abgeschmolzen und ist darum bemüht, die jährliche Zuwendung (ca. 1.300 €) vollständig zu verausgaben. Die wesentlichen Ausgaben entfallen im laufenden Jahr auf die Bezuschussung der Herbsttagung der Kommission (500 €) und die Finanzierung des Nachwuchspreises (500 €).

*David Zimmermann (Berlin), Bernhard Rauh (Ludwigsburg)
und Michael Wininger (Wien)*

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Das Jahr 2017 bedeutete einen Meilenstein in der jungen Geschichte der Organisationspädagogik als neue und eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft: Die Organisationspädagogik stellte bei dem Gesamtvorstand der DGfE im Jahr 2017 den Antrag auf Sektionswerdung und begründete dies mit einem – seit dem AG Antrag 2006 – sehr erfolgreich verlaufenen Institutionalisierungsprozess: So konnte die AG im Jahre 2007 in der Sektion Erwachsenenbildung eine temporäre Heimat finden und im Jahre 2009 dort auch zur Kommission werden und so die Perspektiven verschiedener pädagogischer Teildisziplinen auf das Thema Lernen in und von Organisationen verbinden.

Als subdisziplinäre und gleichzeitig querschnittsbezogene Diskursgemeinschaft konstituierte die Organisationspädagogik in den letzten zehn Jahren einen eigenen organisationspädagogischen Diskurs, der sich in Jahrestagungen, Publikationen, einer eigenständigen Netzwerkarbeit für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifizierungsphase, Forschungsmemoranden auf deutscher und europäischer Ebene sowie einer Institutionalisierung auch in internationalen Fachgesellschaften (EERA Netzwerk 32 und WERA IRN „Organizational Education“) ausdrückt. Auch das 2018 mit 85 Beiträgen bei Springer VS erscheinende „Handbuch Organisationspädagogik“ und das in Zukunft regelmäßig erscheinende „Jahrbuch Organisationspädagogik“ tragen zu einer weiteren disziplinären Etablierung der Organisationspädagogik bei.

In der DFG bildet sich die Organisationspädagogik zudem in den Fachkollegien ab, zunehmend werden auch Professuren mit der Denomination „Organisationspädagogik“ besetzt und Studiengänge mit organisationspädagogischem Schwerpunkt aufgebaut: Gerade auch die Querschnittsfunktion der Organisationspädagogik über die gesamte Disziplin hinweg begründete es, eine eigene Sektion innerhalb der DGfE zu werden.

Der Antrag auf diese Statusanpassung wurde – nach Beratung im Rat der Sektionen – im Januar 2018 seitens des Vorstandes der DGfE positiv beschieden. Damit ist es – nach der 10. Jahrestagung der Organisationspädagogik und noch vor der 11. Jahrestagung der Organisationspädagogik zum Thema „Organisation und Verantwortung“ am 1. und 2. März 2018 in Linz – mit Unterstützung aller Sektions- und Kommissionsprecherinnen sowie Sprecher und insbesondere mit Unterstützung des Gesamtvorstandes der DGfE gelungen, den noch jungen Fachdiskurs der Organisationspädagogik institutionell in der Fachgesellschaft zu verankern.

Die Organisationspädagogik bedankt sich explizit auch bei der Sektion Erwachsenenbildung, welche die Organisationspädagogik von 2007 bis 2018

im Rahmen ihres temporären Mitgliedschaftsstatus freundlich aufgenommen und institutionell beherbergt hat.

Darüber hinaus gilt unser Dank allen Mitgliedern und Interessierten, die weiter daran mitarbeiten werden, Fragestellungen organisationalen Lernens in der Erziehungswissenschaft systematisch als eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereich zu entwickeln und zu bearbeiten.

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

TAGUNGSKALENDER

Juli 2018

Innsbrucker Summer School zu Methoden der empirischen Bildungsforschung 2018

Datum: 2. bis 6. Juli 2018

Tagungsort: Universität Innsbruck

Organisation: Alfred Berger, Isabelle Körper, Johanna Böhler

Information: <https://www.uibk.ac.at/iezw/summerschool2018/>

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

Datum: 6. bis 7. Juli 2018

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

Organisation: Carola Groppe

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

DGfE-Summer School 2018 zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 23. bis 27. Juli 2018

Tagungsort: Erkner bei Berlin

Organisation: Susan Dardula

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

August 2018

Education and Nature. ISCHE 40

Datum: 29. August bis 1. September 2018

Tagungsort: Humboldt-Universität zu Berlin

Information: <http://conferences.ische.org/ocs-2.3.6/index.php/2018/2018>

September 2018

Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 3. bis 5. September 2018
Tagungsort: Goethe Universität Frankfurt am Main
Organisation: Eveline Wuttke, Gerhard Minnameier, Rico Hermkes
Information: <https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/index.php?id=9646>

Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research? – ECER 2018

Datum: 3. bis 7. September 2018
Tagungsort: Freie Universität Bozen
Organisation: EERA
Information: <http://www.eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/>

„Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ – Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung 2018

Datum: 3. bis 7. September 2018
Tagungsort: Philipps-Universität Marburg
Organisation: Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung
Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-5-schulpaedagogik/kommission-professionsforschung-und-lehrerbildung/naechste-veranstaltungen.html>

„Transnationale Perspektiven auf Schule und Bildung“ – Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik

Datum: 9. bis 11. September 2018
Tagungsort: Europa-Universität Flensburg
Organisation: Sabine Hornberg, Merle Hummrich, Helge Kminek, Anna Moldenhauer, Kerstin Rabenstein, Carla Schelle, Doris Wittek
Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-5-schulpaedagogik/kommission-schulforschung-und-didaktik/kommissionstagung-2018.html>

„Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Datum: 19. bis 21. September 2018

Tagungsort: Universität Koblenz-Landau

Organisation: Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/2018_CfP_Jahrestagung_2018_Koblenz.pdf

„Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung“ – Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik

Datum: 20. bis 21. September 2018

Tagungsort: Universität Bremen

Organisation: Karsten D. Wolf, ZEMKI

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-mediaenpaedagogik/tagungen.html>

„Diversität und Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule“ – Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Datum: 24. bis 26. September 2018

Tagungsort: Goethe Universität Frankfurt am Main

Organisation: Dietmut Kucharz, Nina Skorsetz und das Vorbereitungsteam

Information: http://www.uni-frankfurt.de/68999338/gft2018?legacy_request=1

„Lehrer. Bildung. Gestaltung.“ – Jahrestagung der Kommission Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung

Datum: 24. bis 26. September 2018

Tagungsort: Leuphana Universität Lüneburg

Organisation: AEPF

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2018.09_AEPF_Einladung.pdf

*„Anthropologie der Sorge“ – Jahrestagung der Kommission
Pädagogische Anthropologie*

Datum: 24. bis 26. September 2018
Tagungsort: Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg
Organisation: Cornelia Dietrich, Olaf Sanders
Information: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/
Sek02_AEW/KPA/2018_CfP_Anthropologie_der_Sorge.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KPA/2018_CfP_Anthropologie_der_Sorge.pdf)

*„Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der
erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion“ – Jahrestagung der
Kommission Wissenschaftsforschung*

Datum: 26. bis 28. September 2018
Tagungsort: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Organisation: Ulrich Binder, Wolfgang Meseth
Information: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/
Sek02_AEW/KWF/2018_CfP_Jahrestagung.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KWF/2018_CfP_Jahrestagung.pdf)

*„Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als
Querschnittsaufgabe“ – 53. Arbeitstagung der Sektion
Sonderpädagogik*

Datum: 26. bis 28. September 2018
Tagungsort: Universität Hamburg
Organisation: Gabriele Ricken
Information: <http://mms.uni-hamburg.de/blogs/anmeldung/Tagungdgfesonderpaedagogik2018/>

*„Erwachsenenbildung und in Lernen in Zeiten von Globalisierung,
Transformation und Entgrenzung“ – Jahrestagung der Sektion
Erwachsenenbildung*

Datum: 26. bis 28. September 2018
Tagungsort: Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Information: [https://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de/2017/09/25/
sektionstagung-erwachsenenbildung-der-dgfe-2018-in-mainz/](https://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de/2017/09/25/sektionstagung-erwachsenenbildung-der-dgfe-2018-in-mainz/)

Oktober 2018

„Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptionalisierungen“ – Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Datum: 5. bis 6. Oktober 2018

Tagungsort: Humboldt-Universität zu Berlin

Organisation: David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Katharina Weiland, Simon Jäger

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

November 2018

„Transfer von Forschungswissen in der Lehrer(fort-)bildung“ – Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht

Datum: 5. bis 6. November 2018

Tagungsort: Soest

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

„Die aktuelle Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ – DGfE-Workshop

Datum: 9. bis 10. November 2018

Tagungsort: Berlin

Organisation: Susan Derdula, Annette Stelter

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/Tagungsarchiv/2018_Call_for_Poster_DGfE-Methodentagung.pdf

„Lehr-Lernsituationen als Ausgangspunkt sportpädagogischer Forschung“ – Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik

Datum: 29. November bis 1. Dezember 2018

Tagungsort: Universität Hamburg

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek10_PaedFFuSP/DGfE_Sportp%C3%A4dagogik18_cfp.pdf