

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
BEITRÄGE ZUM DGFE-WORKSHOP „INSTITUTIONALISIERUNG FORSCHUNGSETHISCHER STANDARDS“	
<i>Daniela Kloss</i> Forschungsethik zwischen Standardisierung und Austausch: Wie können forschungsethische Erfahrungen und Wissen für alle zugänglich gemacht werden?	9
<i>Ingrid Mieth</i> Institutionalisierung forschungsethischer Standards – Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?	13
<i>Christiane M. Thiel</i> Experimente am Menschen: Ethische Standards	23
<i>Jean-Luc Patry</i> Die Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg für Forschungs- und Qualifikationsarbeiten	29
BEITRÄGE	
<i>Christian Brüggemann & Sarah Lange</i> Bildung, Armut und die Kontroverse um „High Stake Testing“	41
BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN	
Sektion 3 International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE).....	45
Sektion 5 Schulpädagogik.....	47
Sektion 6 Sonderpädagogik.....	49
Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit.....	56
Sektion 12 Medienpädagogik.....	63
Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung.....	66

NOTIZEN	
<i>Aus der Forschung</i>	71
TAGUNGSKALENDER	75
AUSSCHREIBUNGEN UND PREISE.....	79
<i>Medienpreis der DGfE</i>	79
<i>Heinrich Roth Forschungspreis der DGfE</i>	80
PERSONALIA	
<i>Laudation für Prof. Dr. Heinz Moser</i>	83
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Burkhard Müller</i>	89

EDITORIAL

In dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft werden Facetten der Diskussion zur Institutionalisierung forschungsethischer Standards beleuchtet. Unbestritten ist die Bedeutung forschungsethischer Reflexion für Forschungsprojekte. Während sich jedoch in Ländern wie den USA und Kanada Institutional Review Boards oder Research Ethic Boards seit den 1990er Jahren als Ausschüsse etablierten, die ethische Standards festhalten und auf deren Einhaltung in Forschungsprojekten achten, sind in Deutschland derartige Komitees nicht vorhanden. Stattdessen formulieren viele Fachgesellschaften und -verbände, so auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Ethik-Kodizes, die empfehlenden Charakter haben. Diese Form der Standardisierung ethischer Reflexion dient als forschungsethischer und moralischer Rahmen (erziehungs)wissenschaftlicher Forschung. Für Forschungsprojekte bedeutet dies, dass die Forschenden selbst für die Einhaltung forschungsethischer Grundsätze verantwortlich sind. Die Relevanz der Institutionalisierungen ethischer Standards im Rahmen der Erziehungswissenschaft wird in zunehmendem Maße von internationalen Entwicklungen und auf nationaler Ebene von anderen Fachdisziplinen wie beispielsweise der Medizin und der Psychologie beeinflusst. Es zeigt sich, dass eine Institutionalisierung sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Forschung haben kann.

Im Juni 2013 veranstaltete die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Workshop „Institutionalisierung forschungsethischer Standards. Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?“, auf dem die Teilnehmenden die verschiedenen Dimensionen institutionalisierter Verfahren diskutierten. Sie gingen zum Beispiel der Frage nach, ob es für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung ist, ethische Standards in Anlehnung an die Ethical Boards im angloamerikanischen Raum zu institutionalisieren.

Die vorliegende Ausgabe der Erziehungswissenschaft gibt Einblicke in den Workshop und in die verschiedenen Diskussionsstränge. Diese umfassten die Auswirkungen institutionalisierter Standards auf Forschungsprozesse sowie die Formen und den Stellenwert institutionalisierter Verfahren in der (inter-)nationalen Forschungslandschaft.

Die Beiträge der Autorinnen und Autoren in diesem Heft, die Teilnehmende an dem Workshop waren, zeichnen vergangene und gegenwärtige institutionalisierte Formen forschungsethischer Standards nach und zeigen zukünftige Perspektiven für die Erziehungswissenschaft auf. Sie tragen dazu bei, über die unterschiedlichen Sichtweisen auf Institutionalisierungsformen, ihre Möglichkeiten und Grenzen in die Diskussion zu kommen.

Der Beitrag von Daniela Kloss (Universität Bielefeld) stellt Grundlegendes zu dem Thema vor und fasst den Workshop inhaltlich zusammen. Sie

skizziert die unterschiedlichen Standpunkte und gibt einen Einblick in die Überlegungen von Ingrid Miethe, Christiane M. Thiel und Jean-Luc Patry, die auf dem Workshop referierten und ihre Vorträge für diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft verschriftlichten.

Ingrid Miethe (Universität Gießen) beschreibt in ihrem Beitrag zunächst die Entwicklungslinien zur Institutionalisierung forschungsethischer Standards in historischer Rückschau. Sie erläutert den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und verweist auf rechtliche Vorgaben, die unmittelbare Auswirkungen auf die ethischen Aspekte im Forschungsprozess haben. Kritisch setzt sie sich mit den Ethical Boards auseinander. Miethe sieht Handlungsbedarf für die Erziehungswissenschaft, wenn internationale und interdisziplinäre Forschung angestrebt wird. So sei zu erwarten, dass Drittmittelgeber vermehrt Nachweise über die Prüfung ethischer Standards einfordern werden. Die Erziehungswissenschaft komme nicht umhin, sich bezüglich der Ethical Boards zu positionieren, wenn sie nicht den internationalen Anschluss verlieren möchte. Dazu veranschaulicht Miethe die Schwierigkeiten für die Genehmigung internationaler Forschungsvorhaben und die derzeitigen Handlungsoptionen deutscher Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen auf internationalem Parkett. Als Quintessenz stellt Ingrid Miethe die Individualisierung eines strukturellen Problems fest, dem sich die Erziehungswissenschaft bis jetzt noch nicht gestellt hat.

Christiane M. Thiels (Universität Oldenburg) veranschaulicht aus Sicht der Psychologie die Bedeutung ethischer Standards für Forschungsprojekte unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit Probandinnen und Probanden. Sie skizziert historisch bedeutsame Entwicklungen für institutionalisierte Verfahren innerhalb der Medizin und der psychologischen Forschung. Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie hat im Jahr 2004 eine Ethikkommission eingerichtet, über deren Arbeit und Verfahrensweise Thiel berichtet. In ihrem Fazit stellt sie fest, dass sowohl das Verfassen eines Ethikantrages als auch die Anmerkungen von Ethikkommissionen dazu beitragen können, Forschungsprojekte zu verbessern – auch wenn ihre Berücksichtigung u.U. zu einer erhöhten Arbeitsbelastung führt.

Jean-Luc Patry (Universität Salzburg) reflektiert in seinem Beitrag Erfahrungen von der Universität Salzburg. Dort wurden im Jahr 2012 die „Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg für Forschungs- und Qualifikationsarbeiten“ verabschiedet. Patry stellt ausgewählte Aspekte der Richtlinien vor und berichtet über Erfahrungen mit diesen. Die Erarbeitung der Richtlinien schildert Patry als einen lehrreichen Prozess für die Beteiligten, denn die Beschäftigung mit ethischen Fragen spielte bis dato eine eher untergeordnete Rolle. Die Richtlinien haben keine Verbindlichkeit und können bei Nicht-Einhaltung nicht sanktioniert werden. Deshalb könne man sie als ein fakultatives Ethical Board interpretieren, die

möglicherweise eine Ethikkommission ersetzen können. Patrys Einschätzung nach haben sich die Richtlinien jedoch noch nicht als Standards im Fachbereich etabliert.

Unter der Rubrik „Allgemeine Beiträge“ berichten Christian Brüggemann (Universität Dortmund) und Sarah Lange (Universität Bamberg) von der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) im Jahr 2013. Auf dieser weltweit größten Tagung der Erziehungswissenschaft wurde unter dem Motto „Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis“ darüber diskutiert, ob und welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft leisten kann, um Armut zu verringern. Schwerpunkte waren Bildung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit und Debatten zum pädagogischen und bildungspolitischen Umgang mit Armut mit dem Fokus auf natio-ethno-kulturelle Alterität aus US-amerikanischer Sicht. Brüggemann und Lange stellen die inhaltlichen Schwerpunkte der Tagung vor und geben Einblicke in die Diskussionsstränge zum Tagungsschwerpunkt.

Nach den Beiträgen berichten die Sektionen, wobei wir auf die Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Überarbeitung des Fachprofils Sonderpädagogik der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ aufmerksam machen möchten. Im Anschluss daran finden Sie die Rubriken „Notizen aus der Forschung“, „Tagungskalender“, „Ausschreibungen und Preise“ und „Personalia“.

Christine Zeuner und Katja Schmidt

BEITRÄGE ZUM DGfE-WORKSHOP
„INSTITUTIONALISIERUNG FORSCHUNGSETHISCHER
STANDARDS“

Forschungsethik zwischen Standardisierung und
Austausch: Wie können forschungsethische
Erfahrungen und Wissen für alle zugänglich gemacht
werden?

Daniela Kloss

In dem DGfE-Workshop „Institutionalisierung forschungsethischer Standards“ am 14. Juni 2013 in Berlin wurde der Frage nachgegangen, wie ein verantwortungsbewusster Umgang mit forschungsethischen Fragen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung möglich ist, ohne dass das Forschungsvorhaben der Standardisierung zum Opfer fällt. Forschungsethik geht weit über den allgemeinen Datenschutz hinaus. Dies macht z.B. der Ethik-Kodex der DGfE deutlich, in dem ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Schutz der Probandinnen und Probanden sowie mit der Veröffentlichung von Informationen, die nicht nur die Person, sondern auch das Forschungsfeld erkennen lassen, angesprochen wird.

Ingrid Miethe thematisierte auf dem Workshop die Vor- und Nachteile von Ethical Boards in der Forschung, die es in der Erziehungswissenschaft in Deutschland nicht gibt. Dies erschwert internationale Forschungsvorhaben, wenn Ethical Boards in anderen Ländern gefordert werden. Jedoch ersetzen Ethical Boards nicht den verantwortlichen Umgang in der Forschung. Die Ethical Boards gewährleisten u.a. durch den Datenschutz die Nicht-Schädigung der Teilnehmenden in einem Forschungsprojekt. Für die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse ist nicht nur der Datenschutz der Teilnehmenden relevant, sondern Forschende müssen sich auch mit der Frage auseinandersetzen, wie sie durch ihre Ergebnisse die Erziehungswirklichkeit verändern. Nach Miethe stellt sich die Frage, wie klare Regelungen entwickelt und institutionell umgesetzt werden können, so dass sie den Forschungsprozess unterstützen und forschungsethische Fragen thematisieren.

Christiane Thiel berichtete aus der Ethikkommission der Universität Oldenburg. Grundlegend für die Arbeit der Kommission ist die Deklaration von Helsinki. In dieser wird besonders das Wohl der Probandinnen und Probanden – ihr Schutz, ihr Risiko und ihr Nutzen, ihre freiwillige Teilnahme und

Informiertheit sowie die Bedeutung von Vertrauen – thematisiert. Bevor ein Forschungsprojekt beantragt wird, muss ein Ethikantrag bei der Ethikkommission gestellt werden. Besonders sichtbar muss im Ethikantrag die Probandeninformation sein. Die Kommission prüft, wie die Deklaration von Helsinki umgesetzt wurde. Die Aufklärung der Probandinnen und Probanden – besonders über Dauer und Risiken – muss ebenso verständlich formuliert werden wie die Gewährleistung des Datenschutzes. Es muss eine Kontaktadresse geben, an die sich Probandinnen und Probanden des Forschungsprojektes wenden können. Eine Genehmigung wird nicht erteilt, wenn beispielsweise die Erhebung eine zu starke Belastung für die Probandinnen und Probanden sein kann oder nicht klar ist, ob der Datenschutz gewährleistet ist. Die Genehmigung erfolgt, wenn keine Bedenken vorliegen. Die Kommission kann eine Überarbeitung einfordern, wenn zum Beispiel zu viele Fremdwörter die Verständlichkeit des Informationsschreibens einschränken. Deutlich wird bei der Umsetzung forschungsethischer Standards, dass das Ethikvotum für den Schutz der Probanden und Probandinnen sowie für die Sicherung der Qualität der Studien von großem Nutzen ist, da eine institutionalisierte Form der Berücksichtigung forschungsethischer Fragen vorhanden ist. Jedoch ist es auch wichtig, Forschung nicht zu blockieren.

In seinem anschließenden Vortrag zeigte Jean-Luc Patry auf, wie ein verantwortungsbewusster Umgang mit den Teilnehmenden an einem Forschungsprojekt umgesetzt, aber auch diskutiert wird. Entscheidend sind sowohl der Schutz, die Würde und die Autonomie der teilnehmenden Menschen als auch die Verantwortung der Forschenden gegenüber der Gesellschaft und der Universität. Dabei umfasst das von Patry vorgestellte Leitbild zur Umsetzung forschungsethischer Standards unterschiedliche Ebenen der Reflexion im Forschungsprozess: die metatheoretische Reflexion, die methodische Reflexion und in der Auswertung Validität und Reliabilität. Ähnlich wie Thiel thematisierte auch Patry, wie sich Forscherinnen und Forscher präsentieren und wie die Universität mit der Präsentation des Projektes als vertrauensvolle Institution vermittelt wird. Zuletzt fasste Patry seine Erfahrungen zusammen: Ethische Prinzipien seien noch kein Standard in der Forschung. Sie bildeten jedoch für Studierende und Lehrende einen wichtigen Orientierungsrahmen. Somit sollte ständig an ihrer Implementierung gearbeitet werden.

Nach dem Vortrag von Patry wurde über die Prinzipien der Vertraulichkeit und Anonymität diskutiert: Wie können sich Forschende vertrauensvoll präsentieren? Wie wird aus Sicht der Probandinnen und Probanden Vertrauen missbraucht? Wird der Vertrauensmissbrauch in einen Zusammenhang mit dem subjektiv eingeschätzten Risiko oder Schaden gestellt? Anschließend sprachen die Teilnehmenden des Workshops über die Informiertheit der Probandinnen und Probanden. Es wurde darauf hingewiesen, dass unterlassene Informationen aus methodischen Gründen wichtig sein können. Dann müssen

die Untersuchten im Anschluss aufgeklärt werden und dieses muss im Bericht dokumentiert werden. Dabei gilt es, auch bei der Rückmeldung der Ergebnisse an die Probandinnen und Probanden, die Würde der Menschen zu wahren und Schaden zu vermeiden.

Zusammenfassend wurden durch die sehr anschaulichen Vorträge und die weiterführende Diskussion folgende Aspekte deutlich: Die Implementierung eines Ethik-Rates und von Ethical Boards (besonders für die internationale Forschung) sind als Orientierungsrahmen wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung ethischer Standards in der Forschung. Diese beziehen sich auf die Grundvoraussetzungen der Nicht-Schädigung und die Persönlichkeitsrechte der Probandinnen und Probanden und die Umsetzung des Datenschutzes. Bereits zu Beginn eines Forschungsprojekts stellen sich die Fragen, wie Probandinnen und Probanden informiert werden können. Eine weitere wesentliche Frage bezieht sich auf den vertrauensvollen Umgang miteinander. Im Workshop wurde problematisiert, welche Folgen Standardisierung und Institutionalisierung eines Ethik-Kodex für das pädagogische oder das zu untersuchende Feld haben.

In Bezug auf die Ethical Boards wurde abschließend diskutiert, warum es notwendig ist, ethische Prinzipien und Kommissionen an den Universitäten und in der DGfE einzuführen und zu erweitern. Eine Standardisierung forschungsethischer Prinzipien stößt sicherlich an ihre Grenzen, wenn sie Forschung wie die Ethnographie nicht völlig einschränken möchte. Sie kann eine mögliche Schädigung von Probandinnen und Probanden, die zum Beispiel in Interviews unvorhergesehen auftreten kann, nicht gänzlich verhindern. Jedoch scheint gerade deshalb ein Austausch über forschungsethische Prinzipien und die Reflexion von Problemen aus der Sicht von Forschenden aus unterschiedlichen Projekten oder auch Statusgruppen und Funktionen in Forschungsprojekten unerlässlich.

Daniela Kloss, Dipl.-Päd., ist Doktorandin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Institutionalisierung forschungsethischer Standards – Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?

Ingrid Mieth

Bereits seit den 1960er Jahren spielen forschungsethische Fragen eine stärkere Rolle. Angeregt durch die im Jahre 1964 für die Medizin verabschiedete „Deklaration von Helsinki“ (1964) (Weltärztebund 2000) wurden derartige Fragen auch in den Sozialwissenschaften (vgl. Hopf 2000: 590) verstärkt diskutiert. Allerdings blieben die Diskussionen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zunächst eher randständig (vgl. Kusenbach 2005). Erst ab Ende der 1970er Jahre erschien dann im englischsprachigen Raum eine größere Anzahl an Publikationen zu diesem Themenbereich (z.B. Barnes 1977, 1979; Sieber 1982; Callahan/Jennings 1983), der auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und weitergeführt wurde (vgl. Burgess 1989; Adelman 1984; Simons/Usher 2000; McNamee/Bridges 2002). In den späten 1990er Jahren setzten dann vor allem im englischsprachigen Raum verstärkte Bemühungen ein, verbindliche Richtlinien für Forschungsethik zu etablieren (vgl. Roth 2004). Im Ergebnis dieser Bestrebungen kam es beispielsweise an Universitäten und Colleges in den USA und in Kanada zur Etablierung eigener Ausschüsse für Forschungsethik.¹ In diesen Ländern ist es heute nicht mehr möglich, Forschungen ohne die vorherige Genehmigung durch derartige Boards durchzuführen. Dies betrifft sowohl die Durchführung von Forschungsprojekten als auch Lehrforschungsprojekte und Qualifikationsarbeiten.

In Deutschland kam es in der Erziehungswissenschaft bisher nicht zur Einführung derartiger institutionalisierter Komitees. Stattdessen wurde von den verschiedenen Fachgesellschaften zunächst der Weg beschritten, Ethik-Kodizes zu erlassen, die Empfehlungscharakter haben. Auch die DGfE verabschiedete im Jahre 1999 einen derartigen Ethik-Kodex.² In diesem Ethik-Kodex sind die wesentlichen für Forschungsprozesse relevanten Aspekte erfasst. In §1 werden grundsätzliche forschungsethische Grundsätze formuliert. In §2 wird auf Fragen der Publikation und in §3 auf Gutachten und Rezensionen eingegangen. Die Rechte von Probandinnen und Probanden sind in §4 differenziert dargestellt und – soweit möglich – auf die unterschiedlichen

1 Diese werden in den USA als Institutional Review Board (IRB), in Kanada als Research Ethic Boards (REB) bezeichnet.

2 Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf. Dieser Ethik-Kodex wurde vom Vorstand in seiner Sitzung vom 3./4. Dezember 1999 verabschiedet und trat mit seiner Publikation im Mitteilungsheft 20/1999 in Kraft.

Eventualitäten empirischer Forschung zugeschnitten. Im §5 wird spezifischer auf den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden und Praxispartnern eingegangen. Für die folgende Diskussion ist besonders der §6 wichtig, in dem die Bildung eines Ethik-Rates festgeschrieben wird. Dieser soll „aus einer Frau und einem Mann, die Mitglied der DGfE sind“, bestehen und wird in geheimer Wahl durch den Vorstand „aus einer Vorschlagsliste der Sektionen [...] für die Dauer von vier Jahren“ gewählt. Dieser Ethik-Rat hat die Aufgabe:

- „den Vorstand der DGfE und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und
- bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und ggf. Anhörung der Parteien durchzuführen.“

Da gerade die Forschung mit qualitativen Daten ein besonders sensibles Feld darstellt (vgl. für eine zusammenfassende Darstellung Mieth 2010), wurde der Ethik-Kodex im Jahre 2006 durch Empfehlungen für den Umgang mit qualitativen Daten ergänzt (vgl. DGfE 2006). Dieser Ethik-Kodex der DGfE greift die internationale Diskussion und die dort formulierten Standards auf, sodass die deutsche Erziehungswissenschaft sich hier auf dem Stand der internationalen Diskussion befindet.³

Neben diesen von der DGfE formulierten Standards sind Forschende in der Erziehungswissenschaft auch an rechtliche Regelungen in Form der bundes- und landesrechtlich geregelten Datenschutzgesetze bzw. Archivgesetze gebunden. Sie sind forschungsethisch unmittelbar relevant, da sie die Wahrung von Persönlichkeitsrechten absichern sollen sowie Fragen der Erhebung, Aufbewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung von Daten regeln (vgl. Gola/Schomerus 2007).

Vor diesem Hintergrund lässt sich konstatieren, dass es für Forschung in der Erziehungswissenschaft eine ausreichende Basis für eine ethisch verantwortliche Forschung gibt. Die zentralen Probleme sind in den jeweiligen Richtlinien und im Ethik-Kodex beschrieben. Dass hier nicht jedes in der Forschungspraxis entstehende (Detail-)Problem erfasst werden kann, liegt in der Natur der Sache, sind Forschungsprozesse doch nicht immer im vorab hundertprozentig hinsichtlich Verlauf und Ergebnis planbar (vgl. Mieth/Riemann 2007). Die beschriebenen Leitlinien sind jedoch offen genug, dass diese im Zweifelsfall flexibel auf konkrete Fragen und Probleme transferiert

3 Vgl. z.B. den 2011 verabschiedeten „Code of Ethics“ der American Educational Research Association (AERA), der die bis dahin gültigen „Ethical Standards“ ersetzte (online unter: <http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/CodeofEthics/tabid/10200/Default.aspx>). Für eine Übersicht über verschiedene Ethik-Kodizes europäischer Fachgesellschaften siehe: <http://www.eera-ecer.de/about/ethical-guidelines/>.

werden können. Es besteht von daher momentan eigentlich kein weiterer Handlungs- oder Änderungsbedarf.

Handlungsbedarf ergibt sich jedoch dadurch, dass die Einführung von Institutional Boards im internationalen Kontext eine Eigendynamik entwickelt hat, der sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft nicht ohne Weiteres entziehen kann. So sind in vielen Ländern (z.B. USA, Kanada, Großbritannien) auch in der Erziehungswissenschaft Genehmigungsverfahren durch Institutional Boards selbstverständliche Praxis. In Deutschland sind inzwischen in vielen Fachdisziplinen – auch jenseits der Medizin – derartige Genehmigungsverfahren üblich (vgl. z.B. den Beitrag von Thiel in diesem Heft). Die aktuelle Entwicklung zeigt, dass sich aufgrund dieser internationalen Entwicklungen aus der Nichtexistenz von Institutional Boards Probleme für empirische (qualitative und/oder quantitative) Forschung in der Erziehungswissenschaft ergeben können, wenn:

- interdisziplinär geforscht wird mit Fachdisziplinen, in denen derartige Genehmigungsverfahren üblich sind (z.B. Medizin, Psychologie, Ernährungswissenschaft, u.a.).
- International geforscht wird in und mit Ländern, in denen auch für die Erziehungswissenschaft solche Genehmigungsverfahren üblich sind. Dies betrifft Länder wie die USA, Kanada, Großbritannien, Australien, aber beispielsweise auch viele afrikanische Länder.
- Internationale Zeitschriften vor Publikation die Genehmigungsnummer der Boards einfordern, da selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass empirische Forschung nur dann durchgeführt werden kann, wenn Projekte diesbezüglich geprüft wurden. Das Nichtvorliegen einer solchen Genehmigung kann ggf. die Publikation in einer internationalen Zeitschrift verzögern oder gar verhindern.

Diese Fälle sind keine seltenen Ausnahmen! Ich selbst wurde in den letzten Jahren mehrmals mit jedem dieser drei Probleme konfrontiert. Perspektivisch steht zu erwarten, dass auch potenzielle Drittmittelgeber in Deutschland verstärkt den Nachweis über die Prüfung ethischer Standards einfordern. In Teildisziplinen wie der Sonder- und Heilpädagogik, die traditionell eine größere Nähe zur Medizin aufweisen, ist das bereits heute mitunter der Fall.

Unabhängig davon, ob man selbst die Existenz derartiger Boards als sinnvoll erachtet oder nicht, kommt auch die Erziehungswissenschaft nicht umhin, sich diesbezüglich zu positionieren. Immer mehr Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler werden mit den genannten Problemen konfrontiert. Promovierende, die einerseits in den Zielländern ihre Forschungen nicht durchführen dürfen, da sie keine Genehmigungsnummer vorweisen können und denen andererseits in Deutschland diese Genehmigung nicht erteilt wird, da es keine diesbezüglichen Verfahren gibt, sind gar nicht so selten. Bisher ist es so, dass

alle Forschenden individuell Lösungen für dieses Problem finden müssen. Diesbezüglich haben sich verschiedene Strategien entwickelt:

Eine Strategie besteht beispielsweise darin, das Problem zu verschleiern, indem internationalen Partnerinnen und Partnern die Genehmigungsnummer für die Zukunft versprochen wird, in der Hoffnung, dass diese dann vergessen erneut danach zu fragen. Forschende werden so gezwungen quasi illegale – und forschungsethisch nun wirklich fragwürdige – Verhaltensweisen zu entwickeln.

Eine andere Strategie ist das Huckepack-Verfahren. Erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte müssen das Genehmigungsverfahren in einer anderen Fachdisziplin, z.B. der Psychologie, durchlaufen. Dies ist jedoch nicht unproblematisch, da die Standards und Selbstverständlichkeiten der Disziplinen durchaus unterschiedlich sind. Erziehungswissenschaftliche Projekte werden so in der Logik einer anderen Fachdisziplin begutachtet.

Und letztlich besteht eine Strategie darin, ausführliche „Essays“ zu schreiben oder „Referate“ zu halten, in denen den internationalen Partnerinnen und Partnern die (forschungsethische) Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft dargelegt wird, in der Hoffnung, dass dies für das Gegenüber nachvollziehbar ist und den Eindruck hinterlässt, man selbst wäre ein(e) forschungsethisch akzeptable(r) Partner(in). Diese Strategie ist mitunter recht zeitaufwändig und nicht immer von Erfolg gekrönt, denn an Formalien kommt man auch in anderen Ländern oft nicht vorbei.

Welche Strategie auch immer gewählt wird: Es kommt zur Individualisierung eines strukturellen Problems, dem die Erziehungswissenschaft sich bisher noch nicht gestellt hat.

Jedoch soll nicht der Eindruck erweckt werden, die Einführung von Institutional Boards stelle das *Nonplusultra* hinsichtlich der Sicherung forschungsethischer Standards dar. Dies ist keinesfalls so, denn werfen wir einen Blick auf den englischsprachigen Raum, fällt auf, dass durch die Einführung von Boards viele neue Probleme entstanden sind. So haben sich Genehmigungsverfahren als ausgesprochen aufwändig erwiesen, was vor allem für Lehrforschungsprojekte – die oft nur über ein Semester reichen – schwierig ist. Auch entscheiden derartige Boards keinesfalls „objektiv“, sondern können zu geradezu konträren Schlussfolgerungen kommen (vgl. z.B. Anthony 2005), restriktiver sein als es die zugrunde liegenden Richtlinien erfordern (vgl. Ells/Gutfreund 2006) oder auch dazu missbraucht werden, das Projekt von Kolleginnen und Kollegen „an die Kette zu legen oder zu untergraben“ (vgl. Roth 2004: Abs. 9).

Aus Richtung der qualitativen Forschung werden die den Boards i.d.R. zugrunde liegenden Richtlinien auch unter methodischem Aspekt kritisiert. Hier wird das Problem diskutiert, dass die ursprünglich aus der Medizin und der quantitativen Forschung kommenden Regelungen, sich für qualitative Forschungsprojekte (vgl. Smale 2002; Pring 2002; de Laine 2000; Milne

2005; Coupal 2004; Kusenbach 2005; Ells 2011) und insbesondere auch für qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungen (vgl. Pritchard 2002; Tickle 2002) als zu eng erweisen. Auch werden ganze Forschungstraditionen, wie beispielsweise eine in der Ethnographie zur Anwendung kommende Beobachtung, infrage gestellt, da im Falle einer versteckten Beobachtung die Beobachteten kaum ihre Zustimmung zur Untersuchung gegeben haben (informed consent) (vgl. z.B. Kusenbach 2005: Abs. 5), es auch bei offener Beobachtungen immer wieder zu Situationen kommen kann, die de facto einer versteckten Beobachtung ähneln (vgl. z.B. Hopf 2000: 596f.; Burgess 1989: 67). Die Liste der methodischen Probleme ließe sich fortsetzen (vgl. ausführlich Miethe 2010; Miethe/Riemann 2007).

Auch sollte man sich nicht darüber hinweg täuschen, dass die den Boards zugrunde liegenden Richtlinien nur abstrakte und sehr generelle Richtlinien für das Vorgehen geben und keineswegs in der Lage sind, über die Vielzahl ethischer Dimensionen im Forschungsprozedere Auskunft zu geben (Gahleitner/Kiegelmann 2005). Jeder Ethik-Kodex erweist sich bei genauerer Betrachtung – auf die einzelnen Disziplinen und Anwendungsbereiche bezogen – als lückenhaft, weil es unmöglich ist, allen Eventualitäten vorzuzorgen. Auch können die Boards allenfalls formal eine forschungsethisches verantwortliche Forschung garantieren. Ob die eigentliche Forschung dann tatsächlich zu einer forschungsethisches guten Forschung gerät, liegt stark in der Hand und der Kompetenz der Forschenden selbst. Diese müssen – gerade im Bereich qualitativer Forschung, die in die konkrete Interaktion mit den Beforschten geht – auch dazu in der Lage sein, die „ethically important moments“ (Guillemín/Gillam 2004: 262) im Forschungsprozess zu erkennen und kompetent und verantwortlich damit umzugehen. Dies erfordert jedoch eine fundierte Ausbildung, womit die Forderung impliziert ist, Forschungsethik stärker als bisher in die Methodenausbildung zu integrieren (vgl. z.B. McGinn/Bosacki 2004).

Trotz dieser Bedenken und Einschränkungen hinsichtlich der Möglichkeiten von Institutional Boards muss die Erziehungswissenschaft zur Kenntnis nehmen, dass international dieser Weg eingeschlagen wurde, der uns in irgendeiner Form zur Positionierung zwingt. Es stellt sich somit die Frage, wie perspektivisch in der Erziehungswissenschaft mit dieser Frage umgegangen werden soll. Denkbar sind verschiedene Optionen, die ich kurz vorstellen möchte und die auch auf dem Workshop der DGfE diskutiert wurden.

Option 1: Es bleibt alles wie bisher. Dies würde bedeuten, dass notwendige Genehmigungen von anderen Fachdisziplinen und Ländern nach deren fachdisziplinärer und nationaler Logik vergeben würden und jede(r) selbst eine Lösung für die jeweils eigene Forschung finden muss. International betrachtet stellt dies eher einen „deutschen Sonderweg“ innerhalb der internationalen Erziehungswissenschaft dar. Solange unsere nationalen Drittmittelgeber aber noch keine offiziellen Genehmigungsverfahren einfordern, wäre die-

ser Weg prinzipiell möglich. Der Vorteil dieses Weges wäre, dass damit auch die Nachteile der Boards wegfallen, wie z.B. aufwändige und formalistische Genehmigungsverfahren.

Option 2: Die DGfE befördert die Entwicklung forschungsethischer Boards. Damit würde die deutsche Erziehungswissenschaft an die internationalen Entwicklungen anschließen und die Genehmigungswege wären transparent. Mit diesem Vorteil sind allerdings auch die Nachteile dieser Boards verbunden. Außerdem wird diese Entwicklung insgesamt gefördert – und gerade für qualitative Forschung haben sich diese Boards nicht unbedingt als passend erwiesen. Nichtsdestotrotz gäbe es mit der Einführung von Boards auch in Deutschland klare Regelungen, die die dargestellten Probleme lösen würden.

Die DGfE könnte in zwei Richtungen aktiv werden. Zum einen könnte sie ihre Mitglieder dazu auffordern, an den jeweiligen Universitäten in der Richtung zu arbeiten, sich in die für andere Fachdisziplinen bestehende Ethik-Boards aktiv einzubringen oder eigene Boards zu gründen, um somit die erziehungswissenschaftliche Perspektive zu integrieren. Zum anderen besteht die Möglichkeit, den erwähnten Ethik-Rat der DGfE so auszubauen, dass dieser von DGfE-Mitgliedern genutzt werden kann, denen an der eigenen Hochschule keine (angemessenen) Genehmigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dafür müsste der Ethik-Rat auf mehr als zwei Personen erweitert werden, wobei darauf zu achten ist, dass diese die unterschiedlichen Forschungsparadigmen angemessen vertreten. Ein solcher Weg wurde beispielsweise von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie beschritten und hat sich durchaus bewährt (vgl. den Beitrag von Thiel in diesem Heft).⁴

Auf dem Workshop sprachen sich die Teilnehmenden einvernehmlich für diese letzte Variante, den Ausbau des Ethik-Rates der DGfE, aus. Mit der Nutzung des Ethik-Rates der DGfE wäre den Kolleginnen und Kollegen gedient, die aus den o.g. Gründen auf offizielle Genehmigungsverfahren angewiesen sind. Wenn es innerhalb der eigenen Hochschule keine adäquate Möglichkeit gibt, könnten solche Projekte dann dem DGfE-Ethik-Rat vorgelegt werden, der die Möglichkeit bekommen müsste, entsprechende Genehmigungen zu erteilen.

In Abwägung der Vor- und Nachteile von Ethical Boards stellt sich jedoch auch die Frage, ob es unbedingt sinnvoll ist, diesen Weg insgesamt zu beschreiten. So wäre es momentan auch noch denkbar, derartige Boards – im Unterschied zum angelsächsischen Raum – nicht verbindlich festzuschreiben, sondern diese eher als freiwillige Selbstverpflichtung zu nutzen. Die Selbstregulation der wissenschaftlichen Gemeinschaft verlangt, dass sich ihre Mitglieder forschungsethisches sensibler Punkte bewusst sind. Die Auseinander-

4 Vgl. <http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/ethik/>.

setzung damit erfolgt aber nicht unbedingt über formalisierte Regelungen, sondern stark auch durch die Entwicklung einer forschungsethisches sensibilisierten Diskursgemeinschaft, die im Studium beginnt, sich über alle Qualifikationsphasen weiter erstreckt und im Ergebnis zu Persönlichkeiten führt, die in der Lage sind, die ethisch relevanten Aspekte zu erkennen und damit verantwortlich umgehen zu können. Die Notwendigkeit dieser Kompetenz kann uns kein Ethical Board abnehmen.

Ingrid Mieth, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

- Adelman, Clem (Ed) (1984): *The Politics and Ethics of Evaluation*. London, Canberra: Croom Helm.
- Anthony, Robert (2004): Consistency of Ethics Review [12 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Art. 5. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050153> [Zugriff: 14. August 2013].
- Barnes, John A. (1977): *The Ethics of Inquiry in Social Science. Three Lectures*. New Delhi, Oxford: University Press.
- Barnes, John A. (1979): *Who should know what? Social Science, Privacy and Ethics*. Harmondsworth: Penguin.
- Burgess, Robert G. (1989): Grey Areas: Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In: Burgess, R. G. (Hrsg.): *The Ethics of Educational Research*. Basingstoke: Taylor & Francis, S. 60-76.
- Callahan, Daniel/Jennings, Bruce (1983): *Ethics, the Social Sciences, and Policy Analysis*. New York, London: Plenum Press.
- Coupal, Linda (2004): Practitioner-Research and the Regulation of Research Ethics. The Challenge of Individual, Organizational, and Social Interests [34 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Art. 6. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050163> [Zugriff: 14. August 2013].
- de Laine, Marlene (2000): *Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DGfE, Der Vorstand (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen. In: *Erziehungswissenschaft* 17, 32, S. 33-34.
- Ells, Carolyn/Gutfreund Shawna (2006): Myths about Qualitative Research and the Tri-Council Policy Statement. In: *Canadian Journal of Sociology* 31, 3, S. 361-373.

- Ells, Carolyn (2011): Communicating Qualitative Research Study Designs to Research Ethics Review Boards. In: *The Qualitative Report* 16, 3, S. 881-891. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-3/ells.pdf> [Zugriff: 14. August 2013].
- Gahleitner, Silke/Kiegelmann, Mechthild (2005): Ethische Fragen in der qualitativen Entwicklungspsychologie. In: Mey, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 265-285.
- Gola, Peter/Schomerus, Rudolf (2007): *Bundesdatenschutzgesetz. Kommentar*. 9., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: Beck Juristischer Verlag.
- Guillemin, Marilys/Gillam, Lynn (2004): Ethics, Reflexivity and „Ethically Important Moments” in Research. In: *Qualitative Inquiry* 10, 2, S. 261-280.
- Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 589-599.
- Kusenbach, Margarethe (2005): Across the Atlantic: Current Issues and Debates in US Ethnography [98 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 47. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503470> [Zugriff: 14. August 2013].
- McGinn, Michelle K./Bosacki, Sandra L. (2004): Research Ethics and Practitioners. Concerns and Strategies for Novice Researchers Engaged in Graduate Education [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 6. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040263> [Zugriff: 14. August 2013].
- McNamee, Mike/Bridges, David (Hrsg.) (2002): *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 927-937.
- Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (2007): Mehr Fragen als Antworten. Überlegungen zu einem selbstkritischen Umgang mit forschungsethischen Problemstellungen in unserer Arbeit. In: Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 219-236.
- Milne, Catherine (2005): Overseeing Research: Ethics and the Institutional Review Board [33 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 41. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501412> [Zugriff: 14. August 2013].

- Pring, Richard (2002): The Virtues and Vices of an Educational Researcher. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 111-127.
- Pritchard, Ivor A. (2002): Travelers and Trolls: Practitioner Research and Institutional Review Boards. In: Educational Researcher 31, 3, S. 3-13.
- Roth, Wolff-Michael (2004): Qualitative Research and Ethics [15 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 7. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040275> [Zugriff: 14. August 2013].
- Sieber, Joan E. (1982) (Hrsg.): The Ethics of Social Research. Surveys and Experiments. New York, Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag.
- Simons, Helen/Usher, Robin (Hrsg.) (2000): Situated Ethics in Educational Research. London: RoutledgeFalmer.
- Small, Robin (2002): Codes are not enough: What Philosophy can contribute to the Ethics of Educational Research. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 89-110.
- Tickle, Les (2002): Opening Windows, Closing Doors: Ethical Dilemmas in Educational Action Research. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 41-57.
- Weltärztebund (2000): Deklaration des Weltärztebundes von Helsinki. Ethische Grundsätze für die medizinische Forschung am Menschen. Verabschiedet von der 52. Generalversammlung des Weltärztebundes Edinburgh, Schottland Oktober 2000. http://www.bbiks.de/klifo/~Deklaration_Helsinki_Okt2000deut.htm [Zugriff: 14. August 2013].

Experimente am Menschen: Ethische Standards

Christiane M. Thiel

Die Deklaration von Helsinki als Grundlage für Forschung am Menschen

Im Jahr 1964 wurde von der World Medical Association (WMA) eine Leitlinie für Experimente am Menschen publiziert. Dieser Leitlinie ging der zehn Punkte umfassende Nürnberger Kodex voraus, der 1947 als Antwort auf die im Nationalsozialismus im Namen medizinischer Forschung begangenen Verbrechen formuliert wurde. Die als Deklaration von Helsinki bekannte Leitlinie wurde bis zu ihrer heutigen Version (2008) mehrfach überarbeitet und ist das zentrale Dokument für ethische Standards bei experimentellen Untersuchungen am Menschen. Obwohl die Leitlinie ursprünglich primär für medizinische Forschung formuliert wurde, wird sie heute zumeist als generelle Leitlinie für alle experimentellen Arbeiten am Menschen angesehen. Zentrale Punkte in der Deklaration von Helsinki sind das Wohl des Probanden, die Risiko-Nutzenabwägung, der Schutz abhängiger sowie nicht geschäftsfähiger Personen, die verpflichtende Vorlage eines Versuchsprotokolls bei einer Ethikkommission, die Freiwilligkeit der Teilnahme und Möglichkeit des Abbruchs sowie die informierte Einwilligung.

Dass Forschung am Menschen Risiken bergen kann und das Wohl des Probanden gefährdet sein könnte, mag für medizinische Forschung jedem einleuchten. Jedoch gibt es auch etliche nicht-medizinische Forschungsvorhaben in verschiedenen Fachdisziplinen, in denen Untersuchungen durchaus das Wohl des Probanden beeinträchtigen können und Risiken gegen Nutzen abzuwägen sind. Das Milgram-Experiment, bei welchem Probanden glaubten, einem anderen Probanden schmerzhaftes Elektroschocks zuzufügen, ist ein Extrembeispiel (Milgram 1963). Aber selbst bei anderen, unumstrittenen Forschungsvorhaben, in denen beispielsweise Interviews zu Lebensereignissen durchgeführt werden oder Probanden in Lernexperimenten scheitern können, kann es zu belastenden Situationen bei Versuchspersonen kommen, die gegen den potentiellen Erkenntnisgewinn abgewogen werden müssen. Insofern sind das Wohl des Probanden und eine Risiko-Nutzen-Abwägung bei Forschungsvorhaben am Menschen in allen Fachdisziplinen relevant.

Besondere Sorgfalt ist dann gegeben, wenn Probanden in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen oder nicht geschäftsfähig sind. In der medizinischen Forschung besteht eine Abhängigkeit beispielsweise bei einem Arzt-Patientenverhältnis, im universitären Bereich könnte dies ein Lehrer-Schülerverhältnis sein. Das heißt nicht, dass an Universitäten keine studentischen Pro-

banden mehr untersucht werden dürfen. Fraglich wäre jedoch eine Situation, in der ein Hochschullehrer oder eine Hochschullehrerin einen noch zu prüfenden Studierenden bittet, an einem Versuch teilzunehmen. Als nicht geschäftsfähige Probanden gelten solche, die aufgrund einer körperlichen oder geistigen Behinderung oder Minderjährigkeit nur begrenzt einwilligungsfähig sind. Hier muss die Einwilligung für die Versuchsteilnahme vom gesetzlich ermächtigten Vertreter eingeholt werden. Bei Probanden, die zwar nicht geschäftsfähig sind, dennoch aber eine Entscheidung über die Teilnahme am Experiment treffen können, sollte zudem der Proband selbst einwilligen. Für Forschungsvorhaben an Schulen heißt dies, dass zum einen die Einwilligung der Eltern vorliegen muss, zum anderen aber die Entscheidung des Schülers, nicht teilzunehmen, respektiert werden muss. Des Weiteren dürfen nicht einwilligungsfähige Probanden nur dann untersucht werden, wenn die potentiellen Ergebnisse der Population, der die Probanden angehören, oder den Probanden selber nutzen werden. Das heißt, ein Forschungsvorhaben, welches sich mit Faktoren für schulischen Lernerfolg beschäftigt, darf selbstverständlich an Schülern durchgeführt werden. Ein Vorhaben, welches sich hingegen allgemein mit lernfördernden Faktoren beschäftigt, sollte zunächst an geschäftsfähigen Probanden durchgeführt werden.

Ethikkommissionen

Um zu beurteilen, inwieweit bei Forschungsvorhaben die in der Deklaration von Helsinki formulierten zentralen Punkte Beachtung finden, wurden in Deutschland in den 1970er bis 1990er Jahren an vielen Institutionen Forschungsethikkommissionen eingerichtet. Bei der Mehrzahl dieser Ethikkommissionen handelt es sich um medizinische Ethikkommissionen der Ärztekammern oder Hochschulen. Nicht-medizinische Ethikkommissionen, wie beispielsweise an der Universität Oldenburg, sind meines Wissens eher die Ausnahme. Im Gegensatz zur Begutachtung psychologischer oder pädagogischer Forschungsvorhaben unterliegt die Begutachtung medizinischer Forschungsvorhaben in Deutschland rechtlichen Richtlinien, wie beispielsweise dem Arzneimittelgesetz (AMG), welches eine Begutachtung vor Studienbeginn verpflichtend vorschreibt. Bei nicht-medizinischen Forschungsvorhaben gibt es bis auf das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) keine gesetzlichen Vorgaben. Eine Begutachtung ist damit nicht gesetzlich vorgeschrieben.

Dennoch werden vermehrt auch nicht-medizinische Forschungsvorhaben Ethikkommissionen zur Begutachtung vorgelegt. Zum einen ist dies in Forderungen von Drittmittelgebern (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft) begründet, die über Annahme oder Ablehnung einer Drittmittelförderung bei Versuchsvorhaben am Menschen erst bei Vorliegen eines positiven Ethikvotums entscheiden. Zum anderen liegt dies an veränderten Publikationsrichtli-

nien bei Zeitschriften im biomedizinischen Bereich, die Befunde von Untersuchungen, die nicht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Deklaration von Helsinki durchgeführt wurden, nicht publizieren. Des Weiteren empfehlen auch verschiedene Fachorganisationen, wie beispielsweise die efpa (European Federation of Psychologist's Associations), ein Ethikvotum für jede experimentelle Forschung am Menschen.

Um die Begutachtung von Forschungsanträgen durch Angehörige des eigenen Faches durchführen zu können, die mit den wissenschaftlichen und fachlichen Gepflogenheiten vertraut sind, und auch Kolleginnen und Kollegen eine Begutachtung zu ermöglichen, deren Universitäten keine eigenen Ethikkommissionen besitzen, hat die deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) 2004 eine eigene Ethikkommission eingerichtet (<http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/ethik/>). Diese überregionale zusammengesetzte Ethikkommission besteht aus einer Vorsitzenden, acht regulären und zwei kooptierten Mitgliedern und bearbeitet im Umlaufverfahren ca. 70-80 Anträge pro Jahr. Die Bearbeitungszeit liegt bei ca. 4 Wochen. Zudem kam es in den letzten Jahren an vielen psychologischen Instituten zur Gründung eigener Ethikkommissionen nach dem Vorbild der Ethikkommission der DGPs.

Ethikanträge

Ein Ethikantrag, der vor Studienbeginn bei einer Ethikkommission einzureichen ist, besteht aus drei Dokumenten: dem Studienprotokoll, der Probandeninformation und der Einwilligungserklärung. Punkt 14 der Deklaration von Helsinki spezifiziert die Anforderungen an das Studienprotokoll wie folgt:

„Das Protokoll soll eine Erklärung der einbezogenen ethischen Erwägungen enthalten und sollte deutlich machen, wie die Grundsätze dieser Deklaration berücksichtigt worden sind. Das Protokoll sollte Informationen über Finanzierung, Sponsoren, institutionelle Verbindungen, andere mögliche Interessenskonflikte, Anreize für Versuchspersonen und Vorkehrungen für die Behandlung und/oder Entschädigung von Personen enthalten, die infolge ihrer Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie einen Schaden davongetragen haben. Das Protokoll sollte Vereinbarungen beschreiben, wie Versuchspersonen nach Abschluss der Studie entweder Zugang zu den Maßnahmen verschafft werden soll, die sich in der Studie als nützlich gezeigt haben, oder wie sie eine andere angemessene Versorgung oder einen anderen angemessenen Nutzen enthalten können.“

Im Studienprotokoll sind neben dem Versuchsdesign zur Kosten-Nutzen Abwägung beispielsweise Angaben darüber zu machen, ob es zu einer möglichen körperlichen oder mentalen Beanspruchung des Probanden kommt, ob private Dinge preisgegeben werden oder mit Täuschung gearbeitet wird. Es sei jedoch unterstrichen, dass die Abwägung des „Nutzens“ einer Studie ge-

rade bei nicht-medizinischen Studien, die in der Regel ein geringes Risiko beinhalten, durch eine Ethikkommission bei Weitem nicht mit gleicher wissenschaftlicher Strenge wie bei der Begutachtung eines Drittmittelantrags gemacht wird. Meiner Erfahrung nach geschieht es sehr selten, dass Ethikanträge abgelehnt werden, weil das Studiendesign Mängel enthält.

Des Weiteren ist im Antrag darzulegen, inwiefern die Teilnahme freiwillig ist und jederzeit beendet werden kann. Die freiwillige Einwilligung in die Teilnahme an Experimenten war bereits im Nürnberger Kodex der erste Punkt. Falls es für eine Teilnahme von Versuchspersonen Anreize gibt, müssen diese offengelegt werden. Aus meiner eigenen Erfahrung in Ethikkommissionen wird gerade bei Studien an Minderjährigen ein finanzieller Anreiz kontrovers diskutiert und eine monetäre Vergütung nicht empfohlen. Bei medizinischen Vorhaben ist zudem eine ausreichende Vorkehrung für Entschädigung bei Schaden der Versuchsperson zu gewährleisten (Abschluss einer Probandenversicherung), die teilweise auch gesetzlich vorgeschrieben ist. Bei nicht-medizinischen Studien ist das meines Erachtens nicht notwendig und von vielen Forschungseinrichtungen auch nicht zu finanzieren. Andererseits ist aber bei nicht-medizinischen Forschungsvorhaben beispielsweise darauf zu achten, dass Probandinnen und Probanden, die nach der Studie Belastungen ausgesetzt sind, entsprechend „weiterbehandelt“ werden. Ein solcher Fall könnte beispielsweise bei Interviews, die traumatische Erlebnisse betreffen, eintreten. In diesem Beispiel wäre noch ein zweiter in Punkt 16 formulierter Aspekt der Deklaration von Helsinki relevant: Forschungen am Menschen dürfen nur von Personen durchgeführt werden, die angemessen wissenschaftlich ausgebildet und qualifiziert sind.

Der Zugang der Probandinnen und Probanden zu Maßnahmen, die sich in der Studie als nützlich erwiesen haben, wird in der klinisch-pharmakologischen Forschung kontrovers diskutiert (Wolinsky 2006). Auf psychologisch-pädagogische Forschung angewandt würde dies zum Beispiel bedeuten, dass ein bestimmtes Lernmaterial oder eine Intervention, die sich in einer Studie als effektiv erwiesen hat, den daran teilnehmenden Probandinnen und Probanden auch weiterhin zur Verfügung steht. Ein Angebot, welches beispielsweise einer Kontrollgruppe gemacht werden kann, ist, dass sie auf Wunsch nach Abschluss der Studie ebenfalls Zugang zur Intervention bekommen können – was jedoch mit erheblichen Kosten verbunden sein kann.

Ein weiterer Aspekt, auf den sowohl im Studienprotokoll als auch in der Probandeninformation und Einwilligung eingegangen werden muss, ist der Datenschutz. Dies ist der einzige Punkt, bei dem der Gesetzgeber Vorgaben macht. In der Deklaration von Helsinki werden der Schutz der Privatsphäre und die Vertraulichkeit persönlicher Informationen zwar in einem Unterpunkt erwähnt, ansonsten wird der Datenschutz nicht angesprochen. Diesem gilt in der Regel jedoch auch ein besonderes Augenmerk der Ethikkommission, die darauf achtet, dass, falls möglich, Daten pseudonymisiert oder ano-

nymisiert erhoben, ausgewertet und publiziert werden und Dritten nicht zugänglich sind.

In Punkt 24 der Deklaration von Helsinki wird spezifiziert, dass Versuchspersonen „angemessen über Ziele, Methoden, Geldquellen, eventuelle Interessenskonflikte, institutionellen Verbindungen des Forschers, den erwarteten Nutzen und die potentiellen Risiken der Studie, möglicherweise damit verbundene Beschwerden sowie alle anderen relevanten Aspekte der Studie informiert (aufgeklärt) werden“. Diese Aufklärung erfolgt in der Regel schriftlich in einer Probandeninformation. Diese Probandeninformation wird besonders sorgsam von der Ethikkommission gelesen und insbesondere daraufhin beurteilt, ob sie in einer für Laien verständlichen Form formuliert wurde. In der Regel beziehen sich Empfehlungen der Ethikkommission bei der Begutachtung der Ethikanträge auf eine Überarbeitung dieser Probandeninformation, die die Leserlichkeit und Verständlichkeit erhöhen.

Weiter heißt es unter Punkt 24:

„Nachdem er [der Forscher] sich vergewissert hat, dass die potentielle Versuchsperson diese Informationen verstanden hat, hat der Arzt oder eine andere angemessen qualifizierte Person die freiwillige, informierte Einwilligung (Einwilligung nach Aufklärung – ‚informed consent‘) der Versuchsperson – vorzugsweise in schriftlicher Form – einzuholen“.

Diese Einwilligungserklärung, die vom Probanden und dem Versuchsleiter oder der Versuchsleiterin unterschrieben wird, ist ebenfalls der Ethikkommission vorzulegen. Eine nicht-schriftliche Einwilligung ist auch möglich, muss aber formell dokumentiert und bezeugt werden. In manchen Fachbereichen (z.B. Soziologie) kann die Einwilligung nach Aufklärung jedoch nicht immer umgesetzt werden, da dies Forschungsergebnisse verzerren würde – dieser Fall ist in der auf medizinische Forschungsvorhaben ausgerichteten Deklaration von Helsinki nicht vorgesehen. Eine fachlich breit zusammengesetzte Ethikkommission wird aber meines Erachtens auch solche Ethikanträge nicht ablehnen, wenn der Forscher oder die Forscherin die Problematik darlegt und nach anderen Möglichkeiten der informierten Einwilligung sucht.

Fazit

Die Anzahl zu schreibender und zu begutachtender Ethikanträge hat in den letzten Jahren in der Psychologie und verwandten Disziplinen rasant zugenommen. Das Verfassen eines Ethikantrages ist neben einer Arbeitsbelastung jedoch auch immer die Chance der Verbesserung des eigenen Forschungsvorhabens. Dies betrifft sowohl die schriftliche Ausarbeitung eines Studienprotokolls als auch frühzeitige Überlegungen, welche potentiellen Belastungen beim Probanden auftreten können und wie damit gegebenenfalls umgegangen wird. Hier können Rückmeldungen zu ethischen Überlegungen von einem

fachlich breit aufgestellten Gremium durchaus hilfreich sein. Zudem sind Anmerkungen von Ethikkommissionen zu Unklarheiten, fehlenden Angaben oder gar Rechtschreibfehlern in der Probandeninformation meines Erachtens eher eine Hilfe als bürokratische Hürde und sollte als solche auch verstanden werden.

Christiane M. Thiel, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin in der Abteilung für Biologische Psychologie, Department für Psychologie, European Medical School an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Literatur

- European Federation of Psychologist's Associations (2011): Proposed Standards for Research Ethics Evaluation Procedures. <http://science.efpa.eu/information-/proposed-standards-for-research-ethics-evaluation-procedures/> [Zugriff: 15. August 2013].
- Milgram, Stanley (1963): Behavioural Study of Obedience. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 4, S. 371-378.
- The Nuremberg Code. From Trials of War Criminals before the Nuremberg Military Tribunals under Control Council Law No. 10. Nuremberg, October 1946-April 1949. Washington, D.C.: U.S. G.P.O, 1949-1953. <http://history.nih.gov/research/downloads/nuremberg.pdf> [Zugriff: 15. August 2013].
- Wolinsky, Howard (2006): The Battle of Helsinki. Two troublesome Paragraphs in the Declaration of Helsinki are causing a Furore over Medical Research Ethics. In: *EMBO Rep* 7, 7, S. 670-672.
- World Medical Association (1964): Human Experimentation. Code Ethics of the World Medical Association. In: *British Medical Journal* 2, 5402, S. 177. Aktuelle Version der Deklaration von Helsinki: <http://www.bundes-aerztekammer.de/downloads/deklHelsinki2008.pdf> [Zugriff: 15. August 2013].

Die Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg für Forschungs- und Qualifikationsarbeiten

Ein Beispiel für institutionsinterne forschungsethische
Standards¹

Jean-Luc Patry

Wer empirische pädagogische Untersuchungen durchführt, muss forschungsethische Vorschriften beachten. Diese Regeln sind auch den Studierenden, die solche Untersuchungen realisieren, zu vermitteln und die Studierenden sind im Hinblick auf die Einhaltung der Vorschriften zu supervidieren (vgl. AERA Code of Ethics 2011: § 20 und § 22). Im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg äußerten 2008 mehrere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Bedürfnis, über entsprechende Grundlagen verfügen zu können, auf die in der Lehre und nötigenfalls bei Publikationen oder Projektanträgen verwiesen werden kann. Diese Richtlinien sollten auch auf die spezifischen Rahmenbedingungen des Fachbereichs, ausgedrückt u.a. im parallel zu den Richtlinien ausgearbeiteten Entwicklungsplan (Fachbereich Erziehungswissenschaft 2009), zugeschnitten sein. Sie sollten so über die gesetzlichen Grundlagen und die in den in verschiedenen Vereinigungen ausgearbeiteten ethischen Richtlinien (neben der oben genannten AERA auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) o.J. und die Deutsche Gesellschaft für Evaluation, DeGEval 2005) hinausgehen oder einzelne Punkte präzisieren oder spezifizieren (vgl. 1.3 der Richtlinien, Fachbereich Erziehungswissenschaft 2012). Das Bedürfnis solcher fachbereichsspezifischer Richtlinien folgte nicht zuletzt auch aus der Notwendigkeit, Verantwortung für den Bereich der empirischen pädagogischen Forschung wahrzunehmen. Insofern die Richtlinien über die gesetzlichen Grundlagen einschließlich der Satzung der Universität (Universität Salzburg o.J.) in den jeweils geltenden Fassungen hinausgehen, handelt es sich um eine Selbstverpflichtung des Fachbereichs ohne Sanktionsmöglichkeit.

In einem sich über mehrere Jahre erstreckenden Entwicklungsprozess wurden die „Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg für Forschungs- und Qualifikationsarbeiten“ (Fachbereich

1 Überarbeiteter Vortrag anlässlich des DGfE-Workshops „Institutionalisierung forschungsethischer Standards. Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?“, Berlin, 14. Juni 2013.

Erziehungswissenschaft 2012) erarbeitet, am 16. Mai 2012 vom Fachbereichsrat beschlossen und daraufhin ins Internet gestellt. Im Hinblick auf die Diskussion um die Institutionalisierung forschungsethischer Standards in der DGfE sollen diese Richtlinien als Beispiel für eine solche Institutionalisierung dienen. Es ist allerdings zu betonen, dass die Entwicklung dieser Richtlinien nicht im Zusammenhang mit der Institutionalisierung von Ethikkommissionen und schon gar nicht im Hinblick auf eine solche erfolgte. Eine solche Kommission wurde im Rahmen der Neustrukturierung der Universität in den Jahren 2001ff. auf Universitätsebene diskutiert und letztlich verworfen.

Da die Richtlinien im Netz zugänglich sind, geht es im vorliegenden Beitrag nicht darum, sie erneut wiederzugeben, sondern es sollen zum einen Überlegungen dargestellt werden, die ausgewählten Abschnitten zugrunde lagen, und zum anderen soll über die (wenigen) Erfahrungen berichtet werden, die wir mit diesen Richtlinien gemacht haben.

Die Richtlinien sind in elf Abschnitte aufgeteilt. Im Weiteren sollen nur die wichtigsten diskutiert werden. Es sind die Präambel (ca. eine Seite in den Richtlinien), der Geltungsbereich (Abschnitt 2, ca. eine Seite), die ethischen Prinzipien als zentrales Element (Abschnitt 4, ca. 6 Seiten), die Autorschaft (Abschnitt 6, ca. eine Seite) und die Interventionen (Abschnitt 9, 13 Zeilen). Die hier nicht diskutierten Abschnitte sind nur wenige Zeilen lang und betreffen Aspekte, die zwar wichtig, aber im vorliegenden Zusammenhang nicht relevant sind (u.a. Definitionen, Plagiate, Sanktionen). Entsprechend des eingangs genannten Anliegens liegt bei den Richtlinien wie bei den nachfolgenden Kommentaren der Fokus auf der Lehre und auf den dort auftretenden ethisch relevanten Forschungsaspekten.

1 Zur Präambel

Die Präambel (Abschnitt 1) stipuliert die allgemeinen Grundlagen der erziehungswissenschaftlichen Aktivitäten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fachbereichs. Der Fachbereich hat im Einklang mit dem Entwicklungsplan in den letzten Jahren den Fokus bewusst auf theoriegeleitete empirische Forschung mit methodologischem Schwerpunkt gelegt. Im Abschnitt 1.2 der Präambel wird auf die Verantwortung jener Personen hingewiesen, die empirische Untersuchungen an Menschen veranlassen, durchführen und/oder beaufsichtigen. Diese Verantwortung orientiert sich an den folgenden ethischen Prinzipien:

1. Achtung der Würde und der Autonomie aller betroffenen Menschen
2. Schutz aller betroffenen Menschen vor Schäden jeglicher Art
3. Redlichkeit in der Forschung
4. Verantwortung gegenüber der Gesellschaft
5. Ansehen der Universität und des Fachbereichs

Die Nummerierung entspricht der Hierarchie dieser Prinzipien. Sie sind dem Fachbereich wichtig, weil sie den Rahmen abgeben. Dabei gehen die zwei letztgenannten Prinzipien deutlich über das hinaus, was üblicherweise vorgegeben wird. Es ist dem Fachbereich aber wichtig, dass die Pädagogik in Verantwortung gegenüber der Gesellschaft erfolgt. Und das Ansehen der Universität ist nicht immer das Beste, eben weil die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft nicht immer gewährleistet ist oder von dieser nicht wahrgenommen wird. Das Ansehen soll nicht noch mehr geschädigt, sondern nach Möglichkeit verbessert werden.

Im Abschnitt 1.3 wird im Einklang mit dem Entwicklungsplan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft (2012) Erziehungswissenschaft verstanden als

„Wissenschaft von der Erziehung für die Erziehung. Dies bedeutet in der Regel ein theoriegeleitetes Vorgehen [...]. Forschung in der Erziehungswissenschaft zielt darauf aufbauend auch auf unmittelbare Erziehung in der Praxis. Professionelles Handeln in der Wissenschaft und Praxis wiederum stützt sich nach Möglichkeit auf bewährte Theorien.“

Dabei wird betont, dass alle Ebenen der wissenschaftlichen Forschung angesprochen sind. Die metatheoretischen Voraussetzungen und Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung werden ausdrücklich als möglicher Gegenstand von Forschungsaktivitäten des Fachbereichs stipuliert. Auch die kritische Reflexion von Normen und Werten wird genannt (dies im Gegensatz zur Konzeption von Erziehungswissenschaft als wertfrei – beispielsweise nach Brezinka 1978), weil davon ausgegangen wird, dass keine wertfreie Erziehungswissenschaft betrieben werden kann; darin eingeschlossen sind die forschungsethischen Überlegungen ebenso wie die ethischen Folgen erziehungswissenschaftlicher Forschung etwa im Verwertungskontext. Der Fachbereich bekennt sich ausdrücklich zum Pluralismus in verschiedener Hinsicht, so zum Methodenpluralismus und zur Berücksichtigung verschiedener Objekt-Ebenen (Individuum, Gruppe, Institution, Gesellschaft etc.). Ebenfalls ausdrücklich genannt wird das Prinzip der konstruktiven Kritik in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden wissenschaftlichen Arbeiten als wesentlicher Bestandteil wissenschaftlicher Aktivität. Nicht ausdrücklich erwähnt wird, dass diese kritische Auseinandersetzung in jedem Fall so zu geschehen hat, dass im Einklang mit dem Abschnitt 1.2 der Richtlinien die Würde der beteiligten Personen gewahrt bleibt – dies gilt auch für die Rückmeldung der Lehrenden an die Studierenden.

2 Zum Geltungsbereich der Richtlinien

Der zweite Abschnitt befasst sich damit, für wen die Richtlinien gültig sind. Neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fachbereichs sind auch die

Studierenden der Studienrichtungen des Fachbereichs eingeschlossen, die empirische Untersuchungen durchführen. Wesentlich ist, dass auch die Untersuchungen (bzw. die betreffenden Personen) unter diese Regelung fallen, die unter Verweis auf den Fachbereich durchgeführt werden. Genannt sind ferner ausdrücklich die Studierenden, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Fachbereichs als Teil ihrer Aufgaben eine empirische Untersuchung unter Beteiligung von Personen außerhalb der für die Lehrveranstaltung angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchführen (Abschnitt 2.2.3). Damit sind nicht nur Lehrveranstaltungen angesprochen, die im Rahmen der regulären Studiengänge des Fachbereichs (Bachelor Studium Pädagogik, Master Studium Erziehungswissenschaft, Doktoratsstudium) oder von außerordentlichen Studiengängen (Universitätslehrgänge) durchgeführt werden, sondern auch solche, die in anderem Rahmen, aber mit Verweis auf den Fachbereich erfolgen, etwa Weiterbildungsveranstaltungen und Lehraufträge und Spezialkurse im Auftrag Dritter. Diese Präzisierungen wurden als wichtig erachtet, da am Fachbereich die forschungsgeleitete Lehre einen großen Stellenwert besitzt – und zwar sowohl im Hinblick darauf, dass die Lehre auf Forschungserkenntnisse aufbaut, als auch bezüglich der Durchführung von Forschung in der Lehre selber.

Nicht eingeschlossen sind demgegenüber Untersuchungen, die innerhalb einer Lehrveranstaltung durchgeführt werden, d.h. solche, in denen die Studierenden selber als Untersuchungspersonen dienen; genannt seien etwa die gegenseitige Erhebung von Subjektiven Theorien, die Selbstmodifikation oder die gegenseitigen Beobachtungen, wobei keine anderen Personen betroffen sind. Die in der Präambel genannten Prinzipien sind aber jedenfalls einzuhalten. Dabei ist zuzugestehen, dass die Autonomie der Untersuchungspersonen in solchen Fällen eingeschränkt werden kann, wenn es sich um Pflichtlehrveranstaltungen handelt, für die den Studierenden innerhalb des Fachbereichs keine Alternative angeboten werden kann. Gemäß Studienplan ist es jedoch unter bestimmten Bedingungen möglich, Lehrveranstaltungen außerhalb des Fachbereichs als äquivalent angerechnet zu bekommen.

Für den Fachbereich war ebenfalls wichtig, dass Personen eingeschlossen werden, die im Zusammenhang mit ihrer empirischen Untersuchung auf eine Legitimation durch den Fachbereich verweisen. Damit kann einem allfälligen Missbrauch dieser Legitimation nicht vorgebeugt werden, aber zumindest werden die dafür Verantwortlichen in die Pflicht genommen.

Wichtig ist schließlich, dass die Richtlinien nicht zeitlich limitiert sind, sondern insbesondere auch nach Abschluss eines Projektes oder einer Lehrveranstaltung für dieses oder diese aufrechterhalten bleiben (Abschnitt 2.3). Das bedeutet beispielsweise, dass das Prinzip der Vertraulichkeit der Daten (vgl. unten) nicht erlischt.

3 Zu den ethischen Prinzipien

Der vierte Abschnitt der Richtlinien, die ethischen Prinzipien, ist der wichtigste. Er umfasst acht Unterpunkte:

- 4.1 Erhebung von Daten und Informed Consent
- 4.2 Vertraulichkeit und Anonymität
- 4.3 Nennung von Personen und Institutionen in Forschungsberichten aller Art
- 4.4 Datenzugang
- 4.5 Information der Untersuchungspersonen über Risiken
- 4.6 Untersuchungen in Institutionen
- 4.7 Recht der Untersuchungspersonen, sich von einer Untersuchung zurückzuziehen
- 4.8 Recht auf Verwertung der Daten

Der Informed Consent (Abschnitt 4.1) ist generell eine wichtige ethische Grundlage. Ausnahmen sind aber besonders wichtig. Ausdrücklich genannt werden Daten, die öffentlich zugänglich sind (dies steht im Einklang mit dem Datenschutzgesetz (DSG) 1999, in der geltenden Fassung, Art. 1, §1.(1) sowie Art. 2, §46.(1)), Erhebung von Daten mit verdeckter oder offener Beobachtung von Personen im öffentlichen Raum, Täuschung sowie weitere Ausnahmen, soweit sie gesetzlich erlaubt sind.

Bei der verdeckten Beobachtung geht es darum, dass die beobachteten Personen nicht wissen, dass sie beobachtet werden. In diesem Fall ist jedenfalls das Grundrecht auf Datenschutz gemäß Art. 1, §1 des Datenschutzgesetzes einzuhalten. In Art. 2, §46(1) wird stipuliert, dass der Auftraggeber der Untersuchung für Zwecke wissenschaftlicher oder statistischer Untersuchungen, die keine personenbezogenen Ergebnisse zum Ziel haben, u.a. alle Daten verwenden darf, die „für ihn nur indirekt personenbezogen sind“ (Ziffer 3), auch wenn keine Zustimmung der Betroffenen vorliegt (Absatz 2, Ziffer 2) oder andere spezielle Bedingungen (besondere gesetzliche Vorschriften, Ziffer 1, oder Genehmigung der Datenschutzkommission, Ziffer 3) vorliegen.

Ein Sonderfall ist die Täuschung (definiert als unterlassene Information über Ziele, Teilziele oder ähnliche Aspekte der Untersuchung), welche zur Vermeidung von Biases in der Analyse sozialer Interaktionen unter bestimmten Umständen unumgänglich ist (zur theoretischen Begründung vgl. z.B. Patry 2011). Nach AERA (2011, II.3) soll Täuschung nur eingesetzt werden, wenn es unabdingbar notwendig ist. Jedenfalls ist im Anschluss an eine Untersuchung mit verdeckter Beobachtung oder Täuschung die Untersuchungsperson über die Untersuchung aufzuklären. Bei verdeckter Beobachtung oder Täuschung ist bezüglich der ethischen Legitimation mit äußerster Sorgfalt vorzugehen. Dies ist im entsprechenden Bericht (z.B. Abschlussarbeit) zu dokumentieren und zu legitimieren. Es ist ein diesbezüglicher Nachweis zu er-

bringen, wobei nicht angegeben wird, wie dieser Nachweis erfolgen kann, weil die Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sein können. Ein einfacher Hinweis darauf, dass die ethischen Richtlinien eingehalten wurden, genügt jedenfalls nicht.

In Abschnitt 4.2 werden Vertraulichkeit und Anonymität unterschieden; erstere besagt, dass die persönlichen Angaben (Namen, andere Daten, die eine Identifikation der betreffenden Person erlauben) nur einem sehr kleinen Personenkreis (in der Regel nur der Versuchsleiterin oder dem Versuchsleiter und Personen, die von diesen in die Forschung eingebunden wurden, soweit dies für die Untersuchung erforderlich ist) zugänglich sein sollen und von diesen nicht weitergegeben werden dürfen. Anonymität besagt demgegenüber, dass die Namen oder andere Identifikationsmöglichkeiten gar nicht erst erhoben werden. Die Angabe von Namen erscheint insbesondere bei Messwiederholungen unumgänglich, da die einzelnen Messungen der gleichen Person zugeordnet werden müssen. Die Verwendung von Codes verschiedener Art hat sich nicht bewährt; beispielsweise wird in solchen Codes auf den Vornamen des Vaters rekuriert. Es ist vorgekommen, dass eine Untersuchungsperson beim ersten Mal „Josef“ angab und beim zweiten Mal „Sepp“ – dies musste aufwändig rekonstruiert werden. Ein anderes Mal wurden Elemente aus dem Geburtstag verwendet, und es waren Zwillinge in der Klasse. Durch die Verwendung von Namen können solche Probleme weitgehend vermieden werden. Es ist jedoch zu betonen, dass dies nur dann sinnvoll ist, d.h. vermutlich nicht zu einem systematischen Fehler führt, wenn die Untersuchungsleitung das Vertrauen der Untersuchungsperson genießt, dass in der Tat die Daten vertraulich behandelt werden (also beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern das Versprechen, die Daten nicht an die Lehrperson weiterzugeben, auch eingehalten wird). Es ist zu betonen, dass dieses Vertrauen für jede Untersuchung eine wichtige Voraussetzung ist.

Im Einklang mit dem Datenschutzgesetz wird in den Richtlinien hervorgehoben, dass, falls Angaben verwendet werden, die die Identifikation erlauben, diese in jedem Falle in einer von den Daten separaten Datei gespeichert werden müssen und die Dateien vor unberechtigtem Zugriff zu sichern sind. Dies gilt auch für Transkripte von Interviews etc. In den entsprechenden Dateien sind die richtigen Namen durch geänderte Namen zu ersetzen.

In Abschnitt 4.3 wird betont, dass die Angabe von Informationen über Personen und Institutionen, die eine Identifikation erlauben, in Publikationen (einschließlich Seminar-, Bachelor- und Master-Arbeiten) nur dann zulässig ist, wenn von Seiten der Betroffenen eine schriftliche Zustimmung vorliegt. Dies gilt auch für die Wiedergabe von Bildern. Dabei ist auf das Problem hinzuweisen, dass beispielsweise im Ergebnis- und Diskussionsteil auf die Nennung verzichtet wird, im Vorwort aber ausdrücklich und mit voller Nennung den betreffenden Personen oder Institutionen gedankt wird. Umgekehrt ist mit Shulman (1990) zu betonen, dass es unter Umständen beteiligten Per-

sonen wichtig ist, in den Berichten namentlich aufzuscheinen. Dies ist vor Abschluss der Publikation zu klären, und nötigenfalls ist die schriftliche Einverständniserklärung einzuholen.

Besonders bedeutsam sind die Zuständigkeiten im Falle einer Untersuchung im Rahmen einer Institution, etwa einer Schule oder einem Heim (Abschnitt 4.6). Es ist in jedem Fall das Einverständnis der zuständigen Behörde oder des Rechtsträgers einzuholen. Dabei sind die lokalen Vorschriften einzuhalten. Da Untersuchungen des Fachbereichs häufig (aber nicht immer) in Schulen im Bundesland Salzburg stattfinden, werden die geltenden Bestimmungen vollständig wiedergegeben.

Der Abschnitt 4.8 befasst sich mit dem Recht auf Verwertung der Daten. Ziel ist es, durch klare Regelungen allfällige Streitfälle von Anfang an zu vermeiden. Da sich die Richtlinien vor allem auf die Forschung in der Lehre beziehen, werden diesbezügliche Regelungen besonders differenziert formuliert. Der erste Teil ist unproblematisch:

- 4.8 Das Recht auf die Verwertung der Daten hat grundsätzlich die Versuchsleiterin oder der Versuchsleiter. Dazu gibt es folgende Ausnahmen:
 - 4.8.1 Das Recht auf die Daten, die im Rahmen von Forschungsprojekten gewonnen wurden [...], gehört der Projektleiterin oder dem Projektleiter [...].
 - 4.8.2 Das Recht auf Daten, die im Rahmen einer Abschlussarbeit gewonnen worden sind [...], gehören der Studierenden oder dem Studierenden, die oder der die Arbeit geschrieben hat [...]. Ein besonderer Fall sind Daten, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung gewonnen wurden (Projektseminare). Hierzu wird formuliert:
 - 4.8.3 Das Recht auf Daten, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung durch die Studierenden gewonnen wurden, erwirbt die Lehrveranstaltungsleiterin oder der Lehrveranstaltungsleiter dann, wenn die Datenerhebung aufgrund von konkreten Vorgaben oder unter Mithilfe des LV-Leiters oder der LV-Leiterin oder unter Verwendung von Hilfsmitteln des LV-Leiters oder der LV-Leiterin durchgeführt wurde. Die jeweilige Regelung ist den Studierenden vor Untersuchungsbeginn nachweislich (schriftlich) mitzuteilen. Demgegenüber verbleiben die Autorenrechte für Texte, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung entstanden sind, bei den Autorinnen und Autoren.

Es geht hier um Untersuchungen, in denen mehrere Studierende die Daten zum gleichen Thema erheben. Würde man die Daten nicht zusammenfassend darstellen, ergäbe sich ein massiver Informationsverlust. Aber die entsprechenden Studierenden sind in der jeweiligen Arbeit namentlich zu nennen. Dass die Autorenrechte bei den Studierenden verbleiben, ist deren grundlegendes Recht und hat damit zu tun, dass Seminararbeiten nicht Zuarbeiten für die LV-Leiterinnen und Leiter sein sollen, die von den Studierenden gleich

wieder vergessen werden, sondern Eigentum der Studierenden, die diese in Form von Portfolios benutzen können, etwa bei Bewerbungen. Dies führt dazu, dass die Seminararbeiten so gestaltet werden müssen, dass sie auch für Außenstehende verständlich und nachvollziehbar sind. Solche Seminararbeiten wie auch Abschlussarbeiten sind voll zitierfähig.

4 Autorschaft

Der Abschnitt 6 befasst sich mit der Autorschaft. Es soll nur jener Abschnitt diskutiert werden, der sich auf die Lehre bezieht – die anderen Abschnitte entsprechen den üblichen Vorgaben. Abschnitt 6.10 besagt:

„Abschlussarbeiten und Bachelorarbeiten sind Sonderfälle, in denen die Autorschaft der oder dem betreffenden Studierenden zusteht. Die Autorschaft in Publikationen, die auf solchen Arbeiten aufbauen (z.B. eines eigenständigen Aufsatzes, in dem u.a. die Ergebnisse einer Masterarbeit mitgeteilt werden), wird bestimmt durch die kreativen intellektuellen Beiträge wie in den anderen Fällen.“

Der letzte Punkt ist besonders bedeutsam. Da die Abschlussarbeiten häufig eine Qualität aufweisen, welche publikationswürdig ist, muss die Autorschaft für eine allfällige Publikation geklärt werden. Die Betreuerin oder der Betreuer soll dann Mitautorin oder Mitautor sein, wenn sie oder er gegenüber der Abschlussarbeit substanzielle Ergänzungen geleistet hat. Grundsätzlich haben die Studierenden das Recht, ihre Abschlussarbeit so wie abgegeben oder mit eigenen Überarbeitungen zu publizieren (Masterarbeiten und Dissertationen etwa als Monographien) – der Umstand, dass es eine Masterarbeit oder Dissertation ist, muss dabei genannt werden, ebenso die Betreuungsperson. Dies wird in den Richtlinien aber nicht ausdrücklich geregelt, sondern ist Gegenstand der Vereinbarung zwischen der Betreuungsperson und der oder dem Studierenden.

5 Interventionen

Ein Thema, das nach Ansicht des Fachbereichs in den ethischen Richtlinien vernachlässigt wird, bezieht sich auf Interventionen in Untersuchungen. Es geht um die Verantwortung für die Feldarbeit. Die Richtlinie besagt, dass die im Feld Tätigen über die Kompetenzen verfügen müssen, die für die Ausübung der betreffenden Tätigkeit vorausgesetzt werden. Diese Voraussetzungen können gesetzlicher Art sein; beispielsweise ist die Verwendung von psychologischen Tests den Psychologen vorbehalten, falls dies zu diagnostischen Zwecken erfolgt. Der Einsatz zu Forschungszwecken kann demgegenüber liberaler gehandhabt werden. Vorausgesetzt, das Testergebnis wird nicht

bezogen auf die betreffende Einzelperson verwertet (etwa in Beratung oder einer wie auch immer gearteter Intervention) und die üblichen Prinzipien (etwa die Nichtweitergabe der Testinformation) werden eingehalten. Selbstverständlich muss gegebenenfalls das Einverständnis der Testautorinnen und -autoren bzw. der Copyright-Inhaber eingeholt werden. Die Verwendung pädagogischer Instrumente (etwa Lerntests) ist demgegenüber an die Bedingungen des Einsatzes in erzieherischem Kontext gebunden – und auch hier muss sich die betreffende Person an diese halten und die entsprechenden Einverständnisse einholen. Auch die Durchführung von Interventionen (Unterricht, Beratung, aber auch Kinderbetreuung etc.) ist denjenigen vorbehalten, die dafür qualifiziert sind.

Im Rahmen der Lehre (einschließlich der Abschlussarbeiten) obliegt die diesbezügliche Verantwortung der Betreuerin oder dem Betreuer. Dies steht im Gegensatz zur persönlichen Verantwortung der betreffenden Studierenden für die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben und der weiteren Richtlinien bei der Konzeption und Durchführung von Untersuchungen, des Datenschutzes, der Veröffentlichung von Daten, der Informationspflichten etc. (Abschnitt 5.1).

6 Rückmeldungen und Erfahrungen

Vor der Verabschiedung der Richtlinien durch den Fachbereichsrat wurde der Entwurf dem Hausjuristen der Universität zur Beurteilung vorgelegt. Dessen Rückmeldung bezog sich zunächst darauf, dass der Fachbereich keine Sanktionsmöglichkeit habe; alle diesbezüglichen Elemente mussten deshalb eliminiert werden. Dies wurde vom Fachbereich akzeptiert, und die entsprechenden Korrekturen wurden vorgenommen. Damit wurde auch die Verbindlichkeit der Richtlinien relativiert: Der Fachbereich verfügt über keine Handhabe, um die Richtlinien durchzusetzen. Deswegen wurde eingangs auch von einer Selbstverpflichtung des Fachbereichs gesprochen. Der Fachbereich hofft allerdings, dass sich die angesprochenen Personen auch ohne Sanktionen an diese Regelungen halten.

Ebenfalls wurde vom Hausjuristen moniert, es sei nicht notwendig, die gesetzlichen Grundlagen und weitere schon bestehende Vorschriften zu „regeln“. Dieser Einwand wurde vom Fachbereich abgelehnt, weil es mit den vorliegenden Richtlinien nicht nur darum gehen sollte, entsprechende Regelungen festzulegen, sondern auch darum, die Betroffenen (Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Fachbereichs etc.) zu informieren. Unter Umständen ist diesen nicht bewusst, dass es diesbezügliche Regelungen gibt, wie diese lauten und wo sie zu finden sind. Hier sollte das vorliegende Dokument Abhilfe schaffen. Deswegen wurde nach Möglichkeit versucht, den Stellenwert bzw. Verpflichtungscharakter der verschiedenen Richtlinien und

die entsprechenden Grundlagen transparent zu machen. Drittens bemerkte der Hausjurist, dass ein „Ausspionieren“ (verdeckte Beobachtung und Täuschung, vgl. Abschnitte 4.1.2 und 4.1.4) nicht zulässig sei. Hier wird ein mangelndes Verständnis der Reaktivitätsproblematik in empirischen Untersuchungen deutlich. Wie die obigen Ausführungen zeigen, war der Gesetzgeber diesbezüglich besser beraten, und wir haben versucht, die entsprechenden Vorgaben auf unsere Verhältnisse anzuwenden und klare Vorgaben zu formulieren. Dies wurde vom Hausjuristen akzeptiert, nachdem er die Problematik der Reaktivität erkannt hatte.

Im Fachbereich haben sich unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nach meinem Eindruck die Richtlinien noch nicht als Standard etabliert. Es scheint notwendig zu sein, sie immer wieder zu thematisieren, damit sie nicht tote Buchstaben bleiben. Bei den Studierenden hängt es davon ab, ob und wie weit die Richtlinien in den einschlägigen Lehrveranstaltungen (etwa Beratungsseminare für Masterarbeiten) thematisiert werden. Ich kann dies nur für meine eigenen Lehrveranstaltungen beurteilen und behaupten, dass zumindest einige Studierende mit den Richtlinien vertraut sind. Offenbar ist es notwendig, stärker auf diese hinzuweisen, d.h. es muss auf allen Ebenen ständig weiter an der Implementierung gearbeitet werden.

Ein solcher Richtlinienkatalog kann möglicherweise eine Ethikkommission ersetzen, auch wenn die Verbindlichkeit nicht gegeben ist. Zumindest kann auf dieses Regelwerk verwiesen werden. Man kann dies als ein fakultatives Ethical Board interpretieren. Es muss allerdings betont werden, dass noch keine Erfahrungen vorliegen.

Insgesamt war die Entwicklung dieser Richtlinien ein sehr intensiver Prozess, der für die beteiligten Personen sehr lehrreich war. Im Verlaufe der Diskussionen wurden auch Fragen geklärt, mit denen sich die Einzelnen bislang nicht oder nur marginal befasst hatten. Auch für die Studierenden erwiesen sich die Richtlinien als nützlich, soweit sie sich damit befassten. Aber die Umsetzung ist jedenfalls kein Selbstläufer.

Jean-Luc Patry, Prof. Dr., ist Hochschullehrer im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg.

Literatur

- AERA (2011): Code of Ethics. American Educational Research Association, Approved by the AERA Council. http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf [Zugriff: 28. Juni 2013].
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt.

- DeGEval (2005): Standards für Evaluation. http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9025 [Zugriff: 01. Dezember 2010].
- DGfE (o.J.): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/ethikkodex_2010.pdf [Zugriff: 30. Oktober 2013].
- DSG (1999): Datenschutzgesetz 2000. Bundesgesetzblatt I, Nr. 165.
- Fachbereich Erziehungswissenschaft (2009): Entwicklungsplan laut Beschluss des Fachbereichsrates vom 13. Mai 2009. Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Fachbereich Erziehungswissenschaft (2012): Richtlinien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg für Forschungs- und Qualifikationsarbeiten. Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1901170.PDF> [Zugriff: 02. Juli 2013].
- Patry, Jean-Luc (2011): Methodological Consequences of Situation Specificity: Biases in Assessments. In: *Front. Psychology* 2, 18 http://www.frontiersin.org/quantitative_psychology_and_measurement/10.3389/fpsyg.2011.00018/full [Zugriff: 15. August 2013].
- Shulman, Judith H. (1990): Now You See Them, Now You Don't: Anonymity versus Visibility in Case Studies of Teachers. In: *Educational Researcher* 19, 6, S. 11-15.
- Universität Salzburg (o.J.). Satzung der Paris Lodron-Universität Salzburg. <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/2195707.PDF> [Zugriff: 04. Juli 2013].

BEITRÄGE

Bildung, Armut und die Kontroverse um „High Stake Testing“

Bericht von der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) 2013

Christian Brüggemann & Sarah Lange

„Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis“ lautete das Thema der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) und provoziert Nachdenken über den normativen Anspruch der Disziplin. „What do We stand for?“ fragt William G. Tierney, Präsident der AERA in einem Brief zur Tagung und fährt fort:

„Part of AERA’s mission is ‚to advance knowledge‘. But knowledge is not an end in itself. Our mission is also ‚to promote the use of research to improve education and serve the public good‘. [...] Acceptance of our work for publication or for presentation at the Annual Meeting brings rewards, including the sense that a primary peer group recognizes the quality of our work. But however comforting such recognition may be, it is not enough.“¹

Die Frage danach, ob und, wenn ja, wie sich die Erziehungswissenschaft für die Verringerung von Armut einsetzen soll oder kann, stellte das Kernthema der Tagung dar und bot vielerlei Anknüpfungs- und Diskussionspotential.

Die seit 1916 stattfindenden AERA-Jahrestagungen sind Veranstaltungen der Superlative. Die weltweit größte Tagung der Erziehungswissenschaft zählte 2013 laut Online-Programmportal insgesamt über 15.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie 8.560 Vorträge, die in 2.569 Sessions gehalten wurden.²

Zum Vergleich: Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) registrierte 2012 ca. 1800 Teilnehmende und ca. 700 Vorträge in 140 Sessions. Über 80% aller Sessions wurden von der AERA Divisions (zwölf zentrale Fachbereiche vergleichbar mit den Sektionen der DGfE) und den AERA Special Interest Groups (125 spezifische For-

1 Tierney, William G. (2013): Message from AERA’s President: Education and Poverty: What (Do) We Stand For?

2 Siehe: www.aera.net/EventsMeetings/PreviousAnnualMeetings/2013AnnualMeeting/tabid/14923/Default.asp [Zugriff: 12. Juli 2013].

schungsgruppen zu einem weiten Themenspektrum von „Action Research“ bis „Workplace Learning“) organisiert.

Bildung und Armut aus US-amerikanischer und internationaler Perspektive

Neben einzelnen Symposien zu Bildung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit lag der Fokus auf den US-amerikanischen Debatten zum pädagogischen und bildungspolitischen Umgang mit Armut unter besonderer Berücksichtigung natio-ethno-kultureller Alterität. Im Rahmen der Wallace Foundation Distinguished Lecture behandelte bspw. Marta Tienda das Thema „Diversity ≠ Inclusion: Translating Access into Equity in Higher education“ und fragte danach, ob US-amerikanische Hochschulen das pädagogische Potenzial von Diversität nutzen. Tienda diskutierte die bisher noch unzureichend umgesetzte Förderung von Diversität in der US-amerikanischen Hochschullandschaft und betonte in ihrem Fazit, dass Diversität in der Hochschule einerseits demokratische Legitimität sichere und andererseits eine notwendige Bedingung für Interaktion verschiedener ethnischer Gruppen darstelle. Der Vortrag von Tienda sowie weitere zehn Einzelvorträge oder Sessions stehen öffentlich zugänglich zur Verfügung.³

Auf der Tagung waren zahlreiche deutsche Universitäten und Forschungseinrichtungen vertreten. Hervorzuheben ist die Beteiligung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das unter zahlreichen internationalen Verlagen und Unternehmen mit einem Stand in der Ausstellungshalle Präsenz zeigte. An diesem Stand stellte das DIPF insgesamt 15 Forschungsprojekte vor.⁴ Vermittelt durch das DIPF konnten Kolleginnen und Kollegen ihre Projekte präsentieren und mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch kommen. Erwähnenswert ist auch die Teilnahme der DGfE an der International Focus Session „Education Research in a Changing World“ der World Educational Research Association und die Aufnahme von Prof. Dr. Frank Achtenhagen in den Kreis der AERA-Fellows als Auszeichnung für seine herausragenden wissenschaftlichen Leistungen im Bereich der Wirtschaftspädagogik.

3 Siehe: www.aera.net/EventsMeetings/PreviousAnnualMeetings/2013AnnualMeeting/2013AMWebcastsofLecturesEvents/tabid/14928/Default.aspx [Zugriff: 12. Juli 2013].

4 Für eine Übersicht siehe: <http://ice.dipf.de/de/veranstaltungen/aerainstitutionen> [Zugriff: 12. Juli 2013].

Kontroverse um High Stake Testing

Von den Tagungsteilnehmern kontrovers diskutiert wurde der von einer Demonstration begleitete Vortrag des US-Staatssekretärs für Bildung, Arne Duncan, zum Thema High Stake Testing. Spätestens seit der von der Bush-Administration initiierten Reform des Bildungssystems („No Child Left Behind“) sind High Stake Tests (Leistungstests mit erheblichen Konsequenzen für bspw. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulen) ein umstrittenes Thema im US-amerikanischen Bildungsdiskurs.⁵ Mit der Einführung eines landesweiten Standardcurriculums und damit zusammenhängenden Testinitiativen durch die Obama-Administration wurde die bereits etablierte Verbindung von Leistungsmessung und Rechenschaftspflicht von Schulen und Lehrkräften weiter verstärkt. In seinem Vortrag „Choosing the right battles“ äußert Duncan einerseits Verständnis für die Kritik an standardisierter Leistungsmessung im Hinblick auf nicht-intendierte negative Effekte⁶, stellt aber Leistungsmessung als zentrales Element bildungspolitischer Steuerung heraus:

„The solution to mediocre tests is not to abandon assessment. Instead we are supporting the creation of much better assessments, aligned with higher standards, to propel better instruction and assess growth in learning.“

Duncans Antwort auf negative Effekte standardisierter Leistungsmessung ist die Entwicklung besserer Assessment-Verfahren. „Assessment 2.0“, welches gerade von zwei Konsortien entwickelt wird, ermögliche das Prüfen von Fähigkeiten, komplexe Texte zu lesen, Projekte zu bearbeiten und mit digitalen Medien zu arbeiten. „Assessment 3.0“ solle dann das Messen personalisierten Lernens und nicht-kognitiver Fähigkeiten möglich machen und kompetenzbasiertes Lernen fördern. Nicht zuletzt solle es das Ziel der neuen Assessment-Verfahren sein, Grundlage für die Wiederherstellung der amerikanischen Führungsposition im Bildungsbereich zu schaffen: „Race to the top“.

Im Rahmen von einigen Sessions haben sich Teilnehmende in alternativen Diskussionssträngen dagegen kritisch mit dem Thema Assessment auseinandergesetzt, bspw. in dem Symposium der Special Interest Group „Poli-

5 Für die Transkription der Rede von Duncan siehe www.ed.gov/news/speeches/choosing-right-battles-remarks-and-conversation [Zugriff: 12. Juli 2013]. Für einen Eindruck bzgl. der Demonstration siehe www.youtube.com/watch?v=bDfb19vl-4w [Zugriff: 12. Juli 2013].

6 Duncan nennt unter anderem folgende nicht-intendierte Effekte derzeitiger Leistungsmessung: a) die Entstehung von Anreizen für das Manipulieren von Testergebnissen und für eine testzentrierte Unterrichtsgestaltung (teaching to the test); b) die Nichtbeachtung zentraler Bereiche relevanten Könnens und Wissens und die damit einhergehende Verengung des Schulcurriculums auf das, was gemessen wird; c) die Nichtbeachtung zentraler Elemente guten Unterrichtens wie Teamarbeit oder individualisiertes Lernen.

tics of Education“ zum Thema „Left Behind in the Race to the Top: Realities of Education Reform“.

Das nächste Jahrestreffen der AERA „The Power of Education Research for Innovation in Practice and Policy“ findet vom 03. bis 07. April 2014 in Philadelphia statt.

Christian Brüggemann, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund.

Sarah Lange ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 3 International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

In der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) hat es einen Wechsel im Vorstand gegeben. Vorstandsvorsitzender ist nun Prof. Dr. Marco Rieckmann (aus der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung) von der Universität Vechta. Zum Sektionsvorstand gehören außerdem Prof. Dr. Christine Freitag (aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Christine Riegel (aus der Kommission Interkulturelle Bildung). In diesem Zusammenhang wurde auch das Verfahren neu hinzukommender Vorstandsmitglieder („Incoming“) und erfahrener Vorstandsmitglieder („Outgoing“) wieder aufgenommen, das vorsieht, dass neue Vorstandsmitglieder in den ersten zwei Jahren die Arbeit kennen lernen und erfahrene Vorstandsmitglieder die Arbeit begleiten.

In der Kommission Interkulturelle Bildung bilden nun folgende Personen den Vorstand:

Prof. Dr. Christine Riegel (Freiburg) – Vorsitzende

Dr. Ulrike Hormel (Osnabrück) – Incoming

Prof. Dr. Merle Hummrich (Flensburg) – Outgoing

Die Kommission Vergleichende Internationale Erziehungswissenschaft hat folgenden Vorstand:

Prof. Dr. Christine Freitag (Paderborn) – Vorsitzende

Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff (Freiburg) – Incoming

Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Frankfurt) – Incoming

Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen) – Outgoing

Der Vorstand der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Prof. Dr. Marco Rieckmann (Vechta), Vorsitzender

Prof. Dr. Susann Menzel (Osnabrück), Stellvertreterin

Am 30. September 2013 wird an der Universität Paderborn eine SIIVE-Tagung zu Methoden des Vergleichs stattfinden. In Vorträgen und Workshops werden interdisziplinäre Perspektiven vergleichender Forschung und deren

methodologische Herausforderungen präsentiert und erarbeitet. Zielgruppe ist insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs.

Am 8. und 9. November 2013 wird die Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ an der Universität Bern stattfinden. Diese Tagung wird von Nachwuchsforschenden der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) der Universität Bern (Schweiz) in Kooperation mit der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung durchgeführt und richtet sich insbesondere an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, deren Forschungsarbeiten einen Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen.

Der 26. Kongress der Comparative Education Society in Europe (CESE) wird vom 10. bis 13. Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg stattfinden. Das Executive Committee der CESE und das lokale Organisationsteam der Konferenz in Freiburg laden unter dem Konferenzthema „Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition“ zu einer umfassenden Diskussion des Themas „educational governance“ ein. Die Konferenzsprache wird Englisch sein. Konferenzbeiträge können jedoch auch in deutscher und französischer Sprache angemeldet werden. Detaillierte Informationen zu dem Kongress finden sich auf der Website der CESE (www.cese-europe.org).

Aktuelle Informationen zur SIIVE finden sich in dem Bereich der Sektion auf <http://www.dgfe.de> sowie auf <http://www.siive.de>.

Sektion 5 Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Allgemeine Didaktik

Tagung

Vom 20. bis zum 22. März 2013 fand an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig die Theorie-Tagung der Kommission Schulforschung/Didaktik der Sektion Schulpädagogik zum Thema „Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: Nationale und internationale Perspektiven“ statt.

In den Grußworten wurde die Bedeutung der Thematik der Tagung für die Internationalisierung der didaktischen Forschung und für die Lehrerbildung betont. Im ersten Hauptvortrag „Didaktik meets Curriculum: Historische Begegnungen, systematische Erfahrungen, empirische Grenzen“ gab Prof. Dr. Stefan Hopmann (Universität Wien) einen Überblick über die Traditionen von Didaktik bzw. Curriculumforschung seit 1800 und analysierte systematische Unterschiede in der Gegenstandskonstitution innerhalb der Didaktik bzw. der Curriculumtheorie sowie Versuche der Integration bzw. der Annäherung der beiden Ansätze. Prof. Aaron Benavot (University at Albany, State University of New York) stellte im zweiten Hauptvortrag „Learning Assessments, International Benchmarking and the Pursuit of ‚Quality Education‘: Transnational Sources of Curricular Reform“ eine breite Palette von vergleichenden Leistungsstudien in unterschiedlichen Regionen der Welt vor und diskutierte die Einflüsse der evidenzbasierten Bildungspolitik auf den transnationalen Charakter von Curriculumreformen.

Circa 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, darunter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Australien, Kanada, Malaysia, Rumänien, Russland, Tansania, der Türkei und der Schweiz präsentierten in 36 Vorträgen aktuelle Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Vergleichenden Didaktik und Curriculumforschung. Die Tagungsbeträge befassten sich mit theoretischen und empirischen Analysen in folgenden Bereichen:

- systematische Gegenüberstellung von Ansätzen innerhalb der Allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken
- systematische Gegenüberstellung von Lehrplänen und Kerncurricula sowie administrativen Praktiken der Lehrplanentwicklung
- Analysen von einzelschulspezifischen didaktischen Konzeptionen und von schulspezifischen Bedingungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen der Curriculumentwicklung und ihre Reflexion im Kontext der Schulforschung

- internationale und interkulturelle Vergleiche von didaktischen Ansätzen und Curricula.

Für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler wurde eine Gesprächsrunde „Publizieren in referierten Zeitschriften mit internationaler Ausrichtung“ organisiert, in der Vertreter der Herausgeberkollegien von fünf Zeitschriften Qualitätskriterien und Verfahren der Begutachtung der Beiträge für die jeweilige Zeitschrift vorstellten, typische, von den Gutachtern kritisierte Mängel beschrieben und Empfehlungen für potentielle Autorinnen und Autoren gaben.

Die Tagungsleitung hatte Prof. Dr. Anatoli Rakhkockhine inne, dem Tagungskomitee gehörten Prof. Dr. Maria Hallitzky (Universität Leipzig), Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe (Universität Bielefeld), Dr. Makhabbat Kenzhegaliyeva (Universität Leipzig), Jan Christoph Störländer (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Matthias Trautmann (Universität Siegen) an. Die Teilnahme der ausgewählten ausländischen Teilnehmer wurde durch einen Zuschuss der DFG unterstützt. Eine Publikation der Ergebnisse der Tagung ist in Vorbereitung.

Prof. Dr. Anatoli Rakhkockhine (Leipzig)

Sektion 6 Sonderpädagogik

Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK

Die Kultusministerkonferenz KMK hat im Zuge der Diskussion um die Umsetzung schulischer Inklusion auf der Grundlage der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine Arbeitsgruppe beauftragt, das „Fachprofil Sonderpädagogik“ in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 i.d.F. vom 16. September 2010) zu überarbeiten. Der entsprechende Entwurf wurde den Fachgesellschaften und Verbänden am 15. Mai 2013 zur Kommentierung übersandt. Die Sektion Sonderpädagogik hat ihre Mitglieder um entsprechende Kommentierungen gebeten und auf dieser Grundlage eine Stellungnahme verfasst. Der allgemeine Teil dieser Stellungnahme wird hier abgedruckt. Darüber hinaus sind weitere Stellungnahmen aus dem Kreise der Dozentenkonferenzen der einzelnen Fachrichtungen eingegangen, die auf der Sektionshomepage zu finden sind.¹

Stellungnahme zur Systematik des Fachprofils Sonderpädagogik

Im Fachprofil „Sonderpädagogik“ findet man seit der Erstfassung aus dem Jahr 2008 neben dem „fachspezifischen Kompetenzprofil“ eine systematische Untergliederung der Studieninhalte in „Allgemeine, die einzelnen Förderschwerpunkte übergreifende inhaltliche Grundlagen“, übergreifende „inhaltliche Dimensionen des Studiums der einzelnen Förderschwerpunkte“ und „spezifische Inhalte einzelner Förderschwerpunkte“ (vgl. KMK 2008). Diese Systematik ist – ebenso wie die Einordnung des Fachprofils in den Anforde-

1 Die ergänzenden fachrichtungsbezogenen Kommentierungen von Stephan Ellinger für den Arbeitskreis der Dozentinnen und Dozenten für den Förderschwerpunkt Lernen, Eberhard Grüning für die Konferenz der Lehrenden für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Birgit Herz für die ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätten für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung/Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Claudia Becker für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation und Ulrich von Knebel für den Förderschwerpunkt Sprache sind auf der Homepage der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE zu finden: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-6-sonderpaedagogik.html>.

rungen für *Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* insgesamt – insofern irritierend, als es sich bei den zuerst genannten Studieninhalten eindeutig um bildungswissenschaftliche und nicht um fachwissenschaftliche und -didaktische Inhalte handelt.²

Außerdem widerspricht es dem disziplinären Selbstverständnis der Sonderpädagogik, bei den fachrichtungs- bzw. förderschwerpunktbezogenen Studieninhalten zwischen übergreifenden inhaltlichen Dimensionen und spezifischen Inhalten zu unterscheiden.

Unter der Überschrift „Inhaltliche Dimensionen des Studiums der einzelnen Förderschwerpunkte“ sind die zentralen und grundlegenden pädagogischen, psychologischen, didaktischen und diagnostischen Dimensionen als jeweils ausschließlich fachrichtungsbezogen zu studierende Anteile eingeordnet und aufgeführt. Diese fachrichtungsbezogene Ausdifferenzierung mit den hieraus resultierenden Verengungen entspricht nicht den Handlungsanforderungen in inklusiven Schulen und schwächt damit den berufsorientierten Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium – die Berufsbildorientierung ist ein zentrales Kriterium bei Akkreditierungen anwendungsorientierter Studiengänge. Es entspricht in der Form nicht dem fachlichen Stand der Wissens- und Konzeptentwicklung im Fachgebiet und bezieht sich eher auf die professionellen Anforderungen an Lehrer/innenhandeln im Sonderschulsystem als in inklusiven Schulen. Hiermit wird der Qualitätsanspruch an eine zukunftsbezogene forschungsbasierte Lehre in den Universitäten erschwert. Warum im Falle der Sonderpädagogik bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studieninhalte und Kompetenzbeschreibungen in einem einzigen Fachprofil vermischt werden, lässt sich aus der Genese der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ erschließen. Hierzu heißt im Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Inhaltliche Anforderungen“ vom 17. Juni 2008:

„Die AG Inhalte hat den Arbeitsauftrag zunächst nur auf die Fächer der allgemeinbildenden Lehrämter bezogen. Sie hat entschieden, den Fächerkatalog auf diejenigen Fächer zu beschränken, die in den Prüfungsordnungen (nahezu) aller Bundesländer vorkommen. [...] Festzulegen war auch, wie mit den inhaltlichen Anforderungen für die Lehrämter an *Grundschulen* umzugehen ist. Das Studium für das primarstufenbezogene Lehramt ist in

2 In diesem Zusammenhang gilt es daran zu erinnern: „Die Bildungswissenschaften umfassen als berufliche Grundlagenwissenschaften wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2004: 1). Demgegenüber verstehen sich die Ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung als Fachprofile, die einen Rahmen für die inhaltlichen Anforderungen des unterrichtsfachlichen Studiums bilden (vgl. KMK 2008).

den einzelnen Ländern strukturell unterschiedlich aufgebaut. Die AG Inhalte hat entschieden, dass die lehramtsbezogenen Anforderungen für die Primarstufe als Studienbereiche ausgewiesen werden. Ähnlich wurde die Entscheidung für die inhaltlichen Anforderungen für das Lehramt an *Sonderschulen* getroffen, bei denen es vor allem darum geht, Förderschwerpunkte/Fachrichtungen zu berücksichtigen.“ (KMK 2008: 4)

Diese Vorgehensweise ist im Hinblick auf die Zielsetzung einer inklusiven Schule allerdings u.E. nicht zielführend.

Da die Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Sonderpädagogik als Ganzes ursprünglich nur den Status eines Unterrichtsfaches zubilligte, waren die mit der Erstellung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ beauftragten Kollegen Schuck und Werner vor allem um „Schadensbegrenzung“ bemüht (vgl. Lindmeier 2009; Werner 2010).³ Um die Verkürzung auf ein Unterrichtsfach zu verhindern, stellten sie der von der KMK gewünschten, rein Förderschwerpunkt- bzw. fachrichtungsbezogenen Zusammenstellung von inhaltlichen Anforderungen an das Lehramt an Sonderschulen „Allgemeinen Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ voran. Ansonsten versuchten sie, die nicht passende Systematik anzuwenden.

Dadurch konnten zwar die disziplinar geordneten Wissensbestände der Sonderpädagogik in die vorgegebene Struktur des Fachprofils „Sonderpädagogik“ eingebettet werden; die Frage, ob und inwiefern dieses Fachprofil – bspw. mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems – weiterentwickelt werden sollte, blieb bei dieser auf die Sicherung des Bestehenden abzielenden Vorgehensweise außen vor (vgl. Lindmeier 2009).

Da die Hinzufügung explizit auf Inklusion bezogener Inhalte in der vorliegenden, überarbeiteten Fassung vom September 2012, die von den Kolleginnen Merz-Atalik, Werner und Schröder-Lenzen erstellt wurde, vor allem in den „Allgemeine(n) Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ erfolgt ist, verschärft sich das eingangs erörterte Problem der Verortung bildungswissenschaftlicher Studieninhalte und Kompetenzen in den inhaltlichen Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Die Hinzufügung geschieht außerdem selten in der Form, dass neue Studieninhalte in das Fachprofil aufgenommen werden.⁴ Häufig findet man hingegen Hinzufügungen, bei denen lediglich das Adjektiv „sonderpädagogisch“ oder das Substan-

3 „Der Sonderpädagogik den Status eines Unterrichtsfaches in den schon bestehenden Strukturen zu geben, spielt weder die Spezifik und die Intentionen, den Personenkreis noch das Aufgabenspektrum sowie die Interdisziplinarität der Sonderpädagogik wider. Diese Situation drohte letztlich, Sonderpädagogik auf Sonderschulpädagogik im Sinne eines Unterrichtsfaches unzulänglich zu verkürzen“ (Werner 2010: 99).

4 Um einen explizit hinzugefügten Inhalt handelt es sich bspw. bei folgenden Studieninhalten aus den „Allgemeinen Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“: „Heterogenitäts- und Differenztheorien (und deren Relevanz für Bildungs- und Erziehungsarbeit)“ (KMK 2013: 3).

tiv „Sonderpädagogik“ auf die Formulierung „sonder- und inklusionspädagogisch“ bzw. „Sonder- und Inklusionspädagogik“ ausgeweitet wurden. Dies ist unangemessen, denn es wird einerseits suggeriert, dass die „Inklusive Pädagogik“ neben der Sonderpädagogik und der Pädagogik als eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin existiert, wie es auch in der gleichgeordneten, eine Dreigliedrigkeit nahe legenden Auflistung dieser drei Begriffe im Fachspezifischen Kompetenzprofil (20.1) zum Ausdruck kommt (siehe hierzu auch die Stellungnahmen der Dozentenkonferenzen für den Förderschwerpunkt Lernen und für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Andererseits wird unterstellt, dass sich eine solche Inklusionspädagogik ohne Weiteres mit der Sonderpädagogik verbinden lässt. Beides ist fachwissenschaftlich umstritten und nicht allein durch eine rein pragmatische Vorgehensweise bei der Bearbeitung zu rechtfertigen.

Kritisch festzustellen ist zudem, dass in den „Allgemeine(n) Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ wichtige Kompetenzbereiche für Lehrkräfte in inklusiven Schulen unbeachtet bleiben, die im Fachdiskurs unumstritten als zentral angesehen werden und daher Berücksichtigung finden sollten (vgl. Seitz 2011). Hierzu zählen neben Kompetenzen im Bereich von Kooperation, Beratung und Team-Teaching (Lütje-Klose 2011) vor allem soziologische Anteile (Intersektionalität, Inklusion – Exklusion etc.).

Wir halten daher folgende Vorgehensweise für angebracht:

1. *Bei der für Herbst 2013 angekündigten Überarbeitung der bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrerbildung, bei der es zentral um die Themenbereiche „Inklusion“ und „Umgang mit Heterogenität“ gehen wird, müssen die „Allgemeine(n) Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ – einschließlich ihres Beitrags zur Weiterentwicklung der Inklusion – in die bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrerbildung integriert werden.*
2. *Die Umsetzung der KMK-Vorgabe vom 6. Dezember 2012, alle 22 Fachprofile der „Inhaltliche(n) Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ um aussagekräftige Ausführungen zu den Themenbereichen „Inklusion“ und „Umgang mit Heterogenität“ zu ergänzen, muss in enger Abstimmung zwischen Experten aus den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik erfolgen. Dabei sollte auch das „integrative Fachkonzept“ der Grundschulbildung und der Sonderpädagogik auf den Prüfstand gestellt werden.*
3. *Die Hinzufügung explizit auf Inklusion bezogene Inhalte sollte in beiden Fällen theoretisch-konzeptionell näher begründet werden. Zielsetzung einer solchen Begründung sollte es sein, Inklusion als „Querschnittsaufgabe“ aller lehrerbildenden Fachdisziplinen zu begreifen. Dabei sollte auch die Aussage aus dem Anschreiben zur Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ mit Inhalt gefüllt werden, „dass die mit der In-*

klusion verbundenen Aufgaben nicht allein der sonderpädagogischen Disziplin zuzuordnen sind, obgleich der sonderpädagogischen Expertise im Rahmen der Inklusion eine besondere Bedeutung zukommt“ (KMK 2013: 2).

Stellungnahme zur Erfüllung des Überarbeitungsauftrags

- Die Neufassung von Formulierungen hat in einigen Fällen zu griffigeren Sätzen und sinnvollen Umstellungen von Aufzählungen der Studieninhalte geführt. Die Überarbeitung hat aber leider keine Vereinheitlichung der Fachterminologie erbracht, obwohl man auch diesen Effekt hätte erwarten können. Im Gegenteil: die terminologische Vielfalt bzw. Beliebigkeit hat zugenommen. Die zeigt sich insbesondere beim Förderschwerpunkt Lernen, wo man neben dem Begriff der Lernschwierigkeiten nunmehr auch die Begriffe Lernstörung und Lernbehinderung findet. Sie betrifft aber auch die Unterscheidung der Begriffe „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“, die nicht durchgängig den Sprachregelungen der ICF und der UN-BRK entspricht. Auch die abwechselnde Verwendung der Begriffe „gemeinsamer Unterricht“ und „inklusive Unterricht“ wird nicht begründet.

Die verwendete Fachterminologie sollte stärker vereinheitlicht und an die aktuellen, interdisziplinären Sprachregelungen angepasst werden.

- In den Ausführungen zu einzelnen Förderschwerpunkten wurden weitere spezifische sonderpädagogische Inhalte hinzugefügt, die mit dem eigentlichen Auftrag der AG „Lehrerbildung“, der Hinzufügung explizit auf Inklusion bezogene Inhalte, nichts zu tun haben. Dies geschah ohne Absprache mit den Fachrichtungen und führte bereits zu mehreren Einzelstellungnahmen aus den Fachrichtungen (Hören, Lernen, Geistige Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung).⁵ Es fehlen hingegen Inhalte in den „Allgemeinen Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“, die im Kontext von Inklusion wichtig sind; hierzu zählen z.B. philosophische Aspekte der Bildungsgerechtigkeit und Aspekte der Migrationspädagogik. Besonders stark unterrepräsentiert sind soziologische sonderpädagogische Studieninhalte. Soziologische Erklärungsansätze zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, sozial bedingter Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung sowie zur Wirkung von Einstellungen und Vorurteilen sind als Grundlage für Lehrkräfte aller sonderpädagogischen

⁵ Im Sinne der Transparenz werden hier die der Sektion Sonderpädagogik der DGfE vorliegenden förderschwerpunktspezifischen Stellungnahmen unkommentiert angefügt, auch wenn sie der KMK ggf. durch die jeweiligen Fachvertreter bereits zugegangen sein sollten (s.u.).

gogischen Fachrichtungen zu berücksichtigen. Außerdem fehlen explizite Kompetenzbeschreibungen zu soziologischen Studieninhalten. Diese sollten auf die Steigerung der Professionalität durch Reflexivität fokussiert sein.

Allgemeine und soziologische sonderpädagogische Studieninhalte müssen in unterschiedlichen Abschnitten des Fachprofils „Sonderpädagogik“ ergänzt werden.

- Die Formulierung von Studieninhalten und Kompetenzen ist nicht trennscharf. In den meisten Kompetenzformulierungen aus dem „fachspezifischen Kompetenzprofil“ der Sonderpädagogik werden lediglich Kenntnisse bzw. Wissensbestandteile („Die Studienabsolventinnen und -absolventen kennen...“) eingefordert. Die Formulierungen beziehen sich also zu wenig auf die spezifischen Kompetenzen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen sollte, und beschreiben letztlich nicht die Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften in inklusiven Schulen. Eine Orientierung an den Kompetenzformulierungen aus den bildungswissenschaftlichen Standards könnte diese Schwierigkeiten reduzieren (vgl. KMK 2004).

Die Kompetenzformulierungen im fachspezifischen Kompetenzprofil sollten insgesamt stärker auf die beruflichen Anforderungen an die Tätigkeit von Lehrkräften in inklusiven Schulen zugeschnitten werden und in Abstimmung mit den Kompetenzformulierungen in den bildungswissenschaftlichen Standards erfolgen.

- Im Unterschied zu den Fachprofilen der Unterrichtsfächer und der Bildungswissenschaften, die hierzu keine Aussage machen, sollen die genannten sonderpädagogischen Inhalte und Kompetenzen laut Fachprofil als Mindestanforderungen verstanden werden. Diese Festlegung ist unnötig und nicht begründet. Es wird nicht deutlich, worin Regel- und Maximalanforderungen bestehen könnten.

Nicht zuletzt im Interesse der Einheitlichkeit, aber ebenso aus inhaltlichen Gründen sollte zu der Frage, ob das Fachprofil „Sonderpädagogik“ Minimal-, Regel- oder Maximalanforderungen formuliert, keine Aussage gemacht werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Fachprofil Sonderpädagogik einen klaren Bezug auf die inklusive Schule als Ort der beruflichen Praxis erhalten sollte, um zukunftsbezogen den Ansprüchen an die Profession und an die Forschung entsprechen zu können.

Neben diesen Kritikpunkten aus der Sicht der allgemeinen Sonderpädagogik wird der Textvorschlag zu den „*Inhaltlichen Dimensionen des Studiums der einzelnen Förderschwerpunkte*“ (KMK 2013: 4ff.) von Vertreterinnen

und Vertretern der entsprechenden sonderpädagogischen Fachrichtungen in der Sektion zum Teil deutlich kritisiert. Dies betrifft unter anderem die zum Teil politisch nicht korrekten und mit der Terminologie in der UN-Konvention nicht übereinstimmenden Bezeichnungen für Menschen, die von den entsprechenden Beeinträchtigungen betroffen sind. Die entsprechenden Stellungnahmen, die der Sektion Sonderpädagogik der DGfE zum Teil von den jeweiligen Dozentenkonferenzen der Fachrichtungen und zum Teil von einzelnen Fachvertreterinnen und Fachvertretern zugeleitet wurden, können auf der Homepage der Sektion Sonderpädagogik der DGfE nachgelesen werden (vgl. S. 51).

*Christian Lindmeier (Koblenz), Birgit Lütje-Klose (Bielefeld),
Vera Moser (Berlin) und Simone Seitz (Bremen)*

Literatur

- KMK (2004): *Lehrerbildung in Deutschland – Standards und inhaltliche Anforderungen*. Berlin.
- KMK (2008): Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Inhaltliche Anforderungen“. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 17. Juni 2008. (unveröffentlichtes Arbeitspapier). Berlin.
- KMK (2010): Fachprofil „Sonderpädagogik“ der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 i.d.F. vom 16.09.2010). Berlin.
- KMK (2012): Überarbeitung des Fachprofils Sonderpädagogik in den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Entwurfsfassung zur Beteiligung der Fachgesellschaften und Verbände vom 15. Mai 2013.
- Lindmeier, Christian (2009): Kultusministerkonferenz ordnet sonderpädagogische Lehrerbildung neu – ein Kommentar. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 54, 3, S. 322-328.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW* 49, S. 8-21.
- Seitz, Simone (2011): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11, 3, S. 50-54.
- Werner, Birgit (2010): Stellungnahme zum Kommentar von Christian Lindmeier: „Kultusministerkonferenz ordnet sonderpädagogische Lehrerbildung neu.“. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 55, 1, S. 98-102.

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Im Rahmen des Jubiläumskongresses der DGfE „Traditionen und Zukünfte“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin veranstaltet der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik ein Symposium mit dem Titel „Die Konstruktion von Gegenwart: Sozialpädagogische Zeitdiagnosen“. Das Symposium beschäftigt sich mit dem Stellenwert, den Zeitdiagnosen in der Sozialpädagogik für die Begründung ihrer Notwendigkeit einnehmen, und erkundigt sich nach ihren historisch-diskursiven Geltungsbedingungen. Im Lichte der Frage nach der Funktion von Zeitdiagnosen für die Plausibilisierung sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Wissens werden dabei auch aktuell virulente Zeitdiagnosen zur Diskussion gestellt, historisch relationiert und hinsichtlich der ihnen immanenten Zukunftsentwürfe und Geltungsansprüche analysiert. Als Beitragende werden sich am Symposium neben Wolfgang Schröer (Hildesheim) und Bernd Dollinger (Siegen) auch die Soziologin Ute Volkmann (Bremen) sowie die britische Sozialarbeitswissenschaftlerin Susan White (Birmingham) beteiligen. Moderiert wird das Symposium von den Vorstandsmitgliedern Petra Bauer, Cornelia Füssenhäuser, Fabian Kessl und Sascha Neumann.

Zum Thema „Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit“ fand vom 30. Mai bis 01. Juni 2013 die Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen statt. In der erfreulich gut besuchten Tagung folgten über 200 Teilnehmende im Festsaal der neu restaurierten Alten Aula der Universität den Plenumsvorträgen von Michael Winkler (Jena), Sandra Landhäußer (Tübingen/Győr), Heinz Messmer (Basel), Ute Karl (Luxemburg) und Gunter Grasshoff (Jena). Die für sozialpädagogische Forschung und Theoriebildung zentralen Diskussionen um Armut, Ungleichheit(-en), Diskriminierung sowie Hierarchisierung und Benachteiligung bildeten den Ausgangspunkt für die in der Tagung präsentierten Plenumsvorträge und die in achtzehn unterschiedlichen Arbeitsgruppen vorgestellten Untersuchungen und theoretischen Konzeptualisierungen zum Thema. Aus verschiedenen Perspektiven wurde dabei das für Soziale Arbeit konstitutive Paradoxon beleuchtet, dass sich die professionelle Ausrichtung auf inkludierende und einschließende Praxen immer auch mit Ausschließungsmechanismen verbindet. Im Fokus der Vorträge und Diskussionen standen erstens feldspezifisch konturierte mikroanalytische Studien mit dem Ziel einer Rekonstruktion konkreter Ein- und Ausschließungspraktiken, zweitens empirische Arbeiten zur

Identifizierung der Zusammenhänge von Positionen der Nutzenden, institutionellen und/oder organisationalen Bedingungen und Praktiken der Ein- und Ausschließung, drittens historisch-systematische Überlegungen zur Frage der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit sowie viertens theoriesystematische und methodologische Überlegungen zum Zusammenhang von Ein- und Ausschließung.

Die Planungen zum 9. Bundeskongress Soziale Arbeit 2015 in Darmstadt sind im Gange. Das kommende Treffen des Bundesinitiativkreises findet am 26. September 2013 an der EH Darmstadt (12-15 Uhr, Hochhaus EHD) statt. Interessierte sind herzlich eingeladen.

Zwei Bände, an denen die Kommission maßgeblich beteiligt war, sind aktuell erschienen:

1. Auf Basis der Beiträge der Sektionstagung 2011 hat die Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit den Band „Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog“ herausgegeben (Weinheim: Beltz Juventa, 2013).
2. Zentrale Beiträge aus der DGfE-Fachkonferenz 2011 „Pädagogik als Beruf“, die von der Kommission initiiert wurde, sind zusammengefasst: in Kessl, Fabian/Polutta, Andreas/v. Ackeren, Isabell./Dobischat, Rolf/Thole, Werner (Hrsg.) (2013): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Weinheim: Beltz Juventa.

Wir trauern um unsere Kollegin Maja Heiner, die am 23.08.2013 nach längerer Krankheit verstorben ist. Ein Nachruf wird in der nächsten Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Theorie AG

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

Ursula Stenger (Köln)

Nachwuchstagung 2013

Am 27. Und 28. September 2013 findet die 10. Nachwuchstagung der PdfK an der Universität Vechta statt.

Dieses Treffen dient dazu, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern eine Plattform zur Verfügung zu stellen, um Forschungsvorhaben vorzustellen und offene Fragen zu diskutieren. Darüber hinaus soll ein Netzwerk entstehen, das Kontakte ermöglicht, die den wissenschaftlichen Austausch erleichtern. Durch einzelne Präsentationen wird ein Überblick über aktuelle kleinere und größere Projekte im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit möglich. Neben dem wissenschaftlichen Austausch dienen diese Treffen auch dazu, Probleme formeller und informeller Art zu diskutieren bzw. nach Wegen zu suchen, den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Pädagogik der frühen Kindheit zu unterstützen und zu fördern.

Anke König (München)

Jahrestagung 2013

Mit der Jahrestagung 2013 soll an die Klausurtagung in Ohrbeck bzw. die hier eröffneten Diskurse angeknüpft werden. Die Tagung ist als Klausurtagung für die Mitglieder der Kommission geplant, um in Zeiten rasanter Entwicklungen die interne Selbstvergewisserung und Perspektivenbildung im Rahmen der Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit voranbringen zu können. Hintergrund der Themenwahl für diese Klausurtagung ist die Tatsache, dass Erkenntnisse aus vielen Disziplinen in der Frühpädagogik aufgegriffen werden bzw. auch die Grundlage oder gar den Kernbestand für die Entwicklung von theoretischen und empirischen Fragestellungen bilden. Der interdisziplinäre Charakter zwischen Erziehungswissenschaft, (Entwicklungs-)Psychologie, Sozial- und Neurowissenschaften, Philosophie, Politik, den unterschiedlichen Fachdidaktiken u.a. prägt unsere Disziplin entscheidend. Es stellt sich daher im Zusammenhang von Forschung und Lehre immer wieder die Frage, was das Besondere eines erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu frühpädagogischen Themen, Fragen und Gegenstandsbereichen ausmacht und inwiefern sich dieser Zugang von anderen unterscheidet? Welche Fragen, Gegenstandsbereiche und Methoden rücken aus einer erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise einer pädagogischen Sicht eher ins Zentrum? Welchen spezifischen Beitrag kann die Pädagogik der frühen Kindheit als Teilgruppe der Erziehungswissenschaft zu aktuellen Fragen und Problemstellungen der Frühpädagogik leisten ohne andere disziplinäre Zugänge zu ignorieren, aber auch indem sie darin nicht vollständig aufgeht? Siehe auch: <http://www.pdfk.de/Jahrestagung2013.html>.

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

Veröffentlichung

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

Notizen aus der Forschung

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

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Isabell Diehm (Projektleitung), Dr. Melanie Kuhn, Dr. Claudia Machold, Dipl.-Päd. Miriam Mai, Lara Pöttschke M.A., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.
Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)
Laufzeit: 1. Juni 2011 bis 30. Juni 2015 (Förderphase 1)

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

Kontakt:

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

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

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

Team: Dipl.-Päd. Andrea Stuck

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

Laufzeit: 01. Oktober 2010 bis 31. Dezember 2014

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

In der ersten Projektphase (01. Oktober 2010-31. Dezember 2012) wurden die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder erhoben und mithilfe von Videoaufnahmen die Prozessqualität einzelner Fördersituationen eingeschätzt.

In der zweiten Projektphase (01. Januar 2013-31. Dezember 2014) werden nun zur Analyse der Förderprozesse die Videoaufnahmen sowohl programmspezifisch als auch programmunspezifisch ausgewertet. Des Weiteren werden die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder am Ende der ersten Klasse erfasst.

Kontakt:

Dipl.-Päd. Andrea Stuck; Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter; August-Croissant-Str. 5; 76829 Landau; Tel.: +49 (0)6341/280-34148; stuck@uni-landau.de.

Projekt: Weiterentwicklung und Erprobung des Bildungsdokumentationssystems BiDoS

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

Team: Dipl.-Päd. Annette Darting

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

Laufzeit: 01. Januar 2013 bis 31. Dezember 2014

Kurzbeschreibung: Das Forschungsprojekt baut auf den Ergebnissen im Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Bildungsdokumentationssystems in

Anlehnung an das Work Sampling System (Dichtelmiller, Jablon, Marsden und Meisels, 2001)“ auf.

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

Kontakt:

Dipl.-Päd. Annette Darting; Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter; August-Croissant-Str. 5; 76829 Landau; Tel.: +49 (0)6341/280-33206; darting@uni-landau.de.

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

Leitung/Team: Forschungsgruppe des Binnenforschungsschwerpunktes Inklusive Bildung

Gefördert durch: Hochschule Osnabrück

Laufzeit: Oktober 2012 bis September 2017

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

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

Kontakt:

Prof. Dr. Stephan Maykus (Sprecher), Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Caprivistr. 30A, 49076 Osnabrück, Tel.: +49 (0)541/969-3543, s.maykus@hs-osnabrueck.de,
Homepage: <https://www.wiso.hs-osnabrueck.de/inklusive-bildung.html>.

Sektion 12 Medienpädagogik

Tagungen

Am 12. und 13. Juli 2013 wurde von den Magdeburger Kollegen das 6. Magdeburger Theorieforum zusammen mit der 5. NachwuchsforscherInnentagung des ZSM an der Universität Magdeburg durchgeführt. Dieses Jahr bot sich dem wissenschaftlichen Nachwuchs die Möglichkeit, sich aktiv zum Thema „Mediale Diskurse, Kampagnen und Öffentlichkeiten“ einzubringen. Die Kombination beider Formate wurde sowohl von Seiten des Nachwuchses als auch der etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als sehr produktiv empfunden und soll ggf. zukünftig wieder aufgegriffen werden.

Die Herbsttagung 2013 wird an der Universität zu Köln und der Fachhochschule Köln am 07. und 08. November 2013 zum Thema „Mediatisierte Kindheit – Herausforderungen einer digitalen Kultur für die medienpädagogische Forschung“ stattfinden (Kontakt: Prof. Dr. Kai Hugger: kai.hugger@uni-koeln.de).

Vom 06. bis 08. Dezember 2013 findet im Universitätszentrum Obergurgl der Universität Innsbruck in Kooperation mit der Fachhochschule Köln eine internationale Tagung zum Thema „Medialisierung und Sexualisierung – Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung“ statt. Die Veranstaltung wird von Univ.-Prof. Dr. Josef Aigner (Innsbruck), Univ.-Prof. Dr. Theo Hug (Innsbruck), Prof. Dr. Angela Tillmann (Köln) und Dr. Martina Schuegraf (Potsdam) organisiert. Informationen sind online unter <http://medien.uibk.ac.at/medsex2013/> abrufbar.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Mit Blick auf die bevorstehende Bundestagswahl hat die Initiative „Keine-Bildung ohne Medien!“, an der die Sektion beteiligt ist, Wahlprüfsteine zum Thema Medienkompetenz entwickelt und größere demokratische Parteien gebeten, hierzu ihre Positionen zu formulieren. Die Fragen und Antworten sind auf der Internetplattform unter www.keine-bildung-ohne-medien.de zugänglich.

Aktuell ist ein internationales Network for Mobile Learning Scenarios im Aufbau (siehe <http://scenarios.londonmobilelearning.net/>). Derzeit sind Kooperationspartner an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Augsburg, Bristol, Florenz, Innsbruck, London, Wien und Zürich sowie Medien + Bildung.com in Ludwigshafen beteiligt. Das Netzwerk ist eine Initiative der London Mobile Learning Group (Kontakt: Prof. Dr. Ben Bachmair).

Abschließend zeigt sich, dass sich die Beteiligung von Vorstands- und Sektionsmitgliedern mit Beiträgen auf der European Conference on Educational Research (ECER 2013 in Istanbul, ECER 2014 in London) zunehmend

etabliert und einen kontinuierlichen fachlichen Austausch ermöglicht. Erfreulich ist, dass insbesondere fortgeschrittene Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler diese Möglichkeiten zur internationalen Vernetzung zunehmend für sich entdecken und sich sowohl an der Pre-Conference der ECER beteiligen als auch aktiv in die Diskussionen in den beiden „Networks“ – Network 6: Open Learning: Media, Environments and Cultures“ und Network 16 „ICT in Education and Training“ einbringen.

Veröffentlichungen der Sektion

Gegen Jahresende erscheint bei innsbruck university press (iup) der Band „Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive“, hrsg. von Petra Missomelius, Wolfgang Sützl, Theo Hug, Petra Grell und Rudolf Kammerl. Der Sammelband setzt die Kooperation der DGfE-Sektion Medienpädagogik und des interfakultären Medienforums Innsbruck anlässlich der internationalen Tagung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (11. bis 12. April 2013) zum gleichnamigen Thema fort. Der interdisziplinär ausgerichtete Band befasst sich mit gegenwärtigen Dynamiken und transformativen Prozessen an der Schnittstelle sogenannter „freier Bildungsmedien“ und Fragen der digitalen Archivierung.

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/innen

Die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Sektion Medienpädagogik, und insbesondere das Leitungsteam bestehend aus Dr. Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Valentin Dander und Franco Rau, engagiert sich intensiv nicht nur bei der Organisation eigener Veranstaltungen (Doktoranden/Doktorandinnen-Forum), sondern auch in der interdisziplinären Vernetzung. Die Nachwuchsgruppe beteiligte sich in diesem Jahr – sowohl organisatorisch als auch mit zahlreichen Beiträgen und einer Nachwuchs-Keynote von Patrick Bettinger – an der interdisziplinären Nachwuchstagung „Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFM H13): Lern- und Bildungsprozesse gestalten und erforschen“ am 08. und 09. Juni an der Universität Potsdam. Neben der Sektion Medienpädagogik nahmen die folgenden Fachgesellschaften teil: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und die Fachgruppe E-Learning (GI). Das konstruktive Feedback sowie die interdisziplinären Diskussionen zwischen Hochschul- und Mediendidaktiker/-innen sowie Medienpädagogen/-innen und Informatiker/-innen eröffneten den Vortragenden in den verschiedenen Tracks bereichernde Anregungen für ihre vorgestellten Forschungsvorhaben. Für das kommende Jahr ist eine erneute Beteiligung geplant.

In Planung befindet sich das Doktoranden/Doktorandinnen-Forum der Sektion Medienpädagogik auf der Herbsttagung an der Universität zu Köln

und der Fachhochschule Köln am 7. November 2013. Beiträge für Poster oder Vorträge können bis 31. August 2013 eingereicht werden. Das Review-Verfahren, die Programmerstellung und das Gewinnen und Zuordnen von sogenannten „critical friends“ – etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die jeweils einem/einer Vortragenden ein differenziertes und konstruktives Feedback geben – werden von dem Leitungsteam verantwortlich organisiert.

Für die Kommunikation und Vernetzung unter den Nachwuchswissenschaftler/innen wurde – neben der bestehenden Online-Community-Plattform (medienpaedagogik.mixxt.de) – eine Gruppe in dem sozialen Netzwerk Facebook gegründet ([facebook.com/groups/medipaed](https://www.facebook.com/groups/medipaed)).

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

Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik wurde vom 12. bis 13. Oktober 2012 an der Katholischen Hochschule Mainz zum Thema „Psychoanalytische Pädagogik der frühen Kindheit“ abgehalten.

Den Anlass für die Wahl des Themas gab der Umstand ab, dass die Psychoanalyse von Beginn an in Sachen „frühe Kindheit“ einen spezifischen Expertenstatus innehatte. Viele ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten arbeiteten Theorien zur frühen Entwicklung von Kindern aus, denen oft weitreichende Aussagen zur Spezifität früher Erfahrungen und deren Bedeutung für weitere Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu entnehmen sind. Diese Theorien fanden weite Verbreitung und beeinflussten die pädagogische Arbeit vieler Generationen, standen bald aber auch im Zentrum kontroverser Diskussionen. Diese wurden zum Teil durch Beiträge angestoßen, die aus der „psychoanalytic community“ selbst kamen, zum Teil aber auch durch – meist kritische – Stellungnahmen von außen. Manche dieser Anstöße entwichen überdies der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, die in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern gesammelt und von Personen artikuliert wurden, die sowohl über pädagogische als auch psychoanalytische Ausbildungen verfügten. Da diese Diskussionen in den letzten Jahrzehnten nochmals eine starke Intensivierung erfahren haben, war es daher naheliegend, sich im Rahmen einer Kommissionstagung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive der Thematik der frühen Bildung, Erziehung und Entwicklung zu widmen; zumal in vielen Ländern auch der Ausbau von Kindergärten und anderen Einrichtungen forciert wird, die mit der Betreuung von Kleinkindern, dem Angebot von Eltern-Kleinkind-Beratungen oder auch der Aus- und Weiterbildung von elementarpädagogischen Fachkräften betraut werden.

Unter Bezugnahme auf diese Entwicklungen lud der Vorstand der Kommission zur Einreichung von Beiträgen ein, die (1.) dem Begriff der „Frühen Bildung“ aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht, (2.) dem psychoanalytischen Bild vom Kleinkind und seinen Beziehungen im Wandel, (3.) psychoanalytisch orientierten Praxiskonzepten in frühpädagogischen Feldern oder (4.) psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven der Aus- und Weiterbildung gewidmet sein sollten. Zwanzig Referentinnen und Referenten folgten dieser Einladung und behandelten in ihren Beiträgen ein breites Spektrum an Themen, die im 4. Band der Schriftenreihe der Kommission „Psychoanalyti-

sche Pädagogik“ nachzulesen sein werden, der im Oktober 2013 vorliegen wird (s.u.).

Erfreulich war überdies, dass auch zahlreiche jüngere Kolleginnen und Kollegen der Einladung zur Teilnahme an der Kommissionssitzung folgten, die im Rahmen der Mainzer Tagung stattfand. Dafür war ein etwas breiterer zeitlicher Rahmen angesetzt worden, da anstehende Fragen zum Selbstverständnis und zur Zukunft der Kommission eingehend besprochen wurden. In diesem Zusammenhang wurde einmal mehr deutlich, dass die Arbeitssituation eines Gutteils der anwesenden jüngeren Kolleginnen und Kollegen als prekär zu bezeichnen ist: Die jüngeren Kolleginnen und Kollegen haben weitgehend befristete Arbeitsverträge, bewerben sich auf (wiederum befristet ausgeschriebene) Stellen oder verdienen ihren Lebensunterhalt durch Tätigkeiten in außerwissenschaftlichen Bereichen. Ihre Lebens- und Arbeitssituationen unterscheiden sich gravierend von den Bedingungen, in denen die heute etablierten, älteren Kolleginnen und Kollegen seinerzeit ihre wissenschaftliche Karriere begonnen hatten. Im Vergleich dazu ist es für die jüngeren Kolleginnen und Kollegen unvergleichlich schwieriger, längerfristig zu planen, was den Aufbau psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen besonders erschwert. Denn die profunde Aneignung und Entfaltung von psychoanalytischen Kenntnissen und Fähigkeiten ist auch für die Arbeit in pädagogischen Kontexten oft nur im Rahmen von längerfristig verfolgbaren Aus- und Weiterbildungsprozessen möglich. Um junge Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Kommissionstagungen in Hinblick auf den Erwerb psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen zumindest punktuell Unterstützung zukommen zu lassen, wurde daher ins Auge gefasst, auf künftigen Tagungen der psychoanalytisch-pädagogischen Fall- und Prozessreflexion sowie der Auseinandersetzung mit der Frage verstärkt Raum zu geben, was psychoanalytisch-pädagogische Forschung auszeichnet und was es bedeutet, nicht nur über Psychoanalytische Pädagogik wissenschaftlich zu arbeiten, sondern diese Arbeit auch in methodischer Hinsicht nach psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten. Darüber hinaus wurde beschlossen, dass auf den Tagungen neben den Beiträgen zum ausgewiesenen Generalthema auch freie Beiträge willkommen sein sollen. Dies könnte jüngeren Kolleginnen und Kollegen entgegenkommen, die aus ihren aktuellen Forschungen auch dann berichten könnten, wenn diese außerhalb der eng gehaltenen Tagungsthemen liegen.

Ein Teil dieser Vorhaben wurde im Zuge der Vorbereitung der nächsten Herbsttagung bereits berücksichtigt, die vom 11. bis 12. Oktober 2013 an der Universität Wien stattfinden wird. Sie ist dem Thema „Zur Geschichte und zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik“ gewidmet. Auch in Wien wird für die Kommissionssitzung ausreichend viel Zeit zur Verfügung stehen, damit die Besprechung der Themen, die in Mainz begonnen hat, fort-

geführt werden kann. Auch zur Wiener Tagung sind junge Kolleginnen und Kollegen in besonderer Weise zur Teilnahme eingeladen.

Vorstandsarbeit und Personalia

Im Sinne der Beschlüsse, die auf der Mainzer Tagung gefasst wurden, hat der Vorstand auch begonnen, die Seite der Homepage der Kommission neu zu gestalten. Künftig sollen Verweise auf psychoanalytisch-pädagogische Buchreihen und Periodika auf der Homepage zu finden sein sowie eine Zusammenstellung der bislang abgehaltenen Kommissionstagungen.

Darüber hinaus beabsichtigt der Vorstand, sich mit Hilfe einer Befragung eine Übersicht über die Anzahl und den Mitgliedschaftsstatus der Kommissionsmitglieder zu verschaffen. Auch das Ergebnis dieser Befragung soll auf der Homepage der Kommission veröffentlicht werden.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Kommission im Frühjahr 2013 den plötzlichen Tod von Burkhard Müller schmerzlich zur Kenntnis nehmen musste. Burkhard Müller zählte zu den Gründungsmitgliedern der „Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft auf Zeit“, die 1987 vom Vorstand der DGfE zur Bearbeitung des Themenfeldes „Pädagogik und Psychoanalyse“ eingerichtet und 1993 in die zeitlich unbefristete Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ umgewandelt wurde. Burkhard Müller gehörte lange Zeit über dem Vorstand der Kommission an, setzte sich intensiv für die Zusammenarbeit mit der Sektion Sozialpädagogik ein, wirkte in der Redaktion des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik mit und trug mit seinen Publikationen wesentlich zum Wiederaufleben der Psychoanalytischen Pädagogik bei. In seinen Veröffentlichungen befasste er sich unter anderem mit grundlegenden Fragen des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik, mit sozialpädagogischen Themen, mit psychoanalytischen Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sowie mit Siegfried Bernfeld und anderen Pionieren der Psychoanalytischen Pädagogik. Sein intensives wissenschaftliches Wirken trug dazu bei, dass er zuletzt auch an der „International Psychoanalytic University (IPU)“ in Berlin wirkte. Am 23. Mai 2013 verstarb er an der Universität Hildesheim, wo er 1983 eine Professur für Sozialpädagogik angetreten hatte. Gemeinsam mit der Redaktion des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik beschloss der Vorstand der Kommission, eine Traueranzeige in der *Zeit* zu schalten, die am 6. Juni 2013 (Nr. 24, S. 38) erschien.

Am 19. Juni 2013 verstarb überdies Achim Perner, der die Tagungen und Publikationen der Kommission mehrfach mit seinen präzise verfassten Beiträgen bereichert hat. Auch seine Veröffentlichungen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik sowie zur Psychoanalytischen Sozialarbeit trugen wesentlich zur wachsenden Verbreitung und Reputation der Psychoanalytischen Pädagogik bei.

Beiden verstorbenen Kollegen hat die Kommission zu danken.

Veröffentlichungen

In der „Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik“ wird im Herbst 2013 der vierte Band erscheinen, der aus der im Herbst 2012 stattgefundenen Tagung (s.o.) hervorgegangen ist:

Wininger, Michael/Datler, Wilfried/Doerr, Margret (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Darüber hinaus publizieren Mitglieder der Kommission auch weiterhin an unterschiedlichen Orten zu Themen der Psychoanalytischen Pädagogik. In diesem Zusammenhang ist immer wieder das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ zu nennen, das im Herbst 2012 zum zwanzigsten Mal erschien, dem Thema „Psychoanalytisch-pädagogisches Können“ gewidmet war und darüber hinaus mehrere Artikel enthält, in denen verschiedene Aspekte der jüngeren Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik behandelt werden.

Margret Dörr und Barbara Rendtorff, um ein zweites Beispiel zu geben, steuerten zwei Beiträge zu dem von Werner Thole u.a. herausgegebenen Band über „Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik“ bei, der 2012 im Verlag Barbara Budrich als erziehungswissenschaftlicher Beitrag zu den öffentlichen Diskussionen zu dieser Thematik publiziert wurde.

Mitglieder der Kommission sind, um ein drittes und letztes Beispiel zu nennen, auch in die Herausgabe einzelner Bände der von Ulrich Herrmann sorgfältig besorgten Gesamtausgabe der Schriften Siegfried Bernfelds eingebunden. Im Sommer 2013 erschien im Psychosozial-Verlag der fünfte Band mit dem Titel „Siegfried Bernfeld: Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse“, der von Ulrich Herrmann, Wilfried Datler und Rolf Göppel herausgegeben und mit einem Nachwort versehen wurde. Dieser Band enthält Bernfelds Schrift „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ und zahlreiche andere, zum Teil auch weniger bekannte oder bislang sogar unveröffentlichte Arbeiten Bernfelds.

Wilfried Datler (Wien) und Michael Wininger (Wien)

NOTIZEN

Aus der Forschung

Universität Marburg

„Entwicklung der Diagnosekompetenz in der ersten Phase der hessischen Lehrerbildung: Eine Längsschnittstudie zur Professionalität und Professionalisierung von Studierenden des Lehramts an Gymnasien“

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Una Dirks, Prof. Dr. Wilfried Hansmann, Hendrik Baumbach

Gefördert durch: Hessisches Kultusministerium

Laufzeit: Januar 2010 bis Dezember 2011

Kurzbeschreibung: Forschungsgegenstand war die Verfügbarkeit und Aneignung diagnostischer Kenntnisse und Qualifikationen in der ersten Phase der Lehrerbildung, hier bei Studierenden im Ausbildungsbereich Gymnasium an der Philipps-Universität Marburg. Die in diesem Kontext durchgeführte Evaluation gibt darüber Aufschluss, inwieweit die pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen fallbasierter Seminarkonzepte mithilfe angeleiteter Wissenstransfers und Rückmeldeverfahren gefördert werden kann. Dem Forschungsdesign lag ein „verstehend erklärendes“ Kompetenzmodell zugrunde, das aus kulturwissenschaftlich fundierten Theoremen von Max Weber und deren Weiterentwicklung u.a. durch Hartmut Esser, Rainer Greshoff und Uwe Schimank hervorgegangen ist. Die Forschungsfragen lauteten u.a.: Über welche Diagnosekompetenzen verfügen Lehramtsstudierende zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Studiums? Inwieweit können sie diese im Semesterverlauf verbessern? Welche Bedeutung hat dabei der Einsatz von Fällen aus Schule und Unterricht? In letzter Konsequenz zielte das Vorhaben auf eine Steigerung der Ausbildungsqualität im Bereich der pädagogisch-soziologischen Diagnosekompetenz sowie auf die Auslotung von Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen aktuellen Kompetenz-, Bildungs- und Professionsdiskursen.

Die Ergebnisse der Untersuchung erscheinen im September 2013 in der Reihe „Marburger Schriften zur Lehrerbildung“ (Bd. 9) im Tectum-Verlag unter dem Titel „Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung“.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Veranstaltungen

Bildungspolitisches Forum 2013: „Vermessung von Kompetenzen

Datum: 08. Oktober 2013

Tagungsort: Campus Westend der Goethe-Universität Frankfurt, Casinogebäude, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt

Leistungsbeurteilung und Kompetenztests sind im vergangenen Jahrzehnt zu einem zentralen Thema im Bildungswesen geworden – zunächst eher als Instrument für den internationalen und nationalen Vergleich, zunehmend als diagnostische Unterstützung für individuelle Förderung und Qualitätsentwicklung. Diese Entwicklung wirft grundlegende Fragen nach Nutzen, Grenzen und Perspektiven der „Vermessung von Kompetenzen“ auf. Dieses Thema wurde auf dem Bildungspolitischen Forum 2013 vertieft, an dem Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungspraxis sowie interessierte Journalistinnen und Journalisten teilnahmen. Anlass für das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das „Bildungspolitische Forum“ ins Leben zu rufen, war der Abschluss des seit 2007 laufenden, vom DIPF und der Universität Duisburg-Essen initiierten und koordinierten Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Kontakt:

Juliane Grünkorn (DIPF), E-Mail: kompetenzmodelle@dipf.de ,

Homepage: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/veranstaltungen-spp>.

Projekte

PAUSE: Schülerzeitungen der 50er- und 60er-Jahre in der Bundesrepublik – Artefakte gymnasialer Schulkulturen und ihr Bedeutungswandel

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Sabine Reh (DIPF, Projektleitung), Dr. Joachim Scholz (DIPF, Projektleitung), Markus Gippert (DIPF, Wissenschaftlicher Mitarbeiter), Marcel Kabaum (DIPF, Wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Projektort: Berlin

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: November 2012 bis Oktober 2014

Kurzbeschreibung: Das Projekt untersucht Schülerzeitungen zwischen den Jahren 1949 und 1963 aus dem umfangreichen Bestand an Schülerzeitungen

in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF in Berlin. Dabei geht es zunächst darum, eine quantitative Auswertung des Gesamtbestandes vorzunehmen (etwa Erscheinungsformen und -zahlen und thematische Schwerpunkte) und den Bestand systematisch zu verorten. In qualitativen Einzelfallstudien soll daran anschließend gefragt werden, wie sich zwischen 1949 und 1963 an einzelnen Schulen Schülerzeitungen als Artefakte als Ausdruck der je spezifischen Schulkultur etabliert und gewandelt haben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Erscheinungen des Schulalltages und seine Wahrnehmung durch Schülerinnen und Schüler. Ein solcher mikrologischer Blick auf Einzelschulen und ihre Kultur in der Nachkriegszeit der Bundesrepublik fehlt bislang weitgehend, während bildungshistorische Analysen der schulischen Makrostrukturen in der Bundesrepublik der 1950er Jahre vorliegen.

Kontakt:

Dr. Joachim Scholz (DIPF), Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin, Tel.: +49 (0)30/293 360-673, E-Mail: scholz@dipf.de.

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – zweite Projektphase

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF, Projektleitung), Dr. Natalie Fischer (DIPF, Projektleitung), Virginia Merz-Merkau (DIPF, Sekretariat) Markus Sauerwein (DIPF, Wissenschaftlicher Mitarbeiter), Désirée Theis (DIPF, Wissenschaftliche Mitarbeiterin), Felix Wagner (DIPF, Wissenschaftlicher Mitarbeiter), Dr. Ivo Züchner (DIPF, Wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Kooperation: Deutsches Jugendinstitut (DJI), München (Prof. Dr. Thomas Rauschenbach), Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) Dortmund (Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels), Justus-Liebig-Universität Gießen (Prof. Dr. Ludwig Stecher)

Projektort: Frankfurt am Main

Gefördert durch: BMBF, Europäischer Sozialfonds

Laufzeit: 2012 bis 2015 (zweite Projektphase)

Kurzbeschreibung: Die in der ersten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen gewonnen Erkenntnisse werden nun in vertiefenden weiterführenden Studien gewinnbringend eingesetzt. Die rasante Entwicklung der deutschen Ganztagschullandschaft macht ein kontinuierliches Bildungsmonitoring unabdingbar. StEG leistet dies mit Hilfe zweier bundesweit repräsentativer Schulleitungsbefragungen. Um die Ganztagschullandschaft zu beschreiben und die Entwicklung der Schulen mit ganztägigen Angeboten zu dokumentieren, werden Schulleitungen in allen Bundesländern per Online-Fragebogen zu ihren Schulen befragt. Die bundesweit repräsentativen Erhe-

bungen in den Jahren 2012 und 2015 erfassen eine Reihe von Indikatoren, die die Struktur und die Bildungskonzeption, die Organisation und die Gestaltung der Schulen beschreiben. Wirkungen spezifischer Qualitätsmerkmale der Angebote werden zudem in vier längsschnittlichen Teilstudien erhoben, die jeweils einzelnen Instituten des Forschungsverbundes zuzuordnen sind. Insgesamt können so Einflüsse von Angebotsteilnahme, Nutzungsprofilen und Qualitätsmerkmalen von der Grundschule über die Sekundarstufe I bis zum Übergang in die Berufsausbildung nachgezeichnet werden. Ein besonderer Fokus aller Teilstudien liegt dabei auf der Verbesserung der Chancengleichheit durch die Ganztagsangebote.

Kontakt:

Dr. Natalie Fischer (DIPF), Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main, Tel.: +49 (0)69/247 08-113, E-Mail: steg@dipf.de, www.projekt-steg.de.

Personalia

Rufe

Prof. Dr. Silke Hertel, zuvor Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, hat am 01. März 2013 einen Ruf auf die W3-Professur für „Personale Kompetenzen im schulischen Kontext“ am Institut für Bildungswissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg angenommen.

Preise

Dr. Susanne Kuger, Dr. Dominique Rauch und Svenja Vieluf vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind als Fellows des „College for Interdisciplinary Educational Research“ (CIDER) aufgenommen worden.

Herausgeberschaften

Prof. Dr. Florian Schmiedek wurde zum Mitherausgeber der „Diagnostica“ berufen.

TAGUNGSKALENDER

Februar 2014

„12. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“

Datum: 17. bis 18. Februar 2014

Tagungsort: Wilhelm-Kempf-Haus, Wiesbaden-Naurod

Veranstalter: Sektion 9: Erwachsenenbildung

Informationen:

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

Jahrestagung 2014 der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 20. bis 21. Februar 2014

Tagungsort: Universität Koblenz

Veranstalter: Kommission Organisationspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Henning Pätzold

März 2014

24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: „Traditionen und Zukünfte“

Datum: 09. bis 12. März 2014

Tagungsort: Humboldt-Universität zu Berlin

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Informationen:

Das 50. Jubiläum der DGfE gibt Anlass, Wege pädagogischer Theorie und Praxis, der Bildungsinstitutionen und ihrer jeweiligen Bedingungen nachzuzeichnen, zu analysieren, zu vergleichen und zu extrapolieren, ohne dabei

Seitenblicke zu versäumen. Weitere Informationen finden sich online unter www.dgfe2014.de.

Juni 2014

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

Datum: 10. bis 13. Juni 2014

Tagungsort: Freiburg

Veranstalter: Comparative Education Society in Europe (CESE)

The governance of education in many countries and regions of the world is currently in transition, challenging histories, remaking subjectivities and shaping possible political futures. The role of transnational actors and commercial interests in reform movements is acknowledged by policy makers and scholars alike. Indeed, the pervasive nature of economic discourses that prioritize certain forms of knowledge, teaching and learning, is changing the very nature of education itself and its potential as a vehicle for societal and personal transformation. However, national and regional economic forces do not act in isolation and must be examined in the broader context of the changing contours of the global cultural economy. Rapid and uneven processes of modernization across Europe and in many other places, for example, in North America, East Asia, North Africa and Latin America, interact increasingly with deterritorialised policy agendas, at a time when local, national and regional identity projects are in flux. These dynamics are at the centre of emerging „spaces” in education (e.g. „European educational spaces”) in which governance can be viewed as a key field of action in which long-running political efforts to shape and order social life are consolidated, contested and remade. In the emerging educational space, governance is not simply one facet of education but, rather, the new context in which education might be envisaged and realised.

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

the governance of education beyond schooling will also be at the core of the Conference.

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

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

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

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

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

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

September 2014

Herbsttagung 2014 der Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 24. bis 26. September 2014

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Veranstalter: Sektion 7: Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Uwe Faßhauer

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

AUSSCHREIBUNGEN UND PREISE

Medienpreis der DGfE

Erziehungswissenschaftliches Wissen spielt im Alltag fast aller Menschen als auch in allen Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle. In diesem Sinne bekommen nicht nur die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler selbst eine bedeutsame Aufgabe, dieses Wissen in die Öffentlichkeit zu tragen, sondern auch die Medien. Damit dies angemessen und kompetent geschieht, sind qualifizierte und thematisch bewanderte Journalistinnen und Journalisten notwendig.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft möchte mit ihrem Medienpreis jene im Bereich des Bildungsjournalismus Tätigen auszeichnen, die diese Aufgabe verantwortungsvoll und kompetent übernehmen. Dabei werden alle Arten von Medien berücksichtigt, die Themen aus dem Bereich von Bildung und Erziehung aufgreifen und einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren. Aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaft selbst oder ihren Institutionen kann Gegenstand einer Würdigung sein.

Der Preis wird auf dem zweijährlich stattfindenden Kongress der DGfE vergeben. Die Jury besteht aus einem Mitglied des Vorstands der DGfE, einem Mitglied des Vorstands der Sektion Medienpädagogik sowie der vorjährigen Preisträgerin bzw. des vorjährigen Preisträgers des Medienpreises. Für die Vergabe des Medienpreises der DGfE in Berlin 2014 setzt sich die Jury aus Petra Grell (Vorstand Sektion Medienpädagogik), Stefan Aufenanger (Vorstand DGfE) sowie in der ersten Runde Luise Ludwig (Nachwuchswissenschaftlerin Universität Mainz) zusammen. Nominierungen werden bis 30. November 2013 entgegengenommen (aufenang@uni-mainz.de).

Heinrich Roth Forschungspreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Intention

Mit dem „Heinrich Roth Forschungspreis“ würdigt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausragende Forschungsaktivitäten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft. Ausgezeichnet werden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit ihren Arbeiten mehrere der folgenden Kriterien erfüllen: Die Arbeiten

- bereichern die theoretischen Diskussionen
- präsentieren herausragende empirische Befunde
- tragen zur Bewältigung forschungsmethodologischer Problemstellungen bei
- greifen innovative Fragestellungen mit neuen Forschungsdesigns auf
- haben eine besonders nachhaltige, positive Wirkung auf die Gestaltung pädagogischer Praxis.

Die auszuzeichnende Leistung sollte über eine national bzw. international wahrnehmbare Publikation kommuniziert und damit rezipierbar sein. Der Preis wird alle zwei Jahre auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verliehen. Seine Vergabe intendiert, die Bedeutung von Forschung als Kernbereich der Erziehungswissenschaft weiter zu stärken und diese auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Verfahren

Der „Heinrich Roth Forschungspreis“ wird erstmalig auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014 anlässlich des 50jährigen Bestehens der Gesellschaft vergeben. Der Preis ist eine ideelle Auszeichnung und wird nicht mit einer Geldleistung honoriert, sondern durch die Verleihung einer Urkunde. Der Preis wird weder öffentlich ausgeschrieben noch basiert er auf einem Bewerbungsverfahren. Die Auswahl der Preisträgerin, des Preisträgers obliegt einer Jury, die dem Vorstand einen gut begründeten Vorschlag unterbreitet. Über den Preisträger, die Preisträgerin entscheidet der Vorstand.

Jury

Die vom Vorstand berufene Jury besteht aus

- einem Mitglied des Vorstands der DGfE
- einem emeritierten, pensionierten Mitglied der DGfE mit nachgewiesener Forschungsexzellenz
- einem ehemaligen Mitglied des Vorstands der DGfE.

PERSONALIA

Laudation für Prof. Dr. Heinz Moser auf der Sitzung der Kommission Medienpädagogik der DGfE an der Universität Innsbruck am 11. April 2013

Die wissenschaftliche Essenz der Arbeit von Heinz Moser

Heinz Moser hat wesentlich mit dazu beigetragen, dass eine moderne Medienpädagogik entstanden ist. Modern heißt, er hat eine Medienpädagogik entwickelt, die Medien als Repräsentationsformen einer Kultur und Gesellschaft sieht, die Folgendes in Gang setzt:

- Es entstehen „neue Realitäten“, unter anderem eine Verschmelzung von Medien und Alltag, sie tragen zu einer gewandelten Subjektivität in einer „Erlebnisgesellschaft“ bei (Moser 2006: 34ff.).
- Die mediale Repräsentationsformen greifen als „neue Realitäten“ in das „Aufwachsen“ der Menschen (ebd.: 71ff.) ein. Sie tun das mit der für sie jeweils typischen Form „ihrer gesellschaftlichen Interpretation“ (ebd.: 71). Eine Form dieser gesellschaftlichen Interpretation besteht darin, dass „Medienerlebnisse und -berichte die Erfahrungen des alltäglichen Lebens nachhaltig mitprägen“ (ebd.: 71).

Dieses, Mosers Argumentationsmuster gewinnt seine Basis, indem er Medien, Erziehung, Sozialisation oder Lernen als Kulturphänomene versteht, sie als Kulturphänomen analysiert und sie als Kulturphänomen mitgestaltet.

Beispiele aus der Arbeit von Heinz Moser

In der 1999 veröffentlichten „Analyse einer Fankultur“ untersucht Moser den soziokulturellen Kontext eines speziellen Fernsehgenres bzw. Medienereignisses, um die Alltagsdynamik der Massenkommunikation in den Blick zu bekommen. Dazu verwendet er einen Textbegriff, mit dem er sich theoretisch in den Ansatz der Cultural Studies begibt. Auf dieser theoretischen Basis entstehen empirische Untersuchungen wie die zur Fankultur, die er mit dem Konzept und Instrument einer „semiologischen Analyse von Medientexten“ begründet.

Wenn Moser 1987 gleichzeitig über „Jugendliche in der Computerkultur“ und über „Kindheit und Bildung in der Industriegesellschaft“ schreibt und

zudem von „einer heimlichen Bildungskrise“ ausgeht (Moser 1988), dann liefert das Konzept Kultur den praktischen wie den theoretischen Bezugsrahmen für Medien und den handelnden Menschen. Dabei begibt er sich wie bei der Untersuchung der „Power Rangers“ in die Perspektive der untersuchten Kinder, um deren Beziehung zu einem gewalthaltigen Genre zu bestimmen.

Der Blick auf den Kasseler Kollegen Heinz Moser

Medien und Bildung als Kulturphänomene waren für mich das Schlüsselargument, um an der Universität Kassel im Rahmen der Erziehungswissenschaft ab 1992/93 einen European Master in Media, Communication and Cultural Studies anzubieten. (Die Kasseler Erziehungswissenschaft hat mir das nie verziehen.) Es galt nun, im deutschsprachigen Raum einen Erziehungswissenschaftler als Partner zu gewinnen, der Kulturorientierung in Theorie und Forschung als Basis eines internationalen Studiengangs praktisch umsetzen konnte und wollte. Heinz Moser wollte es. Dazu gab er auch seine Apl. Professur an der Uni Münster auf. In Münster hatte sich Moser 1979 habilitiert. Zusätzlich zu seiner Arbeit an der neuen Pädagogischen Hochschule in Zürich übernahm er an der Universität Kassel eine Honorarprofessur.

Ich will dazu Argumente aus den damaligen externen Gutachten zusammenfassen:

Prof. Werner Sesink, TU Darmstadt, betonte, dass Mosers Arbeiten „wesentlich dazu beigetragen haben, [...] dass die Pädagogik den Reichtum ihres theoretischen Traditionsbestandes zur Bearbeitung“ der computer- und netzwerk-basierten Medien einbringen kann. Sesink stellt die „beeindruckende Fülle von wissenschaftlichen Veröffentlichungen“ heraus, die sich auf die Schwerpunkte „erziehungswissenschaftliche Methodologie und Medienpädagogik“ konzentrieren. In der Methodologie begann Moser in den 1970er Jahren mit der Aktions- und Praxisforschung, die er in umfangreichen Publikationen erörterte, um dann eine Brücke zum Thema Evaluation zu schlagen, das er fruchtbar macht für empirische Untersuchungen zu Computer-Projekten in der Bildungs- und Jugendarbeit. Zudem, so Sesink, hat Moser Ergebnisse der Wirkungsforschung in pädagogisch-didaktische Konzepte des Lernens mit neuen Technologien umgesetzt, wobei Moser daraus Anlässe für Lernen gemacht hat. Hier betont Sesink Mosers Zielsetzung, die „Potentiale der Technologie für pädagogisch verantwortbare Praxis [...] zu erschließen“. Zur Begründung entwickelt Moser, laut Sesinks Gutachten, ein medien- und kulturwissenschaftliches Konzept, in dessen Mittelpunkt ein erweiterter Textbegriff steht, um die „interpretatorische (hermeneutische) und konstruktive Dimension“ der Mediennutzung zu erfassen. Von einem Verständnis der „kulturellen Bedeutung von Technik“ ausgehend, gelingt es Moser, so Sesink, die „Kompetenz ihres Gebrauches“ zu erschließen. Sesink stellt zusammenfas-

send Moser als „hochkompetenten Forscher und Hochschullehrer“ heraus, nicht zuletzt, weil er in der Lage sei, der Universität Impulse für die Zukunftsfähigkeit einer Pädagogik der Neuen Medien und der Informationstechnischen Bildung zu geben.

Prof. Gerd Tulodziecki, Universität Paderborn, betont die Breite der Aktivitäten im Wissenschafts- und Praxisfeld der Sozial-, Schul- und Medienpädagogik. Moser verbindet „theoretische Erwägungen und praxisbezogene Arbeit“, die sich neben der Medienpädagogik auf Fragen des Kindes- und Jugendalters, aber auch auf „aktuelle Probleme von Unterricht und Schule, Fragen der Schulentwicklung und der didaktischen Theorie“ beziehen. Für den methodologischen Arbeitsschwerpunkt Mosers, die Evaluationsforschung, stellt Tulodziecki heraus, dass Moser „bedeutende und wissenschaftlich relevante Evaluationsergebnisse aufzuweisen“ hat, die er „mit weiterführenden methodologischen Reflexionen und praxisrelevanten Schlussfolgerungen“ verbindet. Für den „Hauptschwerpunkt“ der wissenschaftlichen Arbeit Mosers, die Medienpädagogik, konstatiert Tulodziecki sowohl das „beeindruckende interdisziplinäre Wissen“, „das ihm erlaubt, sozialpsychologische, psychoanalytische, soziologische, technische, linguistische, semiotische und pädagogische Ansätze auf medienpädagogische Fragen zu beziehen“. Auf dieser Basis wurde Mosers „Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter“ zum Standardwerk der deutschsprachigen Medienpädagogik. Mosers „abwägend-kritische, dabei jedoch stets konstruktive Weise“ der Auseinandersetzung mit „neuen Entwicklungen“ ermöglicht auch Vorschläge für die praktische Medienpädagogik.

Heinz Mosers Beitrag zu Didaktik und Schulpädagogik

Ein Arbeitsschwerpunkt Mosers war Schulentwicklung mit mediendidaktischen Mitteln, so zum Beispiel im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Einführung von Multimedia in Primarschulen des Kantons Basel. Damit führt er seine früheren Arbeiten zur Schulentwicklung (Diplommittelschulen) fort. Mit einigen Projekten verließ Moser das Innovationsfeld der Schule und untersuchte die Entwicklung von Datennetzen im Kontext regionaler Kulturen (TaV, Zürich, und Nikt@bas, Basel). Dabei beschäftigt er sich auch weiterhin mit mediendidaktischen Fragen des Internets (Moser 2000). Hinzu kam das Drittmittelprojekt des Schweizerischen Nationalfonds „Medien und Migration“, das Moser zusammen mit dem Institut für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich leitete.

Diese mediendidaktischen Arbeiten bauen auf einer fundierten wissenschaftlichen Basis auf, für die Moser in den siebziger Jahren den Grundstein gelegt hat, z.B. in: „Didaktisches Planen und Handeln“ (1978). Ein Zwischenschritt zur aktuellen didaktischen Diskussion des Internets bestand in

der Auseinandersetzung mit dem Computer in „Der Computer vor der Schultür“ (1986). Bei diesem Schwerpunkt ging es Moser darum, theoretische Arbeiten mit einem Evaluationsprojekt zur Informations- und Kommunikationstechnologie zu verknüpfen. Eine Zusammenfassung bietet das Buch „Wege aus der Technikfalle“ (2001). In diesem Kontext akzentuiert Moser die Beschäftigung mit didaktischen Fragen, die zur Weiterentwicklung des Konzeptes der „WebQuests“ für den deutschsprachigen Raum führten. „Abenteuer Internet“ (2000) ist eine Handreichung, die praktisch orientiert jedoch auch versucht, das Thema theoriegeleitet abzuhandeln.

Heinz Mosers Schwerpunkt der Aktions- und Praxisforschung

Bei der Entwicklung seiner Forschung kommen Moser seine breiten Untersuchungen zur Aktions- und Praxisforschung zugute – Forschungsformen, die er in mehreren Büchern erörtert und diskutiert hat, u.a. in „Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften (1975) oder „Praxis Aktionsforschung“ (1977). Seit den Anfängen seiner wissenschaftlichen Laufbahn hat sich Moser mit methodologischen Fragen beschäftigt. Aus den Erfahrungen mit der Aktionsforschung entstand das Konzept der Praxisforschung: „Grundlagen der Praxisforschung“ (1995). Hier treten interventionistische Perspektiven zurück, und es wird der Versuch gemacht, verstärkt die Ansätze der qualitativen Forschung zu berücksichtigen. Im Jahr 2003 ist eine überarbeitete Version des „Instrumentenkoffers für die Praxisforschung“ erschienen, die eine Einführung in die Forschung für Studierende bringt.

Es ließe sich noch viel über Heinz Moser schreiben. Zu erwähnen ist, dass er Vorstand der Kommission war und auch die von ihm gegründete, mittlerweile international agierende Internetzeitschrift *MedienPädagogik* zu einem wichtigen Kommunikationsinstrument der Medienpädagogik gemacht hat. Wer Heinz Moser in seiner neuen Situation ohne die beruflichen Routineverpflichtungen trifft, der bekommt ein Bündel von Anregungen, die Agenda der Medienpädagogik. Die Medienpädagogik, die Bandbreite ist groß, kann es gut gebrauchen.

Der Laudator wünscht Heinz Moser bei der Ausarbeitung dieser Anregungen die Nachhaltigkeit, die seine Arbeit immer ausgemacht hat. Und natürlich viel Freude bei der weiteren Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen der Scientific Community.

Theo Hug (Innsbruck)

Literatur

- Moser, Heinz (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel.
- Moser, Heinz (1977): Praxis der Aktionsforschung. München: Kösel.
- Moser, Heinz (1978): Didaktisches Planen und Handeln. München: Kösel.
- Moser, Heinz (1986): Der Computer vor der Schultür. Zürich: Orell Füssli.
- Moser, Heinz (1987a): Jugendliche in der Computerkultur. In: Schweizer Schule 1, S. 19-25.
- Moser, Heinz (1987b): Kindheit und Bildung in der Industriegesellschaft. In: Schweizer Schule 6, S. 27-34.
- Moser, Heinz (1988): Die Schweiz in einer heimlichen Bildungskrise. In: Schweizer Schule 9, S. 3-10.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus.
- Moser, Heinz (1999): Twelve Points. Grand Prix Eurovision. Analyse einer Fankultur. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2000): Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuest. Zürich: Auer.
- Moser, Heinz (2001): Wege aus der Technikfalle. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. 3., stark veränderte Auflage. Freiburg: Lambertus.
- Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Nachruf auf Prof. Dr. Burkhard Müller

Am 23. Mai 2013 verstarb völlig unerwartet Prof. Dr. Burkhard Müller im Alter von 74 Jahren. Mit ihm hat die Sozialpädagogik eine seiner prägenden Figuren und einen wichtigen Impulsgeber verloren.

Nach dem Abschluss des Studiums der evangelischen Theologie in Zürich, Berlin und Tübingen war er zunächst im kirchlichen Dienst und in der Erwachsenenbildung tätig, um schließlich 1971 in Zürich zum Dr. theol. zu promovieren. Daran schloss sich das Studium der Sozialpädagogik an der Universität Tübingen an. Dort arbeitete er nach Abschluss des Studiums von 1974 bis 1982 als wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften. 1982 habilitierte er sich am dortigen Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Ein Jahr später erhielt er den Ruf auf eine Professorenstelle an die Universität Hildesheim. Dem Institut für Sozialpädagogik, später Sozial- und Organisationspädagogik, der Stiftung Universität Hildesheim blieb er auch nach seiner Entpflichtung im Jahr 2004 bis zuletzt als Lehrbeauftragter verbunden.

Burkhard Müller hat die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den vergangenen vierzig Jahren mitgeprägt. Seine empirischen und theoretischen Arbeiten zur Sozialpädagogik, Psychoanalytischen Pädagogik, Interkulturellen Pädagogik und zuletzt auch, in Zusammenarbeit mit Sabine Hebenstreit-Müller, zur Pädagogik der frühen Kindheit haben die Disziplin und die Arbeit in den Kommissionen nachhaltig bereichert. Seine mehr als 200 Aufsätze und Monographien haben häufig neue Diskussionen angestoßen, deren Verläufe Burkhard Müller wiederum kritisch-konstruktiv begleitete. Sein Lehrbuch „Sozialpädagogisches Können“ ist nicht nur fester Bestandteil der Pflichtlektüre für Studierende der Sozialen Arbeit sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, sondern bündelt zugleich die Hauptgedanken seiner sozialpädagogischen Professionstheorie.

Die Frage, wie professionelles sozialpädagogisches Handeln konzeptioniert und vor allem gelehrt werden kann, hat ihn zeitlebens beschäftigt. Ansatzpunkt war für ihn die umsichtige Wahrnehmung eigener und fremder Handlungsmöglichkeiten, aber auch Hilflosigkeit. In seiner analytisch orientierten Sozialpädagogik, die er in Auseinandersetzung mit Siegfried Bernfeld, Virginia Robinson u.v.a. entwickelte, stellte er sein Modell eines sozialpädagogischen Arbeitsbündnisses in den Mittelpunkt, das er in den weiteren Kontext einer Reflexion sozialer Orte und sozialpädagogischer Settings stellte. Damit setzte er mit seiner methodisch reflektierten Gestaltung sozialpädagogischer Unterstützung einen eigenen Akzent innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um deren Professionalität und Professionalisierung. Die Widersprüche und Schwierigkeiten im Blick habend beschrieb er detailliert und facettenreich die Möglichkeiten des Gelingens (sozial-)päda-

gogischen Handelns und forderte gleichzeitig dazu auf, Hilfe methodisch-systematisch zu begrenzen, um sich und die Adressatinnen und Adressaten vor der „Last der großen Hoffnungen“ zu schützen. Seine Schlüsselfrage war, wie Soziale Arbeit die Selbstverantwortung ihrer Klientinnen und Klienten stärken kann, ohne sich darin zu verlieren und ohne die Qualität der eigenen Dienstleistung zur Disposition zu stellen.

Seine theoretischen Reflexionen verknüpfte Burkhard Müller mit detaillierten, empirisch-qualitativen Analysen institutioneller Alltagspraxis: Exemplarisch hierfür stehen die von ihm initiierten und geleiteten ethnographischen Forschungsprojekten zum Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Hier wird das Potenzial seines sozialpädagogischen Zugangs erkennbar, in dem er mit Hilfe genauer Beschreibungen der institutionellen Praxis die Möglichkeiten und Notwendigkeiten eines pädagogisch geschulten Wahrnehmen- und Antworten-Könnens aufzeigte.

Burkhard Müller war bis zuletzt ein engagierter Wissenschaftler und Kollege, der neben seiner Gastprofessur an der International Psychoanalytic University (IpU) in Berlin und den Lehrveranstaltungen am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik zahlreiche weitere nationale und internationale Kooperationen pflegte, neue Forschungs- und Publikationsprojekte inspirierte und selber initiierte. Wir danken ihm für das Arbeitsbündnis, das er mit uns eingegangen ist, und für die fruchtbare Partnerschaft, die wir mit ihm erleben durften.

Stefan Köngeter (Hildesheim) und Marc Schulz (Siegen)