Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Heft 48
25. Jahrgang 2014
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 7

BEITRÄGE ZUM 50. JUBILÄUM DER DGFE

Britta Behm
50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken 11

LAUDATIONES

Ingrid Miethe
Laudatio für Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preis 25

Hannelore Faulstich-Wieland
Dankesrede für den Ernst-Christian-Trapp-Preis 31

Dietrich Benner, Tina Hascher & Werner Thole
Laudatio für Prof. Dr. Eckhard Klieme anlässlich der Verleihung des DGfE Forschungspreises 2014 37

Eckhard Klieme
Dankesrede zur Verleihung des Forschungspreises der DGfE 43

Stefan Aufenanger
Laudatio für Martin Spiewak anlässlich der Verleihung des Medienpreis der DGfE 45

Isabell van Ackeren, Carola Groppe & Ivo Züchner
Laudatio für Katrin Kaufmann und Sarah Widany anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE 47

Ingrid Kunze & Norbert Ricken
Laudatio für Ruprecht Mattig anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE 49

Marcelo Caruso
Laudatio für Prof. i.R. Dr. Marianne Krüger-Potratz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 51

Marcelo Caruso
Laudatio für Prof. Dr. Dieter Lenzen anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 55

Autorinnen und Autoren der Laudationes 57

BEITRÄGE ÜBER DIE NACHWUCHSFÖRDERUNG IN DEN SEKTIONEN

Nina Blasse & Doris Wittek
Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited 59

Petra Götte & Jörg-W.
Nachwuchsförderung in der Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 73

Selma Haupt & Rita Molzberger
Forum Erziehungsphilosophie 75

Imke von Bargen, Christian Brüggemann, Corinne Ruesch & Anne Schmuki
Nachwuchsförderung in der Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 77

Anna-Katharina Praetorius
Nachwuchsförderung in der Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung 80

Erika Gericke, Martina Hinze, Silke Kassebaum & Alexander Schnarr
Die hierarchiefreie Forschungsgemeinschaft als Professionalisierungsinstanz in der Wissenschaft 81

Oktay Bilgi & Gloria von Papen Robredo
Erfolgreiche Dissertation durch strukturierte Promotion? 83

Sarah Henn & Kathrin Schulze
Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit" als Förderung der ‚eigenen' Stimme 86

Michael Lichtblau
Nachwuchsarbeit in der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 88

Cornelia Maier-Gutheil, Marion Fleige, Sylvana Dietel & Bettina Thöne-Geyer
Werkstatt Forschungsmethoden 90

Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann & Sandra Hofhues
Nachwuchs früh beteiligen: Formen der Nachwuchsförderung in der Sektion 12 – Medienpädagogik 92

BEITRÄGE

Klaus Zierer, Hubert Ertl, David Phillips & Rudolf Tippelt
Profillinien erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Eine Orientierungshilfe 95

Harry Friebel
Geschlecht, Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme 129

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Rechenschaftsbericht 143
Beschlussvorlage 157
DGfE-Summer School 2014 159

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 161
Sektion 3 – International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 167
Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung 169
Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 171
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 174
Sektion 12 – Medienpädagogik 176

NOTIZEN

Aus der Forschung 177
Aus Wissenschaft und Lehre 182

TAGUNGSKALENDER 183

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Gabriele Faust 187
Nachruf auf Prof. Dr. Jens Naumann 191

EDITORIAL

Anlässlich ihres 50-jährigen Jubiläums setzte sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf ihrem Kongress 2014 in Berlin mit den „Traditionen und Zukünften“ der Erziehungswissenschaft und Pädagogik auseinander. Sie blickte zurück auf die Vergangenheit der Erziehungswissenschaft und charakterisiert sie als „sowohl reaktiver wie initiierender Agent gesellschaftlicher Entwicklungen“.[1] Auf dem Kongress wurde die gegenwärtige Situation beleuchtet, mit dem Ziel die „von der Erziehungswissenschaft auszubalancierenden Spannungsverhältnisse von Intentionen und Wirkungen, Anpassung und Widerstand sowie Reaktion und Antizipation zu identifizieren“ (ebd.). So kann ein Blick in die Zukunft erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre sowie pädagogischer Handlungsfelder in ihren jeweiligen Kontexten geworfen werden.

Diesen Betrachtungsdimensionen und dem Motto des Jubiläumskongresses schließen wir uns mit dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft an. Auch wir werfen einen Blick zurück in die Vergangenheit: Britta Behm skizziert in ihrem Beitrag aus der Perspektive historischer Wissenschaftsforschung die geschichtliche Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sie veranschaulicht in ihrem Artikel, dass Erträge von ‚Geschichten über die DGfE‘ darin liegen könnten, die eigenen Disziplinierungspfade im Kontext allgemeiner wissenschaftshistorischer Entwicklungen intensiv zu reflektieren. So könne dann begründet geprüft werden, welche historischen ‚Bestände‘ für die deutsche Erziehungswissenschaft traditions- und zukunftstauglich sein könnten.

Auf dem Berliner Kongress wurden verschiedene Preise der DGfE verliehen: an Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland der Ernst-Christian-Trapp-Preis, an Prof. Dr. Eckhard Klieme der Forschungspreis und an Martin Spiewak der Medienpreis. Katrin Kaufmann, Sarah Widany und Ruprecht Mattig wurden mit dem Förderpreis ausgezeichnet; die Ehrenmitgliedschaft der DGfE erhielten Prof. i.R. Dr. Marianne Krüger-Potratz und Prof. Dr. Dieter Lenzen. Die Laudationes und Dankreden anlässlich der Preisverleihungen sind in dieser Ausgabe veröffentlicht.

Vergangenheit, Gegenwart sowie Zukunft unserer Disziplin wurden und werden mitgestaltet von dem sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchs. Seine Situation in der Erziehungswissenschaft und die Nachwuchsförderung in den Sektionen stellen ein Schwerpunktthema in diesem Heft dar. Damit

1 Siehe: Call for Papers für den 24. DGfE-Kongress „Traditionen und Zukünfte“ unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Kongresse/DGfE-Kongress_2014_-_Call_for_Papers.pdf [Zugriff: 14. April 2014].

schließt sich auch für die „Erziehungswissenschaft“ der Kreis aus der Vergangenheit in die Gegenwart: In ihrer ersten Ausgabe 1990 erschien der Artikel von Jürgen Baumert und Martin Roeder „Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“. Das damalige Fazit der Autoren – „ Im Vergleich zu anderen Fächern und in [sic!] Hinblick auf den anstehen Generationenwechsel wird man allerdings zögern, von katastrophalen Verhältnissen zu sprechen“ (Baumert/Roeder 1990: 40) – wird von Nina Blasse und Doris Wittek in ihrem Überblicksartikel „Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited“ aufgenommen. Sie beleuchten kritisch die aktuelle Lage von wissenschaftlich Tätigen jenseits der Professur und leiten daraus Konsequenzen für Formen guter Nachwuchsförderung ab. Im Anschluss daran finden sich Beiträge über aktuelle Formate der Nachwuchsförderung einiger Sektionen der DGfE.

In der Rubrik der allgemeinen Beiträge geben zunächst Klaus Zierer, Hubert Ertl, David Phillips und Rudolf Tippelt „eine Orientierungshilfe“ zur erziehungswissenschaftlichen, nationalen wie internationalen Zeitschriftenlandschaft. Mit ihrem Artikel präsentieren sie Ergebnisse aus zwei DFG-Projekten zum Publikationsaufkommen in führenden Zeitschriften der Erziehungswissenschaft. Die von Zierer, Ertl, Phillips und Tippelt erstellten Profillinien zu den einzelnen Zeitschriften geben einen Überblick z.B. über die thematischen Schwerpunkte und die Autorenschaft. Diese Informationen können den Autoren des Beitrags zufolge dazu genutzt werden, um Beiträge schnell und erfolgreich zu publizieren.

Harry Friebel reflektiert in seiner Veröffentlichung Weiterbildungsteilnahme und -nichtteilnahme bezogen auf die Kategorien Geschlecht und Elternschaft in lebens- und arbeitsweltlichen Kontexten. In der Tradition der Lebenslaufforschung fragt Friebel, ob Chancengleichheit der Geschlechter in der Weiterbildungsteilnahme erreicht worden sei. Er entwickelt am Beispiel des ‚Doing Gender’ eine Analyseperspektive, um den Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung als Prozess aufzeigen zu können. Nach Abschluss mehrerer Untersuchungswellen wird ein deutliches Ungleichgewicht hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung konstatiert: Mütter seien erheblich unter- und Väter sichtbar überrepräsentiert. Außerdem stellt Friebel fest, dass der Angebotsbereich Weiterbildung überwiegend ein ‚Closed-Shop‘ für Arbeitsplatzbesitzerinnen und Arbeitsplatzbesitzer sei. Dies stehe im Widerspruch zu dem politisch proklamierten Gleichstellungsanspruch und führe zu einer kontinuierlichen Ausgrenzung von Müttern aus einer befriedigenden Lebensführung und Erwerbsarbeit.

Nach den Beiträgen finden sich als Mitteilungen des Vorstands der Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2012 bis März 2014 an die Mitgliedervollversammlung in Berlin am 11. März 2014, die Beschlussvorlage für die Mitgliederversammlung am 11. März 2014 in Berlin sowie

Informationen zur diesjährigen Summer School der DGfE. Im Anschluss daran folgen Berichte aus den Sektionen, Notizen aus Forschung, Wissenschaft und Lehre, der Tagungskalender sowie die Personalia.

Zum Schluss dieses Editorials ein Erratum zur vorherigen Ausgabe, in der wir als Autoren der Laudation für Prof. Dr. Heinz Moser fälschlicherweise Prof. Dr. Theo Hug angaben. Die Laudation wurde von Prof. Dr. Ben Bachmair verfasst.

Christine Zeuner und Katja Schmidt

50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken

Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin

Britta Behm

„Hurra – wir sind gegründet!“. Mit diesem Ausruf begrüßte Theodor Ballauff am 30. April 1963 das Abstimmungsergebnis der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ zur Gründung einer erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (Zitat nach Scheuerl 1987: 274).[1] Fast genau ein Jahr später konstituierte sich am 28. April 1964 in Frankfurt am Main die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) und behandelte in erster Lesung ihre Satzung mit dem in §1 festgelegten Zweck zur „Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik durch Zusammenwirken und Gedankenaustausch ihrer Mitglieder“ (DGfE 1965: 266; vgl. dazu Scheuerl 1987: 274f.).[2]

Im März 2014 wird die DGfE auf ihrem Kongress an der Humboldt-Universität auf eine 50-jährige Geschichte zurückblicken. Ihre Aktivitäten wurden von Christa Berg, Hans-Georg Herrlitz und Klaus-Peter Horn in einem ersten historiographischen Zugang erschlossen (Berg et al. 2004). Aber obwohl die Gründung der DGfE in der Historischen Bildungsforschung als „institutionelle Zäsur“ gewertet wird und als Indikator für die „auch organisatorisch vollzogene disziplinäre Formierung“ der neueren Erziehungswissen-

1 Die Darstellung Hans Scheuerls, von der Textsorte her ein Kompositum aus Zeitzeugenerinnerung und Analyse, ist bis dato der einzige Artikel zur Geschichte der DGfE, der auch ihre Vorgeschichte behandelt. 1994 wurde der Text, marginal modifiziert und mit Auszügen aus dem Protokoll zur dritten „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ ergänzt, erneut veröffentlicht (Scheuerl 1994).

2 Der Vereinszweck ist inzwischen, auf die Zielsetzung konzentriert und gegenüber der ersten Satzung weiter gefasst, in §2 Abs. 1 zu finden: „Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“. Vgl.: http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/satzung.html [Zugriff: 12. Oktober 2013].

schaft gilt (so z.B. Tenorth 2010: 351), wurde die Gesellschaft in der Forschung über die genannten Arbeiten und punktuelle Erwähnungen hinaus kaum beachtet. Für die Mehrheit der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler dürfte sie in erster Linie alle zwei Jahre als Organisatorin großer Fachkongresse in Erscheinung treten.

Jubiläen laden dazu ein, Forschungslücken zu schließen und Narrationen zu produzieren. Vergangenes wird gesichtet, in Geschichten erzählt und mit Relevanzsignalen für Gegenwart und Zukunft versehen. Diese Tendenzen potenziert das Kongressmotto für die Berliner Tagung: „Traditionen und Zukünfte“ zielt offenkundig auf Bilanzierung und Visionsarbeit. Dabei weist die Pluralisierung der beiden Leitbegriffe darauf hin, dass es keinen (epistemischen) Ort gibt, von dem aus eine verbindliche Tradition rekonstruiert oder eine einzige Zukunft gültig entworfen werden könnte. Das gilt ebenso für die künftige Auseinandersetzung mit der Geschichte der DGfE. Die Entscheidungen alltäglicher wissenschaftlicher Arbeit – zum Beispiel über Themenfokus, Methoden- oder Theorieauswahl – geraten mit dem Wegfall von ‚selbstverständlich‘ geltenden Traditionslinien und unsicheren Zukünften des Fachs zunehmend unter den Anspruch, sich über die Zuschreibung von ‚Relevanz‘ bzw. ‚Sinn‘ zu legitimieren.

Im Folgenden wird diese Themenstellung aus Perspektiven historischer Wissenschaftsforschung aufgegriffen. Zu fragen ist nach einer möglichen und womöglich ‚sinnvollen‘ Historisierung der DGfE. Dazu werden kursorisch und thesenhaft einige Schlaglichter auf ihre bisherige Erforschung und auf ihre frühe Geschichte geworfen.[3] Quasi en passant soll so auch ein Bild von den Aufgaben, der Tätigkeit und gegebenenfalls der Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft vermittelt werden. Wissenschaftliche Relevanz verspricht zunächst die Existenz von Forschungslücken.

Forschungslücke und Legitimationsproblem

1990 forderte Heinz-Elmar Tenorth zur „Vermessung“ der deutschen Erziehungswissenschaft auf (Tenorth 1990). Neun Jahre später bemerkte Edwin Keiner in seiner empirisch-komparativ angelegten Studie zur kommunikativen Praxis der westdeutschen Disziplin zwischen 1945 und 1990 in einer Fußnote:

[3] So wird etwa Sekundärliteratur im Folgenden nur ansatzweise berücksichtigt. Die notwendige Kontextualisierung durch Referenzgeschichten (v.a. deutsche Bildungs- bzw. Wissenschaftspolitik und (internationale) wissenschaftstheoretische Diskurse) bleiben dem von der Autorin projektierten DFG-Antrag überlassen, der institutionell an die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF angebunden sein wird. In der Arbeit ist auch die verwendete Terminologie wie „Disziplin“, wissenschaftliche „Ordnungsebenen“, „modern“ usf. zu klären.

„Eine Analyse der Entstehung und Entwicklung der 1963 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Faches muß als Forschungsdesiderat vermerkt werden.“ (Keiner 1999: 38, Anmerkung 35)

Dieser Befund ist noch heute fast uneingeschränkt gültig. Zwar ist 2004 die erwähnte „Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ von Berg, Herrlitz und Horn erschienen. Darin werden die Sichtungsergebnisse des nach wie vor archivarisch nicht aufbereiteten Aktenbestands der DGfE vorgestellt und thematisch geordnet. Auf analytische oder vergleichende Zugänge verzichtet das Autorenteam allerdings ebenso wie auf eine durchgängige historische Kontextualisierung; eine Gesamtnarration wird bewusst nicht angeboten (vgl. dazu Berg et al. 2004: 14f.).

Forschungslücken betreffen nicht nur die sogenannte ‚Realgeschichte‘ der DGfE seit ihrer Gründung 1963, etwa die Rekonstruktion

- der organisatorischen Ausdifferenzierung in Kommissionen, Sektionen u.Ä. im Kontext der Entstehung und Binnendifferenzierung der Disziplin,
- der Motive und Selektionspraktiken des Vorstands hinsichtlich der bisher 24 gewählten Kongressleitformeln und der Gestaltung der Kongresse oder
- der Akteur-Rolle der DGfE bei bildungspolitischen Reformen (vgl. zu weiteren Desiderata Horn 2004: 30).[4]

Ebenso ist die Vorgeschichte der Fachgesellschaft noch weitgehend unbekannt – und damit gleichfalls ein Kapitel der Nachkriegsgeschichte wissenschaftlicher Pädagogik.[5] Dieses beginnt spätestens 1952, als in Bad Wildungen die erste Tagung westdeutscher Universitätsdozenten (und weniger Dozentinnen) stattfand. Sie wurde seitens der Verwaltung des „U.S. High Commissioner for Germany“ (US-HICOG) initiiert (vgl. Scheuerl 1987: 269) und kann als eine der Vorgängereinrichtungen der DGfE betrachtet werden.

Der über fast zwei Jahrhunderte hin in den modernen Wissenschaften ausgebildete und gepflegte Legitimationsstandard der ‚Forschungslücke‘ reicht

4 Die Zählung der Kongresse wurde in der DGfE lange nicht als prioritär angesehen, entsprechend unterschiedlich angegeben und bedürfte einer Kriterienklärung für die Definition solcher Veranstaltungen (vgl. dazu vorerst: Berg et al. 2004: 93f.).

5 Die Vorgeschichte der DGfE thematisieren bislang nur die beiden Texte von Scheuerl (1987, 1994). Christa Kersting behandelt in ihrer kritischen Studie zur „Pädagogik im Nachkriegsdeutschland“ Aspekte der theoretischen und sozialen Ordnung der sich ausbildenden westdeutschen Disziplin bis 1955. Ihre starke Leitthese einer Kontinuität fachlicher Homogenisierungseffekte seit der 1917 in Berlin abgehaltenen „Pädagogischen Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten“ bis in die 1950er Jahre hinein (und die Konstatierung der damit verbundenen „Provinzialisierung“ des Fachs) wäre nicht nur für die von ihr untersuchten Berufungsverfahren, sondern ebenfalls für die Entstehungsgeschichte der DGfE zu prüfen (Kersting 2008: 11, 110, dort Anmerkung 292).

zur Rechtfertigung von Forschungsvorhaben allerdings heute kaum mehr aus. Etwas dramatisch formuliert, gehört das Bild der ‚Lücke' zu einer im Untergehen begriffenen Konzeption von Wissenschaft. Ihm liegt nicht nur die inzwischen veraltete Idee einer irgendwann ‚fertig' beforschten Welt zugrunde (in Zeiten der Negation eines epistemologischen Realismus[6] ist diese Vorstellung absurd), sondern es impliziert darüber hinaus eine strikt selbstbezogene, wissenschaftsimmanente Legitimationsstrategie: ‚Forschungslücken' treten im Bereich der Wissenschaften auf, verweisen allein auf andere Wissenschaft und beziehen ihre Geltungskraft ausschließlich aus eben diesem Territorium, das zumeist national-disziplinär abgesteckt ist. (Ähnliches könnte man für das Konzept und die Metapher der „Vermessung" behaupten). Die Anfertigung von neuen Geschichten über die DGfE lässt sich insofern auch im Handlungsfeld der Wissenschaft nicht mehr allein über die Feststellung von ‚Forschungslücken' rechtfertigen.

Für die zwei ersten der oben genannten Themen, die jeweils Kernfunktionen der DGfE ansprechen, wird im Folgenden daher probeweise sondiert, worin deren ‚Relevanz' für Gegenwart und „Zukünfte" deutscher Erziehungswissenschaft bestehen könnte.

Disziplinierungen: Die DGfE zwischen Differenzierung und Einheit

Zunächst zur Frage der Differenzierung und damit zur Bedeutung der DGfE für die ‚Disziplinierung' des Fachs. Ein in diesem Kontext bis heute zentrales Problem hat der erste DGfE-Vorsitzende Otto Friedrich Bollnow in seiner Eröffnungsansprache auf dem Kongress der Gesellschaft im Jahr 1968 auf den Punkt gebracht und dessen Bearbeitung der DGfE sozusagen ins Pflichtenheft geschrieben. Er diagnostizierte eine Auseinanderentwicklung wissenschaftlicher pädagogischer Richtungen und leitete daraus „das oberste Ziel" der Gesellschaft ab, zu „lernen, uns als eine Einheit zu betrachten […] und in ehrlicher Auseinandersetzung zu einer vielleicht vielgestaltigen, aber sich als Einheit fühlenden Erziehungswissenschaft zusammenzuwachsen" (Bollnow 1968a: 6).

Die von Bollnow angesprochene ‚Einheitsproblematik' begleitet die Entwicklung der Erziehungswissenschaft vom 20. in das 21. Jahrhundert – wie die der modernen Wissenschaften insgesamt.[7] Seit Mitte der 1990er Jahre wird sie im Fach auf theoretischer Ebene versuchsweise im Topos der ‚Pluralität' oder differenztheoretisch beruhigt, gelöst ist sie damit nicht. Es ist anzu-

6 Vgl. hier nur pointiert Luhmann 1992: 88ff. Unter „Epistemologie" wird im vorliegenden Beitrag „Erkenntnistheorie" verstanden.

7 Verwiesen sei auf die Studie von Hans-Jörg Rheinberger (2008).

nehmen, dass sich diese Problematik in der Geschichte einer Fachgesellschaft potenziert und somit anhand der DGfE nicht nur besonders gut zu untersuchen ist, sondern auch bessere Kenntnis um spezifische Pfadabhängigkeiten der erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung ermöglicht.

Für diese Annahmen spricht die Idealtypik von Historikerverbänden, die jüngst in der Geschichtswissenschaft auf Basis umfassender internationaler Vergleichsstudien entwickelt wurde (vgl. Lingelbach 2013: 140ff.).[8] Fachgesellschaften sind demnach strukturell daraufhin angelegt, ‚Einheitsmuster‘ ihrer jeweiligen Disziplin herzustellen und zwar besonders in zwei Funktionsbereichen: *(1.) der Außenvertretung und (2.) der Binnenintegration.* Das wäre an einem anderen Ort für die DGfE genauer zu untersuchen; hier vorab für beide Bereiche einige Beispiele:

(1.) Wie die „Kleine Geschichte“, die im Jahr 1964 einsetzt, an unterschiedlichen Fällen deutlich macht, gehörte die *Außenvertretung* durchgängig zu den Aufgaben des Vorstands der DGfE (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 8 und 9). Dieser musste trotz zunehmend pluraler Ausgangslagen im Fach, wie der steigenden Zahl von ‚Pädagogiken‘ und der seit den 1970er Jahren deutlich anwachsenden Mitgliederzahl (ebd.: 47, 215), immer wieder für ‚ein Ganzes‘ sprechen und dieses diskursiv produzieren. Worum es konkret gehen konnte, zeigen schon Überlegungen aus dem Vorfeld der Konstituierung der Gesellschaft.

Seit Ende der 1950er Jahre hatte sich besonders Heinrich Roth[9] – bis 1961 an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, danach in Göttingen (Horn 2003: 323) – für die Gründung einer Fachgesellschaft jenseits der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ eingesetzt. Zu dieser Zeit gab es die Erziehungswissenschaft noch nicht als eigenständige universitäre Disziplin; vielmehr war wissenschaftliche Pädagogik oftmals den philosophischen Fakultäten zugeordnet oder in außeruniversitären Einrichtungen verankert (vgl. weiterführend z.B. Tenorth 2006). Nach Erinnerung Hartmut von Hentigs ging es Roth beim ‚Projekt Fachgesellschaft‘ vorrangig darum, dass die Erziehungswissenschaft „innerhalb der Universität ernst genommen“ (Hentig 2007) würde. Dieses gelänge, wenn neben dem

8 Die deutschen Historiker haben 2010 damit begonnen, die Geschichte ihrer Fachgesellschaft aufzuarbeiten und dafür eine Arbeitsgruppe eingesetzt (vgl. Cornelißen 2013). Die ersten Ergebnisse wurden im Herbst 2012 auf dem Historikertag in Mainz präsentiert (dokumentiert in: Cornelißen/Sauer/Schulze 2013: 132ff.). In der Erziehungswissenschaft sind international wie interdisziplinär vergleichende Ansätze zur historischen Erforschung der DGfE bisher marginal. Eine Ausnahme ist ein Abschnitt in der Handbuchdarstellung von Heinz-Elmar Tenorth, der die DGfE mit einem Organisationsmodell der eigenen Disziplin, dem der 1916 gegründeten „American Educational Research Association“ (AERA), konfrontiert (Tenorth 2009: 858f.).

9 Vgl. den Bericht von Scheuerl, der neben Roth zudem Erich Weniger als Initiator nennt (Scheuerl 1987: 273).

Begleitstudium für Lehrämter ebenso für andere pädagogische Berufe ein akademischer Abschluss geschaffen werden könnte: „Nur dann verfügte das Fach über ‚Bataillone' eigener Studenten" (Hentig 2007: 191). Die Fachgesellschaft hätte sich also nach Roths Vorstellung innerhalb der Universität sowie bildungspolitisch für die Einrichtung des Diplomstudiengangs stark zu machen – und, so ist zu ergänzen, vorgängig und unabdingbar auf eine interne Klärung darüber hinzuwirken, wie dieser Studiengang überhaupt konzipiert werden sollte. Diese Thematik blieb der wissenschaftlichen Pädagogik, u.a. angesichts unterschiedlicher Konzepte über Curriculum, Professionsbezug oder Prüfungen, über viele Jahre erhalten und wurde auch in der DGfE anlässlich späterer Studienreformen und Strukturfragen mehrfach diskutiert (Beispiele bei Berg et al. 2004: Kapitel 7).

Die Problematik der Repräsentanz einer de facto auf vielen Ebenen uneinheitlichen Disziplin stellt(e) sich so oder ähnlich auch anderen Fachgesellschaften. Eine weitere Facette aus der Geschichte der Außenvertretung der DGfE deutet auf eine Spezifik der Erziehungswissenschaft auf theoretischer Ebene hin. Sie nimmt ihren Ausgang in einem regelmäßig auftauchenden Konflikt: Nicht nur wurde wiederholt hinterfragt, ob und inwieweit der Vorstand eigentlich das Mandat besäße, die gesamte Disziplin repräsentieren zu können (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 8), darüber hinaus spiegeln die Debatten um die Außenvertretung auch grundsätzliche Differenzen im Bereich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses.

Für eine der Satzung nach seit ihrer Gründung dezidiert wissenschaftliche Vereinigung war es an den historischen Einbruchstellen gesellschaftlicher Erwartungen an die Erziehungswissenschaft regelmäßig strittig, inwieweit Wirkungsabsichten jenseits des Fachs geltend gemacht werden sollten. Gemeint sind mit solchen Einbruchstellen Phasen bildungs- und wissenschaftspolitischer Reformen, zum Beispiel zur Lehrerbildung, Hochschul- oder Schulgesetzgebung. In diesen Situationen war darüber zu entscheiden, ob und wie sich die DGfE zu den Akteuren des politischen und administrativen Bereichs, ‚der' Öffentlichkeit oder der hochschulischen Selbstverwaltung (wie Fakultätentage, WRK/HRK usf.) in Beziehung setzte (heute haben im Übrigen Auftragsforschung und die verstärkte Nachfrage nach wissenschaftlicher Expertise die Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis zu einer durchgängigen gemacht).

Für die Erziehungswissenschaft stell(t)en sich dabei spezifische Probleme, da in ihr traditionell die Beziehung zwischen Theorie und Praxis bearbeitet und zudem durch alle wissenschaftstheoretischen Entwicklungen und jüngeren Turns hindurch die Begründungsmöglichkeiten für normative wissenschaftliche Argumentationsformen geprüft werden. Zu vermuten ist weiter in einem etwas kühnen, hier aber nur grob anzudeutenden Überschlag, dass zwei wissenschaftstheoretische Positionierungen die Entscheidungsfindung über die Art des ‚politischen' Engagements maßgeblich bestimmten: zum ei-

nen die Definition des erwähnten Theorie-Praxis-Verhältnisses, zum anderen die jeweilige epistemologische, das heißt erkenntnistheoretische Verortung. Beides in Kombination, so die These, weist auf eine typische Konstellation der deutschen Erziehungswissenschaft hin. Diese lässt sich vermutlich an der Geschichte ihrer Fachgesellschaft – in den dort prozessierten Einheitskonstruktionen, Abgrenzungen und Konfliktlösungsstrategien – besonders gut nachvollziehen. Hier wäre auch der Ort, sie wissenschaftstheoretisch zu kategorisieren und historisch – im bildungspolitischen wie im theoretischen Geschehen – einzuordnen.[10]

(2.) Die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft spiegelte sich in der DGfE organisational in ihren dezentralen Untereinheiten, die im Zuge mehrerer Strukturreformen unterschiedlich konzipiert und öfters umbenannt wurden. So gab es im Laufe der Geschichte etwa Kommissionen, Sektionen, Ad-hoc- oder Arbeitsgruppen, in denen zum Beispiel Schulpädagogik, Historische Bildungsforschung, Sozialpädagogik oder Frauenforschung organisiert war (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 2). Für den Vorstand stellte sich damit durchgängig die Aufgabe der *Binnenintegration.* Gerade Neuzugänge oder Anträge auf Statusverschiebungen (z.B. von AG zu Kommission, die u.a. mit einer höheren Finanzzuwendung verbunden war) waren Anlass für Auseinandersetzungen, wobei es letztlich um die Akzeptanz und die ‚angemessene‘ organisationale Berücksichtigung der jeweiligen pädagogischen Richtungen ging. Zudem besitzen interne Autonomiebestrebungen in der DGfE eine ausgeprägte Tradition, mit denen der Vorstand umzugehen hat(te). Sie reichten von Fällen der Erhebung dezentraler Mitgliedsbeiträge über den Entwurf von Kommissionssatzungen, die mit der Dachsatzung inkompatibel waren, bis hin zu unterschiedlichen Erwartungen an die Zweckbestimmung der Gesamtgesellschaft (s. ebd.).

Ein Beispiel für eine problematische Integration schildert Daniel Tröhler in einem demnächst erscheinenden Artikel mit dem Fall der von Karlheinz Ingenkamp und anderen vertretenen Richtung einer empirischen Pädagogik.[11] Die „Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung“ (AEPF) gliederte sich nach einer über mehrere Jahre hin selbstständigen und gezielt informell gehaltenen Tätigkeit (die „AEPF verstand sich als privater Gesprächskreis ohne Satzung und Vorstand“, Ingenkamp 1992: 112) 1969 in die DGfE ein. Dennoch sei beklagt worden, in der Fachgesellschaft marginali-

10 Die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs ist zentraler Topos in der Geschichte erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. z.B. überblicksweise Keiner/Pollak 2001: 8 oder jüngst Tenorth 2012), hingegen nicht in Verbindung mit der vorgeschlagenen systematischen Analyse epistemologischer Positionierungen. Dabei ist, von einer erkenntnistheoretischen Basis ausgehend, an anderer Stelle u.a. eine Auflösung bisheriger Dichotomien (vor allem ‚Idealismus‘ versus ‚Funktionalismus‘) vorzuschlagen.

11 Vgl. Näheres zu den hier ausschnitthaft dargestellten Thesen bei Tröhler 2014.

siert zu werden. Tröhler verfolgt die These, dass dieser Konflikt auf ein bereits in der frühen Formierungsgeschichte der DGfE angelegtes strukturelles ‚Erbe' deutet, dessen ‚Erblasten' u.a. bis hin zur separaten Gründung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung" (GEBF) im Frühjahr 2012 zu verfolgen seien. So sei die Entstehungsphase der DGfE durch die Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und ihre „Ideologie" (von Tröhler als „system of reasoning" begriffen) dominiert worden. Diese hätte in ihrer religiös-idealistischen und traditionsorientierten Ausrichtung im Gegensatz zu technologisch angelegten, auf expertengestützte Politikberatung und Zukunftsplanung hin orientierten empirischen Ansätzen gestanden. Die damals eingestellte Kräfteverteilung und der damit verbundene „Hiatus" zwischen den Richtungen hätten bis in die jüngste Zeit hinein nicht überwunden werden können.

Die Thesen Tröhlers mögen aufgrund des von ihm gesuchten Bezugs auf das Kongressmotto „Traditionen und Zukünfte" die beiden genannten ideologischen Positionen zu strikt dichotomisieren. Aber sie machen prinzipiell auf wichtige historische Disziplinierungslinien des Fachs aufmerksam – inklusive der darin aufgehobenen Grenzziehungen und Ausgrenzungen. Dieses könnte mittels historiographischer Arbeiten zur DGfE präziser verstanden werden.

Mottoauswahl und Kongressorganisation

Die „Vorbereitung und Leitung von […] wissenschaftlichen Tagungen der Gesellschaft" gehörte seit Gründung der DGfE zu den in der Satzung verankerten formalen Kernaufgaben der Vorstände (DGfE 1965: §14) – und damit auch die Auswahl jeweiliger Leitformeln.[12]

Demnächst werden 24 DGfE-Kongresse organisiert und entsprechende Oberthemen gefunden sein, die die Aufmerksamkeit der Disziplin dem Anspruch nach zeitweilig fokussieren und zugleich Erziehungswissenschaft in ihren relevanten Umwelten repräsentieren sollen (vgl. in Auswahl Berg et al. 2004: Kapitel 5).[13]

Dass Themenwahl und konkrete Kongressgestaltung direkt in die jeweils zeitgenössischen ‚Befindlichkeiten' und Ordnungsmuster der wissenschaftlichen Pädagogik, zu den jeweils beanspruchten Referenzorten und zur frühen

12 In der aktuellen Satzung wird die Veranstaltung der Fachkongresse in §2 Abs. 5 an erster Stelle der zur Erreichung des Vereinszwecks vorgesehenen Maßnahmen genannt (vgl.: http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/satzung.html [Zugriff: 20. Oktober 2013].

13 Vgl. zur Kongresszählung Anmerkung 4. Eine Übersicht bisheriger Kongressthemen findet sich unter: http://www.dgfe.de/dgfe-kongresse/fruehere-dgfe-kongresse.html [Zugriff: 5. November 2013].

Formierung eines Selbstverständnisses ‚der‘ DGfE führt, soll ein Blick auf den bereits erwähnten ersten Kongress 1968 in Göttingen zeigen.

Dessen unaufgeregtes Motto „Sprache und Erziehung“ überrascht zunächst: sowohl in Vergegenwärtigung des damaligen politischen Zeitgeschehens als auch in Bezug auf die stattgefundenen Auseinandersetzungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Feldes, in dem die Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik unter den Ansprüchen einer „realistische[n] Wendung“ (Roth) und einer auf Planung, effiziente Ressourcennutzung und Modernisierung hin orientierten Bildungspolitik erodierte (vgl. weiterführend Tenorth 2006).

Die bislang zugänglichen Materialien erlauben erste Vermutungen, wie dieser Widerspruch aufgelöst werden könnte. Schon 1965 hatte in Kassel eine gemeinsame Tagung der DGfE und der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ zum Thema „Anthropologie und Pädagogik“ stattgefunden (vgl. Scheuerl 1987: 276; Scheibe 1965: 265). Dabei war es zu einem offenbar heftigen Konflikt zwischen Werner Loch und Heinrich Roth gekommen, der eines der Referate gehalten hatte (Roth 1965). Loch warf Roth vor, mit seiner Version einer pädagogischen Anthropologie, die er als „datenverarbeitende[…] Integrationswissenschaft“ bezeichnete, die Pädagogik zu zerstören (Zitat nach Scheuerl 1987: 276). Auf Vermittlungsvorschlag von Bollnow hin sollte dieser Dissens, dessen Bearbeitung für die damalige Erziehungswissenschaft zentral war, mit mehr Diskussionsraum auf einer späteren Tagung, „etwa am Verhältnis von ‚Sprache und Erziehung‘“, weiter verfolgt werden (ebd.).

Auf die konflikthafte Veranlassung ging Bollnow 1968 in seiner Eröffnungsrede allerdings nur noch sehr vage ein („Wir wollen versuchen, die Mauern zwischen den Schulen einzureißen.“ (Bollnow 1968a: 6)). Das dann tatsächlich gewählte Motto „Sprache und Erziehung“ richtete sich zentral an damaligen Entwicklungen in der Philosophie aus, besonders am „Achten Deutschen Kongreß für Philosophie“ 1966 in Heidelberg, der nach Aussage Bollnows „ganz dem Problem der Sprache gewidmet war“ (ebd.). Demgemäß interpretierte der DGfE-Vorsitzende das Thema des Kongresses zur Eröffnung auch grundlegend philosophisch: es ginge zentral um „etwas Tieferes, nämlich um die Bedeutung, die die Sprache für die Menschwerdung des Menschen hat, […] um die Sprache als die entscheidende erzieherische Macht“ (ebd.: 7). Damit war der Diskussionsraum der Tagung (neben den hier nicht näher zu analysierenden Rednerlisten, es reicht der Hinweis, dass Willhelm Flitner den „großen Eröffnungsvortrag“ hielt (Bollnow 1968b: 234)) offensichtlich vorstrukturiert und eine harte Diskussion zwischen ‚empirischer‘ und ‚geisteswissenschaftlicher‘ Pädagogik umschifft. In diese Richtung weist auch Bollnows Schlusswort, in dem er versuchte, „den einheitlichen Zusammenhang, wie er uns bei der Planung dieser Tagung vor-

schwebte, gegenüber der Fülle der Einzelheiten noch einmal aufleuchten zu lassen“ (ebd.: 231).

Im Rückblick auf dieses Beispiel entsteht der Eindruck eines Auseinandertretens von Symbolik und ‚Realstruktur‘, von dem formulierten Anspruch auf Verständigung in Pluralität und einer de facto konträr, weil überwiegend in eine einzige Richtung vereinheitlichend wirkenden Themenauswahl, Kongressorganisation und -durchführung. Alle diese Faktoren wirken sich auf den Aufmerksamkeitsfokus während des Kongresses aus, verteilen vorab Redegewichte und nehmen neben den Inhalten auf ‚Stil‘ bzw. ‚Kultur‘ der Tagung Einfluss. Das sind allerdings nur erste Hypothesen, die historisch und theoretisch anzubinden und an weiteren Quellen, auch über Zeitzeugeninterviews, zu prüfen wären, denn wie etwa der Kongress jenseits der schriftlichen Dokumentation ‚tatsächlich‘ verlief, zeigt das Material nicht.

Zum Abschluss sei die These vertreten, dass die Erziehungswissenschaft insbesondere von einer Reflexion auf die *Praxis und Legitimation von Themenauswahlen* am Beispiel der DGfE-Kongresse in einem weiteren Sinne profitieren könnte. Denn damit nähert sie sich dem aktuellen Problem, sich als Disziplin in einem seit den 1990er Jahren grundlegend umstrukturierten (globalisierten) Wissenschaftsraum neu positionieren zu müssen. Die Entwicklung eines sich seit dieser Zeit womöglich nicht nur transformierenden, sondern strukturell geradezu umschlagenden Handlungsraumes von Wissenschaft wird vielfach untersucht und gedeutet.[14] Eines der wichtigeren Probleme ist dabei die ‚Überflutung‘ mit Wissensangeboten, denen (aufgrund der schon mehrfach angesprochenen epistemischen Lage) aus wissenschaftstheoretischer Sicht keine verbindliche Bedeutung anhaftet. Wissenschaft produziert solches Wissen dabei nicht nur selbst in immer rascherem Ausstoß, sondern sie muss sich zudem mit einem sich ausdifferenzierenden und zugleich konvergierend entwickelnden System außeruniversitärer Wissensproduzenten auseinandersetzen, die mit ihr um Ressourcenbindung konkurrieren. Wie der niederländische Wissenschaftshistoriker Wijnand Mijnhardt vor kurzem in Bezug auf die in diesem Prozess aktive Rolle von Wissenschaft bilanzierte und eingestand:

„Worldwide, knowledge is generated on an inconceivable scale. In most disciplines, so many articles are published every year that it is impossible for any researcher to keep up with developments in his field.” (Mijnhardt 2012: 22)

Angesichts dieser Entwicklungen ist die Bedeutung eines genaueren Wissens um die Praktiken und die Strategien bei Auswahlhandlungen in Bezug auf

14 Die Analyse der erwähnten Entwicklungen wird in der Erziehungswissenschaft in allen ihren Teilbereichen vorgenommen, wozu an dieser Stelle kein Überblick gegeben werden kann. Ausschnitthaft sei auf drei, dem eigenen Interesse nahe stehende Sammelbände hingewiesen: Caruso/Tenorth 2002, Schriewer 2007, Aubry et al. 2012.

Themen (wie auf Methoden, Theorien, Personal usf.) und die dabei jeweils beanspruchte Legitimation für die künftige Wissenschaft kaum zu überschätzen. Die Erforschung von Selektions- und Legitimationsmustern am Beispiel der Geschichte der DGfE verspricht daher einen erheblichen Reflexionsgewinn.

Alles zusammen genommen, werden künftige ‚Geschichten über die DGfE‘ wohl weder umstandslos die ‚Forschungslücken‘ füllen, noch unmittelbar Traditionen stiften. Mögliche Erträge solcher Geschichten könnten aber darin liegen, die eigenen Disziplinierungspfade im Kontext allgemeiner wissenschaftshistorischer Entwicklungen intensiver zu reflektieren. In solch einem erweiterten Horizont würde dann begründeter geprüft werden können, welche historischen ‚Bestände‘ für die deutsche Erziehungswissenschaft traditions- und zukunftstauglich wären.

Britta Behm, Dr. phil., arbeitet als Wissenschaftlerin in Berlin.

Literatur

Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.) (2012): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: Leske + Budrich.

Bollnow, Otto Friedrich (1968a): Eröffnungsansprache. In: Bollnow, O. (Hrsg.): Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Im Auftrag des Vorstands (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 7). Weinheim: Beltz, S. 5-7.

Bollnow, Otto Friedrich (1968b): Zusammenfassung und Schlußwort. In: Bollnow, O. (Hrsg.): Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Im Auftrag des Vorstands (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 7). Weinheim: Beltz, S. 231-240.

Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2002): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics. Frankfurt am Main, Bern: Lang.

Cornelißen, Christoph (2013): Editorial. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, 3-4, S. 132.

Cornelißen, Christoph/Sauer, Michael/Schulze, Winfried (Hrsg.) (2013): Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, S. 3-4.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1965): Satzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, 3, S. 266-269.

Hentig, Hartmut von (2007): Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser Verlag.

Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Horn, Klaus-Peter (2004): Vortrag aus Anlass der Übergabe der „Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ am 28. April 2004 in Frankfurt am Main. In: Erziehungswissenschaft 15, 29, S. 23-32.

Ingenkamp, Karlheinz (1992): Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 109-117.

Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Keiner, Edwin/Pollak, Guido (2001): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Zur Einleitung. In: Keiner, E./ Pollak, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim, Basel: Deutscher Studien Verlag, S. 7-16.

Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lingelbach, Gabriele (2013): Funktion und Entwicklung von Historikerverbänden im internationalen Vergleich. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, 3-4, S. 139-152.

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mijnhardt, Wijnand (2012): General History of Science. Reflections on the History of Science and its Current Role. Internationale Tagung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, München. 11.-12. Oktober 2012. Geschichte der Wissenschaftsgeschichte. [Vortragsmanuskript].

Rheinberger, Hans-Jörg (2008): Historische Epistemologie zur Einführung. Zweite Auflage. Hamburg: Junius.

Roth, Heinrich (1965): Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, 3, S. 207-221.

Scheuerl, Hans (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 2, 267-287.

Scheuerl, Hans (1994): Aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten der BRD 1945-1965. Ein Dokument aus dem Jahre 1954 im Rahmen seiner Vor- und Nachgeschichte. In: Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 101-115.

Scheibe, Wolfgang (1965): Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen 1965. In: ZfPäd 11, 3, S. 264f.

Schriewer, Jürgen (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt am Main, New York: Julius Klinkhardt.

Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 15-27.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, K./Krüger H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Dritte, erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen: Budrich, S. 133-173.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: Andersen, S. von/Casale, R./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 850-865.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Fünfte Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Quellen der Bildungsgeschichte: „Theorie und Praxis” – von Außen gelesen. In: IJHE 2, 2, S. 271-280.

Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 1, S. 9-31.

Laudationes

Laudatio für Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preis

Ingrid Miethe

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht den Ernst-Christian-Trapp-Preis in diesem Jahr an Frau Professorin Dr. Hannelore Faulstich-Wieland. Mit dieser Auszeichnung soll die herausragende Forschungsleistung einer bedeutenden Erziehungs- und Sozialisationsforscherin gewürdigt werden, die es wie kaum eine andere vermocht hat, bildungspolitisch brennende Fragen der Zeit aufzugreifen, diese aber auf der Basis empirischer Untersuchungen zu bearbeiten, um gerade so mit den Ergebnissen auf die von ihr untersuchten Erziehungsverhältnisse auch wieder verändernd einzuwirken und damit die Disziplin voranzubringen.

Als eine erste Annäherung an die ausgesprochene Produktivität der Preisträgerin mag ein kurzer Blick auf die Zahl der Publikationen dienen. So liegen bis heute 45 Monografien und Broschüren sowie 181 Buch- und 177 Zeitschriftenbeiträge vor. Online-Publikationen und sonstige Beiträge und Materialien kommen noch hinzu. Doch es ist natürlich nicht die *Zahl* der Publikationen, die den Vorstand bewogen hat, Frau Faulstich-Wieland für den Ernst-Christian-Trapp-Preis vorzuschlagen. Es ist vielmehr die überzeugende inhaltliche Leistung, mit der sie in der Disziplin ‚Geschichte geschrieben' hat, indem sie immer wieder aktuelle und zentrale Forschungsthemen zu identifizieren vermochte. So hat sie nie ‚nur' geforscht, sondern war immer auch involviert in Prozesse der Bildungsplanung und der Schul- und Unterrichtsreform. Ihre Forschungen sind gekennzeichnet durch ihre große Aktualität, die nicht nur eine breite Kenntnisnahme, sondern durchaus auch kontroverse Diskussion in der Öffentlich nach sich zog. Bei allen öffentlichen und politischen Debatten, die durch ihre Forschungen auch angeregt wurden, blieb sie primär aber immer eines, nämlich eine Forscherin, für die allein die empirischen Befunde die Basis für weitere Argumentationen bilden. Als solche war sie sicherlich das eine oder andere Mal auch ‚unbequem' für die politische Praxis, die sich doch oft auch eindeutigere Befunde und Handlungsanweisungen wünscht.

Werfen wir einen Blick auf das wissenschaftliche Werk von Frau Faulstich-Wieland, so liest sich dieses wie eine Geschichte der wissenschaftlichen

Erforschung von Mechanismen der Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit oder, wie es in der ihr gewidmeten Festschrift lautet, von „Bildung als soziale(m) Prozess“ (Budde/Willems 2009). Sie begann ihre Forschungen mit Fragen einer schichtspezifischen Sozialisation in den 1970er Jahren, wechselte die Perspektive in den 1980er Jahren zur Frauen- und Geschlechterforschung und beschäftigt sich in der jüngsten Zeit mit Heterogenität und Differenz. Dieser Weg steht auch für die Veränderung der Forschungsperspektiven und theoretischen Konzepte in der Erziehungswissenschaft insgesamt. An diesen Entwicklungen der Disziplin hat die Preisträgerin einen erheblichen Anteil.

Ihr Ausgangspunkt waren zunächst Fragen der schichtspezifischen Sozialisation, die sie in ihrer 1975 an der Universität Bremen eingereichten Dissertation zum Thema „Politische Sozialisation in der Berufsschule“ verfolgte. Dort geht sie der – für die 1970er Jahre durchaus typischen – Frage nach, welche Bedingungen in der Berufsschule die Entwicklung eines kritischen gesellschaftlichen Bewusstseins ermöglichen bzw. verhindern (Faulstich-Wieland 1976: 9). Ein Fokus der Studie liegt auf der Funktion der Lehrkräfte für die Entwicklung eines solchen Bewusstseins. Aus den Ergebnissen zieht sie Schlussfolgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die von ihr an dieser Stelle formulierte Kritik an der „Trennung von Theorie und Praxis“, durch die es zum einen zu einer „Ablösung der Studieninhalte von der Berufstätigkeit“ kommt und zum anderen „deren fehlende wissenschaftliche Begründung gefördert wird“ (ebd.: 254), hat sicherlich bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt.

In den folgenden Jahren, in denen sie u.a. als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) Göttingen tätig war, verlagert sich ihr Arbeitsschwerpunkt von der schicht- zur geschlechtsspezifischen Sozialisation. In ihrer 1980 an der Technischen Universität Berlin verteidigten Habilitation „Berufsorientierende Beratung von Mädchen“ wird bereits das Thema deutlich, welches sie in den nächsten Jahrzehnten ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in den unterschiedlichsten Facetten weiter beschäftigen wird: die spezifischen Sozialisationsbedingungen von Mädchen und deren Folgen für ihre Schul- und die Berufsbildung. Sie weist in ihrer Habilitation auf die Bedeutung von Arbeit für beide Geschlechter hin:

> „Die Behandlung geschlechtsspezifischer Probleme bei der Berufswahl ist kennzeichenbar durch die Vernachlässigung der Lebensperspektive, die Nichtberücksichtigung der spezifischen Kompetenzen von Mädchen und die fehlende Reflexion der Bedeutung von Arbeit als grundlegender Tätigkeit des Menschen, d.h. von Mann *und* Frau.“ (Faulstich-Wieland 1981: 157)

In der sich anschließenden Zeit ihrer Tätigkeiten u.a. an der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, als stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Forschungsinstituts „Frau und Gesellschaft“ in

Hannover sowie als Professorin für „Theorie und Praxis der sozialen Beratung“ an der Fachhochschule Frankfurt am Main, verbinden sich die Themen Beruf, Geschlecht und Schulentwicklungsforschung zu einem neuen Themenfeld, für das sie bis heute breit bekannt und rezipiert ist: die Frage der Koedukation in der Schule. Ihr 1991 erschienenes Buch „Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?“ setzte diesbezüglich Maßstäbe und trug zu einer Qualifizierung dieser Debatte in Deutschland entscheidend bei. Die Überzeugungskraft der Arbeit erwächst vor allem aus der Verbindung einer historischen Perspektive mit den Befunden aktueller empirischer Studien. Aus dieser doppelten Perspektive kann die historisch tradierte „implizite oder explizite Höherbewertung der männlichen Leistungen“ (1991: 156) genauso nachgezeichnet werden, wie aktuelle geschlechtsspezifische Fachwahlen und Probleme der Koedukation. Indem sie in ihren Studien die soziale Konstruktion von Geschlecht aufzeigt und den spezifischen Beitrag der Pädagogik und der Schule daran nachzeichnet, bezieht sie konsequent Stellung gegen neu sich ausbreitende biologistische Erklärungsansätze. Dass sich sozialkonstruktivistische Ansätze in der schulischen Sozialisationsforschung ausgebreitet haben – daran haben die Studien von Hannelore Faulstich-Wieland einen großen Anteil. Bei aller Kritik an koedukativen Ansätzen lässt sie keinen Zweifel daran, dass sie diese – in besonderer Form und Reflexivität – befürwortet. Der Titel des gemeinsam mit Marianne Horstkemper verfassten Beitrages „Trennt uns bitte nicht“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995) spricht hier eine deutliche Sprache. Es geht ihr nicht um die Abschaffung der Koedukation oder gar die Rückkehr zu einer „neuen Puddingschule“ (Faulstich-Wieland 1991: 5). Vielmehr fordert sie eine „reflexive Koedukation“ (ebd.: 159), die „versucht, in verschiedenen Ansätzen positive Strategien zur Änderung des Geschlechterverhältnisses in der Schule zu entwickeln“ (ebd.: 168).

1992 wurde sie auf die Universitätsprofessur für „Frauenforschung in den Kulturwissenschaften“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster berufen, fünf Jahre später folgte sie einem Ruf auf die Universitätsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg, wo sie bis heute tätig ist. Unterbrochen wurde diese Tätigkeit durch eine Gastprofessur für Frauen- und Geschlechterforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Jahr 2008. Ihre Forschungsschwerpunkte erweiterten sich hier um den Blick auf die Situation in Österreich, wo sie 2007 Mitglied im Kuratorium des Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung wird. In dieser Zeit wurde sie auch als Fachgutachterin für die DFG tätig, wo sie – hochprofessionell und souverän tätig – zur Verankerung und Umsetzung hoher qualitativer Standards in der erziehungswissenschaftlichen Forschung beitrug.

Das Forschungsfeld einer geschlechtergerechten Schule bleibt ein wichtiger Forschungsgegenstand ihrer Arbeit. Viele wichtige und richtungsweisen-

de Forschungsprojekte stehen für die weitere Ausdifferenzierung dieses Schwerpunktes. Zu nennen ist beispielsweise das DFG-Projekt „Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule“, das Projekt „Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe“ oder das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Männer und Grundschule – MäGs“, in dem es um die Möglichkeiten zur Steigerung des Anteils männlicher Studierender im Lehramt, speziell der Grundschule, geht. Wenn sie eine geschlechtergerechte Schule fordert, geht es ihr nie nur um die Mädchen, sondern immer denkt sie beide Geschlechter, wohl wissend, dass sich Geschlechterarrangements nur dann verändern können, wenn auf *beiden* Seiten Stereotype und Selbstverständlichkeiten überdacht und korrigiert werden.

Das jüngste Projekt beschäftigt sich mit der „Berufsorientierung auf zukunftsträchtige Berufe“, in dem es um die „Gelingensbedingungen und Barrieren pädagogischer Interventionen zur Förderung des Interesses junger Frauen an MINT-Berufen“ geht. Auch der Fokus dieses Projektes spricht eine deutliche Sprache: Bei der Auflösung tradierter patriarchaler Strukturen handelt es sich um die Veränderung wechselseitiger Konstruktionen – z.B. die Infragestellung geschlechterstereotyper Fächerwahlen – zu denen alle ihren jeweils eigenen Beitrag zu erbringen haben. Wie auch diese Projekte zeigen, steht die wissenschaftliche Arbeit von Frau Faulstich-Wieland für eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis, die zwar je immer ihrer eigenen Logik folgen, nichtsdestotrotz sich aber wechselseitig auch irritieren und anregen können.

Die Überzeugungskraft der Studien von Frau Faulstich-Wieland gewinnen diese vor allem durch ihre differenzierten empirischen Analysen, für die sie sowohl auf statistische als aber auch auf qualitative Daten zurückgreift. Zusätzlich gewinnen ihre Arbeiten durch immer wieder hergestellte historische Bezüge. So wird bspw. die Frage der Koedukation vor dem Hintergrund der historischen Genese ihrer Entwicklung rekonstruiert. Erst so gewinnen ihre Argumentationen zu Ausmaß und Erscheinungsformen geschlechterspezifischer Diskriminierungen an entscheidendem Gewicht. Dieses immer auch zu spürende historische Interesse hat sie in einer aktuellen Publikation zum Wirken der Hamburger Pädagogin und Wissenschaftlerin Martha Muchow ausführlicher verfolgt (2012).

Einige ihrer zahlreichen Publikationen und Forschungsprojekte hat sie gemeinsam mit ihrem Ehemann Peter Faulstich durchgeführt, mit dem sie seit ihrer frühesten Jugend verbunden ist. So steht diese über eine ganze Lebensspanne reichende Ehe sicherlich auch als ein gelebtes Beispiel dafür, wie eine Wissenschaftlerin und ein Wissenschaftler sich intellektuell anregen und persönlich in schwierigen Situationen beistehen können. Das kann dann eben auch durch das Vorlesen von Gedichten Christian Morgensterns geschehen. Dass Hannelore Faulstich-Wieland ihre wissenschaftlichen Interessen auch im Privaten bewegt haben, dass sie tagtäglich den für westdeutsche Frauen

ihrer Generation widersprüchlichen Anforderungen – Männer kannten solche zumeist weniger – zwischen Familie und wissenschaftlichem Beruf gemeistert hat, verdient unseren zusätzlichen Respekt.

So ehren wir mit dem diesjährigen Trapp-Preis mit Frau Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland eine Wissenschaftlerin, die immer wieder den Brückenschlag zwischen Theorie, Forschung und Praxis geleistet hat, die als sehr genaue und kritische Zeitgenossin die gesellschaftlichen Entwicklungen verfolgte und sich auch durch gesellschaftliche Tabus nicht davon abhalten ließ, allein ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen zu folgen und diese offensiv zu vertreten, auch dann, wenn sie unbequem waren. Wissenschaft ist für Hannelore Faulstich-Wieland immer eine kritische Wissenschaft, die ihren Anteil an der Kritik und Veränderung gesellschaftlicher, scheinbar festgefügter Normalität zu gestalten hat. Dafür unsere Anerkennung und unser Dank!

Literatur

Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.) (2009): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München: Juventa.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1976): Politische Sozialisation in der Berufsschule. Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung gesellschaftlichen Bewußtseins. Weinheim: Beltz.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1981): Berufsorientierende Beratung für Mädchen. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnung? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2012): Lebenswege und Lernräume: Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim: Beltz Juventa.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.

Dankesrede für den Ernst-Christian-Trapp-Preis

Hannelore Faulstich-Wieland

Als mich der Anruf von Werner Thole erreichte, bin ich nicht auf die Idee gekommen, es könne sich darum handeln, dass mir eine solche Auszeichnung wie der Ernst-Christian Trapp-Preis zukommen solle. Nachdem ich das dann verstand, hat es mich allerdings sehr gefreut. Es tut sehr gut, so kurz vor dem Ende der offiziellen Erwerbstätigkeit angesichts von Anzeichen einer sich andeutenden Altersdiskriminierung im Wissenschaftsbereich eine solche Anerkennung zu erfahren. Und es ist eine besondere Ehre, auf dem Jubiläumskongress zum 50-jährigen Bestehen der DGfE und zugleich bei der zehnten Vergabe diesen Preis zu erhalten. Dafür bedanke ich mich ganz herzlich. Ich danke auch Ingrid Miethe für ihre Laudatio.

Nun bedeutet eine Auszeichnung mit einem Preis auch, dass man Überlegungen anstellt, was der Namensgeber des Preises mit dem zu tun hat, womit man selbst beschäftigt war oder ist. Ich habe eine erste intensivere Beschäftigung mit Ernst Christian Trapp vorgenommen, als ich 2010 an der Herausgabe des Bandes „Umgang mit Heterogenität und Differenz“ gearbeitet habe. Trapp wurde als Urheber der Auffassung genannt, man solle sich an den „Mittelköpfen“ orientieren, eine Sichtweise, die als pädagogischer Umgang mit Heterogenität sicherlich problematisch ist. Auf der Suche nach Belegen dafür fand ich jedoch, dass Trapp eine Pädagogik vertrat, die sich an den individuellen Schülern orientieren sollte. Von „Mittelköpfen“ spricht er nur an der Stelle, an der es um die Frage geht, wie viel Zeit in einem Lehrplan für die Bearbeitung eines Themas eingeplant werden solle. Die Didaktik müsse jedoch so ausgerichtet sein, dass alle Kinder das Ziel erreichen könnten, wobei er für die Schnelleren empfiehlt, diese einzubeziehen in die Arbeit mit den Langsameren, für die sehr Langsamen zur Not eine Wiederholung vorsieht (er spricht von der Verdoppelung der Zeit). Trapp kann also durchaus als Pädagoge verstanden werden, der sich mit Heterogenität auseinandergesetzt hat. Man findet auch Stellen in seinem Werk, an denen er die Trennung zwischen „künftigen Gelehrten“ und „Nicht-Studierenden“ aufheben will – ob man ihn deshalb jedoch als „frühesten Befürworter der Gesamtschule“ ansehen kann – wie das der Wikipedia-Artikel über ihn nahelegt – möchte ich bezweifeln.[1] So hält er es nämlich durchaus für „ganz entbehrlich“, dass „Bauernkinder die Rechtschreibung vollständig lernen sollen“ (Trapp 1792/1979a: 222). Soziale Ungleichheiten stellte er nicht radikal in Frage.

1 Vgl. de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Christian_Trapp [Zugriff: 8. April 2014].

Die Preisverleihung hat mich zu der Überlegung gebracht – da ein großer Teil meiner wissenschaftlichen Beschäftigungen sich mit Fragen zu Geschlechterverhältnissen und der Bildung von Mädchen und Frauen ausmachte – nachzuforschen, was Trapp dazu zu sagen habe. In den Würdigungen seiner Person bzw. seines Werkes fand ich wenig. Bei ihm selbst allerdings stößt man durchaus auf einiges – angefangen vom Umgang der Geschlechter miteinander über die Erziehung von Töchtern bis zur Einrichtung von Mädchenschulen.

Im seinem „Versuch einer Pädagogik" benennt Ernst Christian Trapp als Ziele einer sittlichen Erziehung neben Bescheidenheit vor allem Schamhaftigkeit als „Vormauer wider die Unkeuschheit, und eine Wächterinn der reinen Sitten" (Trapp 1780/1977: 347). Zu Trapps Zeiten waren der erzieherische Umgang mit dem „Geschlechtstrieb" – im Klartext war damit vor allem die Verhinderung von Onanie gemeint – ein verbreitetes Thema und die Vorschläge dazu waren vielfältig. Im Braunschweigischen Journal von 1788, das Ernst Christian Trapp mit herausgegeben hat, lässt sich ein Herr Hauptmann von Winterfeld aus „über die Art und Weise Kinder über den Unterschied der Geschlechter zu belehren" (Winterfeld 1788: 103ff.). Er glaubt: „Der natürlichste und kürzeste Weg ist der, die Kinder nackend sehen zu lassen". Vehement lehnt er dagegen einen Vorschlag ab, der sich dafür aussprach, Kindern nackte Leichen zu zeigen, „damit in der Einbildungskraft des Kindes das Bild von dem Unterschiede der Geschlechter mit dem vom Tode und Leichen zusammenschmelzen und letzteres den Lüsten, welches ersteres erregen könnte, zum Gegengifte dienen möge, nach dem Verse:

„Wenn schnöde Wollust dich erfüllt,
So werde durch dies Schreckensbild
Verdorrter Totenknochen
Dein Kitzel unterbrochen." (ebd.: 104; s.a. Fritzsch 1900: 49)

Ernst Christian Trapp schloss sich solchen Rezepten nicht an. Er schlug vor, dass man die Kinder „weniger sitzen läßt, als bisher gewöhnlich ist; […] wenn man ausser den Lehrstunden theils die Imagination mit solchen Dingen beschäfftigt, die alle Gedanken an das andere Geschlecht ausschliessen; theils den Körper durch gymnastische Spiele und Arbeit müde macht" (Trapp 1780/1977: 351).

Der „Töchtererziehung" widmet Trapp in seiner Vorlesung einen kurzen Abschnitt. In der Regel finden wir im „Versuch einer Pädagogik" geschlechtsneutrale Formulierungen, also Aussagen zu Kindern oder zur Jugend, wobei unklar bleibt, ob damit beide Geschlechter gemeint sind. An einer Reihe von Stellen konkretisiert Trapp seine Aussagen explizit für Knaben bzw. Männer. An einer Stelle aber erläutert er auch die „Töchtererziehung". Sie scheint ihm in besserem Zustand als die Erziehung der Söhne – zumindest im Mittelstande. Als Grund dafür sieht er, dass ihr Zweck einfacher sei

„und weniger verfehlt werden kann“ (Trapp 1780/1977: 358). Dabei käme der Schule gar nicht die entscheidende Verbesserungsform zu:

„Denn die Mädchen müssten ihre eigentliche und beste Erziehung zu Hause von den Müttern geniessen. Sie sollen jedesmal das wieder werden, was ihre Mütter sind, Vorsteherinnen des Hauswesens; und das können sie in keiner Schule lernen.“ (ebd.)

Weniger gut bestellt sei die Töchtererziehung jedoch „bei den Damen von Stande und Vermögen“ – hier sieht Trapp die Notwendigkeit von Pensionsanstalten (Trapp 1780/1977: 359). Sein im gleichen Werk vorgestellter Entwurf „Von der Erziehung in Pensionsanstalten“ (ebd.: 384ff.) allerdings befasst sich wiederum nur mit Knaben.

Die Mädchenerziehung spielt in den von Campe herausgegebenen Bänden der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ jedoch durchaus eine Rolle. Zur Erinnerung: Herzog Karl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig-Wolfenbüttel berief 1786 ein Schuldirektorium zur Reformierung und Modernisierung des Schulwesens in seinem Lande. Mitglieder dieses Schuldirektorium waren neben Trapp u.a. Joachim Heinrich Campe und Johann Stuve. Dieses Direktorium erarbeitete im sogenannten Revisionswerk umfassende Vorstellungen für das Schul-und Erziehungswesen. Dabei setzten sie sich auch in mehreren Bänden mit Rousseaus „Emile“ auseinander, im Band 15 mit dessen Erziehungsvorstellung für Sophie. Trapp stimmt darin keineswegs immer mit Rousseau überein, sieht Rousseaus Frauenbild vielmehr von negativen Erlebnissen mit Frauen getrübt:

„Es geht dem guten R. mit den Weibern, wie mit den Philosophen; wo sich in seine Beobachtungen über beide das Raisonnement mischt, da urtheilt er nicht immer richtig, behauptet oft von dem ganzen Geschlechte und der ganzen Klasse, was nur von Einzelnen gilt; und auch diese sah er häufig durch das gefärbte Glas eines Unwillens, den sie nicht immer verdient hatten. Wir wissen aus seinen Bekenntnissen, zu welchen Thorheiten ihn Weiberliebe manchmal verleitete, und welchen Beschämungen er sich aussetzte. Dadurch scheint ein Groll gegen das ganze Geschlecht in seiner Seele entstanden zu seyn, der ihm, ohne daß ers wußte und wollte, an dieser Stelle wie an mehrern die Feder geführt hat. Er trug seine Schwäche auf die Weiber über, beschuldigte sie der Buhlerei, weil er sich so oft verliebt hatte, und befriedigte so einen Stolz, der ihn oft seiner Schwäche zeihen und mit dieser Anlage sehr beschwerlich werden mußte.“ (Trapp 1791/1979: 18)

Soweit Trapps Einschätzung von Rousseaus Verhältnis zu Frauen. Allerdings pflichtet er ihm in der Begrenzung der Mädchenbildung in gewisser Weise zu. Zu Rousseaus Aussage, Frauen müssten viel lernen, aber nur das, was ihnen zu wissen geziemt, kommentiert Trapp: „Welches denn freilich nicht Gelehrsamkeit, nicht regelrechte Kunstkennerschaft, nicht systematisch wissenschaftliche Kenntnisse und was dazu gehört, seyn kann.“ (ebd.: 43f.) Schon vorher hatte er sich negativ über gelehrte Frauen geäußert: „Man sehe unsere

gelehrten Mädchen und Frauen an, sie werden niemand fesseln, wenigstens nicht auf Dauer“ (ebd.: 39).

Trapp war in dieser Hinsicht sicherlich als Vertreter philantropischer Positionen der Auffassung verpflichtet, dass Bildung zur Brauchbarkeit, zur Nützlichkeit erfolgen solle. Für die Mädchenbildung hieß das vor allem der Erwerb von Fähigkeiten in den Handarbeiten, aber auch die Akzeptanz der Bestimmung der unteren Sozialschichten zur Dienstbotentätigkeit, der mittleren und höheren zur Gattin, Hausfrau und Mutter (vgl. Kleinau/Opitz 1996).

Allerdings gibt es auch Kommentare, die zeigen, dass Trapp Frauen nicht in ihrem Bildungsweg und ihrer Persönlichkeitsentwicklung behindern wollte: Er bekräftigt zwar Rousseaus Forderung nach brauchbaren Kenntnissen sowohl für Männer wie für Frauen und seine Absage daran, dass Frauen „sich irgendeiner Lieblingsgeschicklichkeit, zum Nachtheile ihrer Pflichten“ ergeben dürften. Sein Kommentar: „Dies ist ein sehr wahres und wichtiges Wort“. Dann jedoch schränkt er ein:

„Man kann freilich ein weibliches Wesen, das die Natur zu einer Virtuosin ausdrücklich bestimmt hat, nicht hindern , eine zu werden; aber man sollte es nie darauf anlegen, eine zu machen; und wo die Natur sich nicht entscheidend erklärt hat, sollte man hindern, so viel man kann, wäre es auch nur indirekte, nur dadurch , daß man auf die Ausbildung der übrigen Seelenkräfte desto mehr Fleiß wendete. Wofür erzöge man denn eine Virtuosin? Doch nicht für den Ehestand?“ (Trapp 1791/1979: 67)

Im Revisionswerk Band 16 geht Trapp auf drei Seiten auf „Mädchenschulen“ ein. Er hält sie als besondere Schulen für „sehr nöthig, weil die Sittlichkeit durch das Beisammensein beider Geschlechter in einer Schule zu sehr gefährdet wird“ (Trapp 1792/1979b: 225). Selbstverständlich dürften in diesen Schulen keine Lehrer, schon gar keine jungen Männer, sondern hier müssten „Frauenzimmer“ unterrichten. Die wären zudem in der Lage, Unterricht in „weiblichen Arbeiten“ zu geben. Trapp bietet an, vor allem die Klöster dafür zu säkularisieren. Ansonsten hält er die äußere Form des Unterrichts in den Mädchenschulen für so einfach wie die der Dorfschulen – über die er sich unmittelbar vorher (ebd.: 221ff.) geäußert hatte. Auch wenn in den Mädchenschulen Französisch unterrichtet werden sollte, so müsse man keineswegs all die Fragen klären, die für die Gelehrtenschulen so schwer zu beantworten seien (ebd.: 227).

Trapp spricht den Frauen zumindest nicht die Fähigkeit zu gründlichem Denken ab – wie es nicht nur bei einigen seiner Zeitgenossen, sondern auch durchaus später noch üblich war. In seiner Begründung für Lehrerinnen an Mädchenschulen baut er vielmehr eine Argumentation auf, die zeigt, dass er bei ihnen gleiche Fähigkeiten wie bei Lehrern sieht:

„Man wird einwenden, der Unterricht könne nur von Männern gründlich gegeben werden; aber dis beruht theils auf dem missverstandnen Begriffe der Gründlichkeit, wie so mancher andere Einwurf wider Verbesserungen, der von ihr hergenommen wird; theils auf einer irri-

gen Vorstellung von den Geisteskräften des andern Geschlechts. Da man aber annimmt, daß Mädchen bei Männern etwas Gründliches lernen können – denn warum zöge man sonst den gründlich seyn sollenden Unterricht derselben dem angeblich ungründlichen Unterrichte der Weiber vor – so folgt ja daraus, daß der weibliche Geist der Gründlichkeit – diese mag nun bestehen, worin sie will – nicht unfähig sei. Können die Weiber nun aber gründlich lernen: so ist nicht abzusehn, warum sie nicht auch sollten gründlich lehren können.“ (ebd.: 226)

Auch in der Auseinandersetzung mit Rousseau hatte Trapp sich explizit gegen die Auffassung gewandt, Männer seien „wo es auf Wissenschaft und Künste ankommt“, gründlicher als Frauen. Dies sei ein Vorurteil. Dennoch hält er fest daran, dass der Verstand von Mädchen „nicht scientivisch-systematisch gebildet werden“ müsse (Trapp 1791/1979: 99).

Nachdem Trapp sich nach dem Scheitern auch der Schulinspektion in Braunschweig 1794 nach Wolfenbüttel zurückgezogen hat, vollzog er praktisch, was er bisher theoretisch eher nicht bedacht oder abgelehnt hatte: Er leitete nämlich eine „Pensionsanstalt für Mädchen“, in der er auch den Elementarunterricht selbst erteilte (Kolldewey 1909: 215). Diese Pensionsanstalt war offenbar in jeder Hinsicht erfolgreich: So berichtet Fritzsch in seiner 1900 erschienenen Dissertation über Trapp von der geistig-pädagogischen Atmosphäre, die G.P. von Bülow, der häufig bei Trapp zu Gast war, bei seinen Besuchen empfand:

Trapp „war mir aber besonders wert durch seine belehrende und freundliche Unterhaltung, sowie wegen seiner Umgebung. Er hatte nämlich eine feingebildete Frau und vereinte in seiner Pensionsanstalt einen Kreis liebenswürdiger Mädchen, und so traf ich da die angenehmste Gesellschaft für mein Alter und meinen Geschmack; durch Vorlesungen, kleine Tanzpartien nach einem Piano und durch die Anwesenheit merkwürdiger, oder als Gelehrte oder Schriftsteller ausgezeichneter Männer gewürzt. Ein solcher Einklang und ein ähnliches Gleichgewicht der geselligen Tugenden werden selten angetroffen.“ (Fritzsch 1900: X, hier zitiert nach Schmidt 1969: 82)

Artur Schmidt fand für seine 1969 vorgelegte Dissertation über die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens noch weitere Beschreibungen von Zeitgenossen Trapps, die verdeutlichten, dass er sich inmitten seiner Pensionistinnen sehr wohl gefühlt habe. So heißt es in einem Bericht von Johann August Eberhard an Campe, dass er Trapp zu seinem „Vergnügen so glücklich und zugleich beseelt wie einen Jüngling und so gut beleibt fand wie eine Lerche nach der Weizenernte“ (Schmidt 1969: 83).

Ernst Christian Trapp war also hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse zweifellos ein Mann seiner Zeit, aber wie für andere pädagogische Ideen war er durchaus ein Aufklärer, der Möglichkeiten bot und zuließ. Es lohnt sich, ihn auch in dieser Hinsicht zur Kenntnis zu nehmen. Ich bedanke mich noch einmal für die mit seinem Namen erfolgte Auszeichnung.

Literatur

Fritzsch, Theodor (1900). Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden: Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Koldewey, Friedrich Ernst (1909): Ernst-Christian Trapp – Lemma. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band IX. Langensalza: Beyer & Mann, S. 214-215.

Schmidt, Artur (1969): Die Entwicklung des Braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.

Trapp, Ernst Christian (1780/1977): Versuch einer Pädagogik. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung „Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren“. Besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh.

Trapp, Ernst Christian (1791/1979): Kommentare. In: Campe, J. H. (Hrsg.): Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 15. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Wien und Braunschweig 1792. Vaduz/Lichtenstein: Topos Verlag.

Trapp, Ernst Christian (1792/1979a): Von den Landschulen. In: Campe, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 16. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Wien und Braunschweig 1792. Vaduz/Lichtenstein: Topos-Verlag, S. 221-224.

Trapp, Ernst-Christian (1792/1979b): Von Mädchen-Schulen. In: Campe, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 16. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Wien und Braunschweig 1792. Vaduz/Lichtenstein: Topos-Verlag, S. 225-227.

Winterfeld, o.VN. von (1788): Über die Art und Weise Kinder über den Unterschied der Geschlechter zu belehren. In: Braunschweigisches Journal 1, 1, S. 104-109.

Laudatio für Prof. Dr. Eckhard Klieme anlässlich der Verleihung des DGfE Forschungspreises 2014

Dietrich Benner, Tina Hascher & Werner Thole

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich außerordentlich, Prof. Dr. Eckhard Klieme mit dem anlässlich ihres 50-jährigen Bestehens erstmals 2014 vergebenen Forschungspreis auszuzeichnen. Sie tut dies in Anerkennung und Würdigung der innovativen wissenschaftlichen Forschungsleistungen von Eckhard Klieme im Bereich der empirischen Erfassung von Unterrichtsqualität, Unterrichtskulturen und schulischen Leistungen sowie sein Engagement auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik.

Seine Forschungen in diesem Bereich zeigen auf, wie ausgehend von einer aus der Tradition der Psychometrie kommenden Erforschung von persönlicher Eignung eines Individuums der Weg zu einer pädagogischen Diagnostik beschritten wird. Sie sind getragen von einem weiten Blick für den unterrichtlichen, schließlich auch den weiteren schulischen und den im engeren Sinne interaktionalen Kontext von Bildungsprozessen. Zudem forscht Eckhard Klieme auf dem Gebiet der Schulentwicklung und hat entscheidend zur Etablierung einer empirisch fundierten Bildungsberichterstattung und eines deutschen Bildungspanels beigetragen.

Eckhard Klieme initiiert und leitet nicht nur empirische Studien in den genannten Forschungsfeldern, sondern wirkt auf nationaler und internationaler Ebene auch an der Entwicklung und qualitativen Verbesserung des forschungsmethodischen Instrumentariums mit. Auch mit diesem Engagement trägt er seit vielen Jahren wesentlich und führend zur theoretischen und methodologischen Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Forschungsprofils bei. Seine Aussage, dass „von einem demokratischen Bildungssystem zu erwarten ist, dass es Selbstbestimmung und Partizipation ermöglicht“ (Klieme 2011: 8), und, so fügt er hinzu, basale „Kompetenzen und Haltungen vermittelt“ (ebd.), kann als Programmatik seiner Forschungsintentionen verstanden werden.

Eckhard Klieme studierte an der Bonner Universität Mathematik und Psychologie. Nach dem erfolgreichen Abschluss beider Studiengänge mit einem Diplom promovierte er 1988 ebenfalls in Bonn in Psychologie mit einer Arbeit über „Mathematisches Problemlösen als Testleistung“. Von 1983 bis 1997 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bonner Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung des Deutschen Volkes. In den Jahren 1998 bis 2001 forschte er am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) als Wissenschaftlicher Mitarbeiter. Mit einer publikationsbasierten Arbeit, die Beiträge zur Erfassung und Förderung fächerübergreifender Kom-

petenzen bündelte, wurde er im Jahr 2000 an der Freien Universität Berlin für Erziehungswissenschaft habilitiert. 2001 nahm er einen Ruf auf eine erziehungswissenschaftliche Professur an der Universität Frankfurt am Main an, die verbunden war mit der Leitung der Arbeitsgruppe „Bildungsqualität und Evaluation“ im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, dessen Geschäftsführender Direktor er von 2004 bis 2008 war. 2010 wurde ihm der Wissenschaftspreis „Gesellschaft braucht Wissenschaft“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft verliehen. Während seiner Frankfurter Zeit nahm er zwei Forschungsaufenthalte (2009 und 2013) als Honorarprofessor an der Durham University wahr.

Eckhard Kliemes Karriere als Forscher begann 1979 in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekt zur „Förderung bildlichen Denkens im Mathematikunterricht“. Schon in dieser frühen Studie deutete sich die Entwicklungsrichtung an, die die Arbeiten von Eckhard Klieme anschließend bestimmen. In diesem ersten Projekt hat er nicht nur die Unterrichtseinheiten zur Bruchrechnung in der Hauptschule entworfen, sondern er hat gleichzeitig neben der Entwicklung und Auswertung der Tests auch für die Analyse von Videoaufzeichnungen zu den von Schülerinnen und Schüler selbstgesteuerten Gruppenarbeiten verantwortlich gezeichnet. Hier, wo in anderer Weise und mit großen methodischen Herausforderungen Schülertätigkeiten beobachtet werden konnten, beschäftigte sich Eckhard Klieme bereits früh mit Methoden und Ansätzen, die die heutige Unterrichts- und Schulforschung prägen und immer wieder den Übergang zur erziehungswissenschaftlichen Fragestellung nach der Qualität von Unterricht markieren.

Von 1992 bis 1994 wirkte er an einer Studie zum Verlauf und zu den Auswirkungen des Einsatzes von Modellbildungs- und Simulationssoftware in der Sekundarstufe sowie an einer Studie zur „Förderung systemischen Denkens und physikalischer Kompetenz“ mit, deren internationale Fragestellungen er im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in leitender Funktion bearbeitete, bevor er von 2000 bis 2006 im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ verantwortlich an einer Studie zur „Unterrichtsqualität und zum mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ mitwirkte.

Von 2006 bis 2013 realisierte er im Rahmen des von ihm mitinitiierten und verantworteten DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ ein Forschungsvorhaben, das die Prozesse und Wirkungen beim Einsatz formativer Leistungsbeurteilung im Mathematikunterricht analysierte und den Titel „Co2CA“ (Conditions and Consequences of Classroom Assessment) trug. In einem aktuell laufenden Vorhaben „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule“ (IGEL) untersucht er mit einem Team die Wirksamkeit von Varianten von Adaptivität im naturwissenschaftlichen Unterricht an Grundschulen.

In seinen Vorhaben zur Unterrichtsforschung blickt Eckhard Klieme immer wieder über den empirischen ‚Tellerrand' hinaus, wie seine Überlegungen zum Thema „Anschauung" als pädagogisches Prinzip belegen. Er versteht Unterrichten als Kern professionellen Handelns und als ein pädagogisch zu gestaltendes Vermittlungsgeschehen, das auf seine intendierten und nichtintendierten Wirkungen hin erforscht und reflektiert werden muss.

Eckhard Kliemes Forschungsvorhaben zur Unterrichtsqualität weisen eine pädagogisch-diagnostische Grundorientierung auf. Eine theoretisch ausgerichtete und methodisch ausgewiesene pädagogische Diagnostik ist seinem Verständnis nach ein wichtiger Bestandteil erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung im Dienste der pädagogischen Praxis. Betrachtet man seine forschungsbezogenen Gesamtinteressen und -ambitionen, so wird auch deutlich, dass er reflektiert, dass die Ermöglichung von Bildung nicht ausschließlich über die Verbesserung von schulischem Unterricht und eine Qualifizierung der Lern-Lehr-Arrangements zu erreichen ist. Eckhard Klieme kann zeigen, dass guter Unterricht nicht allein über eine Optimierung unterrichtsbezogener Verläufe herzustellen ist, sondern eines bestimmten Kontextes in den Schulen bedarf. Gute Schulen sind auch das Resultat von kluger Schulentwicklung, die erst möglich wird, wenn Schulentwicklungsplanung sich auf verlässliche Daten beziehen kann. Neben der Unterrichts- und Lernkulturforschung bilden Erhebungen und Befunde zu schulbezogenen Strukturreformen und Veränderungen der Schulorganisationen ein wichtiges Aktivitätsfeld von Eckhard Klieme. Führend wirkte er an der Studie „Demokratie lernen und leben" und an der Langzeitstudie zu neuen Steuerungsstrukturen im Schulwesen mit. Hervorzuheben ist seine leitende Verantwortung für die seit 2004 in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem „Institut für Schulentwicklungsforschung" laufende „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG), in der der Implementierungsprozess einer über den Tag sich erstreckenden Schule wissenschaftlich evaluiert und erforscht wird.

Über die bisher genannten Schwerpunkte hinaus wird Eckhard Klieme in der Öffentlichkeit und in wissenschaftlichen Diskussionen national wie international wegen seiner verantwortlichen Beteiligung an den internationalen Studien zu schulischen und fächerübergreifenden Leistungen geschätzt. Seine diesbezüglichen Leistungen können hier nur genannt, keineswegs jedoch umfassend gewürdigt werden:

- Seit fast 20 Jahren ist er ununterbrochen im Feld der „Large Scale Assessment" Studien engagiert.
- Er war an der „Hamburger Studie zur Lernausgangslage" (LAU) als Projektleiter für die Entwicklung eines fächerübergreifenden Problemlösetests beteiligt.

- Er wirkte an dem „Adult Literacy and Life Skills Survey“ (ALL) und an der Studie zur Messung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Grundschulkindern (TIMSS) von 1998 bis 2001 mit.

Seit 1998 ist Eckhard Klieme mitverantwortlich für die internationalen, von der OECD verantworteten und im Dreijahreszyklus durchgeführten Vergleichsstudien zur Erfassung basaler Kompetenzen in den Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft (PISA). An den Studien wirkte er unter anderem als Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums mit, als Projektmanager und Mitherausgeber der nationalen Berichte und international als Mitglied der „Problem Solving Expert Group“ sowie in der „Questionnaire Expert Group“. Im internationalen Konsortium ist er gegenwärtig für die Fragebogenentwicklung und die analytische Rahmenkonzeption der im Jahr 2015 durchzuführenden Studie zuständig.

Eckhard Kliemes Engagement in den internationalen Vergleichsstudien stellt allerdings keineswegs das Kernelement seiner wissenschaftlichen Arbeiten und Ambitionen dar. Seine Arbeiten auf diesem Gebiet sind vielmehr Moment einer äußerst komplexen erziehungswissenschaftlichen Forschung, die unterrichtsbezogene Konzepte und Konstrukte in umfassenden, repräsentativen sowie interkulturell vergleichenden Studien auf ihre Wirkungen für die Kompetenzentwicklung zu erproben und zu validieren sucht.

An diese Studien knüpft er die Hoffnung, der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit und der Politik Erkenntnisse über Stärken und Schwächen, Veränderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von Unterricht und Schule zur Verfügung stellen zu können. Dies gilt auch für seine Expertisen und seine Beratung im Rahmen der bildungspolitischen Entwicklung von Bildungsstandards. Als leitendes Mitglied gehörte er der Expertengruppe „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an und wirkte zudem auch am ersten nationalen Bildungsbericht mit, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt wurde. Auch bei seinen beraterischen Tätigkeiten überschreitet er Ländergrenzen, beispielsweise durch die wissenschaftliche Konzipierung und Begleitung von Schulreformen in Luxemburg.

Eckhard Klieme zu ehren, bedeutet einen Forscher zu würdigen, der seine wissenschaftlichen Intentionen, seine theoretischen und forschenden Arbeiten nicht als eine ‚One-Man-Show‘ zu realisieren sucht. Die Generierung von Forschungsbefunden ist für ihn das Ergebnis kooperativer und kollegialer Vernetzungen. Seit 20 Jahren bringt sich Eckhard Klieme in unterschiedliche Kooperationen ein, er ist ein ‚Teamspieler‘, der disziplinäre Grenzen erkennt und auch gerade deswegen die interdisziplinäre Zusammenarbeit sucht, um wissenschaftliche Zugänge zu erkunden und empirischen Lösungen für diagnostizierte Herausforderungen zu finden.

Wer Eckhard Klieme begegnet, lernt einen theoretisch versierten, forschungsmethodisch exzellenten, für neue Ideen und Innovationen aufge-

schlossenen, diskussionsfreudigen und sich in der Sache lebendig engagierenden Wissenschaftler kennen, der keineswegs eng fixiert auf ‚seine' Daten und Befunde argumentiert, sondern auch für systematische und historische Problemstellungen offen ist. Die Grenzen empirischen Wissens reflektierend, hält er nach neuen Methoden Ausschau und wendet sich, Aufklärung suchend, unbeantworteten Fragen und neuen Herausforderungen zu.

Mit Eckhard Klieme ehren wir einen exzellenten deutschen Erziehungswissenschaftler mit internationaler Präsenz und Strahlkraft. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht ihm im Jubiläumsjahr 2014 für seine Forschungsleistungen und sein wissenschaftliches Engagement den erstmals vergebenen Forschungspreis der DGfE.

Literatur

Klieme, Eckhard (2011): Bildung unter undemokratischen Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. Pisa.dipf.de/de/files/PISA_Artikel_Bildung unter undemokratischen Druck_klieme.pdf [Zugriff: 9. April 2014].

Dankesrede zur Verleihung des Forschungspreises der DGfE in Berlin am 11. März 2014

Eckhard Klieme

Liebe Tina Hascher, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich bin mir der Tatsache bewusst, dass manche in diesem Saal mich als Mitglied der „Kaste der Kasten- und Pfeile-Hersteller“ ansehen, von der Roland Reichenbach gestern ironisch gesprochen hat, und bedanke mich umso mehr beim Vorstand der DGfE und bei der Auswahlkommission für die Anerkennung, die mir und meiner Forschung als erziehungswissenschaftlicher Forschung zuteil wird.

In der engen Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern, Schulpädagogen, Sozialpädagogen, Komparatisten und natürlich Bildungsforschern unterschiedlichster Provenienz (und beiderlei Geschlechts) hat sich über viele Jahre hinweg mein Verständnis davon entwickelt, was gute Forschung ausmacht – in meinem Fall gute empirisch-pädagogische Forschung. Für mich ist das eine Forschung, die – und hier ist Roland Reichenbach zuzustimmen – echtes Interesse an Phänomenen hat, das heißt an erzieherischen Problemen und professionellem Handeln, die sie theoretisch fundiert und methodisch hoch differenziert untersucht, anschlussfähig sowohl an erziehungswissenschaftliche Diskurse als auch an sozialwissenschaftliche Theorien. Solche empirische Forschung trägt zur kritischen Aufklärung von Bildungs- und Erziehungsprozessen bei und verhindert, dass der – für professionelle Praxis absolut notwendige – normative pädagogische Diskurs auf Illusionen, unreflektierten Vorurteilen oder blinden Flecken gebaut ist. In dieser Intention weiß ich mich einig mit vielen Kolleginnen und Kollegen aus der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung, nicht zuletzt mit Kai Cortina.

In den letzten zwölf Jahren hatte ich das große Glück, ein eigenes Forschungsprogramm gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am DIPF entwickeln und ausbuchstabieren zu dürfen. Ihnen, ohne die keine preiswürdige Forschung entstanden wäre, möchte ich hier ganz besonders danken. Mit ihnen, häufig von ihnen lerne ich immer wieder neu, was pädagogisches Handeln, erziehungswissenschaftliches Denken und interdisziplinäres Forschen ausmacht. Im Zentrum unserer Arbeit steht – nein, nicht die Kompetenzmessung, sondern der Unterricht als Kern professionellen Handelns im Erziehungssystem, insbesondere die Frage nach Adaptivität und individueller Förderung. Wir gehen den affektiven und den kognitiven, den intendierten und den nicht intendierten Wirkungen nach, häufig auch interkulturell und zwischen Fächern vergleichend. Wir nutzen quantitative und qualitative Methoden, auch wenn ich meinen eigenen Schwerpunkt in der quanti-

tativen Forschung setze, weil ich selbst nur darin kompetent bin. Ich verstehe quantitative Modelle als Rekonstruktion des komplexen Zusammenwirkens von individuellen und institutionellen Voraussetzungen, Bildungsanstrengungen der Lernenden und professionellem Handeln der Lehrenden.

Mit dieser Orientierung sehe ich mich durchaus in jener Tradition der Erziehungswissenschaft, für die in den 1960er und 1970er Jahren Heinrich Roth stand, der – obschon zunächst als Psychologe ausgebildet – an der Gründung der DGfE maßgeblich beteiligt war. Heinrich Roth war damals geprägt – auch dies eine Parallele zu meinem Hintergrund – durch das von Erich Hylla am DIPF (damals HIPF) betriebene Programm einer Verbindung von Tatsachenforschung einerseits, pädagogischer Reformorientierung und Arbeit an einem demokratischen Bildungswesen andererseits.

Ich stelle mich in diese Tradition in vollem Bewusstsein der Tatsache, dass Heinrich Roth aus guten Gründen nicht zum Namenspatron des Forschungspreises gemacht wurde. Ich habe selbst in einer Arbeit zum Kompetenzbegriff darauf hingewiesen, dass es neben jenem Heinrich Roth, der 1971 von „Mündigkeit“ als oberstem Erziehungsziel sprach – und dies durch Kompetenzen ausbuchstabierte –, noch 1966 jenen Heinrich Roth gab, der meinte, Erziehung ziele auf „wertvolles Verhalten“, wobei „wertvoll“ bestimmt sei durch „Sitte, Kultur und Religion eines Volkes“. Und dann gibt es, worauf Micha Brumlik nochmals hingewiesen hat, jenen Heinrich Roth, dessen Dissertation faschistoide, rassistische Gedanken enthielt. Er hatte auch in den 1970er Jahren – trotz aller Lernfähigkeit und seiner demokratischen Orientierung – nicht den Mut, sich dieser Geschichte öffentlich zu stellen. Genau deswegen eignet er sich in der Tat nicht als Leitfigur und Namenspatron, was auch immer seine Leistungen für unsere Disziplin gewesen sein mögen. Es ist gut, dass der Vorstand der DGfE den Mut hatte, die Namensgebung zurückzuziehen.

Für den Forschungspreis ist es letztlich ein Glück, dass er nun eine neutrale Bezeichnung hat und dadurch auch symbolisch offen bleibt für Arbeiten unterschiedlicher Couleur. Es hat heute jemanden getroffen, der die erzieherische Wirklichkeit mit statistischen Modellierungen rekonstruiert, und ich bin gespannt darauf, welche hoffentlich vielfältigen Forschungsrichtungen die nachfolgenden Preisträgerinnen und Preisträger vertreten werden.

Laudatio für Martin Spiewak anlässlich der Verleihung des Medienpreis der DGfE

Stefan Aufenanger

Der erstmals im Jubiläumsjahr 2014 verliehene Medienpreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) geht an den Bildungs- und Wissenschaftsjournalisten Martin Spiewak. Erziehungswissenschaftliches Wissen spielt sowohl im Alltag der meisten 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. Martin Spiewak ist ein Journalist, der diese Aufgabe höchst qualifiziert, verantwortungsvoll, aber auch kritisch zu gleich übernimmt.

Martin Spiewak hat Geschichte, Spanisch und Staatsrecht in Hamburg und Madrid studiert, um danach an die Deutsche Journalistenschule in München zu gehen. Seine erste Tätigkeit als Journalist nahm er beim Deutschen Sonntagsblatt wahr, um ab 1999 bei der ZEIT als Wissenschaftsredakteur zu arbeiten. Neben dieser Aufgabe bei der ZEIT publiziert Martin Spiewak auch in anderen Medien und übernimmt häufig die Rolle des Moderators bei bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen. Obwohl er nicht nur Arbeiten im Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik vorlegt, ist dies sicher sein prominentes Feld.

Seine Beiträge haben viel dazu beigetragen, dass die Hattie-Studie in Deutschland auch in der Öffentlichkeit bekannt und diskutiert wurde. Ebenso sind seine Beiträge zur Situation der Schule im Allgemeinen sowie dem Sonderschulwesen im Besonderen hervorzuheben, die sich immer wieder kritisch mit der schulischen Situation in Deutschland aber auch mit deren Kritikerinnen und Kritikern auseinandersetzen. Zu Letzterem gehört auch seine entlarvende Analyse der neurowissenschaftlichen Perspektive, die Gerald Hüther in die Diskussionen einbringen will. Überhaupt sind Martin Spiewaks Beiträge immer kritisch und konstruktiv zugleich. Die von ihm durchgeführten Analysen beruhen auf einer intensiven Auseinandersetzung mit den vorliegenden Materialien sowie durch Inaugenscheinnahme etwa durch Schulbesuche.

Er moderiert Streitgespräche wie etwa zwischen dem Hamburger Schulsenator Ties Rabe und dem Bildungsforscher Olaf Köller zu den Rankings bei Schulvergleichsstudien und führt auch selbst Interviews durch, die sich durch kritische Nachfragen auszeichnen. Seine Kritik an der akademischen Auseinandersetzung mit Plagiatsfällen bei Dissertationen trifft den Kern der fehlenden Selbstkontrolle in den Universitäten.

Mit Martin Spiewak wird ein engagierter Bildungsjournalist von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft geehrt, der durch seine Beiträge öffentliche Diskussionen über Erziehung und Bildung sowie über das deutsche Bildungswesen prägt. Dafür ist ihm zu danken.

Laudatio für Katrin Kaufmann und Sarah Widany anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

Isabell van Ackeren, Carola Groppe & Ivo Züchner

Katrin Kaufmann und Sarah Widany erhalten den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2014 für ihren Aufsatz „*Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen*“, erschienen in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2013, 16. Jahrgang, Heft 1, S. 29-54.

Katrin Kaufmann und Sarah Widany leisten mit ihrer Studie zur Beteiligung an unterschiedlichen Segmenten beruflicher Weiterbildung (betrieblich, individuell, mischfinanziert) und der Bedeutung fremd- und selbstselektiver Determinanten einen beachtlichen, empirisch fundierten Beitrag zur Erweiterung des Kenntnisstandes in der Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung. Sie gehören zu den ersten Wissenschaftlerinnen, die auf diesem Forschungsgebiet Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) sekundäranalytisch nutzbar machen. Auf dieser Grundlage können sie das bislang nicht hinreichend beachtete mischfinanzierte Weiterbildungssegment identifizieren; dies dürfte auch für die Bildungsberichterstattung relevant sein. Die Autorinnen weisen darüber hinaus unterschiedliche Effekte der betrachteten Faktoren in den verschiedenen Segmenten beruflicher Weiterbildung nach, wobei fremdselektive Faktoren überwiegen. Die Untersuchung ist in Bezug auf segmentationstheoretische und bildungsökonomische Ansätze theoretisch plausibel fundiert sowie methodisch souverän und sehr differenziert durchgeführt; dabei überzeugt die Darstellung in ihrer sprachlichen Klarheit und Nachvollziehbarkeit. Schließlich zeigen die beiden Autorinnen relevante weitergehende Forschungsfragen auf, etwa mit Blick auf eine längsschnittliche Betrachtung von Weiterbildung und das Verhältnis von Teilnahmen in unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten im Lebensverlauf. Nicht zuletzt haben die Befunde praktische Bedeutsamkeit, etwa für die Entwicklung von Strategien der Förderung beruflicher Weiterbildung und lebenslangen Lernens.

Laudatio für Ruprecht Mattig anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

Ingrid Kunze & Norbert Ricken

Ruprecht Mattig erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Nachwuchsförderpreisverleihung 2014 für seinen Aufsatz „*Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung*“, erschienen in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2012, 15. Jahrgang, Heft 4, S. 807-827.

Ruprecht Mattig unternimmt in seinem Beitrag eine bildungsethnographisch wie bildungstheoretisch justierte Relektüre der im Jahr 1801 von Wilhelm von Humboldt verfassten „Bemerkungen auf einer Reise durch die Biscaya und das Basquenland“. In seiner ebenso differenzierten wie überaus eigenständigen Auseinandersetzung gelingt es ihm, diese zumeist wenig beachtete Schrift Wilhelm von Humboldts neu in den Blick zu nehmen und im Kontext insbesondere der vergleichend-anthropologischen Arbeiten Humboldts als einen wichtigen historischen Beitrag zu Theorie und Methodologie der Bildungsforschung zu reinterpretieren. Damit vermag Ruprecht Mattig nicht nur, das gegenwärtig vorherrschende Bild Wilhelm von Humboldts als eines bedeutsamen Bildungstheoretikers und Bildungsreformers des 19. Jahrhunderts zu erweitern und diesen als einen auch empirischen Erforscher der Bildung auszuweisen; vielmehr spürt die genaue und anregende Analyse Mattigs auch methodologische Implikationen einer jeden Bildungsethnologie auf, indem sie die Problematik des Verstehens fremder Kulturen in jeweilig eigenen Kategorien auch in den Reisereflexionen Wilhelm von Humboldts anschaulich macht und als einen daraus resultierenden Transformations- und Bildungsprozess zu erkennen gibt. Zugleich arbeitet Mattig überzeugend heraus, wie die Humboldtschen Erfahrungen des „Durchreisens“ dessen theoretisches Verständnis der Bildung veränderten und sich auch in den Reformplänen des preußischen Bildungswesens niederschlugen. Es ist gerade dieser Zugriff von Ruprecht Mattig, die Schrift Wilhelm von Humboldts über „Die Vasken“ als ein Brennglas sowohl historischer als auch aktueller Frage- und Problemstellungen der Bildungsforschung zu nutzen, der die Originalität des Beitrags ausmacht und ihn als überaus preiswürdig und lesenswert auszeichnet.

Laudatio für Prof. i.R. Dr. Marianne Krüger-Potratz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

Marcelo Caruso

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. i.R. Dr. Marianne Krüger-Potratz für ihr Engagement und Wirken in der Fachgesellschaft die Ehrenmitgliedschaft.

Frau Krüger-Potratz, geboren im Jahr 1943, absolvierte ihre Schulbildung am Französischen Gymnasium zu Berlin. Von Beginn an zeigte sich ihr Interesse an Sprachen und ihre ausgeprägte Neugier auf andere Kulturen und internationale Vergleiche. Nach dem Abitur hat sie die Fächer Romanistik, Slawistik, Pädagogik und Philosophie an der Universität des Saarlandes und der Freien Universität Berlin studiert. Dem folgten ein Referendariat in Braunschweig und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an höheren Schulen im Jahr 1970. Ein Zweitstudium der Erziehungswissenschaft in Münster schloss sie 1975 mit der Promotion ab. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erfolgte die Habilitation 1984 im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Das Thema ihrer hervorragend recherchierten Arbeit zur sowjetischen Pädagogik in der Zeit der zweiten Kulturrevolution lautete „Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft“. Neben ihren historischen und international-vergleichenden Untersuchungen begann sie Ende der 1970er Jahre, sich in Forschung und Lehre verstärkt dem Themenfeld der Interkulturellen Pädagogik zuzuwenden. Sie wurde im Jahr 1984 an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster berufen und lehrte dort Interkulturelle Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Seit 1986 leitete sie die „Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik“ in Münster und koordinierte den Zusatzstudiengang „Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Pädagogik“. In den Jahren 2007 bis 2010 war sie – gemeinsam mit Prof. Gehrmann von der Universität Zagreb – Direktorin des Internationalen Zentrums für Europäische Bildung der Westfälischen Wilhelms-Universität. In ihren Forschungen widmete sie sich vor allem der Minderheitenbildung und dem Umgang mit sprachlicher, kultureller, nationaler bzw. ethnischer Heterogenität in der Geschichte von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Sie hat zudem zahlreiche Beiträge zum Transfer ihrer Erkenntnisse in die Gestaltung pädagogischer Qualifikationen und der Bildungspraxis eingebracht, vor allem auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Und noch heute wirkt sie weiter in diese Richtung und setzt sich als Redakteurin der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ für eine enge Verbindung zwischen wissenschaftlicher Forschung und Bildungspolitik ein – ohne wissenschaftliche Ansprüche

leichtfertig ‚über Bord' zu werfen. In einer Gesellschaft, die sich bis vor nicht allzu langer Zeit dem Fakt der Einwanderung politisch verschlossen hat, wirkte Marianne Krüger-Potratz als Wegbereiterin für neue und heute nicht mehr wegzudenkende Thematisierungen innerhalb unserer Disziplin.

Angesichts dieses hier nur im knappen Umriss dargestellten Forschungs- und Lehrprofils ist ihre engagierte Mitarbeit in unserer Fachgesellschaft nicht überraschend. Marianne Krüger-Potratz gehörte zu den Gründerinnen und Gründern der Kommission Interkulturelle Bildung der DGfE und war Mitinitiatorin der Zusammenführung verschiedener Kommissionen zur heutigen Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Sie bemühte sich zusammen mit Jürgen Helmchen zudem um einen regen Austausch mit der französischen Schwesterorganisation der DGfE, der AECSE, und unterstrich so einen etwas in Vergessenheit geratenen, bilateralen Weg der Europäisierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In ihrer Tätigkeit sorgte sie nicht nur für die organisatorische Verankerung einer international interessierten deutschen Erziehungswissenschaft, vielmehr trat sie als Vertreterin der DGfE immer wieder und an verschiedenen Stellen dafür ein, dass die Erziehungswissenschaft mit einem inhaltlichen Profil erkennbar wurde. So sorgt sie bis heute im Fachausschuss „Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften" der Akkreditierungsagentur ACQUIN dafür, dass in Akkreditierungsprozessen nicht nur formale Kriterien wie Studierbarkeit eine Rolle spielen. Vielmehr stritt sie immer auch dafür, dass inhaltlichen Kriterien – wie sie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etwa mit ihrem Kerncurriculum vertritt – in der Konzeption von Studiengängen Rechnung getragen wird. Das tut sie unaufgeregt und wissend, dass es vor allem um die Durchsetzung und Wahrung kollegialer Begutachtungsverfahren geht – dies ist in der Gestaltung von Akkreditierungsprozessen keine Selbstverständlichkeit. Diese von ihr übernommene Aufgabe ist für die Disziplin reich an strukturellen Auswirkungen.

Marianne Krüger-Potratz war zwischen 2002 und 2008 Mitglied des Vorstands, in der Periode 2006 bis 2008 als Stellvertretende Vorsitzende. Seit 2010 ist sie neben Rainer Treptow Mitglied des Ethik-Rats der DGfE. Während sie im Bereich der Integration ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt fand, war sie auch in unserer Gesellschaft an mehreren strategischen Stellen ‚integrativ' tätig. So war sie zwischen 2002 und 2006 Redakteurin des Mitteilungsblatts der DGfE, eines Mediums, dessen Zusammenstellung so anspruchsvoll wie bedeutsam ist, dient es doch der Selbstverständigung der Gesellschaft. Es handelt sich bei dieser redaktionellen Tätigkeit nicht nur um eine Arbeit im Hintergrund der Autorinnen, Autoren und Beitragenden, der Sektionen und Kommissionen, sondern um eine Aufgabe, mit der gerade auch Akzente gesetzt werden – was Marianne Krüger-Potratz immer wieder getan hat, indem sie die „Erziehungswissenschaft" als Ort der Austragung

von Kontroversen und Positionierungen gestaltete und gerade so zur integrierenden Plattform werden ließ.

Es verwundert nicht, dass Marianne Krüger-Potratz – eine Forscherin, die in ihrem Wirken für die Etablierung einer Kultur der Anerkennung und des Förderns entschieden eingetreten ist – sich in besonderer Weise auch um den Nachwuchs verdient gemacht hat. So war sie u.a. Mitglied und Vorsitzende der Jury des „Förderpreises für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler".

Ihr an Verständigung orientiertes Wirken für unsere Disziplin stellte sie an einer weiteren strategischen Position gleich mehrfach unter Beweis: Sie war zweimal Vorsitzende des Programmkomitees unserer Kongresse in den Jahren 2006 (Frankfurt am Main) und 2008 (Dresden), eine in ihrem Umfang und in ihrer Mehrdimensionalität nicht zu unterschätzende Aufgabe. Nach diesen Erfahrungen wurde ihre Mitarbeit für das Programmkomitee erneut für den Mainzer Kongress im Jahr 2010 vom Vorstand in Anspruch genommen.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich sehr, Marianne Krüger-Potratz die Ehrenmitgliedschaft verleihen zu dürfen, und dankt ihr für ihre nachhaltig positive Arbeit und ihr Engagement.

Laudatio für Prof. Dr. Dieter Lenzen anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

Marcelo Caruso

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht die Ehrenmitgliedschaft, mit der besondere Verdienste und ein besonderes Engagement ausgezeichnet werden, heute an ihrem 50. Geburtstag dem derzeitigen Präsidenten der Universität Hamburg, Prof. Dr. Dieter Lenzen. Kaum jemanden, der Dieter Lenzen kennt und um die Geschichte der DGfE weiß, wird das erstaunen. Dieter Lenzen studierte in seiner Geburtsstadt, Münster in Westfalen, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Deutsche Philologie, Anglistik und Niederlandistik zwischen 1966 und 1970. Nach verschiedenen Tätigkeiten im akademischen und bildungspolitischen Bereich wurde er 1975 zum Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster ernannt. Zwei Jahre später schon erhielt Herr Lenzen den Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin – einen Ruf, dem er folgte. Dieter Lenzen profilierte sich als jemand, der bewusst den Übergang gestaltete zwischen den Traditionen einer stark reflexiven, an der Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen in der Soziologie und Philosophie interessierten Erziehungswissenschaft einerseits und neuen Herausforderungen andererseits, die die Entwicklung einer stark empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft notwendig machten. Besonders mit seiner Fähigkeit, die unterschiedlichen, ja manchmal auch konfligierenden Sprachen unseres Faches zu berücksichtigen, positionierte er sich an strategisch bedeutsamer und produktiver Stelle im wissenschaftlichen Feld. Er hat nicht nur mit inhaltlich originellen Beiträgen, sondern auch mit der Herausgabe der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, eines umfassenden Überblickswerkes, zu einer Kartographierung des wachsenden und komplexer werdenden erziehungswissenschaftlichen Feldes beigetragen.

Das forderte ein verbandspolitisches Engagement geradezu heraus. Dieter Lenzen war zwischen 1990 und 1998 Mitglied des DGfE-Vorstands, von 1992 bis 1994 als Stellvertretender Vorsitzender und schließlich zwischen 1994 und 1998 als Vorsitzender unserer Fachgesellschaft tätig. Diese Zeit gehört fach- und verbandspolitisch zu den interessantesten seit der Gründung der DGfE. Dieter Lenzen begleitete im Vorstand die durchaus schwierigen wissenschaftspolitischen Konjunkturen der Wiedervereinigung und arbeitete daran, die DGfE als gesamtdeutsche Fachgesellschaft zu etablieren. Wie eine Chiffre stehen der Fall der Mauer und das Jahr 1989 für einen Einschnitt in unserem kollektiven Bewusstsein, für eine, nach dem Ende des Kalten Krie-

ges neue Form der Internationalisierung und Globalisierung. Hier ist erneut die enge Verbindung von individuellem, wissenschaftlichem Werdegang und verbandspolitischer Tätigkeit zu erkennen, die es in der Berufskarriere von Dieter Lenzen immer wieder gegeben hat. Dieter Lenzen trat entschieden für eine aufgeschlossene Haltung der deutschen und deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gegenüber internationalen Entwicklungen und für ein wissenschaftspolitisches Engagement auf europäischer und transkontinentaler Ebene ein. Dieser Einsatz entsprang seiner akademischen Biographie. Aufenthalte an der Columbia University in New York oder an der Stanford University in Kalifornien und die Gastprofessuren in Tokyo, Nagoya und Hiroshima bilden den Hintergrund für seine Bemühungen um Internationalisierung unserer Fachgesellschaft. In den Protokollen der Mitgliederversammlungen finden sich Lenzens Hinweise auf die entstehende European Educational Research Association und ihre Jahrestagungen. Schließlich trat unsere Fachgesellschaft dieser wissenschaftlichen Vereinigung in seiner Amtszeit bei. Als Präsident der Freien Universität Berlin zwischen 2003 und 2010 und der Universität Hamburg seit März 2010 sowie seit 2007 als Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz für Internationale Angelegenheiten folgte er konsequent diesen Pfaden.

Aber seine Verdienste um die DGfE sind nicht nur mit Themen verbunden, die damals aufgrund der spezifischen historischen Konstellation unumgänglich waren. Auch wiederkehrende Probleme und Fragen unserer Fachentwicklung, die uns bis heute begleiten und plagen, standen im Zentrum seiner Aufmerksamkeit. Dieter Lenzen beobachtete in seiner Amtszeit als Vorsitzender die Differenzierung der Disziplin und diagnostizierte diese nicht ohne Ironie als „Selbstteilungsfreudigkeit unseres Faches“. Dennoch plädierte er für Liberalität in Umgang mit der wachsenden Zahl von Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften in der DGfE. Nicht dirigistisch, sondern aktiv und gestaltend sollte unsere Fachgesellschaft diese Prozesse begleiten – so seine Vorstellungen und schließlich auch sein Handeln. Streichungsvorhaben und Stellenabbau – Dauerprobleme in Zeiten finanzieller Krisen – trafen wiederholt auf seinen entschiedenen Widerstand. Unromantisch, aber in der Sache treffend, bezeichnete der DGfE-Vorsitzende Lenzen damals sogenannte „Strukturreformen“ als „Abbauüberlegungen“.

Dieter Lenzen hat sich in der DGfE – aber auch in verschiedenen anderen Ämtern – um eine Modernisierung, für ihn vor allem eine Internationalisierung und eine Anpassung an international und in anderen Disziplinen herrschende Standards, bemüht. Für die DGfE hat dies nachhaltige positive Folgen gehabt. Im Namen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und auch persönlich freue ich mich, Ihnen zu dieser Ehrenmitgliedschaft gratulieren zu können. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aber auch die Disziplin insgesamt hat Ihrem wissenschaftlichen und verbandspolitischen Wirken viel zu verdanken.

Autorinnen und Autoren der Laudationes

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Pädagogik – Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Stefan Aufenanger, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Dietrich Benner, Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult., ist Seniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Marcelo Caruso, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Carola Groppe, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Tina Hascher, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Bern.

Ingrid Kunze, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück.

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

Norbert Ricken, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen.

Werner Thole, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel.

Ivo Züchner, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg.

Beiträge über die Nachwuchsförderung in den Sektionen

Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited

Nina Blasse & Doris Wittek

1 Einleitung

Im Jahr 1986 legten Udo Kuckartz und Dieter Lenzen erste Ergebnisse einer Untersuchung unter dem Titel „Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft" vor (vgl. Kuckartz/Lenzen 1986). In zwei weiteren Erhebungszeiträumen konnten sie im Längsschnitt diese Ergebnisse vergleichen (vgl. Kuckartz/Lenzen 1988: 1990). Sie boten damit einen Überblick über die Stellen- und Qualifikationssituation sowie Alters- und Geschlechterstruktur des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' im Fach Erziehungswissenschaft an den Hochschulen (und ab der zweiten Erhebung auch der Fachhochschulen) der Bundesrepublik Deutschland. Sie kamen zu einem eindeutigen Urteil: Trotz ihrer Belege zu den „katastrophalen" Berufschancen des ‚Nachwuchses' seien von bildungspolitischer Seite keine erwähnenswerten Aktivitäten zu erkennen (Kuckartz/Lenzen 1990: 6).

Knapp ein Vierteljahrhundert ist seit dieser ernüchternden Feststellung vergangen. Zeit genug sich zu fragen, wie es heute um die Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifizierungsphasen in unserem Fach aussieht. Wir greifen dabei nicht wie Kuckartz und Lenzen auf eigenes empirisches Datenmaterial zurück, sondern bieten einen Einblick in die zentralen Veröffentlichungen zu diesem Thema. Generell lässt sich sagen, die Situation hat sich nicht verbessert, die Probleme haben sich verlagert und an vielen Stellen sogar noch zugespitzt.

Ausgangspunkt für den Beitrag ist die Initiative von Mitgliedern der Sektion Schulpädagogik der DGfE, die sich in einer der Qualifizierungsphasen (Promotion, Habilitation) befinden und seit dem Jahr 2011 an dem Thema der Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen arbeiten. Wir schreiben diesen Beitrag somit quasi aus der *Innenschau* heraus. Die eigene ‚Betroffenheit' der beschriebenen Arbeitszusammenhänge wollen wir nutzen, um eine kritische Reflexion innerhalb der DGfE und unter ihren Mitgliedern anzuregen. Anliegen der Initiative war und ist es insbesondere, eine konzeptionelle Verankerung der Förderung in der

Sektion Schulpädagogik und in der DGfE insgesamt anzustoßen. Dies ist vor allem aus drei Gründen relevant:

- Die DGfE tritt in ihrer Satzung ausdrücklich und an prominenter Stelle ihres Zwecks „für die Förderung des erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses“ (§2, 5) ein. Dieses Anliegen kann nach unserer Erfahrung noch deutlich besser gefüllt werden.
- Es gibt zunehmend mehr externe Promovierende und Habilitierende ohne direkte Anbindung an Professuren und ohne strukturierte Förderung.[1] Deren Einbindung in eine strukturierte Förderung durch die DGfE ist aus wissenschaftlicher Sicht wie aus Sicht der Fachgesellschaft von nachhaltig großem Wert.
- Von den 5133 Mitgliedern der DGfE sind 27% assoziierte Mitglieder, also zumeist Promovierende (Mitgliederstand vom 1. Januar 2014). Dazu kommt eine nicht geringe Zahl der ordentlichen Mitglieder, die zwar promoviert, aber noch nicht dauerhaft berufen sind.

Wir verfolgen in diesem Beitrag zwei Zielrichtungen: Erstens wollen wir aus Perspektive der Erziehungswissenschaft die aktuelle Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen im Überblick skizzieren. Zweitens leiten wir daraus Schlussfolgerungen für die DGfE als zentrale Akteurin im Fachgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik ab. Dazu diskutieren wir zunächst den Begriff „Nachwuchs“, um zu klären, von welcher (heterogenen) Zielgruppe wir sprechen. Anschließend stellen wir anhand von zentralen Eckdaten dar, unter welchen Bedingungen diese Personengruppe arbeitet. Vor diesem Hintergrund fragen wir uns, welche Formate der Förderung unsere Zunft braucht. Abschließend leiten wir daraus (bildungspolitische) Konsequenzen für eine gute ‚Nachwuchsförderung‘ ab.

2 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifizierungsphasen sind (k)ein ‚Nachwuchs‘?

2.1 ‚Wissenschaftlicher Nachwuchs‘ – eine Begriffsreflexion

Der Begriff „wissenschaftlichen Nachwuchs“ ist zwar allgemein geläufig, doch keineswegs eindeutig in seiner Verwendung. Die Hochschulrektorenkonferenz definiert mit dem Begriff „wissenschaftlicher Nachwuchs“ Personen, „die sich im Anschluss an einen ersten Studienabschluss durch wissenschaftliche Arbeit an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung für eine Tätigkeit qualifizieren, in der sie an der Mehrung

1 Vgl. z.B. die steigende Zahl an durch das BMBF-Begabtenförderwerk vergebenen Stipendien (http://www.bmbf.de/de/294.php [Zugriff: 14. März 2013]).

und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und technischen Innovationen mitwirken können" (Wissenschaftsrat 1981: 8f.; vgl. auch Wissenschaftsrat 1996b: 8). In dieser Definition steht der Aspekt der Qualifikation eindeutig im Vordergrund. Das wissenschaftliche Arbeiten unterhalb der Professur wird somit auf seine Qualifizierungsabsicht reduziert. Außerdem wird die wissenschaftliche Tätigkeit in ihrer vielfältigen Ausgestaltung nicht als berufliche Erwerbsarbeit anerkannt. Fraglich wäre jedoch, welche konkreten Tätigkeiten einen qualifizierenden Effekt haben: Sind alle Tätigkeiten einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin an einem Lehrstuhl qualifizierend oder betrifft dies nur einen Teil ihrer Tätigkeit? Gibt es einen Zeitpunkt, ab dem die berufliche Perspektive und die zunehmende Eigenständigkeit bei der Wahrnehmung von Aufgaben in Lehre und Forschung in den Vordergrund rücken? An welchen Stellen überschneiden sich wissenschaftliche Qualifizierung und wissenschaftliche Tätigkeit (vgl. BuWiN 2013: 40)?

Außerdem verweist die Definition auf ein Beschäftigungsverhältnis an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung, innerhalb dessen eine qualifizierende Tätigkeit geleistet wird. Immer mehr Promovierende und Habilitierende qualifizieren sich jedoch heute extern, bzw. nur in einem geringen Anteil ihrer entlohnten Tätigkeit. Es zeigt sich eine deutliche Veränderung in den letzten Jahrzehnten für die Qualifizierungsprofile: Abweichend von der Definition des Wissenschaftsrates werden auch diese Qualifikantinnen und Qualifikanten als ‚Nachwuchs' bezeichnet.

Bis zu welchem Zeitpunkt eine Person als „Nachwuchs" gilt spiegelt sich in einer Definition der Hochschulrektorenkonferenz wieder:

> „Mit der Berufung auf eine Professur in einer Universität bzw. Fachhochschule oder mit dem Antritt einer (leitenden) Stellung mit wissenschaftlichem Profil außerhalb der Hochschulen wird die Qualifizierungsphase als ‚wissenschaftlicher Nachwuchs' erfolgreich beendet." (HRK 2012)

Ohne Führungsposition verbleibt eine Person im ‚wissenschaftlichen Nachwuchs' – trotz Promotion, Habilitation, jahrelanger wissenschaftlicher Erfahrung in Forschung und Lehre, Erfolg im (selbstständigen) Einwerben von Drittmitteln. Auch innerhalb des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses' wird dieser Begriff akzeptiert, der im Grunde die Leistungen einer zentralen Berufsgruppe der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft nicht treffend beschreibt oder sogar schmälert.

Vielfach wird in dieser Diskussion auf die (vermeintlich passenderen) Begriffe des angloamerikanischen Raums verwiesen, wo von „Early Career Researchers" oder „Junior Staff" gesprochen wird. Diese Begriffe helfen in Deutschland u.E. aber nicht viel weiter. Die Abgrenzung zwischen der Ebene des „Junior Staff" von der Ebene des „Senior Staff" ist in Deutschland kaum weiterführend, da es bei uns keine vergleichbare „Senior-Staff-Ebene" wie im angloamerikanischen Bereich mit ihren unbefristeten Stellen neben der

Professur und verlässlichen Tenure-Tracks gibt. Aktuelle, fächerübergreifende Zahlen aus Deutschland zeigen, dass bei uns der Anteil der Juniorprofessuren, Universitätsdozenturen und vergleichbarer Positionen für selbstständig Forschende und Lehrende bei unter 2% liegt (vgl. BuWiN 2013: 81; Kreckel 2008: 18). Fest angestellte, eigenständig lehrende und forschende Hochschullehrerende beim hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal sind deutlich in der Minderheit (vgl. BuWiN 2013: 81).

Es gilt eine Diskussion innerhalb der DGfE anzustoßen, sich mit dem Begriff „wissenschaftlicher Nachwuchs" kritisch auseinanderzusetzen. Zur Bewusstseinsschärfung schlagen wir vor, von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen zu sprechen und den Begriff des ‚Nachwuchses' gezielt zu vermeiden.

2.2 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen – eine heterogene Gruppe

Die fokussierte Personengruppe differiert in ihren Erwerbsarbeits- und Lebensverhältnissen sehr stark. Primär werden Personen mit Qualifikationsstellen zum ‚Nachwuchs' gezählt. Daneben existieren jedoch eine Vielzahl weiterer Finanzierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten (Stipendien, Stellen ohne Qualifizierungsschwerpunkte etc.) (vgl. Schmid 2012). Erahnen lässt sich diese Bandbreite, wenn beispielsweise in der Gruppe der Promovierenden danach unterschieden wird, ob sie ihrer Qualifikation im Rahmen einer Stelle oder außerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit nachgehen (vgl. Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag 2004: 4). So gibt es einerseits Doktorandinnen und Doktoranden, deren Finanzierung an die Qualifikation gekoppelt ist (befristete Qualifikationsstelle in Teilzeit an Professuren oder in Projekten, meist in Teilzeit, Stipendien innerhalb eines Promotionsverbunds bzw. Graduiertenkollegs, Einzelstipendien). Andererseits promovieren Doktorandinnen und Doktoranden außerhalb ihres Arbeitsverhältnisses bzw. parallel hierzu (Vollzeitstelle (befristet/unbefristet), Teilzeitstelle (befristet/unbefristet), ohne Arbeitsverhältnis, selbstständige Tätigkeit, private Finanzierung). Dabei zeigt sich, dass die Qualifikationsform sowohl die finanziellen Möglichkeiten als auch die Einbindung in die Scientific Community bestimmt. Dies gilt ebenfalls für Habilitierende. Entsprechend wichtig erscheint es uns, dass die Förderung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits von Professuren entsprechend ihres teils unterschiedlichen Hintergrunds und damit Bedarfs ausgelegt ist.

3 Aktuelle Eckdaten zu den Arbeitsbedingungen in der Erziehungswissenschaft während der Qualifikationsphasen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schätzt die aktuellen Arbeitsbedingungen während der Qualifikationsphasen so ein:

„Generell sollten Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gute und verlässliche Arbeitsbedingungen bieten. In der Regel werden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aber noch zu lange darüber im Unklaren gelassen, ob sie sich auf eine Karriere in Wissenschaft und Forschung dauerhaft einlassen können." (BMBF 2008: 2)

Diese Einschätzung, 30 Jahre nach den Studien von Kuckartz und Lenzen, ist ernüchternd. Es zeigt sich das *zentrale Strukturdefizit* der Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem: eine Perspektivungewissheit in prekären Arbeitsverhältnissen. Dennoch hat sich die Situation in der Erziehungswissenschaft seit den Studien von Kuckartz und Lenzen in den 1980er Jahren verändert. Die Probleme haben sich dabei verlagert und an vielen Stellen sogar noch zugespitzt. Wir wollen dies exemplarisch an vier charakteristischen Arbeitsbedingungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterhalb der Professur skizzieren. Dabei sind die Probleme nicht immer beschränkt auf das Fach Erziehungswissenschaft, sondern betreffen in vielen Fällen auch andere Fachdisziplinen.

3.1 Tiefgreifende Entwicklungen in der Struktur des Mittelbaus

Grundsätzlich lässt sich eine strukturelle Umgestaltung des Mittelbaus an den wissenschaftlichen Einrichtungen mit weitreichenden Konsequenzen feststellen. Krüger et al. (2012) zeigen, dass parallel zum Rückgang[2] der erziehungswissenschaftlichen Professuren in den letzten Jahren ein deutlicher Zuwachs an Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterinnen sowie Lehrkräfte für besondere Aufgaben stattfindet (zwischen 2006 und 2010 allein um mehr als ein Drittel) (vgl. Krüger et al. 2012: 141). Dabei hat sich zwar die Anzahl der Assistentenstellen seit deren Abschaffung im Jahr 2006 stark verringert, die Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterinnen jedoch ist von 2006 bis 2010 um 60% und die der Lehrkräfte für besondere Aufgaben um mehr als 50% gewachsen (vgl. Krüger et al. 2012: 141). Dieser Wandel zeigt sich eindrucksvoll an einer weiteren Zahl: Insgesamt hat sich zwischen 2002 und 2010 der Anteil der sogenannten Qualifikationsstellen – also Stellen von überwiegend teilzeitbeschäftigten wissen-

2 Bis zum Jahr 2006 ließ sich ein starker personeller Rückgang bei den Professuren feststellen, mittlerweile scheint der rückläufige Trend gestoppt (vgl. Tippelt 2012, 220).

schaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – in der Erziehungswissenschaft von 30% auf 50% erhöht (ebd.: 149).

Die Analyse lässt auf der einen Seite eine positive Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse und damit der Qualifikationsmöglichkeiten für den Mittelbau vermuten, da insgesamt mehr Stellen zur Verfügung stehen und eine größere Forschungsproduktivität zu vermuten ist.[3] Wird jedoch bedacht, unter welchen Arbeitsbedingungen diese Stellen ausgefüllt werden, dann verfliegt dieser positive Eindruck sehr schnell, wie folgende Abschnitte zeigen.

3.2 Befristungen prägen die Qualifikationsphasen

Ein wichtiges Merkmal der aktuellen Beschäftigungssituation ist die extreme Zunahme an befristeten Arbeitsverhältnissen im Wissenschaftsbetrieb sowohl bei Vollzeit- wie auch bei Teilzeitbeschäftigten. Immer mehr Zeitverträge kennzeichnen den Weg zur Professur – es lässt sich von prekären Beschäftigungsbedingungen sprechen:

„Kamen 2005 bei wissenschaftlichen Angestellten an Hochschulen auf ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis noch vier befristete, war 2010 bereits ein Verhältnis von eins zu acht zwischen unbefristet und befristet Beschäftigten zu verzeichnen.“ (GEW 2012: 4)

Gleichzeitig werden die Laufzeiten der befristeten Beschäftigungsverhältnisse immer kürzer, wie Ergebnisse der Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes zeigen: Die Hälfte der Verträge von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an außeruniversitären Forschungseinrichtungen weist eine Laufzeit von weniger als einem Jahr auf, an Hochschulen liegt die Zahl mit 53% sogar noch darüber (vgl. Jongmanns 2011: 73).

Diese Entwicklung ist auch in der Erziehungswissenschaft zu beobachten. Im Datenreport 2008 stellen Krüger et al. fest, dass inzwischen die Hälfte des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft befristet angestellte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind. Dabei kommen sie allerdings zu einem interessanten Urteil: „Erfreulich ist die Zunahme der Zahl der befristet angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Rückgang der auf Dauer Beschäftigten.“ (Krüger et al. 2008, 69). Diese „erfreuliche“ Auslegung ist aus Perspektive derer, deren Beschäftigungsverhältnisse zunehmend unsicher werden, allemal kritisch zu sehen. Denn: Wie soll in solch kurzen Zeiträumen eine längerfristig gesicherte Qualifikation stattfinden? Wie soll eine Kontinuität in der Lehre bei einer dauerhaften Auswechslung des Personals gewähr-

3 Insgesamt ist eine Zunahme der aus Drittmitteln finanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von 21% im Jahr 2006 auf 31% im Jahr 2010 zu erkennen. Die Ausweitung des Mittelbaus ist also nicht allein auf eine zunehmende Drittmittelforschung zurückzuführen (vgl. Krüger et al. 2012: 142).

leistet werden? Und wie motiviert und innovationsfreudig können Qualifikantinnen und Qualifikanten ohne dauerhafte Forschungsperspektive sein?

3.3 Teilzeitstellen als Regelfall

An den Universitäten ist in den vergangenen Jahren der Anteil an in Teilzeit beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutlich gestiegen: von 38% im Jahr 2000 auf 45% im Jahr 2010 (vgl. BuWiN 2013, 183). Werden die Ingenieur- sowie die Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, in denen der Vollzeitanteil überdurchschnittlich hoch ist, herausgerechnet. dann sind in allen Fächern deutlich mehr als die Hälfte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Teilzeit beschäftigt (ebd.: 184).

In der Erziehungswissenschaft ist der Rückgang der (befristeten) vollen Dozenten- und Assistentenstellen insbesondere von Bedeutung, da diese früher gute Bedingungen für die Qualifikation zur Professur boten. Ihr Wegfall wurde durch die Einrichtung von Juniorprofessuren in unserem Bereich zudem nicht ausgeglichen (vgl. Krüger et al. 2012: 141). Ausgeweitet wurden allerdings die Teilzeitstellen für Lehrkräfte für besondere Aufgaben (von 119 Stellen im Jahr 2006 auf 258 Stellen im Jahr 2010). Krüger et al. weisen zu Recht darauf hin, dass diese Entwicklung wenig Anlass zur Freude bietet: Die Stellen sind häufig mit einem so hohen Lehrdeputat ausgestattet, als dass sie beispielsweise für abgeordnete Lehrpersonen gute Perspektiven zur Qualifizierung bieten könnten (vgl. ebd.). Der hohe Anteil von teilzeitbeschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler während der Qualifikation ist problematisch, weil häufig Mehrarbeit in der unbezahlten Freizeit notwendig ist, gar erwartet und nicht in geringem Umfang auch geleistet wird (vgl. Schomburg et al. 2012: 56.). In vielen Fällen handelt es sich um ungewollte Teilzeitarbeit, da die Stellen bereits als Teilzeitstellen ausgeschrieben werden.

Bezogen auf die Geschlechterverteilung lässt sich noch ein Aspekt hinzufügen: Während im Jahr 2010 über alle Fachdisziplinen hinweg unter den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gut die Hälfte der Frauen teilzeitbeschäftigt ist, befinden sich annähernd zwei Drittel der Männer in Vollzeittätigkeit (vgl. BuWiN 2013: 186). Dieser Befund mit Fragen der Familienplanung zusammengebracht, führt zu altbekannten Erklärungsmustern. Gerade in der Lebenslaufphase, in der generative Entscheidungen getroffen werden, sind die Beschäftigungsbedingungen an den Hochschulen besonders prekär (vgl. Metz-Göckel et al. 2013).

3.4 Absehbar schlechtere Berufungschancen

Mit Ausnahme weniger unbefristeter Mittelbaustellen gibt es in der deutschen Wissenschaft lediglich die Professur als abgesichertes Beschäftigungsverhältnis. Zwischen den Jahren 2007 und 2016 konstatiert Röbken ein güns-

tiges Zeitfenster für Neuberufungen. In dieser Zeit wurden und werden etwa 60% der zu diesem Zeitpunkt existierenden Professuren frei (vgl. Röbken 2009: 437; Krüger et al. 2008: 111) Krüger et al. vermuten, dass bis 2020 noch einmal etwa 40% der erziehungswissenschaftlichen Professuren neu besetzt werden müssen (Krüger et al. 2012: 158). Sie resümieren, dass der Ersatzbedarf ausreichend hoch sei, „um weiterhin aussichtsreich eine Hochschullehrerlaufbahn in der Erziehungswissenschaft anstreben zu können" (ebd.). Allerdings ist noch nicht absehbar, ob alle frei werdenden Stellen wieder ausgeschrieben werden. Mittelfristig sind schlechtere Berufungschancen für diejenigen zu erwarten, die sich frühestens in fünf Jahren auf eine Professur bewerben können.

Das einerseits durchschnittlich hohe Berufungsalter, in Kombination mit den absehbar geringen zur Verfügung stehenden Stellen, wird weitreichende Konsequenzen für die Berufsmotivation der Qualifikantinnen und Qualifikanten haben. Denn die schlechteren Berufungschancen wirken sich insbesondere auf diejenigen aus, die sich jahrelang auf einen hochspezialisierten Karriereweg vorbereitet haben und dann bei ausbleibender Berufung weniger gute Aussichten außerhalb des Wissenschaftssystems auf einen adäquaten Beruf haben (vgl. Röbken 2009: 447).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Arbeitsbedingungen in der Erziehungswissenschaft als prekär bezeichnet werden können. Der Ausbau eines akademischen Mittelbaus mit überwiegend befristeten Verträgen, perspektivlosen Laufzeiten, faktisch geringer Entlohnung und zeitlich hoher Belastung kann rational betrachtet nicht ohne Folgen für die Fachlichkeit in unserer Disziplin bleiben. So sinkt die Attraktivität des Berufs Wissenschaftlerin/Wissenschaftler, während gleichzeitig hochqualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Forschung und Lehre systematisch verloren gehen.

4 Die Verantwortung der DGfE für eine Förderung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifizierungsphasen

Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass die DGfE an prominenter Stelle ihrer Satzung die „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses" festschreibt. Ein Fokus auf die rein fachliche Vernetzung der Mitglieder reicht u.E. nicht aus, um den wachsenden Anforderungen im wissenschaftlichen Tätigkeitsbereich nachzukommen und die Wechselwirkung zwischen fachlicher Qualität und strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen. Die DGfE kann aktiv Verantwortung für die eigene fachwissenschaftliche Förderung

und Strukturpolitik übernehmen, wie es bereits in der Vergangenheit geschehen ist.[4] Dies halten wir auch aus dem Grund für notwendig, da im Jahr 2013 knapp ein Drittel der DGfE-Mitglieder Promovierende sind. Dazu kommt eine nicht geringe Zahl der ordentlichen Mitglieder, die zwar promoviert sind, aber noch keinen Ruf erhalten haben.

Tatsache ist, dass sich konkrete Ansätze für eine Förderung von Seiten der DGfE finden lassen. So sind seit der Satzungsänderung von 2008 auch nicht-promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als assoziierte Mitglieder in der DGfE repräsentiert.[5] Positiv hervorzuheben ist zudem die seit zwei Jahren von der DGfE durchgeführte Summer School für ‚Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler', die aufgrund ihres fachlichen Anspruchs und der renommierten Referentinnen und Referenten einen großen Anklang findet. Auch auf den DGfE-Kongressen werden regelmäßig umfangreiche Angebote speziell für die Qualifikantinnen und Qualifikanten gemacht. Diese Angebote finden jedoch zumeist außerhalb der regulären Zusammenkünfte statt und weisen damit einen gewissen Sondercharakter auf. Weiterhin ist bezeichnend, dass im von der DGfE herausgegebenen Datenreport 2012 das Kapitel „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses" lediglich eine quantitative bzw. themenbezogene Analyse der abgeschlossenen Qualifikationsarbeiten beinhaltet (vgl. Martini/Schmidt-Hertha 2012). Die Sichtbarkeit der Qualifikantinnen und Qualifikanten innerhalb der DGfE und eine Sensibilisierung für deren fachliche wie auch strukturelle Bedingungen und Anliegen sowie ihren Zugang zur Scientific Community halten wir noch immer für ausbaufähig. Weiter Förderzielen sind: Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Leistungen, Präsenz der gruppenbezogenen Anliegen, Balance zwischen Eigenständigkeit und Begleitung, Einbindung in den und Ermöglichung der Teilnahme am Fachdiskurs, eine Auseinandersetzung unter allen Mitgliedern, Senkung materieller/finanzieller Barrieren.

5 Schlussfolgerungen und (bildungspolitische) Konsequenzen

Ein Vergleich der aktuellen Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' mit der Situation, die Kuckartz und Lenzen vor knapp 30 Jahren beschrieben haben, lässt uns weiterhin oder umso mehr von einer „Katastrophe" sprechen. Mitnichten findet sich dieser Begriff aber in den wissenschaftlichen Publikationen zum Thema, obwohl aufgrund struktureller Bedingungen systematisch Personen exkludiert werden.

4 Die erwähnten Erhebungen von Kuckartz und Lenzen beispielsweise wurden von der DGfE angestoßen, um Daten als Fundament für fachbezogene Strukturpolitik zu generieren.

5 Wir danken Sibylle Rahm und Klaus-Jürgen Tillmann für weiterführende Hinweise zu diesem Themenkomplex.

Wir vermuten, dass dies vor allem zwei ganz unterschiedliche Ursachen hat. Einerseits mag es in evidenzbasierten Arbeiten heute weniger verbreitet sein, sich eines normativ stark aufgeladenen Begriffs wie der „Katastrophe“ zu bedienen. Andererseits geht momentan eine Phase dem Ende entgegen, in der gute Berufungschancen herrsch(t)en und damit – trotz der widrigen Umstände – das Ziel der Professur für viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in greifbarer Nähe war/ist. Zudem bietet die Zunahme von Stellen im Mittelbau weit mehr Qualifikationsmöglichkeiten als noch vor einigen Jahren. Die Situation scheint also akzeptabel, insbesondere aus Perspektive derer, die bereits berufen sind und auf einen größeren Stamm von Mitarbeitenden zurückgreifen können.

Absehbar wird sich diese Situation aber in den nächsten Jahren rapide ändern und in Bezug auf die strukturellen Bedingungen noch verschärfen, weshalb wir es im Sinne disziplinärer Interessen für eine notwendige Aufgabe der DGfE und ihrer Mitglieder halten, eine weitreichende Diskussion über die Arbeitsbedingungen von ‚guter Wissenschaft‘ zu initiieren, zu führen und zu moderieren. Schließlich geht es bei der Förderung von Qualifikantinnen und Qualifikanten auch um das Selbstverständnis unserer Fachdisziplin bezüglich zukünftiger Bedingungen der Berufsausübung.

Die DGfE kann als Verband durch ihre Mitglieder als hochschulpolitische Akteure, Vorgesetzte und Arbeitnehmende wirksam werden. Im Sinne ihrer eigenen Zweckbestimmung der „Förderung von Wissenschaft und Forschung“ kann sie das deutsche (Erziehungs-)Wissenschaftssystem prägen, damit Wissenschaft und Forschung unter guten Bedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zu weiterhin hochwertigen Erkenntnissen führen kann.

Wir gehen davon aus, dass eine gute Förderung der Qualifikantinnen und Qualifikanten in hohem Maße relevant für die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsdisziplin ist. Damit hat eine gute ‚Nachwuchsförderung‘ unmittelbar positive Folgen für:

- die Qualität der Forschung und Lehre, indem der Erhalt und die Entwicklung einer nachhaltigen und innovativen Forschungs- und Lehrkultur in unserem Fach auch für die Zukunft gestärkt werden;
- die Qualität und die Kontinuität des fachlichen Niveaus der Erziehungswissenschaft als akademischer Disziplin, indem die nachkommende Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sich umfassend qualifizieren kann;
- für den Wissenstransfer erziehungswissenschaftlicher Forschungs- und Theoriebestände in die Gesellschaft, indem weiterhin niveauvolle Diskurse und Entscheidungen zu allen pädagogischen und bildungsrelevanten Fragen in der Gesellschaft angeregt werden können;
- die Attraktivität des Arbeitsplatzes Hochschule und Forschung, indem sowohl in den Phasen der Qualifikation als auch danach Arbeitsbedin-

gungen angeboten werden, die sich durch attraktive (vor allem familientaugliche und gesundheitsfördernde) Rahmenbedingungen und belastbare Karriereperspektiven auszeichnen.

Die dafür notwendigen (bildungspolitischen) Konsequenzen sehen wir auf zwei Ebenen: *Erstens* bedarf es eines Wandels in den Strukturen z.B. in Form einer konzeptionellen Verankerung einer gezielten fachlichen, methodischen und strukturellen Förderung der Qualifikantinnen und Qualifikanten. Dafür ist es wichtig, sich zunächst ein Bild von den vielfältigen Anliegen dieser – wie wir gezeigt haben – heterogenen Gruppe zu machen und entsprechende Ziele zu formulieren. Dafür wären aus unserer Sicht tiefergehende Untersuchungen darüber hilfreich, wie sich die Situation der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in der Qualifikation aktuell und in den kommenden Jahren gestaltet. Auf diese Weise könnte die DGfE evidenzbasiert ihr Konzept für die Förderung inhaltlich füllen.

Zweitens plädieren wir für einen Wandel in den Mentalitäten der Mitglieder der DGfE und darüber hinaus, konkret der Vorgesetzten und der Qualifikantinnen und Qualifikanten selbst. Allein eine konzeptionelle Verankerung der Förderung wird vor Ort kaum zu besseren Arbeitsbedingungen führen. Denn wie könnte beispielsweise einer Entkopplung von Forschung und Lehre und einer damit möglicherweise einhergehenden Entwissenschaftlichung unserer Disziplin durch in immer größerem Stil vergebene befristete Lehraufträge entgegengewirkt werden, wenn nicht durch die Verantwortung derer, die sie ausschreiben, aber auch derer, die sie annehmen. Wenn Lehre unbezahlt angeboten werden muss, um diesen Punkt im Lebenslauf abhaken zu können, dann hat dies vor allem strukturelle Ursachen, weist aber auch auf eine entsprechende Mentalität im Berufsfeld hin.

Nina Blasse, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Flensburg und Ansprechpartnerin für die Nachwuchsförderung in der Sektion Schulpädagogik, E-Mail: nina.blasse@uni-flensburg.de.

Doris Wittek, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg und Ansprechpartnerin für die Nachwuchsförderung in der Sektion Schulpädagogik, E-Mail: doris.wittek@staff.uni-marburg.de.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN),

Bonn/Berlin. http://buwin.de/buwin/buwin2008/ [Zugriff: 20. März 2014].

Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (2004): Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Erziehungswissenschaft – Beschlussfassung der 6. Plenarversammlung vom 19. 11. 2004. http://www.ewft.de/files/Nov_% 2004-%20Beschluss%20zur%20F%C3%B6rderung%20des%20wiss_%20 Nachwuchses.pdf [Zugriff: 17. März 2014].

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012): Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand zur Anhörung zum Thema „Prekäre Beschäftigungsverhältnisse an hessischen Hochschulen“ im Ausschuss für Wissenschaft und Kunst des Hessischen Landtages am 11. Oktober 2012 in Wiesbaden. http://www.gew.de/Binaries/Binary92345/GEW-Stellungnahme_prekaere_Beschaeftigungsverhaeltnisse.pdf [Zugriff: 05. März2014].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Begriff: Wissenschaftlicher Nachwuchs. http://www.hrk.de/de/home/1242_1201.php [Zugriff: 18. April 2012].

Jongmanns, Georg (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201104.pdf [Zugriff: 9. April 2014].

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 (BuWiN). Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld. http://buwin.de/buwin/2013 [Zugriff: 20. März 2014].

Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Krüger, Heinz-Hermann/Schnoor, Oliver/Weishaupt, Horst (2008): Personal. In: Tillmann, K./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen u.a.: Budrich, S. 87-112.

Krüger, Heinz-Hermann/Kücker, Caroline/Weishaupt, Horst (2012): Personal. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u.a.: Budrich, S. 137-158.

Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter (1986): Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 6, S. 865-877.

Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter (1988): Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II). In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 5, S. 673-685.

Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter (1990): Personalstruktur, Ersatzbedarf des Akademischen Personals und Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Ein Abschlußbericht für die Bundesrepublik und Berlin (West) aufgrund der empirischen Erhebungen 1989/90. In: Erziehungswissenschaft 1, 02, S. 6-23.

Martini, Renate/Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K. /Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u.a.: Budrich, S. 181-192.

Metz-Göckel, Sigrid/Möller, Christina/Schürmann, Ramona/Heusgen, Kirsten (2013): Wissenschaft statt Elternschaft? Zum Einfluss der Beschäftigungsbedingungen auf die Entscheidung des wissenschaftlichen Personals, Eltern zu werden. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 75-95.

Röbken, Heinke (2009): Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 3, S. 430-451.

Schmid, Michaela (2012): Zur aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Universitäten. Eine Problemskizze. In: Erziehungswissenschaft 23, 45, S. 74-83.

Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel. http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf [Zugriff: 17. März 2014].

Tippelt, Rudolf (2012): Erziehungswissenschaft im Vergleich. In: Thole, W./ Faulstich-Wieland, H./Horn, K./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u.a.: Budrich, S. 215-226.

Wissenschaftsrat (1981): Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Empfehlungen und Stellungnahmen 1980. Köln: Wissenschaftsrat, S. 7-38.

Wissenschaftsrat (1996a): Empfehlungen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Magdeburg.

Wissenschaftsrat (1996b): Empfehlungen zur Neustrukturierung der Doktorandenausbildung und -förderung. In: Empfehlungen und Stellungnahmen 1995, Bd. I. Köln, S. 7-76.

Nachwuchsförderung in der Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Petra Götte & Jörg-W. Link

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchs ist der Sektion Historische Bildungsforschung ein wichtiges Anliegen. Mit dem 1997 etablierten und alle zwei Jahre in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin stattfindenden Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker wird dem promovierenden Nachwuchs die Möglichkeit eröffnet, seine Forschungsprojekte im Expertenkreis vorzustellen, zu diskutieren und gleichzeitig Rückmeldungen von den anderen Promovierenden zu erhalten. Die besondere Attraktivität der Nachwuchstagung besteht darin, dass sie ein thematisch offenes Forum bietet, das auf Beratung, Austausch und fachliche Kommunikation angelegt ist und auf dem keine fertigen, geschliffenen Ergebnisse präsentiert werden müssen, sondern Work-in-Progress vorgestellt werden kann. Nicht zuletzt gibt das Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker einen Raum, um Kontakte zu knüpfen, sich zu informieren und andere Projekte kennen zu lernen. Mit rund 60 Teilnehmenden war das neunte Forum im Jahr 2012 ausgesprochen gut besucht. Angesichts des vielfach zu beobachtenden Abbaus der Historischen Bildungsforschung an den Universitäten sind diese breite Resonanz und die vielfältigen Forschungstätigkeiten im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses besonders erfreulich. Deshalb hat sich die Sektion Historische Bildungsforschung entschlossen, das Forum durch die Etablierung eines Rahmenprogramms weiter auszubauen, wie zum Beispiel ein Besuch der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF). Das nächste, nunmehr zehnte Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker findet am 12. und 13. September 2014 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin statt.

Neben dem Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker bietet die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Zusammenarbeit mit der Sektion Historische Bildungsforschung weitere Veranstaltungen an, z.B. das Atelier Bildungsgeschichtliche Forschung. Hier stehen methodische und methodologische Themen sowie Fragen rund um die Arbeit mit historischen Quellen im Vordergrund.

Ein weiterer Bestandteil der Nachwuchsförderung ist der Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung. Mit dieser vom Verlag Julius Klinkhardt gestifteten Auszeichnung prämiert die Sektion herausragende Arbeiten aus dem Bereich der Historischen Bildungsforschung. Nicht zuletzt ermöglicht es die

Sektion ihrem wissenschaftlichen Nachwuchs, durch die Vergabe von Reisestipendien an internationalen Tagungen teilzunehmen.

Ansprechpartnerin und Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Sektion Historische Bildungsforschung sind:

Petra Götte, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, E-Mail: petra.goette@phil.uni-augsburg.de.

Jörg-W. Link, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für empirische Unterrichts- und Interventionsforschung an der Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm, E-Mail: link@uni-potsdam.de.

Forum Erziehungsphilosophie

Nachwuchsförderung in der Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Selma Haupt & Rita Molzberger

Die Idee des Forums Erziehungsphilosophie entstand während der ersten Sektionstagung der AEW 2001 in Dortmund. Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler mit thematischer Nähe zur Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie beschlossen, einen Raum zu schaffen, um eigene Überlegungen innerhalb des Mittelbaus diskutieren zu können. Es wurde vereinbart, dass diejenigen, die einen Ruf auf eine Professur bekommen, nicht mehr am Forum teilnehmen. In diesem Sinne fand 2002 das erste Forum Erziehungsphilosophie in Witten-Bommerholz statt. Seitdem treffen sich in diesem Rahmen fast jährlich junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Das Forum fand u.a. in Bonn, Mühlheim an der Ruhr, Heppenheim, Naumburg (Saale) und Donndorf (Thüringen) statt. Dieses Jahr wird das Forum zum 13. Mal in Warburg (Westfalen) tagen.

Organisiert wird das Forum jedes Jahr von einer wechselnden Vorbereitungsgruppe. Für das Forum 2014 besteht diese Gruppe aus Rita Molzberger (Köln), Martina Lütke-Harmann (Duisburg-Essen) und Angela Janssen (Tübingen). Eingeladen sind prinzipiell alle, deren Forschungsschwerpunkte zum Profil des Forums passen, sodass sich eine arbeitsfähige Gruppe zusammenfindet. Die meisten Teilnehmenden finden über die Empfehlung von Kolleginnen und Kollegen zum Forum. Öffentlich wird es auch auf der Homepage der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie angekündigt.

Die jährlichen Treffen des Forums erstrecken sich über drei Tage. Hauptbestandteil sind die jeweils acht bis zehn Vorträge der Teilnehmenden und deren intensive Diskussion. Einen festen Bestandteil bildet zudem eine Art ‚Pädagogik-Werkstatt', in der nach Vorschlag und Interesse gemeinsame Anliegen diskutiert werden. So kamen bisher zum Beispiel Lehrerfahrungen oder die Frage nach dem Anliegen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Sprache. Des Weiteren beschäftigt sich das Plenum mit den das Forum betreffenden Perspektiven und mit der Planung für das kommende Jahr.

In Anbetracht der regen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere in methodischer Hinsicht, bildet das Forum Erziehungsphilosophie, einen der wenigen Orte, in denen sich über bildungs- und erziehungsphilosophische Themen ausgetauscht werden kann (vgl. Ahmed et al. 2009: S. 78).

Zum diesjährigen Forum in Warburg (18. bis 20. Juli 2014) sind Interessierte herzlich eingeladen.

Ansprechpartnerinnen für die Nachwuchsförderung in der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie sind:

Selma Haupt, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: haupt@uni-wuppertal.de.

Rita Molzberger, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, E-Mail: rita.molzberger@uni-koeln.de.

Literatur:

Ahmed, Sarina et al. (2009): Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 20, 39, S. 75-82.

Nachwuchsförderung in der Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Imke von Bargen, Christian Brüggemann, Corinne Ruesch & Anne Schmuki

Während der SIIVE-Sektionssitzung auf dem 23. DGFE-Kongress in Osnabrück im März 2012 kam der Wunsch auf, die im Bereich der Interkulturell und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft forschenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gezielter in die Sektionsarbeit einzubinden. Unterstützt durch den SIIVE-Vorstand gründete sich eine kleine Gruppe von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, die Workshops, Nachwuchstagungen und akademische Winter Schools als zentrale Formate für eine systematische Vernetzung und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses identifizierte. Dank des Engagements vieler SIIVE-Mitglieder wurden die im Folgenden kurz vorgestellten Initiativen zeitnah auf den Weg gebracht.

Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Im Dezember 2013 fand zum zweiten Mal die vom BMBF geförderte Winter School für International Vergleichende Forschung in der Erziehungswissenschaft statt, die sich mit den methodologischen Grundlagen und der forschungspraktischen Nutzung vergleichender Forschungsdesigns beschäftigte. Neben Expertenvorträgen wurden die Arbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern vorgestellt und diskutiert. In der Evaluation befürworten die Teilnehmenden eindeutig die langfristige Institutionalisierung der Winter School und bewerteten insbesondere die ausführlichen Diskussionen als gewinnbringend.

Zukunftsworkshop „Nachwuchsförderung in der SIIVE“

Im Rahmen der im Turnus von zwei Jahren stattfindenden Sektionstagung (18. bis 19. Februar 2013) fand der Zukunftsworkshop zur Nachwuchsförderung statt. In einem zweistündigen Austausch, moderiert von Dr. Siglinde Jornitz (DIPF) und Dr. Imke von Bargen (Universität Paderborn), wurden in einer großen Gruppe Möglichkeiten beratschlagt, um gezielt wissenschaftlichen Nachwuchs ansprechen zu können bzw. die Bereiche zu identifizieren,

in denen konkreter Bedarf besteht. Sehr erfreulich war, dass es zu einem offenen Austausch aller Statusgruppen kam. Gemeinsam einigte man sich sowohl auf konkrete, leicht umzusetzende Veränderungen (z.B. Anpassung der Homepage der Sektion) als auch auf zukünftige Vorhaben (z.B. explizite Berücksichtigung der Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses beim Call for Paper). Bereits erprobte und für sinnvoll empfundene Formate, wie z.B. die Kolloquien im Rahmen der Sektionstagungen, sollen ebenso beibehalten werden wie der monatliche Newsletter.

Interdisziplinäre Nachwuchstagung „Methoden des Vergleichs“

Im Vortragsteil der interdisziplinären Nachwuchstagung am 39, September 2013 wurden erziehungswissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und theologische Perspektiven der Methodologie und der Methode des Vergleichs durch ausgewählte Referentinnen und Referenten präsentiert und diskutiert. Die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede bei den einzelnen Disziplinen kamen sehr gut zur Geltung. Im zweiten Teil wurden Workshops zu ausgewählten Aspekten des Vergleichs angeboten. Die thematische Vielfalt der Beiträge zur Tagung wird dieses Jahr in einem Tagungsband, der die zentralen Fragestellungen aufgreift, veröffentlicht.

Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“

Auf der Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – theoretische, konzeptionelle und empirische Perspektiven“ am 30. September 2013 wurden rund zwanzig Vorträge und Poster präsentiert. Die Themenpalette dieser Beiträge reichte von der Konzeption bis zur praktischen Umsetzung von BNE und nahm unterschiedliche Bildungsstufen wie auch Kommunen und Netzwerke in den Blick. Dabei wurden Kompetenzen, subjektive Theorien, Transfer- und Diffusionsprozesse wie auch die methodisch-didaktische Gestaltung von BNE thematisiert. An den beiden Tagen war auch viel Raum für inhaltlichen Austausch, intensive Diskussionen und Vernetzung vorgesehen. Am Schluss stand der Wunsch der Teilnehmenden, eine solche Tagung fest zu institutionalisieren und einen vertieften inhaltlichen Austausch, z.B. über eine Online-Plattform oder ein deutschsprachiges BNE-Journal, zu ermöglichen.

Ausblick

Die durchgeführten Initiativen und die rege Teilnahme an diesen Aktivitäten zeigen uns den Bedarf für solche Angebote, die noch weiter ausgebaut werden können. Sowohl die DGFE-Tagung in Berlin (März 2014) als auch die CESE-Tagung in Freiburg (Juni 2014) bieten weitere Möglichkeiten des Austauschs und der Planung gemeinsamer Aktivitäten. Ferner findet im Juli 2014 an der Universität Vechta die Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends“ statt, die sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler richtet, die empirisch im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung forschen.

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) sind:

Für die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft:

Imke von Bargen, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt historisch-systematischer und vergleichender Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, E-Mail: ivbargen@mail.upb.de

Christian Brüggemann, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Hamburg E-Mail: chris.brueggeman n@googlemail.com.

Für die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung:

Corinne Ruesch, lic. phil., wissenschaftliche Assistentin an der Interfakultären Koordinationsstelle für Ökologie an der Universität Bern, Schanzeneckstraße 1, Postfach 8573, CH 3001 Bern, E-Mail: corinne.ruesch@ikaoe.unibe .ch

Anne Schmuki, MSc., wissenschaftliche Assistentin an der Interfakultären Koordinationsstelle für Ökologie an der Universität Bern, Schanzeneckstraße 1, Postfach 8573, CH 3001 Bern, E-Mail: schmuki@ikaoe.unibe.ch.

Nachwuchsförderung in der Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Anna-Katharina Praetorius

Bereits ein Blick auf die Teilnehmenden der jährlich stattfindenden Tagungen der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) macht deutlich, dass die Nachwuchsförderung in der Sektion Empirische Bildungsforschung eine große Rolle spielt: Der Anteil an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ist hier traditionell sehr hoch. Die Tagungen der AEPF bieten vielfältige Lerngelegenheiten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, angefangen bei den explizit für den wissenschaftlichen Nachwuchs konzipierten Vortagungen, auf denen vornehmlich forschungsmethodische Workshops und ein Forum für Posterpräsentationen angeboten werden. Auch mit Preisen wird die Arbeit von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern unterstützt. Auf jeder AEPF-Tagung erhalten beispielsweise die drei besten Poster den vom Waxmann Verlag gestifteten Posterpreis. Zudem wird seit 2010 der Ernst-Meumann-Preis für herausragende Forschungsarbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern auf dem Gebiet der Empirischen Pädagogik vergeben. Darüber hinaus kommen auch die geringen Tagungskosten sowie die Bedingungen für eine Mitgliedschaft (keine Promotion erforderlich; kein Mitgliedsbeitrag) Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern entgegen. Deutlich wird die Nachwuchsorientierung der Sektion Empirische Bildungsforschung nicht zuletzt auch dadurch, dass deren Mitglieder in regelmäßigen Abständen Weiterbildungen für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern anbieten. Dazu gehören zum Beispiel die jährlich angebotenen Methodenworkshops des Forschungsdatenzentrums des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (im Jahr 2014 beispielsweise acht Workshops, angefangen bei der Einführung in Mehrebenenanalysen bis hin zu Propensity Score Matching) oder die vierte Spring School on Advanced Methods in Educational Research, die u.a. vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund organisiert wird.

Ansprechpartnerin für die Nachwuchsförderung in der Sektion Empirische Bildungsforschung ist:

Anna-Katharina Praetorius, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, E-Mail: anna.praetorius@phil.uni-augsburg.de.

Die hierarchiefreie Forschungsgemeinschaft als Professionalisierungsinstanz in der Wissenschaft

Nachwuchsförderung in der Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Erika Gericke, Martina Hinze, Silke Kassebaum & Alexander Schnarr

Das Konzept der Forschungswerkstatt stellt ein besonderes Lehr-Lern-Arrangement dar, welches bereits in den 1920er und 1930er Jahren am soziologischen Institut der Universität von Chicago entwickelt wurde und mittlerweile in den Arbeitskontexten der qualitativen Forschungen etabliert ist. Es trägt dazu bei, den Forschungsprozess transparent zu gestalten und die Gütekriterien der qualitativen Forschung einzuhalten. Forschungswerkstätten können als interdisziplinärer Strukturort der Reflexivität verstanden werden, in denen sich die Teilnehmenden durch gegenseitigen Austausch Kompetenzen im Umgang mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden aneignen.

Dennoch wird über das Konzept der Forschungswerkstatt kontrovers diskutiert. Im Zentrum der Debatte stehen Auseinandersetzungen über Hierarchien im Rahmen des gemeinsamen Forschens. Einerseits sollen in der Zusammenarbeit institutionelle Hierarchien in den Hintergrund treten und Studierende bzw. Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler als junge Kolleginnen und Kollegen angesehen werden. Andererseits werden Forschungswerkstätten – so die provokative These – aber auch zu Assessment Centern im Wettbewerb um die nächste Stelle. Um von den Vorteilen des gemeinsamen Forschens zu profitieren, ohne unter einem institutionalisierten Konkurrenzdruck zu geraten, hat sich das Konzept der *selbstorganisierten Forschungsgemeinschaft* als hierarchiefreier Reflexionsraum bewährt.

Die Mitglieder dieser Forschungsgemeinschaft sind Promovierende aus verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Bildungswissenschaften, Berufs- und Betriebspädagogik), deren kleinster gemeinsamer Nenner die Arbeit mit qualitativen Forschungsmethoden ist. Die Gruppengröße von vier Personen erleichtert den Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe und gewährleistet die Intensität der Arbeit an den einzelnen Forschungsprojekten. Ebenfalls von Vorteil ist ein regelmäßiger und engmaschiger Arbeitsrhythmus, damit das kollektive ‚Analysegedächtnis' nicht verloren geht. Im Verlauf der mehrjährigen Zusammenarbeit hat sich innerhalb der Forschungsgemeinschaft außerdem eine gegenseitige Feedbackkultur entwickelt, die weit über das gemeinsame Forschen hinausgeht. Mittlerweile werden Themen besprochen, die den gesamten Forschungsprozess, das berufliche Selbstverständnis sowie wissen-

schaftsstrategische Fragestellungen umfassen. Aus der interdisziplinären Zusammenarbeit ergeben sich weitere Vorteile. Erstens können durch die jeweils unterschiedlichen Theorie- und Verständnishintergründe zahlreichere Facetten der Forschungsgegenstände aufgedeckt werden. Zweitens wird bereits auf der Ebene der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler interdisziplinäres Forschen und Arbeiten gefördert, was drittens die Vernetzung über den eigenen Fachbereich hinaus unterstützt. Der besondere Mehrwert der Forschungsgemeinschaft ergibt sich viertens aus der Feedback-Kultur, die neben Fragen zum Forschungsprojekt und zum gesamten Entstehungsprozess der Qualifizierungsarbeit auch Problemkonstellationen des Berufsalltags in Wissenschaft und Forschung thematisiert. Sie verleiht der Forschungsgemeinschaft eine quasi-supervisorische Funktion. In Anlehnung an das Professionalisierungsverständnis von Schütze (1992), wird die hierarchiefreie, selbstorganisierte Forschungsgemeinschaft somit nicht nur zur Qualifizierungsinstanz, sondern sie hat darüber hinaus das Potenzial, Professionalisierungsprozesse in der Wissenschaft zu katalysieren und zur Nachwuchsförderung beizutragen.

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind:

Erika Edith Gericke, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Berufspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestraß3 32, 39104 Magdeburg, E-Mail: erika.gericke@ovgu.de.

Martina Hinze, 1. Staatsexamen Lehramt für Berufsbildende Schulen (Wirtschaft/Politik), Doktorandin an der Fakultät der Humanwissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: martinahinze@msn.com.

Silke Kassebaum, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Büro für Gleichstellungsfragen an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg, E-Mail: Silke.Kassebaum@ovgu.de.

Alexander Schnarr, M.Sc./M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter/Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen, E-Mail: alexander.schnarr@erziehung.uni-giessen.de.

Literatur

Schütze, Fritz. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.

Erfolgreiche Dissertation durch strukturierte Promotion?

Nachwuchsförderung in der Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Oktay Bilgi & Gloria von Papen Robredo

Vor dem Hintergrund einer wettbewerbsorientierten Wissensgesellschaft stellt sich verstärkt die Sorge um die Qualität des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' ein (vgl. BMBF 2014). Die Problemdiagnose lautet: Traditionelle Wege der Promotion weisen strukturelle Mängel auf, Promovierende brauchen zu lange, um ihre Promotion abzuschließen, und viele Promovierende brechen ihre Promotion ab (vgl. Bornmann/Enders 2001: 55ff.). Diesen Problemen soll mit der Einrichtung strukturierter Promotionsstudiengänge in Anlehnung an angloamerikanische Modelle der Promotions- und Graduiertenkollegs begegnet werden, die zunehmend an Bedeutung. gewinnen So haben schon im Jahr 2009 30% der Doktorandinnen und Doktoranden in Deutschland ihre Dissertation im Rahmen eines strukturierten Promotionsverfahrens geschrieben (vgl. Zinbauer/Hauss 2011). Die wenigen empirischen Untersuchungen zur Qualitätsverbesserung in strukturierten Promotionsstudiengängen weisen auf eine Reihe positiver Effekte hin. So zeigt eine quantitativ und qualitativ angelegte Evaluationsstudie, dass die von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Promotionskollegs positive Effekte im Hinblick auf eine intensivere Betreuung und erhöhte Austauschmöglichkeiten verzeichnen können (vgl. Böttscher et. al 2009). Auch in der Beurteilung der Promovierenden zeigt sich eine größere Zufriedenheit mit der Betreuungsqualität. Kritisiert wird in der Studie hingegen, dass die erwartete Verkürzung der Promotionszeit ausbleibe. Daher plädieren die Autoren und Autorinnen für einen gewissen „Pragmatismus". Betreuerinnen und Betreuer sollen Promovierende anhalten, schneller mit ihrer Promotion abzuschließen (vgl. ebd.: 63ff.). Offensichtlich herrscht Konsens darüber, dass Schnelligkeit ein bedeutendes Kriterium für die Qualität einer Promotion ist. Wir sind der Meinung, dass Qualität hier übereilt mit einem ökonomischen anmutenden Pragmatismus gleichgesetzt wird.

Obwohl wir nicht den Anspruch auf eine genaue Definition von Qualität haben, lautet unsere These, dass diese auf eine pragmatische Reform abzielenden Diagnosen andere Kriterien von Qualität bzw. wesentliche Strukturbedingungen einer erfolgreichen Promotion nur randständig thematisieren. Denn um den diagnostizierten Problemen entgegenzuwirken, reichen die mit der Einführung von Promotionskollegs anvisierten Ziele einer stärkeren wis-

senschaftlichen Vernetzung und Unterstützung durch Studienprogramme nicht aus. Damit die Promovierenden sich auf ihre Forschung konzentrieren können, soll ihre finanzielle Absicherung ebenfalls gewährleistet sein. Dies wird jedoch mit den Reformbestrebungen trotz der damit geförderten Stipendienvergabe meistens nicht erreicht. Denn durch die strukturierte Promotion verschwimmen die Grenzen zwischen Studium und wissenschaftlicher Forschungstätigkeit, was zu einer sozialversicherungsrechtlichen Lücke führt, von der besonders Doktorandinnen und Doktoranden mit einem Stipendium betroffen sind. Da sie weder der Gruppe der Studierenden noch der der öffentlich Beschäftigten angehören, müssen sie sich auf eigene Kosten sozialversichern. Allein die Krankenversicherungsbeiträge in Höhe von ca. 200 Euro führen bei einem durchschnittlichen Stipendium in Höhe von 1050 Euro zum Absinken der ökonomischen Existenzsicherung unter die relative Armutsgefährdungsgrenze von 856 Euro (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Diese sozialversicherungsrechtliche Stellung und die daraus folgenden finanziellen Sorgen sind ein Hindernis für eine erfolgreiche Promotion. Ein alternatives Modell zu den Promotionsstipendien stellen sog. Stellenfinanzierungen dar, in denen statt Stipendien sozialversichungspflichtige Stellen angeboten werden (vgl. Würmann 2012: 163f.). Ein gutes Beispiel dafür stellt das Promotionskolleg „Leben im transformierten Sozialstaat“ der Fachhochschulen Düsseldorf und Köln mit der Universität Duisburg-Essen dar. Dort sind aus Mittel des Landes Nordrhein-Westfalen zwölf 60-Prozent-Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Promotionsförderung eingerichtet worden. Damit werden die sozialversicherungsrechtlichen Probleme gelöst und gleichzeitig werden die Vorteile einer besseren Betreuung, eines systematischen Studienprogramms und der Einbettung in der Scientific Community erhalten. Es ist wichtig an solchen Modellen der strukturierten Promotion weiter zu denken, damit strukturelle als auch finanzielle Hindernisse einer erfolgreichen Promotion abgebaut werden können.

Ansprechpartner und Ansprechpartnerin sind:

Bilgi, Oktay, Dipl.-Päd., Promovierender im Promotionskolleg „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit“, E-Mail: oktay.bilgi@uni-due.de.

Papen-Robredo, Gloria von, M.A., Promovierende im Promotionskolleg „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit“, E-Mail: gloriavpr@gmail.com.

Literatur:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(2014): Wir fördern den Nachwuchs. http://www.bmbf.de/de/846.php [Zugriff: 21. Februar 2014].

Bornmann, Lutz/Enders, Jürgen (2001): Karriere mit Doktortitel?: Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Böttscher, Wolfgang/Krüge, Heinz-Hermann/Liesegang, Timm/Striethol, Rolf/Winter, Daniela (2009): Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. In: Erziehungswissenschaft 20, 39, S. 49-73.

Statistisches Bundesamt (2012): Armutsgefährdung in den meisten Bundesländern gestiegen. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_315_221.html;jsessionid=797FE89616B695AA7FF2307DADE8387F.cae2 [Zugriff: 25. Februar 2014].

Wissenschaftlicher Nachwuchs GEW (2012): Ratgeber Sozialversicherung für Promovierende. http://www.gew.de/Ratgeber_Sozialversicherung_fuer_Promovierende.html [Zugriff: 28. Februar 2014].

Würmann, Carsten (2012): Finanzierung der Promotion In: Günauer, F./Krüger, A.K./Moes, J./Steidten, T./Koepernik, C. (Hrsg.): GEW Handbuch: Promovieren mit Perspektive: Ein Ratgeber für und von DoktorandInnen. Zweite Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141-169.

Zinbauer, Manuela/Hauss, Kalle (2011): Studie zu Promotionsverfahren: Neue Strukturen, alte Probleme. http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studie-zu-promotionsverfahren-neue-strukturen-alte-probleme-a-757809.html [Zugriff: 21. Februar 2014].

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ als Förderung der ‚eigenen‘ Stimme

Nachwuchsförderung in der Kommission

Sarah Henn & Kathrin Schulze

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ wurde 2006 im Rahmen des DGfE-Kongresses in Frankfurt am Main zunächst unter dem Namen „Netzwerk Wissenschaftlicher Nachwuchs Soziale Arbeit“ ins Leben gerufen und ist ein informeller Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, die sich in der wissenschaftlichen Statushierarchie auf unterschiedlichen Positionen, jedoch nicht im Professorinnen- oder Professoren-Status befinden. Diese unterschiedlichen Statusgruppen, die homogenisierend unter dem Begriff Nachwuchs subsumiert werden, erhalten durch das Netzwerk eine ‚eigene‘ politische Stimme, die in der Kommission Sozialpädagogik dadurch unterstützt wird, dass eine Position im Vorstand durch das Netzwerk vorgeschlagen werden kann. Somit ist ein Raum der Artikulation statusspezifischer Interessen geöffnet, in dem die Auseinandersetzung nicht über, sondern mit den als Nachwuchs markierten Personen geführt wird.

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ betont die Hierarchieförmigkeit des Feldes Wissenschaft und Forschung und die damit einhergehende Notwendigkeit der Vertretung der ‚eigenen‘ statusspezifischen Interessen. Mit der Bezeichnung als Nachwuchs werden berufsmäßige Statusunterschiede infantilisiert und alle wissenschaftlich jenseits der Professur Beschäftigten als Noch-werdende-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler positioniert, die es beim ‚Hineinwachsen‘ in die Scientific Community zu fördern gilt. Das Ende der wissenschaftlichen Sozialisation wird dabei als das althergebrachte Versprechen imaginiert, eine Position als Professorin oder Professor zu erhalten. Dabei wird verschleiert, dass die Nöte und Mühen, denen man sich als ‚Nachwuchswissenschaftlerin‘ und ‚Nachwuchswissenschaftler‘ aussetzt (etwa prekäre Beschäftigung, Befristung, geringe Entlohnung etc.) für einen Großteil der wissenschaftlich Arbeitenden absehbar nicht durch eine Professur ‚entlohnt‘ werden wird. In der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Logik hat sich das Netzwerk letztes Jahr in „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ umbenannt, um darauf hinzuweisen, dass Wissenschaft zu einem wesentlichen Anteil von ‚uns‘ betrieben wird. Mit „Jung“ wollen wir zudem eine besondere Qualität von Wissenschaft betonen: eine wissenschaftliche Praxis, die eingetretene Pfade verlässt, erfinderisch und innovativ ist.

Das Netzwerk kommt mindestens einmal im Jahr an wechselnden Orten zusammen. Im Zentrum der ein- bis zweitägigen Treffen steht der kollegiale Austausch über aktuelle hochschul-, sozial- und disziplinpolitische Themen.

Auf den Sektionstagungen und zu den Kongressen der DGfE werden aus dem Netzwerk heraus Programmpunkte zu zentralen Anliegen des Zusammenschlusses gestaltet. Zudem unterhält das Netzwerk einen E-Mail-Verteiler mit über 500 Mitgliedern.

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ bietet damit einen Raum der Auseinandersetzung mit ‚statuseigenen‘ Interessen und ist darum bemüht mehr Mitspracherecht für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits der Professur zu etablieren. Des Weiteren soll betont werden, dass es eine allgemeine Lebensrealität ist, Wissenschaftlerin und Wissenschaftler zu sein, ohne Professorin und Professor zu werden und dass die Produktion von wissenschaftlichem Wissen statusunabhängig ist. Daran müssen sich auch die Strukturen des Feldes anpassen. In diesem Sinne kann das Netzwerk als eine besondere Form der Förderung junger Wissenschaft, nämlich als Förderung der ‚eigenen‘ Stimme angesehen werden, die in solidarischer Gemeinschaft erarbeitet und nach Außen vertreten wird.

Ansprechpartnerinnen für die Nachwuchsförderung in der Kommission Sozialpädagogik sind:

Sarah Henn, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sozialpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Handlungsfelder und Institutionen an de TU Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, E-Mail: sarah.henn@uni-due.de.

Kathrin Schulze, Dipl. Päd., Promotionsstipendiatin im Kolleg „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit“ an der Universität Duisburg-Essen, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen, E-Mail: kathrin.schulze@uni-due.de.

Nachwuchsarbeit in der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Michael Lichtblau

Eine spezifische Nachwuchsarbeit innerhalb der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) besteht seit gut zehn Jahren. Im Jahr 2003 initiierte der Vorstand der Kommission die eigenständige Nachwuchsgruppe. Den Auftakt dazu gaben die Tagungen in Bommerholz in den Jahren 2003 und 2004, die von der Technischen Universität Dortmund organisiert wurden. Seit 2004 werden die Nachwuchstagungen selbstverantwortlich von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im jährlichen Turnus an wechselnden hochschulischen Standorten durchgeführt.

Die Nachwuchstagungen haben sich als Format für den wechselseitigen Austausch zu Promotions- und Habilitationsprojekten/-vorhaben etabliert. Diese werden anhand von Postern, Impulsvorträgen und Referaten vorgestellt und unter den Peers zur Diskussion gestellt. Darüber hinaus werden in Workshops Frage- und Problemstellungen laufender Forschungsvorhaben anhand von konkretem Datenmaterial reflektiert und gemeinsam Lösungswege entwickelt. Gerahmt werden diese Formate von Fachvorträgen der Professorenschaft und Diskussionsrunden, in denen fach- und kommissionsbezogene Themen behandelt werden. Die Nachwuchstagungen verfolgen das Ziel, die Vernetzung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zu fördern und auch den interdisziplinären Kontakt zu pflegen.
Der Austausch der Nachwuchsgruppe außerhalb dieser Tagungen basiert maßgeblich auf einem intensiv betreuten E-Mail-Verteiler, über den täglich fachkommissionsspezifische Informationen übermittelt werden und der sich als ständige Kommunikationsplattform bewährt hat. Die Nachwuchsgruppe ist auch auf der Internetseite der Kommission PdfK vertreten.

Um die organisationale Struktur der Nachwuchsgruppe zu verbessern und die Kommunikation mit dem Kommissionsvorstand zu organisieren, wird seit 2012 im Rahmen der Nachwuchstagung eine Sprecherin oder ein Sprecher der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler nebst Stellvertreterin bzw. Stellvertreter gewählt. Auf der letzten Jahrestagung der Kommission wurde weiterhin die Schaffung eines Sitzes im Kommissionsvorstand für den wissenschaftlichen Nachwuchs beschlossen. Deshalb wird nach den Vorstandswahlen im Rahmen des DGfE-Kongresses 2014 in Berlin der wissenschaftliche Nachwuchs durch ein Mitglied im Vorstand vertreten sein und die Möglichkeit erhalten, nachwuchswissenschaftliche Perspektiven deutlicher in die Kommission und hoffentlich auch in Teilen darüber hinaus einzubringen. Weitere Informationen und Kontakt unter: http://www.pdfk.de.

Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit sind:

Michael Lichtblau, Dr., Sprecher der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik (IfS) an der Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover, E-Mail: michael.lichtblau@ifs.phil.uni-hannover.de.

David Nolte, M.A, stellvertretender Sprecher der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsstelle Elementarpädagogik am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Johannistorwall 76-78, 49074 Osnabrück, E-Mail: david.nolte@nifbe.de.

Werkstatt Forschungsmethoden

Nachwuchsförderung in der Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Cornelia Maier-Gutheil, Marion Fleige, Sylvana Dietel & Bettina Thöne-Geyer

Oft ist es die Initiative Einzelner, die einen Stein ins Rollen bringt, aber um diesen in Bewegung zu halten, bedarf es des Engagements vieler Beteiligter. Dies trifft auf die Werkstatt Forschungsmethoden zu, die sich als ein Forum für Nachwuchswissenschaftlerinnen, Nachwuchswissenschaftler und deren method(olog)ische Fragen und Probleme aktueller Projekte versteht. Angefangen hat es mit ersten Überlegungen auf der Sektionstagung 2001, als eine Gruppe damaliger Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, angestoßen durch Carola Iller, einen Raum für Methodendiskussionen mit Workshop-Charakter schaffen wollten.[1] Die Idee wurde von der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE sowie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) von Beginn an finanziell und organisatorisch unterstützt. Die Werkstatt findet seit 2003 jährlich statt.

Im Mittelpunkt stehen forschungsmethodische Überlegungen und Erfahrungen aus quantitativ- und qualitativ-empirisch ausgerichteten, laufenden Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten. Das Format paralleler Arbeitsgruppen dient dazu, möglichst intensiv an konkreten Fragen und Problemen zu diskutieren. Die jeweiligen Referentinnen und Referenten bringen empirische Daten (Interviewausschnitte, Fragebögen, audiovisuelle Daten, Kategoriemodelle, o.ä.) für eine konkrete Auseinandersetzung mit. Tragend ist ein am kollegialen Austausch orientierter Arbeitsstil, der von Generation zu Generation der Beteiligten weitergegeben wird und das Miteinander in der Scientific Community bereichert. Im Schnitt nehmen 45 bis 50 Kolleginnen und Kollegen teil, von denen circa 15 bis 20 Referentinnen oder Referenten sind.

Interessant sind über die Jahre beobachtbare Veränderungen bei den Themenstellungen und Schwerpunkten. Einige mittelfristige Trends sind beobachtbar, und zugleich scheint jede Werkstatt auch ihre spezifischen Nuancen zu haben.

Im Jahr 2014 setzte sich in der Beschäftigung mit wissenschaftlicher Weiterbildung thematisch ein Trend von 2013 fort. Während 2013 jedoch auch die differenzierten Teilnahme- und Nutzungsstrukturen in der allgemeinen

1 Weitere Organisatorinnen und Organisatoren der ‚ersten Stunde' waren zudem Christiane Hof, Wolfgang Jütte, Burkhard Schäffer, Sabine Schmidt-Lauff und Josef Schrader (damals und aktuell wieder als Vertreter des DIE).

wie in der beruflichen Bildung fokussiert wurden, gab es 2014 zusätzlich einen deutlichen Schwerpunkt auf der Akademisierung von Berufsfeldern. Entsprechend bereicherte eine relativ große Zahl von berufsbegleitend Promovierten die Werkstatt, und auch die Rolle von Fachhochschulen kam in den Blick. Kontinuierliche Themen der Werkstatt sind Professionalisierung und Organisationsentwicklung, aber auch Programme.

In method(olog)ischer Sicht standen in den letzten Jahren Methodentriangulation und Datenverknüpfung auf dem Plan. Ebenfalls besteht ein auffälliges Interesse für differenzierte Interviewtypen und ethnographische Erhebungsmethoden, an Fallanalysen, an Grounded Theory und Narrationsanalysen, an Verfahren der qualitativen Wirkungsforschung sowie an quantitativvergleichenden berufsfeldübergreifenden Analysen. Zuvor, bis 2012, richtete sich die Aufmerksamkeit zusätzlich auf Interaktionsanalysen, auf Inhaltsanalysen und auf Typenbildung.

Methodische Fragen beinhalten dabei das ganze Spektrum an Diskussionspunkten, von der Forschungsfrage und theoretischen Grundlagen, zur Methodologie und Samplebildung bis zur Interpretation.

Diese Diskussionen mitzuerleben, empfinden viele Teilnehmende als aufschlussreich und hilfreich, wie die seit 2012 jährlich abgefragten Rückmeldungen verdeutlichen. Die nächste Möglichkeit der Teilnahme an dieser kollegialen Forschungsberatung ‚am Puls der Zeit' besteht im Februar 2015. Der CfP für die nunmehr zwölfte Werkstatt Forschungsmethoden wird im September 2014 veröffentlicht.

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Sektion Erwachsenenbildung sind:

Sylvana Dietel, Dr., wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: sylvana.dietel@hu-berlin.de.

Marion Fleige, Dr., Programmleitung „Programme und Beteiligung", Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn, E-Mail: fleige@die-bonn.de.

Cornelia Maier-Gutheil, Akademische Rätin auf Zeit am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Weiterbildung und Beratung, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Akademiestraße 3, 69117 Heidelberg, E-Mail: maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de.

Nachwuchs früh beteiligen: Formen der Nachwuchsförderung in der Sektion 12 – Medienpädagogik

Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann & Sandra Hofhues

Wie schaffen wir es, Nachwuchs zu beteiligen und eine Form zu finden, in der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler voneinander und miteinander lernen können?

Diese Frage ist zentral für das Verständnis von Nachwuchsförderung in der Sektion Medienpädagogik. Doktorandinnen, Doktoranden und Post-Docs werden sowohl durch Präsenzformate als auch durch mediale Angebote angesprochen, sich zu vernetzen und vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Qualifikation Ziele zu entwickeln. Ziel aller Bemühungen ist es, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler mit Schwerpunkten in medienpädagogischen Forschungsprojekten theoretisch, empirisch und praktisch zu unterstützen und ihnen einen Kontakt in die Sektion Medienpädagogik zu ermöglichen. Dazu werden unterschiedliche Maßnahmen mit je spezifischen Zielen in Kooperation von Vorstand und Nachwuchsverantwortlichen umgesetzt.

Unter Federführung der Sprecherinnen und Sprecher der Nachwuchsgruppe findet zu Beginn jeder Tagung der Sektion ein Doktorandinnen- und Doktorandenforum statt, auf dem aktuelle Dissertationsvorhaben vorgestellt werden. Seit 2012 erhalten Doktorandinnen und Doktoranden, nebst Feedback aus dem Plenum gezielt eine Wissenschaftlerin oder einen Wissenschaftler als *Critical Friend* zugeteilt. Diese *Critical Friends* eröffnen im Anschluss an den Vortrag die inhaltliche Diskussion und unterstützen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler überdies, Kontakt in die Sektion zu erhalten.

Ausgehend von der Unterstützung von Promotionsvorhaben wird auch die Dissertation durch die Sektion Medienpädagogik gewürdigt: Alle zwei Jahre wird auf der Herbsttagung der Promotionspreis für herausragende Arbeiten aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz vergeben.

Im Jahr 2009 wurde eine Community-Plattform (mixxt) eingerichtet, um die Vernetzung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler über die Sektionstagungen hinaus zu erleichtern. Im Fokus stehen neben dem Austausch über die Dissertation und damit zusammenhängenden Fragen wie Forschungsmethoden auch Hinweise auf Veranstaltungen, Finanzierungsmöglichkeiten oder Stellenanzeigen. Auf der Plattform sind inzwischen 88 Personen angemeldet. Im Jahr 2013 wurde zusätzlich eine (geschlossene) Facebook-Gruppe gegründet, der zurzeit 58 Personen angehören

(Mixxt-Community: http://medienpaedagogik.mixxt.de; Facebook-Gruppe: https://www.facebook.com/groups/medipaed/).

Im Jahr 2012 fand erstmals eine wissenschaftliche Nachwuchstagung im Themenfeld Medien und Hochschule statt, der sich die Sektion Medienpädagogik nach Initiierung durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) angeschlossen hat. Zusammen mit der Fachgruppe E-Learning in der Gesellschaft für Informatik (GI) wurde somit im Jahr 2013 die Nachwuchstagung unter Beteiligung von insgesamt vier Fachgesellschaften geplant und durchgeführt. Die Tagung verzeichnete einen großen Zuspruch, was einerseits die vielen Einreichungen für theoretische und praxisorientierte Formate, andererseits die tatsächlichen Teilnehmendenzahlen demonstrierten. Aktuell entsteht ein Tagungsband, der Mitte 2014 erscheinen wird und dem ebenfalls ein Mentorinnen- und Mentorenkonzept zur Unterstützung inhärent ist. Impressionen finden sich unter: http://uni-potsdam.de/agelearning/jfmh13/.

Für eine wissenschaftliche Laufbahn sind frühes selbstständiges Präsentieren eigener Ideen, laufendes Publizieren und gemeinsames Arbeiten und Diskutieren, auch über fachliche Grenzen hinweg, zentral. Dementsprechend ist die Nachwuchsförderung in der Sektion Medienpädagogik darauf ausgelegt, miteinander und voneinander zu lernen und sich gegenseitig in den entscheidenden Qualifikationsphasen zu unterstützen.

Ansprechpartnerin und Ansprechpartner für die Nachwuchsförderung in der Sektion Medienpädagogik sind:

Sandra Aßmann, JProf. Dr., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln, E-Mail: sandra.assmann@uni-koeln.de.

Patrick Bettinger, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Medien, Wissen und Kommunikation an der Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, E-Mail: patrick.bettinger@uni-augsburg.de.

Franco Rau, MA, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der TU Darmstadt, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt, E-Mail: f.rau@apaed.tu-darmstadt.de.

BEITRÄGE

Profillinien erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Eine Orientierungshilfe

Klaus Zierer, Hubert Ertl, David Phillips & Rudolf Tippelt

Problemaufriss und Überblick

In allen Wissenschaftsgebieten nehmen Zeitschriften eine immer größere Bedeutung ein (Bray/Major 2011). Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Zeitschriftenbeiträge eines der wichtigsten Reputationsmerkmale von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind, die die Chancen bei Bewerbungen um akademische Stellen und universitäre Karrierewege entscheidend beeinflussen. Außerdem scheinen Publikationen in Fachzeitschriften immer mehr traditionelle Qualifizierungsarbeiten zu ersetzen. So hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) Richtlinien für publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft verabschiedet (DGfE 2011).

Nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch für erfahrene Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zeigt sich die Zeitschriftenlandschaft komplex und schwierig zu durchschauen: Allein in Deutschland gibt es eine Vielzahl an Zeitschriften der Erziehungswissenschaft, die mit Blick auf den englischsprachigen Markt extrem ansteigt. Dieser Blick ins benachbarte Ausland und ein Publizieren in fremden Sprachräumen wird jedoch angesichts einer zunehmend geforderten akademischen Mobilität in Forscherkarrieren immer wichtiger (Mills et al. 2006).

Der vorliegende Beitrag setzt sich das Ziel, vor dem skizzierten Hintergrund eine erste Orientierungshilfe zu geben. Er präsentiert ausgewählte Ergebnisse zweier DFG-Projekte (ZI 1152/5-1 und ZI 1152/5-2) zum Publikationsaufkommen in führenden deutsch- und englischsprachigen sowie europäischen und US-amerikanischen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft (vgl. Zierer/Ertl,/Phillips/Tippelt 2013; Ertl/Zierer/Phillips/Tippelt 2013). Um dieses Ziel erreichen zu können, wird im ersten Punkt das Untersuchungsdesign der Forschungsprojekte erläutert, bevor darauf aufbauend die Profillinien der analysierten Zeitschriften zusammen mit allgemeinen Hinweisen dargestellt werden.

Untersuchungsdesign

Die genannten Forschungsprojekte setzten sich das Ziel, mithilfe einer Inhaltsanalyse von Beiträgen in führenden deutsch- und englischsprachigen sowie europäischen und US-amerikanischen Zeitschriften und in Kombination mit quantitativ-statistischen Verfahren Rückschlüsse über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft – auch und vor allem im internationalen Vergleich – zu erhalten sowie Trends und Defizite in der Diskussion offen zu legen. Sie verstehen sich in diesem Sinn als international ausgerichteter Beitrag zur Wissenschaftsforschung und zur Evaluation der Erziehungswissenschaft.

Die Forschungsprojekte waren als international vergleichende, vollerhebende Längsschnittstudie konzipiert und bezogen sich auf insgesamt 3810 Beiträge (978 in deutschsprachigen Zeitschriften, 1055 in englischsprachigen Zeitschriften, 1057 in europäischen Zeitschriften und 722 in US-amerikanischen Zeitschriften) aus den Jahren 2001 bis 2010. Die Auswahl der Zeitschriften erfolgte mithilfe des Social Science Citation Index (SSCI), der – bei aller Kritik – als Indiz für internationale Sichtbarkeit verwendet werden kann. Die ausgewählten Zeitschriften belegten im SSCI zu Beginn des Jahres 2009 bzw. 2011 führende Plätze – was vergleichbare erziehungswissenschaftliche Zeitschriften aus den vier Kulturkreisen Deutschland, England, Europa und USA anbelangt. Die einzige Ausnahme stellt das 2002 gegründete „European Educational Research Journal“ dar, das jedoch als Organ und Forum der „European Educational Research Association“, also dem Dachverband aller europäischen Vereinigungen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, eine Sonderrolle einnimmt und mit Sicherheit über kurz oder lang im SSCI geführt werden wird. Für Deutschland wurden sogar alle 2012 im SSCI geführten deutschen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft betrachtet.[1]

Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die Zeitschriften und den von ihnen erzielten Impact Faktor im Jahre 2012, ohne eine Rangfolge damit zu beabsichtigen.

1 Im Jahre 2012 waren insgesamt 216 Zeitschriften im SSCI im Bereich „Education & Educational Research)“ gelistet (vgl. www.webofknowledge.com [Zugriff: 9. April 2014]).

Tabelle: Zeitschriften und ihr Impact Faktor im Jahr 2012

	Impact Faktor 2012	Ranking nach Impact Faktor 2012
Deutschland		
Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)	0,260	188
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)	0,434	147
Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	0,273	187
England		
Oxford Review of Education (ORE)	0,446	143
British Educational Research Journal (BERJ)	1,660	19
British Journal of Sociology of Education (BJSE)	0,976	64
USA		
American Educational Research Journal (AERJ)	3,104	3
Review of Educational Research (RER)	4,229	1
Review of Research in Education	2,111	13
Sociology of Education (SOE)	1,697	18
Europa		
European Educational Research Journal (EERJ)	(nicht gelistet)	(nicht gelistet)
European Journal of Education (EJE)	0,507	128
Journal of Studies in International Education (JSIE)	0,611	112
Learning and Instruction (LAI)	3,337	2

Quelle: eigene Darstellung

Die Analyse versuchte Antworten auf folgende Fragen zu geben:

- Wer verfasst die Beiträge?
- Welche Methoden werden angewendet?
- Mit welchen Themen befassen sich die Beiträge?

Diese Fragen mündeten in eine Dreiteilung der Analyse: in eine Autorenanalyse, eine Methodenanalyse und eine Themenanalyse. In allen drei Teilanalysen wurden formal-deskriptive Inhaltsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse schließlich mit statistischen Verfahren zueinander in Beziehung gesetzt wurden:

Autorenanalyse

Bei dieser Analyse ging es darum, Aussagen über die Autorinnen und Autoren der in den 14 Zeitschriften publizierten Beiträge zu erhalten. Insofern wurden Geschlecht, institutionelle Anbindung, Anzahl der Autorinnen und Autoren, disziplinärer Hintergrund und Dienstort der Autorinnen und Autoren erhoben.

Methodenanalyse

Hinsichtlich der Methoden wurden verschiedene Analyseschritte durchlaufen: Zunächst wurden die Beiträge unterteilt in „nicht-empirische“ oder „empirische“ Beiträge (Zierer 2011). Darauf aufbauend wurden die Beiträge mithilfe der Argumentation und der verwendeten Literatur untersucht und anhand der folgenden Kategorien codiert: historischer bzw. nicht-historischer Zugang, internationaler bzw. nicht-internationaler Zugang und interdisziplinärer bzw. monodisziplinärer Zugang. Diese Ergebnisse sind vor allem angesichts einer von manchen Beobachtenden attestierten zunehmenden Dominanz empirisch orientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft aufschlussreich, weil sich diese Dominanz in den Zeitschriften nur zu einem gewissen Maß widerspiegelt.

Themenanalyse

Ähnlich wie bei der Methodenanalyse wurde bei der Themenanalyse ein mehrschrittiges Vorgehen angewendet. Unter anderem wurde erhoben, ob es sich um einen Beitrag handelt, der auf ein pädagogisches Handlungsfeld rekurriert (institutionell – nicht-institutionell sowie Bildung, Erziehung, Unterricht, Sozialisation oder Systeme/Institutionen betreffend) oder wissenschaftstheoretischer (thematisch oder methodisch) Natur ist, und auf welchen Bildungsbereich sich die Themen beziehen (elementar, primar, sekundar, tertiär oder quartär). Mit den erzielten Ergebnissen lassen sich über einen längeren Zeitraum und auch im internationalen Vergleich thematische Schwerpunkte sichtbar machen.

Die genannten Kategorien wurden einerseits durch eine intensive Literaturarbeit gewonnen, die sich vor allem mit bestehenden Arbeiten zur Zeitschriftenanalyse befasste (Eigler/Macke 1994; Baumert/Roeder 1990; Le-

schensky/Schoepflin 1991; Tooley/Darby 1998; Keiner 1999), und andererseits durch zahlreiche Probecodierungen einer Prüfung unterzogen.

Inter-Coder-Reliabilitätsprüfung (Cohen‘s Kappa)

Darüber hinaus wurden die letztendlich verwendeten Kategorien einer Inter-Coder-Reliabilitätsprüfung unterzogen. Hierzu wurde der gängige Algorithmus für Cohen‘s Kappa verwendet, der folgendes Ergebnis lieferte:

Inter-Coder-Reliabilitätsprüfung (Cohen‘s Kappa)

$\kappa_{\text{Autoren}} = .91$

$\kappa_{\text{Methoden}} = .74$

$\kappa_{\text{Themen}} = .71$

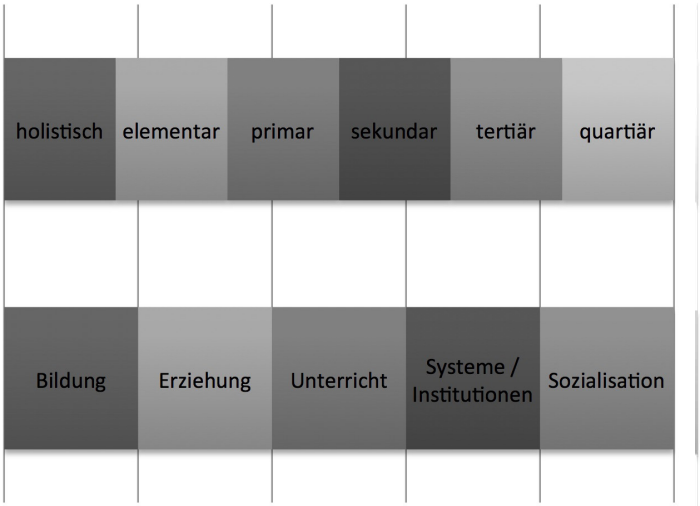
$\kappa_{Gesamt} = .87$

Die Werte weisen eine sehr gute Reliabilität des Kategoriensystems nach, das sich somit für weitere Analysen empfiehlt.

Im Folgenden werden zu den ausgewählten und analysierten Zeitschriften sowohl allgemeine Hinweise als auch Profillinien vorgestellt. In den allgemeinen Hinweisen werden Informationen zum Editorial Board, zum Begutachtungsverfahren, zum Verlag und zur Erscheinungsweise gegeben. Diese Informationen erscheinen wichtig, um sich die komplexe Zeitschriftenlandschaft erschließen zu können. In den Profillinien werden die Ergebnisse der eben erläuterten DFG-Projekte für jede Zeitschrift zusammengefasst, um so eine Orientierungshilfe bei der Beitragseinreichung geben zu können.[1] Zeitschriften zeichnen sich durch Schwerpunktsetzungen im Bereich der Themen und der Methoden aus, die ihre Beiträge bearbeiten und anwenden. Das Wissen über diese Spezifika kann helfen, Beiträge schnell und erfolgreich zu publizieren. Diese und die weiteren Hinweise zu den untersuchten Zeitschriften orientieren sich an Informationen, die von Zeitschriften auf Internetseiten, Klappentexten o.Ä. zur Verfügung gestellt werden. Dagegen beruhen die in den Abschnitten „Profillinien“ dargestellten Daten und Beschreibungen auf den Analysen der Verfasser des vorliegenden Beitrages. Aufgrund des Schwarz-Weiß-Druckes gibt es auf der folgenden Seite eine Lesehilfe zu den ersten beiden Kategorien der Themenanalyse:

1 Zu ausführlicheren Darstellungen und Diskussionen der Forschungsergebnisse vgl. Zierer et al. (2013) und Ertl et al. (2013).

Abbildung: Lesehilfe zur Themenanalyse



Quelle: eigene Darstellung

Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/zeitschrift-fuer paedagogik.html

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Die ZfPäd begründet und beurteilt wissenschaftlich Themen des öffentlichen Interesses aus den Bereichen Erziehung und Sozialisation, Bildungs- und Jugendpolitik. Sie informiert über Ergebnisse der empirisch-pädagogischen Forschung, der historischen Pädagogik und über internationale Entwicklungen.

Begutachtung: Double-Blind-Peer-Review-Verfahren (1. Herausgeber, 2. Externer Gutachter)

Verlag: Julius Beltz GmbH & Co.KG

Erscheint seit: 1955

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: acht

Sonderhefte: ja

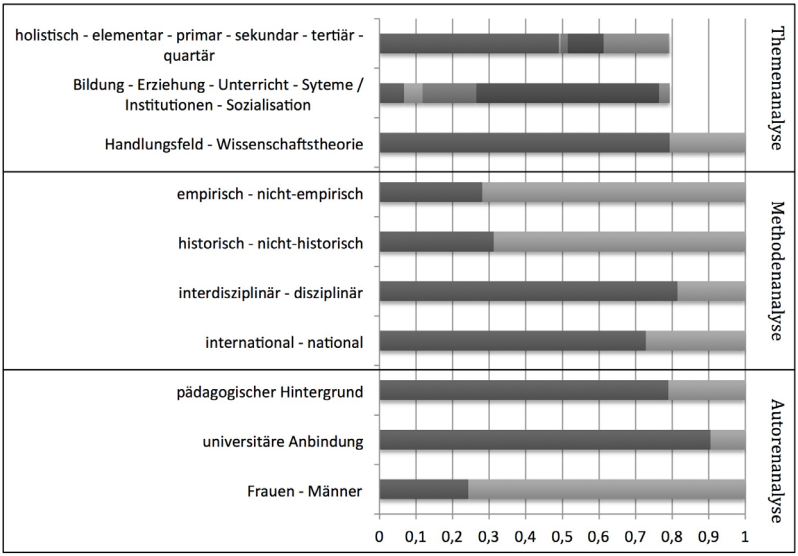
Schriftleitung: Prof. Dr. Roland Reichenbach (verantwortlich), Prof. Dr. Ewald Terhart, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Kai S. Cortina

Mitglieder Editorial Board: 16

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Zeitschrift für Pädagogik



Quelle: eigene Darstellung

Thematisch zeichnet sich die ZfPäd durch ein breites Profil aus. In ihr finden Artikel zu allen Bildungsbereichen (elementar bis quartär) Platz, wobei ein Schwerpunkt in holistischen und systemischen Zugängen zu sehen ist. Im Vergleich zu den anderen beiden deutschen Zeitschriften ist die ZfPäd durch den höchsten Anteil an wissenschaftstheoretischen Beiträgen gekennzeichnet. Methodisch weist die ZfPäd unter allen 14 untersuchten Zeitschriften den größten Anteil an historischen Beiträgen auf und bietet sowohl empirischen als auch nicht-empirischen Beiträgen Raum. Bei der Zusammensetzung der Autorenschaft fällt im Verhältnis zu den Autorinnen der vergleichsweise hohe Anteil an Autoren auf.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.zfe-online.de/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Die ZfE hat folgendes Leitbild: Öffnung von qualitativ hochstehender Forschung für breite Rezipientenkreise; Bekenntnis zur Interdisziplinarität der Erziehungswissenschaft und Verzicht auf pädagogische Provinzialität; eine konsequente Öffnung für die internationale Entwicklung von „Educational Research"; Schaffung eines Forums für divergente wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsvorgängen im gesamten Lebenslauf des modernen Menschen.

Begutachtung: Double-Blind-Peer-Review-Verfahren

Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Erscheint seit: 1998

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: elf

Sonderhefte: ja

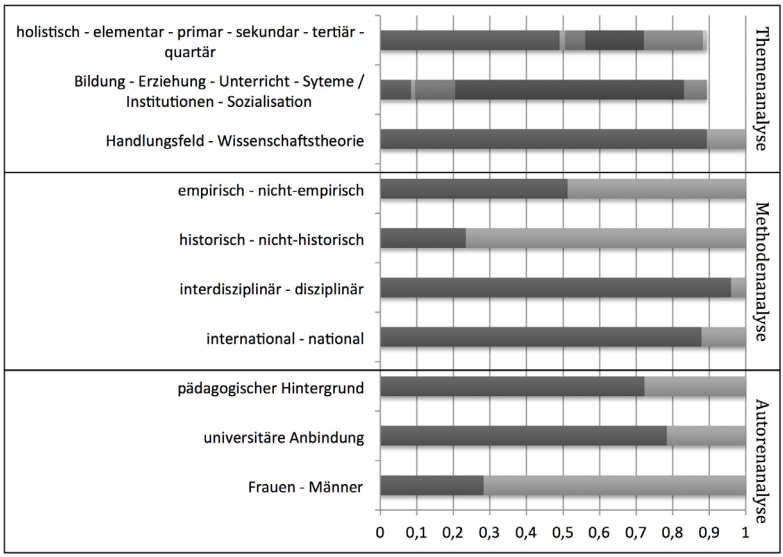
Schriftleitung: Prof. Dr. Harm Kuper (geschäftsführend), Prof. Dr. Jürgen Baumert, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

Mitglieder Editorial Board: 18

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft



Quelle: eigene Darstellung

Die ZfE zeichnet sich durch ein breites Profil aus und ähnelt in thematischer Hinsicht der ZfPäd. Allerdings ist ein geringerer Anteil wissenschaftstheoretischer Beiträge feststellbar. Größere Unterschiede finden sich im methodischen Vorgehen der ZfE-Autorinnen und -Autoren, da empirische Zugangsweisen überwiegen. Dagegen ist der Anteil historisch argumentierender Beiträge kleiner. Bei der Autorenschaft zeigt sie sich hinsichtlich der analysierten Kategorien unauffällig.

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.juventa.de/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Die ZSE ist das einzige sozialwissenschaftlich ausgerichtete Periodikum für den Bereich der Sozialisations-, Entwicklungs- und Erziehungsforschung. Sie ist interdisziplinär und international orientiert, beobachtet konti-

nuierlich ihre thematischen Felder und verfolgt aktuelle Trends. Damit ist sie das sozialwissenschaftliche Forum für die Bereiche Soziologie der Erziehung, Sozialisation und Bildungsforschung, Forschungsmethoden, Cultural Studies, Methodik des kulturanalytischen Blicks, Kindheits- und Jugendforschung und Schulische Sozialisationsforschung.

Begutachtung: Die Qualitätssicherung der Beiträge in der ZSE erfolgt über ein Peer-Review-Verfahren. Jedes eingereichte Manuskript wird von zwei unabhängigen Gutachtern in anonymisierter Form geprüft.

Verlag: Julius Beltz GmbH & Co. KG

Erscheint seit: 1981

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: elf

Sonderhefte: ja

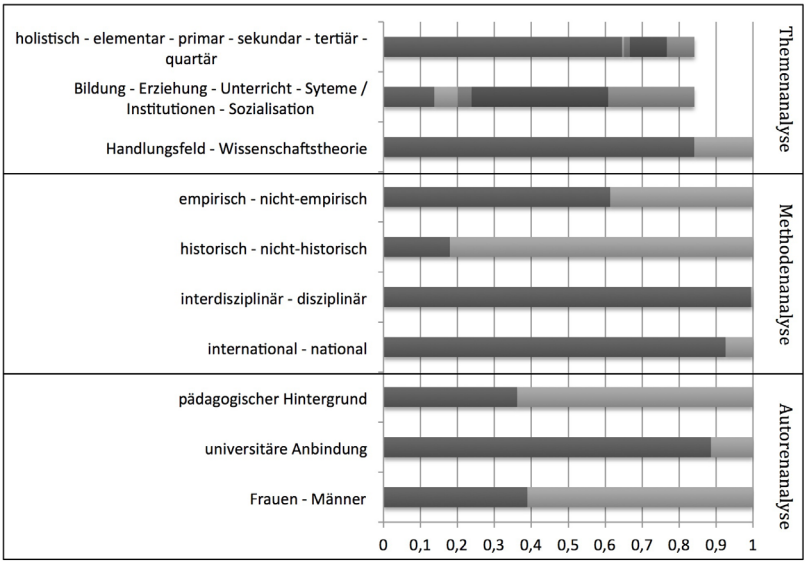
Schriftleitung: Prof. Dr. habil. Barbara Dippelhofer-Stiem (geschäftsführend), Prof. Dr. Matthias Grundmann, Prof. Dr. Ullrich Bauer, Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig u.a.

Mitglieder Editorial Board: neun

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation



Quelle: eigene Darstellung

Bei der Analyse der in der ZSE publizierten Beiträge spiegelt sich im hohen Anteil der mit Sozialisationsprozessen befassten Artikel die besondere Ausrichtung der Zeitschrift wider. Methodisch gesehen dominieren nicht-historische und interdisziplinär angelegte Arbeiten. Das Autorenprofil ist durch den relativ geringen Anteil von Autorinnen und Autoren mit pädagogischem Hintergrund gekennzeichnet – die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren kommt aus der Soziologie. Insgesamt weist das Profil der ZSE deutliche Parallelen zum British Journal of Sociology of Education und, etwas weniger deutlich, zur amerikanischen Sociology of Education auf, was wiederum auf die Sichtbarkeit und Abgegrenztheit der (Teil-)Disziplin der erziehungswissenschaftlichen Soziologie hinweist.

Oxford Review of Education (ORE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.education.ox.ac.uk/about-us/ore/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: ORE ist eine etablierte Zeitschrift mit breiter internationaler Leserschaft. Sie sieht ihre Rolle darin, die Ressourcen einer Vielzahl akademischer Disziplinen für die erziehungswissenschaftliche Forschung nutzbar zu machen. Die Herausgebenden begrüßen Beiträge zu neuen Forschungsthemen und -ansätzen ebenso wie Artikel mit analytischem und reflexivem Charakter. Der interdisziplinäre Herausgeberkreis spiegelt diesen Fokus wider. ORE verpflichtet sich den Standards der erziehungswissenschaftlichen Forschung, publiziert aber auch Artikel, die für die allgemeine und politische Öffentlichkeit von Interesse sind.

Begutachtung: Double-Blind-Peer-Review-Verfahren (mind. zwei Gutachter)

Verlag: Routledge

Erscheint seit: 1975

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: acht

Sonderhefte: ja (inklusiv)

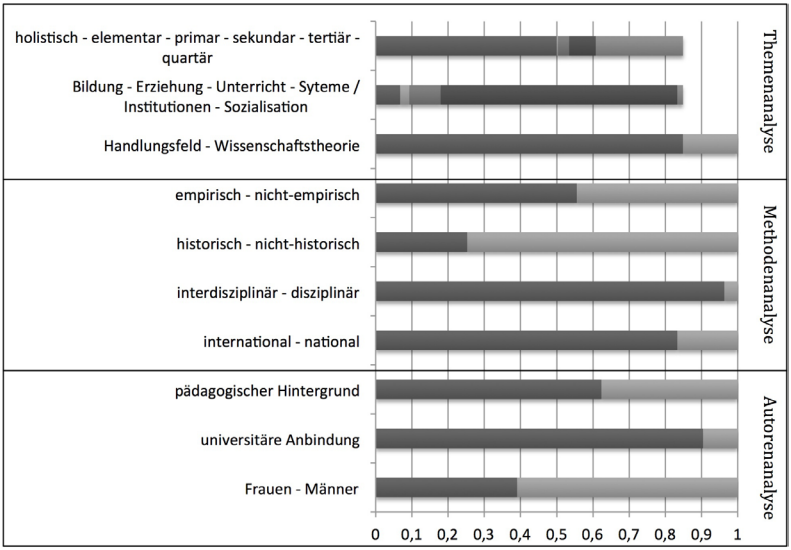
Schriftleitung: Prof. Dr. John Furlong, Prof. Ingrid Lunt

Mitglieder Editorial Board: zwölf

Hintergrund Editorial Board: national (weitgehend Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Oxford), zusätzlich internationales Advisory Board

Profillinie

Abbildung Profillinie der Oxford Review of Education



Quelle: eigene Darstellung

ORE deckt ein breites thematisches Feld ab, wobei wie bei den anderen beiden englischen Zeitschriften Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern gegenüber wissenschaftstheoretischen Beiträgen überwiegen. Allerdings ist ORE im englischen Vergleich durch den höheren Anteil von nicht-empirischen Arbeiten gekennzeichnet. Dies scheint eine Folge der expliziten Aufforderung an Autorinnen und Autoren, auch theoretische und reflexive Beiträge einzureichen. Auch ist in den Beiträgen in ORE eine im englischen Vergleich starke Orientierung an nationalen Themen festzustellen. Als einzige untersuchte englische Zeitschrift weist ORE im Verhältnis zu den Autorinnen eine Mehrheit an Autoren im betrachteten Zeitraum aus.

British Educational Research Journal (BERJ)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.bera.ac.uk/publications/BERJ
http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/%28ISSN%2914693518/homepage/Society.html

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: BERJ ist eine international peer-reviewte Zeitschrift, die Artikel publiziert, die für erziehungswissenschaftliche Forschende von Interesse sind. Die Zeitschrift verfolgt einen interdisziplinären Ansatz und veröffentlicht u.a. Fallstudien, experimentelle Studien, Studien basierend auf Umfragen, Diskussionen konzeptioneller und methodologischer Themen und Beiträge zu den grundlegenden Annahmen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, laufende Forschungsarbeiten sowie Buchbesprechungen.

Begutachtung: Eingereichte Artikel werden in der Regel in einem anonymisierten Verfahre von mindestens zwei Peer-Reviewer begutachtet.

Verlag: Routledge

Erscheint seit: 1975

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: zehn

Sonderhefte: ja (inklusiv)

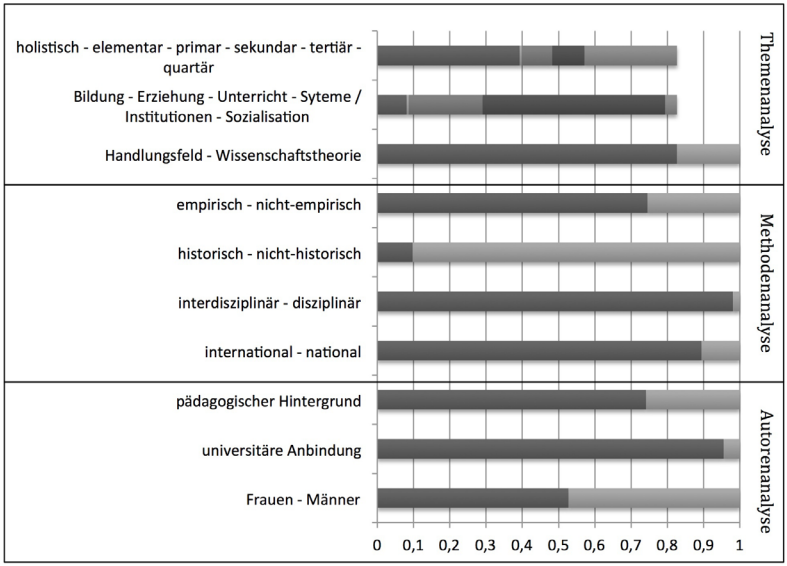
Schriftleitung: Prof. Vivienne Baumfield, Prof. Ian Menter, Prof. Joanne Hughes, Prof. Ruth Leitch, PhD Hilary Cremin, Prof. PhD Peter Gronn, Prof. Ann-Marie Bathmaker

Mitglieder Editorial Board: 18

Hintergrund Editorial Board: national

Profillinie

Abbildung: Profillinie des British Educational Research Journal



Quelle: eigene Darstellung

BERJ ist die Zeitschrift der British Educational Research Association (vergleichbar mit der DGfE) und deckt die Breite der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft ab. Im Vergleich zu ORE fallen der wesentlich höhere Anteil an empirischen und der geringere Anteil an historischen Arbeiten auf. Die Mehrzahl der in BERJ im Untersuchungszeitraum publizierten Beiträge wurden von Autorinnen verfasst – ein deutlicher Unterschied im Vergleich zu den deutschen Zeitschriften. Im englischen Vergleich ist zudem ein relativ hoher Anteil an Autorinnen und Autoren ohne universitäre Anbindung festzustellen.

British Journal of Sociology of Education (BJSE)

Allgemeine Hinweise

*Homepag*e: http://www.tandfonline.com/loi/cbse20#.UatMmpyhnDc

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Das Ziel dieser Zeitschrift ist es, qualitativ hochwertige, originäre, theoretisch fundierte Analysen des Zusammenhangs zwischen Bildung und Gesellschaft zu publizieren. Die Zeitschrift begrüßt Beiträge zu allen formellen und informellen Bildungsphasen. Sie beschäftigt sich mit der Vielzahl etablierter und neuer sozialwissenschaftlicher Theorien und mit der vollen Bandbreite methodologischer Ansätze. Die Zeitschrift untersucht bildungspolitische Diskurse, soziale Stratifizierung und Mobilität, die sozialen Dimensionen aller Aspekte der Pädagogik und Bildungserfahrungen des Spektrums von privilegierten bis benachteiligten Gruppen. Die Zeitschrift sieht sich der unabhängigen und kritischen Untersuchung des Zusammenspiels zwischen Bildung und lokalen, nationalen und globalen Entwicklungen und Kontexten verpflichtet. Die Zeitschrift hat eine etablierte, gut informierte internationale Leserschaft.

Begutachtung: Alle eingereichten Artikel werden in einem anonymisierten Verfahren von mindestens zwei Mitgliedern des Herausgeberkreises begutachtet.

Verlag: Routledge

Erscheint seit: 1980

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: sechs

Sonderhefte: ja (inklusiv)

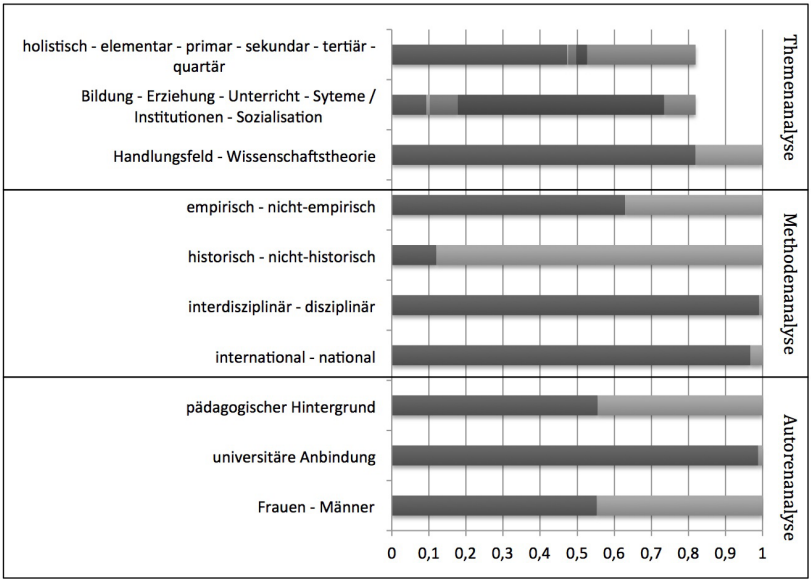
Schriftleitung: Prof. Len Barton, Prof. PhD Madeleine Arnot, Prof. PhD David James

Mitglieder Editorial Board: zehn

Hintergrund Editorial Board: national

Profillinie

Abbildung: Profillinie des British Journal of Sociology of Education



Quelle: eigene Darstellung

BJSE hat den höchsten Anteil an Beiträgen in den betrachteten englischen Zeitschriften, die sich mit dem tertiären Bildungsbereich auseinandersetzen. Dieser Anteil ist im Vergleich zu den deutschen Zeitschriften insgesamt höher, was vor allem auf die stärkere Behandlung hochschulischer Themen zurückzuführen ist. Zudem finden, gemäß der thematischen Ausrichtung des BJSE, Beiträge zu Sozialisationsprozessen mehr Platz, in denen in der Mehrzahl empirische, nicht-historische und interdisziplinäre Zugänge zur Anwendung kommen. Wie in der deutschen ZSE publizieren in der BJSE viele Autorinnen und Autoren, die keinen expliziten pädagogischen Hintergrund haben.

American Educational Research Journal (AERJ)

Allgemeine Hinweise

*Homepag*e: http://www.aera.net/Publications/Journals/iAmericanEducationalResearchJournali/tabid/12607/Default.aspx und http://aer.sagepub.com/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: AERJ veröffentlicht originäre empirische und theoretische Studien und Analysen zu Bildungsthemen. Die Herausgebenden berücksichtigen Artikel aus einem breiten Spektrum akademischer Disziplinen und Felder und begrüßen klare und bedeutsame Beiträge zum Verständnis und/oder zur Verbesserung von Bildungsprozessen und -ergebnissen. Im Bereich Teaching, Learning and Human Development (TLHD) veröffentlicht die Zeitschrift Forschungsartikel, die Prozesse und Ergebnisse von Lehren, Lernen und Entwicklung auf allen Bildungsstufen und in formellen sowie informellen Kontexten untersuchen. Im Bereich Social and Institutional Analysis (SIA) berücksichtigt die Zeitschrift Forschung, die sich mit bedeutsamen politischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen und organisatorischen Aspekten von Bildung auseinandersetzt. Die Zeitschrift begrüßt Analysen von Zusammenhängen zwischen diesen Aspekten, ihre Wirkung auf Bildungsprozesse und wie diese ‚externen' Aspekte in Forschung, Politik und Praxis konzeptionalisiert werden. Nicht berücksichtig werden essayistische Aufsätze, Kursevaluationen, Kurzberichte zu Studien mit enger thematischer Ausrichtung.

Begutachtung: Peer-Review-Verfahren

Verlag: Sage

Erscheint seit: 1964

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: sieben

Sonderhefte: nein

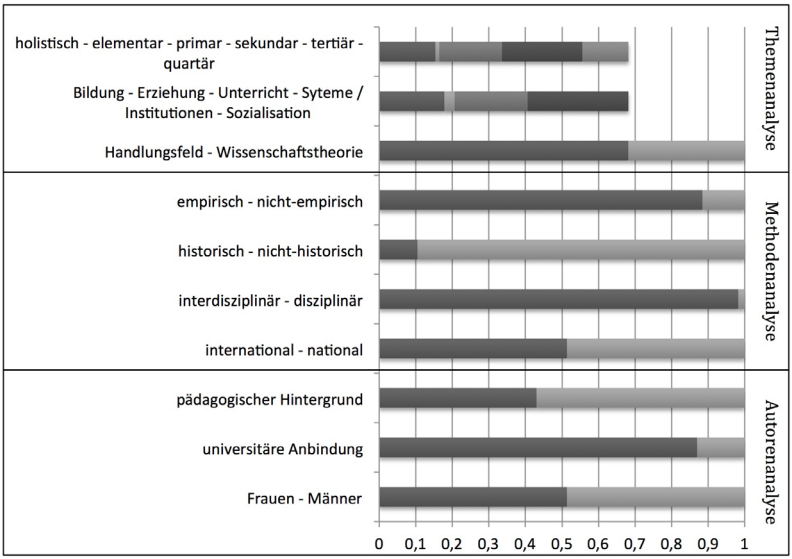
Schriftleitung: Prof. PhD Kenneth R. Howe, PhD Arlette Willis, PhD Violet J. Harris

Mitglieder Editorial Board: 16

Hintergrund Editorial Board: national

Profillinie

Abbildung: Profillinie des American Educational Research Journal



Quelle: eigene Darstellung

AERJ ist eine von drei untersuchten Zeitschriften, die von der American Education Research Association (AERA) herausgegeben wird. Sie zeichnet sich in thematischer Hinsicht durch eine fast gleich starke Behandlung von Sachverhalten aus dem Primar- und dem Sekundarbereich aus – eine Verteilung, die AERJ von allen anderen untersuchten nationalen Zeitschriften abhebt. Hervorzuheben ist zudem ein starker Fokus auf Unterrichtsthemen. Methodisch gesehen dominieren beim AERJ deutlich empirische Zugangsweisen. Im Vergleich zu den deutschen Zeitschriften fällt beim AERJ wie bei den anderen betrachteten amerikanischen Zeitschriften die gering vertretene historische Ausrichtung auf. Zudem sind die amerikanischen Zeitschriften und somit auch das AERJ durch einen im Vergleich zu englischen und deutschen Zeitschriften stärkeren Fokus auf den nationalen Diskurs gekennzeichnet.

Review of Educational Research (RER)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://rer.sagepub.com/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: RER veröffentlicht kritische, integrative Reviews von Forschungsliteratur in Bildungsbereich, inklusive Konzeptionalisierungen, Interpretationen und Synthesen einschlägiger Literatur. Die Einreichung von Beiträgen aus einer Vielzahl bildungsrelevanter akademischer Disziplinen wird begrüßt, u.a. Reviews aus der Psychologie, Soziologie, Geschichte, Philosophie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Informatik, Statistik, Anthropologie und Biologie, solange dabei bildungsrelevante Themen aufgegriffen werden. RER veröffentlicht primäre empirische Forschung nur, wenn sie in eine breitere, integrative Review relevanter Literatur eingebunden ist. Gelegentlich laden die Herausgebenden Reviews aus weniger häufig vertretenen Disziplinen ein.

Begutachtung: Peer-Review-Verfahren

Verlag: Sage

Erscheint seit: 1931

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: fünf

Sonderhefte: nein

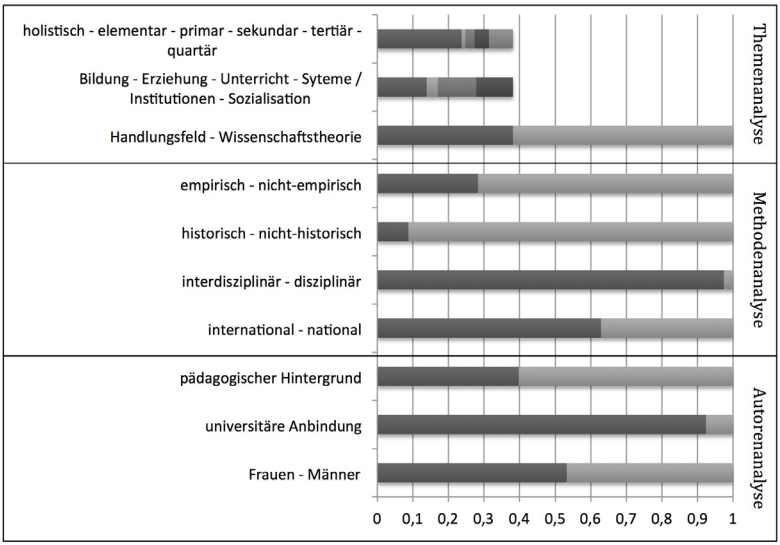
Schriftleitung: Associate Professor PhD Zeus Leonardo, Prof. PhD Frank C. Worrell

Mitglieder Editorial Board: 32

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Review of Educational Research



Quelle: eigene Darstellung

RER wird ebenfalls von der AERA herausgegeben und war 2012 gemessen am SSCI Impact Faktor die an Nummer eins gelistete Zeitschrift in der Erziehungswissenschaft. In thematischer Hinsicht fällt die Dominanz an wissenschaftstheoretischen Beiträgen ins Auge, deren Anteil von über 60% einen Spitzenwert im Vergleich aller 14 untersuchten Zeitschriften darstellt. Dies lässt sich mit dem besonderen Profil von RER als Review-Zeitschrift erklären. Dieses Profil zeigt sich auch im hohen Anteil von nicht-empirisch angelegten Beiträgen, die über 70% aller im Untersuchungszeitraum publizierten Artikel ausmachen und die dem speziellen Fokus der Zeitschrift geschuldet sind. Mit Blick auf die Autorenschaft ist ein breites disziplinäres Spektrum hervorzuheben – Autorinnen und Autoren mit pädagogischem Hintergrund sind in der Minderheit. Dies lässt sich wiederum auf die explizit interdisziplinäre Ausrichtung, wohl aber auch auf die Herausgeberstrategie, besonders auch erziehungswissenschaftlich relevante Reviews aus anderen Fachbereichen einzuladen, zurückführen.

Review of Research in Education (RRE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://rre.sagepub.com/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: RRE hat das Ziel, einen Überblick und beschreibende Analyse von ausgewählten Themen in der Forschungsliteratur zu bieten. Dies geschieht in Form von thematischen Ausgaben, für die kritische und zusammenführende Artikel angefordert werden. Gelegentlich gibt es aber auch Calls for Papers. Die Zeitschrift möchte Diskussionen und kontroverse Auseinandersetzungen zu Forschungsproblemen anregen und Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft zusammenfassen und zusammenführen.

Begutachtung: In der Regel werden Autorinnen und Autoren von den Herausgebenden eingeladen, Beiträge zu bestimmten Themen einzureichen.

Verlag: Sage

Erscheint seit: 1973

Ausgaben pro Jahr: eins

Artikel pro Heft: zehn

Sonderhefte: nein

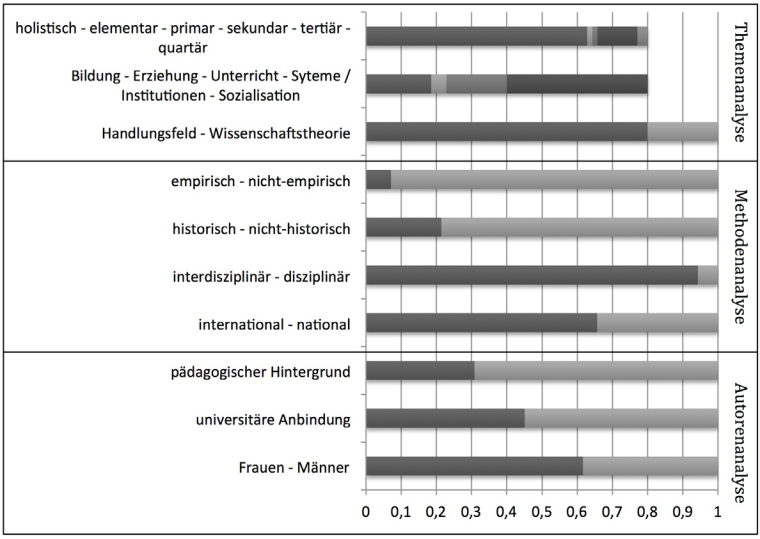
Schriftleitung: Prof. PhD Christian Faltis, Prof. Jamal Abedi

Mitglieder Editorial Board: 33

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Review of Research in Education



Quelle: eigene Darstellung

RRE ist ein weiteres AERA-Journal, publiziert aber im Gegensatz zu AERJ und RER verstärkt Beiträge auf der erziehungswissenschaftlichen System- und Institutionenebene. Holistische, also über einzelne Bildungsphasen hinausgehende Beiträge dominieren. Von allen 14 untersuchten Zeitschriften hat die RRE den geringsten Anteil empirisch ausgerichteter Beiträge, was an der Ausrichtung als Review-Zeitschrift liegt. Ansonsten zeigt die RRE in methodischer Hinsicht ein ähnliches Profil wie die beiden bereits vorgestellten amerikanischen Zeitschriften. Im Autorenprofil der RRE ist der im Vergleich zu allen untersuchten Zeitschriften höchste Anteil an Autorinnen im Verhältnis zu Autoren (über 60%) hervorzuheben.

Sociology of Education (SOE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://soe.sagepub.com/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: SOE versteht sich als Forum für Studien in der erziehungswissenschaftlichen Soziologie und im Feld der sozialen Entwicklung von Menschen. Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge, die untersuchen, wie soziale Institutionen und die Erfahrungen von Menschen in diesen Institutionen Bildungsprozesse und soziale Entwicklungsprozesse beeinflussen. Diese Forschung beinhaltet Analysen auf verschiedenen Ebenen, die sich von der Individualebene bis zur Ebene der strukturellen Zusammenhänge zwischen sozialen und Bildungsinstitutionen erstrecken. Die Zeitschrift ist um ein ausgewogenes Verhältnis von Beiträgen zu den verschiedenen Stufen des Bildungswesens und zu allen Arten von Bildungsinstitutionen bemüht. Zudem werden Beiträge basierend auf allen methodologischen Zugängen begrüßt.

Begutachtung: Peer-Review-Verfahren

Verlag: Sage

Erscheint seit: 2004

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: fünf

Sonderhefte: nein

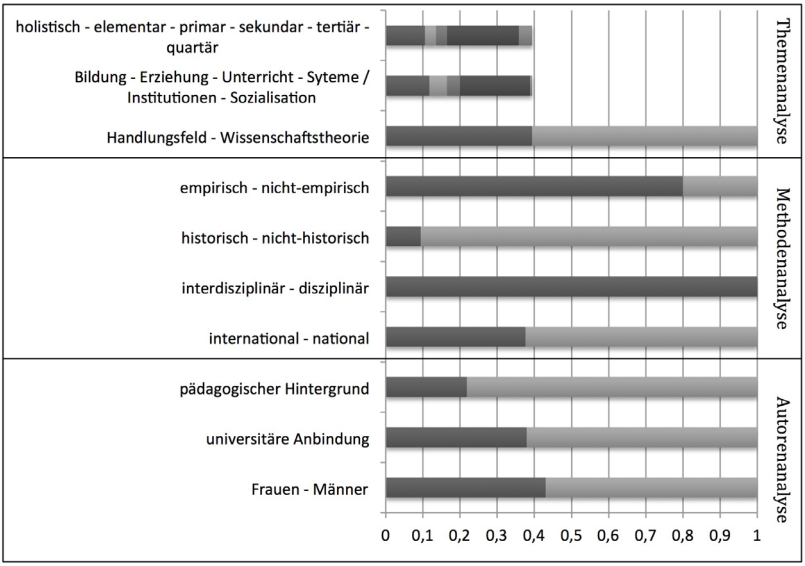
S*chriftleitung*: Associate Professor PhD David B. Bills, Associate Professor PhD Stefanie Ann DeLuca (deputy editor), Prof. PhD Stephen L. Morgan (deputy editor)

Mitglieder Editorial Board: 45

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Sociology of Education



Quelle: eigene Darstellung

SOE wird von der American Sociological Society herausgegeben. Sie ist die einzige der untersuchten Zeitschriften, in der innerhalb der Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern Artikel zum Sekundarbereich dominieren. Mit über 60% liegt der Anteil an wissenschaftstheoretisch orientierten Beiträgen nur knapp hinter dem Spitzenwert der RER zurück. In methodischer Hinsicht weist die SOE mit unter 40% den geringsten Anteil an international ausgerichteten Beiträgen aller 14 betrachteten Zeitschriften auf. Die überwiegende Mehrheit der Autorinnen und Autoren kommt aus der Soziologie und nur eine geringe Minderheit der Autorschaft aus dem pädagogischen Bereich.

European Educational Research Journal (EERJ)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.wwwords.co.uk/eerj/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Das „European Educational Research Journal" (EERJ) veröffentlicht Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung in Europa und ist eine Zeitschrift mit Peer-Review-Verfahren. EERJ versteht sich als Forum für einen konstruktiven Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Europa. Der Zusammenhang zwischen Sozialwissenschaften und erziehungswissenschaftlicher Forschung ist dabei ebenso bestimmend wie die Entwicklung von Methoden zur Erforschung des Europäischen Sprach- und Kulturraumes. EERJ ist vor diesem Hintergrund nicht so sehr eine Zeitschrift für europäische Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, sondern vor allem eine Zeitschrift für die Europäisierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Begutachtung: unabhängiges (anonymes) Peer-Review

Verlag: Symposium

Erscheint seit: 2002

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: zwölf

Sonderhefte: nein

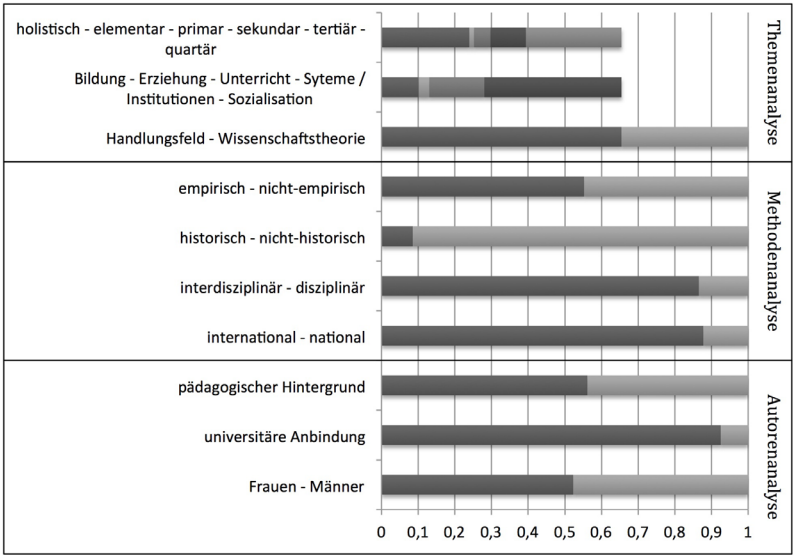
Schriftleitung: Prof. Martin Lawn (geschäftsführend), Eric Mangez, Sotiria Grek, Linda Rönneberg, Maarten Simons, Kirsten Sivesind

Mitglieder Editorial Board: 29

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie des European Educational Research Journal



Quelle: eigene Darstellung

Das European Educational Research Journal ist das Forum der European Educational Research Association (EERA), das als Dachverband aller europäischen Vereinigungen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu sehen ist. Die Zeitschrift erscheint erst seit 2002 und ist damit die jüngste untersuchte Zeitschrift. Sie erscheint ausschließlich online. Nicht zuletzt deswegen dürfte ein Ranking im SSCI bis heute fehlen. Mit Blick auf die thematische Ausrichtung der Beiträge ist ein Schwerpunkt im tertiären Bildungsbereich feststellbar. Dies deckt sich mit bildungspolitischen Reformen auf europäischer Ebene, die in den letzten Jahren verstärkt den Hochschulsektor im Blick hatten. Methodisch betrachtet fällt die geringe Anzahl an historischen Argumentationen ins Auge, was durchaus mit einer noch fehlenden europäischen Wissenschaftsgeschichte erklärt werden kann. Die Bedeutung eines empirischen und interdisziplinären Zuganges entspricht in etwa dem innerhalb des englischen und deutschen Kulturraumes. Der Anteil an Autorinnen und Autoren mit pädagogischen Hintergrund liegt unter 50% bleibt. Knapp über die Hälfte der sind Autorinnen.

European Journal of Education (EJE)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291465-3435

Online: ja

Kostenpflichtig: nein

Fokus: Das „European Journal of Education“ (EJE) untersucht, vergleicht und evaluiert Strategien, Entwicklungen, Trends und Programme europäischer Bildungssysteme aus einer internationalen Perspektive und richtet sich an eine breite Zielgruppe aus Akademikern, Wissenschaftlern, Praktikern und Studierenden der Erziehungswissenschaft.

Begutachtung: Peer-Review-Verfahren

Verlag: Wiley-Blackwell

Erscheint seit: 1979

Ausgaben pro Jahr: vier

Artikel pro Heft: zehn

Sonderhefte: nein

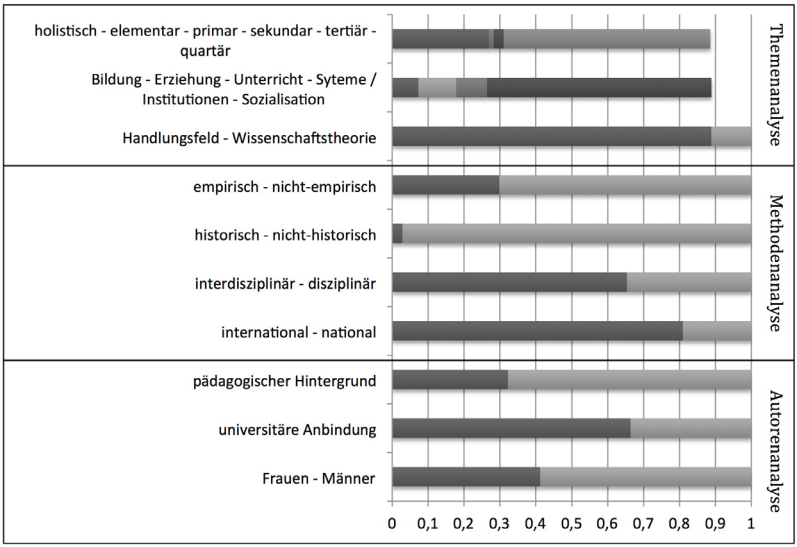
Schriftleitung: Richard Desjardins, Jean Gordon, Christina Keyes

Mitglieder Editorial Board: elf

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie des European Journal of Education



Quelle: eigene Darstellung

Mit Blick auf die thematische Ausrichtung der Beiträge weist das EJE ein ähnliches Profil wie das EERJ auf: Es dominieren Beiträge zum tertiären Bildungsbereich, gefolgt von Artikeln mit einem holistischen Ansatz. Der Schwerpunkt der Analysen ist in der Erforschung von Sozialisationsprozessen zu sehen. Diese Parallelen lassen sich auch in methodischer Hinsicht ziehen, wonach es kaum historisch argumentierende Beiträge gibt und eine deutliche interdisziplinäre und internationale Ausrichtung zu verzeichnen ist. Eine Ausnahme stellt die Frage der empirischen bzw. nicht-empirischen Ausrichtung dar. Im EJE überwiegen klar nicht-empirische Zugangsweisen. Bei der Autorenschaft sind in der Mehrzahl eine universitäre Anbindung und ein pädagogischer Hintergrund erwähnenswert, ebenso wie die Tatsache, dass nur knapp 40% der Beiträge von Frauen verfasst sind.

Journal of Studies in International Education (JSIE)

Allgemeine Hinweise

*Homepag*e: http://jsi.sagepub.com/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: Das „Journal of Studies in International Education“ (JSIE) ist das erste Forum für Forschungen zum Hochschulwesen. Es richtet sich an Administratorinnen und Administratoren, Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler und Entscheidungstragende, die an der Internationalisierung des Hochschulwesens in all seinen Facetten interessiert sind. Dazu gehören unter anderem die Schlagworte „Internationalisierung“, „Globalisierung“, „Internationale Kooperationen“, „Nationale und international Strukturen im Hochschulbereich“, „Internationalisierungsstrategie“, „Curriculum“, „Lehren und Lernen vor dem Hintergrund einer Internationalisierung“, „Auslandsstudium“, „Mobilität des akademischen Personals und der Studierenden“, „Kooperation und Wettbewerb“ sowie „Grenzüberschreitende und kulturvergleichende Analysen“.

Begutachtung:

Verlag: Sage

Erscheint seit: 1997

Ausgaben pro Jahr: fünf

Artikel pro Heft: fünf

Sonderhefte: nein

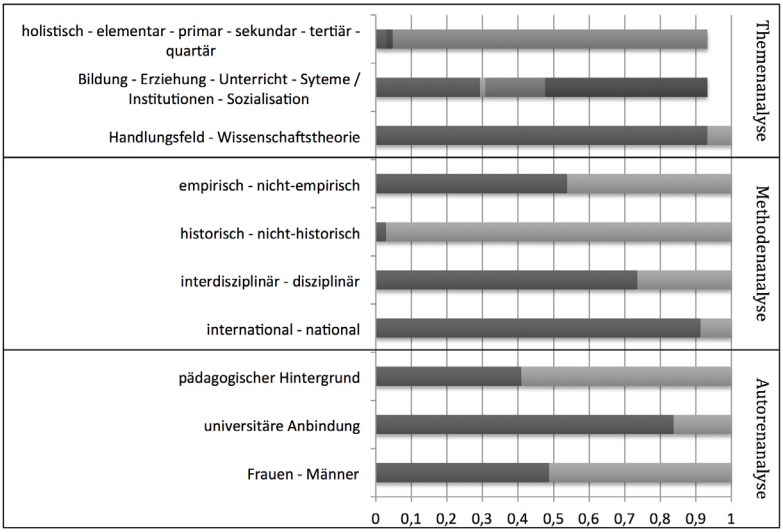
Schriftleitung: Hanneke Teekens, Christian Buhler

Mitglieder Editorial Board: 15

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie des Journal of Studies in International Education



Quelle: eigene Darstellung

JSIE hat im Vergleich zu allen untersuchten Zeitschriften den größten Anteil an Artikeln, die sich mit dem tertiären Bildungsbereich befassen. Damit hat es auf dieser Ebene einen eindeutigen Schwerpunkt. Bei der methodischen Analyse überwiegen empirische, interdisziplinäre und international argumentierende Artikel. Eine historische Betrachtungsweise taucht so gut wie gar nicht auf. Mit Blick auf die Autorenschaft ist der Anteil an über 50% an Artikeln, die von Frauen verfasst wurden, erwähnenswert. Es gibt einen hohen Anteil an Autorinnen und Autoren ohne pädagogischen Hintergrund.

Learning and Instruction (L&L)

Allgemeine Hinweise

Homepage: http://www.journals.elsevier.com/learning-and-instruction/

Online: ja

Kostenpflichtig: ja

Fokus: „Learning and Instruction“ (L&I) versteht sich als internationale und multidisziplinäre Peer-Review-Zeitschrift. Es werden darin originale und nicht-veröffentlichte Forschungsbeiträge zu den Bereichen des Lernens, der

Entwicklung, des Lehrens und des Unterrichts veröffentlicht. Dementsprechend breit und vielschichtig sind die theoretischen Grundlagen und methodischen Zugänge der veröffentlichten Artikel. Sie fokussieren auf alle Lebensphasen, von der Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter, und auf vielfältige Lehr-Lern-Kontexte, die in Laborsituationen oder auch mithilfe von Feldforschungen untersucht werden. Das Hauptkriterium für die Annahme eines Beitrages liegt in seiner Bedeutung für das damit umrissene Forschungsgebiet zum Lernen und Lehren.

Begutachtung: unabhängiges und anonymes Peer-Review

Verlag: Elsevier

Erscheint seit: 1991

Ausgaben pro Jahr: sechs

Artikel pro Heft: elf

Sonderhefte: nein

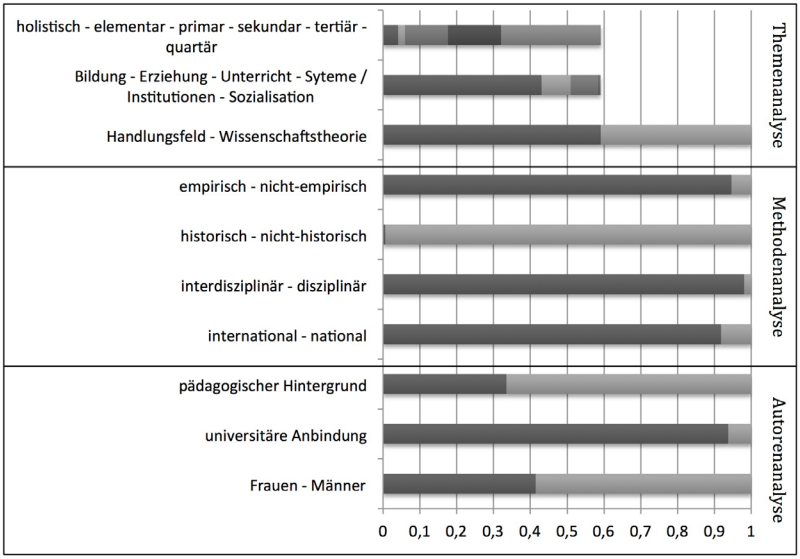
Schriftleitung: Prof. Lucia Mason (geschäftsführend)

Mitglieder Editorial Board: sieben

Hintergrund Editorial Board: international

Profillinie

Abbildung: Profillinie der Learning and Instruction



Quelle: eigene Darstellung

„Learning and Instruction“ (L&I) ist eine weitere Zeitschrift, die von einer Vereinigung von Erziehungswissenschaftlern im weitesten Sinn herausgegeben wird. Sie ist das Forum der EARLI – einer der größten und traditionsreichsten Zusammenschlüsse von erziehungswissenschaftlichen Forschern in Europa. L&I erreichte 2012 im SSCI Impact Faktor Ranking den zweiten Platz und ist somit die am höchsten gelistete europäische Zeitschrift in der Erziehungswissenschaft. Mit Blick auf die Themenanalyse ist das breite Spektrum auffallend, das L&I im Vergleich zu allen anderen europäischen Zeitschriften kennzeichnet: Beiträge zu allen Bildungsbereichen kommen darin vor. Methodisch betrachtet lässt sich feststellen, dass ein historischer Zugang keine Rolle spielt und nahezu alle Beiträge empirisch ausgerichtet sind. Die Argumentationen sind überwiegend international und interdisziplinär. Das Profil der Autorenschaft ist mit Blick auf die untersuchten Kategorien im Vergleich zu den anderen Zeitschriften wenig auffällig.

Ausblick

Die allgemeinen Hinweise, die Profillinien und die Kommentare zu den 14 erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften können Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler eine Orientierungshilfe bieten: Sie legen Schwerpunktsetzungen der analysierten Zeitschriften im Bereich der Autorinnen und Autoren, der Themen und der Methoden offen und bündeln dadurch wichtige Informationen, um in diesen Zeitschriften Beiträge schnell und erfolgreich zu publizieren. Darüber hinaus lässt sich die Empfehlung ableiten, vor dem Einreichen bei allen anderen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften entlang der in den DFG Projekten untersuchten Kategorien zu prüfen, ob der eigene Artikel zum Profil der ausgesuchten Zeitschrift passt oder nicht. Ein Blick in die aktuellen Hefte, aber auch in die älteren Jahrgänge sowie die Manuskripthinweise und den Internetauftritt der Zeitschrift erscheint dafür unabdingbar.

Klaus Zierer, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Hubert Ertl, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Department of Education an der Universität Oxford.

David Phillips, Prof., ist emeritierter Hochschullehrer am Department of Education an der Universität Oxford.

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

Literatur

Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin (1990). Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen. Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 73-97.

Bray, Nathaniel J./Major, Claire H. (2011). Status of Journals in the Field of Higher Education. In: The Journal of Higher Education 82, 4, S. 479-503.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011). Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft – Stellungnahme der DGfE. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_Publikationsbasierte_Promotionen.pdf. [Zugriff: 14. November 2011].

Eigler, Gunther/Macke, Gerd (1994). Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis. Ein Versuch, metatheoretische Spuren in einem Ausschnitt empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Spur zu kommen. In: Pollak, G./Heid, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 77-114.

Ertl, Hubert/Zierer, Klaus/Phillips David/Tippelt, Rudolf (2013): Analysis of Academic Journals in Education: a Comparison of Publication Patterns in England and Germany. In: Research in Comparative and International Education 8, 1, S. 1-16.

Leschinsky, Achim/Schoepflin, Urs (1991): Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik“ zwischen 1979 und 1989. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mills, David/Jepson, Anne/Coxon, Tony/Easterby-Smith, Mark/Spencer, Jonathan (2006): Demographic Review of the UK Social Sciences. Swindon: ESRC.

Tooley, James/Darby, Doug (1998): Educational Research: A Critique. A Survey of published Educational Research. London: Ofsted.

Zierer, Klaus (2011): Kritisch-konstruktive Überlegungen zur Systematik erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden. In: Pädagogische Rundschau 65, 6, S. 637-645.

Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 400-424.

Geschlecht, Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme

Harry Friebel

Weiterbildungsteilnahme in den Kategorien Geschlecht und Elternschaft zu diskutieren heißt, lebens- und arbeitsweltliche Kontexte zu reflektieren. Inklusion in die und Exklusion aus der Weiterbildung sind nur zu verstehen, wenn wir biographische „Regulative“ (Wittpoth 2009: 779) der Teilnahme und Nicht-Teilnahme berücksichtigen. Insofern ist jede Teilnahmediskussion zugleich Kontextdiskussion. Wenn zum Beispiel im jüngsten AES-Monitoring zur Weiterbildung in Deutschland zu lesen ist, dass 39% der befragten Männer an betrieblicher, 18% an nicht-betrieblicher, aber nur 31% der befragten Frauen an betrieblicher, doch 25% an nicht-betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben (Leven et al. 2013: 80) dann sind diese Unterschiede der Teilnahmequoten nicht selbsterklärend – sie sind Ausdruck geschlechts- und biographiespezifischer Lebenszusammenhänge.

Die Frage dieses Artikels, ob Chancengleichheit der Geschlechter in der Weiterbildungsteilnahme erreicht wurde, wird hier deshalb in der Tradition der Lebenslaufforschung diskutiert: Es geht um Optionen und Restriktionen der individuellen Weiterbildungsbeteiligung im Kontext von Familien- und Erwerbsarbeit. Dabei berufen wir uns auf den Ursprung der Life-Course-Theory in Elders berühmter US-Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. Elder 1974). Elder entwickelte eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien zur Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung (Friebel 2008b: 481) innerhalb der gesamten Lebensspanne, d.h. zur Gleichzeitigkeit der Logik des Subjekts (Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (der Lebenslauf von Individuen ist sowohl eingebettet als auch berührt durch die historische Zeit und ihre Ereignisse).

Die Diskussion des Zusammenhangs von Geschlecht, Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme generieren wir in zwei Schritten: Zuerst erörtern wir den Zusammenhang im Kontext der Familiengründung als Transitionsprozess. Danach fokussieren wir Aspekte der geschlechtsspezifischen Beteiligungsregulation in und durch die Erwerbsarbeit im Rahmen einer Typologie.

1 Empirische Datengrundlage

Wir diskutieren Befunde der Längsschnittstudie „Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel“(HBLP) – ein Sample der Hamburger Schulabschlusskorte von 1979 (vgl. Friebel 2000; Friebel 2008a). In bisher 21 Erhebungswellen – mit einem regelmäßigen Zeitabstand von etwa eineinhalb Jahren – begleite-

ten wir diese Untersuchungsgruppe von 1980 bis 2012 auf der Basis von Fragebogenbefragungen (quantitativ) und mit problemzentrierten Interviews (qualitativ) prospektiv forschend, um Veränderungen in der Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung auf lange Sicht erfassen zu können. 130 Personen, die 1979 das allgemeinbildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich der 21. Erhebungswelle (2012) an der Untersuchung teil. Der ursprüngliche Stichprobenumfang lag in der ersten Welle (1980) bei 252 Personen.[1] In der sechsten Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 von uns vorab gezogene Ergänzungsstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit" (vgl. Haunberger 2011) in unserer Längsschnittstudie teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998). Die Gesamtheit des zur Diskussion stehenden Samples nennen wir Gesamtsample. Von ihnen liegen Verlaufsdaten zu zentralen biographischen Erfahrungen von 1980 bis 2012 vor. Zusätzlich wurden pro Welle mit einem Subsample von jeweils ca. 25 Angehörigen des Gesamtsamples problemzentrierte Interviews durchgeführt: Wir nennen dieses Subsample Intensivsample. Die Auswahl des Intensivsamples richtete sich nach problembezogenen und theoretischen Überlegungen (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1990).

Die Sampleangehörigen sind aktuell etwa 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel, Eltern sind ca. sieben Zehntel.

2 Weiterbildungsteilnahme im Kontext von Familie und Erwerbsarbeit

Wir wählen den Begriff „Kontext", um ausgewählte lebensweltliche hemmende und fördernde Bedingungen bzw. Regulative des Weiterbildungsverhaltens zu thematisieren – insbesondere hinsichtlich der Frage nach geschlechtstypischen Effekten der Statuspassagen Familienbildung und Erwerbsarbeit. Der Lebenslauf als Sequenz von Statusfigurationen impliziert Chancen und Risiken, Wendepunkte und Passagen, die sich in unterschiedlicher Weise auf das Weiterbildungsverhalten auswirken können. Unsere These von der Kontextabhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme stellt nicht in Frage, dass Lernen, Bildung und Weiterbildung biographische Eigenleistungen sind – sondern soll nur die biographische und lebensweltliche ‚Rahmung' dieser Eigenleistungen aufzeigen. Werden diese Kontextparameter

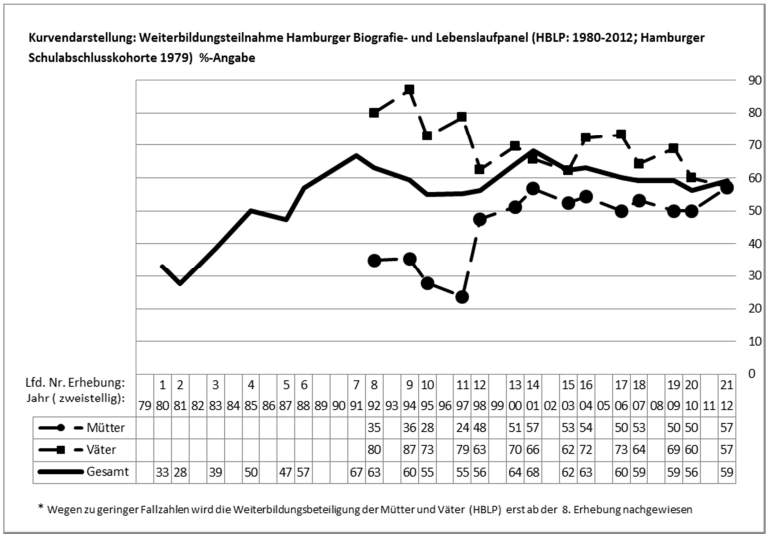
1 Die Stichprobe ist eine zufallsgenerierte Klumpenauswahl: In drei sozialstrukturell unterschiedlich zusammengesetzten Stadtteilen Hamburgs wurden jeweils drei Schulen verschiedener Schulformen ausgewählt. Mittels Zufallszahlen wurde das Sample aus den Klassenlisten der Schulabsolventeninnen und Schulabsolventen generiert.

nicht beachtet, so besteht das Risiko einer Individualisierung der (Nicht-) Teilnahme.

„Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“ sagten 91% (2000) bzw. 94% (2005) aller Befragten im repräsentativen Berichtssystem Weiterbildung (BSW) (vgl. BMBF 2003: 79; BMBF 2006: 258) auf eine Frage nach der Bedeutung der Weiterbildung. Die tatsächliche Weiterbildungsteilnahmequote in Deutschland lag aber regelmäßig unterhalb von 50% (BMBF 2013: 7; Bilger et al. 2013: 29; Rosenbladt/Bilger 2011: 27). Was behindert, was fördert die Weiterbildungsteilnahme im Lebenszusammenhang? Wie ist die Realisierungslücke zu verstehen? Für eine Beantwortung dieser Fragen sind erst empirisch gestützte Reflexionen über Kontexteffekte in der Lebenslaufperspektive zielführend!

2.1 Weiterbildungsteilnahme und Familiengründung

Die Kurvendarstellung ist ein stilisiertes Bild zur Teilnahme des Untersuchungssamples an organisierter Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen und sonstigen Schulungen etc. – also an „non-formaler Bildung“ – im Lebenszusammenhang. [2]



Quelle: eigene Darstellung

2 Eine Differenzierung zwischen beruflicher und nicht beruflicher Weiterbildungsteilnahme wird nicht vorgenommen.

Die Teilnahmequoten des Samples in den 21 Wellen werden in Kurven (und in einem Tabellenteil darunter) dargestellt.[3] Die Weiterbildungsteilnahme der Befragten insgesamt (fette Kurve) des HBLP begann im Prozess der beruflichen Qualifizierung 1980 auf niedrigem Niveau und steigerte sich fast kontinuierlich bis 1991 (von 33% = erste Welle bis 67% = siebte Welle). Danach fiel das Teilnahmeniveau bis zur zehnten Welle fast stetig und verblieb in den Folgewellen auf diesem Niveau. Etwa ab der 13. Welle sehen wir wieder ansteigende Teilnahmefrequenzen – danach flachte die Teilnahmehäufigkeit erneut etwas ab.

Die intertemporale Reduktion der Weiterbildungsquoten verweist auf den biographischen Zusammenhang zwischen Elternschaft, Geschlecht und Weiterbildung im Lebenszusammenhang. Es ist ein „doing gender" (vgl. West/ Zimmermann 1987) – als soziale Konstruktion der Geschlechterverhältnisse im Lebenslauf (Krüger 2002: 63) – der Weiterbildungsteilnahme: Um diese soziale Konstruktion im Verhältnis der Geschlechter im Lebenszusammenhang anschaulich dokumentieren zu können, haben wir die Weiterbildungsverlaufsmuster in Abhängigkeit vom Geschlecht der Elternschaft konstruiert. Diese Prozessgrammatik spiegelt sich in den beiden ergänzenden Kurven wieder: Die Kurve der Männer, die im Laufe des Untersuchungszeitraums Väter geworden sind, ist ab der achten Erhebungswelle hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme signifikant überdurchschnittlich. Sie dokumentiert bis zur 20. Welle nahezu stetig überdurchschnittliche Teilnahmequoten. Die Kurve der Frauen, die im Laufe des Untersuchungszeitraums Mütter geworden sind, ist hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme ab der 8. Erhebungswelle signifikant unterdurchschnittlich. Ab der 14. Welle erreicht sie wieder ein etwa durchschnittliches Niveau. Erst zur 21. Welle liegen die Mütter und die Väter auf einem ähnlichen Teilnahmeniveau. Die Kurvendarstellung dokumentiert eine signifikante Scherenöffnung zwischen einer überdurchschnittlichen Weiterbildungsaktivität der Väter und einer Weiterbildungsabstinenz der Mütter. Zwischen der achten und der 21. Welle liegen ca. 20 Jahre Lebenslauf, Biographie, Karriere voller Aktivität oder Abstinenz. Die Kurvendarstellung zeigt – in prozessualer Perspektive – wie Mütter gewissermaßen gefangen sind in einer Verlaufskurve, die Krüger als „prozessuale Diskriminierung" (Krüger 1995: 133) beschreibt. Das Geschlecht lagert sich als Strukturkategorie sowohl in die beruflichen Qualifizierungsprozesse als auch in die Familienbildungsprozesse in typischer Weise ein. Das Geschlecht „Frau" bedeutet beim Übergang in den Beruf ‚Vorabzüge' in der Verwertung von Bildungsabschlüssen schon vor der Familiengründung. Und das Ge-

3 Wir haben drei Kurven in die Darstellung intergriert: Die durchgehende, fette Kurve symbolisiert die durchschnittliche Weiterbildungsquoten des Gesamtsamples pro Erhebungswelle. Die beiden zusätzlichen Kurven berichten über die Weiterbildungsteilnahmequoten von Frauen und Männer des Samples, nachdem sie Mütter und Väter wurden.

schlecht „Frau“ erfährt mit dem biographischen Einstieg in die Elternschaft eine „Soll-Bruchstelle“ (Friebel 2007: 42) in der Erwerbsarbeit und der Weiterbildung: Diese Diskriminierung kommt „dann zusätzlich hinzu“ (ebd.). Krüger fordert deshalb – bezogen auf die Lebensläufe gleichermaßen für Frau und Mann – die wechselseitigen Kontexteffekte von Arbeitswelt und Familie zu sehen:

„Erst die *Verknüpfungsprinzipien* beider Institutionen machen die *Gegenläufigkeit* der Ungleichheitsspirale sichtbar: Das *positive Aufaddieren* von Geschlecht und Familie im männlichen gegenüber der *umgekehrt proportionalen Negativentwicklung* im weiblichen Lebensverlauf.“ (Krüger 1995: 144, Hervorhebung im Original)

Es ist in der Kurvendarstellung empirisch wahrscheinlich, dass sich die Differenzwerte in der ‚Berg- und Talfahrt‘ der Väter- und Mütter-Kurven in Abhängigkeit von den Bildungs- und Qualifikationsprofilen dieser beiden Subgruppen verstärken oder vermindern können. In unserem Sample gibt es eine leichte geschlechtlich gebundene Qualifikationsverteilung. Die Frauen und Männer des Samples haben zwar jeweils ausgesprochen ähnliche Bildungsressourcen in ihren Herkunftsfamilien erfahren, aber hinsichtlich der Schulbildungsabschlüsse und der Berufsqualifikationen existieren gewisse Unterschiede: Die Männer im Sample sind bezogen auf den Schulabschluss Abitur und das Hochschulstudium etwas überrepräsentiert – die Frauen hingegen beim Schulabschluss Hauptschule und der nichtakademischen Berufsausbildung. Weil nun alle(!) empirischen Studien berichten, dass mehr Bildung mehr Weiterbildung generiert – und umgekehrt – würde eine Gleichverteilung der Bildung zwischen den Männern und Frauen im Sample die ‚Berg und Talfahrt‘ der Kurven weniger dramatisch ausfallen lassen. Diese Kurvendarstellung ist ohnehin nur eine Aggregation vielfältiger lebensweltlich unterschiedlicher Einzelfälle im Prozess – ein aggregierendes Schema mit heuristischem Wert.

Im Rahmen unserer parallel zu den standardisierten Fragebogenbefragungen durchgeführten problemzentrierten Interviews mit dem Intensivsample gaben die Mütter und die Väter prototypische ‚Spielregeln‘ ihrer jeweiligen Familiensituation in der Phase der Familiengründung zu Protokoll:

- Mutter: „Als das erste Kind kam, da hab ich alle Weiterbildung erst mal aufs Eis gelegt … für die Familie“.
- Vater: „Als das erste Kind kam, da hab ich erst mal alles an Weiterbildung gemacht … für die Familie“.

Vereinfacht ausgedrückt, wirkt das soziale Geschlecht im Kontext von Elternschaft als Strukturgeber der Weiterbildungsteilnahme.

Die geschlechtsspezifischen Verteilungen insgesamt zur Weiterbildungsteilnahme der Sampleangehörigen erscheinen hingegen ausgesprochen unauffällig. Das liegt eben daran,

- dass die im Untersuchungsverlauf Mütter gewordenen Frauen erheblich unterdurchschnittliche Teilnahmequoten – wie in der Kurvendarstellung dokumentiert – hatten, dagegen die Frauen ohne Kinder signifikant überdurchschnittlich an Weiterbildung teilgenommen haben,
- dass die im Untersuchungszeitraum Väter gewordenen Männer erheblich überdurchschnittliche Teilnahmequoten hatten – wie in der Kurvendarstellung dokumentiert –, aber die Männer ohne Kinder signifikant unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilgenommen haben.

Erst mit unserer prozessgestützten prospektiven Ermittlung von mikrostrukturellen Daten desselben Samples im Rahmen eines Panels lassen sich derartige biographiespezifische Ergebnisse gewinnen.

Auch im BSW/AES-Bericht über Weiterbildungsteilnahme 2010 wird der Zusammenhang von Erwerbsarbeit, Familie, Geschlecht und Weiterbildung aufgegriffen: „Familiäre Verpflichtungen sind mit einem Anteil von 25% die von Frauen am häufigsten genannte Weiterbildungsbarriere (Männer 5%)“. Zudem führen die Autorinnen und Autoren aus, dass bei den Erwerbstätigen dieser Hemmfaktor bestehen bleibt:

„So nennen 41% der erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter 14 Jahren im Haushalt familiäre Verpflichtungen als wichtigste Weiterbildungsbarriere, während es von den erwachsenen Männern dieser Teilgruppe lediglich 11% sind.“ (Rosenbladt/Bilger 2011: 168)

Und im AES-Bericht über Weiterbildungsteilnahme 2012 ist gleichlautend zu lesen: „Frauen sehen familiäre Verpflichtungen etwa viermal so oft wie Männer als wichtigste Weiterbildungsbarriere an (16% vs. 4%)“ (Bilger et.al. 2013: 220). Die prozessgestützten Ergebnisse der Kurvenanalyse unserer HBLP-Studie und die bivariaten sowie multivariaten zeitpunktbezogenen Befunde der BSW/AES-Studie können verfugt werden zu einem Gesamtbild der Reproduktion typisch weiblicher und männlicher Lebensläufe in der „Moderne“ (vgl. Agentur 2011). Strukturell ähnliche Befunde der empirischen Weiterbildungsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung von 2002 zum Doing Gender veranlassen Stürzer im Gender-Datenreport zu dem Hinweis, dass für die häufig diskontinuierliche Erwerbsbiographie von Müttern eine „vermehrte Partizipation an beruflicher Weiterbildung zur Kompensation fehlender Qualifizierungsmöglichkeiten on the job wünschenswert [sei], um ihre Chancengleichheit zu verbessern“ (Stürzer 2005: 85). Und die Autoreninnen und Autoren der Sachverständigenkommission des ersten (Gender-)Gleichstellungsberichts der Bundesrepublik verweisen in diesem Kontext auf die Lebenslaufperspektive:

„Eine Ehescheidung, der Wechsel in Teilzeit, eine Erwerbsunterbrechung oder eine unterlassene Weiterbildung können ‚Narben‘ hinterlassen (‚scar effects‘), die lange nachwirken.“ (BMFSFJ 2011: 45)

Sie appellieren an die Politik, dass nur eine aktive Lebenslauf- und Gleichstellungspolitik Rahmenbedingungen für eine Überwindung dieses Doing Gender bereitstellen kann.

2.2 Weiterbildungsteilnahme und Arbeitswelt

Der Arbeitsplatz als Lernwelt: In den problemzentrierten Interviews fragten wir: „Was fördert Sie, Weiterbildung zu machen?“ Typische Antworten der Sampleangehörigen mit Arbeitgebersupport waren:

- „Das was hier meine Firma macht … und Förderung der Mitarbeiter ähm Gebühren übernehmen, hier interne Fortbildungen. Also das heißt: ich kann mich jederzeit für … wir haben ne ziemlich komplexe, interne Fortbildung … also da ist meine Firma echt schon sehr positiv aufgestellt.“
- „Wir kriegen jedes Jahr zum Anfang des Jahres, kriegen wir nen Fortbildungskatalog in jede Einheit auf den Stationen. Und da können wir alle reingucken und können für uns äh entscheiden was wir als Fortbildung nehmen wollen. Äh da gibt es dann in Neu … aber dann gibt es auch Erweiterungsbausteine und da guck ich dann immer wo ich ähm mich sehe.“
- „Also mich, es fördert schon irgendwie, wenn der Arbeitgeber ne Fortbildung mir finanziert und auch in der Arbeitszeit stattfindet lässt … Also, das ganz klar, ich hab ja die letzten Fortbildungen gemacht, waren alle im Rahmen meiner Arbeitszeit...und vom Arbeitgeber auch finanziert. Also, also die kamen sogar ins Haus [Inhouse-Schulung, H.F.] bei uns. So. Also, ich wurde mit anderen Kollegen zusammen geschult. Das war, das auf jeden Fall förderlich …dann nehm ich dran teil.“
- „ Na logischerweise Kostenbeteiligung des Arbeitergebers, Freistellung, solche Geschichten … Entwicklungsmöglichkeiten, Karriere, Aufstieg, finde ich alles motivierend für Weiterbildung …Da bin ich richtig gut bestückt von meinem Arbeitgeber.“

Die betriebliche Weiterbildung ist laut jüngster Befunde der AES-Studie „der Teilbereich der Weiterbildung mit der höchsten Reichweite: mit einem Anteil von 69% an allen Weiterbildungsaktivitäten“ (Behringer et al. 2013: 139). In unserer HBLP-Studie liegt – bezogen auf den Zeitraum von der 18. bis zur 21. Welle – der Anteil der weiterbildungsaktiven Sampleangehörigen, die an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben, zwischen 53% (18.W.) und 61% (21.Welle).[4]

4 Die Auswahl dieses Zeitraums erfolgte, weil die mikrostrukturellen Daten auf der Grundlage jeweils identischer Fragenformulierungen im Fragebogen ermittelt werden konnten.

Wir greifen für die Analyse des Arbeitgeber-Supports als Kontext in exemplarischer Absicht auf die oben beschriebenen von Elder aufgezeigten grundlegenden Prinzipien zur Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung im Lebenslauf zurück und konstruieren eine Typologie der Weiterbildungsbeteiligung, die eine „individuenzentrierte“ (Hoffmann 2012: 155) Sicht überwinden helfen kann: Handelndes Individuum und struktureller Kontext stehen in einem Verhältnis – Individualaussagen und Kontextaussagen müssen zusammengefügt werden.[5] Deshalb zielen wir auf diese typologische Analyse des Zusammenhangs von Individuum und Struktur. Einen ersten Schritt in dieser Richtung stellen wir hier vor. Mit den Ergebnissen der Typologie ermitteln wir gewissermaßen eine Verfugung zwischen Idealtypen als „einheitliche Gedankengebilde“ (Weber 1904/1988: 191) und Realtypen als Ausprägungen alltäglicher Wirklichkeit.

Um die Komplexität dieser Analyse zunächst noch gering zu halten, führen wir – am Beispiel des exemplarisch ausgewählten Referenzzeitraums von der 18. bis zur 21. Welle – nur drei weitere Kontextvariablen ein:

- Arbeitsvertrag der Sampleangehörigen: Etwa jeweils die Hälfte der Befragten befand sich in einem Vollzeitarbeitsverhältnis – ein Fünftel in einem Teilzeitarbeitsverhältnis. Ein Zehntel war arbeitslos und ebenfalls jeweils ungefähr ein Zehntel war selbstständig erwerbstätig oder nichterwerbstätig. Zusammen genommen waren etwa zwei Drittel der Befragten abhängig erwerbstätig in einem Vollzeitarbeitsverhältnis – oder selbstständig erwerbstätig.[6]
- Weiterbildungsangebot des Arbeitgebers: Etwa jeweils die Hälfte der Befragten meinte in allen vier Wellen, dass das zur Verfügung gestellte Weiterbildungsangebot voll ausreichend war. Jeweils ungefähr ein Viertel sagte, dass das vorhandene Weiterbildungsangebot nicht ausreichend war oder gar kein Angebot existiere. Etwa insgesamt drei Viertel der Befragten erfuhren also ein mehr oder weniger ausreichendes Weiterbildungsangebot seitens der Arbeitgeber.
- Finanzierung der Weiterbildung durch Arbeitgeber: Ca. ein Drittel der Befragten teilte mit, vom Arbeitgeber die Weiterbildungsteilnahme mehrmals finanziert bekommen zu haben – ein Fünftel einmal. Ungefähr zwei Fünftel stellten fest, keine Finanzierung durch den Arbeitgeber erhalten zu haben. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten erfuhr also eine mehr oder weniger stetige Arbeitgeberfinanzierung für ihre Weiterbildungsteilnahme.

5 Diese Diskussion wird insbesondere im angelsächsischen Sprachraum auch bezogen auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen „agency and structure“ (Anisef et al. 2000, S. 20) geführt.

6 Vereinfachend unterstellen wir – auch auf der Grundlage ergänzender Daten – für diese Gruppe einen Vollerwerbsarbeitsstatus.

Die Verteilungen der einzelnen Ausprägungen aller drei Variablen sind in den vier hier berücksichtigten Erhebungswellen ausgesprochen stabil.

Im nächsten Schritt kombinierten wir die Kontextparameter der Weiterbildungsteilnahme mit den personenbezogenen Variablen Geschlecht, Schulabschluss, Berufsstatus, Elternschaft zu einer regelgeleiteten Typologie. Unsere Typenbildung (vgl. Kluge/Kelle 2010; Gerhardt 1995) ist fall- und prozessorientiert – sie ist fallkontrastierend angelegt (vgl. Kluge 1999). Wir konstruieren auf der Grundlage der Ausprägungen der drei Kontextvariablen drei maximale Gegensatzpaare – analog eines semantischen Differentials. In der Typologie wurden entsprechende maximale Gegensatzpaare definiert[7]:

- hinsichtlich des Arbeitsvertrages = Vollzeit vs. Teilzeit
- hinsichtlich des Weiterbildungsangebots vom Arbeitgeber = ja, ausreichend vs. nein, kein
- hinsichtlich der Weiterbildungsfinanzierung durch Arbeitgeber = ja, mehrmals vs. nein, keinmal.

Die empirische Kovariation der biographie- bzw. personenbezogenen Variablen und der drei Kontextvariablen verweist auf zwei kontrastierende Typen:

- Erwerbstätige Väter mit dem 1979 erworbenen Realschulabschluss oder dem Abitur, die im ersten oder zweiten Bildungsweg einen Hochschulabschluss erworben haben, sind kontinuierlich überrepräsentiert im Vollzeit-Arbeitsverhältnis, berichten kontinuierlich über ein ausreichendes Weiterbildungsangebot des Arbeitgebers und über eine mehrmalige Weiterbildungsfinanzierung durch den Arbeitgeber: Sie haben regelmäßig von der 18. bis 21. Welle an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen.
- Erwerbstätige Mütter, die 1979 keinen weiterführenden Schulabschluss erwarben, die nur eine grundständige Berufsausbildung – betrieblich oder vollzeitschulisch – abschlossen, sind kontinuierlich überrepräsentiert in einem Teilzeit-Arbeitsverhältnis, berichten kontinuierlich, dass der Arbeitgeber weder ein Weiterbildungsangebot vorhält noch die Finanzierung von Weiterbildungsteilnahmen übernimmt: Nur für den Fall des Teilzeit-Arbeitsvertrages in der 21. Welle gibt es Struktur- und Verlaufsinkonsistenzen in der Typenbildung: Diese Mütter berichten über eine gelegentliche Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen – ansonsten haben sie von der 18. bis 21. Welle keine Weiterbildungsteilnahme.

Die Ergebnisse der Typologie verweisen auf eine soziale Spaltung in einer wechselseitigen Durchdringung von Biographie, Geschlecht und Gelegen-

7 Wegen des kleinen Samples wurde die Konstruktion der maximalen Gegensätze mit Rücksicht auf die Anzahl der Ausprägungen gelegt.

heitsstruktur. Die Lern- und Lebenswelt der Erwerbsarbeit prozessiert Inklusion in die und Exklusion aus der Weiterbildungsteilnahme im Kontext der drei eingeführten Kontextvariablen. Das Doing Gender der Erwerbsarbeitswelt wird also in der Weiterbildungsteilnahme fortgeführt. Die Statuspassage Familiengründung hat für Mütter und Väter – wie bereits in der Kurvendarstellung dokumentiert – unterschiedliche Anschlussereignisse: Das aktive (Teilnahme) und das passive (Nicht-Teilnahme)Weiterbildungshandeln einerseits und die Kontextbedingungen der Weiterbildungsgelegenheiten andererseits treffen sich im Lebenszusammenhang unmittelbar. Wir konstruierten in der Typologie zwei „Verlaufsmuster“[8] in einer methodisch noch vereinfachenden Weise, aber bereits zielführend: Obwohl beide Typen in ihrer Abhängigkeit von heteronomen Aktivitätsbedingungen[9] (Arbeitgebersupport) bedingt sind, erscheint der eine Verlauf als „positive Verlaufskurve“ (Teilnahme), der andere als „negative Verlaufskurve“ (Nicht-Teilnahme). In Verknüpfung mit den obigen Prozessbefunden zum Doing Gender der Weiterbildungsteilnahme erkennen wir, dass Handlungsschemata, Geschlecht und Bildungsbiographie mit der jeweiligen Lebenswelt und den Institutionenkontexten so zusammenführt werden müssen, dass sowohl voluntaristische Subjektkonzepte als auch deterministische Strukturkonzepte überwunden werden können.

Eine mögliche Bedeutung für einen Wandel der Weiterbildungsteilnahme im Kontext modernisierter Arbeits- und Lebensverläufe signalisieren allerdings Befunde des BSW/AES-Weiterbildungsmonitoring hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme teilzeitbeschäftigter Frauen:

„Während die Weiterbildungsbeteiligung der Vollzeit-Beschäftigten – Männer wie Frauen – zurückgegangen ist, hat die Weiterbildungsbeteiligung der teilzeitbeschäftigten Frauen sogar zugenommen.“ (Bilger/Rosenbladt 2011: 62)

Keller et al. bezeichnen die „reguläre“ Teilzeit der Frauen als „Neues Normalarbeitsverhältnis“(Keller et al. 2012: 17) der Frauen. Es ist deshalb zu fragen, ob dieser angenommene Struktur- und Bedeutungswandel atypischer Beschäftigung zu einer stärkeren Inklusion der betroffenen Frauen bzw. Mütter in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung führt. Möglich ist dabei,

8 Schütze hat Anfang der 1980er Jahre in seinem Konzept „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ Modelle des (passiven) „Erleidens“ mit dem Begriff „negative Verlaufskurve“ und des (aktiven) „Handelns“ der Biographieträgerinnen und Biographieträger vorgestellt (vgl. Schütze 1984).

9 Dabei „widerspricht“ die subjektive Wahrnehmung (Logik des Subjekts) der Sampleangehörigen den faktischen Handlungsbedingungen (Logik der Struktur) (Helfferich 2012, S. 16). Die große Mehrheit der Weiterbildungsteilnehmenden stellt fest, dass sie sich selbst für ihre Teilnahme entschieden haben: Im Verhältnis von etwa 2:1 identifizieren sie sich (bezogen auf die 18. bis 21.Welle) überwiegend als Selbst-Aktivierende (ca. 50%), nur sekundär als Arbeitgeber-Aktivierte (ca. 25 %).

dass auch der in der obigen Kurvendarstellung dokumentierte Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung der Mütter in unseren Sample auf das Niveau der Väter im Sample in der 21. Welle, diese Inklusionschancen aufzeigt.

3 Fazit

Die Lernentwicklung der Individuen selbst und der soziale Lernraum als institutionalisierter Rahmen müssen zusammen analysiert werden. Weiterbildung wird als Weiter-Bildung typischerweise in lebenslaufgebundenen Passagen (vgl. Mayer/Blossfeld 1990) generiert: Mütter sind deutlich unterrepräsentiert, Väter ebenso deutlich überrepräsentiert. Dieses Ungleichgewicht bei den Beteiligten ist doppelt problematisch: Zum einen steht es im Widerspruch zu dem politisch proklamierten Gleichstellungsanspruch, zum anderen führt es zu einer kumulativen Ausgrenzung von Müttern aus Chancenstrukturen einer befriedigenden Lebensführung und Erwerbsarbeit. Zudem muss angesichts der Tatsache, dass laut der AES-Studie 2012 69% (vgl. Behringer et al. 2013) aller Weiterbildungsteilnahmefälle in Arbeitgeberhand stattgefunden haben, davon ausgegangen werden, dass der Angebotsbereich Weiterbildung überwiegend ein „closed-shop“ (Friebel 2010: 310) für Arbeitsplatzbesitzerinnen und Arbeitsplatzbesitzer ist.

Weiterbildungsteilnahme lässt sich erst in der Gleichzeitigkeit – und gegebenenfalls auch Widersprüchlichkeit – von Handlung und Gelegenheit nachvollziehen: Am Beispiel des Doing Gender (gerahmt durch das Doing Class dieser Teilnahme unserer Sampleangehörigen in ihrem Lebenslauf) und innerhalb ihrer sozialen Lebens- und Arbeitswelten haben wir eine Analyseperspektive für den prozessualen Zusammenhang von Selbst- und Fremdwirksamkeit aufgezeigt.

Mit der Fortführung dieser Längsschnittstudie zielen wir auf weitere Einsichten in das Verhältnis zwischen der Chance eines aktiven Gestaltens und den sozial konstruierten Regulativen der Weiterbildungsteilnahme.

Harry Friebel, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Soziologie an der Universität Hamburg.

Literatur

Agentur für Gleichstellung im ESF (Hrsg.) (2011): Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.

Anisef, Paul et al. (2008): Opportunity and Uncertainty. Life Course Experiences of the Class of ´73 Toronto: University of Toronto.

Behringer, Friederike/Bilger, Frauke/Schönfeld, Gudrun. (2013): Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, Frauke et al.(Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 139-163.

Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bilger, Frauke/Rosenbladt, Bernhard von (2011): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F./Rosenbladt, B. von (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 61-69.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebenslauf. Erster Gleichstellungsbericht. Berlin: BMFSFJ 2011.

Elder, Glen H. Jr. (1974): Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience. Chicago: University of Chicago.

Friebel, Harald (2007): Soziale Sortierungen durchbrechen. Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang. In: Weiterbildung 18, 5, S. 22-27.

Friebel, Harald (2008a): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg: Ziel-Verlag.

Friebel, Harald (2008b): The Children of the Educational Expansion Era in Germany. In: British Journal of Sociology of Education 29, 5, S. 479-492.

Friebel, Harald (2010): Weiterbildungsmarkt. In: Arnold. R./Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.):Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 303-304.

Friebel, Harald et al. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarieren in der „Moderne“. Opladen: Leske + Budrich.

Gerhard, Uta (1995). Typenbildung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./ Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialfor-

schung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Zweite Auflage. Weinheim: Beltz, S. 432-434.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Hartmann, Josef/Kuwan, Helmut (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Bilger, F./Rosenbladt, B. v. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 70-79.

Haunberger, Sigrid (2011): Teilnahmeverweigerung in Panelstudien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agnecy-Konzepten. In: Bethmann, S. et al. (Hrsg.): Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9-39.

Hoffmann, Heiko (2012): Relation, Identität und Agency. In: Bethmann et al. (Hrsg.): Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 154-181.

Keller, Bernd/Schulz, Susanne/Seifert, Hartmut (2012): Entwicklung und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010. WSI-Diskussionspapier Nr. 182. www.boeckler.de/pdf/p_wsi_182.pdf. [Zugriff: 21. Februar 2014].

Kluge, Susanne (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kluge, Susanne/Kelle, Udo (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Zweite, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Helga (1995): Prozessuale Ungleichheit: Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In: Berger, P. A./Sopp, P. (Hrsg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen: Leske + Budrich, S. 133-153.

Krüger, Helga (2002): Gesellschaftsanalyse: der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung. In: Knapp. G. A./Wetterer, A. (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 63-90.

Leven, Ingo/Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra/Hartmann, Josef (2013): Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F./Gnahs, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 60-94.

Mayer, Karl-Ulrich/Blossfeld Hans-Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P. A./Hra-

dil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen: Otto Schwartz, S. 153-188.

Nader, Laima (2007): Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Report 30, 3, S. 29-38.

Projektgruppe Das Sozio-ökonomische Panel (DIW) (1998): Diskussionspapier Nr. 163. Funktion und Design einer Ergänzungsstichprobe für das sozioökonomische Panel (SOEP). Berlin: DIW. www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.38539.de/dp162.pdf. [Zugriff: 21. Februar 2014].

Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberg, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Wien: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research. London: Sage.

Stürzer, Monika (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Corneließen, W. (Hrsg.): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München, S. 21-98. www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=genderreport,sprache=de,rwb=true.pdf [Zugriff: 21. Februar 2014].

Weber, Max (1904/1988): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146-214.

West, Candace/Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1, 2, S. 125-151.

Wittpoth, Jürgen (2009): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791-788.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2012 bis März 2014 an die Mitgliederversammlung in Berlin am 11. März 2014

Seit der letzten Mitgliederversammlung 2012 in Osnabrück haben sich der DGfE einige organisatorische Herausforderungen gestellt. Wie dort schon angekündigt, ist der damals gewählte Vorsitzende, Prof. Dr. Werner Thole, nach einem Jahr Amtszeit im April 2013 zurückgetreten. Mit seinem Rücktritt hat die Stellvertretende Vorsitzende, Prof. Dr. Sabine Reh, den kommissarischen Vorsitz der DGfE übernommen und der Vorstand bestand entsprechend im zweiten Jahr der Amtsperiode aus einem Mitglied weniger, sodass Aufgaben in der Amtsperiode neu verteilt werden mussten. Zudem hat unmittelbar vor diesem Wechsel im Vorsitz, am 18. März 2013, die Geschäftsstelle der DGfE ein Büro in den Räumen des Berliner DIPF in der Warschauer Straße 34-38 bezogen. Die Kündigung des Büroraums an der Freien Universität und der Umzug in die Warschauer Straße waren notwendig, weil der dort angemietete Raum größer, vor allem aber zentraler und leichter erreichbar ist als das alte Büro in Dahlem. Im Berliner DIPF bzw. dem Archiv dort lagern inzwischen auch alle Akten der DGfE.

Die Entwicklung der DGfE in den vergangenen zwei Jahren ist gekennzeichnet durch zwei zusammenhängende Entwicklungen: Zum einen hat sich nach den Auseinandersetzungen um die Gründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) in der vorhergehenden Amtsperiode gezeigt, dass diese nicht zu dem befürchteten Mitgliederschwund geführt hat, sondern offensichtlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich als Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher verstehen, eine doppelte Mitgliedschaft bevorzugen, sich also auch als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler verstehen. Zum anderen ist die gegenwärtige Lage der DGfE durch Diskussionen und das Bemühungen darum gekennzeichnet, auf Tendenzen der Standardisierung und der Internationalisierung im Wissenschaftsbereich bzw. an den Hochschulen und der Zentralisierung im Bildungsbereich – nicht unkritisch, dennoch aber produktiv – zu reagieren. Reaktionen auf diese Entwicklung sind beispielsweise neben der Verstärkung der Nachwuchsarbeit, der forschungsmethodischen Profilierung des Faches, die Auseinandersetzungen um publikationsbasierte Promotionen, Versuche, das Schreiben von Gutachten, das Peer Review überhaupt zu pro-

fessionalisieren, dem bestehenden Ethik-Rat neue Aufgaben zu übergeben oder sich an den Versuchen zu beteiligen, den Veröffentlichungsmarkt mit zu gestalten.

Mitgliederentwicklung

Die Mitgliederentwicklung in den vergangenen zwei Jahren ist weiterhin erfreulich. Die Gründung der neuen Gesellschaft für empirische Bildungsforschung hat – so kann man inzwischen sagen – zu keinem nennenswerten Mitgliederschwund in der DGfE geführt. Die DGfE zählt seit der letzten Mitgliederversammlung gleichbleibend bzw. immer noch leicht ansteigend etwas mehr als 3.000 Mitglieder. Der Mitgliederstand zum 1. Januar 2014 betrug 3.115 Mitglieder, von denen ordentliche Mitglieder 2.253 und assoziierte 778 sind. In dieser Amtsperiode konnten 303 assoziierte Mitglieder, 187 ordentliche Mitglieder sowie ein Fördermitglied aufgenommen werden.

Auffällig sind zwei Trends, die etwas über die Entwicklung der Disziplin sagen und deshalb hier benannt werden sollen. Zum einen gewinnt die Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit“, zu der auch die „Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“ gehört, immer mehr Mitglieder. In diesem Bereich entstehen neue Stellen einerseits und damit andererseits auch ein neues Mitgliederpotential. Gegenwärtig erfährt insbesondere auch die Sektion „Interkulturelle und international vergleichende Erziehungswissenschaft“ Zuspruch. Wir können – soweit wir das überschauen – derzeit nicht davon ausgehen, dass diese Steigerungen auf neu geschaffene Stellen zurückzuführen sind. Begründet vermutet werden kann derzeit aber, dass die Internationalisierung auch in der Erziehungswissenschaft zunimmt, viele Forscher und Forscherinnen inzwischen stärker als früher international orientiert sind – z.B. etwa auch im Bereich qualitativer Bildungsforschung – und auch international vergleichend, also komparatistisch, arbeiten und deshalb diese Sektion an Mitgliedern gewinnt.

2008 wurde der Status der assoziierten Mitgliedschaft eingeführt. Damals wurde gleichzeitig festgelegt, dass er für ein einzelnes Mitglied nur für eine Frist von fünf Jahren gelten kann. Von allen 2008 als assoziierte Mitglieder Aufgenommenen haben nur 35 ihren Status in den vergangenen Jahren nicht geändert; in der vergangenen Amtsperiode gab es 55 Anträge auf Änderung des Mitgliedsstatus in den eines ordentlichen Mitglieds.

Von 239 Austritten erfolgten 27 auf Grund von Pensionierung; allerdings hat der Vorstand auch 31 Mitglieder wegen fehlender Beitragszahlungen ausschließen müssen.

Mit Trauer erfüllen uns die Nachrichten vom Tod von Kolleginnen und Kollegen, die uns seit der letzten Mitgliederversammlung in Osnabrück zugegangen sind. So gilt unser Gedenken heute Dr. Manfred Affeldt, Prof. Dr.

Heinz Bach, Prof. Dr. Franz Bettmer, Prof. Dr. Arnulf Bojanowski, Prof. Dr. Ingrid Burdewick, Prof. Dr. Gerd Doerry, Prof. Dr. Gabriele Faust, Prof. Dr. Walter Hornstein, Prof. Dr. Albert Ilien, Prof. Dr. Jörg Knoll, Prof. Dr. Werner Loch, Prof. Dr. Jürgen Mansel, Prof. Dr. Helmut Meschenmoser, Prof. Dr. Armin Müller, Prof. Dr. Burkhard Müller, Prof. Dr. Hans Pfaffenberger, Dr. Waldtraud Rath, Prof. Dr. Karl Schneider, Prof. Dr. Christian Wopp und Prof. Dr. Konrad Wünsche.

Vorstandsarbeit

Auf der ersten Vorstandssitzung nach den Wahlen in Osnabrück wurde Sabine Reh zur Stellvertretenden Vorsitzenden, Stefan Aufenanger zum Schatzmeister, Tina Hascher zur Schriftführerin und zu deren Stellvertreterin Ingrid Miethe gewählt.

Im Rahmen der Aufgabenverteilung übernahm Tina Hascher die Vertretung in der EERA (ihr Stellvertreter war bis 2013 Prof. Dr. Edwin Keiner), und für die GFD/GFDP. Marcelo Caruso übernahm ab 2013 die Vertretung in der WERA (bis zu diesem Zeitpunkt vertreten durch Klaus Breuer). Sabine Reh war verantwortlich für den Kontakt zu den Akkreditierungsagenturen und ist selbst Mitglied des Fachausschusses für Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften bei ACQUIN; sie übernahm zudem die Aufgabe Rüdiger Müllers als Verantwortliche im Vorstand für den Archivbeirat. Mitglied in der vom Vorstand für eine befristete Zeit berufenen Vorstandskommission „Modernisierung“ waren Werner Thole, Sabine Reh und Tina Hascher. Christine Zeuner wurde für den Vorstand Mitglied in der Strukturkommission. Werner Thole – bis zu seinem Rücktritt – und Sabine Reh waren verantwortlich für die Kontakte zum BMBF/BMFSFJ und die KMK. Für die Deutsche Initiative für Netzwerkinformation verantwortlich war Stefan Aufenanger, für das Deutsche Jugendinstitut Tina Hascher. Den Kontakt zur BundesPsychotherapeutenKammer hat neben Werner Thole vor allem Prof. Dr. Margret Dörr im Auftrag des Vorstands übernommen. Die erste Ausgabe des Mitteilungshefts „Erziehungswissenschaft“ in dieser Amtsperiode verantwortete Werner Thole.

Mit dem Rücktritt Werner Tholes im April 2013 hat Sabine Reh den Kommissarischen Vorsitz der DGfE übernommen. Auf Grund des Rücktritts des Vorsitzenden bestand der Vorstand seitdem aus einem Mitglied weniger und musste daher auch die Aufgaben anders verteilen. Seit 2013 ist für das Mitteilungsheft Christine Zeuner zuständig. Ingrid Miethe hat es seit 2013 übernommen, sowohl das Forschungskolloquium als auch die Summer School, für die bis 2012 Sabine Reh zuständig war, zu organisieren.

Es fanden – immer in Berlin – zehn Vorstandssitzungen statt (4. bis 5. Mai 2012; 12. bis 13. Juli 2012; 24. bis 25. Oktober 2012; 24. bis 25. Januar

2013; 25. April 2013; 11. Juli 2013; 17. bis 18. Oktober 2013; 5. Dezember 2013; 30. bis 31. Januar 2014; 9. März 2014). Der Rat der Sektionen tagte dreimal in Berlin (25. Oktober 2012; 18. Oktober 2013; 9. März 2014).

Organisation des DGfE-Kongresses zum 50-jährigen Jubiläum 2014

Schon vor Durchführung des Kongresses 2012 in Osnabrück konnte der bis 2012 amtierende Vorstand der DGfE, Prof. Dr. Sigrid Blömeke, den Präsidenten der Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, ehemals auch ein Stellvertretender Vorsitzender der DGfE, gewinnen, den Kongress an der Humboldt-Universität zu Berlin durchzuführen und zu unterstützen. In hervorragend Weise hat Prof. Dr. Sigrid Blömeke als Vorsitzende des Lokalen Organisationskomitees den Kongress mit der professionellen Unterstützung des Geschäftsführers Dr. Ulrich Salaschek vorbereitet. Neben Prof. Dr. Sigrid Blömeke und Dr. Ulrich Salaschek gehörten dem LOK auch Prof. Dr. Malte Brinkmann, Prof. Dr. Marcelo Caruso, Susan Derdula, Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Harm Kuper von der Freien Universität, Dr. Sabine Krause von der Universität Wien, Jun.-Prof. Dr. Rita Nikolai, Prof. Dr. Hans Anand Pant und Prof. Dr. Sabine Reh an.

Eine ausgesprochen aufwändige Arbeit hat die Programmkommission unter dem Vorsitz von Marcelo Caruso geleistet. Mitglieder der Programmkommission waren Prof. Dr. Christine Zeuner, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Barbara Asbrand, Prof. Dr. Susan Seeber, Prof. Dr. Peter Cloos und Prof. Dr. Katharina Maag Merki. An sie, aber auch an die vielen Gutachterinnen und Gutachter sei an dieser Stelle ein Dank ausgesprochen.

Es gab für den Kongress 2014 ca. 500 Einreichungen in den verschiedenen Kategorien. Alle diese Einreichungen wurden anonym an jeweils zwei Gutachterinnen und Gutachter, die vorher die Sektionen gemeldet hatten, weitergereicht und begutachtet. Aus den Ergebnissen dieses Begutachtungsverfahrens, in dem die Gutachterinnen und Gutachter Punkte vergeben konnten, hat die Programmkommission ein Kongressprogramm mit den entsprechenden Veranstaltungen und Beiträgen ausgewählt bzw. zusammengestellt.

Seit einer Reihe von Kongressen ist zu beobachten, dass die Zahl der Einreichungen erheblich zugenommen hat – wir zählen immer mehr Mitglieder und damit auch potentielle Beitragende und gleichzeitig hat an den Universitäten, nicht nur bei den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, die Verpflichtung, man könnte auch sagen, der Druck, sich an den Kongressen zu beteiligen und Einreichungen vorzuweisen, zugenommen. Diese Entwicklung führt zu der Notwendigkeit, immer mehr Einreichungen abzulehnen, da in der Regel der Platz der Kongressorte für Veranstaltungen nicht unbegrenzt ist. Dafür ist es notwendig, das Verfahren der Auswahl ge-

genüber der bisher geübten Praxis zu modifizieren und den internationalen Gepflogenheiten mit einem Extra-Begutachtungsverfahren anzupassen. Dieses Verfahren wurde bei diesem Kongress zum ersten Mal angewandt. Insgesamt – so lässt sich zusammenfassen – hat es sich bewährt, auch wenn im Hinblick auf die Gutachterinnen- und Gutachterauswahl und das Verfassen von Gutachten eine weitere ‚Professionalisierung' in unserer Disziplin wichtig ist. So schlägt der Vorstand vor, in Zukunft Kriterien für die Auswahl der Gutachterinnen sowie Gutachter und für die Begutachtung der Einreichungen noch klarer zu definieren, um die notwendige Neutralität in jedem Falle gewährleisten zu können.

Die Plakatausstellung über die DGfE-Kongresse, die seit Gründung der DGfE stattfanden, geht auf die Initiative von Stefan Aufenanger und seiner Mitarbeiterin Tabea Siebertz zurück.

Geschäftsstelle | Schatzmeisterei

Nach dem Kongress 2012 in Osnabrück nahm Folker Schmidt, der über lange Jahre die Buchhaltung für die DGfE gemacht hat, seinen Abschied. An dieser Stelle möchte der Vorstand der DGfE ihm noch einmal für seine langjährige Tätigkeit herzlich danken. Seine Aufgaben hat Susan Derdula übernommen. Ihre Stelle wurde zum 1. Januar 2014 entfristet.

Die finanzielle Situation der DGfE ist ausgeglichen, auch kostenintensivere Projekte wie die Summer School können – immer mit Hilfe des BMBF – gemeistert werden.

Auf der Mitgliederversammlung in Osnabrück wurde eine Erhöhung des jährlichen Mitgliedsbeitrages von 62 EUR auf 80 EUR für ordentliche Mitglieder und von 30 EUR auf 35 EUR für assoziierte Mitglieder beschlossen. Ab 2014 erhalten daher die Sektionen höhere Zuwendungen: für jedes ordentliche Mitglied zwölf EUR statt zehn EUR, für jedes assoziierte Mitglied sieben EUR statt fünf EUR und ebenso für jedes pensionierte, arbeitslose oder Ehrenmitglied sieben EUR statt fünf EUR. Diese Anhebung bedeutet für die DGfE Mehrausgaben von ca. 10.000 EUR.

Die Pauschalbeträge, die den Sektionen zur Verfügung gestellt werden, wurden überarbeitet:

- Sektionen bis 299 Mitglieder erhalten künftig 500 EUR statt 600 EUR Grundzuwendung
- Sektionen mit 300 bis 499 Mitgliedern erhalten künftig 800 EUR statt 600 EUR Grundzuwendung
- Sektionen, die über 500 Mitglieder aufweisen, erhalten wie bisher 1.200 EUR Grundzuwendung.

Diese Änderungen bedeuten für die DGfE keine Mehrausgaben. Aufgrund der gleichzeitigen Erhöhung der Zuwendungen pro Mitglied erhält keine der Sektionen nach dieser Veränderung der Höhe der Grundzuwendung weniger Mittel als vorher, gleichzeitig wurden die Mittel der mitgliederstarken Sektionen entsprechend ihres Bedarfs erhöht.

SEPA-Umstellung und Mitgliederumfrage

Künftig wird der Mitgliedsbeitrag mithilfe des SEPA-Lastschriftverfahrens eingezogen. Um die Mitglieder darüber zu informieren, wurde im Oktober 2013 ein Rundbrief an die Mitglieder versandt, in dem auch – angeregt durch den Modernisierungsrat – die Sektions- und Kommissionszugehörigkeiten erfragt wurden. Daneben wurde gefragt, ob die Mitglieder die erstmals schriftlich verlaufenden Vorstandswahlen online oder per Briefwahl durchführen möchten. Es wurde zudem erhoben, ob die Mitglieder das Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“ weiterhin gedruckt oder künftig digital per Mail erhalten wollen. Geantwortet haben auf die Umfrage ca. 1.700 Mitglieder. Dabei handelte es sich nicht um eine Abstimmung, sondern um die Mitteilung individueller Präferenzen. Es kann jedoch zusammengefasst werden, dass der Großteil der Mitglieder die „Erziehungswissenschaft“ weiterhin in gedruckter Form zugesandt haben möchte und die Wahlen bis auf wenige Ausnahmen online stattfinden werden.

Die Mitgliederbefragung hat keine nennenswerten Änderungen im Hinblick auf die Sektionszugehörigkeiten ergeben; Kommissionszugehörigkeiten wurden nicht so oft angegeben wie erwartet. Offensichtlich scheinen sich viele Mitglieder eher einer Sektion zugehörig zu fühlen als einer Kommission.

Vorstandskommissionen

Wie in den vorangegangenen Amtsperioden haben verschiedene Vorstandskommissionen und Arbeitsgruppen getagt und gearbeitet.

Strukturkommission

Mitglieder der Strukturkommission waren in dieser Amtsperiode Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Jörg Ruhloff und Prof. Dr. Christine Zeuner. Den Vorsitz hatte weiterhin Prof. Dr. Lutz Reuter inne. Zur vorletzten Vorstandssitzung der Amtsperiode hat der Vorstand den Vorsitzenden der Strukturkommission zu einem Gespräch eingeladen. Dieses war notwendig geworden, weil es in den letzten Jahren zunehmend zu Irritationen in der Zusammenarbeit von Vorstand und Strukturkommission gekommen war, sei es, dass es Arbeitsaufträge an die Strukturkommission gab, die dann überflüssig

wurden, weil der Vorstand schnell handeln musste und frühzeitig Erklärungen abfasste oder weil es Missverständnisse um die genaue Auftragserteilung gab. Vor diesem Hintergrund hat der Vorstand gegenüber dem Vorsitzenden der Strukturkommission einerseits sein Bedauern über die Irritationen ausgesprochen und bekräftigt, dass der jetzige Vorstand eine Art „Gedächtnis der Organisation", wie es die Strukturkommission auch darstellt, dringend nötig ist, andererseits aber – auch mit Blick zurück auf die Geschichte der Einrichtung der Strukturkommission in der DGfE 1993/94 – herausgestellt, dass der neue Vorstand in der nächsten Amtsperiode eine Art Auftragsklärung vornehmen und auch Berufung und Dauer der Berufung von Mitgliedern noch einmal schriftlich festlegen sollte.

Vorstandskommission „Modernisierung"

Mitglieder dieser Arbeitsgruppe, in der eine neue Präambel der DGfE formuliert und wichtige Fragen einer Neustrukturierung der Vorstandsarbeit in der DGfE diskutiert wurden, waren Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Petra Grell, Prof. Dr. Eckhard Klieme, Prof. Dr. Edwin Keiner, Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. Petra Stanat, Prof. Dr. Rudolf Tippelt sowie von Seiten des Vorstands Tina Hascher, Werner Thole und Sabine Reh.

Die Präambel wurde im Oktober 2013 dem Rat der Sektionsvorsitzenden vorgelegt und nach Einfügung einiger weiterer Anmerkungen verabschiedet. Angesichts der auffälligen Größenunterschiede der Sektionen und der sehr ungleich verteilten Anwahlen von Sektionen durch die neu eintretenden Mitglieder, schlägt die Kommission vor, turnusmäßig die Sektions- und Kommissionszugehörigkeiten aller Mitglieder zu erfragen und daraufhin die Sektionsstruktur zu überprüfen. Auch über das Erscheinungsbild der DGfE in der Öffentlichkeit und die Funktionalität der jetzigen Kommunikation mit den Mitgliedern beriet das Gremium. Es war sich einig, dass kein Newsletter herausgegeben werden sollte, da es bereits ein Überangebot an Newslettern gibt. Die „Erziehungswissenschaft" als Mitteilungsheft wurde dagegen als sehr sinnvoll erachtet – wenn es auch in seiner Struktur zu überarbeiten ist. Die Kommission schlug dem Vorstand vor, zwei neue Preise zu vergeben: erstens einen Forschungspreis, um die weiter gestiegene Bedeutung von Bildungsforschung und entsprechende hervorragende Verdienste von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern ehren zu können; zweitens einen Medienpreis, um öffentlichkeitswirksame bzw. journalistische Aktivitäten zu ehren, in denen sich die Beteiligten um eine nicht irreführende und umfassende Information zu Fragen der Bildung bemühen.

Ethik-Rat | Ethik-Kommission

Der Ethik-Rat der DGfE besteht aus Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz und Prof. Dr. Rainer Treptow. Er hat die Aufgabe, den Vorstand und die Sektio-

nen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und gegebenenfalls Anhörungen der Parteien durchzuführen. In der vergangenen Amtsperiode ist der Ethik-Rat in zwei Fällen aktiv geworden.

Der Vorstand hat beschlossen, die Aufgaben des Ethik-Rates zu erweitern und ihm zukünftig auch Funktionen eines „Institutional Ethical Boards“ zur Prüfung von Forschungsvorhaben zu übertragen. Er soll auf Bitten von Mitgliedern der DGfE – und nur für diese – tätig werden, wenn an den jeweiligen Hochschulen der Mitglieder keine solche Boards existieren, die Antragsstellerinnen und Antragssteller aber – etwa für die Einreichung von Aufsätzen in internationalen Zeitschriften – die Genehmigung durch ein solches Board benötigen. Die beiden bisherigen Mitglieder des Ethik-Rats wurden damit beauftragt, neue Verfahrensregeln, Prozessabläufe und Regelungen zur Zusammensetzung des neuen Ethik-Rats bzw. der Ethik-Kommission zu erarbeiten, die in weiterer Folge vom Vorstand zu verabschieden sind. Für die Erarbeitung der Regelungen soll der bestehende Rat im Sinne eines Arbeitskreises um Vertreterinnen und Vertreter aus dem Vorstand und eine Person mit juristischer Expertise erweitert werden. Dem Arbeitskreis ist es überlassen, weitere Expertinnen und Experten beizuziehen.

Wahlausschuss

Der Vorstand hat einen Wahlausschuss berufen, dem Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Jutta Ecarius und Prof. Dr. Harm Kuper angehören; die Koordination wurde vom Vorstandsmitglied Stefan Aufenanger übernommen. Der Wahlausschuss hat Vorschläge für die Durchführung des neu beschlossenen Wahlverfahrens gemacht.

Tagungen und Workshops

„Gutachten schreiben. Zur Rolle und Qualität von Begutachtungen in der Erziehungswissenschaft“

Der Workshop „Gutachten schreiben. Zu Rolle und Qualität von Begutachtungen in der Erziehungswissenschaft“ fand am 26. Oktober 2012 in Berlin mit 30 Teilnehmenden statt. Ziel des Workshops war es, konkrete Beratungen über das Abfassen von Gutachten – auch und gerade im Hinblick auf deren Verwendung in unterschiedlichen Kontexten, z.B. als Zeitschriften-Peer Review, als Begutachtung von Forschungsanträgen oder in Berufungsverfahren – anzubieten. Diskutiert wurde etwa, was als guter, was als schlechter Stil anzusehen ist und was bestimmte Formulierungen implizieren. Es ging nicht zuletzt auch darum, Funktionen des Gutachtens für die Entwicklung der Dis-

ziplin zu diskutieren und die Bedingungen zu eruieren, unter denen jeweilig unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten von den Gutachten profitieren können. Die Planung des Workshops hatten aus dem Vorstand Tina Hascher und Werner Thole übernommen. Als Referentinnen und Referenten haben Prof. Dr. Harm Kuper (ZfE) und Prof. Dr. Katharina Maag Merki (DFG) mitgewirkt.

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

Dieser von Ingrid Miethe geplante Workshop fand am 14. Juni 2013 in Berlin statt; witterungsbedingt waren leider nur wenige Teilnehmende anwesend. Referentinnen und Referenten waren Prof. Dr. Christiane Thiel und Prof. Dr. Jean-Luc Patry. In vielen Fachdisziplinen, so auch in der Erziehungswissenschaft, wurden in den letzten Jahren forschungsethische Standards formuliert. Diese beschreiben den Rahmen, innerhalb dessen sich moralisch verantwortbare Forschung bewegen sollte. Die Frage, ob weitere Institutionalisierungen erforderlich sind, z.B. in Form von im angloamerikanischen Raum üblichen Institutional Ethical Boards, wird in den Fachdisziplinen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während derartige Einrichtungen beispielsweise in der Medizin und der Psychologie schon längere Zeit üblich sind, ist dies in der Erziehungswissenschaft bisher nicht der Fall. Die Erfahrungen mit derartigen Einrichtungen sind keinesfalls eine reine Erfolgsgeschichte, sondern mitunter führen derartige Boards auch zu einer Bürokratisierung, die Forschung nicht unbedingt befördert – auch wenn sie berechtigterweise dem Schutz der Untersuchten, der Beobachteten, der Probanden und der Befragten dienen sollen. Deshalb wurde im Workshop die Frage verfolgt, ob die Einrichtung derartiger Institutionen auch für die Erziehungswissenschaft relevant und sinnvoll ist oder nicht.

„Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft“

Am 10. und 11. Oktober fand in Berlin der Workshop „Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft“ mit gut 100 Teilnehmenden statt. Vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Aufwertung von Bildung und Bildungspolitik sind seit etwa einer Dekade grundlegende Veränderungen im Bildungswesen zu beobachten, die die Erziehungswissenschaft sowohl innerdisziplinär wie auch in ihren Beziehungen zur Umwelt nicht unberührt gelassen haben. Ein prominentes Beispiel ist der Ausbau von Ganztagsschulen, der in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland intensiv betrieben wird. Ziel dieses Workshops war es, die vielfältigen Forschungen, die in der Erziehungswissenschaft zur Ganztagsschule durchgeführt wurden, zusammenzufassen. In dem Workshop

konnten die damit verbundenen Fragen und Herausforderungen auf Basis von hervorragend vorbereiteten und strukturierten Beiträgen in Plenums- und Arbeitsgruppenveranstaltung mit den Teilnehmenden auf einem hohen Niveau diskutiert werden. Zur Planungsgruppe gehörten Dr. Natalie Fischer, Dr. Petra Gruner, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Werner Thole, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper, Prof. Dr. Sabine Reh und Prof. Dr. Tina Hascher.

Forschungskolloquium

Das Forschungskolloquium 2013 fand am 15. Juni in Berlin mit reger Beteiligung statt. Anwesend waren 30 Teilnehmende. Ingrid Miethe hatte es übernommen, dieses Kolloquium zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Als Gutachterinnen und Gutachter haben Prof. Dr. Margret Kraul, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann und Prof. Dr. Renate Valtin mitgewirkt.

Summer School 2012 und 2013

Großer Beliebtheit erfreuen sich nach wie vor die fast immer sofort nach Eröffnung des Anmeldeverfahrens mit 150 Teilnehmenden ausgebuchten Summer Schools in Erkner bei Berlin. Die Summer School 2012 fand vom 13. bis 17. August statt; alle angebotenen 17 Kurse waren ausgebucht. Der Eröffnungsvortrag wurde von Prof. Dr. Anke Grotlüschen über die großangelegte Level-One-Studie im Bereich der Erwachsenenbildung gehalten, den Abendvortrag hielt Prof. Dr. Vera King zum Thema „Bildungserfolg im Kontext von Migrationsbiographien“. Die inhaltliche Vorbereitung erfolgte von Sabine Reh und Ingrid Miethe, Susan Derdula hatte – umsichtig wie immer – die gesamte Organisation übernommen. Nach einigen Schwierigkeiten war es auch wieder gelungen, Fördergelder vom BMBF zu erhalten. Ohne diese Mittel wären die Summer Schools nicht durchführbar.

Vom 29. Juli bis 02. August fand die Summer School 2013 ebenfalls wieder in Erkner bei Berlin statt. Auch diesmal waren alle 17 Kurse ausgebucht. Den Eröffnungsvortrag hielt Prof. Dr. Sigrid Blömeke über methodologische Fragen und methodische Probleme der Kompetenzmodellierung. Thema des Abendvortrags von Dr. Heike Dierckx war die Intersektionalität in der Biographieforschung. Die inhaltliche Vorbereitung oblag Ingrid Miethe, die auch erneute Schwierigkeiten bei der Einwerbung der Fördergelder des BMBF mit Hilfe der Universität Gießen lösen konnte. Inzwischen ist mit den Verantwortlichen im BMBF geklärt, dass die DGfE für diese Art von Nachwuchsveranstaltung als Antragstellerin und Verwalterin von Fördermitteln auftreten kann. So ist zu hoffen, dass in Zukunft die Probleme mit der Förderung durch das BMBF nicht mehr auftauchen. Die Förderung für 2014 wurde bereits zugesagt.

Psychotherapeutinnen- und Psychotherapeutenausbildung

Im Oktober 2013 hat die DGfE sich an einem Workshop zur zukünftigen Gestaltung der Psychotherapeutinnen- und Psychotherapeutenausbildung beteiligt. An der gemeinsam mit den zentralen Akteurinnen und Akteuren organisierten Veranstaltung nahmen insgesamt circa 80 Personen aus den unterschiedlichsten Bereichen der Qualifizierung für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten teil. Die Perspektive der DGfE vertraten in einem Beitrag auf der Tagung Prof. Dr. Margret Dörr und Werner Thole. Auf der Tagesordnung stand außerdem das Bemühen, auch zukünftig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit einer erziehungswissenschaftlichen Qualifikation den Zugang zu den entsprechenden Ausbildungen zu ermöglichen.

Stellungnahmen

Auch in der vergangenen Amtsperiode hat der Vorstand verschiedene Stellungnahmen beschlossen und veröffentlicht.

Es wurde im September 2012 eine Stellungnahme zum CHE-Ranking veröffentlicht, in der der Vorstand der DGfE sich der Kritik des CHE-Rankings verschiedener anderer Fachverbände – vor allem durch die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und den Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) – inhaltlich angeschlossen hat.

Veröffentlicht wurde im April 2013 eine Stellungnahme von Werner Thole, Marcelo Caruso und Sabine Reh, in der die Verunglimpfung der Erziehungswissenschaft als prinzipiell unwissenschaftlich und als nicht-forschende Disziplin – wie sie u.a. von der FAZ im Rahmen der Diskussionen um die Plagiatsvorwürfe gegen Annette Schavan formuliert worden waren – zurückgewiesen wurde, ohne allerdings die Schwierigkeiten der Entwicklung der Erziehungswissenschaft hin zu einer an bestimmten Kriterien orientierten forschenden Disziplin zu verschweigen.

Im Mai 2013 wurde eine Neufassung des „Gutachterpools für die Akkreditierung und Evaluation erziehungswissenschaftlicher Studiengänge“ veröffentlicht.

Die Sektion Sonderpädagogik hat im Oktober 2013 eine Stellungnahme zur Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ veröffentlicht.

Im Januar 2014 hat der Vorstand eine Stellungnahme veröffentlicht, in der begründet wird, warum der neu ins Leben gerufene Forschungspreis, anders als zunächst ausgeschrieben, nicht nach einer Wissenschaftlerin oder einem Wissenschaftler namentlich benannt wird. Angesichts der vielfältigen Traditionen der Erziehungswissenschaft und ihrer Geschichte in Deutschland erschien es dem Vorstand sinnvoll, mit der Tradition nach Personen benann-

ter Preise zu brechen. Mit dem neuen Preis sollen hervorragende Werke und Tätigkeiten der jeweiligen Preisträgerinnen und Preisträger ausgezeichnet werden, nicht aber gleichzeitig Leben und Persönlichkeit möglicher Namensgebenden.

Publikationen und Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Zum Osnabrücker Kongress ist ein Kongressband mit dem Titel „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen“ erschienen.

Publiziert liegen jetzt ebenfalls die Beiträge der Tagung „Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“ vor. Für die Aufbereitung der Tagung und die Publikation ist Prof. Dr. Fabian Kessl, Prof. Dr. Andreas Polutta, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Rolf Dobischat und Werner Thole zu danken.

Ebenfalls veröffentlicht wurden 2012 die Ergebnisse der Vorstandstagung „Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik“. Auch für diese Publikation ist den beteiligten Kolleginnen und Kollegen recht herzlich zu danken.

Die Redaktion der „Erziehungswissenschaft“ haben inzwischen Christine Zeuner und Katja Schmidt übernommen. Ausdrücklich sei an dieser Stelle ihnen und noch einmal der engagierten und zuverlässigen Arbeit Ingrid Lohmanns und Susanne Spiekers in den vergangenen Jahren gedankt.

Inzwischen sind drei weitere Hefte der „Erziehungswissenschaft“ erschienen:

- Heft 45: „Ranking von Disziplinen und Standorten; Forschen, Studieren und Qualifizieren in der Erziehungswissenschaft“ (Sommer 2012)
- Heft 46: „Wissenschaftliche Gutachten schreiben. (Bildungs-)politische Entwicklungen und disziplinäre Anforderungen“ (Winter 2012)
- Heft 47: „Zwischen Institutionalisierung und Selbstverpflichtung. Zur Diskussion um ethische Standards in der Erziehungswissenschaft“ (Sommer 2013).

Vertretung in Gremien und Kooperationen

In der European Educational Research Association (EERA) ist die DGfE weiterhin engagiert durch Tina Hascher und Prof. Dr. Edwin Keiner vertreten gewesen. Wichtige Themen der EERA waren (und sind) die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, internationale Kooperationen und das Einfordern der sozialwissenschaftlichen Perspektive in Horizon 2020. Im EERA-Board werden zudem aktuelle, über die Ländergrenzen hinausreichende erziehungswissenschaftliche Fragen diskutiert, wie die Lehrerbildung der Zu-

kunft, die Rahmenbedingungen für Forschung und die Berufsperspektiven für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.

In der World Educational Research Association (WERA) hat Marcelo Caruso die Aufgaben von Klaus Breuer übernommen. Die WERA begleitet und unterstützt die Institutionalisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung weltweit. Mit der Veranstaltung von Focal Meetings, in der Regel angeschlossen an Kongresse von nationalen oder regionalen Fachgesellschaften, und mit der Organisation von 17 International Research Networks, vier von denen unter der Leitung von DGfE-Mitgliedern, werden die Vernetzung und Positionierung der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung unterstützt. Klaus Breuer wurde als Kandidat für die Wahl zum Vizepräsidenten nominiert.

Prof. Dr. Margret Dörr vertritt, inzwischen als Sprecherin, die DGfE weiterhin in dem Arbeitskreis zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut_innenausbildung. Weiterhin engagiert sie sich dort für unsere Gesellschaft gegen eine Entwertung eines Pädagogikstudiums als Eingangsvoraussetzung für eine postgraduale Psychotherapieausbildung.

Für die DGfE hat Prof. Dr. Renate Valtin als Mitglied der Steuergruppe zur Formulierung der S3-Leitlinie „Diagnostik und Behandlung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) mitgewirkt. Sie hat in diesem Kreis, der hauptsächlich von Klinikerinnen und Klinikern bestimmt ist, die Position vertreten, dass es nicht akzeptabel sei, bei einer Störungen des Erwerbs von Schriftsprache (über deren Definition als Krankheit man streiten könnte) auf Expertinnen und Experten, die sich mit Schrift und Schriftsprache befassen, zu verzichten. Auch wenn in vielen Fragen ein Konsens erzielt werden konnte und einige Entwicklungen auch aus Sicht der Erziehungswissenschaft als sehr positiv zu betrachten sind (z.B. die Verabschiedung der einfachen „Diskrepanzdefinition“), muss es insgesamt aus Sicht der Erziehungswissenschaft als sachlich unangemessen kritisiert werden, dass Klinikerinnen und Kliniker auf diese Weise eine bestimmte Gruppe von Kindern als „gestört“ und „behandlungsbedürftig“ definieren, ohne von speziellen fachlichen Lernprozessen, wie etwa dem Schriftspracherwerb, eine genaue Kenntnis zu besitzen.

Als Nominierte der DGfE wurden Prof. Dr. Cordula Artelt und Prof. Dr. Kai Maaz in den Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) gewählt.

Im Zuge der Debatten um die Einrichtung einer gemeinsamen Studieninformationsplattform als Alternative zum CHE-Ranking wird mit anderen Fachgesellschaften in den Sozial- und Geisteswissenschaften (Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS), Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP), Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW), Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) und Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands

(VHD)) ein regelmäßiger Austausch und eine punktuelle Kooperation zwischen den Verbänden angestrebt. Dazu ist ein erster Termin verabredet.

Preise und Ehrungen

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden auf dem Kongress 2014 Prof. Dr. Dieter Lenzen und Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz ausgezeichnet.

Den Trapp-Preis erhält Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland. Bei der Vergabe des Förderpreises werden zwei erste Preise vergeben: Der eine davon geht an die beiden Wissenschaftlerinnen Jun.-Prof. Dr. Kathrin Kaufmann und Sarah Widany (Freie Universität Berlin), der andere an Prof. Dr. Ruprecht Mattig (Universität Innsbruck). Den auf dem Kongress 2014 erstmalig vergebenen Forschungspreis erhält Prof. Dr. Eckhard Klieme und den ebenfalls erstmalig vergebenen Medienpreis Martin Spiewak.

Abschließend sei den Mitgliedern des Vorstandes für ihre Arbeit und ihren Einsatz ganz herzlich gedankt. Ein Dank geht auch an alle Kolleginnen und Kollegen, die in den zurückliegenden zwei Jahren die Arbeit des Vorstands unterstützt haben, sei es in den Sektionen und Kommissionen, in Vorstandsarbeitsgruppen und bei der Planung von Tagungen, durch Beiträge in Publikationen oder mit Vorträgen in Workshops, durch ihre Gutachterinnen- und Gutachtertätigkeit oder die Leitung eines Summer-School-Kurses. Gemeinsam können wir auf eine arbeits- und ereignisreiche Amtsperiode zurück schauen, in der wir die vielfältigen Herausforderungen, die sich einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft gegenwärtig stellen, zu meistern versuchten und damit zur Weiterentwicklung der DGfE beitrugen.

Sabine Reh und Werner Thole

Beschlussvorlage für die Mitgliederversammlung am 11. März 2014 in Berlin

Die Mitgliederversammlung beschließt,

1. sich an der von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Vorstand der Historiker und Historikerinnen Deutschland (VHD) ins Leben gerufene Initiative, ein neues und von den wissenschaftlichen Fachverbänden selbst verantwortetes Informationsportal für die Universitäts- und Studiengangrecherche in den sozialwissenschaftlichen Studienfächern als Alternative zu vorhandenen Portalen, vor allem zum CHE-Ranking, aufzubauen und zu unterhalten;
2. dafür im Etat 2014 12.000 EUR einzustellen und in den Etats der Folgejahre Kosten für die Pflege des Portals einzuplanen;
3. dass der Vorstand eine Arbeitsgruppe zur weiteren Konzeption und zur langfristigen Betreuung des Projekts einrichtet;
4. dass der Vorstand mit den anderen beteiligten Fachgesellschaften einen Vertrag auf zunächst fünf Jahre abschließt. Innerhalb der Laufzeit dieses Vertrags soll zu gegebener Zeit über die Fortsetzung der Beteiligung am Projekt entschieden werden. Ein Ausstieg soll explizit möglich sein.

Die Mitgliederversammlung der DGfE fordert die Fakultäten und Institut auf, sich an der Bereitstellung der entsprechenden Daten zu beteiligen.

Begründung

Wie andere wissenschaftliche Fachgesellschaften hat auch die DGfE das CHE-Ranking im Jahr 2012 kritisiert. Die Kritik betraf das methodische Vorgehen, aber vor allem die damit verbundene wissenschaftspolitische Intention, einen einzigen Maßstab einzuführen, mit dem alle Disziplinen, Studiengänge und Institute gleichermaßen gemessen werden können und damit ein Gesamtranking herzustellen. Vor dem Hintergrund der Debatten um das CHE-Ranking haben sich die Fachgesellschaften der Soziologinnen und Soziologen sowie der Historikerinnen und Historiker entschlossen, voraussichtlich in Medienpartnerschaft mit jetzt.de, ein eigenes Informationsportal – vermutlich studium.org – zu erstellen. Die Vorarbeiten zur Erstellung des Portals haben begonnen; die DGS und der VHD gehen zunächst finanziell in Vorleistung. Ihr Interesse ist es, ein schon im Wesentlichen funktionierendes Portal im Frühsommer zu haben, damit es den kommenden Abiturientinnen und Abiturienten bei der Studienwahl zur Verfügung steht. Zum einen können in einem solchen die Disziplinen ihr differenziertes Selbstverständnis zur

Geltung bringen. Hier könnte dann auch die von der DGfE kritisierte Nichtbeachtung der Besonderheit der Erziehungswissenschaft mit Hauptfach- und Lehramtstudiengängen berücksichtigt werden. Zum anderen soll das Portal so angelegt sein, dass aus den verschiedenen Informationsdimensionen kein Gesamtranking erstellt werden kann.

Weitere Fachgesellschaften – die Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP), die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) – sind an der Mitwirkung an diesem Modell interessiert. Für jede der sich beteiligenden Disziplinen wird es eigene Clones bzw. Derivate der Seite studium.org geben, die dann z.B. erziehungswissenschaft.studium.org heißen könnte.

DGfE-Summer School 2014

Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden vom 28. Juli bis 1. August 2014, Erkner (bei Berlin)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	*Donnerstag*	*Freitag*
07.30 – 09.00		*Frühstück*	*Frühstück*	*Frühstück*	*Frühstück*
09.00 – 10.30					
10.45 – 12.15					
12.15 – 13.30	*Anmeldung*	*Mittagspause*	Mittagspause	*Mittagspause*	
13.30 – 15.00	Begrüßung & Eröffnungsvortrag		3b 4b 5b 6b 7b 8b 9b 10b		
15.00 – 15.45	*Kaffeepause*	*Kaffeepause*	*Kaffeepause*	*Kaffeepause*	
15.45 – 17.00	1I 1II 2 3a 4a 5a 6a 7a 8a 9a 10a				
17.15 – 18.30		Fakultative Übungen	Fakultative Übungen	Fakultative Übungen	
18.30 – 19.30	*Abendessen*	*Abendessen*	*Abendessen*	*Abendessen*	
20.00 – 21.00		Stipendienvergabe & Abendvortrag		Abendprogramm	

Tabelle: Tagungsablauf

Tabelle: Übersicht über den Tagungsablauf

WS.Nr.	Thema	Referent_in
Eröff-nung	Das Nationale Bildungspanel (NEPS): Konzept der Studie und methodische Überlegungen	Cordula Artelt
Abend-vortrag	Konzeption und Umsetzung qualitativer Längsschnittdesigns in der empirischen Sozialforschung	Sina-Mareen Köhler
Durchgängige Workshops *(dauern von Montag bis Freitag und sind daher nicht kombinierbar mit anderen Kursen)*		
1 I	Einführung in quantitative Methoden – Niveau I	Heinz Reinders
1 II	Einführung in quantitative Methoden – Niveau II	Renate Möller
2	Qualitative Methoden: Einführung & Beratung	Christine Wiezorek
a-Workshops *(dauern von Montag bis Mittwoch Mittag, daher bitte kombinieren mit einem b-Workshop)*		
3a	Komparatistische Methodologie in der Erziehungswissenschaft – Grundlagen der international vergleichenden Forschungspraxis	Nicolle Pfaff & Marcelo Parreira do Amaral
4a	Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring)	Simone Schnurr
5a	Dokumentarische Methode	Martin Bittner
6a	Mehrebenenanalyse	Knut Schwippert
7a	Quantitative Längsschnittstudien	Marco Giesselmann
8a	Testmethodik und Testentwicklung	Markus Bühner
9a	Strukturgleichungsmodelle – Niveau I	Johannes Hartig
10a	Erhebung qualitativer Interviews – ein Vergleich	Ingrid Miethe
b-Workshops *(dauern von Mittwoch Nachmittag bis Freitag, daher bitte kombinieren mit einem a-Workshop)*		
3b	Grounded Theory: Auswertung unterschiedlicher Daten und Dokumente	Kathrin Berdelmann
4b	Objektive Hermeneutik	Andreas Wernet
5b	Videographie: Einführung in die videobasierte Interaktionsanaly-se	Jörg Dinkelaker
6b	Raschskalierung	Heike Wendt & Katharina Borg
7b	Triangulation/Mixed Method Research	Anna Brake
8b	Ethnographie	Peter Cloos
9b	Strukturgleichungsmodelle – Niveau II	Johannes Hartig
10b	Auswertung qualitativer Interviews – ein Vergleich	Ingrid Miethe

Die Summer School 2014 wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Berichte aus den Sektionen

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die 7. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft fand vom 19. bis zum 21. März 2013 an der Universität zu Köln statt und wurde im Namen der Kommission Pädagogische Anthropologie von Prof. Dr. Johannes Bilstein (Düsseldorf), Prof. Dr. Jutta Ecarius (Köln) und Prof. Dr. Ursula Stenger (Köln) ausgerichtet. Unter der Überschrift „Bildung und Gewalt“ diskutierten mehr als 100 Teilnehmende intensiv unterschiedliche Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Gewalt; in acht Plenarvorträgen und sechs Arbeitsgruppen wurde zu verschiedenen Aspekten der Thematik („Gewalt und Schule“, „Sexualität – Körper – Gewalt“, „Legitimation und Kritik“, „Resilienz und Prävention“, „Gewalt und Kinder“ sowie „Historische Perspektiven“) gearbeitet.

Die nächste Sektionstagung wird im Frühjahr 2015 an der Universität Gießen stattfinden und von der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung ausgerichtet werden.

Publikationen

Die Beiträge der Sektionstagung 2011 an der Universität Bremen wurden in dem von Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner herausgegebenen Band „Die Idee der Universität – revisited“ veröffentlicht; der im Dezember 2013 im Verlag Springer VS (Wiesbaden 2014) erschien.

Mitgliederversammlung

Im Rahmen der 7. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildung und Gewalt“ an der Universität zu Köln (19. bis 21. März 2013) fand eine Mitgliederversammlung der Sektion am 20. März 2013 statt. Auf der Mitgliederversammlung wurde – durch Neuwahlen in einzelnen Kommissionen bedingt – der Vorstand der Sektion vorgestellt (Stand März 2013):

- Prof. Dr. Norbert Ricken (Universität Bremen) für die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie,
- Prof. Dr. Anja Tervooren (Universität Duisburg-Essen) für die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung,

- Prof. Dr. Johannes Bilstein (Kunstakademie Düsseldorf) für die Kommission Pädagogische Anthropologie,
- Prof. Dr. Elmar Anhalt (Universität Bern) für die Kommission Wissenschaftsforschung.

Als neuer Sprecher der Sektion wurde Prof. Dr. Norbert Ricken aus der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie benannt; Schatzmeister der Sektion ist Prof. Dr. Johannes Bilstein aus der Kommission Pädagogische Anthropologie. Der bisherige Sprecher Prof. Dr. Edwin Keiner (Universität Nürnberg-Erlangen) schied nach langjähriger Arbeit für die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft aus dem Vorstand aus und wurde von der Mitgliederversammlung und dem neuen Vorstand mit herzlichem Dank für die engagierte und produktive Vertretung und Gestaltung der Sektion verabschiedet.

Weiterhin wurden auf der Mitgliederversammlung die Stellungnahme des Vorstands zur Lage in der empirischen Bildungsforschung, zukünftige Themen der inhaltlichen Auseinandersetzung der Sektion sowie die Beteiligung der Sektion am DGfE-Kongress 2014 in Berlin und Möglichkeiten der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (in) der Sektion diskutiert.

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen

Die Jahrestagung 2013 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fand vom 25. bis 27. September 2013 in der Stiftung Leucorea der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Wittenberg statt. Unter der Überschrift „Die Sozialität der Individualisierung“ diskutierten dabei mehr als 50 Teilnehmende unterschiedliche (gesellschafts-)theoretische und spezifisch pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Fragen der Individualisierung.

Die Tagungsthematik „Die Sozialität der Individualisierung“ zielte ausdrücklich auf eine analytische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit der bis heute ungebrochenen Konjunktur der „Individualisierung“. In der inhaltlichen Rahmung der Tagung hieß es daher: „Was bereits vor über hundert Jahren als soziologische Beschreibung der Moderne etabliert und insbesondere durch die Arbeiten Georg Simmels und Norbert Elias theoretisiert wurde, ist seit Ulrich Becks und Anthony Giddens Diagnose einer zweiten ‚Individualisierung‘ im Kontext der ‚reflexiven Modernisierung‘ vor gut drei Jahrzehnten zum immer wieder auch umstrittenen Kennzeichen nordwestlicher Gesellschaften überhaupt geworden und hat andere Diagnosen wie z.B. die der ‚Rationalisierung‘ durchaus in den Hintergrund gedrängt. Kaum verwunderlich ist daher, dass sich Hoffnungen eines gesellschaftlichen Wandels von Fremd- zu zunehmender Selbstbestimmung mit Befürchtungen der Auflö-

sung des gesellschaftlichen Zusammenhalts im Verständnis der ‚Individualisierung' immer wieder verbinden und aktualisieren. Aber auch wenn es soziologisch längst üblich geworden ist, die Ambivalenzen der ‚Individualisierung' zu betonen, Formen zunehmender ‚Enttraditionalisierung' und ‚individueller Freisetzung' mit Mustern gesteigerter ‚Wiedereinbindung' und ‚gesellschaftlicher Abhängigkeit' zusammen zu denken und ‚Individualisierung' insofern auch als komplexe Herrschaftstechnologie auszulegen, so ist es bis heute oft nur schwer möglich, sich der – von welcher Seite auch immer betriebenen – normativen Aufladung des Konzepts zu entziehen. Dass das – diesseits der ge- und bedachten Themen – auch mit den jeweiligen Denkformen zu tun hat, die der gesellschaftlich-politischen Privilegierung des Individuums auch theoriearchitektonisch Vorschub leisten, darauf haben nicht nur die unterschiedlichen Debatten des Feminismus, der Psychoanalyse und des Poststrukturalismus, exemplarisch in den Arbeiten von Jessica Benjamin und Judith Butler nachlesbar, entschieden hingewiesen. Die wenigen Arbeiten zu einer ‚Soziologie des Individualismus', wie sie insbesondere von Louis Dumont und neuerdings auch von Alain Ehrenberg vorgelegt worden sind, eröffnen nun diesseits normativer Engführungen ausgewählte Perspektiven, eine der zentralen ‚Ideologien der Moderne' (Dumont) in ihrer Logik zu rekonstruieren und als eine spezifische Form der Sozialität, der bestimmten Relationierung von Individuum und Gesellschaft zu lesen.

Innerhalb der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft und Pädagogik verschärft sich diese Problematik: Nicht nur, weil die Individualitätsorientierung dem erziehungswissenschaftlichen Grundgedanken – insbesondere dem Bildungsdenken – von Anfang an eingeschrieben ist, sodass es bis heute kaum möglich ist, ‚Bildung' diesseits der Vorstellungen einer freien Individualentwicklung und ‚Selbst-Bildung' (wenigstens auch) als eine Frage der Sozialität zu reflektieren; sondern vor allem, weil ‚Individualisierung' selbst als die eine pädagogische Antwort auf unterschiedliche Problemlagen gilt und insofern ebenso in den Debatten um Kompetenzentwicklung wie in denen zum ‚Umgang mit Heterogenität' permanent reformuliert wird. Trotz verschiedener Traditionen des ‚sozialen Lernens' und ‚kooperativen Lernens' gilt ‚Individualisierung' ungebrochen bis heute als Königsweg pädagogischen Denkens und Handelns und bestimmt mit dem Stichwort der ‚individualisierenden Lernformen' weite Teile der Schul- und Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre und Jahrzehnte."

Vor diesem Hintergrund wurden in zehn Vorträgen disziplinäre, kategoriale und gesellschafts- wie machttheoretische sowie interkulturelle Perspektiven diskutiert und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit „Individualisierung" genutzt, die sich weder in der Verteidigung noch der Verabschiedung des Konzepts erschöpfte, sondern sich analytisch mit den Fragen auseinandersetzte, welche Vorstellungen von Sozialität und Gesellschaft in den jeweiligen (oft normativen) Konzepten der „Individualisierung" explizit oder

implizit enthalten sind und zu welchen Formen des (auch pädagogischen) Zusammenlebens und Zusammenhalts Praktiken der Individualisierung führen. Die Vorträge wurden gehalten von (in alphabetischer Reihenfolge) Prof. Dr. Johannes Bellmann (Münster), Dr. Johannes Drerup (Münster), Prof. Dr. Renate Girmes (Magdeburg), Diana Lohwasser (Erlangen-Nürnberg), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Dr. Ralf Mayer (Halle), Prof. Dr. Barbara Rendtorff (Paderborn), Dr. Nadine Rose (Bremen), Prof. Dr. Yoshiki Sakurai (Kagawa) und Prof. Dr. Jörg Zirfas (Erlangen-Nürnberg). Die Veröffentlichung der Tagungsbeiträge wird derzeit vorbereitet.

Die Jahrestagung 2014 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird vom 30. September bis zum 2. Oktober 2014 in Münster stattfinden und sich mit der Frage „Die Sache(n) der Bildung“ auseinandersetzen. Ein CfP wird demnächst auf der Webseite der Kommission veröffentlicht.

Norbert Ricken (Bremen)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung am 28. September 2012 während der Jahrestagung der Kommission an der Justus-Liebig-Universität in Gießen zum Thema „Bildungsentscheidungen im Lebenslauf“ wurde ein neuer Vorstand gewählt: den Vorsitz hat Prof. Dr. Anja Tervooren (Duisburg-Essen) inne, Stellvertreterin ist Prof. Dr. Ingrid Miethe (Gießen), die die Mailing-Liste betreut, und Stellvertreter ist Prof. Dr. Robert Kreitz (Chemnitz), der neuer Kassenwart ist.

Tagungen

An der Universität Duisburg-Essen fand vom 26. bis 28. September 2013 die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zum Thema „Positionsbestimmungen und Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft“ statt, die vom neuen Vorstand der Kommission – Prof. Dr. Anja Tervooren (Duisburg-Essen) (Sprecherin), Prof. Dr. Robert Kreitz (Chemnitz) und Prof. Dr. Ingrid Miethe (Gießen) – veranstaltet wurde. Ziel der Tagung war es, Entwicklungen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Feldern in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten, welche Erträge qualitative Forschung im Hinblick auf die Forschungszugänge und Forschungsfelder erbracht hat und welche weitergehenden Perspektiven sich daraus ableiten lassen. Gefragt wurde u.a.: Welche Gegenstände und Themen sind in den Blick geraten? Wie ist der Stand der Diskussion in den einzelnen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft? Welche Methodologien und Methoden wurden in den Gegenstandskonstruktionen

zunehmend bedeutsam? Welche eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Methoden haben sich ausdifferenziert? Wie verbinden sich in der qualitativen Forschung Bildungstheorie und Bildungsforschung miteinander? Welche Verbindungen, theoretische Begründungen und empirische Umsetzungen lassen sich finden? Und welche neuen Perspektiven auf angestammte Gegenstände qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft haben sich im Zuge dieser Entwicklung ergeben?

In über vierzig Vorträgen und in jeweils drei parallelen Panels –„Bildung und Lebenswelt“, „Lehr- und Lernprozesse“, „Organisation“, „Profession“, „Differenz und Ungleichheit“ sowie „Körper und Raum“ – wurden von etwa hundert Teilnehmende aktuelle Forschungsprojekte und methodisch-methodologischen Positionen rege diskutiert. Die Tagung konnte so auch zahlreichen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ermöglichen, ihre Arbeiten zu präsentieren. Zur Nachwuchsförderung stellte das neugegründete Methodenzentrum (MzQB) an der Universität Duisburg-Essen, mit dem wir kooperierten, einen Reisekostenfonds zur Verfügung, bei dem Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler einen Zuschuss beantragen konnten. Die Plenarvorträge wurden von Ingrid Miethe (Biographieforschung), Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand (praxeologische Unterrichtsforschung), Sina-Mareen Köhler (qualitative Längsschnittforschung) sowie Antje Langer, Daniela Rothe und Daniel Wrana (Diskursanalyse) gehalten.

Die Jahrestagung 2014 der Kommission Bildungs- und Biographieforschung wird vom 25. bis zum 27. September 2014 an der Technischen Universität Chemnitz stattfinden und sich mit dem Thema „Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung“ auseinandersetzen. Ein Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

Publikationen

Im Kontext der Kommission sind 2014 zwei neue Publikationen erschienen:

Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript.

Anja Tervooren (Duisburg-Essen)

Kommission Wissenschaftsforschung

Mitgliederversammlung

Im Kontext der Vorstandsneuwahlen während der Mitgliederversammlung der Kommission am 19. März 2013 wurden bisheriger Vorstand und Kassenführung einstimmig entlastet. Nachdem der bisherige Vorstand nicht mehr kandidierte, wurden Prof. Dr. Elmar Anhalt (Vorsitz, Universität Bern) und Prof. Dr. Wolfgang Meseth (Vertretung und Schatzmeister, Philipps-Universität Marburg) als künftige Vorsitzende einstimmig gewählt.

Für die Schriftenreihe der Kommission Wissenschaftsforschung sind mehrere Bände in Vorbereitung.

Tagungen

Die für 30. September bis 2. Oktober 2013 angekündigte Herbsttagung der Kommission an der Universität Nürnberg-Erlangen musste aus organisatorischen Gründen abgesagt werden. Der neu gewählte Vorstand nutzte die Situation, um zu einer Arbeitstagung vom 28. bis 29. November 2013 nach Köln einzuladen. Zweck der Tagung war es, die Vorstellungen des Vorstandes über die zukünftige Ausrichtung der Kommission mit den Mitgliedern abzustimmen und die nächsten Schritte zu planen. Vor allem inhaltliche Diskussionen über das Selbstverständnis einer erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung in internationaler Perspektive und die wichtigsten Aufgaben einer Kommission Wissenschaftsforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft standen im Mittelpunkt. Der Vorstand hat die Ergebnisse der Diskussionen zusammengetragen und wird sie auf der nächsten Mitgliederversammlung präsentieren.

Die Herbsttagung 2014 findet vom 29. September bis 1. Oktober 2014 an der Georg-August-Universität Göttingen und in Kooperation mit dem Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ statt. Unter dem Titel „Von der ‚Erziehungswirklichkeit‘ zur Empirie des Pädagogischen“ wird sich die Tagung Fragen der Empirisierung und Empirisierbarkeit des Pädagogischen im Horizont unterschiedlicher metatheoretischer, methodologisch-methodischer und teildisziplinärer Perspektiven widmen.

Edwin Keiner (Erlangen) und Elmar Anhalt (Bern)

Sektion 3 – International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Am 30. September fand an der Universität Paderborn eine Nachwuchstagung der Sektion zum Thema „Methoden des Vergleichs“ statt, an der über vierzig Personen aus dem deutschsprachigen Raum teilnahmen. In einführenden Kurzvorträgen mit anschließender Diskussion wurden erziehungswissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und theologische Perspektiven der Methodologie und Methode des Vergleichs präsentiert und miteinander „das Vergleichen vergleichend“ ins Gespräch gebracht. Der zweite Teil der Tagung war der Workshop-Arbeit zu folgenden Themen gewidmet: Kunst und Komparative Theologie, Grenzen des Ländervergleichs, Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeiten des Vergleichs, standardisierte und rekonstruktive Zugänge in der vergleichenden Forschung, Intersektionalität als Analyseperspektive, Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung. Die Teilnehmenden und auch die Vorstandsmitglieder der Sektion meldeten zurück, das Tagungsformat sei gelungen, die Inhalte seien anregend und mit vielen Perspektiven für weitere Auseinandersetzungen gewesen. 2014 wird ein Tagungsband erscheinen.

Vom 8. bis 9. November 2013 fand die Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ an der Universität Bern in der Schweiz statt. Die Konferenz wurde von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der Universität Bern und der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der DGfE organisiert und richtete sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die zu Bildung für nachhaltige Entwicklung forschen. 26 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus Deutschland und der Schweiz nahmen an der Tagung teil und hatten die Gelegenheit, ihre Promotionsprojekte zu diskutieren und Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Eine Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends“ wird vom 21. bis 29. Juli 2014 an der Universität Vechta stattfinden und Gelegenheiten zum Austausch und zur Weiterbildung bieten (http://esdsummerschool.wordpress.com).

Vom 9. bis 11. Dezember 2013 fand in Frankfurt am Main die Winter School „International and Comparative Research in Education” statt. Die Veranstaltung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Winter School verband Vorträge von nationalen und internationalen Fachleuten mit Workshops und Möglichkeiten für die Diskussion von Forschungsprojekten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und

Nachwuchswissenschaftlern. Das Ziel der Winter School war ein Dreifaches: Erstens sollte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler eine Möglichkeit zur Diskussion von theoretischen und methodologischen Grundlagen im Forschungsfeld gegeben werden. Zweitens sollten sie zur Entwicklung von methodologischer Expertise befähigt werden, insbesondere für die Verwendung von Daten aus international vergleichenden Large Scale-Studien zur Schulleistung sowie anderen Datenquellen für die weiterführende (Sekundär-)Analyse und die Nutzung von Mehrebenen-Designs. Drittens sollten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler Gelegenheiten zum Austausch und zur Vernetzung erhalten. Im Juni 2014 wird ein weiterer SIIVE-DGfE-Workshop zu Vergleichender Methodik in Berlin stattfinden.

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 ist Englisch. Detaillierte Informationen zu dem Kongress finden sich auf 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 der eigenen Sektionshomepage http://www.siive.de.

Marco Rieckmann (Vechta)

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Tagungen

Die letzte Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung fand vom 25. bis 27. September 2013 an der Technischen Universität Dortmund statt. Für die Tagung hatte das lokale Organisationskomitee (Wilfried Bos, Kerstin Drossel, Rolf Strietholt) das Thema „Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen“ gewählt. Angesichts der aktuell besonders intensiv geführten Diskussion darüber, in welchem Verhältnis Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsadministration zueinander stehen, welche Erwartungen die Bildungspolitik an die Bildungsforschung richtet, welche Erwartungen die Bildungsforschung möglicherweise selbst geweckt hat und inwieweit sich die jeweiligen Erwartungen einlösen lassen, erschien es wichtig, sich innerhalb der Sektion über diese Fragen auszutauschen. Die drei Hauptvorträge hielten Prof. Dr. Felicitas Thiel (Freie Universität Berlin) zum Thema „Evidenzbasierte Entscheidung im Mehrebenensystem der Bildung“, Prof. Dr. Pamela Sammons (University of Oxford) zum Thema „Studying the long-term influence of home, pre-school, and school experiences on academic and non-cognitive development“ und Prof. Dr. Hans Anand Pant (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin) zum Thema „Visible Evidence – Wer braucht welche Art von Evidenz im Bildungssystem?” Mit 19 Symposien, 125 Einzelbeiträgen sowie etwa 50 Posterpräsentationen bot die Tagung wieder Gelegenheit für intensiven Austausch über aktuelle Forschungsaktivitäten zu vielfältigen Fragestellungen der Empirischen Bildungsforschung. Die Tagung war mit mehr als 450 Teilnehmenden sehr gut besucht.

Die 79. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) wird vom 15. bis 17. September 2014 an der Universität Hamburg stattfinden. Sie wird vor Ort von Knut Schwippert ausgerichtet. Die Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) findet vom 1. bis 2. Oktober 2014 in Jena statt und wird von Nils Berkemeyer ausgerichtet.

Mitgliederversammlungen

Die letzte Mitgliederversammlung der Sektion Empirische Bildungsforschung fand am 26. September 2013 im Rahmen der Herbsttagung in Dortmund statt. In der Versammlung wurden zehn neue Mitglieder in die AEPF aufgenommen.

Die Vorsitzende der AEPF wurde von den Mitgliedern der Sektion gebeten, zu versuchen, mit der DGfE und der GEBF einen gemeinsamen Vorschlag für eine Kandidatin und einen Kandidaten zur Wahl des Rats für Sozi-

al- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) abzustimmen. Angesichts der traditionell sehr hohen Wahlbeteiligung aus den Reihen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ist es sehr wichtig, eine möglichst breite Unterstützung von Kandidatinnen und Kandidaten aus der empirischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sichern. Bei der letzten Wahl des RatSWD konnten sich die Bewerberin und der Bewerber, die von der DGfE nominiert wurden, nicht durchsetzen. Durch den von der AEPF angestoßenen Abstimmungsprozess konnte erreicht werden, dass sowohl die DGfE als auch die GEBF Prof. Dr. Cordula Artelt (Universität Bamberg) und Prof. Dr. Kai Maaz (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) für die Wahl des RatSWD nominiert haben. Beide sind für die Aufgabe einschlägig ausgewiesen und mit den Herausforderungen sehr gut vertraut, die mit der Erhebung, Bereitstellung und Nutzung von Forschungsdaten im Bereich der empirischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft verbunden sind. Das Ergebnis der Wahl des RatSWD wird am 20. Februar 2014 auf der Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten in Berlin bekanntgegeben. Die Sektion für Empirische Bildungsforschung dankt Cordula Artelt und Kai Maaz ganz herzlich für ihre Bereitschaft, sich zur Wahl zu stellen, und wünscht ihnen viel Erfolg.

Die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht hat einen neuen Vorstand gewählt. Neuer Vorsitzender ist Nils Berkemeyer (Uni Jena), zudem sind im Vorstand Thomas Brüsemeister (Uni Gießen), Martin Heinrich (Uni Bielefeld) und Uli Steffens (IQ Hessen).

Petra Stanat (Berlin) und Nils Berkemeyer(Jena)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagung „Devianz als Risiko“ an der Universität Siegen vom 19. bis 21. September 2013

Die Tagung „Devianz als Risiko. Neujustierungen des Umgangs mit Delinquenz und sozialer Auffälligkeit“ wurde gemeinsam von der „Gesellschaft für interdisziplinäre wissenschaftliche Kriminologie“ (GIWK), der DGS-Sektion „Soziale Probleme und soziale Kontrolle“ und der DGfE-Kommission „Sozialpädagogik“ veranstaltet. Dieser bewusst interdisziplinäre Anspruch folgte dem Tagungsthema: Forschungen zu Devianz und Kriminalität werden in breiten sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen realisiert, und die Interpretation von Normabweichungen als Risiko ist ein seit einigen Jahren zentrales Thema. Zur Debatte steht nicht zuletzt die Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß in den betreffenden Handlungszusammenhängen noch Optionen für wohlfahrtsstaatliches Handeln bestehen und realisiert werden. Allerdings finden im gegenwärtigen Fachdiskurs der Sozialpädagogik Forschungen zu Devianz keine herausgehobene Resonanz: Akademische Positionen, die sich gemäß ihrer Denomination mit sozialer Kontrolle, Kriminalisierung und benachbarten Fragen befassen, sind dünn gesät, ‚in Mode‘ sind andere Themen. Dem steht gegenüber, dass zahlreiche einschlägige Studien, u.a. von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, verfolgt werden. Der Intention, disziplinäre Grenzziehungen zu überschreiten, sollte deshalb mit der Tagung eine Plattform gegeben werden, um aktuelle Forschungen vorzustellen, in denen der neuere Trend diskutiert und bilanziert wird, Devianz bzw. Kriminalität als Risiko für die Gesellschaft zu interpretieren.

Zu der Tagung waren 110 Personen angemeldet. Das Thema wurde in acht Einzelvorträgen und zehn Arbeitsgruppen (zu Themen wie „Drogen“, „Gewalt“, „Sexuelle Devianz“, „Konstruktion von Bedrohung“, „Die Konstitution von Überwachung und Normalität“ oder „Kindesschutz“) angegangen. Zudem wurde eine Diskussionsrunde zur Zukunft sozialwissenschaftlicher Devianzforschung mit Vertretern aus Wissenschaft, Politik und Praxis veranstaltet. Deutlich wurde u.a., dass eine (wieder) stärkere institutionelle Einbettung der diversen einschlägigen Forschungen drängend und lohnend ist.

Bernd Dollinger (Siegen)

In Erinnerung an Maja Heiner

Am 23. August 2013 ist Maja Heiner, die von 1992 bis 2009 Professorin für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen war, im Alter von 69 Jahren gestorben. Ihr akademischer Werdegang war ungewöhnlich. Nach einem Studium der Geschichte, Politikwissenschaft, Anglistik und Romanistik in Freiburg war sie zunächst dort und dann in Bremen als Studienrätin tätig. Nachdem sie sich seit ihrer frühen Studienzeit immer wieder leidenschaftlich in Praxisprojekten – z.B. mit Obdachlosen – engagiert hatte, studierte sie dann in Bremen Soziale Arbeit an der Universität und promovierte dort. Sie übernahm eine Professur für Politik und Soziale Arbeit an der Fachhochschule Bremen, von wo aus sie auch für einige Jahre in das Landessozialamt Bremen als Referatsleiterin für Planungsaufgaben beurlaubt wurde. 1992 folgte sie dann dem Ruf an die Universität Tübingen. Ihr spezifischer Ansatz lag in der Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines wissenschaftlich gestützten, methodischen, verantwortbaren, klar strukturierten, also effektiv und transparent organisierten Handeln in der Praxis. Die Klärung und Gestaltung solchen Handelns war ihr zentrales Projekt, das sie in ihren Arbeiten differenzierte und erweiterte. Sie setzte bei den Fragen der Methoden und fallverstehenden Diagnostik an, kam zu den Problemen von Qualitätsbestimmung, Evaluation und vor allem auch Selbst-Evaluation und gelangte zu Konzepten der Professionalisierung und der Arbeitsstrukturen in den Berufsfeldern. In Kooperation mit vielen Kolleginnen und Kollegen hat sie das Panorama der Handlungsaufgaben in der Sozialen Arbeit entfaltet, belegt und in ausführlichen Fallstudien veranschaulicht. Dafür entwarf sie eine eigene Methodik, in der sie das Besondere des Einzelfalles im Suchraster einer Typologie sozialpädagogischer Arbeitszugänge entwickelte.

Maja Heiner war nicht nur im Institut und im Fach engagiert; in der Selbstverwaltung der Universität war sie von 1996 bis 2003 als Frauenbeauftragte tätig und hat von da aus immer wieder auch Fördermöglichkeiten für Wissenschaftlerinnen initiiert. Maja Heiner hatte im Fach noch viel vor, und Disziplin und Profession wären darauf angewiesen. Es ist bitter, dass sie dies alles nicht mehr realisieren kann. Es bleibt aber gut zu wissen, dass ist ihr gelungen ist, ihr Lebensprojekt in seinem hohen Anspruch und in seinem Grundmuster zu Ende zu führen. Wir trauern um eine tatkräftige und inspirierende Kollegin.

Hans Thiersch und Rainer Treptow(Tübingen)

Kommission Sozialpädagogik

Aktivitäten der Kommission

Rückblick: Jahrestagung „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung“ vom 24. bis 26. Oktober 2013 in Bonn

Die Tagung diente der internen Selbstvergewisserung und Perspektivenbildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Dabei galt es, die in den letzten Jahren rasant vollzogenen Entwicklungen kritisch zu betrachten und Positionen neu auszuloten. Im Plenum und in Panels wurde das Besondere eines erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu frühpädagogischen Themen, Fragen und Gegenstandsbereichen diskutiert. Die zahlreichen Beiträge der Mitglieder haben hier wichtige Impulse gesetzt zur intensiven Auseinandersetzung mit Fragen zu Bildung, Erziehung und Lernen in der Pädagogik der frühen Kindheit.

Mit der Tagung wurde ein diskursiver Austausch in der Disziplin angestoßen, den es in den nächsten Jahren zu verbreitern und zu vertiefen gilt. Mit der Gründung der Empirie-AG wurde diese Tagung erfolgreich abgeschlossen.

Veröffentlichung

Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2013): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz/Juventa.

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

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung hat ihre letzte Jahrestagung „Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ (2. bis 4. Oktober 2013) als internationale Tagung angelegt. Sie wurde an der Bergischen Universität Wuppertal in Kooperation mit der Universität Fribourg (CH) durchgeführt (gefördert von DFG und Universität Wuppertal). Zum Organisationsteam gehörten: Rita Casale, Edgar Forster, Anna Stach und Katharina Walgenbach. Es referierten national und international ausgewiesene Geschlechterforscherinnen und Geschlechterforscher. Gerahmt wurden die Vorträge von konzentrierten, kontroversen und lebhaften Debatten.

Die Jahrestagung ist auf großes Interesse in der erziehungswissenschaftlichen und interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung gestoßen. Die Beiträge werden voraussichtlich im Herbst 2014 in der Schriftenreihe Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE im Barbara Budrich Verlag erscheinen.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Die Sektion engagiert sich derzeit in Diskussionen zur weiteren Vernetzung, Institutionalisierung und Verstetigung der Gender Studies, unter anderem in Auseinandersetzung mit der Fachgesellschaft Gender Studies/Gender Assoziation.

Ein anderer Schwerpunkt liegt, angestoßen durch das 50-jährige Jubiläum der DGfE, in der Aufarbeitung und Systematisierung der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Sektion 11. Auf diese Weise soll das historische Gedächtnis der Sektion festgehalten und weiterentwickelt werden. Ziel ist die Dokumentation von ersten Arbeitsergebnissen auf der Homepage zum DGfE-Kongress 2014.

Der Vorstand erachtet es als wichtige Aufgabe, den Generationenwechsel an den Universitäten und in der Sektion 11 bewusst zu gestalten. Symbolischer Ausdruck dafür ist bspw. die Einrichtung einer neuen Rubrik im Rundbrief mit dem Titel „Generationen im Dialog“. Hier führen Gründungsmitglieder und Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler einen Dialog zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Sektion.

Erfolgreich konnte auch die Rubrik „Neue Mitglieder stellen sich vor“ im Rundbrief etabliert werden, welche zudem den regen Zulauf an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler zur Sektion 11 dokumentiert.

Veröffentlichungen

Jahrbücher Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE:

Diehm, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2013): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2014): Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Band 10. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Dausien, Bettina/Walgenbach Katharina (Hrsg.): Sozialisation – Geschlecht – Transformation. Band 11 (im Erscheinen).

Anna Stach (Wuppertal) und Katharina Walgenbach (Wuppertal)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Die Sektion Medienpädagogik führt aktuell eine Mitgliederbefragung durch, die der Entscheidungsvorbereitung für die Mitgliederversammlung im Hinblick auf die künftige Gestaltung der Sektionstagungen (Format, Zeitfenster), Kooperationen mit anderen Sektionen und das Publikationswesen (Open Access, Jahrbuch und Zeitschrift) dient. Die gute und seit Jahren ausgesprochen produktive Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule in Zürich und der Sektion Medienpädagogik bei der Herausgeberschaft der Zeitschrift MedienPädagogik (http://www.medienpaed.com/) soll weiter ausgebaut werden. Angesichts der zunehmenden Internationalisierung auch der medienpädagogischen Debatten ist von Seiten des Vorstands eine Öffnung der Zeitschrift in den europäischen und insbesondere den angelsächsischen Raum hinein wünschenswert. Zunehmend treffen sich Sektionsmitglieder auch auf internationalen Tagungen (z.B. der ECER), sodass ein reger Austausch über Fragen der Medienerziehung, Medienbildung und Mediendidaktik auch in internationalen Diskurszusammenhängen erfolgt. Die Sektionsvorsitzende wurde zum Link Convenor des Network 6 „Open Learning: Media, Environments and Cultures“ der EERA gewählt. Darüber hinaus bestehen rege Kooperationen mit der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur (GMK), der Gesellschaft für Medien in den Wissenschaften (GMW), der Sektion Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) sowie den Sektionen für Medienpädagogik der DGPuK und der ÖFEB. Weiter ist die Sektion prominent an der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ beteiligt (www.keine-bildung-ohne-medien.de).

Die Herbsttagung 2014 zum Thema „Digital und vernetzt: Lernen heute – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien unter entgrenzten Bedingungen“ wird von Prof. Dr. Kerstin Mayrberger in Augsburg ausgerichtet (www.imwk.de/herbsttagung-mp14). Im Vorfeld der Veranstaltung wird die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Sektion Medienpädagogik (medienpaedagogik.mixxt.de) wieder ein Doktoranden/Doktorandinnen-Forum sowie einen Workshop für Promovierende organisieren.

Aktuell ist auch der Call für das Jahrbuch 2014 zum Thema „Mediatisierte Kindheit – Herausforderungen einer digitalen Kultur für die medienpädagogische Forschung“ (hrsg. von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Petra Grell, Rudolf Kammerl, Theo Hug) offen.

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

NOTIZEN

Aus der Forschung

Bericht zur Nachwuchsförderung aus der Koordinierungsstelle des Forschungsprogramms „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprogramms KoKoHs arbeiten Expertinnen und Experten einer interdisziplinär und methodenintegrativ angelegten Forschungsinitiative gemeinsam an der theoretisch fundierten Modellierung und validen Messung akademischer Kompetenzen von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. Die deutschlandweit angelegte und in insgesamt 23 Projektverbünden (rund 70 Projekte) vernetzte Initiative verfolgt das Ziel, die grundlagenorientierte Kompetenzforschung im Bereich der Hochschule in Deutschland voranzubringen sowie die Anschlussfähigkeit an bedeutende internationale Forschungsansätze sicherzustellen. In Anbetracht der großen Zahl an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler (rund 60 Dissertationsprojekte sowie zehn Habilitationsprojekte) in dem Programm ist die kontinuierliche und nachhaltige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein weiteres Ziel der Forschungsinitiative. Dieser zentralen Aufgabe kommt die Koordinierungsstelle der Forschungsinitiative konsequent systematisch und auf innovative Weise nach. Das Angebot richtet sich dabei nicht nur an die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler des KoKoHs-Programms, sondern auch an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler anderer Programme im Bereich der empirischen Bildungsforschung.

Von Beginn der Initiative an wurden in regelmäßigen Abständen Methoden-Workshops mit verschiedenen forschungsmethodischen Schwerpunkten angeboten. Neben diesen Formen der Nachwuchsförderung sind insbesondere auch Maßnahmen zu nennen, die dem Ausbau internationaler Kooperationen und Netzwerke mit renommierten internationalen Expertinnen und Experten dienen und dem wissenschaftlichen Nachwuchs hervorragende Möglichkeiten bieten, in der internationalen Scientific Community sichtbar zu werden und sich zu vernetzen. Besonders erwähnenswert ist das im November 2013 in Mainz durchgeführte „International Colloquium for Young Researchers“, das den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissen-

schaftlern die Möglichkeit bot, ihre Dissertations- und Habilitationsprojekte vor elf höchst renommierten internationalen Experten verschiedener Fachgebiete zu präsentieren und gemeinsam mit ihnen zu diskutieren. Hierdurch konnten wichtige Impulse für die individuellen Forschungsarbeiten (insb. auch durch den vorgelagerten Double-blind-Review-Prozess samt umfassendem Feedback durch die Expertinnen und Experten) gewonnen und die internationale Anschlussfähigkeit und Sichtbarkeit der Projekte gestärkt werden. Neben dem offiziellen Tagungsprogramm boten vor allem die Gesellschaftsabende sowie das „Frühstück mit Experten“ weitere Möglichkeiten für einen intensiven und informellen Austausch. Diese Veranstaltung wurde sowohl von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern als auch von den internationalen Expertinnen und Experten sehr positiv aufgenommen.

In diesem Jahr erwarten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler weitere besondere Förderoptionen. So bietet die „Junior Faculty Research Conference“ zehn deutschen sowie zehn internationalen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit, unter Mentoring und Coaching durch die internationalen Experten gemeinsam an Publikationen zu arbeiten. Des Weiteren wird durch die Koordinierungsstelle die Teilnahme am Methodenworkshop „Causal Analysis Using International Data” der American Educational Research Association (AERA) in den USA ermöglicht. KoKoHs-Homepage: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/

Kontakt
Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Istroitschanskaia@uni-mainz.de; Dr. Christiane Kuhn, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: christiane.kuhn@uni-mainz.de; Corinna Lautenbach, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: corinna.lautenbach@hu-berlin.de; Dipl.-Hdl. Miriam Schaffer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: miriam.schaffer@uni-mainz.de.

Literatur

Schaffer, Miriam/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Kuhn, Chistiane/Schmidt, Susanne/Brückner, Sebastian (Hrsg.) (o.J.): International Colloquium for Young Researchers from 14th till 16th November 2013 in Mainz – Review and Impressions (KoKoHs Working Papers, 5). Berlin, Mainz: Humboldt University und Johannes Gutenberg University (im Erscheinen).

„Bildungsforscher_innen zwischen allen Stühlen. RisE II – Research is Elementary“

Projektleitung/Team: Dr. Markus Riefling, Frederick de Moll, Stefan Zenkel

Gefördert durch: Das Projekt wird nicht finanziell unterstützt und lebt vom Engagement und Interesse des Forschungsteams.

Laufzeit: Januar 2013 bis Dezember 2015

Kurzbeschreibung: Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher stehen gegenwärtig vor der Herausforderung, ihre Erkenntnisse in Öffentlichkeit und Politik zu präsentieren. Dabei gehen sie höchst unterschiedlich vor. Während sich manche auf wissenschaftliche Neutralität und politische Enthaltung oder die Komplexität der Ergebnisse berufen, formulieren andere teils kühne Schlussfolgerungen, die über die Reichweite ihrer Forschung hinausgehen. Beide Haltungen bilden nur die äußeren Pole möglicher Selbstpositionierungen von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern im öffentlichen Diskurs.

Die Bildungsforschung befindet sich mit ihrem unmittelbaren Zugriff auf die pädagogische Praxis in einer heiklen Situation: Große Erwartungen auf der einen Seite, eine mitunter unsichere Empirie und wachsame Kolleginnen und Kollegen auf der anderen. Aus dem Forschungsinteresse am Umgang von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern mit den an sie herangetragenen Erwartungen ergeben sich zunächst folgende Forschungsfragen:

- Wie positionieren sich Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher als – wissenschaftliche, politische und öffentliche – Akteure?
- Wie gehen sie mit den Ergebnisinterpretationen ihrer Forschung in Öffentlichkeit und Politik um?
- Wie beschreiben und legitimieren sie ihren aufgewerteten Status?

In einem Mixed-Methods-Design wird das Verhältnis von im öffentlichen Diskurs prominenten Fremd- und den Selbstzuschreibungen von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern analysiert. Mittels Fragebogen werden Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher in einem ersten Schritt zu ihrer Sicht auf die Beziehungen zwischen Bildungsforschung, Öffentlichkeit und Politik befragt. Anschließend werden die Selbstpositionierungen von Forscherinnen und Forschern in Experteninterviews vertiefend untersucht. Die in einer Analyse der medialen Rezeption der Berliner ELEMENT-Studie (RisE I – Rainer in seinem ELEMENT) herausgearbeiteten Erwartungsmuster an Bildungsforschende (de Moll/Riefling/Zenkel 2014) bilden die empirische Basis von RisE II. So wurde bspw. im Diskurs über ELEMENT häufig auf die Elternperspektive Bezug genommen. Forschungsergebnisse wurden mit Blick auf ihre Nützlichkeit für Eltern und als Entscheidungshilfe in Bildungsfragen interpretiert. In RisE II werden diese und weitere öffentlich prominen-

te Perspektiven auf Bildungsforschung mit den Sichtweisen der Bildungsforschenden gespiegelt.

Die Erkenntnisse werden anschließend mit aktuellen Studien der Wissenschaftsforschung, der Politik- und Gesellschaftsberatung in Beziehung gesetzt. Ziel von RisE II ist es, eine Typologie der Positionierungen von Bildungsforschenden hinsichtlich ihrer neuen Anrufung in Öffentlichkeit und Politik zu erstellen.

Gegenwärtig suchen wir Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher zur Teilnahme an der Fragebogen-Studie. Die Bearbeitung nimmt etwa fünf bis sieben Minuten in Anspruch. Der Fragebogen mit dem Passwort „rise2“ ist abrufbar unter: https://www.soscisurvey.de/rise2.

Über eine Unterstützung unseres Projekts würden wir uns außerordentlich freuen!

Kontakt:
Dr. Markus Riefling, E-Mail: mriefling@researchsafari.org, Homepage: www.researchsafari.org Projekte

Literatur

Moll, Frederick de/Riefling, Markus/Zenkel, Stefan (2014): „Bin ich wohl etwas naiv gewesen“. Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT. In: Zeitschrift für Pädagogik (im Erscheinen).

Sprachförderung in Kitas – Evaluation eines Qualifizierungskonzepts für Erzieherinnen zur Intensivierung der Erzieherin-Kind-Interaktion (DFG-KA 1657/4-1)

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

Team: N.N.

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: 1. Mai 2014 bis 30. April 2017

Kurzbeschreibung: Die Studie geht davon aus, dass eine gelingende Sprachförderung im Vorschulalter mit der Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion zusammenhängt und dass zu deren Verbesserung gezielte Qualifizierungsmaßnahmen für Erzieherinnen notwendig sind. Gegenstand des Forschungsprojekts ist deshalb nicht ein spezifisches Sprachförderprogramm, sondern ein Qualifizierungskonzept für Erzieherinnen, das inhaltlich fokussiert ist auf Sprachförderstrategien (zum Beispiel offene Fragen stellen), die sich als effektiv erwiesen haben. Sie werden nach den Prinzipien des situierten Lernens (Authentizität der Lernsituation, Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, Einbeziehung des Kontextes) mit Coaching (u.a. auf der Grundlage von Videoanalysen) vermittelt. Das Qualifizierungskonzept baut auf einem Konzept auf, das im Rahmen des Programms Sag mal was´ der Baden-Württemberg Stiftung in den Jahren 2008-2011 entwickelt, erprobt und formativ sowie extern evaluiert wurde.

Untersucht werden in einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design, wie sich durch die Teilnahme an dieser Qualifizierungsmaßnahme die Sprachförderkompetenzen von Erzieherinnen und die Sprachkompetenzen der von ihnen geförderten Kinder verbessern. Als Vergleichsgruppe dienen Sprachförderkräfte, die im Rahmen des rheinland-pfälzischen Qualifizierungsprogramms, das nicht auf Sprachförderstrategien und situiertes Lernen bezogen ist, ihre Qualifikation zur Sprachförderkraft erworben haben. Die Erzieherinnen werden per Zufall den beiden Qualifizierungsmaßnahmen, die hinsichtlich zentraler Elemente (z.B. Dauer und Rahmenbedingungen) vergleichbar sind, zugewiesen.

Kontakt:
Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Prof. Dr. Susanna Roux, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau, Tel.: 06341/280 34-135, E-Mail: kammermeyer@uni-landau.de; roux@ph-weingarten.de

Aus Wissenschaft und Lehre

Prof. Dr. h.c. Wolfgang Brezinka ist am 10. Oktober 2013 in „Würdigung der bedeutenden Leistung auf dem Gebiert der europäischen Wissenschaft“ zum Ehrenmitglied der „Tschechischen pädagogischen Gesellschaft ernannt worden. Das Pädagogische Nationalmuseum Johann Amos Comenius in Prag hat ihn mit der Comenius-Medaille ausgezeichnet. Am 28. Oktober ist ihm von der Universitá Cattolica del Sacro Cuore in Mailand das Ehendoktorat der Pädagogik verliehen worden (Laurea honoris causa in Scienze pedagogiche).

TAGUNGSKALENDER

Juli 2014

„Interaktionsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern und zwischen Kindern“ – 1. Empirie AG-Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 14. bis 15. Juli 2014

Tagungsort: Fulda

Veranstalter: Empirie AG der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Datum: 21. bis 29. Juli 2014

Tagungsort: Universität Vechta

Veranstalter: Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Organisation: Prof. Dr. Matthias Barth, Marco Riekmann

Informationen: http://esdsummerscholl.wordpress.com

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

Datum: 28. Juli bis 1. August 2014

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Veranstalter: DGfE

Organisation: Susan Derdula (buero@dgfe.de)

September 2014

79. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Datum: 15. bis 17. September 2014

Tagungsort: Universität Hamburg

Organisation: Prof. Dr. Knut Schwippert

Informationen: www.aepf2014.de

Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen der Sekundarstufe – Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Datum: 18. bis 19. September 2014

Tagungsort: Universität Bremen

Veranstalter: Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Organisation: Prof. Dr. Axel Gehrmann, Prof. Dr. Uwe Hericks

Informationen: www.dgfe-sektion5.de/kom2/veranstaltungen.htm

Tagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 19. bis 20. September 2014

Tagungsort: Justus-Liebig-Universität Gießen

Organisation: Bianca Bloch, Lena Sophie Kaiser

Information: http://www.pdfk.de/Nachwuchs.html

Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 24. bis 26. September 2014

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Veranstalter: Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Uwe Faßhauer

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

„Theorien der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungsforschung

Datum: 25. bis 27. September 2014

Tagungsort: Technische Universität Chemnitz

Veranstalter: Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Organisation: Prof. Dr. Robert Kreitz, Franziska Wyßuwa, Frank Beier

Informationen: www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/paed/tagung/index.html

„Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung“ – 49 Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder

Datum: 26. bis 27. September

Tagungsort: Humboldt-Universität zu Berlin

Organisation: Prof. Dr. Vera Moser

Informationen: www.dozsp2014.de

„Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule – Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Datum: 29. September bis 1. Oktober 2014

Tagungsort: Universität Leipzig

Veranstalter: Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Organisation: Prof. Dr. Katrin Liebers, Prof. Dr. Susanne Riegler, Dr. Brunhild Landwehr

Informationen: https://conference.uni-leipzig.de/tagung2014/

Von der „Erziehungswirklichkeit“ zur Empirie des Pädagogischen. Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung

Datum: 29. September bis 1. Oktober 2014

Tagungsort: Georg-August-Universität Göttingen

Veranstalter: Kommission Wissenschaftsforschung in Kooperation mit dem Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnung“

Organisation: Prof. Dr. Wolfgang Meseth

Informationen: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2014_10_CfP_Empirie_des_Pädagogischen.pdf

„Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge“ – Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

Datum: 29. September bis 1. Oktober 2014

Tagungsort: Universität Frankfurt

Organisation: Prof. Dr. Christiane Hof, Prof. Dr. Dieter Nittel

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

„Die Sache(n) der Bildung“ – Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Datum: 30. bis 1. Oktober 2014

Tagungsort: Franz-Hitze-Haus in Münster

Veranstalter: Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Informationen: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie

Oktober 2014

Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform oder Kritik? Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht

Datum: 1. bis 2. Oktober 2014

Tagungsort: Friedrich-Schiller-Universität Jena

Veranstalter: Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht

Organisation: Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Dr. Veronika Manitus

Informationen: www. uni-jena.de/Fakultäten/Sozial_+und+Verhaltenswissenschaften/Institute_Lehrstühle/Institut+für+Erziehungswissenschaft/Lehrstühle+und+Professuren/Lehrstuhl+für+Schulpädagogik+und+Schulentwicklung/KBBB_Herbsttagung+2014.html.

November 2014

„Digital und vernetzt: Lernen heute – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien unter entgrenzten Bedingungen“ – Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik

Datum: 13. bis 14. November 2014

Tagungsort: Neue Stadtbücherei Augsburg

Organisation: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Informationen: herbsttagung-mp-dgfe14.phil.uni-augsburg.de

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Gabriele Faust

Am 12. Oktober 2013 ist Gabriele Faust nach langer schwerer Krankheit – gleichwohl auch für ihre engsten Mitarbeiter völlig überraschend – verstorben. Wenige Tage zuvor wollte sie noch bei der jährlichen Grundschulforschungstagung der DGfE – diesmal in Braunschweig – in einer Arbeitsgruppe mitwirken. Das sagte sie kurzfristig ab, ohne dass wir uns große Gedanken gemacht hätten.

Mit Gabriele Faust ist eine äußerst engagierte Pädagogin von uns gegangen, die über Jahrzehnte die deutsche Grundschulforschung beeinflusst und befruchtet hat. Sie begann ihre Laufbahn als Grundschullehrerin und Religionspädagogin in Tübingen, wo sie nach einem Lehramtsstudium an der PH Reutlingen Anfang der 1970er Jahre weiter studiert hatte und 1987 mit einer Studie zur „Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung“ promoviert wurde.

In diesen Jahren arbeitete sie als Grundschullehrerin, Mentorin, Seminarleiterin und zugleich auch schon in Forschungsprojekten, zum Beispiel unter der Leitung von Karl Ernst Nipkow zur Entwicklung der Praxis des Religionsunterrichts. Sie gehörte in den 1970er und 1980er Jahren zu den Wegbereitern einer neuen Grundschuldidaktik, die unter der Formel von der „Öffnung des Unterrichts“ frühzeitig die Individualisierungstendenzen der Postmoderne aufgriff und pädagogisch bzw. didaktisch zu wenden versuchte, um die veränderten Sozialisationsbedingungen im beginnenden Informationszeitalter und die sich verschärfende Heterogenität der Zusammensetzung unserer Grundschulklassen aufzufangen und positiv zu nutzen. Der Grundschulverband – damals noch „Arbeitskreis Grundschule e. V.“ – und die Mitwirkung im Beirat der sich neu formierenden „Grundschulzeitschrift“ waren Sprachrohre und Handlungsfelder, die Gabriele – damals noch unter ihrem Doppelnamen „Faust-Siehl“ – mitprägte und maßgeblich mitgestaltet hat. Im Bundesvorstand des Grundschulverbands hat sie viele Jahre mitgewirkt. Dabei kam ihr zugute, dass sie einerseits strukturell denken und messerscharf argumentieren konnte, andererseits aber mit einer äußerst engagierten Praxis an einer Tübinger Grundschule selbst vormachte, was das denn ist: „offener Unterricht“, und unter welchen Bedingungen er nur gelingen kann.

Es zog sie immer in die Wissenschaft. 1991wurde sie zunächst Professorin für Grundschulpädagogik und Anfangsunterricht an der PH Ludwigsburg. 1995 folgte der Ruf nach Frankfurt am Main, wo sie aber nicht glücklich wurde. 2002 folgte der Ruf an die Otto-Friedrich-Universität in Bamberg, wo

sie den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik übernahm. Hier konnte Gabriele Faust noch einmal eine ganz neue Schaffensperiode – ich benutze absichtlich das Wort aus der Kunst – beginnen. War sie in jüngeren Jahren insbesondere bei der Grundschulzeitschrift und beim Grundschulverband und nicht zuletzt mit der Zukunftsstudie des Verbands („Die Zukunft beginnt in der Grundschule“, 1996) stark programmatisch wirksam gewesen, wandte sie sich nun entschieden der empirischen Sozialforschung zu und forderte dieses auch für die ganze Zunft der Grundschulforschung ein. Schnell wurde sie in bedeutsame empirische Studien einbezogen oder brachte solche selbst auf den Weg: Sie wurde in den wissenschaftlichen Beirat der STEG-Studie gewählt, war 2005 Mitglied im IGLU-Konsortium, wurde Mitglied der DFG-Forschergruppe „BiKS“ (Bildungsforschung im Kindergarten, zusammen mit Hans-Günther Roßbach, Hans-Peter Blossfeld und Sabine Wienert) und 2008 des „NEPS“-Konsortiums (National Educational Panel Study). Aus der noch laufenden Zusammenarbeit mit Frank Lipowsky im Projekt PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung im Grundschulalter) hat der Tod sie nun gerissen.

Allen Grundschulforscherinnen und –forschern ist Gabriele Faust durch eine Fülle wegweisender Publikationen bekannt. Viele erschienen in der renommierten Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ beim Frankfurter Grundschulverband, aber auch in allen großen pädagogischen Fachverlagen hat sie publiziert. Themenschwerpunkte waren anfangs vor allem Religionspädagogik, Sachunterricht und immer wieder die Pädagogik des Schulanfangs, ein Gebiet, auf dem sie zu den bedeutendsten Expertinnen in diesem Lande zählt. Die Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses von 1989, den sie maßgeblich mit geprägt hat, gehört auch zu den wegweisenden Schriften. In den letzten 15 Jahren hat sie dann zahlreiche Beiträge zur empirischen Bildungsforschung veröffentlicht, unter anderem auch die bedeutsame Studie zur Bildungsforschung im Kindergarten (zusammen mit Sabine Weinert und Hans-Günther Roßbach).

Gabriele Faust hat mit ihrem persönlichen Engagement und ihren Schriften gemeinsam mit Wegbegleiterinnen wie Renate Valtin, Angelika Speck-Hamdan, Ariane Garlichs, Margarete Götz und vielen anderen insgesamt die Pädagogik des Schulanfangs und den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus der Ecke der Betulichkeit geholt und zu einer auf der Basis von Empirie wissenschaftlich aufzuklärenden Gesellschaftsaufgabe erklärt. Das ist ihr großer bleibender Verdienst.

Persönlich konnte Gabriele Faust durchaus streitbar sein: Über unsägliche Bildungspolitik konnte sie sich empören. Wissenschaftliche Schludrigkeit ließ sie weder bei Mitarbeitern noch bei Fachkollegen oder Fachkolleginnen durchgehen. Dabei wurde sie nie persönlich, sondern blieb immer wohltuend sachlich – und hatte meistens in der Sache Recht. Wer, wie der Verfasser dieser Zeilen, das Glück hatte, mehrere Jahre eng mit ihr zusammen arbeiten zu

dürfen, schätzte neben ihrem Ehrgeiz ihre unbedingte Verlässlichkeit, Gradlinigkeit und Tiefgründigkeit, aber auch ihren feinsinnigen, niemals lauten Humor. Und natürlich ihr enormes Wissen und ihren unermesslichen Fleiß.

Gabriele Faust wird unserer Zunft fehlen. Sie wird aber nicht nur über ihre Werke, sondern auch durch ihr Wesen lange in uns weiter wirken.

Jörg Ramseger, Freie Universität Berlin
für die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der
Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Nachruf auf Prof. Dr. Jens Naumann

Am 18. September 2013 ist Jens Naumann, emeritierter Professor des Instituts für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Willhelms-Universität Münster nach langer Krankheit im Alter von 70 Jahren verstorben. Wir trauern um einen Kollegen, der Wissenschaft, gesellschaftliches Engagement und Politik in Forschung und Lehre stets miteinander zu vereinen gesucht hat. Sein akademisches wie praktisches Interesse galt der gesellschaftlichen Entwicklung durch Bildung und der internationalen Bildungszusammenarbeit im Kontext der Weltgesellschaft mit ihren Folgen wie Möglichkeiten für lokale Bildungswirklichkeiten, u.a. am Länderbeispiel Senegal.

Jens Naumann wurde am 3. August 1943 in Berlin geboren. Nach dem Studium der Volkswirtschaftslehre und der internationalen Politik in Genf, Berlin, Kiel, Stanford und Darmstadt war er von 1966 bis 1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Im Jahre 1989 habilitierte sich Jens Naumann an der FU Berlin mit einer Arbeit zum Thema „Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Bildungspolitik". 1993 wurde er auf die Professur für Bildungspolitik und Bildungsplanung an die Universität Münster berufen, die er bis zu seiner Emeritierung 2008 inne hatte; parallel lehrte und prüfte er am benachbarten Institut für Politikwissenschaft.

Innerhalb der Universität war Jens Naumann in verschiedenen Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung tätig; als Dekan galt sein Engagement vor allem der Gestaltung arbeitsfördernder und transparenter Strukturen. Außerhalb der Universität hat sich Jens Naumann auf verschiedenen Ebenen engagiert. Er war Mitglied der DGfE, aktiv in der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt", die später in der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) aufging. Sein politisches Interesse spiegelt sich in den langjährigen Mitgliedschaften und der Übernahme von Funktionen in verschiedenen internationalen Organisationen: ab 1959 in der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen, deren Bundesvorstand er von 1964 bis 1983 und von 1992 bis 1995 angehörte; in der Deutschen UNESCO-Kommission ab 1988, in der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Sozialpolitik) (seit 1977), wie auch in seinen Tätigkeiten als Consultant des International Institute for Educational Planning (I-IEP/UNESCO) in Paris (1984-1989) und als Consultant für die Kreditanstalt für Wiederaufbau/IKO-Consult (1995-1998). Sein politisch-praktisches Engagement bezog sich auf lokale Bildungswirklichkeiten im Senegal. Seit den 1980er Jahren organisierte er regelmäßig Studien-reisen in den Senegal, um gemeinsam mit Studierenden, Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Ansätze entwicklungspolitischer Zusammenarbeit im Rah-

men von Schulpartnerschaften oder in der Form von Kleinstprojekten im ländlichen Raum zu unterstützen. Einige dieser Projekte werden von Kollegen und Kolleginnen bzw. ehemaligen Studierenden fortgeführt, so z.B. ein Projekt zur beruflichen Fortbildung im informellen Sektor oder die Unterstützung von Sozialarbeit mit Jugendlichen im städtischen Milieu.

In seiner erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Arbeit interessierte sich Jens Naumann vor allem für langfristige menschheitliche Entwicklungsprozesse im gesellschaftlichen Rahmen und deren Konsequenzen für Wissenschaft und Politik. Er entwickelte in seinen Arbeiten einen kritischen Bezug auf globale Interdependenzen einschließlich der Rolle internationaler Organisationen für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Bildungssystemen.

Die Erziehungswissenschaft verliert mit Jens Naumann einen Forscher und Lehrer, der stets versucht hat, Perspektiven und Konzepte, die sich am Paradigma der Weltgesellschaft orientieren, zu entwickeln, zu begründen und in Lehre und Forschung wie auch in der Projekt-Praxis umzusetzen. Diese Perspektiven und der Nachdruck, mit der er diese vertrat, waren inspirierend, herausfordernd und für einige bisweilen auch irritierend.

Prof. Dr. Christel Adick (Bochum), Prof. Dr. Jürgen Helmchen (Münster), Dr. Rainer Jansen (Münster/Hagen) und Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)