

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 58, Jg. 30|2019

Forschungsmethoden in Studium und Promotion

Mit Beiträgen von
Claudia von Aufschnaiter, Cathleen Grunert,
Merle Hummrich, Robert Kreitz,
Harm Kuper, Katja Ludwig, Ingrid Miethe,
Martin Rothland, Annette Stelter,
Heinz-Elmar Tenorth, Andreas Vorholzer
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich

Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Ingrid Miethe

Justus-Liebig-Universität Gießen

Karl-Glöckner-Straße 21 B

35394 Gießen

E-Mail: ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Schriftleitung:

Prof. Dr. Tanja Sturm, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Kontakt:

E-Mail: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Redaktionsschluss für Heft 59 ist der 15. August 2019

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich.de | www.budrich-journals.de

E-Mail: info@budrich.de

Tel.: +49 (0)2171 344 594, Fax: +49 (0)2171 344 693

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der

DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft

oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.

Warschauer Straße 36, 10243 Berlin

E-Mail: buero@dgfe.de

Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2019

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 58

30. Jahrgang 2019

ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
----------------	---

THEMENSCHERPUNKT

„FORSCHUNGSMETHODEN IN STUDIUM UND PROMOTION“

Annette Stelter

Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie.....	9
---	---

Annette Stelter & Ingrid Miethe

Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen	25
--	----

Robert Kreitz

Welche Methoden braucht die qualitative Bildungsforschung?.....	35
---	----

Heinz-Elmar Tenorth

Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung	43
--	----

Harm Kuper

Postgraduale Methodenausbildung – Forschung als Praxis und Theorie	51
--	----

Claudia von Aufschnaiter & Andreas Vorholzer

Welche Methoden braucht die Bildungsforschung? Eine fachdidaktische Perspektive.....	57
---	----

Merle Hummrich

Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik.....	65
--	----

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Cathleen Grunert & Katja Ludwig

„Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?“ Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	73
---	----

Martin Rothland

Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage?..... 81

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Ein Blick nach vorn: DGfE Kongress 2020 in Köln

zum Thema „Optimierung“ 95

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 97

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 99

Sektion 5 – Schulpädagogik 107

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 108

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 113

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik 115

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung 118

Sektion 14 – Organisationspädagogik 121

NOTIZEN 123

TAGUNGSKALENDER 129

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler 137

Nachruf auf Prof. Dr. Meinert Meyer 141

Nachruf auf Prof. Dr. Hans Heinrich Reich 145

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff 149

EDITORIAL

Forschungsmethoden sind heute aus der Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken. In den letzten Jahren hat sich eine vielfältige Forschungslandschaft entwickelt, die von hermeneutischen und ethnografischen Verfahren bis hin zur inferenzstatistischen Modellierung reicht. Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hat zum Ziel, den wissenschaftlichen Nachwuchs auf diese vielfältige Forschungslandschaft vorzubereiten. Dafür greift sie auf Erfahrungen anderer Fachdisziplinen zurück, modifiziert die Verfahren aber für den eigenen Gegenstandsbereich gezielt weiter bzw. entwickelt auch eigenständig neue Methoden wie beispielsweise im Bereich der Unterrichtsforschung. Gemäß dem Grundverständnis der Disziplin ist Grundlagenforschung genauso Gegenstand der Forschung wie anwendungsbezogene Settings. Gerade die Breite dieser Forschung stellt die Erziehungswissenschaft immer wieder vor methodische Herausforderungen und damit vor die Notwendigkeit der Weiterentwicklung und Modifikation bisheriger Ansätze.

Auch wenn eine empirische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft heute kaum noch infrage gestellt, sondern als notwendige Bereicherung und Erweiterung der Disziplin verstanden wird, ist unklar, inwieweit und wie Forschungsmethoden systematisch Eingang in das Studium und die Graduierten-ausbildung gefunden haben. Genau dies erscheint aber notwendig, möchte die Disziplin in der Lage sein, ihren wissenschaftlichen Nachwuchs selbst zu rekrutieren und die Disziplin insgesamt weiterzuentwickeln.

An dieser Stelle setzte der durch die DGfE organisierter Workshop zum Thema „Die aktuelle Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ an, der vom 9. bis 10. November 2018 in Berlin stattfand. Auf dem Workshop wurden Ergebnisse der vom BMBF geförderten „Studie zur Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ vorgestellt. Diese Studie wird gemeinsam von der Justus-Liebig-Universität Gießen und dem Vorstand der DGfE verantwortet und verfolgt die Zielsetzung, den Stand der Methodenausbildung in Deutschland im Bereich von Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung sowie Weiterentwicklungsbedarfe für die postgraduale Methodenausbildung zu erfassen. Die gefundenen Ergebnisse werden direkt Eingang in die Weiterentwicklung der jährlich stattfindenden Summer School der DGfE finden.

Diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft greift das Workshopthema auf und bietet mit sieben Beiträgen einen Einblick in den Workshop. Die Ergebnisse der BMBF-Studie sind Gegenstand in zwei Beiträgen. Im einleitenden Beitrag von Annette Stelter zum Thema „Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft und Bildungsfor-

schung“ werden zentrale Ergebnisse dieser Studie vorgestellt. Anhand einer standardisierten Online-Befragung von 63 Professorinnen und Professoren aus der Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung, die im Bereich der Methodenausbildung tätig sind, wird im Beitrag aufgezeigt, dass Diskrepanzen zwischen den Methodenkenntnissen von Promovierenden und der Relevanz der jeweils gelehrt Methode bestehen. Zwar verfügen viele Studierende nach Einschätzung der Befragten über grundlegende Methodenkenntnisse, gerade speziellere und komplexe Methoden, die vielfach in Promotionen erforderlich sind, werden jedoch eher selten gelehrt. Auch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Lehramtsstudiengängen und den erziehungswissenschaftlichen/bildungswissenschaftlichen BA-/MA-Studiengängen. Diese Thematik wird in dem Beitrag von Annette Stelter und Ingrid Miethe mit dem Titel „Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen“ vertiefend verfolgt. Neben der bereits im ersten Beitrag genutzten Datenbasis werden zusätzlich die Modulhandbücher der erziehungswissenschaftlichen/bildungswissenschaftlichen Studiengänge systematisch einer Analyse unterzogen. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in Forschungsmethodik in den Lehramtsstudiengängen schlechter ist als in erziehungswissenschaftlichen/bildungswissenschaftlichen Studiengängen. Nicht zuletzt im Hinblick auf die Rekrutierung eines eigenen Nachwuchses aus den Lehramtsstudiengängen ist hier Entwicklungsbedarf gegeben.

Die anderen fünf Beiträge des Heftes sind die verschriftlichten Positionen eines auf dem Workshop durchgeführten Panels. Die Autorinnen und Autoren wurden von den Veranstaltenden eingeladen, aus jeweils unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und/oder professionstheoretischen Traditionen heraus die Frage zu beantworten, wozu die Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung Forschungsmethoden braucht. Die Beiträge stellen die Antworten der Kolleginnen und Kollegen auf die jeweils gestellten Fragen dar.

In seinem Beitrag fragt Robert Kreitz, welche Methoden die qualitative Bildungsforschung braucht. Er vertritt die Position, dass – welche Methode auch immer Anwendung findet – diese keinesfalls auf den engen Kreis einzelner „Schulen“ reduziert bleiben darf, sondern über die jeweiligen Schul-Praktiken hinauszugehend selbst zum Gegenstand der methodologischen Reflexion gemacht werden muss, um über Forschungsparadigmen hinweg diskursfähig zu bleiben. Forschungsmethoden, so Kreitz, sind so eher als *sensitizing methods* zu verstehen, denn als unhinterfragt zu nutzender Methodenkoffer. Im Forschungsprozess besteht immer ein Wechselverhältnis zwischen den theoretischen Klärungsversuchen und der empirischen Forschungspraxis.

Heinz-Elmar Tenorth betrachtet die Frage nach der Funktion von Forschungsmethoden sowohl aus Richtung einer philosophischen als auch einer historischen Bildungsforschung. Zwar gibt es zwischen beiden durchaus enge Berührungen und Überschneidungen, da beide „sowohl ‚historisch‘, also an der ‚Historizität‘ ihres Themas und d. h. an seiner Verankerung in spezifischen

Zeit- und Sozialstrukturen interessiert [sind.], als auch ‚philosophisch‘, weil sie in je spezifischer Form einen reflexiven, distanziert-beobachtenden Blick auf ihre eigene Praxis und auf die Wirklichkeit werfen, die sie rekonstruieren und analysieren, kritisieren und begründen“. In ihrer methodischen Praxis müssen sie aber je für sich betrachtet werden, weshalb der Autor entsprechend diese beiden Traditionen in ihrer jeweils eigenen Logik und Spezifik verfolgt.

Mit der Frage, welche Methoden die postgraduale Methodenausbildung benötigt, beschäftigt sich Harm Kuper. Er warnt vor vorschnellen paradigmatischen Zuordnungen oder Dualitäten im Sinne qualitativ vs. quantitativ. Vielmehr komme es darauf an, paradigmienübergreifende Aspekte zu formulieren, die letztlich die Qualität der Forschung verbürgen. Im Rahmen methodischer Weiterbildung in wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen sollte es nicht nur um die einfache Vermittlung von Methoden gehen – so wichtig dies auch ist – sondern genauso darum, eine Diskursfähigkeit zu entwickeln, welche die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Vollzüge für andere offenhält. In der Methodenqualifizierung sollte daran gearbeitet werden, über die Grenzen der selbst genutzten und die Möglichkeiten der von anderen genutzten Methoden nachzudenken.

Claudia v. Aufschnaiter und Andreas Vorholzer wenden sich der Frage, welche Methoden die Bildungsforschung braucht, aus fachdidaktischer Perspektive zu. Entsprechend der Breite fachdidaktischer Ansätze konzentrieren sie sich dabei auf eine physikdidaktische Perspektive und vertreten die Position, dass der Auswahl und Begründung von Methoden eine zentrale Rolle im Forschungsprozess zukommt, gleichzeitig aber nicht im Vorhinein eine Festlegung auf bestimmte Methoden erfolgen kann. Vielmehr muss erstens die gewählte Forschungsmethode in Erhebung und Auswertung zur Forschungsfrage passen. Außerdem ist dafür zweitens eine Methodenvielfalt unverzichtbar, und drittens können Forschungsfragen die Weiterentwicklung bestehender oder die Entwicklung ganz neuer Methoden erfordern.

Eine schulpädagogische Perspektive wird von Merle Hummrich eingenommen. Sie nimmt hier eine klare Positionierung vor, indem sie darauf verweist, dass Wissenschaftspraxis und ihre Methoden eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis ermöglicht. Genau das ist durch ein rein lösungsorientiertes Studium ohne Forschungsmethoden nicht möglich. Wissenschaft und Praxis sind von daher als Einheit zu verstehen. Das Eine (z. B. Wissenschaft) auf Kosten oder gar anstelle des Anderen (z. B. Praxis) zu verstehen, erscheint problematisch, wenn nicht sogar als das eigentliche, zu verändernde Problem.

Beim Lesen der einzelnen Beiträge kommt sicherlich leicht der Reflex eines „Ja, aber“ auf – v. a. dann, wenn die dargestellte Position relativ nahe an der eigenen wissenschaftlichen Positionierung angesiedelt ist. Dies ist unvermeidbar und beabsichtigt. Die versammelten Beiträge, die im Rahmen des Workshops als Impulsreferate gemeinsam weiter diskutiert wurden, beanspruchen keinesfalls, die gestellten Fragen allumfassend zu beantworten. Vielmehr

stellen sie prägnante Positionen einzelner Autorinnen und Autoren dar, die v. a. das Ziel verfolgen, gemeinsam in einen weiterführenden Diskurs darüber einzutreten, welchen Stellenwert Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung haben und in welcher Richtung sich die Disziplin insgesamt weiterbewegen sollte.

Im Anschluss an den Themenschwerpunkt folgen die Beiträge von Cathleen Grunert und Katja Ludwig sowie von Martin Rothland. Cathleen Grunert und Katja Ludwig thematisieren in ihrem Beitrag die jüngsten Veränderungen der hochschulischen Steuerung mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Lehre und Studiengänge. Anhand von Ergebnissen aus dem DFG-Projekt „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“ stellen sie zentrale Aspekte dar, wie u. a. die Akkreditierungsverfahren. Die Autorinnen fragen resp. fordern die Fachgesellschaft auf, sich und ihre fachliche Expertise in diese konstruktiv einzubringen. Martin Rothland gibt in seinem Beitrag „Was ist Schulpädagogik? [n]eue Antworten auf eine alte Frage“, die in dem teildisziplinären Diskurs der Schulpädagogik wiederholt gestellt wird. Sie speist sich aus der je aufgemachten Relation zum schulischen Feld und seinen Erwartungen. Martin Rothland plädiert und argumentiert für eine konstitutive Trennung des Anspruchs, dass die Schulpädagogik sowohl Disziplin als auch Profession im Bereich der Forschung sei, während er für die Lehre vorschlägt, die Verbindungen zwischen beiden einzubeziehen.

Den Beiträgen folgen die Mitteilungen des Vorstandes und die Berichte aus den Sektionen. Bevor die Rubrik „Personalia“ diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft beschließt, finden Sie die „Notizen“ und den „Tagungskalender“.

Ingrid Miethe, Katja Schmidt und Tanja Sturm

THEMENSCHWERPUNKT

„FORSCHUNGSMETHODEN IN STUDIUM UND PROMOTION“

Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie¹

Annette Stelter

Zur Vorbereitung auf eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis gehört auch die Methodenausbildung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die in einer sich weitenden Forschungslandschaft, verschiedenen Forschungstraditionen folgt. Für die Befähigung zur Promotion sind vertiefende Einblicke in die sehr spezifischen Forschungsmethoden notwendig, die durch eine forschungsorientierte und forschungsbasierte Lehre gegeben werden können. Anhand einer standardisierten Online-Befragung von 63 Professorinnen und Professoren am Fachbereich Erziehungswissenschaft, die im Bereich der Methodenausbildung tätig sind, konnte gezeigt werden, dass Diskrepanzen zwischen den Methodenkenntnissen von Promovierenden und der Relevanz der jeweiligen Methode bestehen. Die vorgeschlagenen Verbesserungen der Befragten umfassen auch Hinweise auf eine breitere Anwendung der forschungsorientierten und forschungsbasierten Lehre.

Einleitung

Die Forderung nach einer Reform der Doktorandinnen- und Doktorandenausbildung wird bereits seit den 1980er Jahren erhoben und insbesondere eine Vernetzung von Promovierenden sowie Expertinnen und Experten in sozialen und wissenschaftlichen Netzwerken gefordert (Krüger/Fabel-Lamla 2005). Zusätzlich zeigte sich in den letzten Jahren, dass die Anzahl an Promotionen stetig gestiegen

1 Dieser Artikel basiert auf Ergebnissen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung im Bereich der Bildungsforschung“, das an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Leitung Prof. Dr. Ingrid Miethke) durchgeführt wird (Laufzeit 2016-2019).

ist und jede Professur in den Sozialwissenschaften im Mittel bis zu sechs Promovierende parallel betreut (Hähnel/Schmiedel 2016). Mit einer steigenden inhaltlichen und personellen Komplexität in der Betreuung von Promovierenden der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung (Fiedler/Schedel 2009) bedarf es bereits im Studium einer aktiven Einbeziehung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in die Forschung (Kossek 2009). Dies ist auch eine Voraussetzung für die Befähigung zur Promotion. Eine konsequent umgesetzte Teilhabe an einem wissenschaftlichen Forschungsprozess kann reflexive Kompetenzen (Koch-Priewe/Thiele 2009) und einen Diskurs über unterschiedliche Herangehensweisen befördern.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie Nachwuchswissenschaftlern und will die aktuelle Lage der universitären und außeruniversitären Nachwuchsförderung erfassen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die universitäre Lehre gelegt und die Etablierung forschenden Lernens in der universitären Lehre betrachtet.

Methodenausbildung mit dem Anspruch des forschenden Lehrens und Lernens

Die Lehre variiert zwischen den verschiedenen universitären Standorten deutlich und dies trifft auch auf die Forschungsmethoden zu, wobei sie Teil eines Kerncurriculums der Erziehungswissenschaft (DGfE 2004) sind. An den meisten Universitäten werden grundlegende und einführende Lehrveranstaltungen angeboten (z. B. Wigger 2005). Auch die OECD (2002) fordert eine Verbesserung der Methodenausbildung innerhalb von Promotionsstudiengängen. Dies deutet auf eine Notwendigkeit des Erwerbs von forschungsmethodischen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt hin. Eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis erfordert eine kritische Haltung, die auf schlüssigen Argumenten basiert.

Die Förderung einer forschenden und verantwortlichen Grundhaltung ist Markenzeichen der universitären Bildung und unterscheidet diese damit von anderen Studiengängen (Brinckmann et al. 2002). Die Aufgaben einer modernen Universität in der Wissensgesellschaft umfassen nicht nur Vermittlung und Reproduktion von akademischem Wissen. Ziel der Hochschulen ist eben auch ihre Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler auf leitende und gestaltende Aufgaben der Gesellschaft vorzubereiten (Fiedler/Schedel 2009). Ein Studium soll folglich auch aktive Fähigkeiten zur Wissensgenerierung und Wissensanwendung ausbilden und die Exzerption und den Transfer von empirischen Erkenntnissen fördern. Eine kritische Haltung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern gegenüber den Anwendungspraktiken von Forschungsmethoden ist auch Ziel der universitären Methodenausbildung (Schulmeister 1983).

Die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zum aktiven, engagierten und kritischen Lernen kann beispielsweise durch kooperative und problemorientierte Lernaktivitäten erfolgen, wie durch eine Integration der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in Forschungsaktivitäten (Allert et al. 2014; Brinckmann et al. 2002; Brew 2006). Ein didaktisches Konzept, das direkt an der Schnittstelle Lehre und Forschung ansetzt, ist das forschende Lernen und der Ansatz von Brinckmann et al. (2002), der eine Adaption für die Methodenlehre vorschlägt. Sie plädieren für eine Einbeziehung von Studierenden in die Forschung (beispielsweise in Forschungsprojekte), die das Studium umgreifen und zum forschenden Lernen befähigt. Für den Zweck einer Systematisierung der Ansätze der forschungsbasierten Lehre wird auf die Arbeit von Healey (2005) verwiesen. Dieser geht davon aus, dass sich Ansätze zur forschungsgeleiteten Lehre in Bezug auf zwei Kriterien charakterisieren lassen. Das erste Kriterium beschreibt die Rolle der Lernenden, die entweder als passiv rezipierend oder als aktiv produzierend in die Lehre einbezogen werden. Das zweite Kriterium veranschaulicht den Gegenstand forschender Lehre als Forschungsergebnisse und -inhalte oder als Forschungsprozesse und -probleme. Entlang dieser beiden Kriterien können vier unterschiedliche Konzepte forschungsgeleiteter Lehre formuliert werden:

- (1) In der forschungsorientierten Lehre werden die Lernenden als passive Rezipienten der zu lernenden Forschungsmethode betrachtet. Hier steht der Prozess im Vordergrund und Lerninhalte werden von Vertretenden der gelehrten Forschungsmethoden vermittelt. Ziel ist es, eine forschersiche Haltung zu vermitteln (Healey 2005).
- (2) Eine aktivere und produzierende Rolle nehmen die Lernende in der forschungsbasierten Lehre ein, in welcher sie die Forschungsvorhaben der Lehrenden aktiv unterstützen und ausführen.
- (3) In der forschungsvermittelnden Lehre werden aktuelle Forschungsinhalte und -ergebnisse rezipiert, aber keine eigenen Forschungsprozesse begleitet. Hier wird nicht mehr der Prozess betrachtet, sondern ein Fokus auf die Ergebnisse des Forschungsprozesses gelegt.
- (4) In der forschungsbegleitenden Lehre führen die Lernenden selbstbestimmt und aktiv Forschungsprojekten durch und die Ergebnisse dieser Forschungsvorhaben werden in gemeinschaftlichen Diskussionen bearbeitet.

Für die Vermittlung empirischer Forschungsmethoden sind die ersten beiden Konzepte forschender Lehre (forschungsorientierte und forschungsbasierte Lehre) relevant, weil sie den Fokus auf den Forschungsprozess und die Forschungsmethoden legen.

In der Hochschullehre sind Forschungswerkstätten bereits ein etabliertes Konzept (Allert et al. 2014), die eine Konzeptualisierung der forschungsbasierten und forschungsbegleitenden Lehre darstellen und die Durchführung studentischer Forschungsprojekte durch eine Förderung von Interpretations- und Deu-

tungskompetenzen unterstützen. Den Forschungswerkstätten (teilweise auch Forschungsseminaren oder Innovationswerkstätten, siehe Lüders 1999) kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn sie einen Anteil der Methodenausbildung übernehmen, der curricular nicht anderweitig verankert ist (Fichten 2010).

Die Forderung nach forschendem Lernen in der Universität ist unmittelbar an die Frage nach der Auswahl der relevanten Inhalte gebunden. Diese orientieren sich jedoch an den aktuellen Forschungsvorhaben und Interessen der Lehrenden (vgl. Healey 2005). Die studiumsorganisatorischen Veränderungen der letzten Jahre führten zwar zu einer Standardisierung von Studienelementen, dennoch bestehen inhaltliche Differenzen zwischen den universitären Fachbereichen fort (Wigger 2005). Folglich orientiert sich die vertiefte Ausbildung von Forschungsmethoden an den Traditionen, die am jeweiligen Standort vertreten sind. Dies kann für eine Promotion schließlich auch bedeuten, dass die thematische Einbettung in einen größeren Forschungszusammenhang an eine umfassende Weiterbildung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gebunden ist und eine Nutzung von Netzwerken der Nachwuchsförderung erforderlich ist (Fiedler/Schedel 2009). Ziel dieses Artikels ist es die Schnittstelle zwischen Lehre und Forschung zu betrachten und Probleme von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in den Übergängen von Studium zur selbstständigen Forschung zu beschreiben.

Forschungshypothesen

Zur strukturierten Analyse der aktuellen universitären Lehre in der Erziehungswissenschaft werden im Folgenden fünf Hypothesen aufgestellt. In einem ersten Schritt wird die Forschungsorientierung in der Lehre in den Blick genommen und überprüft, ob die aktuell genutzten Forschungsmethoden in der Methodenausbildung repräsentiert werden. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf den Stand und die Weiterentwicklungen in der Methodenausbildung gelegt und der Einfluss von forschungsbasierter Lehre betrachtet.

Die Forschungsorientierung in der Lehre

- (a) *Die Methoden der Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft haben einen relevanten Anteil an der universitären Forschung und Bildung.*

Die Frage nach den Inhalten forschungsorientierter Methodenlehre hängt in hohem Maß von der Relevanz dieser Forschungsmethoden an den jeweiligen Fachbereichen ab. Es wird folglich erwartet, dass verschiedene Methoden sich ebenfalls in Lehre und Forschung wiederfinden. Für die Methoden, die einen wesentlichen Teil der universitären Forschung ausmachen, sollte sich diese Relevanz auch durch eine entsprechende Einschätzung von Professorinnen und Professoren der Methodenausbildung zeigen.

- (b) Promovierende haben eine forschungsmethodische Ausbildung während des Studiums erhalten und im Allgemeinen gute Kenntnisse relevanter Forschungsmethoden. Komplexere Forschungsmethoden können im Rahmen der forschungsbasierten Lehre vertieft werden, die Auswahl dieser Methoden hängt jedoch auch von den Schwerpunkten am Fachbereich ab.*

Eine fundierte Methodenausbildung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sowie Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern dient der Vorbereitung auf eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis. Gleichzeitig ist eine hoch spezialisierte Forschungsmethodik (z. B. in der Promotion) zentral. Mit steigender Komplexität einer Forschungsmethode und deren Einsatzmöglichkeiten wird es weniger wahrscheinlich, vertiefte Kenntnisse in diesen Methoden zu erwerben. Welche Methoden vertiefend erlernt werden, sollte mit der jeweiligen Promotion und den Schwerpunkten im Forschungsumfeld zusammenhängen.

- (c) Aufgrund der Pluralität der methodischen Verfahren und der Notwendigkeit, fachliche Schwerpunkte an den verschiedenen Fachbereichen zu errichten, werden Differenzen in der Methodenausbildung von Promovierenden und der Relevanz von Forschungsmethoden am Fachbereich bestehen.*

Ob eine Forschungsmethode als relevant an einem Fachbereich angesehen wird, hängt insbesondere mit der methodischen Orientierung der Professorinnen, Professoren und den Traditionen am Fachbereich zusammen. Folglich sollte es Differenzen zwischen den Schwerpunkten der verschiedenen Universitäten geben. So können Diskrepanzen zwischen erworbenen Methodenkenntnissen, dem universitären Schwerpunkt in der Forschung und der Passung der Methode bestehen.

Angebotsformate und ein Weiterentwicklungsmöglichkeiten zur forschungsbasierten Lehre von Forschungsmethoden:

- (a) Forschungsbegleitende Lehrangebote werden Promovierenden bereitgestellt.*

Neben der individuellen Beratung durch ihre Betreuenden gibt es eine Vielzahl an Angebotsformaten, die Promovierende nutzen können. Aufgrund der Anforderung, selbstorganisiert ein Forschungsprojekt durchzuführen, lohnt es sich diese Angebote daraufhin zu betrachten, ob sie forschungsbegleitend verwendet werden können.

- (b) Vertiefende Kenntnisse einer Forschungsmethode und ihrer Anwendungsmöglichkeiten können durch Lerngelegenheiten gefördert werden, in denen die Lernenden aktiv und produzierend in einen Forschungsprozess eingebunden werden.*

Bestehen individuelle Lücken in der Methodenausbildung, werden Weiterbildungen und vertiefende Übungen erforderlich. Im Sinne des forschenden Lernens wird eine mögliche Umsetzung auch auf die aktive Aneignung einer Methode fokussieren und Lernende werden auch als Produzierende in die Lehre einbezogen.

Methoden

Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein standardisierter Fragebogen digital an Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaft mit einem expliziten Schwerpunkt in der Methodenausbildung im Bereich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verschickt. Um relevante Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu identifizieren, wurden Recherchen über die Webseiten aller Universitäten der Bundesrepublik durchgeführt und eine Liste der Professorinnen sowie Professoren erstellt, die im Bereich der Methodenausbildung an einem Fachbereich der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung tätig sind. Auf diese Weise konnten 200 Adressen an 71 Universitäten recherchiert werden, an die die Aufforderung zur Teilnahme erging. Beantwortet wurde der Fragebogen von 63 Professorinnen und Professoren. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 32 Prozent und kann als angemessen für die Zielgruppe bewertet werden. Diese Professuren waren an 39 verschiedenen Universitäten angesiedelt, die sich über die gesamte Bundesrepublik verteilen. Die Erhebung fand im Zeitraum vom November bis Dezember 2016 statt. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden die Analysen auf einem deskriptiven Niveau erfolgen.

Ergebnisse

Die Forschungsorientierung in der Lehre

(a) Die forschungsmethodischen Inhalte in der Lehre

In Hinblick auf die Relevanz von Bildungsforschung an der Universität gab eine deutliche Mehrheit von 71 Prozent an, dass das Thema Bildungsforschung sehr relevant an ihrer Universität sei (siehe Tabelle 1). Eher relevant (19 Prozent) und teilweise relevant (10 Prozent) gab eine Minderheit an. Keine der Professorinnen und keiner der Professoren empfand das Thema Bildungsforschung als weniger oder nicht relevant. Ein weiterer Fokus lag auf den methodischen Schwerpunkten zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Sowohl qualitative (61 Prozent/21 Prozent) als auch quantitative (70 Prozent/22 Prozent) Methoden wurden als sehr relevant/eher relevant eingeschätzt.

Tabelle 1: Relevanz empirischer Forschungsmethoden der Bildungsforschung

	sehr relevant	eher relevant	teilweise relevant	eher nicht relevant	nicht relevant
Bildungsforschung (Allgemein)	71%	19%	10%	0	0
Qualitative Methoden	61%	21%	9%	5%	4%
Inhaltsanalyse	37%	30%	18%	7%	9%
Rekonstruktive und hermeneutische Forschungsmethoden	34%	22%	12%	19%	12%
Diskursanalyse	21%	30%	32%	7%	11%
Bild- und Videoanalyse	27%	17%	25%	19%	12%
Quantitative Methoden	70%	22%	7%	2%	0
Deskriptive Statistik	62%	31%	5%	2%	0
Korrelative Statistik	50%	35%	11%	4%	0
Inferenzstatistische Modellierungen	47%	26%	9%	11%	6%
Mixed Method	30%	33%	21%	11%	5%

Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf komplexere Methoden (z. B. hermeneutische Forschungsmethoden oder inferenzstatistische Modellierungen) zeigen sich deutlichere Unterschiede in den Antworten. Hier werden die Antwortformate „teilweise relevant“, „eher nicht relevant“ und „nicht relevant“ auch häufiger bedient. Dies entspricht auch der Erwartung, wonach nicht jede komplexe Methode gleichermaßen gut an den verschiedenen Fachbereich vertreten sein kann.

(b) Forschungsmethoden im Bereich der Promotion

Insgesamt schätzt die Mehrheit der Befragten (15 Prozent/45 Prozent) die Methodenkenntnisse der Promovierenden als sehr/eher gut ein (siehe Tabelle 2). Es gibt kleinere Unterschiede zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden. Die Methodenkenntnisse im Bereich qualitativer Forschung werden etwas besser eingeschätzt (20 Prozent/39 Prozent) als im Bereich der quantitativen Bildungsforschung (25 Prozent/23 Prozent). Über die Hälfte der Befragten geben zu geringe Kenntnisse der von ihnen betreuten Pro-

movierenden in den quantitativen und etwas weniger als die Hälfte in den qualitativen Forschungsmethoden an.

Tabelle 2: Allgemeine Kenntnisse der eigenen Promovierenden

	sehr gut	eher gut	teilweise gut	eher schlecht	sehr schlecht
Allgemeine Methodenkenntnisse	15%	45%	30%	5%	5%
Qualitative Forschungsmethoden	20%	39%	28%	10%	2%
Inhaltsanalyse	17%	40%	30%	11%	2%
Rekonstruktive und hermeneutische Forschungsmethoden	17%	24%	26%	20%	11%
Diskursanalyse	7%	27%	33%	20%	13%
Bild- und Videoanalyse	15%	13%	38%	23%	11%
Quantitative Forschungsmethoden	25%	23%	36%	16%	0
Deskriptive Statistik	35%	39%	16%	10%	0
Korrelative Statistik	34%	26%	24%	16%	0
Inferenzstatistische Modellierungen	17%	28%	21%	28%	6%
Mixed Method	8%	22%	33%	29%	8%

Quelle: eigene Darstellung

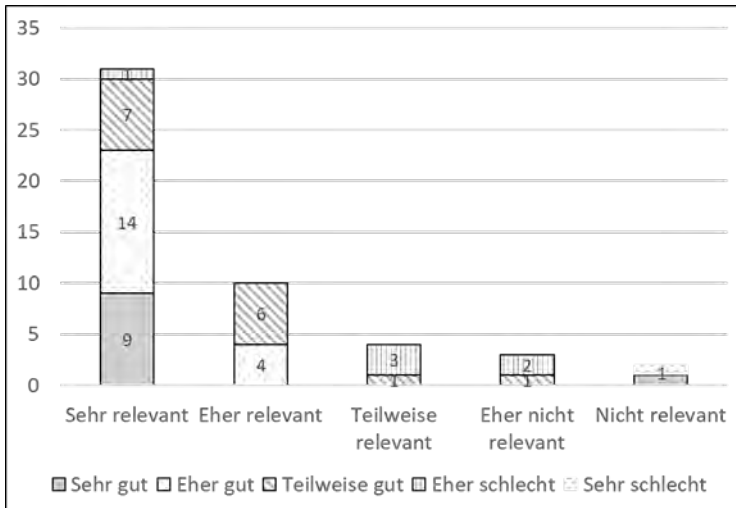
In Bezug auf komplexere Forschungsmethoden zeigt sich, sowohl für die qualitativen als auch die quantitativen Methoden, dass diese nach Meinung der befragten Professorinnen und Professoren von den Promovierenden weniger gut beherrscht würden. So werden die Kenntnisse im Bereich von Inhaltsanalyse (17 Prozent/40 Prozent) und deskriptiver Statistik (35 Prozent/39 Prozent) als sehr/eher gut beschrieben. Für komplexere Verfahren, wie z. B. rekonstruktive und hermeneutische Methoden (17 Prozent/24 Prozent) oder Diskursanalyse (7 Prozent/27 Prozent), werden die Kenntnisse deutlich seltener als sehr/eher gut beschrieben. Angaben, wonach komplexere Methoden seltener gut beherrscht werden, finden sich ebenfalls im Bereich der quantitativen Bildungsforschung. Hier wird angegeben, dass korrelative Statistik (34 Prozent/26 Prozent) noch eher/sehr gut beherrscht wird, jedoch bei den inferenzstatistischen Modellierungen (17 Prozent/28 Prozent) seltener (eher) gute Kenntnisse. Der Kenntnisstand

in den Mixed Method wird ebenfalls von weniger Professorinnen und Professoren (8 Prozent/22 Prozent) positiv beschrieben.

(c) Diskrepanzen in der Methodenausbildung

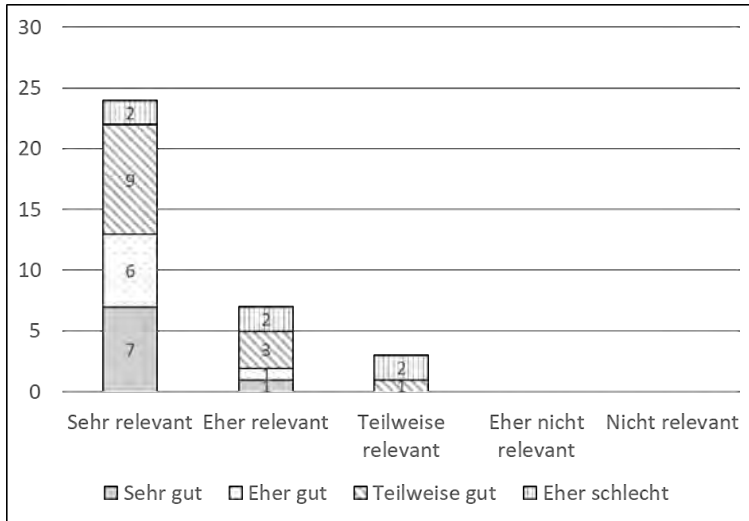
Vergleicht man die Angaben zur Relevanz allgemeiner Forschungsorientierungen und die von den Befragten angenommenen Kenntnisse der Promovierenden in diesen Forschungsmethoden, zeigen sich deutliche Diskrepanzen. Eine Forschungsmethode wird dann als relevant beschrieben, wenn sie in der aktuellen Forschung am Fachbereich eingesetzt wird. Die Professorinnen und Professoren gaben an, dass nur ein Teil der Promovierenden die als „sehr relevant“ eingeschätzten Forschungsmethoden auch gut beherrsche (siehe Abbildungen 1 und 2). Bei den qualitativen Methoden wird von etwa einem Drittel der Befragten eingeschätzt, dass die Methodenkenntnisse nicht ausreichend seien, bei den quantitativen Methoden von der Hälfte der Befragten. Hier wird deutlich, dass die methodische Qualifikation der Promovierenden als keinesfalls ausreichend eingeschätzt wird. Die Kenntnisse in den weniger relevanten Methoden werden durchgängig als schlecht eingeschätzt.

Abbildung 1: Relevanz und Kenntnisse von allgemeinen qualitativen Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

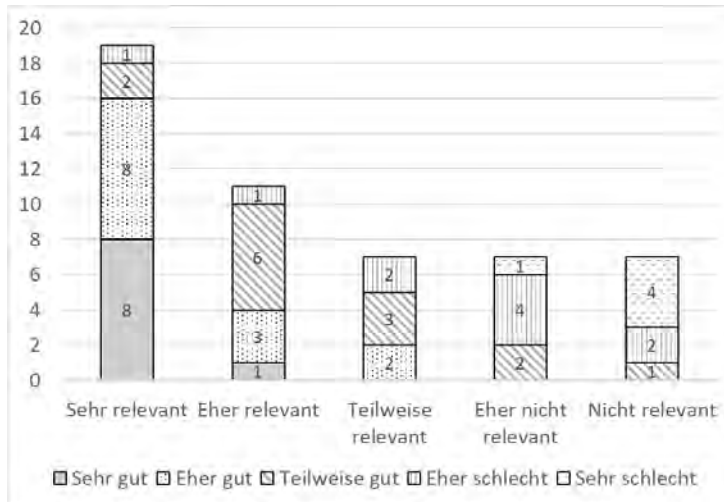
Abbildung 2: Relevanz und Kenntnisse von quantitativen Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

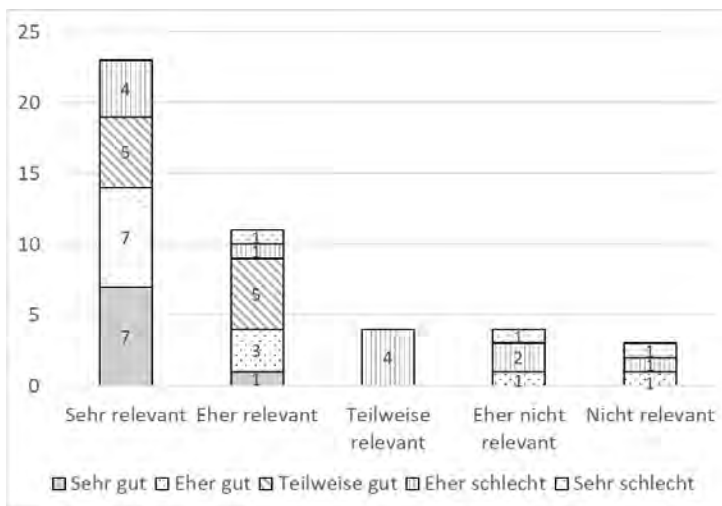
Vergleicht man nun wiederum die Angaben zur Relevanz weiterer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaften und der Bildungsforschung zeigt sich erneut, dass spezifischere Methoden häufiger als (eher) nicht relevant empfunden werden und folglich auch seltener von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern gut beherrscht würden (siehe Abbildungen 3 und 4). Abweichungen zwischen der Relevanz und der Methodenausbildung zeigen sich jedoch insbesondere beim Vergleich der Angaben zu den Kenntnissen der Promovierenden in sehr oder eher relevanter Forschungsmethoden. Diese stehen in einem deutlichen Missverhältnis zur Bedeutung der Forschungsmethode (hier exemplarisch rekonstruktive/hermeneutische Forschungsmethoden in der Abbildung 3 und inferenzstatistische Modellierungen in der Abbildung 4).

Abbildung 3: Relevanz von und Kenntnisse in der rekonstruktive/hermeneutische Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Relevanz von und Kenntnisse in den inferenzstatistischen Modellierungen



Quelle: eigene Darstellung

Angebotsformate und Weiterentwicklungsmöglichkeiten zur forschungsbasierten Lehre von Forschungsmethoden

(a) Angebotsformate

Im Fragebogen wurde auch danach gefragt, welche Beratungen vonseiten der Professorinnen und Professoren zur Verfügung gestellt werden. Neben der individuellen Beratung konnte ein Großteil der befragten Professorinnen und Professoren weitere Unterstützung anbieten. Die Teilnahme an Promotionskolloquien und Forschungswerkstätten stellen hier die häufigsten vermittelten Formate dar und spiegeln wie oben dargestellt den Ansatz der forschungsbasierten und -begleitenden Lehre am ehesten wider (siehe Tabelle 3). Vergleichsweise seltener werden Formate angeboten, die mit gezielten Workshops die Methodenausbildung unterstützen (z. B. Angebote an Graduiertenkollegs, Angebote an Zentren für Lehrerbildung und Summer/Winter Schools).

Tabelle 3: Angebotsformate an den verschiedenen Universitäten

Promotionskolloquien	Angebote an Graduiertenkollegs	Angebote an Zentren für Lehrerbildung	Summer/Winter Schools	Forschungswerkstätten
55 (93%)	38 (73%)	27 (56%)	35 (65%)	42 (78%)

Quelle: eigene Darstellung

(b) Implikationen für die Weiterbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Auf die zuvor beschriebenen Angebotsformate aufbauend, sollten Perspektiven für künftige Angebote für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler analysiert werden. Die befragten Professorinnen und Professoren wurden in offenen Fragen gebeten, eine Einschätzung über die zukünftig notwendigen Entwicklungen in der Methodenausbildung zu geben, und benannten eine Vielzahl an Verbesserungsbedarfen. Hierbei zeigte sich, dass es einen deutlichen Wunsch nach „guten“ Methodenausbildung gab. So wurde neben der Methodenausbildung im Studium auch eine Weiterentwicklung der methodischen Weiterbildung genannt. Beispielsweise wird eine bessere Verzahnung von Inhalt und Forschungsmethoden sowie von Auswertungsmethoden und den daran gebundenen Interpretationsmöglichkeiten gefordert. Auch wurde eine Förderung des sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses der Studierenden/Promovierenden gewünscht, die durch eine Forschungsorientierung in der Methodenausbildung gefördert werden könnte.

Neben diesen Forderungen nach vertiefenden Angeboten wurde ebenfalls Kritik an einem Mangel an Methodenausbildung im Lehramt geäußert. Hier gaben einige Teilnehmende an, dass das Lehramtsstudium zum Teil keine forschungsmethodische Ausbildung umfasst. Für die Professorinnen und Profes-

soren wäre eine Etablierung von forschungsmethodischen Inhalten ins Lehramtsstudium wünschenswert. Dies könnte durch gezielte Einführungskurse geschehen, aber auch durch eine projektbegleitende Teilnahme von Studierenden an erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Die befragten Professorinnen und Professoren forderten auch eine Förderung der Methodenexpertise von Lehrenden, die beispielsweise durch spezialisierte Workshops oder entsprechende Einstellungsvoraussetzungen realisiert werden kann. Hier solle eine Stärkung der methodischen und der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden zum Beispiel durch gezielte Weiterbildungen erfolgen. Genauere Angaben zu didaktischen Konzepten wurden nicht gemacht.

Das Studium soll grundlegende methodische Kenntnisse vermitteln und zur Promotion befähigen. Dennoch besteht die Notwendigkeit, vertiefende und spezialisierte Kenntnisse im Rahmen von Weiterbildungen zu erwerben.

Diskussion

Aufgrund der geringen Fallzahlen sind komplexere Analysen mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Dennoch stellt die Untersuchung eine wertvolle Ergänzung zum aktuellen Wissensstand dar, weil die Befragten an wichtigen Schnittstellen der Methodenausbildung positioniert sind.

Generell nach dem Thema Bildungsforschung gefragt, gab ein Großteil der Professorinnen und Professoren dieses als relevant an ihrem Fachbereich an. Dennoch haben nicht alle Forschungstraditionen der Bildungsforschung Repräsentierende an den verschiedenen Universitäten. So zeigt sich auch, dass die Lehre von methodischen Grundlagen nach Einschätzung der Befragten zwar vergleichsweise gut ist, aber die komplexeren Methoden der Bildungsforschung in der Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern weniger breit aufgestellt sind. Bereits bei den qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden gibt nur die Hälfte der Befragten an, bei Promovierenden ausreichende Kenntnisse vorzufinden. Berücksichtigen wir hier, dass Promovierende in der Lage sein sollten, eigenständige Forschungen durchzuführen, ergibt sich ein eklatantes Missverhältnis zwischen Anforderungen und Voraussetzungen.

Auffällig ist, dass die Befragten Methoden als sehr relevant eingeschätzten, aber zugleich angaben, dass Kenntnisse in diesen Methoden bei der Hälfte bis einem Drittel der Promovierenden nicht ausreichend vorhanden seien. Es bestehen Diskrepanzen – den Angaben der Professorinnen und Professoren folgend – zwischen der Bedeutung von Forschungsmethoden und den Kenntnissen der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Umgang damit haben. Dies deutet darauf hin, dass die aktuelle Forschung nur in einem unzureichenden Maß ihren Weg in die universitäre Lehre gefunden hat. Ein stär-

kerer Einbezug von Forschung in die Lehre im Sinne einer forschungsorientierten Nachwuchsförderung wäre aus Sicht der Befragten wünschenswert.

An verschiedenen Stellen in diesem Beitrag wurde ein hoher Weiterbildungsbedarf von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, insbesondere in der Promotionsphase hervorgehoben. Dies gehört selbstverständlich zu der Anlage der Promotion und wird an vielen Universitäten mit entsprechenden Angeboten gefördert. Dennoch wäre auch eine stärkere Einbeziehung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in die Forschung im Sinne einer forschungsbasierten Lehre ein Anliegen der befragten Professorinnen und Professoren. Eine Verbesserung der Methodenausbildung hängt für sie ebenfalls von der Rolle der Lernenden ab, die aktiv und produzierend in einen Forschungsprozess einbezogen werden oder diesen selbst durchführen.

Annette Stelter, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“ an der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

- Allert, Tilman/Dausien, Bettina/Mey, Günter/Reichert, Jo/Riemann, Gerhard (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-316. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15.
- Brew, Angela (2006): *Research and Teaching. Beyond the Divide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brinckmann, Hans/Garcia, Omar/Gruschka, Andreas/Lenhardt, Gero/Zur Lippe, Rudolf (2002): *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien (Centro Internacional de Ciencias – CIC) a.c. „Die Gegenwart und Zukunft der Universität in Schwellenländern“ Cuernavaca, vom 11. Sept. zum 12. Okt. 2001. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- DGfE (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*. Berlin: DGfE. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf [Zugriff: 21. März 2019].
- Fichten, Wolfgang (2010): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6.

- Fiedler, Werner/Schedel, Susanne (2009): Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion. Erfahrungen und Thesen. In: *Erziehungswissenschaft* 20, 39, S. 39-48.
- Hähnel, Sascha/Schmiedel, Sven (2016): Promovierende in Deutschland. Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Healey, Mick (2005): Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Barnett, R. (Hrsg.): *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead, New York: Open University Press, S. 67-78.
- Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): *Forschen des Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-292.
- Kossek, Brigitte (2009): *Survey: Die forschungsgeleitete Lehre in der internationalen Diskussion*. Wien: Universität Wien: Center for Teaching and Learning/CTL.
- Krüger, Heinz-Hermann/Fabel-Lamla, Melanie (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren – Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolon, I. et al. (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4)*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-194. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_12.
- Lüders, Christian (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: Fatke, R. et al. (Hrsg.): *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39)*. Weinheim: Beltz (1999) S. 203-219.
- OECD. Centre for Educational Research and Innovation (2002): *Educational research and development in England: Examiners' Report*. Paris: OECD Publishing.
- Schulmeister, Rolf (1983): *Angst vor Statistik. Empirische Untersuchungen zum Problem des Statistik-Lehrens und -Lernens*. Hamburg: AHD.
- Wigger, Lothar (2005). Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolon, I. et al. (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4)*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-117. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_8.

Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen

Annette Stelter & Ingrid Miethe

Im Beitrag werden die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgestellt, das den Stand der Methodenausbildung im Lehramtsstudium untersucht. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in Forschungsmethodik in den Lehramtsstudiengängen schlechter ist als in erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Studiengängen. Nicht zuletzt im Hinblick auf eine weitere wissenschaftliche Karriere im Lehramt ist hier Weiterbildungsbedarf gegeben.

Einleitung

Die Anforderungen an angehende Lehrerinnen und Lehrer sind vielfältig und sie müssen neben fachspezifischen Kenntnissen und Methoden auch didaktische Kompetenzen erwerben. Das Ziel vieler Studien und Evaluationen ist die Untersuchung unterrichtsrelevanter Merkmale und wissenschaftliche Forschungen, die auch eine praktische Relevanz für Lehrende haben: „research should provide decisive and conclusive evidence that if teachers do x rather than y in their professional practice, there will be a significant and enduring improvement in outcome“ (Hargreaves 1997, S. 413). So stehen wissenschaftliche Erkenntnisse und berufspraktische Erfahrungen gleichermaßen für diese Problemlösungen zur Verfügung (Davies 2000).

Die Frage, ob und wie im Lehramtsstudium auf Forschungsmethoden eingegangen werden soll, wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Kritische Stimmen merken an, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrende forschungsmethodische Inhalte oft als zu weit von der Bewältigung praktischer Problemlagen entfernt wahrnehmen. Ihre Relevanz würde auch nicht eigenständig aus der Praxis oder dem Praxissemester gewonnen (Herzer 2014; Op-huysen et al. 2017). Je nach Fach gibt es auch unterschiedliche Annahmen darüber, welcher Wissenskanon notwendig für eine theoretisch und empirisch fundierte und handlungsorientierte Lehrerbildung ist (Kunina-Habenicht et al. 2012). Trotz aller Vorbehalte gibt es auch Stimmen dafür, Forschungsmethodenkompetenz stärker in ein Lehramtsstudium zu integrieren (vgl. Beitrag von Hummrich in diesem Heft).

In diesem Artikel soll der Status quo in der forschungsmethodischen Ausbildung im Lehramtsstudium dargestellt werden. Dafür wird auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung im Bereich der Bildungsforschung“ zu-

rückgegriffen.¹ Dieses Projekt war darauf ausgerichtet, insgesamt den Stand der Methodenausbildung im Bereich Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung zu untersuchen. Die forschungsmethodische Ausbildung im Lehramt war somit nur ein Teilbereich der Studie, der aber deutlich differierende Befunde von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen zeigt, sodass in diesem Beitrag ausführlicher darauf eingegangen werden soll.

Ziel des Artikels ist es, den aktuellen Stand der Methodenausbildung im Lehramt darzustellen. Dafür wird die Frage verfolgt, in welchem Umfang und in welchem Kontext Forschungsmethoden in das Lehramtsstudium integriert sind und wie sich die Unterschiede zu erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen beschreiben lassen. Davon ausgehend wird die Frage verfolgt, was dieser Stand der Methodenausbildung für eine wissenschaftliche Weiterqualifikation von Lehramtsstudierenden bedeutet.

Methodische Anlage

In der Studie insgesamt wurde zunächst mit explorativen Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden sowie einer Online-Befragung gearbeitet (siehe ausführlich Beitrag von Stelter in diesem Heft). Bereits in diesem ersten Untersuchungsteil war ein zentrales Ergebnis, dass Forschungsmethoden in den Lehramtsstudiengängen deutlich seltener angeboten werden als in dem Bachelor- und Masterstudiengang Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung. So zeigte das Ergebnis der Online-Befragung, dass in 79 Prozent der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen Forschungsmethoden angeboten werden, aber nur von 51 Prozent der Lehramtsstudiengänge. Die in der Online-Studie befragten Professorinnen und Professoren gehen in der Mehrheit davon aus, dass Absolvierende der erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge ihrer Universitäten im Umgang mit gängigen Ansätzen der empirischen Forschung vertraut sind. Diese Annahmen bestehen für die Absolvierenden der Lehramtsstudiengänge nicht. Von 56 Professorinnen und Professoren an Universitäten mit Lehramtsstudiengängen lehren 23 Professorinnen und Professoren (41 Prozent) qualitative sowie 30 Professorinnen und Professoren (54 Prozent) quantitative Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Auf eine offene Frage nach Verbesserungsbedarf gaben mehrere Professorinnen und Professoren Problemlagen in der Methodenausbildung des Lehramts an und wünschen sich Einführungskurse für Lehramtsstudierende.

Das Problem dieser ersten Teiluntersuchung bestand darin, dass bei Weitem nicht von allen Universitäten Rückmeldungen auf den Online-Fragebogen

1 Gemeinsames Projekt der DGfE und der Justus-Liebig-Universität Gießen (gefördert vom BMBF 2017- 2019)

erfolgten und die Ergebnisse lediglich Tendenzen abbilden. Von daher wurde die Entscheidung getroffen, die Untersuchung auszuweiten.

In dieser zweiten Teiluntersuchung sollten die Modulhandbücher aller Universitäten² der Bundesrepublik für Studiengänge der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Bachelor und Master sowie der Lehramtsstudiengänge analysiert werden. Leider war auch hier keine Vollerhebung möglich, da die Modulhandbücher teilweise nicht online zugänglich waren und vonseiten der Hochschulen auch auf nachdrückliche Bitten nicht zur Verfügung gestellt wurden. So konnten für die 200 Universitäten untersuchten Universitäten nur für 67 Universitäten Modulhandbücher ausfindig gemacht werden. Für diese 67 Universitäten bilden 148 Modulhandbücher die Grundlage der Untersuchung.

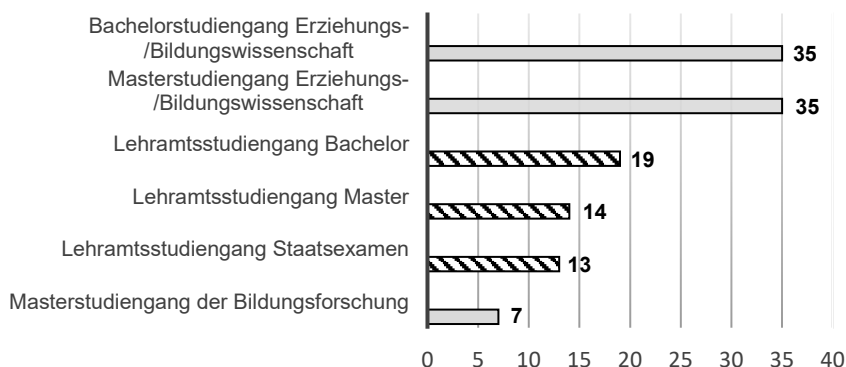
Analysiert wurden Module die a) entweder explizit forschungsmethodische Inhalte umfassten oder b) Module die Forschungsmethoden enthielten, auch wenn diese nicht zentral im Titel enthalten waren. Durch diesen Zugriff konnten auch Lehrentwürfe betrachtet werden, die eine integrierte Methodenausbildung beschreiben.

Analyse der Methodenausbildung in Lehramtsstudiengängen

Die Analyse der Modulhandbücher hat das Ziel, die universitäre Methodenausbildung an verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und dem Lehramt zu beschreiben. Durch die Anlage der Studie ist auch ein Vergleich der Studiengänge und deren Methodenausbildung möglich. Ein Großteil der Handbücher stammt aus den Bachelor- und Masterstudiengang Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft (siehe Abbildung 1). Lehramtsstudiengänge sind mit 46 Modulhandbüchern³ vertreten (schraffierte Balken in Abbildung 1) und werden im Folgenden parallel zu den Handbüchern der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge (einfarbige Balken in Abbildung 1) analysiert.

-
- 2 Es wurden auch Pädagogische Hochschulen in die Untersuchung einbezogen und es konnten Modulhandbücher von drei PH ausfindig gemacht werden. Wenn im Folgenden von Universitäten die Rede ist, sind damit auch die PH mit gemeint.
 - 3 Diese Zahl der Modulhandbücher für das Lehramt ist recht gering, betrachtet man die reale Zahl der existierenden Studiengänge. Dies liegt daran, dass es sich gerade im Bereich des Lehramtes als ausgesprochen schwierig erwiesen hat, die für den pädagogischen Teil der Ausbildung gültigen Modulhandbücher zu recherchieren.

Abbildung 1: Analyisierte Modulhandbücher nach Studiengängen (Angaben in absoluten Zahlen)



Quelle: eigene Darstellung

Forschungsmethoden wurden nicht in allen analysierten Studiengängen gelehrt. Von den 148 Modulhandbüchern enthielten 112 forschungsmethodische Inhalte. Dies entspricht einem Anteil von drei Viertel aller Modulhandbücher. Bei den Lehramtsstudiengängen lag dieser Anteil allerdings deutlich niedriger, denn hier wurden nur in 27 von 46 Modulhandbüchern forschungsmethodische Inhalte gelehrt, was einen Anteil von mehr als der Hälfte entspricht. Der Anteil an Studiengängen ohne forschungsmethodische Ausbildung ist in den Lehramtsstudiengängen vergleichsweise groß.

Tabelle 1: Anzahl von forschungsmethodischen Modulen innerhalb der Modulhandbücher (E= Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studiengänge; L=Lehramtsstudiengänge)

	Kein Modul	Ein Modul	Zwei Module	Drei bis acht Module
E	n=17, 17%	n=37, 36%	n=21, 21%	n=27, 26 %
L	n=19, 41%	n=16, 35%	n=6, 13%	n=5, 11%

Quelle: eigene Darstellung

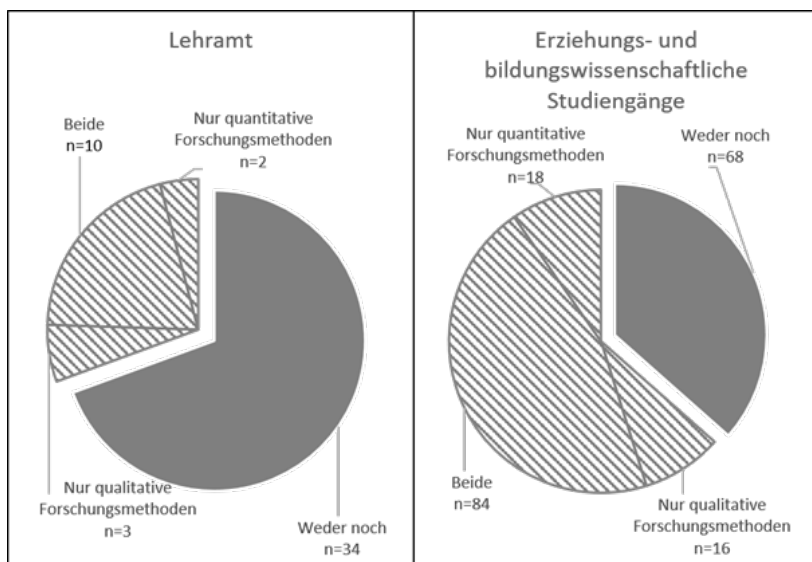
Innerhalb der 112 Modulhandbücher wurden insgesamt 235 verschiedene forschungsmethodische Module identifiziert. Die Studiengänge die forschungsmethodische Ausbildung umfassen, haben dennoch häufig nur ein Modul in welchem diese thematisiert werden (siehe Tabelle 1). Dies trifft sowohl für die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge, als auch für die Lehramtsstudiengänge zu. Eine Struktur, in der mehrere Module in einem Stu-

diengang enthalten sind, findet sich v. a. in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen. Knapp die Hälfte dieser haben mehr als zwei Module. Die 27 Lehramtsstudiengänge, die forschungsmethodische Anteile enthielten, verfügen über insgesamt 49 forschungsmethodische Module. Auch in den Lehramtsstudiengängen gibt es Modulhandbücher, in denen mehrere Module mit forschungsmethodischen Inhalten aufgeführt sind.

In den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen wird die forschungsmethodische Ausbildung häufiger in eigenständigen Forschungsmodulen angeboten. So waren 127 (69 Prozent) dieser Module eigenständige Methodenmodule und 56 (31%) integrierte Module. Von den analysierten 49 Modulen aus den Lehramtsstudiengängen enthielten lediglich 13 (27 Prozent) eigenständige Forschungsmodule und in den weiteren 36 (73 Prozent) waren die forschungsmethodischen Inhalte in andere Themenbereiche integriert. Ein Beispiel hierfür ist ein Modul „Allgemeine Pädagogik“ in dem neben Grundbegriffen der Pädagogik auch forschungsmethodische Inhalte aufgegriffen werden. In solchen relativ weit gefassten Modulen findet sich seltener ein gezielter Fokus auf die Anwendung von Forschungsmethoden. Dennoch gibt es auch Module, in denen der Zugang zu einem spezifischen Handlungsfeld durch empirische Methoden gewonnen wird. Ein Beispiel für eine integrierte Methodenausbildung ist der Masterstudiengang an der Bergischen Universität Wuppertal (genauer der Duale Master of Education, Lehramt an Berufskollegs), der vier verschiedene Module anbietet, von denen keines ausschließlich Forschungsmethoden enthält. Forschungsmethoden sind hier vielmehr ein wiederkehrender Teil der erziehungswissenschaftlichen Grundbildung, der beispielsweise in einem Forschungsprojekt aufgegriffen wird oder bei der Thematisierung der Unterrichtsforschung und der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Dennoch enthält das Modulhandbuch sehr spezifische Methoden wie korrelative Verfahren, Evaluationsforschung und Inhaltsanalyse.

Bezüglich der Inhalte der Methodenausbildung lässt sich feststellen, dass in den Lehramtsmodulen in 15 Modulen qualitativen und/oder quantitativen Forschungsmethoden behandelt werden (siehe Abbildung 2). Dies entspricht einem deutlich geringeren Anteil an Methodennennungen als in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen. Hier wurden qualitative und/oder quantitative Forschungsmethoden in 118 Modulen (63 Prozent) thematisiert (siehe Abbildung 2). Die Module, die weder qualitative noch quantitative Forschungsmethoden in den Modulbeschreibungen enthalten, wurde lediglich die Lehre von Forschungsmethoden beschrieben und keine expliziten empirischen Verfahren benannt.

Abbildung 2: Module nach forschungsmethodischen Inhalten



Quelle: eigene Darstellung

Der Bereich der qualitativen und quantitativen Methoden beschreibt ein sehr weites Methodenfeld und die Anforderungen in der aktuellen Forschung beziehen sich auf spezifischere methodische Verfahren. Hier soll ein Einblick in weitere Details der Modulbeschreibung gegeben werden. Diese detaillierteren Methodenbeschreibungen (beispielsweise deskriptive Statistik, Modellierung, Inhaltsanalysen oder Bild-/Videoanalyse) wurden jedoch in weniger als 15 Prozent der Module explizit genannt (siehe Tabelle 2). Die Nennung expliziter Verfahren bleibt in den Modulhandbüchern die Ausnahme sowohl im Lehramt, als auch in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen.

Tabelle 2: Nennung spezifischer Methoden in den Modulbeschreibungen

Methode	Erziehungs- u. Bildungswissenschaftliche Studiengänge	Lehramtsstudiengänge
Deskriptive Statistik	n=28, 15%	n=6, 12%
Korrelative Statistik	n=7, 4%	n=4, 8%
Inferenzstatistische Modellierungen	n=19, 10%	
Item-Response-Theorie	n=2, 1%	
Mehrebenenmodelle	n=5, 3%	
Evaluationsforschung	n=9, 5%	n=1, 2%
Diagnostik	n=11, 6%	
Inhaltsanalyse	n=17, 9%	n=6, 12%
Hermeneutik	n=16, 9%	n=2, 4%
Diskursanalyse	n=2, 1%	n=1, 2%
Bild-/Videoanalyse	n=8, 4%	n=1, 2%
Biographie	n=3, 2%	
Ethographie	n=6, 3%	n=1, 2%

Quelle. eigene Darstellung

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, werden im quantitativen Bereich am häufigsten deskriptive oder korrelative Statistik explizit als zu lehrende Methoden genannt; im qualitativen Bereich die Inhaltsanalyse. Insgesamt lässt sich jedoch einschätzen, dass die Modulbeschreibungen eher methodisch sehr offen und breit formuliert sind, sodass den Lehrenden auch die Entscheidung freisteht, welche Methoden genau gelehrt werden.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Insgesamt lässt sich einschätzen, dass eine forschungsmethodische Ausbildung nur in etwas mehr als der Hälfte aller Lehramtsstudiengänge stattfindet. Dabei werden Forschungsmethoden weniger in expliziten Modulen als integriert in andere Module gelehrt. Hinsichtlich der forschungsmethodischen

Ausrichtung bestehen wenige Festlegungen, sodass es v. a. in der Entscheidung der Lehrenden liegt, welche Methoden konkret gelehrt werden.

Vergleichen wir diese forschungsmethodische Ausbildung mit der in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen, wird deutlich, dass die Methodenausbildung im Lehramt (zumindest hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Teils des Studiums) deutlich geringer ist.⁴ Dies hat Folgen für eine weitere wissenschaftliche Karriere. Wenn man davon ausgeht, dass es erstrebenswert ist, dass künftige Professorinnen und Professoren im Bereich der Lehramtsstudiengänge auch über Absolvierende derselben rekrutiert werden sollen, ist hier Nachholbedarf gegeben. Wenn Lehramtsstudierende sich für eine weiterführende wissenschaftliche Karriere interessieren und den Weg zur Promotion einschlagen, sind die forschungsmethodischen Vorkenntnisse deutlich schlechter als die von Promovierenden der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge. Promotionen erfordern jedoch häufig sehr spezifische und fundierte Kenntnisse von Forschungsmethoden, sei es zur Umsetzung der eigenen empirischen Forschung oder zur Analyse von Studien. Von daher sollte darüber nachgedacht werden, wie entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten z. B. an Zentren für Lehrerbildung oder im Rahmen von spezifischer auf das Lehramt zugeschnittenen Summer School entwickelt werden können bzw. ob forschungsmethodische Inhalte doch stärker als bisher in das Studium selbst integriert werden sollten.

Annette Stelter, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“ an der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

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

Literatur

- Davies, Philip (2000): The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. In: *Oxford Review of Education* 26, 3-4, S. 365-378. <https://doi.org/10.1080/713688543>.
- Hargreaves, David (1997): In Defence of Research for Evidence-based Teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In: *British Educational Research Journal* 23, 4, S. 405-419. <https://doi.org/10.1080/0141192970230402>.

4 Darüber welche methodische Ausbildung in den studierten Fächern erfolgt kann auf Basis unserer Studie keine Aussage getroffen werden.

- Herzer, Gernot (2014): Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung. Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre. In: Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-253.
- Kunina-Habenicht, Olga, et al. (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 4, S. 649-682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>.
- Ophuysen, Stefanie van/Behrmann, Lars/Bloh, Bea/Homt, Martina/Schmidt, Jennifer (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: Journal for educational research online 9, 2, S. 276-305.

Welche Methoden braucht die qualitative Bildungsforschung?

Robert Kreitz

Jede Antwort auf die in der Überschrift gestellte Frage kann, selbst wenn sie in Gestalt deskriptiver Aussagen daherkommt, nur als milde Form der Aufforderung verstanden werden: Was „gebraucht“ wird, ist nicht bloß „zu gebrauchen“, sondern wird zugleich „zum Gebrauch“ empfohlen. Wer sich auf die Beantwortung der Frage einlässt, übernimmt außerdem ihre Präsupposition, von einer radikalen „anarchistischen“ Position „*against method*“ abzusehen: Nicht, ob Methoden gebraucht werden, ist die Frage, sondern welche. Allerdings sind die qualitativen Methoden selbst Resultat einer Befreiung von den methodischen Zwängen des „normativen Paradigmas“. Im „interpretativen Paradigma“ ist die Ablehnung der Methodenzwänge quantifizierender Sozialwissenschaften bereits aufgehoben in eben jenem dialektischen Doppelsinn, der das Negierte zugleich erhält. Neue methodische Verpflichtungen werden eingegangen, wie die nach einer methodischen Kontrolle des Fremdverstehens, nach Objektivität und Nachvollziehbarkeit der Interpretation und die Autorisierung der eigenen Forschungspraxis durch eine schon existierende Forschungstradition.

In aller Regel orientieren sich diejenigen, die im Rahmen eigener Qualifikationsarbeiten Methoden qualitativer Bildungsforschung erlernen und anwenden, an einer der anerkannten methodischen Schulen, wie z. B. der Qualitativen Inhaltsanalyse, der Dokumentarischen Methode, der Soziolinguistischen Prozessanalyse oder der Objektiven Hermeneutik, oder behaupten, der „GTM“ zu folgen, also den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory. Die identitätsstiftenden Namen der Schulen können – zur genaueren Bestimmung der jeweiligen „Confession“ – um den Namen ihrer zentralen Stifter- und Gründerfigur ergänzt werden: „nach Bohnsack“, „nach Mayring“, „nach Rosenthal“, „nach Schütze“. Die Frage, welches methodische Wissen sich der wissenschaftliche Nachwuchs aneignen soll, lässt sich daher leicht beantworten, wenn man die Antwort auf eine dieser Schulen bezieht. Für jede dieser Schulen gibt es ein charakteristisches Methodenrepertoire, das mit grundlagentheoretischen und methodologischen Überzeugungen sowie mit Vorstellungen hinsichtlich der „Theoriegestalt“ verknüpft ist, welche die Forschungsergebnisse typischerweise annehmen sollen. Jede dieser Schulen verfügt zudem über einen spezifischen „Code“, in dem diese Vorstellungen und Überzeugungen ausgedrückt werden. Während die einen den Unterschied zwischen „formulierender“ und „reflektierender“ Interpretation sowie zwischen „positiven“ und „negativen Gegenhorizonten“ oder „konjunktiver“ und „kommunikativer“ Erfahrung kennen, wissen andere, was es mit dem Prinzip der „Sequenzialität“ und mit „latenten Sinnstruk-

turen“ oder „pragmatischen Gelingensbedingungen“ auf sich hat. Wieder andere können mit dem Prinzip der „pragmatischen Brechung“ oder dem Formulieren „biographischer Gesamtformungen“ etwas anfangen. Wer zu einer dieser Schulen gehören möchte, sollte nicht nur ihren Code und ihre einschlägigen Interpretationsverfahren beherrschen, sondern auch die „heiligen Texte“ kennen: die zentralen Schriften der Gründerfiguren, manchmal noch unter Einbezug der Texte unmittelbarer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Schülerinnen und Schüler, in denen die methodologischen Grundlagen formuliert, das methodische Inventar vorgestellt und das noch neue Verfahren „am Material“ erstmals durchgeführt wurde. Diese Texte bilden den Kern des Lehr- und Forschungsbetriebs einer methodischen Schule, zu dem Lehrbücher, kollaborative Forschungsprojekte, die Anleitung von Qualifikationsarbeiten im Rahmen von Meister-Schüler-Verhältnissen, die gemeinsame Interpretationsarbeit in Forschungswerkstätten und natürlich die öffentliche Präsentation der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Vorträgen auf wissenschaftlichen Tagungen gehören. Nicht zuletzt berufen sich die methodischen Schulen qualitativer Bildungsforschung auf ihnen selbst transzendente Sinnhorizonte der Sozial- und Bildungstheorie sowie der Philosophie, wie dem Symbolischen Interaktionismus, dem Pragmatismus, der Phänomenologie und der Wissenssoziologie. Sich in eine Forschungstradition wie die der „Chicago School of Sociology“ oder der „Grounded Theory“ zu stellen, hat die gleiche Funktion der Autorisierung der jeweiligen Forschungspraxis.

Die methodischen Schulen sind jedoch nicht nur Sukzessionsgemeinschaften, sondern begründen auch Verwandtschaftsverhältnisse, nicht zuletzt aufgrund der „konjunktiven Erfahrung“, die das soziale Leben einer methodischen Schule ermöglicht. Auch zwischen den Schulen gibt es Beziehungen der gemeinsamen Herkunft und des fortlaufenden Austauschs. Die Dokumentarische Methode beansprucht nicht nur Karl Mannheim für sich, sondern auch das Verfahren des „konstanten Vergleichs“ der Grounded Theory. Doch auch die Analyse narrativer Interviews „nach Schütze“ kennt die „Wissensanalyse“ und folgt der komparativen Methode der Grounded Theory. Die methodischen Schulen sind keineswegs voneinander abgeschottete Sekten oder Geheimgesellschaften. So ist es nur konsequent, von den Promovenden zu erwarten, dass ihnen bewusst ist, dass sie sich in vieler Hinsicht ein gemeinsames Erbe teilen, dass ihnen Spezifika der anderen Schulen bekannt sind und sie fähig sind, mit Vertretern dieser Richtungen in einen anregenden Dialog zu treten, also „diskursfähig“ zu sein. Nicht verschwiegen werden darf, dass es im Ensemble der methodischen Schulen auch „Outsider“ gibt. So ist die Zugehörigkeit der Qualitativen Inhaltsanalyse zu den genannten Sukzessionsgemeinschaften zweifelhaft. Ihre „Familienähnlichkeit“ mit den anderen Schulen gründet nicht auf gemeinsamen methodologischen und grundlagentheoretischen Überzeugungen und Traditionen, sondern vielmehr auf einem Ausschlusskriterium: Auch die Qualitative Inhaltsanalyse kodiert die Daten auf der Basis inhaltlicher Interpretation, also „nicht-numerisch“. Doch die diskursive Verständigung zwi-

schen ihr und den anderen Schulen ist aufgrund der fehlenden Gemeinsamkeiten in den theoretischen Bezugspunkten schwierig.

Die Analyse der sozialen Welt der qualitativen Bildungsforschung kann natürlich auch durch andere „sensibilisierende Konzepte“ angeregt werden, als die hier nur andeutungsweise verwendeten der religiösen Gemeinschaft oder der Verwandtschaft zwischen Clangesellschaften. Genauso gut können die methodischen Schulen als Assoziationen zum Erwerb symbolischen und sozialen Kapitals verstanden werden, die unterschiedliche Positionen im akademischen Feld besetzen und dort um Prestige und Reputation kämpfen. So (oder anders) voreingestellt, ließen sich diese soziale Welt und die ihr eigenen Reproduktionsmechanismen (zu denen die Weitergabe der kanonisierten Methodenkenntnisse an die jeweils jüngere Generation zweifellos gehört) mit dem methodischen Repertoire qualitativer Forschung analysieren. Aufstieg und Fall einer Schule ließe sich als kollektive Verlaufskurve verstehen, die Ausdifferenzierung von Schulen in methodische Varianten als Ausprägungen im Rahmen einer multidimensionalen Typologie (bzw. als Besetzung von „Diskurspositionen“), die Protokolle der familiären Symposien auf großen Fachkongressen können zu Fallstrukturhypothesen genutzt werden und hinter Reformulierungen der jeweiligen Paradigmen verbergen sich möglicherweise kollektive Bildungsprozesse in Form von Transformationen wissenschaftlicher Habitus. – Gewiss wären solche Analysen eine Spielart von „Reflexivität“, allerdings einer selbstreferentiellen, und könnten daher weder die methodischen Schulen noch ihren Nachwuchs zum Bewusstsein ihres methodischen Selbst führen. Denn sie wären nichts anderes als Interpretationen zweiter Ordnung, welche die Alltagspraktiken in der sozialen Welt qualitativer Forschung als Sinngebilde erster Ordnung betrachten würden.

Ziel der postgradualen Ausbildung in qualitativen Methoden sollte jedoch sein, über die Einübung in die jeweiligen Schul-Praktiken hinauszugehen und zur Reflexion auf einer weiteren, nunmehr dritten, Stufe der Interpretation zu befähigen, welche die Common-Sense-Überzeugungen der methodischen Schulen transzendiert. Gelänge dies nicht, wären auf längere Sicht nicht nur der Verständigung zwischen den bestehenden methodischen Schulen Grenzen gesetzt, sondern auch der konstruktiven Entwicklung neuer Methoden (denn so wie Erklärungen Prognosen möglich machen, dient das Verstehen der Verständigung und die Rekonstruktion der Konstruktion von Handlungsentwürfen). Nach dem Abgang der charismatischen Gründerfiguren drohte der Übergang in einen bürokratischen Lehr- und Forschungsbetrieb. Genau dies würde dem inhärenten Sinn qualitativer Methoden widersprechen. Sie sind keine schematisch anzuwendenden Verfahren, die sofern man nur regelkonformen Gebrauch von ihnen macht, zu gesicherter Erkenntnis führen. Vielmehr ist im Fortgang jedes Forschungsvorhabens erneut zu prüfen, ob sie geeignet sind, das Datenmaterial aufzubrechen und aufzuschließen. Es sind „*sensitizing methods*“.

Naheliegende Gegenstände von Interpretationen dritter Ordnung sind *erstens* die interpretativen Verfahren der Erkenntnisgewinnung selbst, *zweitens* die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen der Methodologie qualitativer Forschung, *drittens* die wissenschaftshistorische Einbettung der Verfahren in eine kontingente Forschungstradition, *viertens* die formalwissenschaftlichen Voraussetzungen interpretatorischer Urteile und *fünftens* die grundagentheoretischen (ontologischen) Vorannahmen qualitativer Forschung.

1. *Rekonstruktion der Interpretationsverfahren*

Es ist eine, keineswegs abschließend geklärte Frage, wie sich das Ergebnis interpretatorischer Leistungen zu den interpretierten Daten verhält. Zwar gibt es lehrbuchmäßige Beispiele für Arbeitsschritte wie die der „formulierenden“, der „reflektierenden Interpretation“ oder der „strukturellen Beschreibung“ und zumindest formelhafte Hinweise auf die mit diesen Arbeitsschritten verknüpften Erkenntnisziele, doch die Art des Interpretationsvorgangs und was er zu leisten vermag, ist damit noch nicht hinreichend bestimmt. Handelt es sich bei den Ergebnissen der beispielhaft genannten Arbeitsschritte um „Paraphrasen“ oder um „Übersetzungen“, um „Abstraktionen“ (falls ja: Von was wird abstrahiert, von was nicht?) oder um „Zusammenfassungen“? So kann man fragen, welche gedanklichen (nicht psychischen) Operationen, welches Wissen über semantische Prozesse und welche pragmatischen Typisierungen seitens der Interpreten in Anspruch genommen werden, um einem alltagsweltlichen „Datum“ in eine wissenschaftliche Deutung zu überführen. Welche Inferenzen liegen den basalen Schritten einer Interpretation zugrunde?

2. *Wissenschaftstheoretische Reflexion der jeweiligen Methodologien*

Es ist ein zentrales Defizit der qualitativen Bildungsforschung, dass ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen nicht ausreichend geklärt sind.¹ Zumeist wird in Abgrenzung zur analytischen Wissenschaftstheorie und zum kritischen Rationalismus eine „naturalistische Methodologie“ bzw. eine „abduktive Forschungslogik“ in Anspruch genommen. Behauptet wird, das eigene Vorgehen zielen auf (hermeneutisches) „Verstehen“ und keineswegs auf (kausalistisches) Erklären ab, wobei man sich an „Prinzipien“ wie dem der „Sequenzialität“, der „pragmatischen Brechung“ oder der „Offenheit“ orientiere. Jedoch stellt sich durchweg die Frage, ob diese Gegensätze überhaupt bestehen und die Selbstzuschreibungen geeignet sind, der eigenen Position Kontur zu verleihen. Abduktives Schließen ist kein Alleinstellungsmerkmal qualitativer Forschungsmethoden (weder bei Peirce (1878/1992, 1901/1998, S. 106ff.) noch in der heutigen wissenschafts-

1 Das liegt natürlich auch daran, dass sich die moderne Wissenschaftstheorie vor allem mit wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Naturwissenschaften befasst und weniger mit denen der Sozial- und Geisteswissenschaften – was bereits Paul F. Lazarsfeld (1966) gegenüber Carl G. Hempel beklagte – und erst recht nicht mit den methodologischen Grundlagen der vergleichsweise exotischen qualitativen (Bildungs-)Forschung.

theoretischen Diskussion (Schurz 2008) wird die Abduktion als Spezifikum der Kulturwissenschaften behandelt) und ist nur im Zusammenspiel mit Deduktion und Induktion erkenntnisgenerierend. Ein Verstehen, das keine Erklärungen liefert, ist genauso wenig vorstellbar wie Erklärungen, die nicht bereits ein Verständnis des Kontextes, in dem sie funktionieren, voraussetzen. Es gibt sehr unterschiedliche Ansätze, den Begriff der „Kausalität“ zu bestimmen (Überblick in: Schaffer 2016). Gegen welche dieser Ansätze wenden sich diejenigen, die vage und tendenziell verschleiern von „Wirkungszusammenhängen“ sprechen? Die Rede von „Prinzipien“ legt zwar offen, dass Wissenschaftstheorie auch eine normative Seite hat. Aber handelt es sich bei den genannten Prinzipien tatsächlich um Normen, die für die qualitative Forschung denselben Status haben wie Rawls' Prinzip der Gerechtigkeit oder Kants kategorischer Imperativ für die Moralphilosophie? Und ist „Offenheit“ überhaupt eine wissenschaftstheoretische Kategorie und nicht vielmehr eine psychologische, die einen beglückenden mentalen Zustand bezeichnet, in den man nach Durchführung geeigneter geistiger Lockerungsübungen gerät?

3. Wissenschaftshistorische Einbettung einer kontingenten Tradition

Wie oben bereits bemerkt, berufen sich die unterschiedlichen methodischen Schulen qualitativer Bildungsforschung auf sozial- und bildungstheoretische sowie philosophische Ansätze, die ihnen selbst vorgelagert sind. So dienen beispielsweise die Arbeiten von George H. Mead, Charles S. Peirce, Karl Mannheim, Alfred Schütz, Edmund Husserl oder Kurt Lewin (eine Liste, die leicht um weitere Autoren ergänzt werden kann) dazu, die eigene grundlagentheoretische Position deutlich zu machen und das jeweilige forschungsmethodische Vorgehen methodologisch und erkenntnistheoretisch abzusichern. In dieser Verwendung wird jedoch tendenziell von dem zeit- und geistesgeschichtlichen Kontext abstrahiert, in dem diese Autoren stehen, in dem sie geschrieben haben und in dem sie rezipiert wurden. Ist diese Abstraktion einmal vollzogen, gerät die Heterogenität (und möglicherweise sogar die Inkommensurabilität) ihrer Ansichten aus dem Blick. Zumindest das Wissen darum wachzuhalten, wäre eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Vermittlung qualitativer Methoden. Gleiches gilt für den Umgang mit Forschungstraditionen. Am Anfang der methodologischen Notiz, mit der das epochale Werk von Thomas und Znaniecki über die polnischen Landarbeiter in Europa und Nordamerika eingeleitet wurde, steht: „The marvelous results attained by a rational technique in the sphere of material reality invite us to apply some analogous procedure to social reality“ (1918, S. 1). Vom Gegensatz zwischen Natur- und Kulturwissenschaften ist in diesen Zeilen wenig zu spüren. Der autobiographische Bericht von Stanley, dem kleinkriminellen „Jack-Roller“ in dem gleichnamigen Buch von Clifford R. Shaw (1966) ist ein theoretisch unpräntentöser, überaus anregender klassischer Text. Stehen heutige Dissertationen, die sich der „GTM“ oder der „Chicago School of Sociology“ verpflichtet fühlen, tat-

sächlich in dieser Forschungstradition? Die von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen vorgestellten „Instrumentarien der wissenssoziologischen Feldforschung“ (Schütze et al. 1973, S. 473ff.) sind hochgradig abstrakt und mindestens so weit entfernt von der Forschungspraxis der frühen Chicago-School wie von der aktuellen Praxis qualitativer Bildungsforschung. In der Erziehungswissenschaft wurden qualitative Forschungsmethoden rasch aufgenommen, jedoch erst nach dem Scheitern der Aktionsforschung Mitte der 1970er Jahre. Wer sich in die Forschungstradition einer methodischen Schule einordnet, sollte wissen, dass sie keineswegs eine geradlinige oder bruchlose Geschichte hat.

4. Formalwissenschaftliche Analyse interpretatorischer Urteile

Die quantitative Forschungspraxis kann sich, insbesondere wenn es um die inferenzstatistische Absicherung von Forschungsergebnissen geht, auf die mathematische Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung verlassen. Aufgrund ihres formalen Charakters führen mathematische Modellierungen zu richtigen Schlussfolgerungen, vorausgesetzt, die Modelle selbst sind dem Gegenstand angemessen und das methodische Instrumentarium wird regelkonform eingesetzt. Die Frage ist, ob es für die interpretatorische Forschungspraxis ein formalwissenschaftliches Gegenstück zur Statistik gibt. Immerhin scheint man sich, wenn man eine „abduktive Forschungslogik“ in Anspruch nimmt, weder der Logik noch logischen Schlussverfahren gänzlich zu verschließen. Das Bilden von Kontexthypothesen oder das Deuten sprachlicher Zeichen als „Ausdrucksgestalten“ zugrunde liegender Strukturen hat zumindest prima facie Ähnlichkeiten mit logischen Schlussverfahren. Auch die Bildungstheorie in der Variante von Winfried Marotzki (1990) hat eine formale Grundlage: die Auflösung der Paradoxien, welche sich bei der Gegenüberstellung der Menge aller Stühle und der Menge aller Nicht-Stühle ergeben. Möglicherweise ist die Semiotik in Verbindung mit verschiedenen Gebieten der formalen Logik für die interpretative (Bildungs-)Forschung das formalwissenschaftliche Pendant zur Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik, das zur Rekonstruktion interpretativer Inferenzen (s. o.) und bei der Interpretation selbst verwendet werden kann. Einen differenzierten Einblick in die Logik bieten die beiden Bände des Collegium Logicum von Godehard Link (2009-2014).

5. Grundlagentheoretische (ontologische) Voraussetzungen qualitativer Forschung

Zur Begründung ihrer Methoden ist die qualitative Forschung darauf angewiesen, die Besonderheiten ihres Gegenstandsbereichs gegenüber den reinen Naturtatsachen zu behaupten. Was von außen als Ausweichen vor der Aufgabe wissenschaftstheoretischer Klärungen erscheint (Albert 1967, S. 39f.), ist tatsächlich nicht zu umgehen: Wenn man es mit „Sinngestalten“ aller Art, (sprachlichen) Zeichen und ihrer Verwendung zu tun hat, deren situative Bedeutung noch zu erschließenden Regeln unterliegt, führen statistische Methoden in die Irre, da man nicht sicher sein kann, was es ist, was ausgezählt und

miteinander verglichen wird. Genau diese elementare Voraussetzung quantitativer Verfahren ist suspendiert, wenn man qualitativ forscht. Das Deutungsverhalten der Individuen gilt als nicht prognostizierbar, ist aber für die zu untersuchende interpretative Wirklichkeit konstitutiv. Was berechtigt zu dieser Auffassung? Diese Frage zu beantworten, ist die Aufgabe einer kultur- bzw. geistes- und sozialwissenschaftlichen Ontologie. Sollen die in sie fallenden Grundannahmen nicht zu ritualisiert wiedergegebenen Glaubensbekenntnissen werden, die aus älteren Texten immer wieder neu zusammengestellt werden, so ist zu fragen, was eigentlich mit Ausdrücken wie „Sinn“, „Wissen“, „Handeln“, „Interaktion“, „Zeichen“, „Verstehen“, „Interpretieren“ usw. gemeint ist.

Die genannten Gegenstände einer Interpretation dritter Ordnung betreffen fundamentale Fragen der interpretativen Verfahren qualitativer (Bildungs-)Forschung. Das Plädoyer, sie in der Methodenausbildung zu berücksichtigen, zielt nicht darauf ab, zuerst diese Fragen befriedigend zu beantworten, bevor man ins Feld gehen und mit der eigentlichen Forschung beginnen darf. Vielmehr besteht ein Wechselverhältnis zwischen den theoretischen Klärungsversuchen und der empirischen Forschungspraxis. In dieser Praxis selbst tauchen die Fragen auf, welche sie transzendieren. Und ohne diese Forschungspraxis blieben die Antworten auf die meta-interpretativen Fragestellungen leere Formeln. Für die Forschungspraxis qualitativer Forschung gibt es keine „Letztbegründung“ und die methodischen Schulen ruhen nicht auf einem unerschütterlichen Fundament. Otto Neurath schrieb in Auseinandersetzung mit Rudolf Carnap über den Status von Protokollsätzen:

„Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können.“ (1932, S. 206)

Man könnte ergänzen: Immer dann, wenn wir glauben, festen Grund erreicht zu haben, ist unser Schiff bloß auf eine Sandbank gelaufen und wir haben einige Mühe, es wieder flott zu machen.

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

Literatur

Albert, Hans (1967): Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart: Enke, S. 38-63.

- Lazarsfeld, Paul F. (1966): Wissenschaftslogik und empirische Sozialforschung. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften (= Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Band 69). 3. Auflage. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 37-56.
- Link, Godehard (2009-2014): Collegium Logicum. Logische Grundlagen der Philosophie und der Wissenschaften. Paderborn: Mentis.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Neurath, Otto (1932): Protokollsätze. In: Erkenntnis 3, 1, S. 204-214. <https://doi.org/10.1007/BF01886420>.
- Peirce, Charles Sanders (1992): Deduction, Induction, and Hypothesis (1878). In: Houser, N./Kloesel, C. (Hrsg.): The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 1 (1867-1893). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, S. 186-199.
- Peirce, Charles Sanders (1998): On the Logic of Drawing History from Ancient Documents, Especially from Testimonies (1901). In: Peirce Edition Project (Hrsg.): The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 2 (1893-1913). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, S. 75-114.
- Schaffer, Jonathan (2016): The Metaphysics of Causation. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/causation-metaphysics/> [Zugriff: 17. Februar 2019].
- Schurz, Gerhard (2008): Patterns of Abduction. In: Synthese 164, 2, S. 201-234. <https://doi.org/10.1007/s11229-007-9223-4>.
- Schütze, Fritz/Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 433-495. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_11.
- Shaw, Clifford R. (1966): The Jack-Roller. A delinquent boy's own history. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1918): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group. Volume I. Primary-Group Organization. Boston: Badger, The Gorham Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226074962.001.0001>.

Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung

Heinz-Elmar Tenorth

Im Programm der Berliner Tagung zur Methodenausbildung und für die Rollenverteilung im abschließend geplanten Podium waren die historische Bildungsforschung und die Erziehungsphilosophie unter dieser Einheit suggerierenden Etikettierung angekündigt. Zumal für das Podiumsgespräch hatte das nur arbeitspragmatische Gründe, reduzierte man so doch die Zahl der Redner. Denn selbstverständlich gingen auch die Veranstalter davon aus, dass die historische und die philosophische Bildungsforschung zwei verschiedene, in ihren Programmen und ihrer Praxis deutlich unterscheidbare „Methoden“ der Bildungsforschung repräsentieren. Sie sind beide unentbehrlich und in ihrer Spezifik unterscheidbar, zugleich werden sie auch nicht zufällig in der Wahrnehmung komplexer Methodenprogramme häufig relationiert, denn sie sind in gewisser Weise beide sowohl „historisch“, also an der „Historizität“ ihres Themas und d. h. an seiner Verankerung in spezifischen Zeit- und Sozialstrukturen interessiert, als auch „philosophisch“, weil sie in je spezifischer Form einen reflexiven, distanziert beobachtenden Blick auf ihre eigene Praxis und auf die Wirklichkeit werfen, die sie rekonstruieren und analysieren, kritisieren und begründen. In ihrer methodischen Praxis müssen sie aber je für sich betrachtet werden.

Philosophische Bildungsforschung

Das Thema der philosophischen Bildungsforschung ist zunächst die Praxis der Wissenschaft, die in unterschiedlicher Methodik untersucht wird: Dominant sind Formen der Beobachtung, und zwar reflexiv und analytisch, kritisch und z. T. sogar empirisch, wie z. B. in der Wissenschaftsforschung oder der empirischen Gerechtigkeitsforschung oder in der phänomenologischen Arbeit. Primär regieren aber analytische Verfahren, in denen Begriffe und Konzepte, Methoden, Modelle und Theorien der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Thema werden, und zwar – in der Tradition der Kantischen Kritiken – in epistemologischer Wendung genauso wie in der Argumentation praktischer Philosophie. Dabei werden die disziplinären Praktiken untersucht, in denen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (die relationiert, aber nicht identisch sind) ihre Themen untersuchen, in ihrer Struktur und in ihren Leistungen, in ihren Folgen und Defiziten.

Gleichzeitig macht sich die philosophische Bildungsforschung selbst zum Thema, einerseits in der immer neuen Auslegung der Traditionen, in denen die

unterschiedlichen traditionellen und historischen Erziehungsphilosophien international präsent sind, ihre je eigene Version der grundlegenden Begriffe und Konzepte, Methoden und Theorien der Erziehung überliefern und zur Verwendung anbieten, andererseits in der kritischen Auseinandersetzung der Erziehungsphilosophien untereinander und mit den eigenen und allgemeinen Programmen, die sie für die Erziehungsphilosophie und die Erziehungsforschung anbieten, als Metatheorie also. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wird dann, wenn auch nicht überall im Konsens über diesen Status, als die für diese Fragen des Allgemeinen ausdifferenzierte Spezialreflexion in der Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Solche metatheoretischen Kontroversen haben, auch im Anschluss an allgemeine wissenschaftstheoretische Programme und Kontroversen, eine Zeit lang die philosophische Debatte in der Erziehungswissenschaft dominiert und wechselseitige positionelle Kritik erzeugt. Diese Kontroversen sind heute historisch, schon weil die Geltung von „Kritik“ als Argument, gleich ob als Kritik an Theorien oder an Lebensformen, an Disziplinarkonzepten und Forschungsprogrammen, in ihrem früher selbstbewussten Gestus problematisch geworden ist, aber auch, weil die allgemeinen Referenztheorien gegenüber den besonderen Aufgaben der Erziehungsforschung nicht hinreichend aussagekräftig waren.

Die aktuelle Praxis der Erziehungswissenschaft, so kann es die Philosophische Bildungsforschung zeigen, hat nämlich neben und in ihrer systematischen Gestalt auch ihre eigene Historizität und Sozialität, gesellschaftliche Prägung und kulturelle Relativität. Die dominierenden Konzepte und Begriffe, Methoden und Praktiken des Umgangs mit der Erziehungswirklichkeit sind z. B. eindeutig kulturalistisch, etwa genderspezifisch oder eurozentrisch, präformiert; sie sind auch historisch, denn sie haben eine durch ihre Praxis selbst genuin erzeugte und variierte Zeitlichkeit, also Fortschritt und Rückschritt im Prozess der Erkenntnis, Erzeugung von Obsoleszenzen bei Theorien und Methoden (wer propagiert heute noch Behaviorismus oder „Aktionsforschung“?), Anfälligkeit für Moden, wie sie auch in den Humanwissenschaften generell auftreten, und den damit immanent drohenden Verschleiß, aber auch erstaunliche Stabilitäten. Der Bildungsbegriff z. B. ist in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft offenbar nicht auszurotten, trotz aller Schwächen, die man seit 200 Jahren für ihn konstatiert, ja er hat allmählich sogar eine Rezeptionsgeschichte im außerdeutschen, z. B. nordeuropäischen, angelsächsischen oder asiatischen Erziehungsdiskurs. Immer neu muss die Bildungs- und Erziehungsphilosophie, und das gilt international, auch das Legitimationsproblem ihrer Praxis aufnehmen und z. B. von Schulpflicht bis Professionalisierung, angesichts von Pädagogisierung und Paternalismus, Bildungspolitik und Bildungsprogrammen die Interventionen der Pädagogen und des Bildungssystems in die Lebenswelt rechtfertigen und problematisieren, d. h. sich argumentativ als praktische Philosophie ausweisen.

In jüngerer Zeit sind Status und Selbstbewusstsein, argumentative Praxis und Leistung der philosophischen Bildungsforschung vor allem angesichts einer sich disziplinär intern ausdifferenzierenden sogenannten „empirischen Bildungsforschung“ neu problematisch geworden. Die programmatischen Losungen alter Kontroversen, z. B. von der Forderung ausgelöst, den Weg „von der Pädagogik“ zur „Erziehungswissenschaft“ zu gehen, haben heute in der Konfrontation von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ihre Nachfolge gefunden und eine historische neue Konfliktlinie erzeugt. Wechselseitig werden dabei Attribuierungen der je anderen Position erzeugt, die der jeweils anderen Praxis wenig Kredit einräumen, gelegentlich sogar den theoretischen Status, die wissenschaftliche Legitimität und die Notwendigkeit der spezifischen – philosophischen oder empirisch forschenden – Argumentform in der Praxis der Erziehungswissenschaft systematisch bestreiten. Aus der Distanz betrachtet, sind das zumal in der Zuspitzung und Monopolisierung von Praktiken der Forschung und Analyse falsche Gegenüberstellungen, jedenfalls unnötige Kontroversen. Die analytische und in der Konstruktion von folgenreichen Unterscheidungen kritische Beobachtung der Forschungspraxis, der Theorien und Methoden, Konzepte und Begriffe der Erziehungswissenschaft ist als philosophische Selbstbeobachtung der Disziplin eindeutig unterscheidbar von der empirischen Beobachtung der Erziehungswirklichkeit, schon weil man den Status der Empirie nicht angemessen versteht, wenn man nicht die Instrumente der Beobachtung selbst als notwendige Momente der Konstitution von Aussagen über die Erziehungswirklichkeit berücksichtigt, ohne dass sie die Widerständigkeit der Wirklichkeit selbst theoretisierend-reflexiv oder gar kritisch dispensieren könnten. Bildungsforschung, in welchen Theoriekonzepten und Forschungsprogrammen sie sich immer entfaltet und damit ihre eigene Methodik ausbildet, ist durch Bildungsphilosophie nicht zu ersetzen – und vice versa Forschungsdaten in der empirischen Bildungsforschung nicht durch Reflexion.

Historische Bildungsforschung

Die aktuelle „Historische Bildungsforschung“ hat in der „Geschichte der Pädagogik“ ihren Vorläufer und sie ist nach ihrem aktuellen Status und in ihren Leistungen – und Fixierungen – erst umfassend verstanden, wenn man sie auch als Kritik einer einstmals wohletablierten Form der Betrachtung von Erziehung und Erziehungsreflexion in ihrer Geschichte interpretiert. Das gilt in mehrfacher Hinsicht: Methodisch und konzeptionell hat sich die Historische Bildungsforschung von der früher dominierenden Ideengeschichte und der damit verbundenen Konzentration auf die in Institutionen und Normen zentrierte Überlieferung deutlich abgelöst. Damit sind auch national verengte Erzählungen und primär pragmatisch-politisch geleitete und kontrollierte Analysen obsolet geworden. Die Geschichte der Ideen und Praktiken hat auch nicht mehr

das Schicksal, als „Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen“ (Klaus Mollenhauer) missbraucht zu werden oder allein zur Konstruktion professionellen Bewusstseins und zur Legitimation nationaler Bildungssysteme zu dienen. Auch präsentistische Konstruktionen, wie sie z. B. im Dual von „Erbe und Tradition“, problematischem Alltag und legitimer Reform, politisch unerwünschter Intervention und pädagogisch eigentlicher, d. h. „autonomer“ Praxis regierten, haben keine Überzeugungskraft mehr.

Die Historische Bildungsforschung präsentiert sich heute anders. Nach ihrem Status ist sie eine thematisch ausdifferenzierte, interdisziplinär organisierte, international kommunizierende Teildisziplin der historisch arbeitenden Humanwissenschaften. In ihrer Forschungspraxis zeigt sich das in einem inzwischen offenbar irreversiblen Wandel hin zu einer umfassenden Theoretisierung und Methodisierung ihrer Arbeit und vor allem in der Ausweitung der Quellen auf die gesamte Breite der Überlieferung: Dazu zählen jetzt zwar immer noch Texte, jetzt aber Texte aller Art: Neben den früher dominierenden Normen werden auch Erzählungen genutzt, präsente und, z. B. in Praktiken der Oral History, selbst konstruierte; hinzu kommen Zahlen, auch hier im Prozess erzeugte, wie sie z. B. die amtliche Bildungsstatistik oder die Geburtsregister der Kirchen anbieten, und konstruierte, die sich anderen Quellen entnehmen lassen; auch Bilder aller Art sind zu Quellen der historischen Bildungsforschung geworden, von der schönen Kunst bis zum Foto der Knipser, Filme und Videos (etc.). Schließlich ist die Materialität der Überlieferung als Quelle lesbar geworden, die Naturwelt und die Dingwelt gleichermaßen, Objekte und Sachen, die heute als Repräsentation von „Bildungswelten“ gelten und verstanden werden.

Die Methoden der historischen Analyse sind über die früher dominierenden Praktiken des einführenden Verstehens inzwischen weit hinausgewachsen und fein ausdifferenziert worden, leistungsfähig und in ihrem methodischen Status überhaupt erst diskutierbar im Kontext themen- und problemspezifischer theoretischer Annahmen. Diese umfassenden themen- und quellenspezifischen Praktiken und Techniken der Erschließung (vom Sammeln bis zur Digitalisierung) und Analyse der Überlieferung kann man zwar immer noch als Verstehen und Analysieren kennzeichnen, aber diese Praxis vollzieht sich in einer Fülle klar unterscheidbarer Referenzen: immanent und kontextuell, lokal und komparativ, seriell und quantifizierend, kasuistisch und qualitativ, auch kontrafaktisch und anachronistisch, und natürlich im Methoden-Mix und sogar prüfstatistisch, denn Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen sind auch der historischen Bildungsforschung vertraut. Bildungshistorische Analysen gewinnen ihren Status und ihre Qualität dabei durch die distinkte Relationierung zu Theorien und Praktiken der historischen und theoretischen Humanwissenschaften.

Eine derart erneuerte Praxis ist natürlich nicht ohne Probleme. Man kann das Zentralproblem in der These „Lob des Handwerks – Kritik der Theorie“ zuspitzen und dann darauf verweisen, dass die spezifisch bildungshistorische Theoretisierung angesichts der Inflationierung der Paradigmata verloren zu ge-

hen droht; denn ein „*turn*“ folgte hier auf den anderen, vom „*linguistic*“ zum „*material*“ oder „*spatial turn*“ (etc.) hat die historische Bildungsforschung nichts ausgelassen. Dabei droht der Verlust der thematischen Identität, wie sich jetzt zeigt, auch in einem systematischen Sinne. Der Zusammenhang von Theorie und Geschichte, Geschichte und Natur, sozialer Konstruktion und historisch-materieller Limitation ist immer mehr ungeklärt. Die historische Bildungsforschung droht auch ihre Relevanz in der pragmatischen Dimension zu verlieren, wenn sie sich auf distanzierte Beobachtung und Kritik zurückzieht, aber die Alltagsfragen und Orientierungserwartungen der pädagogischen Profession nicht mehr aufnimmt.

Dabei kann durchaus eine thematisch-theoretische Fokussierung der Historischen Bildungsforschung gezeigt werden, nämlich als Forschung über Bildung, natürlich jenseits naiver Autarkieannahmen der Tradition. Das zentrale Thema ist nach wie vor die Historisierung der sozialen Tatsache der Menschwerdung des Menschen und zugleich die Historisierung der kulturell variierenden Formen der Theoretisierung dieses Themas. Dafür dominiert in der deutschen Tradition der Begriff der „Bildung“ als Praxis der Selbstkonstruktion des Menschen in Wechselwirkung mit der Welt, der zugleich als Praxis von Individuation und Vergesellschaftung betrachtet wird. Andere allgemeine Konzepte, die auch forschungsleitend sein können, finden sich in der Denkfiktion von der „Psychogenese der Menschheit“, in der Frage nach der Historizität der „Regierung des Selbst und der anderen“, im Blick auf die Dialektik von „Geschichte und Eigensinn“ oder in den Fragen nach den Voraussetzungen, Formen und Folgen von „Pädagogisierung“ und „*educationalization*“, die gewissermaßen die politisch-gesellschaftliche Dimension der Eigenlogik von Erziehung repräsentieren. Auch in der historischen Bildungsforschung sind also die leitenden „Sehepunkte“ (Chladenius) für die Wahrnehmung der Geschichte unentbehrlich, aber es gibt ein „Vetorecht der Quellen“ (Koselleck), das sich nicht theoretisierend überspringen lässt.

Die methodische Organisation der Forschungspraxis bringt beide Referenzen, Handwerk und Theorie, zusammen und zur differenzerzeugenden, epistemisch diskutierbaren Geltung, und zwar in den Praktiken, in denen sich die historische Bildungsforschung – insofern wie alle historische Forschung – organisiert. Es beginnt mit der (i) problemspezifischen Disposition über themen- und theoriespezifische Archive und Quellen, Narrative und Argumente, wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Referenzen, wie sie den Stand der Forschung und die eigene Fragestellung markieren. Dann sind (ii) die Praktiken der Quellenarbeit und -kritik nach wie vor unentbehrlich, d. h. die Selektion und Erschließung, Auswertung und Analyse, Organisation und Komposition der aus der Überlieferung rekonstruierten historischen Befunde für die Darstellung der Geschichten, in denen die Vergangenheit vergegenwärtigt wird. (iii) Die Produktion von Produkten bleibt dabei eine eigenständige Aufgabe, denn Historiographie bleibt eine erzählende Gattung. Erst in „Bildungsge-

schichten“ zeigt sich, ob die Forschungen relevant für das Thema und anschlussfähig an Theorie sind, ob sie aufklärend sind, und wenn, ob für jedes Publikum oder nur für den Spezialisten oder nur national und je kulturell oder vielleicht doch im Allgemeinen und für die Frage nach der Menschwerdung des Menschen im historischen Prozess (etc.).

Ein solcher, in sich sehr ambitionierter Forschungsalltag birgt aufgrund aller historischen Erfahrung seine eigenen Risiken, auf die zu achten selbst noch zu den Kompetenzen gehört, die in der Ausbildung für die historische Bildungsforschung zum Thema werden müssen. Zu diesen Risiken zählt u. a., dass man sensibel wird (i) für Nutzen und Nachteil der Theoretisierung. Sie produziert befreiende Inspiration und produktive Irritation, kann aber auch zur positions- und theoriespezifischen Bornierung führen, wenn die große Theorie nur noch Ableitungsliteratur produziert, gleich ob im Geiste von Marx oder Foucault oder welcher Großtheorie immer, die meint das Vetorecht der Quellen dispensieren zu können. (ii) Die Quellen bergen aber auch selbst Gefahren und das zweite Risiko ist deshalb die Überwältigung durch die Quellen. Das geschieht bei allen Quellengattungen, bei „Bildern“ vielleicht besonders nachdrücklich und gefährlich, wenn man der Oberfläche und der verführerischen Anschaulichkeit erliegt und nicht die ikonographische Methode selbst in ihrer notwendigen Distanzierungsleistung nutzt. Aber auch „Texte“ sprechen nicht von selbst, insofern bleibt die Erfahrung der Verstehenslehre in Geltung, verbunden mit neuen Praktiken z. B. des *close* oder *distant reading*. Schon die Semantik der „Bildung“ belegt (iii) schließlich die Unendlichkeit von Sinn und Bedeutung, Materialien und Gattungen der Überlieferung, die Probleme der Lesbarkeit von Ideen und Ideologien, Überzeugungen und Sprachen, Wissen und Wissenschaft, Argumenten und Normen, Mythen und Slogans und der öffentlichen Rhetorik, die sie funktionalisiert. Auch Objekte und Zeichen, Diskurse und Praktiken verstehen sich nicht von selbst.

Die historische Analyse hat insofern ihre eigene Unendlichkeit und erweist sich darin als Forschung eigener Art, in der quellen- und kontext-, problem- und theorie-, darstellungs- und diskurspezifische Praktiken der Analyse zugleich genutzt und in ihrer Problematik theoretisch reflektiert kontrolliert werden müssen, damit man wirklich von einer methodisch verfassten Praxis sprechen kann. Die historiographische Forschungspraxis fördert dabei einen eigenen Habitus, in dem sich angesichts der Fülle der Quellen die Aufmerksamkeit für das signifikante Detail mit der mutigen Generalisierung in einer sorgfältigen Erzählung verbinden muss, damit die Vergangenheit prüfbar gegenwärtig wird. Das erzeugt eigene Modi der Geltung von Erzählungen, jenseits der Fiktionen und totalen Konstruktionen, in der Einheit von „Speculation, Erfahrung und Dichtung“, wie Wilhelm von Humboldt 1821 „Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers“ angesichts der Trias von Theorie, Quellen und Narration gesagt hat.

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., ist Professor i. R. für Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19). Opladen: Budrich.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank/van Gorp, Angelo (Hrsg.) (2005): Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie. Leuven, Voorburg: Acco.
- Ehrenspeck, Yvonne (2010): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-169. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_7.
- Gerstenmaier, Jochen (2010): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. Beide in: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-184. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_8.
- Larsen, Jesper Eckardt (Hrsg.) (2012): Knowledge, Politics and the History of Education. Berlin: Lit.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.) (2003): Beyond Empiricism. On Criteria for Educational Research. Leuven: Leuven University Press. <https://doi.org/10.1093/gao/9781884446054.article.T050681>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Band 1. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-185. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_5.

Postgraduale Methodenausbildung – Forschung als Praxis und Theorie

Harm Kuper

Die hohen Anforderungen an forschungsmethodische Expertise und die rasanten Entwicklungen in der sozialwissenschaftlichen Methodik bilden den Hintergrund für vielfältige Angebote postgradualer Methodenweiterbildungen und -workshops. Im Falle der Erziehungswissenschaft ist es ein Verdienst der seit 2004 stattfindenden Summer School, dabei qualitative und quantitative Forschungsansätze offensiv in einem gemeinsamen Programm zu behandeln. In vielen anderen Angeboten trifft man dagegen auf paradigmatische Abgrenzung und auch in der disziplinären Organisation der Erziehungswissenschaft scheint in der Auseinandersetzung mit qualitativen und quantitativen Ansätzen oft eher ein polemogener Gehalt durch. So finden sich in der disziplinären Differenzierung der Erziehungswissenschaft – sofern man die Unterteilung in Sektionen und Kommissionen als Indikator dafür akzeptiert – eine *Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* sowie die *Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung*, die zwar bereits seit Längerem auch ein Forum zur Diskussion qualitativer Forschungsbefunde bietet, aber in der dominanten Innen- und Außenwahrnehmung als Repräsentanz quantitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft gilt, was sie bei ihrer Gründung auch war (Ingenkamp 1992, S. 110). Eine Sektion, die sich auf die Forschung zu empirischen Methoden – also auf Methodologie – spezialisiert, hat die Erziehungswissenschaft innerhalb der DGfE nicht ausdifferenziert. Darin unterscheidet sie sich von den Fachgesellschaften der Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie, die in ihrer Struktur jeweils die methodologische Forschung explizit herausstellen – wenn auch hier wiederum mit den eigentümlichen Grenzziehungen, die Lagerbildungen um die Attribute des *Qualitativen* und des *Empirischen* erkennen lassen (www.sozioologie.de/sektionen; www.dgps.de).

Es bleibt den Wissenschaftshistorikern überlassen, zu beurteilen, welche Rolle die Orientierung an *tribal rules* bei der Ziehung und Sicherung der Grenzen spielt und welche Spielräume dabei noch für eine methodologische Diskussion bleiben, die wechselseitig eine Nachvollziehbarkeit der jeweiligen wissenschaftlichen Vorgehensweisen gewähren könnte (zu dieser Unterscheidung vgl. Luhmann 1970; einen Versuch der Kartographierung von Grenzverläufen und -übergängen zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen findet sich beispielsweise bei Rheinländer 2011). Unabhängig von dem Ausgang einer solchen Prüfung bieten postgraduale Methodenausbildungen gute Gelegenheiten für die Entwicklung aufgeklärter Positionen innerhalb des weiten Spektrums der Methoden sozial- oder erziehungswissenschaftlicher Forschung. Diese Optionen er-

geben sich, weil Methodenweiterbildung und -workshops für den Vollzug sowohl von Praxis als auch von Theorie der Forschung (hierzu noch einmal: Luhmann 1970) gleichermaßen Resonanzraum bietet.

Praxis der Forschung ist postgraduale Methodenausbildung insbesondere aufgrund der Adressierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen. Anschließend an die Feststellung des Wissenschaftsrates (2002, S. 16), dass in den sensiblen Phasen wissenschaftlicher Karrieren, in denen erstmals im Rahmen einer Promotion eigenständig geforscht wird, der Modus des *Learning by Doing* dominiert, offerieren postgraduale Qualifizierungsangebote einen fachöffentlichen Lern- und Diskussionsraum unter Statusgleichen. Die darin stattfindende Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden in Bezug auf die jeweils eigenen Projekte transportiert auch die impliziten Regeln der Praxis eines Faches. Sie betreffen etwa die eigene Verortung innerhalb einer differenzierten disziplinären Struktur, die Identifikation und Anerkennung von Argumenten, die Herstellung von Öffentlichkeit für wissenschaftliche Leistungen und die Orientierung an Reputationskriterien der Fachgemeinschaft. Dabei ist es gerade in der wissenschaftlichen Qualifikation, die selbstverständlich mit einer hochgradigen Spezifizierung thematischer und forschungsmethodischer Grundorientierungen einhergeht, wichtig, die Diskussionen nicht von vornherein unter zu enge paradigmatische Restriktionen zu stellen. Mit dieser Feststellung öffnet sich der Blick auf die Theorie in der postgradualen Methodenausbildung.

Eine paradigmatenübergreifende Methodologie qualitativer und quantitativer Methoden wird man in der Erziehungswissenschaft angesichts der anfangs skizzierten Ausgangssituation kaum als Anknüpfungspunkt für ein entsprechendes Qualifizierungsprogramm erwarten können. Ohnehin wäre zu fragen, ob nicht die Inanspruchnahme von „Methodologie“ in der Erziehungswissenschaft bisweilen inflationär erfolgt, da es doch oftmals unter diesem Rubrum um Verfahren der Forschung – also um Methoden – geht. Was ist also diesbezüglich von postgradualer Methodenausbildung zu erwarten? Einen Anknüpfungspunkt für diesbezügliche Überlegungen, der in „methodologischer“ Hinsicht zunächst einmal neutral und damit unverdächtig ist, könnte die Betrachtung der Funktion von Methoden innerhalb der Wissenschaft bieten. In der Systemtheorie wird dazu der Vorschlag gemacht, Theorien und Methoden als Programme im Wissenschaftssystem anzusehen, wobei erstere Aussagen über Gegenstände spezifizieren, letztere die Regeln, um über Wahrheit bzw. Unwahrheit dieser Aussagen zu entscheiden (Luhmann 1992, S. 405). Von hier aus ließe sich auflösen, dass die Einheit von Gegenständen erst über Theorien konstituiert wird und dass Theorien bzw. die mit ihnen aufgeworfenen Fragen die Ansatzstellen für Methodenentscheidungen sind. Das in der paradigmatischen Auseinandersetzung um die richtige Methode bisweilen bemühte Argument der *Gegenstandsangemessenheit* erscheint vor diesem Hintergrund blass. Stattdessen tritt die Kontingenz im Verhältnis zwischen Theorien und Methoden hervor und mit ihr die in praktischen

Forschungsvollzügen zu treffende Entscheidung für eine Methode, mit der die jeweils vorliegende theoretisch eingebettete Fragestellung beantwortet werden kann. Eine Aufklärung dieser Relation kann das in der Dualität qualitativer und quantitativer Methoden liegende Risiko minimieren, dass in der Forschung „die Wahrnehmung möglicher Themen durch ihre Methoden vorreguliert“ (Luhmann 1970, S. 258) und – so müsste man ergänzen – dabei eventuell Theorie umgangen wird. Methodologie ist nicht erforderlich, um Methodenentscheidungen im Lichte theoretischer Spezifikationen als eine Eigenleistung in der (Erziehungs-) Wissenschaft zu erkennen. Diese Entscheidungen stehen im Sinne einer gesteigerten Erwartung an die „Nachvollziehbarkeit der Vollzüge“ (ebenda, S. 259), in denen Feststellungen über den Wahrheitsgehalt von Aussagen getroffen werden, unter besonderer Verpflichtung intersubjektiv vermittelbarer Begründung. Diesbezüglich liegt die Aufgabe differenzierter Methodenausbildung darin, Kriterien zur Abwägung dieser Entscheidungen zu spezifizieren und dem Einfluss eventuell wirksamer *tribal rules* zu entziehen.

Dafür ist nun doch Methodologie zu bemühen. Aufschlussreich sind Positionen, von denen aus eine paradigmenerübergreifende Diskussion der Geltungsansprüche von Forschungsbefunden angeregt wird (für die Erziehungswissenschaft vgl. etwa Shavelson/Towne 2002). Im Sinne der Fokussierung auf grundlegende Methodenentscheidungen setzen sie nicht in einer je paradigmenspezifischen Methodologie an (Popper vs. Schütz oder erziehungswissenschaftlich: Brezinka vs. Bohnsack), sondern mit Blick auf Erwägungen oder prüfende Fragen, mit denen Reflexionen des Wahrheitsgehalts von Aussagen sich prinzipiell konfrontiert sehen. Ohne Anspruch auf Systematik oder gar Vollständigkeit seien hier einige Vorschläge für eine paradigmenerübergreifende Diskussion solcher Erwägungen für die empirische Erziehungswissenschaft thesenartig formuliert.

Repräsentation

Empirisch begründete Aussagen referieren auf empirische Daten, die wiederum Datenquellen entnommen werden. Die Begründung der Auswahl oder der Güte von Datenquellen erfordert ein Konzept der Repräsentation, das Annahmen über den Allgemeingrad und die Reichweite von Theorien mit der jeweiligen Quellenlage des empirischen Begründungszusammenhangs verknüpft. Unabhängig davon, ob sich die Aussagen auf Einzelereignisse oder Gesamtheiten beziehen, hängt der Abstraktionsgrad empirisch begründeter Aussagen von einem solchen Konzept ab.

Replikation

Der Allgemeingrad und die Reichweite empirisch begründeter Theorien hat auch eine zeitliche Dimension. Letztere wird mit Konzepten der Replikation adressiert, die missverstanden würden, wenn man sie als Aufforderung zur bloßen Wiederholung empirischer Studie auffassen würde. Wissenschaftlich

produktiv sind Replikationen, weil sie die Planungen (und damit auch die Methodenentscheidungen) für noch durchzuführende empirische Studien in das Licht der Befunde vorangegangener Studien stellen. Sie gewährleisten sowohl kumulative als auch konkurrente Theorieentwicklung und verhindern auf jeden Fall eine Fragmentierung wissenschaftlicher Befundlagen in singuläre Aussagen. Gerade für eine Wissenschaft, deren Gegenstand historischem Wandel unterliegt und die Aussagen über die Veränderung ihres Gegenstands treffen und begründen muss, ist das von Bedeutung.

Fehlerkontrolle

Forschungsmethoden sind Medien der Konstruktion empirisch begründeter Aussagen. Ob die Aussagen zustimmungswürdig sind oder nicht, lässt sich nicht in der Referenz auf unabhängige Tatsachen entscheiden, sondern nur in der Referenz auf die theoretische Einbettung der Aussagen und die jeweiligen methodischen Standards ihrer Generierung bzw. Prüfung. Das impliziert, dass auch die Möglichkeit von Fehlern in Bezug auf die methodischen Standards zu reflektieren ist. Fehler sind dabei nicht nur Folgen unzulänglicher Handhabung der Methoden. Vielmehr sind Fehler unausweichlich im Verständnis einer Wissenschaft, die – sei es mittels Messungen oder Hermeneutik – eine autonom zu verantwortende Reduktion der Komplexität ihrer Forschungsgegenstände leistet und dabei mit voneinander abweichenden Feststellungen – sei es als Messfehlervarianz oder als mangelnde Kongruenz von Interpretationen – konfrontiert ist.

Öffentlichkeit

Die sozialen Bedingungen unter denen geforscht wird, sind methodologisch von Relevanz. Wenn Wissenschaft ihre Unabhängigkeit aus der Güte ihrer Begründungen und Argumente bezieht, benötigt sie eine kompetente Fachöffentlichkeit, die Zugang zu den Referenzpunkten wissenschaftlicher Argumentation hat. Publikationen leisten das für Theorien und Methoden. Voraussetzungsreicher – weil mit vielfältigen Außenreferenzen bspw. aus dem Datenschutz versehen – ist die Gewährleistung der Zugänglichkeit von Forschungsdaten. Deshalb ist es erforderlich, die jeweiligen Möglichkeiten eines fachöffentlichen Zugangs zu Daten unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Eine solche Diskussion ist Teil der wissenschaftlichen Autonomie über die Herstellung von Geltungsbegründungen.

Die Liste paradigmienübergreifender Punkte für eine Diskussion um Methoden ließe sich leicht fortsetzen – wie jede Auseinandersetzung mit den innerwissenschaftlichen Bedingungen der Wissenschaft dynamisiert sie sich gewissermaßen selbst. Für postgraduale Methodenausbildung in der Erziehungswissenschaft könnte die offene Auflistung als Anregungen dienen, wie in der Summer School hinter die Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Verfahren zurück-

zugehen und gemeinsame Bezugspunkte der methodisch geleiteten Begründung wissenschaftlicher Aussagen zu erörtern. Es ist zu erwarten und spräche für den hohen Entwicklungsstand der Paradigmen, dass dabei sehr unterschiedliche Konkretisierungen der vorgeschlagenen Kriterienbereiche für die jeweiligen Methodengruppen sichtbar würden. Zu erwarten wäre auch, dass mit zunehmender Intensität einer solchen Diskussion die Unterscheidung von qualitativ und quantitativ an Tragkraft verliert. An die Stelle dieser eher plakativen Dualität träten dann möglicherweise methodische Grundkonzeptionen, in denen etwa eine Ausrichtung an Variablen von einer Ausrichtung an Fällen, eine Ausrichtung an Messung von einer Ausrichtung an Deutung, eine Ausrichtung an Theorieprüfung von einer Ausrichtung an Theoriegenerierung zu unterscheiden wären.

Solche Diskussionen im Rahmen methodischer Weiterbildung in wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen sind dann ihrerseits wieder ein zentrales Element in der Praxis einer Wissenschaft, die eben die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Vollzüge anderer offenhält. Selbstverständlich können im Laufe einer Karriere in der Wissenschaft methodische Grundorientierungen nicht fundamental variabel bleiben. Dazu verlangen die einzelnen Methodengruppen zu viel an spezifischer Expertise und Erfahrung. Wenn aber in der Methodenqualifizierung auch daran gearbeitet wird, über die Grenzen der selbst genutzten und die Möglichkeiten der von anderen genutzten Methoden nachzudenken, werden Selbstimmunisierungen durch *tribal rules* weniger Chancen haben, sich durchzusetzen.

Harm Kuper, Prof. Dr., ist Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin.

Literatur

- Ingenkamp, Karlheinz (1992): Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, AEPF 1965-1969. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 109-117.
- Luhmann, Niklas (1970): Die Praxis der Theorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Opladen: Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 253-267.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rheinländer, Kathrin (2011): Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12, 1, S. 111-123.
- Shavelson, Richard J./Towne, Lisa (2002): Scientific Research in Education. The National Academies Press, Washington DC.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken: Geschäftsstelle des WRs.

Welche Methoden braucht die Bildungsforschung?

Eine fachdidaktische Perspektive

Claudia von Aufschnaiter & Andreas Vorholzer

Die Frage, welche Forschungsmethoden eine bestimmte Disziplin bzw. ein bestimmtes Berufsfeld „braucht“ und demzufolge auch Gegenstand der Ausbildung sein müssen, ist sicher hochrelevant. Im Beitrag nehmen wir, aus der Perspektive der Fachdidaktik (Physik), im Kern die Position ein, dass der Auswahl und Begründung von Methoden zwar eine zentrale Rolle im Forschungsprozess zukommt, gleichzeitig aber nicht im Vorhinein eine Festlegung auf bestimmte Methoden erfolgen kann, die das Forschungsfeld vermeintlich braucht bzw. nicht braucht. Wir leiten aus dieser Grundposition drei Thesen ab, die nach der Erläuterung von Vorannahmen den Beitrag strukturieren. Unsere Überlegungen basieren auf einem Statement von Claudia von Aufschnaiter in einer Podiumsdiskussion anlässlich eines Workshops zu Forschungsmethoden im November 2018 und greifen Diskussionsanregungen aus diesem Workshop auf.

Vorannahmen

Wir verstehen Bildungsforschung als datengestützte Forschung, die sich – in einem vergleichsweise breit ausgelegten Bildungsbegriff – auf Lern- und Lehrprozesse, auf Prozesse des Kompetenzaufbaus sowie auf Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Settings bezieht (vgl. Köller 2014; Koller 2012). Wir sind uns bewusst, dass diese Fassung von Bildungsforschung stark vereinfacht ist und die Diskussion um unterschiedliche Auslegungen des Bildungsbegriffes und der Bildungsforschung zu ignorieren scheint (vgl. z. B. Ehrenspeck-Kolasa 2018). Die Frage nach geeigneten Forschungsmethoden stellt sich jedoch vor allem dann, wenn datengestützt gearbeitet werden soll. Wir versuchen, dieser Frage im Beitrag auf einer eher grundsätzlichen Ebene nachzugehen, betonen aber gleichzeitig, dass wir als Physikdidaktikerinnen und Physikerdidaktiker nicht die gesamte Bandbreite der Fachdidaktik abdecken können und diesen Anspruch auch nicht erheben. Aufgrund unserer stark naturwissenschaftlich geprägten Vorerfahrung gehen wir davon aus, dass wir einen sehr spezifischen Blick auf die Frage „Welche Methoden braucht die Bildungsforschung?“ einnehmen, der nicht zwingend geteilt wird.

Die Bezeichnung „datengestützt“ verweist in unserem Verständnis von Bildungsforschung darauf, dass im Forschungsprozess Daten zur Ableitung und/oder Prüfung von Hypothesen generiert oder erklärt bzw. theoretisch eingeordnet werden. In diesem Verständnis möchten wir zumindest im Kontext des

Beitrages eine (mögliche) Abgrenzung zwischen theoriegenerierender und empirischer Forschung vermeiden. „Theorie“ ist in unserem Verständnis unverzichtbar, sowohl mit Blick auf deren Relevanz für real stattfindende Prozesse als auch für den Versuch, im Feld empirisch erfasste Prozesse einzuordnen und zu (er-)klären (vgl. Koller 2012).

Zuletzt gehen wir davon aus, dass Methoden in zweifacher Weise verstanden werden können – und sollten: Sie bezeichnen zum einen die *Verfahren der Erhebung von Daten* (z. B. Fragebögen, audioaufgezeichnete Interviews, Videoaufnahmen) und zum anderen die *Verfahren der Auswertung von Daten* (z. B. Dokumentarische Methode, vgl. Bohnsack 2014; qualitative Inhaltsanalyse, siehe Mayring 2015; Rasch-Analyse, dazu: Boone/Staver/Yale 2014). Eine Zuweisung im Sinne von „qualitativ“ oder „quantitativ“ ist dann im doppelten Sinne problematisch. Auf der einen Seite bleibt unklar, ob die Erhebung oder Auswertung (oder beides) gemeint ist. Auf der anderen Seite kann eine Art der Erhebung (z. B. ein Test oder ein Fragebogen) sowohl quantitative als auch qualitative Daten generieren (z. B. Likert-Skala vs. Freitext, vgl. Dillon/Wals 2006). Die generierten Daten legen wiederum nicht zwingend fest, welche Auswertung erfolgt, insbesondere lassen sich qualitative Daten sowohl qualitativ als auch quantitativ auswerten (z. B. Johnson/Onwuegbuzie 2004).

These 1 – Fragenprimat:

Die gewählte Methode muss zur Forschungsfrage passen.

In unserem Verständnis wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen werden diese grundsätzlich durch eine Fragehaltung geleitet: „research methods should follow research questions in a way that offers the best chance to obtain useful answers“ (Johnson/Onwuegbuzie 2004, S. 17f., Hervorhebung im Original). Die Frage bzw. das grundsätzliche Erkenntnisinteresse leitet wiederum alle weiteren Schritte in einem Forschungsprozess, unabhängig davon, ob die Frage/das Erkenntnisinteresse bereits zu Beginn der Forschung sehr präzise oder nur eher vage ausgeführt ist. Die gewählten methodischen Zugänge zur Erhebung und Auswertung der Daten müssen in diesem Sinne *geeignet* sein, die Frage zu beantworten. Ob also eine Methode in der Bildungsforschung „gebraucht“ wird, lässt sich somit nicht per se, sondern immer nur vor dem Hintergrund der Forschungsfrage bzw. des Erkenntnisinteresses zielführend einschätzen. Gerade deshalb gilt es stets, die Wahl der Methode zur Erhebung und Auswertung von Daten (selbst-)kritisch zu hinterfragen und deren Eignung nachvollziehbar zu begründen. Solche Begründungen sind ein wesentlicher Bestandteil eines Arguments für die Validität der Schlussfolgerungen, die mit den eingesetzten Methoden generiert wurden (vgl. *validity as argument* nach Messick 1995) und damit ein wichtiges Gütekriterium der Methodenwahl in der Bildungsforschung.

In Anlehnung an Messick (1995) können sich Fragen nach der Eignung der gewählten Methoden (und damit nach der Validität der mit ihr gewonnen Erkenntnisse) auf sechs verschiedene Aspekte beziehen. In Tabelle 1 versuchen wir, diese Aspekte eines ganzheitlichen Validitätskonstrukts mit Fragen anzureichern, die für eine kritische Prüfung der Eignung von Methoden herangezogen werden können. Einer konsistenten Validitätsprüfung, z. B. vor dem Hintergrund solcher Fragen, wird nach unserer Wahrnehmung von Methodenkursen und der Präsentation von Forschungsergebnissen in wissenschaftlichen Printmedien gegenwärtig ein noch zu geringer Stellenwert zugeschrieben (vgl. Jenßen/Dunekacke/Blömeke 2015).

In den Überlegungen von Messick (1995) wird die Wahl des Erhebungsverfahrens und dessen grundsätzliche Eignung für das Forschungsanliegen nicht infrage gestellt, ob also z. B. anstelle einer schriftlichen Testung nicht besser ein Interview oder ein auf Video aufgezeichneter Performanztest genutzt werden sollte. Entsprechend fehlt aus unserer Sicht zu Beginn der Ebene der Aufgaben/des Settings (Tabelle 1) eine Komponente, die sich auf die kritische Prüfung der Eignung der gewählten Erhebungsinstrumente und der sich möglicherweise durch diese Wahl ergebenden Beschränkungen bezieht. Insbesondere sollte darin auch eine Abwägung verschiedener Möglichkeiten, Daten zu einer Forschungsfrage zu erheben, und der Begründung des gewählten Zugangs verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Forderung nach einer solchen Komponente lässt sich auch auf die Wahl des Auswertungsverfahrens übertragen, die ebenfalls wenig Beachtung bei Messick (1995) findet. Auch hier würde aus unserer Sicht eine kritische Diskussion der methodologischen Randbedingungen und der damit einhergehenden Beschränkungen (als Bestandteil der Ebene der Antworten/des Verhaltens in Tabelle 1) die Aussagekraft von Schlussfolgerungen stärken und zur Qualitätssicherung beitragen.

Tabelle 1: Exemplarische Fragen zur Erfassung von Validitätsaspekten (in Anlehnung an Messick 1995)

Validitätsaspekt	Ausgewählte Fragestellungen
<i>Ebene der Aufgaben/des Settings</i>	
Inhaltliche Validität	Sind die ausgewählten Aufgaben und Fragen repräsentativ für das Konstrukt, das sie abbilden sollen? Ist das gewählte Setting repräsentativ für Situationen, in denen für das Konstrukt relevantes Verhalten auftritt/beobachtet werden kann? ¹
Kognitive Validität	Generieren die Aufgaben bzw. das Setting bei den Probandinnen und Probanden die kognitiven, sozialen, emotional-motivationalen etc. Prozessen, die erfasst werden sollen? ²
<i>Ebene der Antworten/des Verhaltens</i>	
Strukturelle Validität	Bilden die Lösungen/Antworten die theoretischen Annahmen über die Struktur des Konstrukts (z. B. Dimensionalität, interne Zusammenhänge) ab? ³ Gibt es Hinweise darauf, dass bestimmte Settings bei verschiedenen Personengruppen zu unterschiedlichem Verhalten führen und dies den Annahmen über das Verhalten entspricht?
Externe Validität	Gibt es erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen den erfassten Prozessen/Antworten und Variablen/Prozessen, die mit anderen methodischen Zugängen erhoben wurden?
<i>Ebene der Schlussfolgerungen/des Transfers</i>	
Generalisierbarkeit	Inwiefern lassen sich die Schlussfolgerungen bzgl. des zu erfassenden Konstrukts/Verhaltens auf andere Aufgaben, Situationen, Personen, etc. übertragen?
Konsequentielle Validität	Welche beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen haben die auf der Basis der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden generierten Schlussfolgerungen für die Probandinnen und Probanden? Steht die Tragweite dieser Konsequenzen in einem angemessenen Verhältnis zur Zuverlässigkeit der Schlussfolgerungen?

Quelle: eigene Darstellung

-
- 1 Gibt z. B. die aufgezeichnete Unterrichtsstunde hinreichend Möglichkeiten für Lehrkräfte, guten Unterricht umzusetzen, der erfasst werden soll? Haben Schülerinnen und Schüler genügend Möglichkeiten, in Interaktionen untereinander eintreten zu können, wenn soziale Dynamiken mit Peers Gegenstand der Frage sind?
 - 2 Dies kann u. U. auch das spezifische Ausbleiben bestimmter Prozesse umfassen, was jedoch argumentativ abgeleitet werden sollte.
 - 3 Entsprechen z. B. die beobachteten Lösungswahrscheinlichkeiten den theoretischen Annahmen zur Schwierigkeit der Aufgaben?

These 2 – Methodenvielfalt:

Für eine zur Forschungsfrage/zum Erkenntnisinteresse passende Auswahl von Forschungsmethoden ist methodische Vielfalt unverzichtbar.

Eine zielgerichtete, zur Fragestellung passende Auswahl von Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfordert, dass hinreichend viele und variantenreiche Methoden zur Verfügung stehen und in den Blick genommen werden (können). Es scheint uns deshalb unverzichtbar, in allen Ausbildungskontexten methodische Pluralität anzustreben (vgl. u. a. Dillon/Wals 2006), ggf. mit Schwerpunktsetzung, und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit grundsätzlich sehr verschiedenen methodischen Zugängen zur Erhebung und Auswertung von Daten zu schaffen. Gleichzeitig ist aber zu bedenken, dass eine solche, im Grunde erstrebenswerte, Methodenvielfalt typischerweise dazu führt, dass einzelne Forschende nur ein bestimmtes Spektrum an Forschungsmethoden beherrschen. Mit diesem Spektrum geht aus unserer Sicht in doppelter Hinsicht ein Risiko einher: Auf der einen Seite beschränkt es das Generieren von Forschungsfragen bzw. Forschungsanliegen, weil vor allem die Fragen in den Blick geraten, die sich mit den vertrauten Methoden untersuchen lassen. In gewisser Weise wird dadurch unbeabsichtigt das Fragenprimat zu einem Methodenprimat invertiert (These 1). Auf der anderen Seite wird es zu einer Herausforderung, auch solche Erhebungs- und Auswertungsmethoden wertzuschätzen und deren Beitrag zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse anzuerkennen, die *nicht* im Bereich der eigenen Expertise liegen. Was zunächst selbstverständlich klingt, scheint uns in der gängigen Praxis wissenschaftlichen Austausches nicht immer optimal zu gelingen. Auch mit Blick auf die Weiterentwicklung eines Forschungsfeldes (These 3) erscheint es uns deshalb sinnvoll, verstärkt über den spezifischen *erkenntnistheoretischen Mehrwert* einer Methode und weniger über ihre grundsätzliche Relevanz zu diskutieren. Dieser Mehrwert geht – unvermeidbar – auch mit spezifischen Einschränkungen und einem Informationsverlust an bestimmten Stellen einher, den manche Arbeiten durch multimethodische Zugänge zu kompensieren versuchen (vgl. z. B. Johnson/Onwuegbuzie 2004).

Im Sinne der Thesen 1 und 2 halten wir es für ungeschickt, einzelne Forschungsrichtungen, z. B. Biographieforschung (Krüger/Marotzki 2006), *zwingend* mit bestimmten Methoden zu verknüpfen. Es ist zwar denkbar, dass eine Gruppe von Fragestellungen für eine Forschungsrichtung typisch sind und somit bestimmte Zugänge zur Erhebung und Auswertung von Daten naheliegend und sinnvoll erscheinen, daraus kann jedoch nicht gefolgert werden, dass andere Zugänge (und potenziellen Fragen) per se ungeeignet (bzw. nicht relevant) sind. Gerade Entwicklungen in Forschungsrichtungen, denen (zunächst) eine eher quantitativ angelegte Methodenwahl unterstellt werden kann, zeigen aktuell eine Reihe von qualitativ angelegten Zugängen für die Erhebung und Analyse von Daten (z. B. zur Kompetenzforschung u. a. Riegel/Macha 2013).

These 3 – Methodenentwicklung:

(Neue) Forschungsfragen können Weiterentwicklung bestehender Methoden oder ganz neue Methoden erfordern.

Zuletzt ist im Diskurs um die Frage nach den relevanten Methoden eines Forschungsfeldes zu bedenken, dass sich Forschung sowohl in ihren Zielen als auch in ihren Methoden im stetigen Wandel befindet. Gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen, wie sie aktuell beispielsweise mit der Digitalisierung einhergehen, führen dazu, dass neue Forschungsfragen entstehen und neue Möglichkeiten zur Datenerhebung und Auswertung nutzbar werden. In der Analyse, welche Methoden einen möglichst optimalen Zugang zu einer innovativen Frage ermöglichen (These 1), mag sich demnach ergeben, dass kein bekannter methodischer Zugang zielführend nutzbar ist. Die Suche nach adäquaten Adaptionsmöglichkeiten oder gar die Entwicklung neuer Methoden aus der Kritik an bestehenden Methoden heraus,⁴ kann somit unverzichtbar für die Beantwortung einzelner Forschungsfragen und sogar für die Entwicklung eines ganzes Forschungsfeldes sein. Damit eine solche (Weiter-)Entwicklung stattfinden kann, ist es aus unserer Sicht hilfreich, sich immer wieder (selbst-)kritisch mit den gegebenen Forschungsmethoden auseinanderzusetzen. Wir möchten in diesem Sinne auch Mut dazu machen, methodischen Entscheidungen nicht dogmatisch, sondern kreativ anzugehen, denn gerade der kreative Umgang mit Methoden ermöglicht Entwicklungen, durch die neue Forschungsräume eröffnet werden können. In diesem Sinne hat der in These 1 für Individuen kritisierte Weg von vertrauten Forschungsmethoden zu damit beantwortbaren Fragen auf einer übergeordneten Ebene hohes Potential, ausgehend von innovativen Methoden neue Fragen und damit Erkenntnisprozesse anzustoßen. Dieses Potential beobachten wir u. a. dort, wo die Digitalisierung neue Arten der Verarbeitung von „Big Data“ oder der Erhebung von Daten (z. B. mit *eye-tracking*) ermöglicht.

Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr., ist Geschäftsführende Direktorin am Institut für Didaktik der Physik an der Julius-Liebig-Universität Gießen.

Andreas Vorholzer, Jun.-Prof. Dr., ist Juniorprofessor am Institut für Didaktik der Physik an der Julius-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen, Toronto: Budrich.

4 Wir interpretieren die Entwicklung probabilistischer Testtheorie als so einen Prozess.

- Boone, William J./Staver, John R./Yale, Melissa S. (2014): *Rasch Analysis in the Human Sciences* Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4>.
- Dillon, Justin/Wals, Arjen E. J. (2006): On the danger of blurring methods, methodologies and ideologies in environmental education research. In: *Environmental Education Research* 12, 3-4, S. 549-558. <https://doi.org/10.1080/13504620600799315>.
- Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne (2018): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Band 1. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-212. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_6.
- Jenßen, Lars/Dunekacke, Simone/Blömeke, Sigrid (2015): Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. Empfehlungen für den Nachweis von Validität in Testentwicklung und Veröffentlichungspraxis. In: Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): *Kompetenzen von Studierenden (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61)*. Wiesbaden u. a.: Beltz Juventa, S. 11-31. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000197>.
- Johnson, R. Burke/Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. In: *Educational Researcher* 33, 7, S. 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Köller, Olaf (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft)*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 102-122.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 1, S. 6-21.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Messick, Samuel (1995): Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. In: *American Psychologist* 50 9, S. 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>.
- Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hrsg.) (2013). *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.

Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?

Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik

Merle Hummrich

„Der Prozeß [sic!] der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung – und darin liegt das Wesen des Unterschieds – läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert.“ (Horkheimer 1952, S. 411)

Das oben genannte Zitat von Horkheimer beschreibt etwas, das für universitäre Bildung für künftige Lehrerinnen und Lehrer an der in der Überschrift gestellten Frage: „(Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?“ deutlich machen lässt. Es handelt sich um eine Frage, die der Verfasserin in Vorbereitung auf die in diesem Beitrag dokumentierte Tagung zugeleitet wurde. Hierunter eine Antwort aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Schulforschung zu finden, ruft unterschiedliche Orientierungen auf den Plan. Einerseits kann die Frage legitimatorisch beantwortet werden. Hier wäre über Heinrich Roths realistische Wendung der pädagogischen Forschung (Roth 1963) und einige grundlegende professionstheoretische Auseinandersetzungen zu referieren (Helsper 1996, Combe/Helsper 1996; Wernet 2003, 2014; Oevermann 1996, 2008; Idel/Stelmaszyk 2015). Diese würden dann in eine These münden, die die Verwissenschaftlichung einer schulbezogenen Pädagogik als grundlegend für die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern anmahnt. Und sie würde legitimieren, dass Personen, die beabsichtigen Lehrerinnen oder Lehrer zu werden, sich reflexiv mit ihrer Praxis auseinandersetzen können müssen (Olhaver/Wernet 1999; Beck et al. 2000; Breidenstein et al. 2002; Herzmann/Proske 2014; Rabenstein/Schrittesser 2014; Hummrich et al. 2016).

Diese normative und sicherlich auch strukturtheoretisch begründete sowie erwartbare Selbstlegitimation universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll jedoch vorerst zurückgestellt und erst im zweiten Teil dieses kurzen Beitrags diskutiert werden. Vielmehr regt die Frage: „Wozu braucht?“ dazu an, zunächst selbst forschungsmethodisch damit umzugehen und im Sinne der Objektiven Hermeneutik gedankenexperimentell Kontexte zu entwickeln, in denen diese Frage sinnhaft gestellt werden kann (vgl. Oevermann 1983; Wernet 2000). Abschließend sollen die angestellten Überlegungen resümierend gebündelt werden.

Von der Zweckorientierung der Ausbildung

Fragt etwa ein Kind seine Mutter, wozu die Pflanze Wasser brauche, dann kann die Mutter antworten, der Zweck des Wassers sei es, dass die Pflanze wachse. Im Umkehrschluss kann es heißen, dass, wenn die Pflanze kein Wasser bekommt, das Wachstum und schließlich die Pflanze selbst gefährdet werden. Es wird somit ein Ursache-Wirkungszusammenhang eröffnet: Das Kind unterstellt, dass es einen Zusammenhang von Wasser und Pflanze gibt, weiß aber nicht, wie dieser geartet ist, und spricht eine generationsältere Person an, von der es annimmt, dass sie einen Wissensvorsprung hat und ihm den Nutzen des Wassers für die Pflanze erklären kann.

Eine andere Variante, in der: „Wozu braucht?“ gefragt wird, ist durch eine Verwendungsweise bezeichnet, die wir häufig in schulischen und anderen Lernkontexten hören, etwa im Mathematik-Unterricht, wo die Frage: „Wozu braucht man das hier erworbene Wissen eigentlich?“ gewissermaßen Alltag ist. Dieser Kontext ist geradezu paradigmatisch für alle Lernkontexte, die nicht unmittelbar auf eine Praxis bezogen sind. Nicht zuletzt wird sie von den Personen, die ein Studium mit dem Ziel verfolgen, Lehrerin oder Lehrer zu werden, gestellt. Mit einer Anfrage wie: „Wozu braucht?“ fragen die Lernenden und Studierenden nicht, wie im ersten Beispiel, ein Wissen ab, das auf einen Gegenstand bezogen ist; sie hinterfragen die Sinnhaftigkeit des Lernens für ihren subjektiven Werdegang überhaupt und stellen die Nützlichkeit des erworbenen Wissens infrage.

In beiden Fällen geht es um die Anfrage einer Zweck-Mittel-Relation, die allerdings im ersten Fall einen gemeinsamen Gegenstand herstellt, im zweiten Fall den gemeinsamen Gegenstand negiert. Da nun das „Wozu“ im tatsächlichen Beispiel eingeklammert wird, wird die Zweck-Mittel-Relation reduziert. Es geht um die Frage nach Notwendigkeit überhaupt, in die sich immer auch schon strukturell der Zweifel einschreibt, ob etwas grundsätzlich nötig sei. Das Brauchen unterstellt zudem eine Verwertungslogik, die auch im Begriff der „Ausbildung“ wieder aufgenommen wird. Das, was man lernt, muss einen (unmittelbar erkennbaren) praktischen Zweck haben: Die Ausbildung dient etwa dem Erwerb eines Zertifikats, das in der Berufswelt dazu legitimiert, vollständig teilzuhaben.

Es geht hier also nicht um eine Bildungserfahrung im philosophischen Sinne (Kokemohr 2006), die im Anschluss an die Bildungstheorie Humboldts zu einer Transformation der Welt- und Selbstbezüge führt, sondern um den Erwerb einer Amtsqualifikation. Argumentativ ließe sich hier auf einen positiven Impetus des Begriffes „Lehramtsausbildung“ verweisen: Der Begriff des Lehramts vermeidet die Fokussierung auf das generische Maskulinum – den Lehrer. Damit wird einer genderneutralen Ausdrucksweise stattgegeben. Gleichzeitig wird damit allerdings auch der Berufs- und der Bildungsbegriff („Lehrer*innen/-bildung“) preisgegeben. Aus Lehrerbildung [sic!] (also einer transformatorischen Praxis, die in eine wissenschaftsbasierte Profession führt)

wird Lehramtsausbildung: zweckorientiertes Lernen auf ein Amt hin. Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers und seine professionstheoretische Orientierung stehen damit nicht mehr zur Debatte. Das Amt stellt dabei immer schon die Indienstnahme in Aussicht. Dies wird auch mit Blick auf die lehramtsbezogenen Studiengänge deutlich. Personen, die später in der Schule arbeiten wollen, studieren weniger ein Fach, als ein Amt (z. B. Grundschullehramt, Lehramt Gymnasium). Während in anderen Professionen Fächer wie Medizin oder Jura studiert werden und die Bezeichnung dessen, womit später einem Broterwerb nachgegangen wird, davon getrennt scheint, stellt das Lehramtsstudium den Verwendungszweck in den Vordergrund. Möglicherweise liegt die Hinterfragung der Brauchbarkeit genau in der Amtslogik, die hier angelegt ist und in der nicht die universitäre Bildung, sondern die Ausbildung für etwas in den Vordergrund gestellt wird – wie sich mit dem Eingangszitat treffend feststellen lässt: Es geht nicht um Bildung, sondern um Verarbeitung von Informationen, um diese zielsicher anwenden zu können (Horkheimer 1952). Zeitdiagnostisch liegt nun eine Kritik der Anwendungsorientierung nahe, die die Universität offenbar auch schon in den 1950er Jahren erreicht hatte, die heute aber mit Blick auf Bologna und die Modularisierung der Studiengänge die Universität als Bildungsuniversität einer kritischen Revision unterziehen lässt (Ricken u.a. 2014). Wenn in diesem Zusammenhang gefragt wird, ob Forschungsmethoden notwendig sind, dann artikuliert sich hierin, dass das bisher gültige Diktum einer Aussetzung des Anwendungsbezugs (vgl. Roth 1963, Combe/Helsper 1996) strukturell suspendiert wird.

Von der Selbstlegitimation der Erziehungswissenschaft

Doch ist auch auf die legitimatorische Anfrage an die Wissenschaft, wie sie im ersten Abschnitt formuliert wurde, zurückzukommen. Wenn: „Wozu braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?“ als kritische Selbstbefragung gelten kann, so erweist sich hier ein Bewusstsein über wissenschaftstheoretische Begründungspflichtigkeit, die der Wissenschaft nicht die Hoheit über die Praxis einräumt. Zyklisch nach dem Nutzen von etwas zu fragen, verweist darauf, dass gerade ein Studium, dessen Ziel ein Beruf ist (Lehrerin oder Lehrer), sich auch die Frage der Anschlussfähigkeit an das Berufsfeld gefallen lassen muss. Doch kann nur mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene Erkenntnis Auskunft über das Berufsfeld geben, da das Feld weder einheitlich fassbar ist, noch die auszuübenden Tätigkeiten vereinheitlichend beschrieben werden können (Kade et al. 2011; Wernet 2014). Ist das Ziel eines Bildungsgangs, künftige Lehrpersonen darüber zu informieren und ihnen gleichzeitig Wissen über die Spezifik ihrer Tätigkeit zu vermitteln, so kommen sie nicht ohne eine methodisch-systematische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen aus. Dazu brauchen sie Forschungsmethoden.

In historischer Perspektive wird dies im Übrigen noch einmal anhand von zwei Entwicklungslinien deutlich: zum einen der Entwicklung der Schule als einer durchlässigen Bildungsinstitution, die nicht nach Stand, sondern nach Leistung beurteilt und damit für alle Schülerinnen sowie Schüler das Ziel hat, nicht nur Untertanen aus ihnen zu machen, sondern sie im emanzipatorischen Sinne zur Mündigkeit zu erziehen (vgl. Blankertz 1982); zum anderen durch die Aufhebung der Trennung von niederem und höherem Schulwesen seit der Weimarer Verfassung (vgl. Diederich/Tenorth 1997), die unter anderem eine sukzessive Akademisierung des Berufs der Lehrerin oder des Lehrers bedeutet. Wird einerseits berufspolitisch über die (Status-)Angleichung der Lehrämter nachgedacht (GEW), so bedeutet eine Negation der Notwendigkeit von Forschungsperspektiven auch eine Herabstufung im Vergleich zu anderen akademischen Berufen. Die Paradoxie, die sich hier zunächst aufdrängt, ist durch zwei gegenläufige Entwicklungen gekennzeichnet: Einerseits werden Berufe, die bis vor etwa 20 Jahren noch Ausbildungsberufe waren (Pflegeberufe, Berufe im Elementarbereich) zunehmend akademisiert. Dies bringt notwendigerweise Verwissenschaftlichung und Professionalisierung mit sich (Wildgruber/Becker-Stoll 2011) und – es ist im Grunde klar – für Verwissenschaftlichung ist ein methodisch-systematisches Vorgehen konstitutiv. Wenn dies aber für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinterfragt wird, dann steht ihre Verortung im akademischen Milieu zur Disposition. In der notwendigen kritischen Selbstreflexion droht hier nicht nur eine Verachtung der Pädagogik (Ricken 2007), Raum zu greifen, sondern zieht auch eine Selbstverachtung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin herauf – die mit der Frage, wozu und ob Personen, die mit dem Ziel studieren, Lehrerin oder Lehrer zu werden, Forschungsmethoden brauchen, auch Gefahr laufen, die Möglichkeit zu verspielen, unter ihnen wissenschaftliches Personal zu gewinnen.

Resümee

Wie oben ausgeführt, müssen Lerninhalte, die nicht an oder in der Praxis erprobt und eingeübt werden können, sich die Frage, wozu man etwas braucht, prinzipiell gefallen lassen. Ob sich Erziehungswissenschaft bzw. eine erziehungswissenschaftliche Schulpädagogik diese Frage aber selbst stellen muss, bleibt fraglich. Denn einerseits gehört die kritische Selbstreflexion zu den Grundbedingungen moderner Wissenschaft. Andererseits läuft eine Frage nach der Legitimität der Grundlagen wissenschaftlichen Handelns Gefahr, die Disziplinarität und Professionalität preiszugeben. Was damit einhergeht, deutet sich als doppeltes Problem an: Wenn wir uns vorstellen, dass Studierende, die Lehrerin oder Lehrer werden wollen, sich keine Forschungsmethoden aneignen und damit keine dem Sinn nach wissenschaftlichen Studiengänge mehr absolvieren würden, dann wäre ein Hochschulstudium obsolet. Die Frage

ist dann, ob sich Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin halten kann. Jenseits dieser disziplinpolitischen Dimension ist aber die andere Seite des Problems ebenfalls deutlich zu machen: Studierenden, die keinen Zugang zu Forschungsmethoden mehr hätten, entzöge man die Grundlage einer Professionalisierung, die sie befähigt, aus den konkreten Zwängen der Schulpraxis herauszutreten und dieser mit neuen Fragen neu zu begegnen (Kunze 2016). Dies würde auch bedeuten, dass wissenschaftliche Perspektiven auf das künftige Berufsfeld höchstens noch gelernt, nicht aber forschend erfahren werden. Damit wäre die Möglichkeit der Verbindung zwischen Praxisreflexion und Theoriebildung aufgegeben. Ein pädagogisches Handeln, das jedoch nicht einerseits die Möglichkeiten, andererseits die Grenzen der Machbarkeit mitreflektiert, läuft möglicherweise Gefahr, sich in den Dienst von Herrschaftsinteressen zu stellen oder selbst absolutistisch zu werden und tendiert dazu die „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) aufzugeben.

Wissenschaftspraxis und ihre Methoden ermöglichen in diesem Sinne eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis. Dies ist durch eine rein lösungsorientierte Ausbildung und ohne Forschungsmethoden nicht möglich. Dass es daneben auch die Einlassung auf die berufliche Praxis braucht, steht außer Frage (vgl. z. B. Leonhard et al. 2016). Dass das Eine (z. B. Wissenschaft) aber auf Kosten oder gar anstelle des Anderen (z. B. Praxis) gedacht wird, scheint problematisch, wenn nicht als eigentliches Problem.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1>.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996) (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-570.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 14, 1, S. 33-38.
- Horkheimer, Max (1952/1975): *Der Begriff der Bildung*. In: Horkheimer, M.: *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 409-419.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (2016) (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_3.
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (2011) (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kokemohr, Rainer (2006): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie*. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kunze, Katharina (2016): *Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik*. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6.
- Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintes, Christian (2018): *Praktiken und Theorien in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (1983): *Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse*. In: Friedeburg L. v./Habermas, J. (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-292.
- Oevermann, Ulrich (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./Helsper W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-77. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4.
- Olhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8>.
- Rabenstein, Kerstin/Schrittesser, Ilse (2014): Editorial zum Schwerpunkt: Beobachten. In: Journal für LehrerInnenbildung 14, 1, S. 4-6.
- Ricken, Nobert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6>.
- Ricken, Norbert (2014): Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (2014) (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_1.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, 3, S. 109-119.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und professionelles Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: In: Leser, C./Pflugmacher, T./Pollmanns, M./Rosch, J./Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 77-95. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>.
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim u. a.: Beltz, S. 60-76.

„Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?“

Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Cathleen Grunert & Katja Ludwig

Die Umstellung des Studiensystems auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen hat in den letzten 15 Jahren vieles verändert. Nicht nur die Studienstrukturen, sondern mit ihnen haben sich auch die Profile und inhaltlichen Ausrichtungen an den einzelnen Studienstandorten gewandelt, sind differente Bachelor- und Mastermodelle entstanden und haben sich im Feld der Erziehungswissenschaft zum Teil sehr spezifische Studienprofile entwickelt. Gleichzeitig hat sich im Zuge der Einführung des New Public Managements an deutschen Hochschulen auch die Position von Hochschulleitungen verändert, die mittlerweile einen deutlich stärkeren Einfluss auch auf Studienangebote und -gestaltung haben. Während diese Veränderungsprozesse zum Teil sehr kritisch, zum Teil aber auch befürwortend aus unterschiedlichen Perspektiven heraus diskutiert werden, stellt sich die Frage, welche Herausforderungen diese Entwicklungen für das Fach Erziehungswissenschaft selbst haben und was sich daraus an Handlungsanforderungen auch für das Agieren der DGfE als Fachgesellschaft ergeben kann. Auf der Basis der Befunde des DFG-Projektes „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“ wollen wir dem in fünf Punkten, die sich für diese Frage als zentral herauskristallisiert haben, etwas genauer nachgehen.¹

Das Projekt, das hier nur kurz vorgestellt werden soll, liefert zum einen in quantitativer Hinsicht auf der Basis einer Analyse der Studienprogramme und Modulhandbücher Einsichten in die aktuelle Struktur der Studiengänge sowie in ihre inhaltlichen Ausrichtungen auch im Vergleich mit dem Fach Soziologie (vgl. Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016).² Zum anderen geht es im qualitativen Teil um die Frage, welche leitenden Orientierungen für die Akteure und

-
- 1 Diese fünf Punkte wurden in einem gemeinsamen Workshop mit Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle) und Prof. Dr. Ivo Züchner (Universität Marburg) herausgearbeitet, diskutiert und als wichtige Anforderungen markiert, die sich aus dem Projektmaterial an die DGfE ergeben.
 - 2 Untersucht wurden alle Studienprogramme im Wintersemester 2014/15 im Hauptfach, die von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten hauptsächlich verantwortet wurden.

Akteurinnen der Studiengangsgestaltung von Bedeutung waren und welche Rolle dabei die standortbezogenen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Studiengängen spielen. Die Materialbasis hierfür bilden zehn Gruppendiskussionen mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern an zehn unterschiedlichen Hochschulstandorten (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Ludwig/Grunert/Hoffmann 2018; Ludwig/Grunert 2018a, 2018b, Ludwig 2019). Mit diesem Beitrag möchten wir versuchen, eine neue Diskussion darüber anzuregen, was denn eigentlich „die Ansprüche der Fachcommunity“ in diesem Prozess sind, wie es einer der Gesprächspartner der Gruppendiskussionen im Projekt formuliert hat.

Positionierung zur Ausdifferenzierung und zur Sichtbarkeit des Faches

Im quantitativen Teil des Projektes wurde deutlich, dass sich im Zuge der Bologna-Reform die Studiengangslandschaft in der Erziehungswissenschaft deutlich ausdifferenziert hat und dies zunächst auf zwei Ebenen: Erstens wurden aus dem Modell des Diplomstudiengangs heraus nicht nur etablierte Teildisziplinen, sondern auch ehemalige Studienschwerpunkte in eigenständige Studiengänge überführt oder auch neuere Gegenstandsfelder zu Studienprofilen erhoben. Zweitens wurden diese neuen Studiengänge mit sehr unterschiedlichen Fachbezeichnungen versehen, die auch innerhalb einer ähnlichen thematischen Ausrichtung deutlich variieren. Nicht nur werden Begriffe wie Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Orientierungen gebraucht, auch werden teildisziplinär ausgerichtete Studiengänge kaum mit einheitlichen Fachbezeichnungen versehen (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Grunert et al. 2016).

Für die Fachgesellschaft stellt sich hier die Frage, wie sie sich zu dem durchaus hohen Grad der Ausdifferenzierung der Studiengänge positioniert, auch wenn eine Ausweitung der Handlungsfelder, für die die Erziehungswissenschaft zuständig ist (oder sich zumindest zuständig fühlt), möglicherweise zu begrüßen ist. Die Frage bleibt dennoch, was eine derartige Heterogenität an Konsequenzen für das Fach nach sich zieht, sowohl im Hinblick auf die Sichtbarkeit als Fach an den Hochschulen als auch in Bezug auf die Anschlussfähigkeit für Studierende in einem konsekutiven Studiengangssystem. Ein Verweis auf Informationen auf der Internetplattform studium.org (vgl. Koller et al. 2016, S. 11) reicht hier sicher nicht aus, da mit der Frage nach den Fachbezeichnungen auch disziplinpolitische Herausforderungen und mit der Frage nach der Anschlussfähigkeit auch konzeptionelle Problematiken angesprochen sind, die im Folgenden weiter diskutiert werden.

Stärkere Strukturierung des Kerncurriculums

Heterogenität bildet sich nicht nur an äußerlichen Kriterien der Fachbezeichnungen ab. Auch bezogen auf die inhaltliche Ausgestaltung wurde einerseits deutlich, dass sich die neuen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge sehr stark bzgl. der Anteile unterscheiden, die sie für Grundlagen, Forschungsmethoden und studienrichtungsbezogene Inhalte sowie Praktika veranschlagen (vgl. Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016b). Andererseits wird bis auf eine Ausnahme in allen Gruppendiskussionen das Kerncurriculum der DGfE (KCE) als Orientierungsgröße im Implementationsprozess benannt. Dies wirft die Frage auf, warum die Studiengänge, wie wir sie heute vorfinden, trotz Empfehlungen des KCE, derart heterogen ausgestaltet sind. Sieht man sich das KCE an, wird deutlich, dass dieses sowohl inhaltlich als auch v. a. strukturell sehr im Vagen bleibt und allenfalls grobe Linien vorgibt, die sehr viel Spielraum lassen (vgl. DGfE 2010).

In allen Gruppendiskussionen wird vor diesem Hintergrund deutlich, dass das KCE zwar irgendwie als Orientierungsfolie zu dienen scheint, dass es die Standorte aber eher allein lässt mit der Frage der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der Studiengänge. Sieht man sich die Strukturempfehlungen des KCE an, bestehen die eigenen Fachanteile insgesamt aus 52 LP Erziehungswissenschaft und 36 LP Studienrichtung. Zieht man die Abschlussarbeit hinzu, dann käme ein BA-Studiengang mit drei Semestern Fachanteilen aus, der Rest sind Praktika, Nebenfächer und Studium Generale. Das erscheint auf den ersten Blick recht bescheiden. Zudem machen innerhalb der 52 LP Erziehungswissenschaft 26 LP einen Wahlpflichtbereich aus, während nur 26 LP das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in seiner gesamten Breite abbilden sollen, das neben Grundbegriffen und Theorien auch Forschungsmethoden, gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung und Erziehung sowie eine Einführung in die Studienrichtungen enthält. Anteilmäßige Relationierungen zwischen diesen Themen werden dabei nicht vorgenommen.

Hier stellt sich, bei aller Problematik, in einer pluralen und interdisziplinär ausgerichteten Disziplin konsensfähige Lösungen auszuhandeln, die Frage, was dennoch Standards eines Faches sein sollen, die dieses als Fach erkennen und identifizierbar machen. Zu überdenken wäre, ob diese Vagheit wirklich im Sinne der Disziplin sein kann und ob nicht, zunächst jenseits von inhaltlichen Aspekten, zumindest eine deutlichere Relationierung und eine Stärkung der Fachanteile am Gesamtstudium auszuloten wären.

Leitorientierungen für die Begutachtung von Studiengängen

In anderen Disziplinen, auch in einer ähnlich heterogenen Disziplin wie der Soziologie, wird deutlich, dass sich verbindlichere Empfehlungen in Kerncurri-

cula, die gleichzeitig auf konsensfähigeren fachlichen Identitätsauffassungen aufrufen, durchaus in einer vergleichbaren Studiengestaltung niederschlagen (vgl. Grunert/Ludwig 2016b). Standardisiertere Disziplinen, wie die Psychologie, gehen sogar so weit und erwägen ein eigenes Gütesiegel für psychologische Studiengänge und richten über ihre Fachgesellschaft eine Kommission für Studium und Lehre ein, die die Veränderungen in den Studienprogrammen dauerhaft beobachtet, um eine Einheit des Faches zu gewährleisten (Abele-Brehm et al. 2014). Auch wenn es vor dem Hintergrund der Heterogenität der Disziplinen nicht um unhinterfragte Nachahmung gehen kann und unter „Einheit“ des Faches durchaus Unterschiedliches verstanden werden kann, zeigt dies dennoch, dass differente Bezugnahmen einer Fachgesellschaft auf die Herausforderungen der Bolognaform denkbar sind und dass gerade vor dem Hintergrund der hohen Dynamik in den Studiengängen und den begleitenden Akkreditierungs- und Reakkreditierungsprozessen eine kontinuierliche Beobachtung der Entwicklungen und darauf reagierende Anpassungen des KCE notwendig erscheinen.

Gleichzeitig stellt dies Fragen an die Akkreditierungsverfahren und den Umgang mit den fachlichen Gutachterinnen und Gutachtern. Auch hier wäre die Fachgesellschaft gefragt, gemeinsam mit den Gutachterinnen und Gutachtern die fachlichen Lektorientierungen zu diskutieren und mit ihnen in einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu treten, um Akkreditierungsverfahren nicht allein an individuelle Perspektiven zu binden und der Gefahr zu entgehen, die ein Diskussionsteilnehmer so formuliert: „Wir kannibalisieren uns wechselseitig durch die Art und Weise wie wir in Begutachtungsprozesse reingehen“.

Antworten auf die Übergangsproblematik im Master

In allen Gruppendiskussionen wurde der Übergang der Studierenden vom Bachelor in den Master als problematisch markiert. Spätestens hier macht sich dann die große Heterogenität in den Bachelorstudiengängen auch als praktisches Problem in der Lehre bemerkbar. War standortbezogene inhaltliche Heterogenität auch ein Merkmal in den Diplomstudiengängen (vgl. Vogel 1994), so wird dieses vor dem Hintergrund der Bachelor-/Masterstruktur als Übergangsproblem virulent. Die verschieden ausgerichteten Bachelorstudiengänge erzeugen eine „Heterogenität ... bei den Masterstudiengängen, die nicht mehr produktiv ist und die ganz ganz schwer aufzufangen ist“, wie es eine Diskussionsteilnehmerin zusammenfasst. Standortfremde Studierende, die einen Master beginnen, werden mehrheitlich als problematisch adressiert und müssen, nach Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmern, zunächst auf den jeweiligen fachlichen Standard am Standort gebracht werden. Dass dies für alle Beteiligten nicht zufriedenstellend sein kann, liegt auf der Hand; dass diese Schwierigkeiten eigentlich nur bearbeitet werden können, wenn man ein standortübergreifend verbindlicheres Bachelorstudium initiiert,

ist eher ein Dilemma. Und auch für diese Problematik werden mit Übergangseminaren, Wiederholungen der Bachelorinhalte zu Beginn des Masters etc. wiederum standortspezifische Lösungen gesucht, die eher „frustrierend“ als produktiv sind und die den wissenschaftlichen und weiterführenden Charakter des Masterstudiums zum Teil infrage stellen.

Auch hier könnte eine Fachgesellschaft mit einem reformulierten KCE für die Ausbildung im Bachelor, auf das dann Spezialisierungen im Master aufbauen können, zu einer Entschärfung beitragen. Darüber hinaus wäre auch zu hinterfragen, inwiefern spezialisierte Studiengänge, die kaum noch grundlagenbezogene Inhalte im Sinne des KCE enthalten, überhaupt noch als erziehungswissenschaftlich gelten und damit für einen Master qualifizieren können (vgl. Grunert/Ludwig 2016c). Dies sowie ein Austausch über Erfahrungen und mögliche Empfehlungen zu Übergangsregelungen wären Herausforderungen, die es anzugehen gilt, um zukünftig Anschlussprobleme für Lehrende und Studierende zumindest zu verringern.

Stärkung der Position der Fachvertreterinnen und Fachvertreter

Die Analysen der Gruppendiskussionen machen insgesamt sehr deutlich, dass in den letzten Jahren nicht nur ein Wandel der Studienstrukturen, sondern auch eine Verschiebung der Machtverhältnisse an Hochschulen stattgefunden hat. Im Gegensatz zum „Diplomzeitalter“, in dem die Rahmenkonzeption für die Studiengänge noch eher fachintern ausgehandelt und in erster Linie mit Ministerien verhandelt wurde, haben mittlerweile die Hochschulleitungen einen sehr starken Einfluss nicht nur auf strukturelle, sondern auch auf inhaltliche Fragen der Studiengänge. Die Gruppendiskussionen konnten zeigen, dass solche Einflussnahmen bis auf die Ebene der Fachbezeichnungen und der Profilbildungen reichen, dass aber auch über strukturelle Entscheidungen fachliche Möglichkeiten begrenzt werden (etwa wenn nur 2-Fach-Modelle angeboten werden dürfen). Im Spagat zwischen Disziplin und Organisation haben v. a. diejenigen Standorte schlechte Karten, an denen eine hohe Personalfuktuation herrscht oder an denen die disziplinären Orientierungen im Kollegium sehr heterogen sind. Auch in der Bearbeitung dieser Problematik können Fachvertreterinnen und Fachvertreter disziplinäre Standards nicht wie andere als Kapital einsetzen und müssen je standortindividuelle Wege der Aushandlung suchen (vgl. Ludwig/Grunert/Hoffmann 2018; Ludwig/Grunert 2018a; Ludwig 2019).

Auch hier wäre die Frage zu stellen, welche Rolle die DGfE in der Vermittlung zwischen Disziplin und Organisation spielen und was sie den Fachvertreterinnen und Fachvertretern vor Ort an die Hand geben kann, um auch gegenüber Hochschulleitungen fachangemessen, unter Berufung auf disziplinäre Standards im Hinblick auf Inhalt, Struktur und Ausstattungsnotwendigkeiten agieren zu können und dies nicht individuellen Zufälligkeiten zu überlassen.

Fazit

Studiengänge zu entwickeln und zu etablieren ist immer Aufgabe der Fachvertreterinnen und Fachvertreter an den jeweiligen Standorten. Es ist aber auch eine Anforderung an eine Disziplin insgesamt, kann sie sich doch v. a. darüber reproduzieren, weiterentwickeln und auch legitimieren. Studiengänge und deren Ausgestaltung sollten deshalb nicht nur Sache einzelner Standorte sein und je nach Personal- und Standortsituation Standards individuell ausgehandelt und gegenüber Hochschulleitungen verteidigt werden müssen. Bei aller Anerkennung inhaltlicher Heterogenität und der Schwierigkeit der Konsensfindung in einer pluralen Disziplin erscheint in Anbetracht der Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses eine Verständigung über Standards in unserer Disziplin und die Frage, was einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang ausmachen soll, als notwendiger Bestandteil fachgesellschaftlichen Engagements. Aktuell ist diese Perspektive kaum etabliert. Diese Diskussion anzugehen und Strukturen für einen dauerhaften Austausch über Fragen von Studium und Lehre in der Erziehungswissenschaft zu schaffen, sollte zukünftig noch stärker im Fokus der DGfE stehen.

Cathleen Grunert, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

Katja Ludwig, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

Literatur

- Abele-Brehm, Andrea/Bühner, Markus/Deutsch, Roland/Erdfelder, Edgar/Fydrich, Thomas/Gollwitzer, Mario/Heinrichs, Markus/König, Cornelius/Spinath, Birgit/Vatterrodt, Bianca/Heinke-Becker, Jesco (2014): Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. In: Psychologische Rundschau 65, 4, S. 230-235. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000226>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2., erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016a): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung 69, 4, S. 449-466.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016b): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 6, S. 886-908.

- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016c): Educational Science in Germany: Changes in the Mode of Studying and in the Status of the Discipline as a Result of the Bologna Reform. In: *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 2, 3, S. 180-198.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 19-70. <https://doi.org/10.3224/84740777A>.
- Koller, Hans-Christoph/Hascher, Tina/Zeuner, Christine (2016): Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 9-17.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018a): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Bers, C./Brauns, J./Horn, K.-P./Stisser, A./Vogel, K.: *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-106.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018b): Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder – Neue Verhältnisbestimmungen im Zuge der Bologna-Reform? In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 26, 4, S. 202-216.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen/Hoffmann, Nora Friederike (2018): Herausforderungen rekonstruktiver Hochschulforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 18, 2, S. 297-314. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.08>.
- Vogel Peter (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 371-387.

Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage?

Martin Rothland

Für Martin Drahmann (1987-2019)

Wird die Geschichte der Schulpädagogik jenseits ihrer ideengeschichtlich zu rekonstruierenden Inspirationsquellen mit der dauerhaften Institutionalisierung im Hochschulsystem begonnen, dann ist ihre Historie immer auch eine Geschichte der Identitätsfindung als Wissenschaft – und der fortwährenden Selbstzweifel. Im Verlauf der 1950er und 1960er Jahre sollte an die Stelle einer vormals Praktischen Pädagogik zumindest der Denomination folgend etwas Neues treten, ohne dass klar zu sein schien, was das sein soll: Schulpädagogik. Entsprechend wurde im unmittelbar einsetzenden Selbstvergewisserungsdiskurs konstatiert, dass „nicht nur unterschiedlich, sondern zum Teil auch recht unklar bestimmt“ sei, was Schulpädagogik ist (Klink 1966, S. 1; vgl. Benner 1977).

Akademische Selbstvergewisserungsdiskurse sind, insbesondere bei jungen (Sub-)Disziplinen, nicht außergewöhnlich. Ebenso sind kritische Rückfragen an subdisziplinäre Ausdifferenzierungen aus der Perspektive der bestehenden Gesamtdisziplin zu erwarten. Bedenklich erscheint es jedoch, wenn sich das Konstitutionsproblem der Schulpädagogik als wissenschaftliche (Sub-) Disziplin verstetigt, ja chronisch zu sein scheint: Denn in den 1990er Jahren stellt sich immer noch die bohrende Frage, was Schulpädagogik ist (vgl. Apel 1993). Und selbst in der jüngeren Vergangenheit wird darauf verwiesen, dass es große Schwierigkeiten bereite, die (alte) Frage, was Schulpädagogik ist und wie sie sich „als Reflexions- und Forschungsfeld systematisiert“, zu beantworten (Reh/Drope 2012, S. 154) – eine Frage, die im Übrigen bis heute auch die gleichnamige Sektion innerhalb der DGfE umtreibt. So wird in einem „Arbeitspapier zur Ausrichtung der Sektion Schulpädagogik in der DGfE“, das auf eine Diskussion im Vorstand der Sektion im Oktober 2017 zurückgeht, einmal mehr nach dem Profil und der Profilierung der Schulpädagogik gefragt.¹

Unzweifelhaft erscheint, dass die Schulpädagogik zumindest äußerlich im Ergebnis ihrer Entwicklung ausgebildete Charakteristika wissenschaftlicher (Sub-)Disziplinen aufweist. Inwieweit ihre Etablierung im Wissenschaftssys-

1 Im jüngst erschienenen Handbuch Schulpädagogik (Gläser-Zikuda/Harring/Rohlf 2019) hingegen wird die Frage, was Schulpädagogik ist bzw. was Schulpädagogik im Kontext der (Sub-) Disziplinen im Wissenschaftssystem, die sich mit Schule, Unterricht, den Schülerinnen und Schülern oder dem Lehrerberuf befassen, charakterisiert, erst gar nicht gestellt. Gleiches gilt für den Beitrag „Schulpädagogik“ in der Neuauflage des Handbuchs Kritische Pädagogik (Gruscha/Pollmanns 2018).

tem mit der inneren Verfasstheit bzw. mit der *(sub-)disziplinären Selbstreflexion* (Horn 2014), auf die sich die nachstehenden Ausführungen konzentrieren, im neueren Selbstvergewisserungsdiskurs korrespondiert, wird im Folgenden betrachtet. Wie und in welcher Weise ist das Identitätsproblem der Schulpädagogik bis in die Gegenwart bearbeitet worden? Und wie wird in der neueren erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion, im disziplininternen Selbstvergewisserungsdiskurs vor dem Hintergrund der Annahme, dass (Sub-)Disziplinen „per definitionem der Artikulation von Differenz“ dienen (Stichweh 2013, S. 28), das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik bestimmt? Wie wird also die kognitive Spezifität (ebd., S. 23) der Schulpädagogik sowie ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft, zur Schul- und Unterrichtspraxis, zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung artikuliert?

Hintergrund: Die Entwicklung der Schulpädagogik als Erfolgsgeschichte

Erfolgsgeschichten wissenschaftlicher Disziplinen sind vielfach eng verknüpft mit ihrer dauerhaften Etablierung an der Universität als institutionellem Ort disziplinär strukturierter Wissenschaft. Den Einschluss in diese Ordnung verdankt die Schulpädagogik der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren und damit der weiteren Akademisierung der Lehrerbildung für das sog. niedere Lehramt. Nicht systeminterne kognitive Innovationen waren damit der Motor der Etablierung der Schulpädagogik, sondern – für die Genese wissenschaftlicher Disziplinen keinesfalls außergewöhnlich (vgl. Schützenmeister 2008) – außerwissenschaftliche Institutionalisierungschancen.

Vor dem Hintergrund dieses wissenschaftsexternen Ursprungs in einem pragmatischen Ausbildungskontext wird in der schulpädagogischen Selbstreflexion immer wieder betont, dass sich die Schulpädagogik (trotzdem) erfolgreich im wissenschaftlichen Kontext etabliert habe. Bereits seit den 1960er Jahren sollte „der wissenschaftliche Charakter der Schulpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplin, die sich deutlich von der traditionellen Unterrichtslehre abhebt, unstrittig“ (Apel/Sacher 2009, S. 7) und ihr Status als einer „unmittelbar handlungsleitenden Praktischen Pädagogik, den sie im Rahmen der Lehrerseminarausbildung innehatte, mit ihrer Etablierung im Kanon der Hochschuldisziplinen überwunden“ sein (Hellekamps 2001, S. 12). Eine Klassifizierung der Schulpädagogik als Handlungswissenschaft könne daher „heute nicht mehr aufrecht“ erhalten werden (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 70). Schließlich habe sich die Schulpädagogik im 20. Jahrhundert auch von der Lehrprofession emanzipiert (Kiper 2002, S. 26).

Vor diesem hier nur anzudeutenden Hintergrund wird in den folgenden Abschnitten danach gefragt, ob die so erzählte Erfolgsgeschichte mit dem neueren

disziplininternen Diskurs zum schulpädagogischen Selbstverständnis übereinstimmt.

Schulpädagogik – ein speziell gelagerter Sonderfall?

Schulpädagogik als wissenschaftliche (Sub-, Teil- und Bereichs-)Disziplin

In einem Punkt scheinen sich Schulpädagoginnen und Schulpädagogen bzw. diejenigen, die über Schulpädagogik schreiben, zumindest vordergründig in neueren Veröffentlichungen einig zu sein: Schulpädagogik gehört zum disziplinär strukturierten System der Wissenschaft. Die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren weist sie als erziehungswissenschaftliche Disziplin (u. a. Haag/Rahm 2013), als *Bereichs-* (u. a. Ofenbach 2011), *Teil-* (u. a. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011) oder *Sub-*Disziplin der Erziehungswissenschaft aus.

Einvernehmen besteht ferner darin, dass Schulpädagogik ein Sonderfall in der akademischen Welt ist: es handele sich um eine „zuständige Wissenschaft“ (Köck 2012, S. 14), mit einer „besonderen“ Aufgabe, nämlich „einem besonderen Ausbildungsauftrag für die Lehrerbildung“ (Wittenbruch 2011, S. 611). Schulpädagogik als breit angelegte pädagogische Spezialdisziplin (Apel 1993, S. 389) sei eine „praxisorientierte Wissenschaft“ (Solzbacher 2002, S. 68).

Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft

Ist Schulpädagogik dem verbreiteten Selbstverständnis folgend eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann ist die Forschung als „Zentralwert der Wissenschaft“ (Stichweh 1993, S. 240) zur Hervorbringung neuen Wissens ihre Funktion und die Wissenschaft ihr Referenzsystem. Von diesem Verständnis ist jedoch der Entwurf der Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft zu unterscheiden. Denn im Rahmen dieser Bestimmung kommt ihr das Sammeln und Ordnen von Forschungsbefunden sowie deren Vermittlung zu, nicht aber die konstitutive Aufgabe der Forschung selbst.

Als Integrationswissenschaft wird Schulpädagogik im Diskurs vor dem Hintergrund ihrer Funktion begründet, Schulpraxis anzuleiten. So heißt es in der neuesten, fünften Auflage des Studienbuchs Schulpädagogik:

„Als Berufswissenschaft für Lehrkräfte hat die Schulpädagogik bei der Suche nach Aufklärung von Wirklichkeiten im Bildungsbereich die Aufgabe, differente wissenschaftliche Positionen, die von der historischen Pädagogik über die Soziologie, die Biologie, die Psychologie, die Politologie, die Philosophie hin zur Rechtswissenschaft reichen, zu vereinen. Die Schulpädagogik ist eine Integrationswissenschaft.“ (Haag/Rahm 2013, S. 8)

Schulpädagogik wird auch als Sammelpunkt und Übersetzerin von Forschungsbefunden für die Schulpraxis verstanden (Wellenreuther 2011); ihre Leistung be-

stehe darin, die Befunde der Schulpädagogik selbst wie die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen zu bündeln und für die Weiterentwicklung der Praxis aufzubereiten (Bohl/Harant/Wacker 2015) – und für die Lehrerbildung. In diesem Verständnis ist ihr Zweck nicht die Wissens- oder Erkenntnisbildung, sondern die (Aus-)Bildung angehender Lehrkräfte (Terhart 2003).

Darüber hinaus wird der Bildungsbegriff als „zentrierende Kategorie der wissenschaftlichen Disziplin“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 12) vorangestellt und so generell Schulpädagogik von der Bildung des Individuums und vom Bildungsauftrag der Schule her definiert – und nicht ausgehend von den Normen und Zielen der Wissenschaft (vgl. Weingart 2001). Entgegen der Erfolgsgeschichtsschreibung ihrer Verwissenschaftlichung wird Schulpädagogik so bis in die jüngste Vergangenheit nicht als wissenschaftliche Subdisziplin begründet, sondern als (Aus-)Bildungsprogramm (vgl. bereits Herzog 1999).

Schulpädagogik als Berufswissenschaft

Schulpädagogik soll folglich zuallererst eine auf die Praxis der Lehrarbeit ausgerichtete Berufswissenschaft sein. Diese mit Abstand populärste Variante, Schulpädagogik als besondere Wissenschaft auszuweisen, geht ungebrochen auf ihre Ursprünge in der Tradition seminaristischer Lehrerbildung, aber auch auf universitäre Frühformen zurück. Bereits zum Zeitpunkt frühester terminologischer Belege im 19. sowie Anfang des 20. Jahrhunderts wird Schulpädagogik als auf die Berufspraxis und die Profession ausgerichtete Lehrgebiet und nicht als forschende (Sub-)Disziplin begründet (Drewek 1994). Auch heute soll Schulpädagogik eine *Berufswissenschaft* sein (vgl. u. a. Gläser-Zikuda 2008; Haag/Rahm 2013) und sie wird als Bezugsdisziplin bzw. -wissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer (Hanke/Seel 2015), als Leitwissenschaft (Bosse 2010) oder „Herz der Lehrerbildung“ (Zierer 2016, S. 7) bezeichnet. Schulpädagogik wird zudem als Professionswissenschaft von Lehrkräften verstanden (Apel/Sacher 2009) und schließlich als „die Professionsdisziplin für die Lehramtsstudiengänge“ charakterisiert (Keck 1999, S. 58, Hervorhebung im Original).

Dass Schulpädagogik nicht als Teil der (Erziehungs-)Wissenschaft, sondern als Kern einer Berufsausbildung entworfen wird, spiegelt sich in diesem Selbstverständnis einmal mehr wider. Es steht einer Bestimmung von Schulpädagogik als wissenschaftlicher Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Ergebnis einer erfolgreichen Verwissenschaftlichung entgegen. Zuallererst widerspricht es aber den Realitäten der ersten Phase akademischer Lehrerbildung in Deutschland. So kann gerade von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen selbst nicht übersehen werden, dass der erziehungswissenschaftliche und darin der schulpädagogische Anteil in der universitären Lehrerbildung im Kontext der sogenannten Bildungswissenschaften im Vergleich mit den Fachanteilen erkennbar gering ist. Dessen ungeachtet empfiehlt sich Schulpädagogik den (angehenden) Lehrkräften als zentrale Berufswissenschaft.

Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis

Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis

In der Schulpädagogik können Ausführungen zur praktischen Relevanz dieser erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin als Teil ritualisierter Selbstbeschreibung aufgefasst werden. Grundlage des dominanten Selbstverständnisses der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ist das traditionelle, bis in die Gegenwart beschworene Bündnis von Disziplin und (Berufs-)Praxis.

Auch im neueren disziplinären Selbstverständnis der Subdisziplin bilden die Herausforderungen und Probleme der Praxis die kognitive Basis der Schulpädagogik. Sie orientiere sich an den „theoretisch wie praktisch relevanten Themen und Problemen des Schulalltags“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 637). Anlass für schulpädagogische Forschung und wissenschaftliche Analyse seien die Belange der Schulwirklichkeit (Solzbacher 2002), auf die sie mit ihren Fragestellungen reagiere (Apel/Sacher 2009). Schulpädagogik als „wissenschaftliche Disziplin“ erwachse generell aus der Praxis und ist ihrem Selbstverständnis nach eng „mit der Bezugnahme auf Praxis verknüpft“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 67), sodass die Ausrichtung auf die Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lernprozesse in der Schulpraxis für sie konstitutiv sei: Schulpädagogik werde „damit von dieser Aufgabe her konstituiert und nicht von einem theoretischen oder disziplinären Paradigma“ (Fend 2008, S. 13).

Schulpädagogik als Wissenschaft für die Praxis

Nicht allein die Praxis mit ihren Belangen und Problemen soll die kognitive Basis der Schulpädagogik bilden. Schulpädagogik sei vielmehr die Pädagogik, „die in der Schulpraxis nützlich ist“ (Rauschenberger 1979, S. 71). Dieses Verständnis der Schulpädagogik als einer auf die Praxis und ihre Verbesserung ausgerichteten Subdisziplin, die praktische Probleme und Herausforderungen nicht nur zum Ausgangspunkt ihres Handelns macht (von der Praxis), sondern diese auch lösen bzw. bewältigen will (für die Praxis), herrscht ebenfalls im gegenwärtigen disziplinären Selbstverständnis weiterhin vor. Zu den Hauptaufgaben der Schulpädagogik gehöre es u. a., „Theorien und Handlungsstrategien für die Bewältigung der aktuellen Schulwirklichkeit“ zu entwickeln (Köck 2012, S. 14). Es seien die praktischen Fragen, die im Vordergrund stünden, so etwa, wie man gute Schulen und guten Unterricht mache (Fend 2008, S. 14). Schulpraktiker sollen schulpädagogische Forschung als „Orientierungs-, Reflexions- und Entscheidungshilfe anfragen und nutzen“ (Wittenbruch 2011, S. 615). Eine allein empirisch-analytisch verstandene Schulpädagogik sei nicht hinreichend: „denn damit ist noch kein Beitrag zur Verbesserung dieser Wirklichkeit geleistet“ (Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 163). Vielmehr sei Schulpädagogik nah an den Handlungsproblemen der Lehrkräfte, „sie scheut in ihrer Argumentation auch weder das Rezept noch das Lob“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 637).

Schulpädagogik nimmt Schule und Unterricht zusammengefasst nicht neutral als Forschungsgegenstände in den Blick, sondern immer auch mit dem erweiterten Auftrag zur Gestaltung, Entwicklung, Optimierung von Praxis und zur Anleitung der Praktikerinnen und Praktiker.

Zwischenbilanz: Praxis- und Professionsbezug als identitätsstiftende kognitive Spezifität?

Wie einführend dargelegt, sind (Sub-)Disziplinen Ausdruck der Differenz und als Einheiten des Sozialsystems Wissenschaft nicht durch andere Einheiten desselben Systems zu ersetzen (Stichweh 2013). Angesichts der unterschiedlichen Disziplinen, die Schule, Schülerinnen und Schüler, Unterricht und Lehrerberuf zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Betrachtungen machen, stellt sich die Frage, wie die kognitive Spezifität der Schulpädagogik in der subdisziplinären Selbstreflexion bestimmt wird.

Hier kann mit der Konzeption der Schulpädagogik als einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik eine breit geteilte Argumentationslinie bis in die Gegenwart identifiziert werden, die im disziplinären Selbstvergewisserungsdiskurs als Abgrenzungs- und Alleinstellungsmerkmal dominiert. Es sei die Perspektive auf die Schulwirklichkeit und schulpraktisches pädagogisches Handeln, mit der Eigenständigkeit und Identität der Schulpädagogik zu begründen sind. Dieser praxisorientierte Blick reiche indes nicht als identitätsstiftendes Alleinstellungsmerkmal aus. Ergänzend wird vielmehr angeführt, dass sich Schulpädagogik durch ihre besondere Verpflichtung gegenüber der Schulpraxis auszeichne. Sie habe „besondere wissenschaftliche Anstrengungen zu unternehmen [...], den Anspruch einer ‚Disziplin von der Praxis für die Praxis‘ methodisch kontrolliert einzulösen“ (Wittenbruch 2011, S. 614). Die Absicherung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem hänge gar von der Praxisrelevanz ihrer Forschungsergebnisse ab und davon, dass sie die Erwartung erfüllt, „die Professionalität des Lehrpersonals voranzubringen“ (Kowarsch 2011, S. 656). Praxis- und Professionsbezug erscheinen zusammen demnach als Unterscheidungs- und Alleinstellungsmerkmale der Schulpädagogik, wobei der Professionsbezug sowohl durch die beanspruchte Handlungsorientierung für die berufstätigen Praktikerinnen und Praktiker als auch durch die Bezugnahme auf die Lehrerbildung hergestellt wird (Bohl/Harant/Wacker 2015). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal und zugleich Ausweis des Professionsbezugs sei überdies, dass sich die Schulpädagogik aus ehemaligen Lehrkräften rekrutiere (ebd.; vgl. hierzu Rothland/Bennewitz 2018).

Die eigene Fragestellung der Schulpädagogik als Ausweis kognitiver Spezifität laute: „Wie kann unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule Kindern und Jugendlichen über Unterricht und Schulleben zur Entwicklung individueller, mündiger Persönlichkeiten verholfen werden?“ (Apel/

Sacher 2009, S. 20) – eine praktische Frage, deren Beantwortung sich an die Profession und darüber vermittelt an die Schülerinnen und Schüler richtet, indem sie auf die praktische Ermöglichung von Bildung im Schulsystem abzielt.

Der Bezug auf die Praxis und die praktisch Handelnden erscheint im Selbstverständnis der Schulpädagogik zusammengefasst als *das* Kennzeichen, über das ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem beansprucht wird und aus der sich ihre disziplinäre Identität speist. Die Verquickung von Disziplin und Profession wird somit zum identitätsstiftenden Alleinstellungsmerkmal der Subdisziplin erhoben.

Das erscheint paradox! Denn die kognitive Spezifität, die besondere Perspektive und Funktion, die Schulpädagogik im Zusammenspiel der Disziplinen im Wissenschaftssystem, die sich ebenfalls mit Schule und Unterricht befassen, als eigenständig ausweisen soll, verankert sie zugleich außerhalb der Wissenschaft, nämlich in der Praxis und der Profession. Das Alleinstellungsmerkmal ist so nicht, eine Besonderheit im Wissenschaftssystem zu sein, sondern sich vorrangig außerhalb des Wissenschaftssystems zu stellen und *gleichzeitig* eine wissenschaftliche Subdisziplin sein zu wollen.

Zur Diskussion

Schulpädagogik als Profession

Wissenschaftliche (Sub-)Disziplinen gewinnen ihre Identität aus der Bearbeitung systemintern gewählter Problemvorgaben. Diese disziplinarkonstituierenden Problemstellungen gehen jedoch nicht allein aus dem Wissenschaftssystem ohne Außenbezüge hervor. Sinnvoll sind die konstitutiven Problemstellungen vielmehr nur durch die Bezugnahme auf wissenschaftsexterne Gegenstandsbereiche zu formulieren, die Ausschnitte der Umwelt der Wissenschaft sind. *Was* Gegenstand der Wissenschaft ist, wird jedoch disziplinintern rekonstruiert (Stichweh 1993, 2013). Eine Schulpädagogik, die sich – wie gezeigt – in der hier betrachteten subdisziplinären Selbstreflexion bis heute über externe Problemvorgaben der Schulpraxis definiert, erfüllt das Kriterium disziplinärer Autonomie nicht.

Wissenschaft als autonomes Sozialsystem bedarf ferner einer Identität, die durch die Abgrenzung gegenüber Nicht-Wissenschaft artikuliert und stabilisiert wird. Auf den angesprochenen Bezügen auf wissenschaftsexterne Umwelten allein (im Falle der Schulpädagogik: Bildungssystem, Schule, Lehrerberuf) kann eine integrative Identität nicht basieren. Vielmehr ist eine „innere Umwelt“ zu garantieren, sodass Disziplinen nicht durch die Kontrolle von außen korrumpiert werden, indem außerwissenschaftliche Normen und Werte die systeminternen ersetzen (Stichweh 2013). Zu den außerwissenschaftlichen Normen kann der Anspruch zählen, dass sich die Qualität einer wissenschaftlichen Subdisziplin wie der Schulpädagogik an der effektiven Lösung prakti-

scher Probleme der Profession oder der Optimierung schulischer Praxis bemisst. Auch ist die Bestimmung der Gegenstandsbereiche systemextern durch die Handlungsprobleme und Herausforderungen der Praktikerinnen und Praktiker als nichtwissenschaftliche Normsetzung anzusehen. Nimmt die Schulpädagogik als Teil ihres Selbstverständnisses, sogar paradoxerweise als Alleinstellungsmerkmal *im* Wissenschaftssystem, diese Normen und Werte auf, bewirkt sie das genaue Gegenteil: Sie stellt sich außerhalb der Wissenschaft.

Das, was Schulpädagogik hervorbringt, soll dominierenden Positionen im dargestellten Selbstvergewisserungsdiskurs folgend in der Praxis erforderlich, anwendbar und damit praktisch von Nutzen sein. Damit einher geht eine Vorbestimmung potenzieller Gegenstände: Denn es ist nur das zu thematisieren, zu beforschen, was im Ergebnis von der Praxis gefordert, gebraucht und schließlich genutzt wird. Die externe Vorgabe von Problemstellungen und die damit verbundene Erwartung erfolgreicher Problemlösungen begrenzt so das Spektrum wissenschaftlicher Arbeit, beschränkt den evolutionären Forschungsprozess und lässt im Ergebnis allein das als relevant erscheinen, was der konkreten Problemlösung dient. Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis wird so an die Bedürfnisse, Problemwahrnehmungen und schließlich an die Nützlichkeitsbewertungen der Praktikerinnen und Praktiker gebunden. Auch dieser Versuch, eine Identität als Subdisziplin im Wissenschaftssystem zu erlangen, führt zur funktionalen Bindung an die wissenschaftsexterne Umwelt der Profession.

Forschung, die auf externe Problemvorgaben reagiert, darf die Problemstellungen selbst nicht variieren, denn nur so kann garantiert werden, dass erarbeitete Problemlösungen auch zur extern bestimmten Problemstellung passen. Schulpädagogik kann als wissenschaftliche Subdisziplin die Invarianz der Problemstellungen im Forschungsprozess und in der Konsequenz passende Problemlösungen für die wissenschaftsexternen Referenzfelder ihrer Umwelt durch Forschung jedoch nicht zusichern (vgl. Stichweh 2013). Erweckt sie in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Außendarstellung fortwährend eben diese Erwartungshaltung, dann ist nur eines garantiert: die dauerhafte Enttäuschung der Praxis.

Der Anspruch der Praxisanleitung als „konstitutives Merkmal der Disziplin“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 74) bildet ohnehin den Kern dauerhafter Selbstillusionierung. Denn die in der Praxis Tätigen sind von der Nützlichkeit des per Definition nutzbringenden schulpädagogischen Wissens traditionell wenig überzeugt. Eine Stilisierung der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ist auch deshalb nicht zu rechtfertigen, weil die adressierten Lehrerinnen und Lehrer das (erziehungs-)wissenschaftliche Wissen viel weniger abfragen, als etwa die Angebote einer reichhaltigen schulbezogenen Ratgeberliteratur. Wie sich in der Rekonstruktion schulpädagogischer Selbstreflexion wiederholt gezeigt hat, tradiert Schulpädagogik in der Gesamttendenz eher eine Identität als Profession denn als Disziplin. Dies wird abschließend einmal mehr auch dadurch deutlich, dass Schulpädagogik in ihrem Selbstverständnis als Berufs-

wissenschaft explizit die Lehrerschaft als Klientel adressiert. Hinzu kommt vermittelt über die Lehrerbildung und den Lehrerberuf die Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als schulpädagogische Klientel zweiter Ordnung. Parteilichkeit und Engagement für eine Klientel sind jedoch Basiselemente professioneller Identität. Definiert sich die Schulpädagogik als Berufswissenschaft, macht sie den Klientenbezug zu ihrem identitätsstiftenden Charakteristikum und definiert sich so als Profession.

Schulpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft

Die vorhergehende Auseinandersetzung mit der subdisziplinären Selbstreflexion zeigt, dass Schulpädagogik zwar einerseits einhellig als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem infolge einer in Anspruch genommenen erfolgreichen Verwissenschaftlichung verankert wird, andererseits jedoch durch die Betonung identitätsstiftender Besonderheiten diese Erfolgsgeschichte wieder infrage gestellt wird, indem Schulpädagogik *zugleich* als Profession entworfen wird. Ausdruck dafür, dass Schulpädagogik im Grunde immer beides sein will, Disziplin *und* Profession, ist das Selbstverständnis als Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin (Keck 1999) bzw. Professionswissenschaft (Apel/Sacher 2009; Hanke/Seel 2015).

Im Entstehungsprozess moderner Wissenschaft und der Ausdifferenzierung in wissenschaftliche Disziplinen und Subdisziplinen ist gerade die *Deprofessionalisierung* im Sinne der personalen und wissensmäßigen Herauslösung „das fast auffälligste Phänomen“ (Stichweh 2013, S. 247). Eine Deprofessionalisierung der Schulpädagogik im Sinne einer Loslösung von der Profession der Lehrkräfte ist bis heute aber – zumindest im artikulierten disziplinären Selbstverständnis – weitgehend nicht erfolgt. „[W]issenschaftliche Dignität der Schulpädagogik als praktische Pädagogik“ (Apel 1993, S. 393) kann im Wissenschaftssystem jedoch nicht gewonnen werden. Stattdessen ist die Differenz von Erkenntnissen und Handlungen, von Wissen und Können, von Disziplin und Profession anzuerkennen.

Konkret kommt die notwendige Unterscheidung von Disziplin und Profession in der Differenz sozialer Rollen als Erziehungswissenschaftler/Schulpädagogen und Praktiker/Lehrkräfte zum Ausdruck. Sie manifestiert sich des Weiteren in der Differenz sozialer Orte, der damit verbundenen unterschiedlichen Kontexte und dadurch bestimmten Handlungsprämissen. Universität und Schule, Hochschullehrer/innen und Lehrkräfte, Forschung sowie Lehre im Wissenschaftssystem und Unterricht an der Schule sind sachlich und sozial different. Praktikerinnen und Praktiker als Professionelle müssen unmittelbar in der pädagogisch-praktischen Situation an den Orten ihrer Tätigkeit reagieren. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler können in räumlicher und sozialer Distanz zur Praxis und den örtlichen Handlungskontexten entlastet forschen. Disziplin und Profession unterscheiden sich ferner darin, dass erstere Problemzusammenhänge in ihrer Gänze und damit in

ihrer Komplexität untersuchen. Wissenschaft erhöht Komplexität, Professionen reduzieren sie, indem sie auf die Lösung eines konkreten Falls fokussieren. Schließlich beziehen sich Disziplinen auf die disziplininterne Kommunikation, die Profession bezieht sich hingegen auf Kommunikation im System-Umwelt-Verhältnis (Merten 2000).

Nur wenn die skizzierte sachliche und soziale Differenz von wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis geleugnet und damit unterstellt wird, beides könne zur selben Zeit am selben Ort stattfinden, dann kann von einer Einheit von Disziplin und Profession in Gestalt der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ausgegangen werden. Ist Schulpädagogik aber eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann müsste sie sich von dem Selbstverständnis, Problemlöserin und Praxisanleitung sein zu wollen, lösen. Sie muss mit der Tradition ihrer praktischen Befangenheit (Weniger 1975) brechen.

Werden Schule, Unterricht und Lehrerberuf zum Gegenstand der Analysen durch eine wissenschaftliche Subdisziplin Schulpädagogik gemacht, dann bringt dies Erkenntnisse hervor und keine Handlungen (Herzog 1999). Gerade die Dimensionen des Wissens und der Erkenntnis bilden den systematischen Ausgangspunkt des Begriffs der wissenschaftlichen Disziplin (Keiner 2011). Professionen sind keine Wissens-, sondern Handlungssysteme. Professionelles Handeln hat sich an dem normativen Kriterium der Angemessenheit der Handlungen bzw. der Intervention und ihrer Wirkung zu bewähren. Ziel der Wissenschaft ist es hingegen, gültiges Wissen zu produzieren. Für die Schulpädagogik folgt daraus, dass die wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen infolge methodisierter wissenschaftlicher Forschung ihre Legitimation *als* wissenschaftliche Subdisziplin zu sein hat, wenn sie sich als solche versteht.

Disziplin und Profession stehen aber nicht vollständig unverbunden nebeneinander. Schließlich ist die Universität generell die Instanz, an der sich die Berufe, die einen professionellen Status anstreben, orientieren. Als Medium der Vermittlung zwischen der Schulpädagogik und der Schul- und Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer, zwischen Disziplin und Profession, kann das Studium bzw. die akademische Lehre gelten. Hier werden Ausschnitte des disziplinären wissenschaftlichen Wissens als Grundlage für das sich im berufsbiographischen Entwicklungsprozess formende Professionswissen vermittelt.

Die Lehrerbildung selbst kann indes nicht das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik im Kanon der Disziplinen sein. Stattdessen ist sie als normale forschungsorientierte, am Erkenntnisgewinn ausgerichtete und sozial wie sachlich im Wissenschaftssystem zu verortende Subdisziplin zu verstehen, die über das Medium des akademischen Studiums in Beziehung zur Profession steht, ohne sich allein über diese zu definieren.

Die Herstellung wissenschaftlichen Wissens über einen spezifischen Bereich der Umwelt des Wissenschaftssystems ist die Funktion der Schulpädagogik als wissenschaftlicher Subdisziplin. In diesem primären, genuin wissenschaftsorientierten Aufgabenbereich kann als sekundärer Prozess die Transfor-

mation von Ausschnitten des forschungsbasierten Wissens in Professionswissen eingeschlossen werden. Zu betonen ist jedoch, dass nur Ausschnitte des wissenschaftlich erzeugten Wissens in diesen Transformationsprozess eingehen (können), während andere Teile im Sinne der wissenschaftlichen Genese von Gegenstandsbereichen und Problemstellungen „nur“ neue Problemstellungen erzeugen oder „nur“ Erkenntnisse, die nicht berufs- und praxisrelevant sind. Dies wäre auch charakteristisch für die Schulpädagogik als wissenschaftliche Subdisziplin der Erziehungswissenschaft.

Martin Rothland, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (1993): Was ist Schulpädagogik? Vorüberlegungen zum Selbstverständnis einer pädagogischen Bereichsdisziplin. In: Pädagogische Rundschau 47, 4, S. 389-411.
- Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (2009): Schulpädagogik als Wissenschaft. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 7-25.
- Benner, Dietrich (1977): Was ist Schulpädagogik? In: Derbolav, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik München: Piper, S. 88-111.
- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bosse, Dorit (2010): Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung – Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. In: Pädagogische Rundschau 64, 6, S. 661-672.
- Drewek, Peter (1994): Schulpädagogik und Schulentwicklung. Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule. In: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln: Böhlau, S. 297-326.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2008): Unterrichtsforschung zwischen Schulpädagogik und Lehr-Lernforschung. Plädoyer für einen Brückenschlag. In: Esslinger-Hinz, I./Fischer, H.-S. (Hrsg.): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191-204.

- Gläser-Zikuda, Michaela/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (Hrsg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster u. a.: Waxmann/UTB.
- Gruschka, Andreas & Pollmanns, Marion (2018): Schulpädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 431-451.
- Haag, Ludwig/Rahm, Sibylle (2013): Einleitung. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 7-10.
- Hanke, Ulrike/Seel, Norbert M. (2015): Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: Seel, N. M./Hanke, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer VS, S. 853-904. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9_7.
- Hellekamps, Stephanie (2001): Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin. In: Brenke, M. (Hrsg.): Schule erleben. Festschrift für Wilhelm Wittenbruch. Frankfurt am Main: Lang, S. 11-22.
- Herzog, Walter (1999): Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In: Badertscher, H./Grunder, H.-U./Hollenstein, A. (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung. Bern: Haupt, S. 119-148.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim, Basel: Beltz, S. 14-32.
- Keck, Rudolf W. (1999): Entwicklung der Disziplin Schulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland: Ausgestaltung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Perspektiven. In: Badertscher, H./Grunder, H.-U./Hollenstein, A. (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung. Bern: Haupt, S. 39-61.
- Keiner, Edwin (2011): Disziplin und Profession. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 199-210.
- Kiper, Hanna (2002): Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung. In: Breidenstein, G./Helsper, W./Kötters-König, C. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-41. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_3.
- Klink, Job-Günter (1966): Ort und Inhalt der Schulpädagogik. In: Lebendige Schule 21, 5, S. 1-8.

- Köck, Peter (2012): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. 3., überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer.
- Kowarsch, Alfred (2011): Schulpädagogik – eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 655-664.
- Merten, Roland (2000): Theorie für die Praxis? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Selbstverständlichkeit. In: Sozial Extra 24, 2/3, S. 35-39.
- Ofenbach, Birgit (2011): Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 643-654.
- Rauschenberger, Hans (1979): Schulpädagogik. In: Groothof, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik (Teil 1). Königstein im Taunus: Athenäum, S. 71-122.
- Reh, Sabine/Drope, Tillmann (2012): Schulpädagogik. In: Horn, K. P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinghardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Band 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 154-156.
- Rothland, Martin/Bennewitz, Hedda (2018): Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In: Rothland, M./Lüders, M. (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster u. a.: Waxmann, S. 25-41.
- Schulpädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 637-638).
- Schützenmeister, Falk (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410080>.
- Solzbacher, Claudia (2002): Systematische Schulpädagogik und ihre möglichen Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Macha, H./Solzbacher, C. (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-79.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 235-251.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>.
- Terhart, Ewald (2003): Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In: Fromm, M./Menck, P. (Hrsg.): Schulpädagogische Denkformen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 191-211.

- Weingart, Peter (2001): Wissenschaft und Forschung. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Gesellschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 750-761. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94976-9_67.
- Wellenreuther, Martin (2011): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weniger, Erich (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik (hrsg. v. B. Schonig). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wittenbruch, Wilhelm (2011): Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 611-623.
- Zierer, Klaus (2016). Portfolio Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Ein Blick nach vorn: DGfE Kongress 2020 in Köln zum Thema „Optimierung“

Vom 15. bis 18. März 2020 findet der 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln statt. Die Humanwissenschaftliche Fakultät, das Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie das lokale Organisationskomitee laden herzlich nach Köln ein.

Das Kongressthema

Das Thema „Optimierung“ verweist auf eine der zentralen Signaturen der Gegenwart, die viele gesellschaftliche Bereiche bestimmt, etwa die Entwicklung technischer Infrastrukturen, die Funktionalität von Organisationen oder die Verbesserung menschlicher Leistungsfähigkeit. Zugleich ist „Optimierung“ in verschiedenen begrifflichen Spielarten zu einem bedeutsamen Topos der Erziehungswissenschaft geworden, der eine Fülle theoretischer und praktisch bedeutsamer Fragen aufwirft. Diese betreffen etwa die Bearbeitung individueller und kultureller Ausgangslagen von Bildungsprozessen, die politischen und gesellschaftlichen Ziele pädagogischen Handelns sowie die eingesetzten Mittel, die (Weiter-)Entwicklung des Bildungssystems im Sinne gesellschaftlicher Interessen, die Nutzung vorhandener Ressourcen oder die erziehungswissenschaftliche Überprüfung pädagogischer Sachverhalte. In der Erziehungswissenschaft ist „Optimierung“ ein noch nicht ausreichend diskutiertes Phänomen mit einer Fülle von inhärenten Spannungen und Problematiken, das vielfach pädagogisch unhinterfragt und implizit mitgedacht wird. Mithin handelt es sich um einen häufig ungebrochen positiv unterfütterten Begriff, der im Mainstream pädagogischen Denkens und Handelns etabliert erscheint, der aber auch als Topos der Kritik heftige Kontroversen auslöst. Ohne eine Auseinandersetzung mit der Idee der „Optimierung“ im Feld der Bildung lässt sich eine moderne Erziehungswissenschaft indes nicht konzipieren. Wir freuen uns auf eine intensive Befassung und Auseinandersetzung.

Die Kongressgestaltung

Im Blick auf den Ablaufplan sind im Vergleich zu vorangegangenen Kongressen leichte Veränderungen vorgenommen, zugleich sind bewährte Elemente und Strukturen fortgeschrieben worden. Am Sonntag, den 15. März 2020, werden wie bisher *Methodenworkshops* angeboten, die zur Erweiterung und zum Austausch forschungsmethodischer Expertise einladen. Die Workshops verbinden Methodenfragen mit der Erforschung je spezifischer Gegenstände. Entsprechende Anmeldungen sind hier notwendig. Ebenfalls am Sonntag findet eine *Podiumsdiskussion* zum Thema „Optimierte Bildung durch Evidenzbasierung“ statt. Das Podium ist mit Mareike Kunter, Sabine Reh, Eckhard Klieme sowie Harm Kuper besetzt. Die Veranstaltung ist öffentlich und stellt damit einen wichtigen Baustein dazu dar, den Kongress auch für die Stadtgesellschaft Kölns zu öffnen. Die feierliche *Kongresseröffnung* findet am 16. März von 10 bis 12 Uhr in der Aula der Universität zu Köln statt. Den Festvortrag wird Helga Kelle halten. Zugesagt für ein Grußwort hat zudem Anja Karliczek, Bundesministerin für Bildung und Forschung. Als Formate bleiben Parallelvorträge, Symposien, Arbeitsgruppen, Forschungsforen, Ad-hoc Gruppen sowie die Postersession erhalten, allerdings ändern sich die Zeiten für die Formate. Zugunsten der Postersession, der nunmehr zwei Zeitstunden gewidmet wird, verkürzen sich die Symposien auf zweieinhalb Stunden. Für Arbeitsgruppen, Forschungsforen sowie Ad-hoc-Gruppen sind zwei Stunden vorgesehen. Für den *Kongressabschluss* am 18. März ist ein neues Format vorgesehen. In 90 Minuten sind drei Wissenschaftspersönlichkeiten aus Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft eingeladen, ihr Verständnis und ihren Blick auf das Thema „Optimierung“ zu entfalten. Zu je 30-minütigen Vorträgen haben Ulrich Bröckling, Christian Doeller und Maren Lorenz zugesagt. Wir versprechen uns hiervon einen inspirierenden Ausklang des Kongresses, der Diskussionsanlässe jenseits der erziehungswissenschaftlichen Befassung mit dem Thema Optimierung bietet. Der DGfE Kongress 2020 an der Universität zu Köln sucht ferner im Hinblick auf Umwelt und Nachhaltigkeit neue Standards zu setzen. Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschlossen, kein Kongressprogramm zu drucken, sondern mittels einer App sowie der Kongress-Homepage über das Programm zu informieren. Sofern Teilnehmende auf ein gedrucktes Programm nicht verzichten möchten, sollte dies vor der Anreise entsprechend vorbereitet werden. Des Weiteren wird auch keine Kongresstasche mit Verlagsprospekten u. Ä. zur Verfügung gestellt. Die Verlage werden ihre Programme wie gewohnt auf einer zentralen Ausstellungsfläche präsentieren. Blöcke und Stifte liegen bei der Anmeldung bereit.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch in Köln und wünschen allen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern der DGfE einen schönen Kongress.

*Petra Herzmann und Michael Schemmann
Sprecherin und Sprecher des Lokalen Organisationskomitees*

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Aktuelles

Mitglieder und Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung freuen sich über die Wahl von Professorin Dr. Karin Priem, Universität Luxemburg, Centre for Contemporary and Digital History, zur Präsidentin des Executive Committee der International Standing Conference for the History of Education im September in Berlin.

Die DGfE ist auf Antrag der Sektion Historische Bildungsforschung seit Januar 2018 zudem Institutional Member der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Tagungen

Vom 8. bis 9. Juni 2018 fand in Zürich die Zwischentagung der Sektion zum Thema „1918: Bildungshistorische Blicke auf Traditionen, Transitionen, Visionen“ statt, organisiert von Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon, Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Technischen Universität Liberec. Einen Bericht finden Sie unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7932>.

Die Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung fand zum Thema „Familienförmigkeit? – Zur Geschichte und Gegenwart pädagogischer Institutionen und Organisationen“ am 6. und 7. Juli 2018 an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg statt.

Vom 25. bis 26. Januar 2019 fand an der Universität Hildesheim der zweite Workshop der Reihe „Kindheitsgeschichte(n)“ statt. Veranstaltet wurde er vom Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung an der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim in Kooperation mit der Professur für Historische Bildungsforschung mit Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln. Rafaela Schmid und Wiebke Hiemesch waren für die Organisation zuständig. Unter dem Titel „Grenzen mit- und überdenken“ kamen gut 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen. Sie alle teilten das Interesse an den vielfältigen Lebensbedingungen von Kindern sowie den Prozessen, in denen die soziale Kategorie Kindheit zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit Bedeutung gefüllt wird. Drei Panels wurden durch jeweils einen Rahmenvortrag eingeleitet: „Postkoloniale Perspektiven“ (Manfred Liebel), „Historische Zugänge“ (Meike Baader), „Sexualität,

Körper und Geschlecht“ (Julia König). Es referierten: Susanne Quitmann (München), Silke Hackenesch (Köln), Annika Dörner (Göttingen), Claudia Moisel (München), Max Gawlich und Laura Moser (Heidelberg), Michèle Hofmann (Solothurn), Frank Henschel (Leipzig/Kiel), Dagmar Lieske (Frankfurt), Sylvia Wehren (Hildesheim), Anna Fangmeyer (Halle-Wittenberg).

Die Jahrestagung 2019 der Sektion Historische Bildungsforschung findet vom 30. September bis 2. Oktober 2019 unter dem Titel „Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ an der Universität Bielefeld statt, organisiert von Jun.-Prof. Dr. Michaela Vogt. Informationen unter http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/tagung_iac/

Veröffentlichungen der Sektion

In der Klinkhardt Reihe Historische Bildungsforschung gibt es folgende Neuerscheinungen:

Maier, Alexander/Conrad, Anne/Weber, Jean-Marie/Voss, Peter (2018) (Hrsg.): Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Pädagogische Praxis und Transzendenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Außerdem ist das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 23 (2018) mit dem Schwerpunkt „Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren“ (Redaktion: Andreas Hoffmann-Ocon und Lucien Criblez) erschienen. Der Band 24 (2018) trägt den Titel „Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited“ erschienen (Redaktion: Meike Sophia Baader und Rita Casale).

Ulrike Mietzner (Dortmund)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Bericht zur Herbsttagung

Unter dem Titel „Zu Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie“ tagte vom 26. bis 28. September 2018 die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg. Mit der Frage nach dem Theoretisieren wird eine aktuelle Strukturbildung im Feld erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung und deren spezifischer normativer Signatur aufgegriffen: Im Diskurs um die Geltung des Wissens im Verhältnis zu seiner Hervorbringung dominiert derzeit ein Imperativ zu empirischen Forschungsmethoden, der theorie-systematisches Arbeiten unter besondere Legitimierungsanforderungen stellt. Die Themenwahl der Kommissionstagung erscheint vor diesem Hintergrund als kritischer Einsatz in die (Re-)Organisation des Wissensfeldes und dessen Wertigkeiten bzw. Relevanzsetzungen.

Die Beiträge der Tagung diskutierten diverse theoriebezogene Operationen sowie deren spezifische Logiken und Regeln, unter denen pädagogische Gegenstände und Wissenszusammenhänge hervorgebracht werden. Um Bildungstheorie „in the making“ zu fokussieren, wurden Praktiken des Austauschs von Argumenten um die Bedeutung und den Begriff von Bildung im Kontext der PISA-Debatte vorgeführt (Daniel Wrana). Praktiken des Befremdens wurden dahingehend diskutiert, inwiefern mit ihnen Neues und Anderes denkbar sowie das eigene Denken irritierbar werden (Sabine Krause). Das Interesse an Operationen im Feld des Wissens, die auf Öffnungen im kategorialen Zugriff zielen, fand sich auch in Bezugnahmen auf methodisches Denken nach Donna Haraways „Spekulativem Fabulieren“, dem *cognitive mapping*, dem Verbleiben im sogenannten „Chthuluzän“ (einem transformativen Zeitort des Lernens als ein Werden-mit-anderen in überraschender Aufeinanderfolge) oder dem Springen von Sein zum Sollen (Olaf Sanders, Ruth Sonderegger). In Entwürfen argumentativer Systematiken wurden Lesarten bzw. Marxrezeptionen und Marxismus-Interpretationen so relationiert, dass „Revolutionäre Praxis“ als bildungstheoretischer Gegenstand relevant wurde (Daniel Burghardt). Darüber hinaus entwarf Thomas Mikhail systematisch zwei Formen von erziehungswissenschaftlicher Kritik: während erkenntnistheoretische Kritikpraktiken Inhalte entlang der Rechtsfrage *quid iuris* prüfen, beurteilen erkenntnispolitische Kritikpraktiken entlang der Faktenfrage *quid facti*.

Ausgehend von der Annahme, dass Bildungstheorie praktisch *ist*, wurde in einem Beitrag von Carsten Büniger das Verstricktsein von Theoriearbeit in gesellschaftliche Bedingungen konstitutiv gesetzt und als „eingreifendes Denken“

systematisch ernstgenommen. Aber nicht nur auf die Wirkmächtigkeit theoretischer Einsätze und daraus resultierender ethischer wie politischer Reflexionsbedarfe wurde verwiesen; es wurde vielmehr auch gezeigt, dass und wie die Bildungsphilosophie unmittelbar auf die Herausforderung gegenwärtiger Bildungsgründe bezogen und in die Pflicht zu nehmen ist: mit Blick auf das Anthropozän, künstliche Intelligenz, Globalisierung und Posthumanismus (Olaf Sanders).

Das Verhältnis von Praktiken *theoretischer* und *empirischer* Erkenntnisbildung wurde in drei Hinsichten thematisiert: Praktiken der reflexiven Vermittlung von theoretischen Grundbegriffen und empirischen Rekonstruktionen wurden hinsichtlich ihres systematischen Potenzials für die Erziehungswissenschaft befragt (Arnd-Michael Nohl). Im Kontext einer Atmosphäre der Empirisierung und ihrem „disziplinierenden Imperativ zur Methode“ wurde eine alternative und widerständige Denk- und Sichtweise auf forschendes Arbeiten entfaltet, die zu formulieren suchte, worauf es – jenseits von Fragen nach der Wahl der Methode und jenseits der Unterscheidung von Theorie und Empirie – im Kern ankomme: zu dem Weg, der zur Bearbeitung einer Forschungsfrage gegangen werde, ein reflexives Verhältnis einzunehmen und Rechenschaft über diesen abzulegen (Ruth Sonderegger). Ob, und wenn ja, wie im Horizont einer auf Empirie normalisierten Forschungs- und Antragslage auch von „Methoden des theoretischen Arbeitens“ zu sprechen sei bzw. Theoretisieren sich entlang von (standardisierten) Gütekriterien formalisieren lasse, wurde in einer Podiumsdiskussion aufgenommen: Diskutiert wurden von der DGfE geförderte und geforderte Antragsformate theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten, damit einhergehende Wissensformen und deren diskurs- bzw. feldstrukturierende Wertigkeiten sowie Bedeutungsdimensionen von Bildungstheorie, -philosophie und Allgemeiner Pädagogik (Rita Casale, Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich, Christiane Thompson).

In der Gesamtschau der Beiträge und ihrer Diskussionen kam die Relevanz von Theorie und ihren Praktiken – sowohl hinsichtlich ihres Erkenntnispotenzials als auch der Wirkmächtigkeit ihrer Einsätze – zum Ausdruck. Die Beiträge der Tagung werden in der Reihe der Kommission im Verlag Beltz Juventa erscheinen.

Charlotte Spellenberg (Halle)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Bericht zur Herbsttagung

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand vom 24. bis 26. September 2018 an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg statt. Sie wurde von Cornelia Diedrich (Leuphana Universität Lüneburg) und Olaf Sanders (Helmut-Schmidt-Universität) organisiert. Mit dem

Thema der Tagung „Anthropologie der Sorge“ wurde ein konstitutiver Bestandteil menschlichen Lebens aufgegriffen, der neben der Sorge für den Anderen auch die Selbstsorge und die Sorge um die Welt umfasst. Sowohl personal wie auch überpersonal kann Sorge nur als eine relationale Kategorie verstanden werden, man sorgt sich um jemanden oder etwas, trägt Sorge für etwas oder versorgt jemanden. In der Erziehungswissenschaft gehört der Sorgebegriff traditionell eher in die Sozialpädagogik oder die Sonderpädagogik, in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hat sie als Grundkategorie kaum einmal stärkere Beachtung gefunden. Vor diesem Hintergrund wurden die verschiedenen Dimensionen von Sorge in ihrer Bedeutung für die Pädagogische Anthropologie vorgestellt und diskutiert.

Die Pluralität und Heterogenität der Sorgeverhältnisse wurde in acht Schwerpunkten in insgesamt 32 Beiträgen in acht parallelen Panels veranschaulicht und diskutiert.

1. Zur Sprache kamen in den „Lebensaltern und Generationen“ Perspektiven zur Fundierung der Erziehung in Sorge (Arnd-Michael Nohl), zum Zusammenleben (Dominik Krinninger), zum Verhältnis von Kindern und alten Menschen (Désirée Bender), zur Sorge der Lehrenden (Gabriele Sorgo) und zum Verhältnis zum Tod (Airi Limets).
2. Im Fokus des Panels „Logik, Kultur und Zukunft der Sorge“ standen Debatten um die Logiken der Sorge (Olaf Sanders), ihre Ideologien (Roger Behrens), zur Trostbedürftigkeit (Tim Zumhof), zur Sorge um die Zukunft (Christian Leineweber) sowie zum Zusammenhang von Sorge und Weisheit (Christoph Wulf).
3. Im Blickwinkel „Ästhetik“ wurden empirische und theoretische Perspektiven zur Kartographie (Frank Beiler), zum Verhältnis von Sorge und Überleben (Helga Peskoller) und zur Sorglosigkeit der Künste (Johannes Bilstein) verhandelt.
4. Unter der Thematik „Geschlecht und Gesundheit“ wurden Beiträge zur vergeschlechtlichen Sorgearbeitsbeziehen (Ulas Aktas/Maximilian Waldmann), zur Pflegearbeit (Jonas Hänel) und zur gesundheitlichen Kompetenzentwicklung (Thomas Prescher) diskutiert.
5. Die Sorge um die „Kindheit“ wurde in Beiträgen zur Betreuung (Oktay Bilgi/Ursula Stenger), zur Institutionalisierung (Dominik Farrenberg), zur Entwicklung (Helga Kelle/Friederike Schmidt), zur frühkindlichen Bildung und Erziehung (Ulrich Wehner) und zum Lebensbeginn (Inga Petruschke, Ulf Sauerbrey, Sven Schulz, Claudia Schick, Sonja Wobig, Anja Meier) verhandelt.
6. In den „Systematischen Einsätzen“ wurden Diskussionen um die Heilkunst und die Lehrkunst (Jens Dreßler), die Leiblichkeit (Anna Orlikowski), die Leistung (Cornelie Dietrich), die Quantifizierung des Selbst (Diana Lohwasser) und eine Ethik der radikalen Andersheit (Markus Dederich) aufgegriffen.

7. Im Panel „Selbstsorge“ wurde die Themen pädagogische Anthropologie der Selbstsorge (Juliane Noack Napoles/Jörg Zirfas), Foucaults Praxis der Selbstsorge (Jan-Nicolai Kolorz) und Dehumanisierung im Kontext kriegerischer Gewalt (Benedikt Bussmann) aufgegriffen.
8. Mit dem Thema „Fürsorge“ befassten sich die Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik (Sophia Falkendörfer), die Sozialpädagogik (Bettina Hünersdorf) und auf die Anerkennungsthematik (Anke Redecker).

Aktuelle Entwicklungen

Zum ersten Mal in der Geschichte der Kommission gab es ein PreConference der Mittelbauinitiative (am Sonntagnachmittag und am Montagvormittag), als ein Forum, auf dem man über eigene Arbeiten sprechen kann. In diesem Zusammenhang hat eine Podiumsdiskussion mit Johannes Bilstein zum Thema „Zugänge Pädagogischer Anthropologie: Am Beispiel des Körpers“ stattgefunden. Für das nächste Jahr ist eine weitere Pre-Conference zum Thema „Der Mensch als Faktizität“ geplant.

Veröffentlichungen der Kommission

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

Althans, Birgit/Daryan, Nika/Sorgo, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Flucht und Heimat. Sondierungen der Pädagogischen Anthropologie. Weinheim, München: Beltz Juventa 2019.

Eine aus Beiträgen der Tagung hervorgehende Publikation zur „Anthropologie der Sorge“ ist geplant. Die nächste Tagung der Kommission findet am 30. September bis zum 2. Oktober 2019 in Köln zum Thema „Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen“ statt.

Jörg Zirfas (Köln)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Bericht zur Herbsttagung

Die vom 19. bis 21. September 2018 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz veranstaltete Jahrestagung widmete sich unter dem Titel „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche“ einem zweifachen Jubiläum: sowohl dem Beginn des Institutionalisierungsprozesses der Kommission im Jahr 1978, als Theodor Schulze und Dieter Baacke mit der von ihnen gestalteten Arbeitsgruppe die Grundlinien einer biographisch orientierten Pädagogik formulierten und den Methoden qualitativer Forschung zusammen mit anderen Kolleginnen und Kollegen in der pädagogischen Fachdiskussion besonderes Gehör verschafften, als

auch der Etablierung der „Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“ als Kommission innerhalb der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ im Jahr 1998. Diese beiden Jubiläen gerieten zum willkommenen Anlass, den Aufbrüchen, wie auch Um- und Abbrüchen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung in den letzten 40 Jahre konsequent Aufmerksamkeit zu widmen.

Margret Kraul blickte dazu in ihrer Opening Lecture zurück auf die Anfänge in den 1970er Jahren und markierte im wissenschaftlichen Wirken von Theodor Schulze eine „Initialzündung“, die rasch eine Ausdifferenzierung und Institutionalisierung der Biographieforschung sowie Pluralisierung biographischer Themen mit sich brachte. Bettina Dausien sondierte anschließend die Frage, was aus der Idee geworden ist, „Biographie“ als theoretische Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu etablieren, und kam gleich auf mehrere Desiderata in der Verschränkung von gesellschaftlichen und individuellen Dimensionen zu sprechen. Heide von Felden und Dieter Nittel thematisierten drängende Weiterentwicklungen, die bislang durch disziplinäre Einengungen sowie die Valorisierung von Bildungs- gegenüber Lernprozessen verhindert worden sind. Und Sabine Reh fokussierte die Vorgeschichte qualitativ-empirischer Bildungsforschung und ihres komplexen historischen Umfeldes in den 1950er und 1960er Jahren mit Einsichten in die Festschreibung eines spezifischen Verständnisses von Empirie, das im Weiteren die Forschungszugänge – auch und gerade im Hinblick auf Schule und Unterricht – kanalisierte.

Der zweite Tag wurde mit einem Vortrag von Arnd-Michael Nohl eröffnet. Er sprach vor dem Hintergrund eines vermeintlichen Fehlens rezenter pädagogischer Systematiken über (nicht-intendierte) Beiträge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zur disziplinären Grundlegungsreflexion – zunächst exemplarisch anhand von empirischen Studien zu Bildung, Lernen und Professionalität, sodann allgemeiner an einem Modell zur Differenzierung von Horizonten der Systematisierung. Ausgehend von der Diagnose eines Rückzugs der deutschsprachigen Bildungsforschung von ehemals ihr Grundverständnis prägenden (sozial-)kritischen Programmatiken rekonstruierte Anke Wischmann in ihrem Vortrag die gegenwärtige Landschaft qualitativer Bildungsforschung im Horizont von unterschiedlichen Varianten der Kritik. Maria Kondratjuks Zwischenbilanz einer laufenden Untersuchung von Diskurslinien der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft zeigte, dass sich Fragen nach dem genuin Erziehungswissenschaftlichen in der qualitativen Bildungsforschung als transdisziplinäre – und nicht ausschließlich innerdisziplinäre – Probleme erweisen. Manuela Stärk stellte Anlage und Ergebnisse einer bildungsbiographischen Studie zu Übergängen von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung vor. Mioko Torimitsu, Shinji Nobira und Kayo Fujii diskutierten das narrative Interview mit einer japanischen Studentin namens „Keiko“ in der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse, wobei sie die Be- und Verarbeitung eines jahrelangen familialen Konflikts im Rahmen der Aktivität in einer Religionsgemeinschaft rekonstruierten und auf diese Weise zugleich Überlegungen zum Zu-

sammenhang von Bildung und Bekehrung vortrugen. Burkhard Schäffer stellte in seiner Opening Lecture die Frage, inwiefern nicht nur die Informationsverarbeitung und Wissensgenerierung durch Medientechniken beeinflusst wird, sondern die qualitative Bildungsforschung durch sie grundlegend an- und vorangetrieben wird. André Epp unterzog QDA-Programme als ein derartiges technisches Werkzeug einer eingehenden Betrachtung: Gemäß seiner These würden diese Programme durch vorgegebene Analysemuster und Kategoriensysteme die Kreativität der Forschenden limitieren – es entstehe eine kritikable „neue Orthodoxie“ codebasierter Verfahren. Robert Kreitz unternahm eine Re-Analyse von narrativen Interviews und sprach über (Be-)Wertungen biographischer Verläufe, wobei er auf die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels verwies: von der Bewertung des Erzählten hin zum Erkennen von ethischen Problemen und Wertungen im Erzählten.

Den dritten und letzten Tag eröffnete in einer Opening Lecture Anja Tervooren. Sie kolorierte breite Gebiete der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung in den letzten 40 Jahren durch die exemplarische Analyse der Geschichte einer ihrer zentralen Forschungsmethoden: der Gruppendiskussion. Dabei erläuterte sie die methodologisch-methodischen Umschriften seit den 1970er Jahren und stelle heraus, inwiefern gerade in den Debatten der Kindheitsforschung seit den 2000er Jahren eine „Rückkehr der Interaktion“ zu konstatieren ist – mit der Konsequenz, Verfahren der Gruppendiskussionen mit Methoden der Beobachtung zu verbinden. Juliane Engel präsentierte unter der Rubrizierung „Artikulation des Unsagbaren in biographischem Wissen“ einen Entwurf, verbal-narrative Verengungen der qualitativen Bildungsforschung zu überwinden und referierte über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für biographische Verläufe. Lea Puchert und Monique Neubauer versuchten eine biographieanalytische Lesart von Berufswahl als komplexem Gestaltungsprozess in Milieu, Lebenslage und sozialer Bildung gegen entscheidungstheoretisch verengte Konzeptionen in der Lebenslaufforschung zu wenden. Edina Schneider erkundete Potenziale und blinde Flecken qualitativer Längsschnittstudien in der Biographieforschung. Thorsten Fuchs beendete schließlich die Tagung mit Bemerkungen über Wolfgang Fischers Arbeiten zur Jugendtagebuchforschung, die als bildungstheoretische Biographieforschung „avant la lettre“ zu qualifizieren sei und einen Anschluss an die Probleme der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ermögliche. Dazu führte er hier wie dort die jeweiligen Antworten auf das Normativitäts-, Empirie- und Revisionsproblem aus und markierte gedankliche, mitunter allerdings auch „vergessene Zusammenhänge“.

Die Vorträge der zurückliegenden Jahrestagung nahmen sich die beiden Jubiläen zum Anlass, eingehender und facettenreich die Entwicklungspfade der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zu inspizieren, wobei neben den Erträgen und Errungenschaften der letzten Jahrzehnte auch und gerade ausgelotet wurde, welche der einst formulierten Anliegen trotz aller offensichtlichen

Fortschritte uneingelöst geblieben sind und was von dem ehemals Entworfenen akut in Vergessenheit zu geraten droht. Gerade hier entzündeten sich zuweilen selbstkritische Debatten über theoretische und gegenstandsbezogene Engführungen. Ein Tagungsband, der zum Nachlesen einlädt, ist zurzeit in Vorbereitung.

Die kommende Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung wird vom 18. bis 20. September 2019 an der Universität Erlangen-Nürnberg zum Thema „Haltungen“ stattfinden. Der Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

Thorsten Fuchs, Dominik Matzinger und David Unterhuber (Koblenz)

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung am 20. September 2018 wurde ein neuer Vorstand gewählt. Nach mehrjährigem Engagement im Vorstand kandidierte Prof. Dr. Robert Kreitz (Chemnitz) nicht mehr. Ihm wurde der herzlichste Dank ausgesprochen. Der Vorstand setzt sich ab sofort zusammen aus Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer (Bielefeld), Dr. Juliane Engel (Erlangen), Prof. Dr. Thorsten Fuchs (Koblenz) und Prof. Dr. Christine Wiezorek (Gießen). Den Vorsitz der Kommission hat Thorsten Fuchs inne.

Kommission Wissenschaftsforschung

Bericht zur Herbsttagung

Die Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 26. bis 28. September 2018 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zum Thema „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion“ statt. Die vorgegebene Frage war, ob und wo sich Strukturwandel beobachten lässt, wie er theoretisch bestimmt und empirisch auf den Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Organisationsstruktur, der Lehrgestalt und der epistemischen Struktur der Erziehungswissenschaft erschlossen werden kann.

In einer ersten Keynote zeichnete Edwin Keiner aus wissenssoziologischer Perspektive Elemente eines Strukturwandels der Erziehungswissenschaft nach und diskutierte – unter Berücksichtigung internationaler Beispiele – deren inner- und außerdisziplinäre Bedingungen und Folgen. In der zweiten Keynote erörterte Elmar Anhalt aus wissenschaftstheoretischer Perspektive die epistemologischen Schwierigkeiten, Wandel empirisch beobachtbar zu machen.

Vier der insgesamt sieben Hauptvorträge befassten sich mit Wandelfragen im Kontext von *Status, Funktion und Genese erziehungswissenschaftlichen Wissens*. Katharina Vogel und Daniel Erdmann beobachteten die quasi-erziehungswissenschaftliche Wissensproduktionen zwischen 1780 und 1850, Christian Nerowski reflektierte wissenschaftstheoretische Implikationen von

zwei Verständnissen schulischer Leistung, Alessandro Barberi und Christian Swertz referierten in medientheoretischer Hinsicht zum epistemologischen Kern der Erziehungswissenschaft im Kontext von subjektiver Autonomie und kollektiver Wissensproduktion, und Peter Kauder analysierte den Strukturwandel im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen zwischen 1945 und 2016. Zwei Vorträge beschäftigten sich dann mit *Selbstbeschreibungen und Strukturdeutungen von (Erziehungs-)Wissenschaft*. Steffen Großkopf ging dabei der Frage einer politischen Ökonomie der Erziehungswissenschaft und ihrer Pädagogik nach, Thorsten Sühlsen problematisierte das Nützlichkeitsdenken, das vorgeblich in die Erziehungswissenschaft Einzug hält. Der letzte Vortrag war im Bereich der *Studienstruktur und Lehr-gestalt der Erziehungswissenschaft* angesiedelt. Johanna Brauns diskutiert auf Grundlage empirischer Analysen von Studien- und Prüfungsordnungen den Wandel der curricular intendierten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums, insbesondere hinsichtlich der (angenommenen) Veränderungen durch die Bologna-Reform. Die nächste Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung findet vom 25. bis 27. September 2019 in Göttingen zum Thema „Theorie-Verschleiß“ und „Methodenfriedhöfe“. Theorie-Rezeptionen in der Erziehungswissenschaft“ statt.

Veröffentlichungen der Kommission

In der Wissenschaftlichen Reihe der Kommission Wissenschaftsforschung „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ sind im Jahr 2018 folgende Bände erschienen:

- Hofbauer, Susann (2018): Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Disziplin und Profession. Eine vergleichende Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, Manfred/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, Katharina/Bers, Christina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.) (2018): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wenn Sie die Schriftenreihe der Kommission abonnieren, erhalten Sie Neuerscheinungen der Reihe zukünftig zum Vorzugspreis von 20,00€. Wenden Sie sich dazu an Wolfgang Meseth (meseth@uni-marburg.de).

Ulrich Binder (Ludwigsburg) und Wolfgang Meseth (Marburg)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Aktivitäten der Sektion

Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen der Sektion Schulpädagogik

Am 15. und 16. Februar 2019 fand zum mittlerweile fünften Mal das „Forschungs- und Netzwerktreffen von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik“ statt. Veranstaltungsort war die Ruhr-Universität Bochum. Knapp 30 Teilnehmende von 16 verschiedenen Universitäts- und Hochschulstandorten nahmen an dem Treffen teil. Das zweitägige Treffen wurde durch einen Vortrag zum Thema „Inklusion als Gegenstand einer rekonstruktiven Schulforschung“ von Prof. Dr. Fabian Dietrich (Ruhr-Universität Bochum) eröffnet. Neben Gremienphasen, in denen die wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Vernetzung und Positionierung – u. a. hinsichtlich eines Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen und forschungsmethodischer Arbeitsgruppen – thematisiert wurden, standen Vorträge und Workshops von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen im Zentrum des diesjährigen Forschungs- und Netzwerktreffens. In diesem Zusammenhang wurden fünf Panels mit jeweils drei Vorträgen gebildet, die sich durch eine thematische Vielfalt und einen Austausch im kollegialen Rahmen zu unterschiedlichen – sowohl konzeptionell-gegenstandsbezogen als auch methodischen und methodologischen – Fragen und Thematiken aus verschiedenen Qualifikationsarbeiten auszeichneten. Weiterhin wurde das Format des Peer-to-peer-Mentorings, welches erstmals beim vierten Forschungs- und Netzwerktreffen in Bremen konstituiert wurde, fortgesetzt. Im Rahmen dieses Kleingruppenformats tauschten sich fortgeschrittene und noch weniger erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zu spezifischen Fragestellungen aus, die letztere im Vorfeld formulierten. Unterstützt wurde das Forschungs- und Netzwerktreffen durch die Sektion Schulpädagogik der DGfE und die AG Schulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Das nächste Forschungs- und Netzwerktreffen wird im Februar 2020 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten stattfinden.

Jörg Korte (Bochum), Matthias Forell (Bochum), Hilke Pallesen (Halle-Wittenberg) und Richard Schmidt (Halle-Wittenberg)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Sektion

Die DGfE Sektion 8 „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ veranstaltet vom 23. bis 25. Mai 2019 die Sektionstagung „Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge“. Veranstaltungsort ist die Leuphana Universität Lüneburg. Als Keynote spricht Tatjana Thelen (Wien) zu „Care: Staat, Familie und die Konstruktion von Differenz“. Des Weiteren tragen Petra Bauer (Tübingen, „Problem-Familie‘ – Perspektivierungen des Blicks auf Familienprobleme in multiprofessionellen Settings“), Matthias Euteneuer (Düsseldorf, „Familie zwischen gesellschaftlicher Ordnung und lebensweltlichem Eigensinn – Perspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung“, Steffen Großkopf (Jena, „Lohnarbeit, Unternehmertum und Landnahme – etwas über Erziehungswissenschaft, ihre Pädagogik und Familie“) und Simone Lehl (Bamberg, „Die Bedeutung der häuslichen Lernumwelt für die kindliche Kompetenzentwicklung“) vor. Weitere Informationen können über folgenden Link abgerufen werden: www.leuphana.de/sektionstagung2019.

(Marc Schulz)

Kommission Sozialpädagogik

Der Vorstand hat sich als Thema gesetzt, sich mit dem Wandel der Hochschullandschaft der sozialen Berufe in Deutschland auseinanderzusetzen. Es sollen die Entwicklungen der Studierendenzahlen, einer verstärkten Akademisierung sozialer Berufe und einer Ausdifferenzierung von Studiengängen sowie die Entwicklung dualer Studiengänge in der Sozialen Arbeit wie in der Frühpädagogik in den Blick genommen werden. Diese Entwicklungen sind aus unserer Perspektive von hoher Bedeutung, weil mit ihnen sowohl eine Privatisierung von Studiengängen einhergeht als auch spezialisierte Abschlüsse hervorgebracht werden. Eine systematisch disziplinäre Beschäftigung mit den damit auch verbunden Fragen um (De-)Professionalisierung, Prekarisierung, Ökonomisierung der Hochschul- und Studiengangslandschaft sowie dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis steht dabei innerhalb der Kommission noch aus. Gleichwohl sind diese Fragen im Hinblick auf die Akkreditierung von (neuen) Studiengängen und schließlich der Qualität sozial- und auch frühpädagogischer Studiengänge insgesamt allgegenwärtig. Aus diesem Grunde sollen im Rahmen einer Arbeitsgruppe auf der Sektionstagung (23. bis 25. Mai 2019)

Diskursstränge und systematisiertes Wissen über diese Entwicklungen aufgegriffen werden, um auszuloten, welche professionspolitischen Positionierungen hier geboten sein könnten.

Tagungen

Das jährliche Netzwerktreffen der jungen Wissenschaft Soziale Arbeit fand am 12. Oktober 2018 an der Technischen Universität Dresden statt. Am Treffen beteiligten sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Standorten in Deutschland. Es wurden neben Themen, wie den Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft (und einer engeren Kooperation mit dem Netzwerk „Gute Arbeit in der Wissenschaft“) sowie der Gründung einer Initiative für ein Netzwerk junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der DGfE, mögliche Themenschwerpunkte für eine Tagung des Netzwerkes im Herbst 2019 sowie der Vorbereitung einer Arbeitsgruppe auf der kommenden Sektionstagung diskutiert.

Die Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik fand am 6. und 7. Juli 2018 im Haus Neuland in Bielefeld statt. Über unterschiedlichste Fragen der empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit lud das Organisationsteam bestehend aus Karin Bock, Sandra Landhäußer, Gertrud Oelerich sowie Werner Thole zu Beiträgen und Diskussion über die Vorträge von Vinzenz Thalheim, Mischa Engelbracht, Cornelia Wustmann, Mirjam Christ, Anke Karber, Vanessa Mertens, Samia Aden, Markus Eckl, Markus N. Sauerwein, Reinhart Wolff, Nina Göddertz, Miriam Mauritz, Franziska Heyden, Chantal Munsch, Katharina Freres, Sandra Küchler und Andreas Kewes ein. Die nächste Empirie-AG wird am 5. und 6. Juli 2019 im Haus Neuland veranstaltet.

„Die Rolle und Relevanz von Gesellschafts- und Gegenwartsanalyse in der sozial-pädagogischen Theoriebildung? – Erinnern, aktualisieren, kritisieren“ war Themenschwerpunkt der vom 30. November 2018 auf den 1. Dezember 2018 veranstalteten Theorie-AG. Das neu aufgestellte und ergänzte Organisationsteam besteht aus Mark Humme, Fabian Kessel, Alexandra Klein, Martina Lütke-Harmann, Jana Molle, Holger Schoneville, Cornelia Schweppe sowie Holger Ziegler. Diskussionen rund um die Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen wurden durch die Beiträge von Vinzenz Thalheim, Mark Schrödter, Alexandra Retkowski, Sophie Phries Künstler, Berno Hoffmann, Oliver Flügel-Martinsen sowie konkret zum Scherpunktthema von Andreas Schaarschuch, Bettina Hünersdorf und Martina Lütke-Harmann angeregt. Die nächste Theorie-AG wird am 6. und 7. Dezember 2019 stattfinden.

Am 9. November 2018 fand ein Treffen zwischen den Vorständen der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) sowie der Kommission Sozialpädagogik der DGfE in Frankfurt statt. Es wurden folgende Themen diskutiert: die Gefahr einer Deprofessionalisierung der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels, der Entwicklung der Studienangebote insbesondere bei dualen Studiengängen sowie verschiedenste Entwicklungen

in den Disziplinen. Es wurde sich darauf geeinigt, in Zukunft insbesondere bei Themen, die beide Fachgesellschaften betreffen, enger zu kooperieren und sich über die jeweiligen Entwicklungen zu informieren.

Der Arbeitskreis SGB-VIII-Reform hat am 19. Februar 2019 zum Thema „Hilfeplanung“ an der Stiftungsuniversität Hildesheim getagt und wurde von Benedikt Hopmann, Albrecht Rohrmann, Wolfgang Schröer und Ulrike Urban-Stahl vorbereitet und durch Einladung durch Fachkolleginnen und Fachkollegen (Pascal Bastian, Sarah Hitzler, Joachim Merchel) auf eine breite empirische wie mehrperspektivische, teilweise auch kontroverse Basis gestellt. Die Einladenden werden vor dem Hintergrund der Diskussion ein Positionspapier formulieren, das als Informationsgrundlage für Fachvertretende in den weiteren Reformprozess eingespeist werden kann. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeitsgruppe wird das Thema „Prävention im Sozialraum“ sein, der von Martina Richter, Gertrud Oelerich und Bettina Hünersdorf vorbereitet wird. Auch dazu wird am 5. April 2019 ein Workshop an der Universität Duisburg-Essen stattfinden und im Anschluss ein Positionspapier formuliert. Weitere Themen werden bei einem Treffen der Arbeitsgruppe auf der Sektionstagung geklärt.

Veröffentlichungen der Kommission

Anfang 2019 erschien der von der Kommission Sozialpädagogik herausgegebene und durch den vorherigen Vorstand (Margret Dörr, Barbara Lochner, Martina Richter, Kim-Patrick Sabla und Philipp Sandermann) verantwortete 192 Seiten starke Tagungsband „Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik“ zur gleichnamigen Kommissionstagung 2018 in Vechta im Beltz-Juventa Verlag.

Mischa Engelbracht (Erfurt) und
Bettina Hünersdorf (Halle-Wittenberg)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten des Vorstands: Initiierung der „Schriftenreihe der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“ bei Beltz Juventa

Die „Schriftenreihe der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“ wurde im Januar 2019 bei Beltz Juventa ins Leben gerufen. Herausgegeben wird sie vom Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Bianca Bloch, Melanie Kuhn, Marc Schulz und Wilfried Smidt. Innerhalb der Reihe werden schwerpunktmäßig Tagungs- und AG-Bände erscheinen. Die ersten Bände sind:

Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (Frühjahr 2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Verge-
wässerung. Weinheim: Beltz Juventa.

Bloch, Bianca/Kluge, Lucie/Trần, Hoa Mai/Zehbe; Katja (Hrsg.) (Frühjahr): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim: Beltz Juventa.

Marc Schulz (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Das aktuelle Sprecherinnen- und Sprecherteam des PdfK-Nachwuchses bilden Bianca Bloch (Gießen), Lars Burghardt (Bamberg) und Magdalena Hartmann (Hannover).

Die 16. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Kommission findet am 27. und 28. September 2019 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Campus Eichstätt) statt. Kristè Baužytė, Veronika Eder, Henrike Müller und Alexandra Witaschek sind für die Organisation zuständig. Weitere Informationen werden über die Homepage der Kommission bekannt gegeben.

Bianca Bloch (Gießen)

Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Die diesjährige Tagung der Empirie-AG wird als gemeinsame Tagung und in Kooperation mit der Theorie AG veranstaltet. Diese findet vom 7. bis 8. November 2019 im Deutschen Jugendinstitut am Standort München statt. Weitere Informationen werden über die Homepage der Kommission bekannt gegeben.

Marc Schulz (Köln)

Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Die Werkstatt fand am 29. und 30. November 2018 an der Universität zu Köln unter dem Titel „Betreuung – ein frühpädagogischer (Grund-)Begriff?“ statt. Betreuung erscheint in der prominenten Trias der „Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (kurz: FBBE) nahezu allgegenwärtig, ist aber in der Pädagogik der frühen Kindheit zugleich begrifflich unterbestimmt. Im Kontext des Begriffs finden sich u. a. Dimensionen wie (Für-)Sorge, Pflege, Vertrauen, Beaufsichtigung, Versorgen, aber auch das Bewahren und Behüten wieder. Die Vorträge haben vor diesem Hintergrund aus historischer, theorie-systematischer, existenzanalytischer, psychoanalytischer und/oder phänomenologischer Perspektive nach dem Sachverhalt der Betreuung gefragt. Im Zentrum standen dabei auch Fragen danach, ob und wie sich Betreuung überhaupt als ein pädagogischer Begriff bestimmen lässt und wie das Verhältnis von Betreuung, Erziehung und Bildung, aber auch Unterricht gedacht werden kann.

Cornelie Dietrich beleuchtete die verschiedenen Facetten der Betreuung, die als rechtlich formalisierte Rahmung außerfamiliären Aufwachsens, als kindheitssoziologische Kategorie, aber auch als Dimension pädagogischer Praxis sichtbar wird. Letztgenannte Dimension zeigt sich derzeit besonders in den Debatten um Qualität und hochwertige Betreuung in Krippen und Kindertagesstätten. Bettina Hünersdorf rekonstruierte aus existenzanalytischer und phänomenologischer Sichtweise, inwiefern Betreuung in der gegenwärtigen Frühpädagogik als vergesellschaftlichte Sorge verstanden und als „entleert“ von Geselligkeit und Mit-Sein gedeutet werden kann. Zugleich machte sie deutlich, dass die strukturell-gesellschaftliche Dimension der Betreuung bei einer Begriffsbestimmung Beachtung finden muss. Ulrich Wehner fragte in seinem Vortrag danach, wie sich Betreuung als einheimischer (früh-)pädagogischer Grundbegriff verstehen lässt. Aus grundlagentheoretischer Perspektive diskutierte er unter anderem, in welchen Situationen Betreuung eine „nicht-vermittelnde“, aber dennoch pädagogische Tätigkeit sein könne. Ulf Sauerbrey und Josephine Römhild fokussierten auf Pflege als Dimension der Betreuung und verglichen dabei verschiedene Pflegebegriffe aus frühpädagogischen Handbüchern, aus historischen Nachschlagewerken der Pädagogik und aus medizinisch-pflegewissenschaftlichen Handbüchern. Auf dieser Basis wurden im interdisziplinären Vergleich konstitutive Merkmale von Pflegehandlungen herausgearbeitet. Gisela Wiegand untersuchte aus einem psychoanalytischen Blickwinkel David Winnicotts Begriff der Fürsorge im Hinblick auf *care* und geteilte Betreuung. Abschließend blickten Oktay Bilgi und Ursula Stenger ideengeschichtlich sowie phänomenologisch und empirisch auf Betreuung und arbeiteten dabei u. a. die Bildung von Gefühlen und spirituelle Erfahrungen in Sorgebeziehungen als Dimensionen von Betreuung heraus.

Die Vorträge machten darauf aufmerksam, dass mit Betreuung mehr gemeint ist als konkrete Tätigkeiten der Versorgung oder der unmittelbaren Befriedung von Bedürfnissen. Durch die unterschiedlichen Zugänge zeigte sich, dass Betreuung als Sorge innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen verortet wird. Die Frage nach dem Zwischenmenschlichen sowie nach Interaktion und Beziehungen erschien als übergreifendes Querschnittsthema der verschiedenen Beiträge. In den Vorträgen und Diskussionen der Theoriewerkstatt wurde deutlich, dass es dringend notwendig ist, Betreuung in der Pädagogik der frühen Kindheit weiter begriffssystematisch und zugleich begründungs- und gegenstandstheoretisch zu untersuchen.

Oktay Bilgi (Köln), Ulf Sauerbrey (Jena) und Ursula Stenger (Köln)

Publikationen

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa.

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung fand vom 26. bis 28. September 2018 an der Universität Mainz zum Thema „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung“ statt. Sie wurde von der AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Heide von Felden und Sebastian Lerch) veranstaltet. Über 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Vertreterinnen und Vertreter der Praxis und Politik waren zu Gast. Nach Vorkonferenz-Arbeitsgruppen gab es anregende und rahmende Keynotes von Roland Reichenbach (Zürich) und Jürgen Wittpoth (Bochum) sowie eine Podiumsveranstaltung. Ansonsten wurde in 14 Arbeitsgruppen, einem Posterwettbewerb samt Preis sowie einem Barcamp das vielfältige und komplexe Thema intensiv diskutiert. 2019 wird der Tagungsband in der Schriftenreihe der Sektion bei dem Verlag Barbara Budrich erscheinen. 2018 erschien dort der Band zu der Sektionstagung in Heidelberg „Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens“ von Olaf Dörner et al. Für den 25. bis 27. September 2019 ist an der Universität Halle-Wittenberg (Gastgeber: Jörg Dinkelaker) in den Franckeschen Stiftungen die Jahrestagung zu „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten“ in Vorbereitung. Das Tagungsthema nimmt Bezug zu einer Reihe an Jubiläen (u. a. 70 Jahre Grundgesetz) im Rahmen der Demokratisierung Deutschlands.

Am 13. Februar 2019 wurde in einem Festakt mit dem Redner Andreas Voßkuhle in der Frankfurter Paulskirche das Jubiläum „100 Jahre Volkshochschule“ gefeiert. Das Jubiläum bezieht sich auf einen Artikel in der Weimarer Verfassung, der die Volkshochschule explizit als eine öffentlich zu fördernde Bildungsinstitution erwähnt. Das Sektionsmitglied Josef Schrader (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE) hat mit Ernst Dieter Rossmann eine Festschrift „100 Jahre Volkshochschulen“ herausgegeben, die in 100 von vielen Sektionsmitgliedern verfassten Geschichten je Jahr, die vielfältige Geschichte und den Wandel der Volkshochschule als Bildungsinstitution rekapituliert. Weitere Publikationen sind oder werden zukünftig erscheinen rund um dieses Jubiläum. In Dresden fand am 14. Februar 2019 die Eröffnung einer Wanderausstellung zu der Geschichte der sächsischen Volkshochschulen statt, die u. a. von den Sektionsangehörigen Tobias Lemke und Anja Mede-Schelenz (Chemnitz) in Kooperation mit dem Landesvolkshochschulverband (Ulrich Klemm) entwickelt wurde. Die Wanderausstellung wird voraussichtlich auch bei der Sektionstagung in Halle gezeigt werden.

Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler haben als Redaktionskollektiv 2018 die erste Ausgabe der Zeitschrift „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung“ publiziert. Die Zeitschrift hat den eigenen Anspruch, den diskursiven Austausch innerhalb der Erwachsenenbildung voranzutreiben. Die Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung wird seit dem

Jahr 2003 angeboten. Die Workshops zu thematisch-inhaltlichen und methodologisch-methodischen Fragen werden von promovierten Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie Nachwuchswissenschaftlern organisiert und moderiert. Die Werkstatt wird von der Sektion und dem DIE unterstützt. Aufgrund der hohen Anzahl an Summer/Winter Schools und Methodenworkshops hat sich das Organisationsteam entschlossen, die Werkstatt 2019 ausfallen zu lassen und im Frühjahr 2019 eine Bedarfserhebung mit Perspektive auf 2020 durchzuführen. Im Rahmen einer neuen Lehrbuchreihe bei UTB zu Erwachsenen-/Weiterbildung sind 2019 die ersten beiden Bände zu „Lehren und Lernen“ (Josef Schrader) und „Programm-/Angebotsentwicklung“ (Marion Fleige et al.) erschienen. Weitere Bände sind in Vorbereitung. Die von Sektionsmitgliedern u. a. auch durch einen Beirat unterstützte Reihe soll insgesamt die Lehre zu Erwachsenen-/Weiterbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen unterstützen.

Der Wissenschaftsrat hat „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ im Januar 2019 veröffentlicht. Mitglieder der Sektion waren hier konsultiert worden. Die Empfehlungen sind auf der Homepage des Wissenschaftsrates zugänglich. In den Empfehlungen wird der Ausbau weiterbildender Studienangebote an den deutschen Hochschulen empfohlen. Es werden Wege aufgezeigt, wie diese bedarfsgerechter gestaltet werden können. Dazu zählen nicht nur organisatorische Verbesserungen für eine flexiblere Studiengestaltung, sondern auch die Veränderung politischer Rahmenbedingungen – zum Beispiel, um mehr gebührenfreie Angebote für bestimmte Zielgruppen und Berufsbereiche mit perspektivischem Fachkräftemangel zu schaffen.

Bei der BMBF-Bildungsforschungstagung „Bildungswelten der Zukunft“ am 12. und 13. März 2019 in Berlin wird die Erwachsenenbildung u. a. mit zwei Foren (Forenleitungen: Anke Grotlüschen sowie Silke Schreiber-Barsch) vertreten sein. Am 23. Mai 2019 soll das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) an der FernUniversität in Hagen mit einem Festakt gegründet werden. Die Gründung wird von den Sektionsmitgliedern Julia Schütz, Christina Buschle, Dieter Nittel und Rudolf Tippelt verfolgt.

Die Europäische Gesellschaft für Forschung zum Lernen Erwachsener (ESREA) wird vom 19. bis 22. September 2019 an der Universität Belgrad zum Thema „Adult Education Research and Practice between the Welfare State and Neoliberalism“ ihre Triennial Research Conference haben. Das Sektionsmitglied Steffi Robak (Hannover) wurde für eine Keynote eingeladen.

Bei der Sektionstagung in Mainz fanden auch Vorstandswahlen statt. Der neue Erste Sprecher ist nun Bernd Käßplinger (Gießen). Zum Sektionsvorstand gehören außerdem Olaf Dörner (Magdeburg), Anke Grotlüschen (Hamburg) und Gabriele Molzberger (Wuppertal). Carola Iller (Hildesheim) und Ingeborg Schüßler (Ludwigsburg) sind aus dem Vorstand ausgeschieden. Ihrer mehrjährigen engagierten Arbeit im Vorstand wird nachdrücklich gedankt.

Bernd Käßplinger (Gießen)

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Tagungen

Mit Unterstützung der Kommission „Pädagogische Freizeitforschung“ wurde im November 2018 der fünfte Freizeitkongress an der Hochschule Bremen durchgeführt. Mehr als 130 Teilnehmende diskutierten zwei Tage lang die Perspektiven einer digitalisierten Gesellschaft und die Auswirkungen auf Arbeit und Freizeit. 26 Referentinnen und Referenten, darunter zahlreiche Kommissionsmitglieder, sorgten für einen dichten Fluss an Informationen über neue digitale Assistenzsysteme, die Veränderung der Marketingkommunikation, neue Optionen für die Informelle Bildung und den Wandel in Museen und Erlebniswelten. In neun Foren wurde um mögliche Perspektiven für eine Freizeit 4.0 gerungen, wurden Argumente für utopische Hoffnungen, gespeist durch neue digitale Technologien, und Befürchtungen, bezogen auf einen Verlust an menschlichen Kompetenzen und eine Einschränkung der gesellschaftlichen Mitbestimmung, ausgetauscht.

Die Entwicklung von virtuellen (Parallel-)Welten war ein spannender Themenstrang des Kongresses. Hier überwogen die utopischen Hoffnungen, beispielsweise auf mehr Freizeit und Chancen für empathische Freizeitberufe, oder auf neue Formen des Spracherwerbs im Internet mit „lernfähigen“ Chatbots. Der zu jeder Zeit verfügbare Smart-Teacher, aber auch weitere Assistenten für die Buchung von Reisen, Hotels oder Verkehrsmitteln, werden unsere Lebenswelt binnen weniger Jahre durchziehen, so die Prognose. Chatbots könnten zu ernst zu nehmenden Dialogpartnern im Rahmen des informellen Lernens werden, so die These des einführenden Beitrags von Prof. Norbert Meder zu einem stark besuchten Workshop.

Im Themenblock „Kommunikation, Interaktion und Partizipation“ stellten Anbieter von Freizeitdienstleistungen neue Szenarien und Service-Strukturen vor. Jens Tanneberg vom Klimahaus Bremerhaven 8° Ost erläuterte das „World Future Lab“, eine multimediale Erlebnisstation zur Nachhaltigen Entwicklung und den Handlungsmöglichkeiten im Alltag. „Gestalte deine Zukunft“ ist hier die Botschaft, und Besucher können in der multimedialen Simulation probierhalber ihr Handeln verändern. Die möglichen Folgen werden sofort sichtbar gemacht. Eine digitale Strategie, so scheint es, wird wichtiger für viele Erlebniswelten, Museen, Bildungshäuser oder Reiseunternehmen. Die neuen technischen Systeme ermöglichen darüber hinaus auch Menschen mit körperlichen Einschränkungen Chancen auf eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, so Prof. Udo Wilken aus Hildesheim in seinem inspirierenden Beitrag, und eine Partizipation an vielen Freizeitangeboten. Lesehilfen und

Übersetzungsprogramme in Spezialsprachen für Menschen mit Beeinträchtigungen sind nur zwei Bereiche, in denen rasante Fortschritte zu erwarten sind.

Um Transformation und den Wandel von Selbstbildern ging es am zweiten Kongresstag. Die Möglichkeiten der Internetkommunikation auf zahlreichen Kanälen und mit hoher Dichte bestimmen offenbar zunehmend die Relevanzstrukturen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie bewegen sich in kommerzialisierten Räumen, reagieren auf einen nichtstofflichen Kontext der Netzwerke und Algorithmen mit ihrer personalisierten Werbung. „Gruselig“ ist eine Reaktion auf die Bildung von persönlichen Profilen aufgrund von Mediennutzungen, Kommunikationsinhalten oder Kaufakten im Internet. Gleichwohl erfolgt auch eine schnelle Anpassung junger Menschen an die schöne neue Welt von „Künstlicher Intelligenz“, ständiger Beobachtung und Informationskapitalismus, so Prof. Stefan Iske von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Wo bleibt eigentlich das Körperliche, beispielsweise im Tourismus, wenn alle Freizeitwünsche über das weltweite Netz abgedeckt werden können, oder eine „Selbstdarstellung“ im Urlaub viel besser über mediale Produkte und Plattformen gelingt als durch persönliche Begegnung und Erzählungen? Medienbildung und Freizeitforschung rücken etwas näher zusammen, war der Eindruck in der spannenden Plenumsdiskussion.

Der letzte Teil des Kongressprogramms thematisierte Forschungsfragen und Forschungsperspektiven für die weitere Begleitung des digitalen Wandels. Hierbei wurde die große Breite der Ansätze deutlich. Es könnte lohnend sein, sich genauer mit der Szene der Computerspieler und des „Game-based Learning“ zu befassen, wie von Prof. Johannes Fromme und Tom Hartig aus Magdeburg vorgeschlagen. Auch die weitere Analyse des Wandels von Museen und Wissenswelten in den Bereichen Vermittlung und Partizipation wäre anzustreben und wird an der Hochschule Bremen verfolgt. Ebenfalls zu nennen sind neuartige Aktionsraumanalysen oder auch Auswertungen von großen Datenmengen zu Freizeitnutzungen („Big Data“), wie in einem Parallelforum zum Oberthema „4punkt0 erforschen“ behandelt.

Nach all den intensiven Debatten, Präsentationen und Statements hieß es am Abend wie in den vergangenen Jahren „Der Kongress tanzt“. Diesmal war die Feier verbunden mit dem Jubiläum des „Internationalen Studiengangs Angewandte Freizeitwissenschaft“ an der Hochschule Bremen. Das Motto „20 Jahre Freizeitwissenschaft studieren“ gab den Rahmen für ein rauschendes Fest mit Ansprachen, Quiz, Essen und Trinken, Musik und guten Gesprächen bis tief in die Nacht.

In der Schlussbilanz zum fünften Bremer Freizeitkongress wurden fünf Herausforderungen an Freizeitplanung, Freizeitmanagement und Freizeitbildung hervorgehoben:

- Erlebnissräume digital und analog gestalten: partizipativ, kreativ und inspirierend

- virtuelle Vermittlungsformen ernst nehmen und neue Kommunikationskanäle für Netzreisende erschließen
- die utopischen Momente des digitalen Wandels bewahren: Muße statt digitale Dystopie!
- die Medienkompetenz stärken und eine kritische Reflexion der eigenen Mediennutzung fördern
- und eine forschungsbasierte Technikfolgenabschätzung für die digitale Freizeit 4.0 vorantreiben.

Prof. Renate Freericks, Studiengangsleiterin im „Internationalen Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft“, dankte für die Veranstalter allen Unterstützern und den vielen Helfern der Tagung. Es war die fünfte Konferenz einer Reihe mit spannenden Querschnittsthemen: Nachhaltige Freizeit- und Tourismusentwicklung, Wandel der Stadtkultur und immer auch Zukunftsforschung. Der 6. Bremer Freizeitkongress im Jahr 2020, dies wurde bei der internen Bilanz schon deutlich, könnte sich wieder stärker mit sozialen Themen befassen und das „Berufsfeld Freizeit“ mit seinen vielfältigen Facetten von Naturräumen, Events bis sozialer Kulturarbeit in den Blick nehmen. Im Rahmen der an den Kongress anschließenden Kommissionssitzung wurde der bisherige Vorstand für zwei Jahre wiedergewählt. Die Arbeit der Kommission soll mit Fachkonferenzen und einschlägigen Publikationen fortgesetzt werden.

Renate Freericks (Bremen) und Dieter Brinkmann (Bremen)

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Die Arbeit in der Sektion 13 findet vor allem innerhalb der zwei Kommissionen, der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ und der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie statt.

Die Mitgliedersituation der DGfE-Sektion gestaltet sich erfreulich, da ein überschaubarer, aber doch stetiger Zuwachs an Mitgliedern zu verzeichnen ist (derzeit 124 Mitglieder). Zur Verstetigung dieses Trends liegt ein Schwerpunkt der Arbeit der Sektion weiterhin auf der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Kooperation mit verschiedenen Hochschuleinrichtungen.

Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“

Die inhaltliche Arbeit der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ findet weiterhin ganz wesentlich auf den jährlichen Herbsttagungen statt. Die Herbsttagung vom 5. bis zum 6. Oktober 2018 hatte das Rahmenthema „Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen“. Sie wurde von der Abteilung „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ der Humboldt-Universität zu Berlin gemeinsam mit der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ausgerichtet. In zahlreichen Beiträgen wurde deutlich, dass die Verstehens- und Handlungsansätze der Psychoanalytischen Pädagogik für die Professionalisierung von schulischen und außerschulischen Fachkräften, zur Organisationsentwicklung und zum Verständnis der gegenwärtigen sozialen/gesellschaftlichen Situation einen erheblichen Gewinn darstellen, im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs jedoch noch zu wenig wahrgenommen werden.

Die Herbsttagung 2019 hat das Rahmenthema „Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken“ und wird in der Kooperation der Abteilung „Allgemeine Pädagogik“ der Universität Kiel, dem Erasmus+-Projekt „pro-inklusiv-reflexiv“ und der DGfE-Kommission ausgerichtet. Sie findet vom 4. bis 5. Oktober 2019 an der Universität Kiel statt.

Über die eigenen Tagungen hinaus beteiligen sich aus der Kommission heraus entstehende Arbeitsgruppen an zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen. So haben Mitglieder der Kommission eine Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress unter dem Titel: „Inklusion als halbierte Bewegung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik auf Forschung, Professionalisierung und Soziodynamik zu einem bildungspolitischen Paradigma“ eingereicht und durchgeführt und publizieren die zentralen Inhalte der AG als Beitrag im Kongress-

band. Die internationale Vernetzung der Kommission findet verstärkt über die „European Educational Research Association (EERA)“ statt. Zur ECER 2019 in Hamburg wurde ein Special Call „Education and Psychoanalysis“ veröffentlicht, auf den Arbeitsgruppen der Kommission mit zwei eingereichten Symposien reagiert haben. An letzteren beteiligen sich Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Österreich, Luxemburg, Frankreich und Italien.

Auf der Herbsttagung 2018 wurde erstmals der Nachwuchspreis der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“, der nach dem bedeutenden Pädagogen Siegfried Bernfeld benannt ist, vergeben. Der Preis prämiert herausragende Studienabschluss- oder Dissertationsarbeiten im Themenfeld der Psychoanalytischen Pädagogik. Erste Preisträgerin ist Frau Dr. Antonia Wininger mit ihrer an der Universität Wien eingereichten Dissertation „Die Bedeutung von kindlichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen im Kontext der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe. Eine methodenkritische Einzelfallstudie im Schnittfeld von Young Child Observation und Videoanalyse“. Der Preis ist mit 1000 € dotiert, die der Veröffentlichung der Arbeit in der Schriftenreihe der Kommission dienen.

In ihrer Schriftenreihe veröffentlicht die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ (Verlag Barbara Budrich) sowohl Sammelbände (i. d. R. Tagungsbände) als auch Monografien. Aktuell sind erschienen bzw. in Vorbereitung:

- Weber, Jean-Marie/Rauh, Bernhard/Strohmer, Julia (Hrsg.) (2019): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 8). Leverkusen: Budrich.
- Zimmermann, David/Rauh, Bernhard/Trunkenpolz, Kathrin/Wininger, Michael (2019): Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 9). Leverkusen: Budrich (in Vorbereitung).
- Wininger, Michael (2019): Die Bedeutung von kindlichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen im Kontext der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe. Eine methodenkritische Einzelfallstudie im Schnittfeld von Young Child Observation und Videoanalyse (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 10) Leverkusen: Budrich (in Vorbereitung).

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Die Kommission konnte ihre Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie im Julius-Klinkhardt-Verlag neu beleben. Nach dem altersbedingten Ausscheiden eines Reihenherausgebers hat sich die Herausgeber-schaft unter Mitarbeit der momentanen Sprecherinnen der Kommission neu

aufgestellt. Als erster Band nach dem Wechsel erscheint im März 2019 der Tagungsband zur letzten Kommissionssitzung:

Graf, Ulrike/Iwers, Telse (Hrsg.) (2019): Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie, hrsg. von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Die Kommission widmet sich im Jahr 2019 vorrangig den zwei Themenbereichen *Achtsamkeit* und *Vielfalt*:

1. In Kooperation mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft und der Akademie für Weltreligionen der Universität Hamburg findet im Sommersemester 2019 an der Universität Hamburg eine offene Ringvorlesung unter der Überschrift „Achtsamkeit in der Pädagogik“ statt. Wie beeinflusst Achtsamkeit die Beziehungsfähigkeit und die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen? Welche achtsamkeitsbasierten Interventionen werden bereits in Schulen umgesetzt, und welche Erfahrungen wurden damit gemacht? Diesen und anderen Fragen widmen sich unterschiedlichste international wirkende Expertinnen und Experten in ihren Vorträgen, indem sie die Bedeutsamkeit von *Achtsamkeit* herausstellen und Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen.
2. Die diesjährige Jahrestagung der Kommission findet vom 16. bis 17. September 2019 unter der Überschrift „Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten“ an der Universität Hamburg statt. In zahlreichen Tagungsbeiträgen werden die Herausforderungen und Chancen von Diversität in pädagogischen Kontexten sowie deren Gestaltungsprozesse und Gelingensbedingungen thematisiert. Dabei spiegelt sich das Motto der Veranstaltung unmittelbar in den Beiträgen wider: so widmen sich die Teilnehmenden sowohl in Forschungs- als auch in Praxis- und Konzeptbeiträgen verschiedenen Differenzlinien in ganz unterschiedlichen Kontexten und haben außerdem die Möglichkeit, sich in Workshops aktiv mit eigenen Vorstellungen von bzw. Erfahrungen mit *Vielfalt* auseinanderzusetzen.

*David Zimmermann (Berlin), Telse Iwers (Hamburg),
Bernhard Rauh (München) und Kathrin Trunkenpolz (Wien)*

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Die Entwicklung der Sektion Organisationspädagogik verlief im ersten Jahr nach ihrer Sektionswerdung insgesamt positiv: So hat die Sektion aktuell bereits über 100 Mitglieder. Zudem wurde eine neue Professur für Organisationspädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eingerichtet, die seit September 2018 mit Anja Mensching besetzt ist.

Tagungen

Die nächste Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik „Organisation über Grenzen“ findet vom 21. bis 22. Februar 2019 an der Universität Trier statt. Im Vorfeld der Jahrestagung wird am 20.-21. Februar 2019 das fünfte „Forum Pädagogische Organisationsforschung“ für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase veranstaltet. Im Rahmen der Tagung werden insgesamt ca. 40 Vorträge in sechs Foren diskutiert. Die Keynotes halten Barbara Czarniawska (University of Gothenburg) und Fabian Kessl (Bergische Universität Wuppertal). Darüber hinaus wird im Rahmen der Jahrestagung zum ersten Mal ein einstündiges Barcamp durchgeführt, das dazu dienen soll, in einem offenen und partizipativen Austausch aller Sektionsmitglieder künftige Themen für organisationspädagogische Forschung zu identifizieren. Die Ergebnisse sollen zur Erarbeitung zukünftiger kooperativer Forschungsanträge, zur Herausgabe von Special Issues in Zeitschriften, zur Entwicklung neuer Lehrangebote oder zu Panels, Foren o. ä. im Rahmen von Tagungen genutzt werden.

Aktivitäten der Sektion

Um mehr über die Interessenlagen, Erwartungen und Wünsche von Mitgliedern und Interessierten der Organisationspädagogik zu erfahren, wurde eine Online-Befragung durchgeführt, an der sich insgesamt 170 Personen beteiligten, die zuvor im Umkreis von Tagungen oder Publikationen der Organisationspädagogik aktiv waren. Zwei Drittel der Befragten waren DGfE-Mitglieder, von diesen waren wiederum 60 Prozent Mitglieder der (damaligen) Kommission Organisationspädagogik, gefolgt von Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung (47 Prozent), der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (24 Prozent), sowie der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (17 Prozent). Als zentrale Aufgabenstellungen der Organisationspädagogik nannten die Befragten vor allem die Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase sowie die Weiterentwicklung des Fachdiskurses. Als Erwartungshaltungen für die Zukunft der Organisationspädagogik formulierten die Befragten die Aspekte Kooperation, eigenständige

Positionierung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit anderen Sektionen und Kommissionen. Als Perspektiven für eine strukturelle Weiterentwicklung wurde am häufigsten die Einrichtung von Forschungsgruppen und Themen-netzwerken vorgeschlagen, als zukünftige inhaltliche Fokussierung des organisationspädagogischen Diskurses die weitere theoretische Grundlegung sowie methodische und methodologische Fragen. Als wichtiger Punkt wurde auch hier die Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase beispielsweise durch Methodenworkshops, Vorstellung abgeschlossener Promotionen und einschlägige Arbeitsgruppen genannt.

Veröffentlichungen der Sektion

Im Rahmen der Weiterentwicklung ihrer Publikationsstrategie startet die Sektion Organisationspädagogik mit dem Jahrbuch Organisationspädagogik ab 2019 ein neues Veröffentlichungsformat, das ebenfalls in der Reihe „Organisation und Pädagogik“ bei Springer VS erscheinen wird. Dazu gibt es jährlich einen Call for Papers. Das Jahrbuch beinhaltet neben einem thematischen Schwerpunkt, der sich am Thema der jeweiligen Jahrestagung orientiert auch einen kleineren Teil für allgemeine organisationspädagogische Beiträge. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Das erste Jahrbuch wird den Titel „Organisation und Verantwortung“ tragen und sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Beiträge umfassen. Noch in diesem Jahr wird ein Call for Papers für das nächste Jahrbuch zum Schwerpunktthema „Organisation über Grenzen“ veröffentlicht. Darüber hinaus wurde ein Editorial Board für das Jahrbuch gegründet, das sich im Rahmen der Jahrestagung in Trier zu einer ersten konstituierenden Sitzung trifft.

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

NOTIZEN

Aus der Forschung

Projekt: „Klaus Mollenhauer Gesamtausgabe. Textkritische und kommentierte Edition der Schriften Klaus Mollenhauers“

Antragstellende: Dr. Mirjam Blümm (Göttingen, Staats- und Universitätsbibliothek), Prof. Dr. Cornelia Dietrich (Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaften), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn (Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft), Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller (Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft)

Projektmitarbeitende: Göttingen, SUB: Dipl.-Hdl. Mathias Göbel, Dipl.-Bibl. Mag. theol. Alexander Jahnke, M. A. Christoph Kudella, M. A. Max-Ferdinand Zeterberg; Göttingen, IfE: Dr. Anne Hild, M. A. Frauke Lindloff in der Beek, Dipl.-Päd. Friederike Wolf, Jonathan Fante, Ayleen Hunsicker; Lüneburg: M. A. Lisa-Katharina Heyhusen, B. A. Nele Borchers; Osnabrück: M. A. Lasse Clausen, B. A. Julia Straßburger, B.A.

Weiterer Projektbeteiligter: Prof. Dr. Alex Aßmann

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: April 2018 bis März 2021

Kurzbeschreibung: Das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderte Verbundprojekt erstellt eine kritisch kommentierte Gesamtausgabe der Schriften Klaus Mollenhauers (KMG) unter Einbezug seines Nachlasses. Neu für die Erziehungswissenschaft ist die hybride Edition in einem online verfügbaren Forschungsportal und in einer Printversion. Der bewilligte Zeitraum beträgt zunächst drei Jahre, ein Antrag auf weitere drei Jahre ist geplant.

Klaus Mollenhauer (1928-1998) gilt als einer der bedeutendsten deutschen Erziehungswissenschaftler des 20. Jahrhunderts und prägte maßgeblich die Sozialpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Mollenhauer 1959, 1964; Brumlik 1998). Er gilt zudem als Begründer einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (vgl. Tenorth 1999, S. 143), mit der sich eine Öffnung der geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zu einem empirisch-sozialwissenschaftlichen Anspruch vollzog (vgl. Winkler 2002, S. 9).

Obwohl ihm diese Bedeutung in der Disziplin eingeräumt wird (vgl. auch Aßmann 2015, S. 13), sind seine Schriften größtenteils vergriffen und nur noch über Bibliotheken bzw. antiquarisch erhältlich. Eine breitere Rezeption findet durch aktuelle Übersetzungen überwiegend im asiatischen und angloamerikanischen Raum statt (vgl. z. B. Mollenhauer 2012, 2014). Um diese Lücke der

Zugänglichkeit zu schließen, hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt, alle publizierten Texte Mollenhauers unverändert, chronologisch nachvollziehbar und kommentiert zu erfassen, um sie in einer textkritischen Gesamtausgabe zu veröffentlichen und so der Forschung und Lehre wieder zur Verfügung zu stellen.

Erstmals in der Erziehungswissenschaft entsteht eine digitale, textkritische und kommentierte Gesamtedition, die über ein Forschungsportal zum einen kostenfrei zur Verfügung gestellt, zum anderen auch für weitere Forschung interaktiv genutzt werden kann. So wird etwa die digitale Verfügbarkeit aller publizierten Texte Mollenhauers die Anwendung computerbasierter Forschungsmethoden – z.B. die Kombination von Distant-Reading- mit Close-Reading-Verfahren – ermöglichen, wie es in ähnlichen digitalen Editionen anderer Disziplinen bereits geschieht.

Aus seinen 186 Schriften ergeben sich, unter Berücksichtigung aller Wiederveröffentlichungen, Neuzusammenstellungen und Auskopplungen, knapp 500 für die Gesamtedition zu berücksichtigende Textzeugen. Die Entscheidung, sein gesamtes Werk und nicht nur Auszüge zu veröffentlichen, wirkt einer selektiven, möglicherweise tendenziösen, Auswahl entgegen und eröffnet die Möglichkeit, unbekanntere oder schon lange vergriffene Publikationen Mollenhauers wieder bzw. neu zu entdecken. Übersetzungen und sogenannte graue Literatur werden in einem gesonderten Bereich zusätzlich zur textkritischen Gesamtedition zur Verfügung gestellt. Ausgewählte Materialien aus dem Nachlass ergänzen die Edition.

Die Arbeit folgt dem editorischen Grundprinzip, dass die erste veröffentlichte Version eines KMG-Textes als Leittext fungiert und davon ausgehend die folgenden Veröffentlichungen des Textes als Varianten dargestellt werden können. Als Variante gilt ein Text dann, wenn er gegenüber dem Leittext Veränderungen aufweist. Diese werden nach den TEI-Standards (Text Encoding Initiative) in der Markup Language XML ausgezeichnet. Auf diesem Wege wird die Genese des Werkes Mollenhauers nachvollziehbar, und die Texte werden im historischen Zusammenhang ihres Erscheinens in der öffentlichen Fachrezeption dargestellt. So können die Texte Mollenhauers ausgehend von unterschiedlichen Forschungsinteressen untersucht werden – vor allem auch im Hinblick auf werkimmanente Wandlungsprozesse. Ein weiteres editorisches Grundprinzip ist die unveränderte Wiedergabe der vorliegenden Texte; Korrekturen werden nachvollziehbar angebracht.

Das Projekt wird parallel in vier Arbeitsgruppen durchgeführt: An der Universität Göttingen werden die Veröffentlichungen Mollenhauers von 1947 bis 1974 bearbeitet und der Nachlass für die Kommentierung und Ergänzung der Gesamtedition erschlossen. Die Arbeitsgruppe an der Universität Osnabrück ist zuständig für die Texte von 1975 bis 1987. Der jüngste Abschnitt von 1988 bis 1999 (einschließlich posthumer Veröffentlichungen) wird an der Universität Lüneburg bearbeitet. Die vierte Arbeitsgruppe an der Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB) steht der erziehungswissenschaftlichen Er-

schließung aus editions- und informationswissenschaftlicher Sicht zur Seite. Dazu gehört die Erstellung eines TEI-Metadatenschemas für die Erschließung der Texte in der Auszeichnungssprache XML, die technische Realisierung der Online-Forschungsumgebung sowie die Schulung der anderen Arbeitsgruppen im Umgang mit der verwendeten Software.

In den ersten sechs Monaten des Projektes wurden alle Leittexte digitalisiert und via Texterkennung mit einer ersten XML-Auszeichnung versehen. Inzwischen liegen die Texte im TextGrid-Repository bereit, um im Sinne des Projektanliegens ausgezeichnet zu werden. Seit Oktober besteht die Hauptarbeit in der Textauszeichnung und weiterhin in der Sichtung des Nachlasses. Durch die ständige Weiterentwicklung des Metadatenschemas seitens der Arbeitsgruppe der SUB, die die neu auftretenden Anforderungen umsetzt, bedarf jeder ausgezeichnete Text stetiger Aktualisierung und Überarbeitung. Daran wird sich die Kommentierung, auch unter Zuhilfenahme des dann erschlossenen Nachlasses, anschließen. Die digitale Publikation der Texte im Forschungsportal ist für den Zeitraum zwischen 2021-23 geplant, die Printversion soll anschließend erscheinen.

Kontakt: kmg-projekt@uni-goettingen.de

Literatur

- Aßmann, Alex (2015): Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brumlik, Micha (1998): Klaus Mollenhauer – Die Sozialpädagogik in der Einheit seines Werks. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 3, S. 431-440.
- Mollenhauer, Klaus (2014): *Forgotten Connections. On culture and upbringing*. Edited and translated by Norm Friesen. New York: Routledge.
- Mollenhauer, Klaus (2012): Mawarimichi. Bunka to kyoiku no toyaronteki kotosatsu (deutsch: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion). Übersetzt von Hiromoto Makabe, Yasuo Imai und Shinji Nobira. Machidashi: Tamagawa Universität.
- Mollenhauer, Klaus (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die Zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikersprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135-161.
- Winkler, Michael (2002): Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel: Beltz UTB.

Projekt: Exzellenzcluster Africa multiple: Reconfiguring African Studies an der Universität Bayreuth und die Research Section *learning*

Kurzbeschreibung: Die Universität Bayreuth hat in der aktuellen Exzellenzinitiative erfolgreich das Exzellenzcluster *Africa multiple: Reconfiguring African Studies* eingeworben. Das Exzellenzcluster wurde entworfen, um neue Antworten für die grundlegenden theoretischen, methodologischen und strukturellen Herausforderungen einer globalen Welt und einer entsprechenden Forschungslandschaft zu entwickeln und adäquat auf veränderte Bedingungen und Perspektiven auf weltweite relationale Wissensproduktion und Forschung zu reagieren. Die Limitationen der konventionellen *area studies* sollen – epistemologisch wie konzeptionell – ebenso überwunden werden wie die der *global studies*, und neue Wege sollen vorgeschlagen werden. Die Simultanität von Heterogenität und Relationalität in *allen* Bereichen der globalen Wissensproduktion und wissenschaftlicher Forschung jenseits von kontextgebundenen Studien des Nationalen, Regionalen o.ä. sollen fokussieren werden, und Relationalität ist in Konsequenz neben Reflexivität und Multiplizität eines der Kernkonzepte des Clusters. Das Cluster setzt seine empirische und theoretische Agenda in sechs thematischen Feldern um, die in die Research Sections *Moralities, Knowledges, Arts and Aesthetics, Mobilities, Affiliations, und Learning* unterteilt sind. Jede Sektion setzt sich aus einem Team interdisziplinärer Forscherinnen und Forscher zusammen, die auch über Sektionsgrenzen hinaus im Cluster interdisziplinäre Forschungsprojekte realisieren.

In der Sektion *learning* sind zu Beginn des Clusters Gründungsmitglieder (PIs) aus den Disziplinen Ethnologie, Erziehungswissenschaft, Englische Literaturwissenschaft und Islamstudien sowie assoziierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Psychologie und den Ingenieurwissenschaften vertreten, weitere disziplinäre Perspektiven werden im Verlauf des Clusters sukzessive inkludiert. Die Sektion will multiple und interrelative Lernprozesse (in Afrika und weltweit) untersuchen und deren Relationen über den Kontinent hinaus analysieren. Es geht ihr wie dem ganzen Cluster ausdrücklich auch um Grundlagenarbeit hinsichtlich epistemologischer und methodologischer Fragestellungen. Die Sektion *learning* möchte zu einem Verständnis der vielen Rollen, die Lernen bei der Subjektivierung, in den Lebensphasen oder etwa bei der (Re)Produktion von Gender und Identitäten spielt, beitragen und u. a. Konsequenzen der ungleichen Distribution von Bildung analysieren. Es soll untersucht werden, inwiefern Lernen selbst relational (ko)konstituiert ist durch Institutionen, Weltansichten, Kommunikationen, Infrastrukturen, transnationale und transkontinentale Beziehungen etc. Dabei reicht der Begriff Bildung hier in einer zeitgemäßen Betrachtung weit über die Beschreibung des oft (nicht nur im afrikanischen Kontext) defizitären, dysfunktionalen formalen Bildungssystems als Einrichtung mit problematischen, vorgeblich universellen

Bildungskonzepten hinaus. Die Forschung wird sich an den drei Schwerpunkten Kommunikation, Biographien des Lernens und den *travelling concepts and practices* orientieren. Der sprachlichen Vielfalt des Kontinents wird dabei besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Bei der Untersuchung der Biographien des Lernens sollen die höchst differenten Lernprozesse nachgezeichnet werden, indem die Lernwege von Individuen über verschiedenartigste Stationen und Lernräume (Koranschulen, Lehrzeiten, informelles Lernen im Haushalt und der Subsistenzwirtschaft, konfessionelle Universitäten etc.) hinweg verfolgt sowie deren Relationen aufgezeigt werden. Mit den *trading zones of knowledge* werden die global verfügbaren Bildungskonzepte und -praktiken, die weltweit auf lokale Lernprozesse einwirken in den Blick genommen. Das Cluster hat eine Laufzeit von sieben Jahren.

Kontakt: Prof. Dr. Iris Clemens (PI), Sprecherin Research Section *learning*, Universität Bayreuth, Allgemeine Pädagogik, iris.clemens@uni-bayreuth.de

TAGUNGSKALENDER

Juni 2019

„Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten“ – Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Datum: 26. bis 28. Juni 2019

Tagungsort: Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz, Universität Basel

Organisation: Markus P. Neuenschwander, Afra Sturm, Monika Waldis

Information: www.sgbf2019.ch

„Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge“ – 3. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung

Datum: 28. bis 29. Juni 2019

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau

Organisation: Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/AG_Inklusionsforschung/2019_CfP_3._Arbeitstagung_AG_Inklusionsforschung.pdf

„Ethik und Fragen der Verantwortung in Zeiten der Digitalisierung“ – 12. Magdeburger Theorieforum

Datum: 28. bis 29. Juni 2019

Tagungsort: Otto von Guericke Universität Magdeburg

Organisation: Johannes Fromme, Jens Holze, Stefan Iske, Dan Verständig

Information: <https://theorieforum.de/>

Juli 2019

DGfE-Summer School – Forschungswerkstatt zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 22. bis 26. Juli 2019

Tagungsort: Erkner bei Berlin

Organisation: Susan Derdula-Makowski

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

„Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend“

Datum: 26. bis 27. Juli 2019

Tagungsort: Universität Koblenz-Landau

Organisation: Petra Götte und Wiebke Waburg

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/19-02_CfP_Tagung_Dinge_der_Kindheit_-_Dinge_der_Jugend.pdf

Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik

Datum: 5. bis 6. Juli 2019

Tagungsort: Haus Neuland, Bielefeld

Organisation: Karin Bock, Sandra Landhäußer, Gertrud Oelerich, Werner Thole

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/Einladung_und_Call_Empirie-AG_2019.pdf

September 2019

„Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future“ – ECER 2019

Datum: 2. bis 6. September 2019

Tagungsort: Universität Hamburg

Organisation: EERA

Information: <https://eera-ecer.de/>

„Lehrkustdidaktik im Dialog“ – Summer School

Datum: 13. bis 15. September 2019
Tagungsort: Walddörfer Gymnasium Hamburg
Organisation: Mario Gerwig, Manuel Hermes
Information: www.lehrkunst.ch

„Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Datum: 16. bis 17. September 2019
Tagungsort: Universität Hamburg
Organisation: Telse Iwers, Ulrike Graf, Ramona Löbke
Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13_DiffEBF/PHP/2019_CfP_Vielfalt_thematisieren.pdf

„Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderungen für empirische Bildungsforschung“ – Jahrestagung der Sektion Empirische Bildungsforschung

Datum: 16. bis 18. September 2019
Tagungsort: Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Organisation: Sektion Empirische Bildungsforschung
Information: https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/kongresse_tagungen/sebf/

Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis – Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Datum: 2. bis 6. September 2019
Tagungsort: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz
Organisation: Katharina Soukup-Altrichter, Ewald Feyerer, David Kemethofer, Johannes Reitingner, Herbert Altrichter, Constanze Wimmer, Ines Weber, Wolfgang Schreiblmayr, Stefan Brauckmann, Ann-Kathrin Dittrich
Information: https://ph-ooe.at/oefeb_kongress

„Haltungen“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Datum: 18. bis 20. September 2019

Tagungsort: Georg-August-Universität Göttingen

Organisation: Thorsten Fuchs, Christine Demmer, Juliane Engel, Christine Wiezorek

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/2019_CfP_QBBF_Haltungen.pdf

39. Pädagogiklehrrtag

Datum: 24. September 2019

Tagungsort: Universität Duisburg-Essen

Organisation: Verband der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer (VdP)

Information: www.vdp.org

*Kooperation – Kollegialität – Koordination? Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken (unterschiedlicher) pädagogischer Akteur*innen an Schulen“ – Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung*

Datum: 24. bis 25. September 2019

Tagungsort: Georg-August-Universität Göttingen

Organisation: Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Kaja Kunze, Anna Moldenhauer, Dorte Petersen, Lena Peukert, Christian Reintjes, Kathrin te Poel

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/PFLB/2019_cfp_Jahrestagung_DGfE_Professionsforschung_und_Lehrerbildung.pdf

„Theorieverschleiß‘ und ‚Methoden-Friedhöfe‘? Theorie-Rezeptionen in der Erziehungswissenschaft“ – Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung

Datum: 25. bis 27. September 2019

Tagungsort: Georg-August-Universität Göttingen

Organisation: Kommission Wissenschaftsforschung

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KWF/2019_WiFo.pdf

Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 25. bis 27. September 2019

Tagungsort: Universität Graz

Organisation: Gernot Dreisiebner, Christine Holmes, Susanne Kamsker, Elisabeth Riebenbauer, Peter Slepcevic-Zach, Michaela Stock

Information: <https://beruf-wirtschaftspaedagogik-2019.uni-graz.at/de/>

„Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?“ – Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik

Datum: 25. bis 27. September 2019

Tagungsort: Bergische Universität Wuppertal

Organisation: Jasmin Decristan, Michael Grosche, Christian Huber, Friedrich Linderkamp, Karolina Urton

Information: <http://www.dgfe2019sp.uni-wuppertal.de/>

„Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten“ – Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Datum: 25. bis 27. September 2019

Tagungsort: Universität Erfurt

Organisation: Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt, Sandra Tänzer, Susanne Miller, Sabine Martschinke

Information: <https://www.uni-erfurt.de/ese/grundschulforschungstagung-2019/>

„Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ – Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

Datum: 25. bis 27. September 2019

Tagungsort: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Organisation: Jörg Dinkelaker, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Farina Wagner

Information: https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de/?page_id=8

„Unterrichtsmedien im Kontext digitalen Wandels“ – Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik

Datum: 26. bis 27. September 2019

Tagungsort: Georg-August-Universität Göttingen

Organisation: Sandra Aßmann, Matthias Herrle, Markus Hoffmann, Catharina Keßler, Felicitas Macgilchrist, Thorsten Merl Matthias Proske, Kerstin Rabenstein

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2019_CfP_Medien.pdf

„Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt“ – Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik

Datum: 26. bis 27. September 2019

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Zürich, Pädagogische Hochschule Weingarten

Organisation: Klaus Rummler, Ilka Koppel, Jörg Stratmann

Information: <https://www.medienpaed.com/announcement/view/12>

„Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ – Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung

Datum: 30. September bis 2. Oktober 2019

Tagungsort: Universität Bielefeld

Organisation: Michaela Vogt

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/2018_CfP_Inklusion-als-Chiffre_DE.pdf

„Erwachsene“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie

Datum: 30. September bis 2. Oktober 2019

Tagungsort: Universität zu Köln

Organisation: Michael Schemmann, Jörg Zirfas

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KPA/2019_Erwachsene.pdf

Oktober 2019

*„Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von
Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken“ –
Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik*

Datum: 4. bis 5. Oktober 2019

Tagungsort: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Organisation: Steffen Christensen, Manuel Franzmann, Kim Magiera, Erik
Rading, Bernhard Rauh, Nicole Welter, Nicolaus Wilder

Information: <https://www.allgemeinepaedagogik.uni-kiel.de/de/herbsttagung>

Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler

Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe trauert um Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler. Sie verliert ihr federführendes Mitglied und einen ihrer renommiertesten Vertreter. Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, geb. am 11. Mai 1945 in Aitrang im Allgäu, begann seine Laufbahn an der Pädagogischen Hochschule Augsburg mit einem Lehramtsstudium. Weitere wichtige Stationen waren seine Arbeit als Lehrer in Heising und der erfolgreiche Abschluss seines Promotionsstudiums in Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. 1978 wurde er auf den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Hannover berufen. Die wichtigsten und weitreichendsten Erfolge erzielte er in den Jahren von 1981 bis 2005 in seiner Zeit als Lehrstuhlinhaber für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik und als Leiter des Instituts für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Mit beharrlichem Einsatz hat er in dieser Position und auch nach seiner Emeritierung die wissenschaftliche Profilierung der Grundschulpädagogik und auch -didaktik nachhaltig geprägt und die empirische Grundschulforschung wie kein anderer zielstrebig vorangetrieben.

In seiner Tätigkeit am Institut für Grundschulforschung leistete Wolfgang Einsiedler einen bedeutsamen Beitrag für die empirische Forschung zu Unterricht und Unterrichtsmethoden, u. a. mit quasi-experimentellen Studien zur Wissensrepräsentation im Sachunterricht oder zur phonologischen Bewusstheit im Schriftspracherwerb. Dabei bezog er psychologische Theorien zur bedeutungsnetzartigen und hierarchischen Strukturierung des Wissens mit ein bzw. nutzte den internationalen Forschungsstand im Bereich der phonologischen Bewusstheit, um ‚blinde Flecken‘ der empirischen Grundschulforschung sichtbar zu machen. Diese beiden Forschungsprojekte mit diversen Einzelstudien erfuhren besonders hohe wissenschaftliche Anerkennung. Mit weiteren diversen, zum Teil längsschnittlichen Untersuchungen zum Lern- und Phantasiespiel sowie Spielzeug beschrift Wolfgang Einsiedler ein neues Forschungsfeld und konnte mit seinen Arbeiten den empirischen Nachweis für die positive Wirkung des Spiels im Vorschulalter auf das Lernen in der Schule nachweisen. Diese Nürnberger Ergebnisse bündelte er zusammen mit internationalen Forschungsergebnissen in dem Buch „Das Spiel der Kinder“, das mehrere Auflagen erzielte und bis heute in der Lehrer(innen)- und Erzieher(innen)ausbildung nachgefragt wird.

In allen Projekten war ihm der Transfer in die Schul- und Unterrichtspraxis besonders wichtig. Er betonte den Nutzen einer symbiotischen Unterrichtsforschung, die sich in Empfehlungen für die Praxis oder auch in der Entwicklung entsprechender Diagnose- und Förderinstrumente widerspiegelt. Seine zahlreichen Publikationen zeichnen sich durch ein hohes Anspruchsniveau und durch internationale Anschlussfähigkeit ebenso aus wie durch akribische Recherche und gelungene Systematisierung, sodass sich beim (wiederholten) Lesen für die Leserin und den Leser immer wieder neue Botschaften und „Welten“ eröffnen.

Zu seinen für die disziplinäre Entwicklung der Grundschulpädagogik bedeutsamen Publikationen zählt das „Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“, ein Standardwerk, das diesen Begriff verdient. Ein gleichermaßen für die Profession und Disziplin der Grundschulpädagogik hoch relevantes Werk ist auch seine im Jahre 2015 erschienene „Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR“. Ein besonderes Anliegen war ihm immer die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. So hat er ein gemeinsam mit Kolleginnen verfasstes, wegweisendes Werk zu Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung publiziert, das auf dem Schreibtisch eines jeden Nachwuchswissenschaftlers bzw. einer jeden Nachwuchswissenschaftlerin zu finden ist – hoffentlich! Ein Vermächtnis mit anhaltender Wirkung ist sicher auch sein Buch „Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung“, das auf der Metaebene und auf der konkreten Unterrichtsebene symbiotische Unterrichtsforschung begründet und propagiert und damit – so Marten Clausen in einer Rezension zu diesem Buch – eine Brücke zwischen den „fremden Schwestern“ baut und zeigt, wie sich eine empirische Didaktik mit Anwendungs- und Grundlagenanteilen realisieren lässt.

Insgesamt belegen sowohl seine Forschungsprojekte wie auch seine publizistischen Aktivitäten, dass Wolfgang Einsiedler die Grundschulpädagogik in einer enormen inhaltlichen Breite vertreten und deren Profilierung als eine empirisch forschende Disziplin mit Erfolg vorangetrieben hat.

Ein weiteres, vielleicht sogar das wichtigste Arbeitsfeld war für Wolfgang Einsiedler die fachpolitische Förderung des Faches Grundschulpädagogik und damit der Grundschulforschung. Er war der federführende „Kopf“ bei der Einrichtung und Etablierung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ (1992) als Teil der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Sein Ziel war es, zusammen mit den weiteren Gründungsmitgliedern, Prof. Dr. Maria Fölling-Albers und Prof. Dr. Hanns Petillon, die Grundschulpädagogik als forschungstarkes Fach und als wichtige theoriebildende Disziplin im wissenschaftlichen Diskurs zu verankern. Neben den inhaltlichen Themen machte sich Wolfgang Einsiedler stark für eine hochwertige empirische Methodik, unabhängig von einer Verortung im qualitativen oder quantitativen Paradigma bzw. in seinen Kombinationen. Den gleichen Qualitätsanspruch stellte er auch – teilweise mit

unnachgiebiger Hartnäckigkeit – an die für ihn unverzichtbaren Methodenzugänge in der theoretisch-systematischen oder historischen Forschung. Um eine nachhaltige Entwicklung des Faches zu erreichen, war ihm die Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase ein großes Anliegen. In der Kommission setzte er sich deshalb beispielsweise für deren strukturelle Anbindung an die Jahrestagung ein und warb für die Einrichtung des Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreises für ausgezeichnete Leistungen in der Qualifikationsphase – und damit wie Aloys Fischer für die wissenschaftskonforme Lehrerbildung und ihre wissenschaftliche Fundierung. Bis zuletzt bestimmte er die Debatte um das Selbstverständnis des Faches und die Fortentwicklung bzw. auch das Ringen um hohe Qualität des Faches maßgeblich mit.

Wie das unerschütterliche Engagement für die akademische Etablierung und wissenschaftliche Weiterentwicklung der Disziplin bzw. des Faches „Grundschulpädagogik“ waren auch alle anderen Aktivitäten Wolfgang Einsiedlers, vor und nach dem sogenannten Ruhestand, auf Nachhaltigkeit angelegt – ein Markenzeichen seines Schaffens, das im heutigen Wissenschaftsbetrieb nicht selbstverständlich zu finden ist. Diese Beharrlichkeit bezieht sich nicht nur auf die schon genannte Nachwuchsförderung in der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der DGfE, sondern auch auf die Bayerischen Konferenz der Grundschulpädagogik und die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, die er strukturell und mit persönlichem Einsatz unterstützte. Zur Vernetzung und zur Stärkung der empirischen Forschung initiierte er mit einer großen Zahl von Kolleginnen und Kollegen auch mehrere Forschungsverbünde. Wegen seiner Kollegialität war Wolfgang Einsiedler ein allseits geschätzter Kollege.

Es ist also nicht verwunderlich, dass er in der gesamten Disziplin ein wichtiger Ansprechpartner und in verschiedenen Forschungszusammenhängen und Verbundprojekten ein hilfreicher Rat- und Impulsgeber war und bis zuletzt immer wieder auch als Gutachter (bei staatlichen Fördereinrichtungen sowie von Fachzeitschriften) angefragt wurde. Er konnte mit einem klaren Weitblick weiterführende Forschungsthemen anregen, aber er konnte auch klug im Prozess beraten. So wurde er in der Grundschulpädagogik sowie in der Sachunterrichts- und Schriftspracherwerbsdidaktik ein wichtiger Wegbereiter und Wegbegleiter.

Wolfgang Einsiedler hatte einen weiten Horizont – er blickte nach vorne und zurück und über den Tellerrand hinaus. Er wollte sein Blick- und Erfahrungsfeld im beruflichen wie im persönlichen Bereich immer wieder erweitern, erkennbar an seinen vielen weiten Reisen, auf denen er keinen Kontinent ausließ. Sein Horizont erfuhr aber auch eine Weitung durch Kinder und Enkelkinder, für die er als eine Art bleibendes Vermächtnis eine Handreichung zu Lernstrategien für Jugendliche entworfen hat.

Wolfgang Einsiedler verstarb für uns alle überraschend und plötzlich am 21. Februar 2019 in Schwabach. Wir – Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten

und Weggefährten aus der Grundschulpädagogik und angrenzenden Disziplinen, aus der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE, aus der Bayerischen Konferenz für Grundschulpädagogik und -didaktik und, last but not least, aus dem Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg – verlieren ein fachliches und menschliches Vorbild. Sein Gesamtwerk ist als Vermächtnis für uns alle richtungsweisend.

*Für den Vorstand der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik
der Primarstufe Sabine Martschinke und Susanne Miller*

Nachruf auf Prof. Dr. Meinert Meyer

In der Nacht vom 9. zum 10. November 2018 ist der Schulpädagoge Meinert Meyer kurz nach seinem 77. Geburtstag in einem Hospiz bei Münster verstorben. Die Erziehungswissenschaft verabschiedet sich von einem Kollegen, der die Disziplin, insbesondere die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, seit den 1980er Jahren bis zuletzt maßgeblich mitgeprägt hat.

Die akademische Laufbahn des Erziehungswissenschaftlers Meinert Meyer begann in der Arbeitsgruppe des früh verstorbenen Herwig Blankertz zur wissenschaftlichen Begleitung des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, wo er sich 1986 mit einer Arbeit zum Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II habilitierte. Die Arbeit spiegelte sein auch später immer wieder erkennbares Interesse an einer Verbindung der Allgemeinen Didaktik mit den Fachdidaktiken, insbesondere der Philosophie- und der Fremdsprachendidaktik, wider. Nach einer Gastprofessur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der TU Berlin erfolgte 1993 ein Ruf an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg auf eine Professur für Allgemeine Didaktik/Schulforschung. Zum Wintersemester 1996/97 wechselte Meinert Meyer auf eine Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik, Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, an die Universität Hamburg, wo er bis zu seiner Pensionierung 2007 tätig war.

Inhaltlich suchte Meinert Meyer in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und vor dem Hintergrund seiner Ausbildung und Dissertation in der Philosophie zunächst Anschlüsse an die Gedanken und Werke klassischer Autoren wie Comenius, Schleiermacher, Dewey oder Wittgenstein. Er befasste sich intensiv mit Aspekten des Generationenverhältnisses, mit demokratischer Erziehung, Sprachphilosophie und schulischer Bildung und versuchte, diese Themen auf die Gegenwart hin auszulegen. Analog zur Entwicklung der Disziplin gewannen auch empirische Fragestellungen zunehmend Raum in seinem Werk. Seine umfangreiche Betreuertätigkeit von empirischen Qualifikationsarbeiten sowie seine eigenen Arbeiten zur Schülermitbeteiligung im Fachunterricht belegen dies. Meinert Meyers Gesamtwerk umfasst rund 180 Bücher und Aufsätze zu unterrichtsbezogenen Themen, zur Fachdidaktik, insbesondere zum Fremdsprachenunterricht, zur Schülermitbeteiligung, zu Allgemeiner Bildung und curricularen Fragen. Insbesondere gegen Ende seiner Lehr- und Forschungstätigkeit war er zunehmend mit der Ausgestaltung seines eigenen didaktischen Ansatzes, der Bildungsgangdidaktik, befasst. Als Sprecher des Hamburger DFG-Graduiertenkollegs „Bildungsgangforschung“ (2002-2008) ging es ihm darum, die Grundidee der Bildungsgangdidaktik, die Sinnkonstruktionen der Lernenden als Gestalterinnen und Gestal-

ter ihrer eigenen Bildungsgänge ernst zu nehmen und Unterricht von dort her zu denken, für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken fruchtbar zu machen. Hierin sah er sich selbst in der Tradition neuhumanistischer Bildungstheorien sowie der Inhaltsorientierung sensu Klafki und knüpfte doch zugleich an neuere schülerorientierte Didaktiken an.

Zur Entwicklung der Disziplin trug Meinert Meyer auch durch seine aktive Arbeit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bei. Von 1993 bis 1997 hatte er den Vorsitz der Kommission „Schulforschung und Didaktik“ inne. In Kooperation mit Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann beförderte er in dieser Zeit den wissenschaftlichen Diskurs zu zentralen schulpädagogischen und didaktischen Fragestellungen, insbesondere durch die Organisation von Konferenzen und die Unterstützung von Publikationsvorhaben. Sein besonderes Engagement galt Tagungsformaten, die direkte Einblicke in fortgeschrittene schulische Praxen im In- und Ausland ermöglichten. Auch für seine eigene wissenschaftliche Tätigkeit bezog Meinert Meyer immer wieder produktive Impulse aus Begegnungen mit der schulischen Praxis, von der er oftmals als Experte angefragt wurde. So war er u. a. langjähriges Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Oberstufenkollegs Bielefeld (1992-2013).

Seit 2005 war er zunächst Mitglied, seit 2008 Vorsitzender der Deutschen Comenius-Gesellschaft. Ab 2006 und verstärkt nach seiner Pensionierung engagierte er sich aktiv in der europaweiten Didaktikdiskussion, nicht zuletzt im EERA-Netzwerk Didaktik, Lernen und Unterricht. 2011 erschien der gemeinsam mit Brian Hudson herausgegebene Band „Beyond Fragmentation – Didactics, Learning and Teaching in Europe“. In seinen letzten Lebensjahren erweiterte sich sein wissenschaftlicher Blick noch einmal in globale Dimensionen. So wurden der Austausch mit asiatischen Wissenschaftskulturen und insbesondere der Dialog mit Südkorea und China für ihn zunehmend bedeutungsvoll. Die vielfältigen thematischen Interessen Meinert Meyers und die internationale Perspektive, in der er diese beforschte, spiegeln sich auch in seiner Herausgebertätigkeit für die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, deren Mitbegründer er war.

Eine Würdigung seines Schaffens kann schließlich nicht an der Betreuung von zahlreichen Dissertationen und Habilitationen vorbeigehen. Er konnte auf eine Betreuungstätigkeit von 30 Dissertationen als Erstgutachter und eine Beteiligung an 70 weiteren Verfahren zurückblicken. In der Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen sah er seine vielleicht wichtigste Aufgabe als Hochschullehrer. Wer Meinert Meyer persönlich erleben durfte, wird ihn als einen herzlichen, zugewandten und humorvollen Menschen, Kollegen und akademischen Lehrer in Erinnerung behalten. Offenheit, Neugier und Pflichtbewusstsein zeichneten ihn aus. Eine besondere Freude hatte er an anderen Menschen, Lebenswelten und Kulturen, kurz an anderen Weltansichten. Diese letztgenannte Eigenschaft stand vermutlich in einem engen Zusammenhang mit seiner Neigung zum Künstlerischen, vor allem

dem Malen auf einem durchaus hohen Niveau. Eine Ausstellung seiner Bilder in Münster gemeinsam mit Werken seines Sohnes Joost, einem professionellen Bildhauer, trug den Titel: „... von Nashörnern und anderen Sichtweisen“. Das Nashorn war für Meinert Meyers der Inbegriff des Fremden und zugleich Vertrauten; es befand sich auf dem Buchumschlag seiner Habilitationsschrift; viele Freunde, Kolleginnen und Kollegen freuten sich auf seinen alljährlichen Neujahrsgruß: eine selbst gestaltete, immer originelle Radierung eines Nashorns. Ein müdes, aber zufrieden darniederliegendes Nashorn zierte auch die Trauerkarte der Familie zu seinem Tod. Meinert Meyer hat die Schulpädagogik, insbesondere die Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik in europäischer und zunehmend globaler Perspektive verteidigt, erweitert und vorangebracht. Er wäre zufrieden, wenn er wüsste, dass diese Aufgabe von seinen Kolleginnen und Kollegen fortgeführt wird.

Uwe Hericks, Ingrid Kunze und Matthias Trautmann

Nachruf auf Prof. Dr. Hans Heinrich Reich (1939-2019)

Hans H. Reich verstarb am 19. Februar 2019. Die Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um Prof. Dr. em. Hans H. Reich.

In Speyer geboren, studierte Hans H. Reich Germanistik, Romanistik und Latinistik in Heidelberg, Tübingen und München. In München war er als Wissenschaftlicher Assistent tätig, bevor er 1971 an die Pädagogische Hochschule Rheinland, Standort Neuss, auf eine Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur berufen wurde. 1979 übernahm er eine Professur für Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der damaligen Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz am Standort Landau (ab 1990 Universität Koblenz-Landau, Campus Landau), an der er bis zu seiner Emeritierung 2005 blieb.

Hans H. Reich nahm seine Tätigkeit an dieser Universität als Mitglied im Institut für Germanistik des Fachbereichs Kultur- und Sozialwissenschaften der späteren Universität Koblenz-Landau auf und beendete sie dort als Mitglied im Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter des Fachbereichs Erziehungswissenschaften. Dieser ungewöhnliche Weg der institutionellen Zugehörigkeit darf als Hinweis auf seine Interdisziplinarität verstanden werden, die sich u. a. in verschiedenen Anstößen zeigte, welche Hans H. Reich gegeben hat und vielfach über lange Zeit verfolgte. So engagierte er sich bei der Gründung der „Forschungsgruppe ALfA – Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“, die 1973 an seiner damaligen Wirkungsstätte in Neuss erfolgte. Schon diese war interdisziplinär zusammengesetzt, da neben ihm als Germanist die Allgemeine Erziehungswissenschaft und die Soziologie vertreten waren. Die mit dieser Gründung verknüpfte frühe wissenschaftliche Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Veränderung, die wir heute z. B. als Entwicklung hin zu einer Migrationsgesellschaft bezeichnen, widmete sich Fragen, die sich vor allem auf den schulischen bzw. hochschulischen Umgang mit den Folgen dieses Prozesses richten: Welche Qualifikationen benötigen Lehrkräfte, um das Lehren und Lernen in Organisationen, angesichts der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Verschiedenheit, gut gestalten zu können? Wie lassen sich diese Qualifikationen vermitteln? Der Wechsel nach Landau 1979 könnte interpretiert werden als die Rückkehr in die Pfalz. Für die Übernahme der Professur in Landau dürfte aber etwas anderes ausschlaggebend gewesen sein, die Perspektive, etwas Neues und Weiterführendes aufzubauen.

Zu den besonderen Leistungen von Hans H. Reich gehörten der Aufbau und die Förderung einer Reihe von *strukturellen* Aspekten, die hier insbesondere mit Bezug auf die Universität in Landau angesprochen werden. Ohne sein Engagement existierte in Landau vermutlich kein Arbeitsbereich „Interkultu-

relle Bildung“. 1979 gab es den Begriff „Interkulturelle Bildung“ und diese wissenschaftliche Ausrichtung im heutigen Verständnis noch gar nicht. Zudem war Hans H. Reich das Engagement in diese Richtung, mindestens auf den ersten Blick, nicht „in die Wiege gelegt“: Von seinem wissenschaftlichen Werdegang und seinem Selbstverständnis her war er vielmehr *Sprachwissenschaftler* und *Sprachdidaktiker* mit Leib und Seele. Diese Orientierung hat sein Wirken in Forschung und Lehre stets geprägt.

Als Mitglied des Instituts für Germanistik mit einer Professur für Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache nahm er eine sich bietende Chance wahr: Die damalige Bildungsministerin des Landes Rheinland-Pfalz, Hanna-Renate Laurien, beauftragte ihn, einen Studiengang zu entwickeln, der Lehrkräfte dabei unterstützt, besser auf die auch in dieser Zeit schon zunehmend wahrgenommenen – wie sie damals bezeichnet wurden – „Ausländerkinder“ in den Schulen reagieren zu können, eine Frage, an der wir auch 40 Jahr später noch arbeiten und ein Prozess, der unsere Gesellschaft weit über die Bildungsorganisationen hinaus nach wie vor begleitet.

Hans H. Reich baute einen Ergänzungsstudiengang mit dem Titel „Deutsch als Fremdsprache (Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache)“ im Rahmen eines mehrjährigen Modellprojekts auf. Dabei kam es zur Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Mainz mit Sitz in Germersheim. So konnte er auf griechische, türkische und italienische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zurückgreifen. Die Idee der Konstruktion des Studiengangs war zu dieser Zeit, dass Lehrkräfte an Schulen die deutsche Sprache als Fremdsprache vermitteln können sollten, dass sie aber gleichzeitig auch Kenntnisse haben sollten in Herkunftssprachen ihrer ausländischen Schülerinnen und Schüler, um auf diese Weise besser mit ihnen kommunizieren und ihre Leistungen beurteilen zu können.

Diese Zusammenarbeit trug dazu bei, dass es Hans Reich wichtig wurde, internationale Kontakte in eine Reihe von Staaten aufzubauen und zu pflegen. Die Bezeichnung des Studiengangs „Deutsch als Fremdsprache (Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache)“ zeigt, in ihrem Zusatz, weiter, dass Hans Reich sehr früh gesehen hat, es geht nicht um ausländisch oder nicht ausländisch als Merkmal von zu bildenden Personen, es geht vielmehr um Fragen – wie wir es heute nennen würden – der Integration, insbesondere um die Frage, wie können wir Teilhabe an Bildung für alle ermöglichen.

Bei diesem Ergänzungsstudiengang hat es Hans H. Reich nicht belassen: Er entwickelte außerdem einen *Zusatzstudiengang* für Lehramtsstudierende mit dem Titel „Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Pädagogik“; er erreichte zudem, dass im *Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft* ein eigener Schwerpunkt, wie er zu dieser Zeit hieß, „Ausländerpädagogik“ studiert werden konnte, und er schaffte es, dass im neu eingerichteten Studiengang *Diplom Sozialwissenschaften* (2001) ein Schwerpunkt mit der Bezeichnung

„Internationalisierung und kulturelle Pluralität“ von ihm und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angeboten wurde.

Auch, um diese neuen Schwerpunkte zu unterstützen, initiierte Hans Reich die Gründung des heutigen universitären Sprachlernzentrums in Landau und den Aufbau eines eigenen Bestands in der Universitätsbibliothek zum Thema „Interkulturelle Bildung“. Die Bemühungen von Hans H. Reich gipfelten 1994 in der Einrichtung eines *Instituts* für Interkulturelle Bildung, das einen ungewöhnlichen Charakter hatte: Es war interdisziplinär angelegt und wurde von zwei Fachbereichen sowie von verschiedenen Fächern gestützt.

Neben diesem Engagement in der universitären Organisation setzte Hans H. Reich besondere Akzente im Bereich der *Forschung*. So beteiligte er sich im Rahmen der ALfA-Gruppe an einer international vergleichenden Evaluation von Modellversuchen, die seit 1976 von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften in verschiedenen Mitgliedsstaaten finanziert wurden. Das Ziel der Modellversuche war, schulorganisatorische Konzepte für den Unterricht von – wie es damalige Terminologie war – Kindern von Wanderarbeitnehmern zu entwickeln, Materialien und didaktische Ansätze für einen, wie es später heißen wird, interkulturellen Unterricht sowie für die darauf bezogene Lehrerbildung zu fördern. Ein weiteres besonderes Projekt war das Schwerpunktprogramm der DFG mit dem Titel FABER „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, das von 1991 bis 1997 gefördert wurde. Er war maßgeblich an der Antragstellung beteiligt.

Auf der Ebene der Fachorganisationen engagierte sich Hans H. Reich auch im Bereich der Erziehungswissenschaft und war 1994 Gründungsmitglied der damaligen Arbeitsgemeinschaft auf Zeit und heutigen Kommission „Interkulturelle Bildung“ in der späteren Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Auf Anregung von Hans H. Reich kam es etwa im Jahr 2000 zur Gründung einer regionalen, interdisziplinären Forschungsinitiative „Interregionalität“. Ziel war, am Beispiel der Oberrheinregion Möglichkeiten, Entwicklungen und Probleme grenzüberschreitender und interregionaler Kooperation zu erkunden. Das Projekt brachte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Bereichen Geographie, Politik, Psychologie, Soziologie, Germanistik, Romanistik und interkulturelle Bildung zusammen. In diese Reihe fügt sich das auch für die Unterrichtspraxis sehr wirkungsvolle Modellprojekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ ein, das von 2004 bis 2009 durchgeführt wurde und in dem Hans H. Reich als Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung eine wichtige Rolle übernahm.

Die Interdisziplinarität von Hans H. Reich zeigte sich auch darin, dass er von Anbeginn an versuchte, verschiedene Traditionen und Potenziale fruchtbar zu machen. Ein Schwerpunkt lag auf dem Umgang mit den Folgen der Arbeitsmigration in der Lehrerbildung und der Lehrertätigkeit, er bezog paral-

lel immer andere Bereiche wie Fragen der Partizipation und, weiter gefasst, der Integration wissenschaftlich mit ein, untersuchte und begleitete sie und vermittelte sie in der universitären Lehre. Neben der Entwicklung der verschiedenen Formen von Migration wurde von Anfang an auch der Einfluss der europäischen Einigungsprozesse mitberücksichtigt.

Hans H. Reich wurde 2005 emeritiert, d. h. von seinen Dienstaufgaben entbunden. Dies bedeutete für ihn im Wesentlichen, von seinen Pflichten befreit zu sein, kein Ende seines wissenschaftlichen Engagements. Dieses verfolgte er weiterhin intensiv, und so war er bis 2017 regelmäßig in seinem Büro an der Universität anzutreffen. In diesem Rahmen hat er sich weiterhin aktiv an universitätsinternen Arbeitsgruppen und an Forschungsprojekten sowie an externen Bemühungen zur Gestaltung von Bildung beteiligt. In den späteren Jahren hat er einen besonderen Fokus auf den Kindergarten als Bildungsort für den Spracherwerb gelegt. Dies allein zeigt schon, dass seine Tätigkeit für ihn kein Beruf war, sondern Berufung: Hans Reich hat Wissenschaft gelebt.

Gleichzeitig darf man ihn nicht auf sein wissenschaftliches Wirken begrenzen. Er war zwar Wissenschaftler mit Leib und Seele, hat sich aber zugleich nicht den Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung verschlossen. Neben dem Amt des Dekans des Fachbereichs 6 Kultur- und Sozialwissenschaften von 1995 bis 1997 hat er Funktionen in allen erdenklichen Gremien der Universität übernommen. Dies hat er auch außerhalb der Universität gemacht und Aufgaben, z. B. im „Landesbeirat für Migration und Integration“ des Landes Rheinland-Pfalz oder im „Rat für Migration“ auf Bundesebene, wahrgenommen. Sein landesweites Engagement, das hier nur angedeutet werden kann, wurde 2006 mit der Verleihung des „Verdienstordens des Landes Rheinland-Pfalz“ an ihn gewürdigt. Der Verdienstorden ist die höchste Auszeichnung, die das Land Rheinland-Pfalz vergeben kann.

An der Universität in Landau hat er in den letzten Jahren noch die Funktion des Ombudsmanns für Fragen der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis übernommen. Der Ombudsmann ist eine Person, die eingeschaltet werden kann, wenn es Verdachtsmomente für wissenschaftliches Fehlverhalten gibt. Diese Funktion setzt viel Vertrauen von allen Seiten genauso voraus, wie eine hohe Anerkennung der wissenschaftlichen Kompetenz sowie die Fähigkeit, unabhängig und zugleich sozial verträglich in schwierigen Situationen handeln zu können. Mit diesem Amt erwirbt man kein öffentliches Renommee, aber darauf war Hans H. Reich auch nicht aus. Stets hat er die Sache in den Vordergrund gestellt, nicht die eigene Person.

Mit Hans H. Reich verliert die Universität in Landau, die (Sprach-)Bildungsforschung sowie die Politikberatung einen kundigen, engagierten und stets an der Weiterentwicklung zentraler wissenschaftlicher wie politischer Fragen konstruktiv arbeitenden Wissenschaftler, den wir in dankbarer Erinnerung behalten werden.

Norbert Wenning

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff (1940-2018)

Am 3. Dezember 2018 ist Jörg Ruhloff, der über viele Jahre das Feld der historisch-systematischen Theoriebildung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mitgestaltet und geprägt hat, im Alter von 78 Jahren verstorben.

Jörg Ruhloff wurde am 22. November 1940 im damaligen Königsberg in Ostpreußen geboren. Kindheit und Jugend waren durch die Kriegs- und Nachkriegszeit geprägt. Sein Studium der Pädagogik, Philosophie und Archäologie verfolgte er an den Universitäten Münster, Mainz und München. An der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München promovierte er 1965 bei Marian Heitger mit einer Arbeit zu Paul Natorp. 1972 führte der Weg an die neu gegründete Gesamthochschule und spätere Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (heute Universität Duisburg-Essen). Hier übernahm er eine Dozentur und war ab 1975 als Professor für Pädagogik tätig. Im Jahr 1979 wurde er als ordentlicher Professor für Systematische und Historische Pädagogik an die Bergische Universität Wuppertal berufen. Ihr blieb er, auch über seine Emeritierung am 1. März 2006 hinaus, verbunden.

Ein wichtiger Referenzpunkt des wissenschaftlichen Denkens von Jörg Ruhloff war der Neukantianismus. Gemäß dessen transzendentallogischer Perspektive konnte die Pädagogik nicht in der Beschreibung faktischer Vollzüge aufgehen. Es stellte sich das Begründungsproblem: die Aufgabe, die Geltungsreichweite jener Bedingungen und Prinzipien zu prüfen, welche für pädagogische Prozesse leitend waren. Jörg Ruhloff folgte seinem akademischen Lehrer Marian Heitger in der Auffassung, dass eine wissenschaftliche Begründung der Pädagogik nur gelingen konnte, wenn die unkritische Haltung gegenüber geschichtlich geprägten Auffassungen von Bildung und Erziehung überwunden werde. Bereits in seiner Dissertation zeigte er am Werk Natorps die Fruchtbarkeit dieser Perspektive für das pädagogische Grundlegungsproblem auf. Sie ermöglichte unter anderem, das Verhältnis von Pädagogik und Philosophie zu reflektieren.

Die von Wolfgang Fischer vorgenommene sogenannte skeptisch-transzendentalkritische Wende lieferte einen wichtigen Neuakzent in der begründungstheoretischen Arbeit, die Jörg Ruhloff – im gedanklichen und freundschaftlichen Austausch mit Fischer – aufgriff: ein Abrücken von prinzipientheoretischen Fundierungen zugunsten einer systematischen Prüfung und differenzierenden Analyse von pädagogischen Positionen. Die Produktivität dieses umherschauenden („skeptischen“) Prüfens und Infragestellens stellte Jörg Ruhloff eindrucklich in seinem bis heute viel beachteten Buch „Das ungelöste Normproblem der Pädagogik“ (1980) unter Beweis. In diesem untersuchte er die dazumal tonangebenden pädagogischen Paradigmen im Hinblick auf die ihnen jeweils inhärente Normativitätskonzeption.

Jörg Ruhloff gehörte zu den Vertreterinnen und Vertretern unserer Disziplin, die bereits sehr früh auf die Gefahren des Vergessens und Verdrängens geschichtlicher Problemkonstellationen für die Pädagogik hingewiesen haben. Ein an thematische Konjunkturen gebundenes Forschen birgt – ebenso wie eine empirisch-erziehungswissenschaftliche Monokultur – das Risiko einer Verengung des pädagogischen Denkens. Mit Theodor Ballauff argumentierte Ruhloff, dass historisch-pädagogisches Wissen und seine skeptisch-kritische Durchdringung eine konstitutive Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Erschließung pädagogischer Maßgaben besäßen. Nur auf diese Weise lasse sich die Zeitgebundenheit und damit die Vorläufigkeit und Überholbarkeit pädagogischer Antwortversuche angemessen einholen. Die historisch-kritische Perspektive weitet die Denkhorizonte und löst ideelle bzw. normative Engführungen auf. Diesem Anliegen verpflichtet arbeitete er in seinen Studien zur Antike und zur Renaissance die leitenden Motive des abendländischen Bildungsdenkens heraus und problematisierte die in ihm wirksame Überschätzung der Vernunft und Überhöhung des Selbst. In Anlehnung an dieses Erkenntnisinteresse widmeten Karl Helmer, Norbert Meder, Käte Meyer-Drawe und Peter Vogel, angeregt durch Wolfgang Fischer, dem Verstorbenen im Jahr 2000 eine Festschrift mit dem Titel „Spielräume der Vernunft“. Für seine wissenschaftlichen Beiträge zur Problemgeschichte der Pädagogik verlieh die Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin Jörg Ruhloff im Jahr 2003 die Ehrendoktorwürde.

Die Wichtigkeit historisch-systematischer und begründungstheoretischer Studien für die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft führte Jörg Ruhloff im Kreis mit anderen Kollegen, zu denen Jürgen-Eckardt Pleines, Wolfgang Fischer, Dietrich Benner und Jürgen Oelkers gehörten, zur Gründung einer Fachgruppe, aus der die Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ der DGfE hervorging. Hier wirkte er an der Etablierung der Kommission in den ersten Jahren mit und fungierte zwischen 1998 und 2001 als ihr Sprecher. Er trat für ein Verständnis von Allgemeiner Pädagogik im Sinne einer das Ganze der Disziplin umspannenden und gleichwohl kritisch-reflexiven Systematik ein. Es ist diese Perspektive, die Jörg Ruhloff auch konsequent in die Strukturkommission der DGfE einbrachte, welche den Vorstand bis 2016 durch Vorarbeiten und Stellungnahmen unterstützt hat. Dazu gehörten u. a. die Empfehlungen für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum, Beratungen hinsichtlich der Frage der Beteiligung der DGfE am CHE-Hochschulranking wie auch Stellungnahmen zur kumulativen Dissertation, zu Mindeststandards im Peer Review und zur Forschungsethik. An diese Aufgaben ging Jörg Ruhloff mit einem unerlässlichen disziplinären Weitblick heran, der immer auch die Entwicklungs- und Rahmenbedingungen des Faches einschloss, z. B. Aspekte der personellen Ausstattung an Universitäten.

Zeit seines Lebens hat sich Jörg Ruhloff in die (fach)öffentliche Auseinandersetzung um „Bildung“ eingebracht. Einigen dürfte sein kritisch-polemi-

scher Beitrag „Bildung heute“ aus der „Pädagogischen Korrespondenz“ in Erinnerung geblieben sein, in dem er die nordrhein-westfälische Denkschrift zu einer „Schule der Zukunft“ einer argumentativen Analyse und Kritik unterzog. Ruhloff beleuchtete in seinem Beitrag die Reduktion der Schule zu einem „Haus des Lernens“ und die Engführung des Lehrens auf Beratung und Coaching. Durch die Offenlegung der historisch-systematischen Verkürzungen gewann überdies ein Bildungsbegriff Kontur, den er programmatisch unter dem Stichwort eines „problematisierenden Vernunftgebrauchs“ entfaltete. Das Festhalten an einer Vorstellung kritisch-skeptischer Bildung war ebenfalls für Jörg Ruhloffs Beteiligung an den sogenannten „Frankfurter Einsprüche“ (2005) bedeutsam. Gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen der Erziehungswissenschaft protestierte er gegen den Umbau von Universitäten entlang betriebswirtschaftlicher Denkmuster.

Wer das Glück hatte, bei Jörg Ruhloff zu studieren oder anderweitig mit ihm im Gespräch zu sein, profitierte von seiner unprätentiösen Gelehrsamkeit, von seiner Ansprechbarkeit, seinen Anregungen. Wissenschaftliche Studien unterstehen nicht dem Ziel, sich in einer Position einzurichten. Die Aufgabe besteht vielmehr darin – anlehnend an eine Formulierung Kants –, sich im Denken zu orientieren, sich selbstständig und reflexiv im Widerstreit verschiedener pädagogischer Deutungen zu bewegen. Das erfuhren zuletzt Studierende der Universität Wien, an der Ruhloff im Rahmen einer Gastprofessur wirkte.

In den letzten Jahren seines Lebens hat Jörg Ruhloff trotz krankheitsbedingter Belastungen und Behandlungen seine Studien zum Bildungsdenken in der Antike fortgesetzt. Bis zuletzt hat er an einer systematisch-pädagogischen Theorie der Lebensformen gearbeitet und diese im engeren Kreis seines Kolloquiums diskutiert. Kurz vor seinem Tod ist noch die Neuauflage von Alfred Petzelts „Grundzüge systematischer Pädagogik“ erschienen, von ihm gemeinsam mit Thomas Mikhail herausgegeben.

Mit Jörg Ruhloff hat die Erziehungswissenschaft einen ihrer profundesten Denker der Erziehungs- und Bildungsphilosophie verloren. Der Disziplin ist zu wünschen, dass das wissenschaftliche Ethos kritisch-skeptischer Prüfung, das Jörg Ruhloff systematisch durchdacht und gelebt hat, fortwirkt. In eben diesem Sinn wird er jenen, mit denen er im gedanklichen Austausch gestanden hat, in Erinnerung bleiben.

Christiane Thompson



Stephan Ellinger
Hannah Schott-Leser (Hrsg.)

Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis

Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung

2019 • 219 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2263-1 • eISBN 978-3-8474-1321-9

Das Modell einer forschungsbasierten, kasuistischen Lehrer*innenbildung gewinnt zunehmend an Bedeutung. Der Band knüpft an die Idee einer fallrekonstruktiven Erschließung pädagogischer Praktiken an, in der es im Zuge der Professionalisierung angehender Lehrkräfte um die Entwicklung eines diskursiven und forschenden Habitus geht. Diese Idee wird in Bezug auf die sonderpädagogische LehrerInnenbildung hin spezifiziert, indem eine Sammlung an Problemlagen dargeboten wird, die für die sonderpädagogische Praxis charakteristisch sind.

www.shop.budrich.de

