Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Beiträge

Ranking von Disziplinen und Standorten – Stellungnahmen

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGfE empfiehlt: Keine Beteiligung am CHE-Ranking 11

Dieter Lenzen
Ranking, Rating – Steuerung und Motivation 13

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS)
Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein 26

Beiträge zum Forschen, Studieren und Qualifizieren in der Erziehungswissenschaft

Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger & Kristina Reiss
Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG 31

Cathleen Grunert
Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug? 40

Andreas Herz, Svea Korff & Navina Roman
Strukturiert, aber gerecht? 46

Katharina Maag Merki
Publikationsbasiertes Promovieren im Fach Erziehungswissenschaft 61

Johannes Bellmann
Offener Brief an die Mitglieder des »Instituts für Erziehungswissenschaften« der Westfälischen Wilhelms-Universität 67

Petra Stanat
Offener Brief an den Vorstand der DGfE zum publikationsbasierten Promovieren 72

Michaela Schmid
Zur aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Universitäten 74

Susan Derdula
Bericht über die Summer School 2012 84

Dieter Nittel, Julia Schütz & Rudolf Tippelt
»Notwendigkeit des Vergleichs!« Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung 87

Mitteilungen des Vorstands

Vorstand, Vorhaben und Aufgabenverteilung 101

Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. 104

Ernst-Christian-Trapp-Preis 2012 für Herrn Prof. em. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend (Zürich) 109

Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für Herrn Prof. em. Dr. Drs. h.c. Dietrich Benner 112

DGfE-Nachwuchspreis 2012 114

Traditionen und Zukünfte: 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014 117

Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik 121

Nachrufe

Nachruf auf Franz Bettmer 125

Nachruf auf Albert Ilien 129

Nachruf auf Jürgen Mansel 130

Nachruf auf Jürgen-Eckhardt Pleines 132

Nachruf auf Peter Martin Roeder 133

Nachruf auf Hermann Röhrs 137

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 141

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 147

Sektion 5 Schulpädagogik 154

Sektion 6 Sonderpädagogik 155

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik 157
Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 158
Sektion 9 Erwachsenenbildung 161
Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik 164
Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung 166
Sektion 12 Medienpädagogik 168

Notizen

Aus der Forschung 173

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik 178

Personalia 184

EDITORIAL

In dieser Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* werden aktuelle disziplin- und hochschulpolitische Fragen und Herausforderungen in diversen Beiträgen und Stellungnahmen aufgegriffen und argumentativ vertieft. In der Rubrik Beiträge finden sich Positionierungen zu dem vom „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) durchgeführten Ranking sowie Beiträge zur Forschungs-, Lehr- und Personalsituation der Erziehungswissenschaft. Berichte aus den Sektionen, aus dem Vorstand und aktuelle Hinweise und Informationen ergänzen die vorliegende Zeitschrift.

Ende Juni dieses Jahres veröffentlichte die »Deutsche Gesellschaft für Soziologie« (DGS) eine vom Vorstand und dem Konzil verabschiedete Stellungnahme zum Hochschulranking des Centrums für Hochschulentwicklung gGmbH in Gütersloh („CHE Hochschulranking“). Fachliche und wissenschaftspolitische Bedenken bewogen die DGS, den Instituten für Soziologie an deutschen Universitäten zu empfehlen, sich nicht länger am Hochschulranking des CHE zu beteiligen. Insbesondere die in der Stellungnahme vorgetragenen methodischen Bedenken initiierten auch an erziehungswissenschaftlichen Instituten, Fachbereichen und Fakultäten die Diskussion bezüglich einer Beteiligung an dem Ranking neu. Nach intensiver Diskussion und Konsultationen mit Mitgliedern des Präsidiums des »Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages« beschloss dann im August dieses Jahres der Vorstand der DGfE ebenfalls zu empfehlen, sich an dem seit September dieses Jahres laufenden Ranking nicht zu beteiligen.

Die Empfehlung findet durchgehend Zustimmung, obgleich sich an einigen erziehungswissenschaftlichen Standorten keine Mehrheit fand, die für eine Nichtbeteiligung schon in der jetzigen Phase plädiert. Unklar ist gegenwärtig, wie viele erziehungswissenschaftliche Standorte sich nicht am diesjährigen CHE-Ranking beteiligen. Der Vorstand empfiehlt weiterhin eine Nichtbeteiligung, auch weil sich durch die methodische Anlage des Rankings die teildisziplinäre Struktur der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge nicht dokumentieren lässt. Studienanfängerinnen und -anfänger, die über ein erziehungswissenschaftliches Studium beispielsweise die Qualifikation für eine berufliche Tätigkeit im sonderpädagogischen Bereich anstreben, gibt das Ranking keinen Aufschluss darüber, ob auch der mit „grün“ ausgezeichnete Studienstandort exzellent für dieses pädagogische Handlungsfeldfeld qualifiziert ist – mit anderen Worten: Das Ranking stellt den zukünftigen Studierenden keine verlässliche, breit informierende Plattform zur Verfügung. In diesem Heft der Zeitschrift finden sich die Positionen der DGfE

und der DGS abgedruckt. Die Stellungnahmen sowie ein Beitrag von *Dieter Lenzen*, in dem insbesondere ethische und hochschulpolitische Argumente gegen Rankings prononciert vorgetragen werden, sollen den Diskurs zur Beteiligung der Erziehungswissenschaft an Rankings weiter intensivieren.

Mit dem Datenreport 2012 hat die DGfE zu Beginn dieses Jahres wieder umfänglich die Leistungskraft der Erziehungswissenschaft dokumentiert und kritisch reflektiert. *Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger und Kristina Reiss* komplettieren in diesem Heft der Erziehungswissenschaft die dort referierten Befunde in Bezug auf die Forschungsförderung durch die »Deutsche Forschungsgemeinschaft« und *Cathleen Grunert* durch eine Analyse der Präsenz erziehungswissenschaftlicher Profile in den Hauptfachstudiengängen. Implizit damit verbundene Fragen werden auch von *Dieter Nittel, Julia Schütz* & *Rudolph Tippelt* in ihrem Beitrag zur pädagogischen Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens diskutiert.

Wenig Beachtung fand in den zurückliegenden Jahren die Situation des akademischen Mittelbaus. *Michaela Schmid* thematisiert dessen Lage und akzentuiert damit die Diskussionen, die gegenwärtig in verschiedenen Bundesländern zu beobachten sind. An die Beiträge zum Promovieren in den vergangenen Heften knüpfen *Andreas Herz, Svea Korff* und *Navina Roman* in ihrem Aufsatz an. Sie informieren über die Formen und Konturen von strukturierten Promotionsprogrammen und vergleichen diese. *Katharina Maag Merki, Johannes Bellmann* und *Petra Stanat* nehmen in jeweils eigenständigen Beiträgen und offenen Briefen nochmals Stellung zu den Bemühungen, Formen des publikationsbasierten Promovierens zu ermöglichen respektive zu fördern. Über den Erfolg der diesjährigen Summerschool informiert *Susann Derdula*.

Während des sehr erfolgreichen, organisatorisch wie inhaltlich hervorragend realisierten Osnabrücker Kongresses der DGfE – stellvertretend für das Organisationsteam sei hier nochmals *Heinz-Rüdiger Müller* und *Sabine Bohne* gedankt – fand auch die Mitgliederversammlung der DGfE statt. Nach einer sehr kontroversen, partiell sogar sehr hitzig geführten Debatte wurde mit großer Mehrheit eine Satzungsänderung beschlossen. Zukünftig wird der Vorstand nicht mehr auf der Mitgliederversammlung, sondern webbasiert im Anschluss daran gewählt. Auf der diesjährigen Versammlung wurde allerdings noch nach dem alten, direkten Verfahren gewählt. Der neue Vorstand stellt sich mit seiner Aufgabenverteilung in der Rubrik »Berichte aus dem Vorstand« vor. Mit der Vorstandsneuwahl sind auch eine Reihe organisationaler Veränderungen verbunden. *Folker Schmidt* verabschiedet sich nach langjähriger Tätigkeit als Finanzmanager unserer Gesellschaft ebenso wie *Anne Wessel*, die in den zurückliegenden Jahren für die Zeitschrift Erziehungswissenschaft den Satz erledigte. Beiden sei auch an dieser Stelle für ihr Engagement nochmals herzlichst gedankt. Großer Dank gebührt auch *Ingrid*

Lohmann und *Susanne Spieker*, die in den letzten vier Jahren die Erziehungswissenschaft redaktionell betreuten und redigierten. An der Organisation und Endredaktion dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft wirkte wesentlich *Susann Derdula* mit. Ihr gilt ebenso wie *Gesa Rüttgers*, die den Satz realisierte, und *Benjamin Blisse*, der ebenfalls bei der Organisation mithalf, unser Dank.

Berlin, Oktober2012

Werner Thole & Tina Hascher

BEITRÄGE

Ranking von Disziplinen und Standorten
Stellungnahmen

DGfE empfiehlt: Keine Beteiligung am CHE-Ranking

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat die Diskussionen um die Seriosität und Bedeutung des CHE-Rankings schon länger verfolgt und fühlt sich in ihrer Skepsis durch die Stellungnahmen anderer Fachgesellschaften und Universitäten, insbesondere der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, bestärkt.

Neben der Kritik an dem methodischen Vorgehen zur Gewinnung der Daten für das CHE-Ranking erachten wir als hochproblematisch, Verallgemeinerungen auf der Grundlage der gewonnenen Daten so einfach mit einem Ampelsystem durchzuführen und diese Art von Rankings als eine ausreichende Grundlage für Entscheidungen von jungen Menschen für ein bestimmtes Studienfach zu verstehen. Darüber hinaus sieht die DGfE fachspezifische Probleme. Zum einem ist die hohe Lehrbelastung in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu berücksichtigen; die Lehrerbildung verlangt einen hohen Betreuungsaufwand. Dies belastet fast alle Lehrenden der Erziehungswissenschaft zeitlich sehr stark und erschwert daher das Engagement für die Forschung. Zum anderen wird in dem CHE-Ranking nicht zwischen den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten und dem Lehramtsstudium unterschieden. An vielen Hochschulen wird entgegen den Empfehlungen der DGfE die Lehrerbildung weniger forschungsorientiert betrieben. Nicht zuletzt wird das CHE-Ranking der spezifischen Personalstruktur an vielen erziehungswissenschaftlichen Instituten bzw. Fachbereichen nicht gerecht, indem einerseits nicht dezidiert unterschieden wird zwischen Stellen, die in Forschung und Lehre angesiedelt sind, und jenen, die reine Lehraufgaben haben, wie letzteres bei vielen Stellen aus dem Hochschulpakt der Fall ist, und andererseits zwischen befristeten und unbefristeten Personen, denen jeweils ganz unterschiedliche Aufgaben in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement aufgetragen sind. Eine differenzierte Sichtweise würde deutlich machen, dass das Studienfach komplexer ist als dies in Rankings mit ausgewählten Daten präsentiert wird.

Die DGfE empfiehlt aus den genannten Gründen den erziehungswissenschaftlichen Instituten bzw. Fachbereichen in Deutschland einen Ausstieg aus dem CHE-Ranking, ähnlich wie dies auch andere Fachgesellschaften getan haben. Zugleich ist der Vorstand der DGfE bereit, an einer Verbesserung des CHE-Rankings mitzuwirken, wird aber zugleich an einer verbesserten und der Situation des Faches angemessenen Repräsentation der verschiedenen Hochschulstandorte arbeiten, um den an der Erziehungswissenschaft und ihren unterschiedlichen Teildisziplinen sowie an einem Lehramtsstudium interessierten jungen Menschen eine qualifizierte Entscheidungsgrundlage zu geben.

Ranking, Rating – Steuerung und Motivation.

Erfahrungen und Befunde zum Forschungsrating aus Sicht einer Universitätsleitung[1]

Dieter Lenzen

Es ist einiges geschehen seit dem ich gebeten wurde, Wünsche an künftige Leistungsdarstellungen von Hochschulen zu formulieren:

- Wir haben gelernt, dass Moody's in der Lage ist, die Welt an den Abgrund zu führen. Nachdem diese und andere Finanzratingagenturen in der früheren Vergangenheit außer Stande waren, irgendeine Wirklichkeit vorherzusagen, produzieren sie sie nun selbst durch die breite Kommunikation ihrer Up- und Downgradings ganzer Nationen.
- Bei der Londoner Olympiade durften wir wieder einmal wieder die primitivste Form des Rankings betrachten. Eine Gruppe muskulöser Männer oder Frauen rennt um die Wette, 100-Meter, Erster Platz: 9,63 Zweiter Platz: 9,75 Dritter Platz: 9,79. Wir sehen keine Unterschiede, wenn wir selbst hinschauen, aber das Messinstrument sieht, nein produziert sie. Und, noch schlimmer: Die Bronzemedaillen-Gewinnerin im Fechten sei zwei Ränge schlechter als der Goldmedaillen-Gewinner im Hochsprung, obwohl es sich um ganz unterschiedliche Sportarten handelt.
- Und: Was wir alle kennen, weil wir alle zur Schule gegangen sind: Schulnoten. Wir wissen, PISA sei Dank, dass eine 1 in Mathe im Norden unseres Landes so viel Wert sein kann wie eine 3 im Süden. Und wir wussten immer schon, dass seit einem berühmten Experiment in den 50er Jahren für ein und denselben Deutschaufsatz alle Noten von 1-6 vergeben werden, wenn man den Aufsatz verschiedenen Lehrern ohne Kenntnis der Autoren zur Bewertung gibt. Und wir wissen, das manchmal Mädchen, brave zumal, um zwei Notenstufen für dieselbe Leistung besser bewertet werden als wilde Jungs.

Wer sich dieses Geschehen, etwa als Außerirdischer vom Sirius kommend, betrachtet, der muss sagen: Die spinnen, die Erdlinge.

Da Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vielleicht nicht ganz so extensiv spinnen wie Finanzmakler, Oberschulräte und das IOK, prasselt im Wissenschaftsbereich die Kritik an Rankings und Ratings vernehmlicher.

1 Vortrag gehalten am 21. 9. 2012 bei der »Tagung zur Bedeutung des Forschungsratings als Instrument der strategischen Steuerung und Kommunikation von Hochschulen und Forschungseinrichtungen« veranstaltet vom Wissenschaftsrat und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Nachdem zunächst die Historiker, sodann etliche Medizinische Fakultäten nun auch die Deutsche Gesellschaft für Soziologie und die Gesellschaft Deutscher Chemiker zum Boykott von Rankings und Ratings aufgerufen haben und etliche Universitäten (Leipzig, Köln, Lüneburg, Hamburg, Vechta, FernUni Hagen) Daten überhaupt nicht mehr liefern oder nur gegen Vollkostenrechnung, was auf das gleiche hinausläuft, verlieren Wissenschaftsrankings nicht nur an Reputation, sondern auch an Validität, wenn sie eine solche jemals besaßen. Das muss man jedenfalls bezweifeln, wenn man zur Kenntnis nehmen musste, dass das Times Higher Education Ranking vor ca. 2 Jahren offen zugab, dass ihre Daten falsch waren, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass in den USA bereits gut verkaufte Bücher existieren mit Ratschlägen, wie man durch »Gaming« seine Ranking- Ergebnisse gezielt, auch in Absprache, verfälschen kann, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass ein und dieselbe Universität in 5 verschiedenen Rankings einmal auf einem dritten Platz und ein anderes Mal auf einem dreistelligen landet (vgl. Glaser 2012, 210) und wenn man zur Kenntnis nimmt, dass Phil Baty, Herausgeber des Times Higher Education Rankings nonchalant im Interview mit der Süddeutschen sagte: »Ich würde nie eine Entscheidung auf Grund eines Rankings treffen.« (Interview mit Maria Holzmüller, Süddeutsche Zeitung vom 06. 06. 11).

Warum machen Menschen dann so etwas?

1 Zur Geschichte der Leistungsskalierung

Für diese Frage gilt erstens der Satz: Das kann man nur historisch erklären. Sozialhistorisch betrachtet haben diejenigen, die Rankings einführten, immer spezifische Probleme zu lösen gehabt. Peter der Große ersetzte mit Hilfe von Dienstgraden, auch einem Ranking, den Erbadel und versuchte damit Leistungsgerechtigkeit und -adäquatheit herzustellen, die Olympiade diente eigentlich der Völkerverständigung, deswegen der Satz von Coubertin: »Nicht siegen, dabei sein ist wichtig.« Moody's und ihre Artgenossen wollten Banken und Finanzministern dabei helfen, Kredite nicht an insolvente Kunden zu vergeben oder wenigstens dafür hohe Zinsen zu verlangen und auch die Schulnoten dienten dem Zweck, dem Prinzip Bildungsleistung gegenüber sozialer Herkunft Geltung zu verschaffen.

Für Leistungsvergleiche im Wissenschaftsbereich gab es andere Motive: Das erste US-amerikanische Ranking in den 1980er Jahren, das US News and World Report diente der Rechtfertigung von hohen Studiengebühren als Kundeninformationen über die Qualität der gebührenerhebenden Hochschulen, der erste Zitationsindex war dafür gedacht, Bibliothekaren Entscheidungshilfen bei der Bestellung von Zeitschriften zu liefern. Ob ihr Reputationsverfall damit ursächlich zusammen hängt, wird in Dissertationen zu

klären sein. Anthropologisch betrachtet mag man Leistungsvergleiche und Wettbewerb als evolutionären Selektionskatalysator werten. Zumindest spricht das bei Hühnern beobachtete Ranking, die Hackordnung dafür. Dominante Hühner leben einfach länger.

2 Gelten die historischen Gründe noch?

Wir müssen uns nun zweitens fragen, ob die Entstehungsgründe eigentlich noch Gültigkeit haben, so dass Rankings auch im Wissenschaftsbereich weiterhin gerechtfertigt wären. Die Antwort ist einfach, sie heißt ja und nein. Natürlich sind die Entstehungsgründe zwischen Völkerverständigung und bibliothekarischer Hilfeleistung entfallen. Das Grundmotiv, das allen Vergleichen zu Grunde liegt, ist aber letztlich ein ökonomisches. Menschen möchten sich Vorteile verschaffen durch Vergleiche und als die jeweils besseren allererst dastehen. Indessen sind neue Gründe entstanden:

In der Literatur werden als Begründung für die Durchführung von Universitätsrankings bzw. Ratings in der Regel genannt

- Transparenz der Leistungsfähigkeit einer Hochschule für Studierende und deren Eltern
- Rekrutierungshilfe für akademisches Personal bei den Unternehmen (Heinemann 2012)
- Karriereplanung für das akademische Personal.

Letztere Absicht wird insbesondere durch das Times Higher Education Ranking in Anspruch genommen. Die Unternehmen, so die Einschätzung, werden am besten durch das CHE bedient, und mit Abstrichen noch durch das Ranking der Wirtschaftswoche. So werden dem CHE-Ranking valide Informationen über das Lernergebnis der Absolventen zugeschrieben, über die Qualität des Personals und der Ressourcen, des Lernumfeldes sowie über die Bedingungen, unter denen eine Hochschule Studierende überhaupt zulässt, über die Praxisorientierung der Curricula, die Internationalität der Hochschule und die Transferleistungen in der Forschung für Industrie und Gesellschaft. Transparenzbeschaffung für Studierende ist das erklärte Ziel des CHE selbst. Das gilt natürlich auch für Internationale Rankings, bei denen diffus angenommen wird, dass beispielsweise im Falle des Shanghai-Rankings der Aufenthalt eines längst verblichenen Nobelpreisträgers von 1910 eine Art Genius Loci hervorgerufen hat, der die Studienbedingungen nachhaltig prägt und deshalb hohe Studiengebühren rechtfertigt.

In Wirklichkeit gilt für all diese Leistungsvergleiche aus privatwirtschaftlichen, zumindest in den USA, Händen: Es ist ein großes Geschäft. Das ist nicht zu beanstanden, hat aber Folgen für die Qualität, etwa wenn ein Großteil der erhobenen Daten überhaupt nicht veröffentlicht wird und so eine hohe

Informationsselektivität existiert. Insoweit die Kunden solcher Rankings als Erwachsene für ihre Entscheidungen selbst verantwortlich sind, muss man das nicht kritisieren; umgekehrt muss aber ebenso klar sein, dass die öffentliche Hand sich auf keinen Fall an Daten orientieren kann, die nicht selbst durch öffentliche Einrichtungen beurkundet sind. Dementsprechend ist mit Besorgnis im Beschluss der KMK vom 12. 05. 2011 über die »Instrumente der Qualitätsfeststellung in der Hochschulforschung« zu lesen, dass eben nicht nur das Förderranking des DFG und das Rating des Wissenschaftsrats zwei absolut seriöse Datenquellen, sondern auch privatwirtschaftlich erstellte Leistungsvergleiche nach Aussagen einer Reihe von Ministerien herangezogen werden zur Beurteilung ihrer Hochschulen und deren Position im Wettbewerb (Rheinland-Pfalz), als »wertvolle Elemente für die vergleichende Betrachtung« (Baden-Württemberg), für die Außendarstellung der Hochschulen (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bayern) und zur Qualitätsmotivation sowie für Wettbewerb und Profilbildung (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg), wobei Bayern allerdings solche Leistungsvergleiche explizit für »wissenschaftspolitische und forschungspolitische Entscheidungen für überwiegend ungeeignet« hält (KMK 2011, 14).

Fazit: Die historischen Gründe für Leistungsvergleiche im Wissenschaftsbereich gelten fast ausnahmslos nicht mehr, an ihre Stelle sind andere getreten, die entweder Entscheidungen von Nutzern des Hochschulsystems optimieren sollen oder von den Betreibern, also der Politik und der Hochschulleitungen. Dabei wird nicht selten auch die Auffassung vertreten, dass Leistungsvergleiche eine Motivation für Leistungssteigerungen mit sich führen. Ich komme darauf zurück.

3 Bedingungen des Skalierens

Wenn Leistungsvergleiche Steuerungsfunktionen wahrnehmen sollen, dann müssen sie methodisch so gestaltet sein, dass sie diesen Zweck auch tatsächlich erfüllen, das heißt, dass sie die Wirklichkeit, die sie zu beschreiben behaupten, auch tatsächlich abbilden, damit gelten für sie die drei methodischen Grundgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität. Alle drei Kriterien sind sogenannte Unabhängigkeitsmaße. Das heißt, dass das Ergebnis einer Untersuchung unabhängig sein muss von denen, die die Untersuchung durchführen, unabhängig von dem Zeitpunkt und den Umständen der Untersuchungsdurchführung, das heißt sie müssen replizierbar sein, und sie müssen unabhängig von Fremdeinflüssen sein, also das auch messen, was sie zu messen vorgeben und nicht irgendetwas anderes.

Zur Objektivität: Untersuchungsdurchführende sind die jeweilige Agentur und die Einrichtung, die die Daten erhebt und zur Verfügung stellt, also in der Regel die Hochschule selber. In beiden Fällen ist eine Unabhängigkeit

nicht gegeben. Hochschulleitungen kennen viele Tricks, um Daten zu fälschen und zu beschönigen, auf das Stichwort Gaming habe ich bereits hingewiesen. Gaming findet allerdings auch schon bei den Hochschullehrern selber statt, wenn sie etwa mit berühmten Kollegen gemeinsam publizieren, um in den Genuss besserer Zitationsraten zu gelangen. Die methodische Frage ist also nicht, wie man Gaming ausschließt, sondern ob öffentliche Mittel wirklich dafür verwendet werden sollen, dass Hochschulleitungen und Verwaltungen sich zeitaufwendige Tricks ausdenken, um Agenturen zu betrügen. Denn eins ist sicher: Die Wissenschaftler sind auf diesem Feld immer besser. Eine Unabhängigkeit von den Mess-Agenturen ist sodann auch nicht gegeben. So sind es beispielsweise Experten, die die Auswahl von Zeitschriften oder von Indikatoren vornehmen. Sie bestimmen die Indikatoren selbst, deshalb die unterschiedlichen Rangplätze, und sie entscheiden über die Publikationsformen. Sie entscheiden auch darüber, was für eine ausreichende Fallzahl gehalten wird und ob im Falle der Nichtantwort gemahnt wird, – die deutsche Gesellschaft für Soziologie hat darauf hingewiesen. Insoweit Urteile von Hochschullehrern über Institutionen eingeholt werden, entsteht methodisch sogar ein gezieltes Nichtobjektivitätsmaß. Hier werden Einstellungen und Vorurteile zu Messkriterien gemacht. Dieses ist sozialwissenschaftlich gesehen eigentlich nur in der Einstellungs- und Vorurteilsforschung selbst sinnvoll.

Besonders hinfällig sind auch die Tatsachen, auf die Kieser aufmerksam gemacht hat, beispielsweise auf die schwache Korrelation zwischen Gutachterurteilen bei Aufsatzbewertungen für die Annahme in den sogenannten A-Journals und in späteren tatsächlichen Zitationen, weswegen der Supreme Court in den USA Rückschlüsse auf die Qualität von Wissenschaftlern verboten hat, soweit sie sich auf Zitationsindizes bezieht. Hübsch auch Experimente mit bereits veröffentlichten Manuskripten, die von sogenannten Experten nicht wiedererkannt wurden oder, um noch eines draufzusetzen, im Bereich der Befragung von Personalverantwortlichen. Hier wurden die Datengeber nach der Qualität von Studiengängen an Hochschulorten gefragt, die gar nicht existierten und dennoch von den Personalverantwortlichen hoch gerankt wurden.

Eine Unabhängigkeit von Zeitpunkt und Umständen der Untersuchung ist in der Regel gleichfalls nicht gegeben, anders sind die extrem hohen Schwankungen in den Rangplätzen einzelner Hochschulen kaum erklärbar. Denn keine Hochschule kann es schaffen, innerhalb eines Jahres von einem 80. auf einen 5. Listenplatz aufzusteigen, selbst dann nicht, wenn das ganze Personal auf Schlaf und Urlaub verzichtet.

Neben der notwendigen Unabhängigkeit von Untersuchern und Untersuchungsumständen ist schließlich natürlich wesentlich, dass eine Leistungserhebung auch tatsächlich misst, was sie zu messen behauptet. Eine der diesbezüglichen entscheidenden Schwachstellen besteht darin, dass für

Steuerungszwecke Leistungen von Fakultäten unterschiedlicher Fächer versucht werden vergleichbar zu machen, was grundsätzlich, auch durch die Beiführung von Koeffizienten nicht möglich ist. Ähnlich unsinnig wäre es, die Goldmedaille eines Biathlon-Kämpfers mit der eines Dressurreiters zu vergleichen. Die ruhige Hand beim Abfeuern eines Schusses ist eben nicht dieselbe Qualifikation wie der Schenkeldruck für den fliegenden Wechsel.

Dieser Hinweis führt zu dem Problem der Skalierung als solcher. Rankings sind tatsächlich nämlich Formen von Skalierungen. Dazu muss man folgendes wissen: Es gibt Skalen wie die Temperaturskala oder die Schulnoten, die ein definierten Anfang und ein definiertes Ende haben. Es gibt die heißest denkbare und die kältest denkbare Temperatur und es gibt eine 1 und eine 6. So wird bei Universitätsrankings nicht gemessen, sondern es wird so getan, als ob Leistungssteigerungen nach oben keine Grenze hätten. Wenn also die Anwesenheit eines Nobelpreisträgers in einem Lehrkörper ein hohes Qualitätsmerkmal ist, dann hätte jene Universität den höchstdenkbaren Platz erworben, deren gesamter Lehrkörper über einen Nobelpreis verfügt. Wir sehen sehr schnell, welcher Denkfehler hier gemacht wurden ist: Das sogenannte empirische Relativ einer Skala, das Eigenschaften vergleichbar macht, wird verwechselt mit einem numerischen Relativ, in dem die Eigenschaften arithmetisiert werden. Unter den grundsätzlich möglichen wählbaren Skalenniveaus, den Nominal-, Ordinal- und Kardinalskalen mit den Ausformungen Intervall- und Verhältnisskalen werden häufig Ordinalskalen gewählt, in dem sie auf die Reihenfolge der Elemente ungeachtet der Frage zielen, wie groß die Abstände zwischen den Leistungselementen sind. Das ist insbesondere bei den internationalen Rankings der Fall, die genauso unsinnig funktionieren wie Olympiaden, bei denen der Leistungsabstand zwischen den Besten ein Artefakt der Zeitmessung ist.

Wenn wir also zusammenfassend fragen, ob Wissenschaftsrankings ihre Zwecke erfüllen, dann ist dieses zu verneinen, weil sie nicht objektiv, nicht reliabel und nicht valide sind, ihre Skalierungsformen sind fehlerhaft und irreführend. Hinzu tritt, dass internationale Rankings oftmals nur mit sogenannten »Proxies« arbeiten, also mit Stellvertreterdaten für Qualität, dass sie sich im Wesentlichen auf ein Prozent sämtlicher Universitäten beschränken und dass im Übrigen ein Verzerrungseffekt dann eintritt, wenn englischsprachige Datenbanken als Quelle herangezogen werden und nicht auch nationalsprachliche andere. Umso erstaunlicher, dass selbst bei der Benutzung derselben Datenbanken, insbesondere von Thomson Reuters, durch verschiedene Rankings trotzdem völlig unterschiedliche Rankingergebnisse auch hier zustande kommen. Die Liste der Einwendungen ließe sich fortsetzen.

4 Leistungsskalierung und die Folgen

Wir müssen aber noch eine andere Frage stellen, bevor wir uns damit beschäftigen, was man denn nun tun soll. Die Frage heißt, was sind die Folgen der Anfertigung und Veröffentlichung von Ratings? In diesem Zusammenhang haben Osterloh und Frey auf den sogenannten »lock-in-effect« hingewiesen. Die von ihnen so bezeichneten perversen Lerneffekte aus der Paradoxie der Leistungsindikatoren bestehen darin, dass sich für einen Erfolg im Forschungsbereich die Vernachlässigung der Lehre als Mittel der Wahl ebenso anbietet wie die Auswahl von Forschungsthemen, für die leicht erreichbare Daten vorliegen, die Vernachlässigung von Buchpublikationen, die in Rankings nicht gezählt werden, die Unterlassung von Replikationsstudien, die sich schwer publizieren lassen (vgl. Osterloh/Frey 2012, 2). Gleichzeitig treten Zeitaufwendungen für den »wissenschaftlichen Diskurs« und für einen »organisierten Skeptizismus« zurück, ebenso wie Interdisziplinarität, eine Vielfalt von Forschungsansätzen oder der Dialog mit der Öffentlichkeit (Osterloh/Frey 2012, 3). Diese Probleme gelten insbesondere für Forschungsrankings als Folgen für das Verhalten von Wissenschaftlern. Ergänzen lässt sich die Liste um die Neigung, vornehmlich in englischsprachigen Zeitschriften zu publizieren, also über Gegenstände, die überhaupt in der englischen Sprache darstellbar sind. Mit anderen Worten: Veröffentlichte Ratings, besonders wenn sie mit Belohnungsversprechen wie Reputationsgewinn oder zusätzliche Mittelausschüttungen – sei es im Rahmen von Ziel und Leistungsvereinbarungen für ein Individuum oder für die Arbeitsgruppe – verbunden sind, produzieren mittelfristig eine Scheinwirklichkeit und eine Fokussierung auf einen Typus von Mainstreamwissenschaft, bei dem die Sicherheit am größten ist, erfolgreich zu sein. Diese Scheinwirklichkeit korrespondiert mit einer Art Scheinmarkt, weil die Einsortierung von Individuen oder Einrichtungen, zu denen sie gehören, Marktvorteile auf dem Berufungs- und Besoldungsmarkt bringen können. Auf der Seite der Universitätsnutzer erzeugen sie Entscheidungseffekte, etwa wenn bei einer hoch »gerankten« Universität die Zahl der Bewerber explodiert, obwohl ein Zusammenhang zwischen den angesetzten Forschungsparametern im Rahmen von Forschungsrankings und der Qualität des Unterrichts gar nicht angenommen werden kann. Auch hier entsteht ein Scheinmarkt. Bewerber und Bewerberinnen erhoffen sich ein späteren Vorteil bei der Arbeitsplatzsuche, weil sie an einer Universität tätig waren, in der die Zahl der Professoren hoch ist, die große Mengen von Drittmitteln einwerben, egal zu welchem Forschungsgegenstand, auch in ganz fremden Fächern.

5 Zur Legitimation von Leistungsskalierung

Wenn man registriert, dass die bekannten Rankings ihre Zwecke nicht erfüllen oder sogar unerwünschte Nebenwirkungen haben, dann ist die Antwort auf die Frage, die mir gestellt worden ist, welche Anforderungen an Leistungsbewertungen zu richten sind, natürlich recht einfach: Leistungsbewertungen müssen das beschreiben, was tatsächlich der Fall ist und sie dürften keine unerwünschten Nebenfolgen haben. Es gibt eine Reihe von Bemühungen, minima moralia zu formulieren, die bei der Erstellung von Leistungsvergleichen erfüllt sein sollen. Dazu gehören die »Berlin Principals«, die 10 Thesen aus dem Zusammenhang der Friedrich Ebert Stiftung, sicher auch Überlegungen, die im Zusammenhang von Multirank angestellt worden sind und natürlich die Empfehlungen des Wissenschaftsrats. Sie sind so etwas wie die Genfer Konvention: Wenn schon Krieg geführt werden muss, dann dürfen Kriegsgefangene aber nicht zur Zwangsarbeit herangezogen werden. Wichtig sind in diesem Zusammenhang zweifellos die Empfehlungen von Osterloh und Frey, Rankings einzubetten in Rahmenbedingungen, so etwa diese, dass Rankings keine dominante Rolle spielen dürfen, das sie immer zu begleiten sind durch qualitative Expertenurteile und so weiter. Aber wer will das sicherstellen? Wer schützt uns vor der interessengeleiteten Benutzung von immer nur begrenzt objektiven, reliablen und validen Messergebnissen? Wer schützt uns vor dem falschen Schluss, dass es klug ist, einer hochgerankten Universität mehr Geld zu geben als einer anderen? Müsste es nicht umgekehrt sein und die schwächere gefördert werden, damit sie endlich leistungsfähig wird? Diese Überlegungen haben verschiedene Fächervertretungen dazu veranlasst, ihren Mitgliedseinrichtungen zu empfehlen, sich an der Datenlieferung zu Rankings nicht mehr zu beteiligen. Das ist eine pragmatische Entscheidung, sie löst aber das Problem nicht, weil es weiterhin Ratings geben wird, die dann nur noch ein bisschen schlechter sind als die jetzigen, weil die Datenbasis schwächer wird.

Wir müssen also jenseits der Qualitätsfrage von Rankings und Ratings nicht nur nach der methodischen Gewissheit, sondern doch sehr viel mehr nach der sozialen Wahrheit fragen. Kant würde gefragt haben: Sind Leistungsvergleiche sittlich erlaubt?

Die Antwort ist eine konditionale: Leistungsvergleiche sind dann gerechtfertigt, wenn durch das, was sie auslösen und bewirken, die Allgemeinheit schneller und besser an die Lösung von Problemen herangeführt würde, als wenn es solche Leistungsvergleiche nicht gäbe. Wir müssen also wissen wollen, ob der Leistungsvergleich den dahinterliegenden Wettbewerb mit Gewinnern und Verlierern dadurch rechtfertigt, dass Leistungen so gesteigert werden, dass auch die Verlierer davon profitieren. Für diese Annahme gibt es keine empirischen Evidenzen. Im Gegenteil wird in der psychologischen Kleingruppenforschung davon ausgegangen, dass Kooperation leistungsför-

dernder als Wettbewerb ist. Gleichwohl sind Leistungsvergleiche nach Taijfel und Turner (1986) Elemente eines Grundbedürfnisses von Individuen, nämlich eine positive Selbsteinschätzung zu erhalten. Sie kommt dann zustande, wenn unter anderem soziale Identität bei einem Individuum entsteht. Sie entsteht durch die Mitgliedschaft in Gruppen also zum Beispiel der Zugehörigkeit zu einem Forschungsinstitut und durch die Bewertung dieser Mitgliedschaft. Diese Bewertung findet optimaler Weise durch den Vergleich der einen Gruppe mit einer anderen, also sagen wir, einem anderen Forschungsinstitut statt. Wenn eine Forschungsgruppe und auch ein Individuum dabei positiv abschneiden, wächst die positive Selbsteinschätzung und auch die Leistungsbereitschaft zum Erhalt dieser Bewertung.

Da die Zahl der Verlierer aber größer ist als der Gewinner müssen die Konsequenzen einer negativen Bewertung im Leistungsvergleich betrachtet werden. Sie bestehen, psychologisch gesehen, darin,

- dass die Individuen versuchen, die Gruppe so schnell wie möglich zu verlassen. Sie lassen sich wegberufen.
- dass Verlierer die Vergleichsdimensionen wechseln, in dem sie Einfluss auf die Leistungsindikatoren nehmen,
- dass sie die Interpretation der Attribute wechseln, indem sie hochbewertete Leistungen anderer schlecht reden,
- indem eine andere Vergleichsgruppe herangezogen wird, die noch schlechter ist oder
- indem eine direkte aggressive Konfrontation mit der Vergleichsgruppe gesucht wird. Diese besteht etwa in gezielten Zitationskartellen, Mobbing, Berufungskartellen und ähnlichem, wie wir es aus dem Alltag kennen. Diese aggressive Form verdankt sich einer empirischen Tatsache, die in dem sogenannten »minimal-group-paradigma« festgehalten ist: Interessanterweise verschaffen Mitglieder einer eigenen Gruppe sich selbst nämlich nicht nur den größten Vorteil, sondern sie versuchen in erster Linie den Abstand zu allen anderen Gruppen mit Hilfe der benannten Instrumente zu vergrößern. Wir sehen sehr schnell, dass dieser psychologische Mechanismus der Reaktion auf den Verliererstatus für die Qualität der gesamten Wissenschaftseinrichtung desaströs ist, wie im übrigen auch für das gesamte Wissenschaftssystem, innerhalb dessen es gleichfalls nur eine kleine Zahl von Gewinnern geben kann.

Mit anderen Worten: Leistungsvergleiche bringen eben nicht die Allgemeinheit sehr schnell und zuverlässig in den Genuss guter Problemlösungen, da diese Problemlösungen nicht von einer kleinsten Zahl bester Wissenschaftler abhängen, sondern vom Wissenschaftssystem insgesamt. Genau dieses, dass das System im Wesentlichen aus Verlierern bestehen muss, das ist der Sinn von Rankings, es enthält aber zerstörerische Einflüsse.

Demzufolge kann unsere Aufgabe, ethisch betrachtet, nicht darin bestehen, Leistungsvergleiche methodisch zu verbessern, sondern wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie, egal wie gut, aus sozialpsychologischen Gründen zu den beschrieben Effekten führen und damit dysfunktional sind. Die zerstörerischen Wirkungen bestehen im Alltag aus Missgunst, Misstrauen, Frustration und anderen Formen der Aggression.

Insofern käme es eigentlich darauf an, Operationen, die sich auf das Leistungsgeschehen beziehen, so zu gestalten, dass sie Verlierer verhindern.

Im Bereich des dem New Public Management ja zu Grunde liegenden wirtschaftlichen Denkens ist dieses der Tendenz nach mit der Einführung der sozialen Marktwirtschaft ja versucht worden, auch wenn sie unter dem erheblichen Globalisierungsdruck heute in vormoderne Formen zurück zu gleiten droht. Im Bereich des wissenschaftlichen Geschehens gibt es allerdings kein funktionales Äquivalent, also keinen sozialen Wissenschaftsmarkt. Hier herrscht, gleichfalls unter Globalisierungsdruck, inzwischen ein nicht selten gnadenloser Wettbewerb, dessen Schattenseiten wir gerade erst ahnen, sei es der Kauf von Titeln, das Plagiieren, das Fälschen von Daten, die Ehrabschneidung und vieles andere.

Solche Aggressionsformen können wohl nur durch zwei Instrumente abgewehrt werden, zum einen durch, ich sage es ungern, verstärkten Staatsinterventionismus in dem Sinne, dass der inzwischen entstandenen Ellenbogenmentalität im Wissenschaftssystem durch den Staat selbst Grenzen gesetzt werden müssen und diese Haltung nicht noch verstärkt werden darf. Der Staat hat also nunmehr die Pflicht dafür zu sorgen, dass die Leistungsschwächeren über die Arbeitsbedingungen verfügen, die erforderlich sind, um Erkenntniseffekte für das Wohl der Allgemeinheit zu erzielen, auch wenn es nicht gleich die Higgs-Teilchen sind.

Die zweite Notwendigkeit betrifft nicht den Staat, sondern sie besteht in der Wiedergewinnung von Grundregeln des akademischen Anstands, der darin besteht, Fairness im Umgang mit den Wissenschaftskolleginnen und -kollegen walten zu lassen und sich selbst in seinem Expansionsdrang zu begrenzen. Wenn Sie mich, so gesehen, nach Erfahrungen aus der Sicht einer Universitätsleitung fragen, dann würde ich sagen, dass mein Problem nicht darin besteht, die Leistungen von Forscherinnen und Forschern nicht einschätzen zu können, sondern die Leistungsträger daran zu hindern, die 95 Prozent übrigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler um ihre Arbeitsbedingungen und ihren eigenen Erfolg zu bringen. Das Wettbewerbsgeschehen hat nicht selten eine Maßlosigkeit der Gewinner hervorgebracht, die auch nicht davor zurückschreckt, den Hochschulleitungen Ahnungslosigkeit im Umgang mit den künftigen Nobelpreisträgern zu bescheinigen. Das ist die Exemplifizierung eines weisen Satzes von Ludwig Marcuse, der hieß: »Das Leid der Unterlegenen kommt aus dem Vergleich«. Da wir uns an dem Lei-

den von Unterlegenen nicht beteiligen möchten, hat das Präsidium der Universität Hamburg beschlossen, Rankings bis auf weiteres nicht zu beliefern.

6 Die bessere Alternative: Auditierungen und Ratings

Für Organisationen wie den Wissenschaftsrat mag das eine Auskunft sein, welche seine künftige Orientierung nicht weitertreibt. Deswegen sei zu seinen erfolgreichen Bemühungen um ein Rating gesagt: Es ist vorstellbar, dass die Deutschen Hochschulleitungen sich auf folgende Entwicklung einlassen können:

- Zu begrüßen sind valide Informationen und Einschätzungen zu den Leistungen der eigenen Institution, die geeignet sind, eine sachgerechte Weiterentwicklung einer Hochschule voranzutreiben, nicht aber, um negative Selektionsentscheidungen gegenüber Teilinstitutionen, Fächern oder gar Personen zu treffen. Solche sind insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache unangemessen, dass der Staat grundsätzlich die Pflicht hat, Hochschulen von hoher Qualität vorzuhalten, weil z. B. das Angebot eines Studiums in minderwertigen Institutionen kaum legitimiert werden kann. Für solche Bewertungen eignen sich die Dokumentationen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (z. B. der Förderatlas), des DAAD, der Alexander von Humboldt-Stiftung ebenso wie Anlass bezogene Evaluierungen durch Peers aus dem DFG-Zusammenhang und des Wissenschaftsrates. Diese Instrumente sind international beispielhaft.
- Für staatliches Handeln, zu dem die Steuerungsentscheidungen von Hochschulleitungen gehören, sind staatlich oder wenigstens «staatsnah" beurkundete Dokumentationen und Bewertungen die erforderliche Legitimation. Dieses ist bei den unter 6.1 genannten Einrichtungen der Fall.
- Da Leistungsvergleiche, insbesondere in veröffentlichter Form, nicht geeignet sind, die Leistungsfähigkeit schwächerer Einrichtungen zu verbessern, sondern aus sozialpsychologischen Gründen im Gegenteil zu einer Vertiefung der Leistungsdifferenzen führen, auch durch einseitige Finanzallokationsentscheidungen, werden Rankings nicht unterstützt, insbesondere dann nicht, wenn Parameter und Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden nicht von den Einrichtungen selbst nicht definiert werden.
- Die Ergebnisse von Ratings stehen ausschließlich Entscheidungsträgern, also insbesondere den jeweiligen Hochschulleitungen für Steuerungszwecke zur Verfügung, so dass der Leistungsstand dieser Hochschulen mit dem anonymisierten durchschnittlichen Leistungsstand der anderen Hochschulen vergleichbar wird und eine Einordnung der eigenen Hochschule im Leistungsspektrum möglich ist. Dieses Verfahren wurde erfolgreich im Rahmen des Profildatenprojektes zur Internationalisierung von HRK, DAAD und Alexander von Humboldt-Stiftung entwickelt und angewendet.

- Dem Wissenschaftsrat ist zu empfehlen, das Konzept des Ratings unter den Bedingungen von 6.1 bis 6.4 weiter zu entwickeln und einen Auditierungszyklus anzubieten, an dem Hochschulen sich nach eigener Entscheidung beteiligen können. Die Bewertungen sind mit einrichtungsspezifischen Steuerungsempfehlungen zu versehen, wie sie in Auditierungsverfahren üblich sind. Diese können ggf. mit den von der HRK angestrebten Auditierungen als künftigem Ersatz für Akkreditierungen verbunden werden.

Dieter Lenzen, Prof. Dr., war von 1994 bis 1998 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ist seit 2010 Präsident der Universität Hamburg.

Literaturverzeichnis

Borgwardt, A. (2011): Rankings im Wissenschaftssystem. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2012) : Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein. Methodische Probleme und politische Implikationen des CHE Hochschulrankings. Stellungnahme der GDS. http://www.soziologie.de/uploads/media/Stellungnahme_DGS_zum_CHE-Ranking_Langfassung.pdf.

Glaser, H. A. (2012): Neue Zahlenspiele. Internationale Rankings von Universitäten. In: Forschung und Lehre, 19. Jahrgang, S. 210-213.

Heinemann, K. (2012): Hochschulrankings aus Unternehmenssicht. Wie Ranking-Tabellen Unternehmen bei der Beurteilung von Hochschulen unterstützen. In: vhw Mitteilungen, 39. Jahrgang, S. 15-19.

Holzmüller, M. (2011): Bewertung von Hochschulen. »Uni-Rankings sind nie objektiv«, Interview mit Phil Baty, In: Süddeutsche Zeitung, 06. 06. 2011.

Kieser, A. (2010): Akademische Rankings. Die Tonnenideologie der Forschung, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11. 06. 2010.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Instrumente der Qualitätsfeststellung in der Hochschulforschung. Erfahrungen der Länder, Beschluss der KMK vom 12. 05. 2011.

Leonard, W. P. (2012): Gaming in the American university ranking system. In: University World News, 25. 03. 2012.

Lessenich, S. (2012): Sind Rankings sinnvoll? – Nein! In: Die Zeit (29), 12. 07. 2012.

Osterloh, M./Frey, B. S. (2012): Forschungsrankings und das Paradox der Leistungsmessung, Ms. 14. 06. 2012 o. O.

Tajfel, H./Turner, J. C. (1986): The social identity theory of inter-group behavior. In: S. Worchel/L. W. Austin (Hrsg.), Psychology of Intergroup Relations, Chicago 1986.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem (Drs. 6285-04), Hamburg, November 2004.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zum Forschungsrating (Drs. 8485-08), Rostock, Mai 2008.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur vergleichenden Forschungsbewertung in den Geisteswissenschaften (Drs. 10039-10), Köln, Juni 2010.

Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Seit dem Jahr 1998 werden in jedem Frühjahr die Ergebnisse des CHE-Hochschulrankings veröffentlicht, das aus einer Ranggruppenliste der universitären Standorte verschiedener akademischer Fachdisziplinen besteht. Durch die seit 2005 stattfindende Publikation in »Die Zeit« hat dieses Ranking eine hohe öffentliche Sichtbarkeit erhalten.

Seit der ersten Durchführung des CHE-Rankings sind in der Soziologie immer wieder Zweifel an dessen fachlicher Qualität geäußert worden. Dennoch haben die Institute unseres Faches mit Blick auf die Informationsbedürfnisse derer, die sich für ein Studium der Soziologie interessieren, an der Datenerhebung für das Ranking teilgenommen. Mitte letzten Jahres führten die sich häufenden fachlichen und wissenschaftspolitischen Bedenken jedoch an verschiedenen Standorten zu einem Umdenken. Das – vom CHE sehr gut bewertete – Institut für Soziologie der Universität Jena hat beschlossen, sich nicht mehr an diesem Ranking zu beteiligen. Daraufhin hat sich der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eingehend mit dem CHE-Ranking befasst. Nach dem Studium der zugänglichen Dokumentationen und einem längeren Gespräch mit den zuständigen Vertreterinnen des CHE gelangte der Vorstand zu folgender Einschätzung und Empfehlung, die vom Konzil der DGS am 20. April 2012 einstimmig beschlossen wurde:

Fachliche und wissenschaftspolitische Beurteilung des CHE-Rankings

Das CHE-Ranking weist gravierende methodische Schwächen und empirische Lücken auf. Um nur die beiden wichtigsten anzusprechen:

- Die Qualität der Forschung der Standorte wird vor allem über die Einschätzung durch Kolleg/-innen sowie auf der Grundlage von Datenbanken erhoben, die der Wissenschaftsrat und auch das CHE selbst als nicht geeignet oder jedenfalls nicht hinreichend aussagekräftig beurteilen.
- Ähnlich wird die Qualität der Lehre vor allem auf der Grundlage einer Studierendenbefragung erhoben, die durch schwache Rücklaufquoten, geringe Fallzahlen und eine ungeklärte Selektivität gekennzeichnet ist. Entsprechend groß ist die Gefahr von Zufallsaussagen. Dagegen werden wichtige und von den Lehrenden nicht beeinflussbare Rahmenbedingungen, so etwa die Betreuungsrelationen und die damit verbundenen Lehrveranstaltungsgrößen, nicht in die Analyse einbezogen. Bei so ungenügender Datenlage ist die Bildung einer Rangreihenfolge kaum zu rechtfertigen.

Die Publikationsformate des Rankings laden mit ihren Vereinfachungen zu weiteren Fehlwahrnehmungen der Sachlage ein:

- Zwar erhebt das CHE für die Soziologie circa 18 Indikatoren für Forschungs- und Lehrqualität und veröffentlicht diese auch in der Internet-Version des Rankings – wobei man für die Beschreibung der Ermittlung der einzelnen Indikatoren aufs Kleingedruckte verweist, was kaum ein/e Leser/-in nachvollziehen wird. In der Print-Version in »Die Zeit« werden aber nicht etwa diese 18 Indikatoren zu Indizes zusammengefasst, es werden vielmehr nur 5-6 Indikatoren selektiv ausgewiesen, ohne dass dies bei oberflächlicher Lektüre erkennbar wäre. Dabei werden sowohl für die Forschungs- wie für die Lehrqualität ausschließlich die subjektiven Einschätzungen aus den wenigen Befragungen als Bewertungen vorgelegt.
- Auch und gerade das simplifizierende Ranking mithilfe der Ampelsymbolik führt über die Dürftigkeit der Datenbasis in die Irre. Es suggeriert, sich hierbei den massenmedialen Präsentationserfordernissen beugend, eindeutige und verlässliche Urteile, die durch die verfügbaren Daten keineswegs gedeckt sind.

Es ist schon für sich genommen bedenklich, dass damit eine Irreführung derer betrieben wird, denen das CHE-Ranking nach Bekunden des Urhebers primär dienen soll – also all jener, die sich für ein Studium der Soziologie interessieren und denen genauere Auskünfte über einzelne Standorte bei der Wahl des Studienorts und Studiengangs durchaus behilflich sein könnten. Diesbezüglich ist es womöglich Glück im Unglück, dass – soweit die Lehrenden der Soziologie ermitteln können – zumindest kaum eine/r derjenigen, die heute das Fach an deutschen Universitäten studieren, sich dabei vom CHE-Ranking hat beeinflussen lassen. Es wird offenbar nur von einer kleinen Minderheit überhaupt ernsthaft zur Kenntnis genommen.

Wirklich problematisch wirkt sich das CHE-Ranking hingegen wissenschaftspolitisch aus – wofür es, will man den erklärten Absichten seiner Urheber Glauben schenken, überhaupt nicht gedacht war. Faktisch aber lädt es Fakultäts- und Hochschulleitungen sowie Ministerialbürokratien zu extrem simplifizierenden Lesarten ein, ja fordert diese geradezu heraus. Auf deren Basis können dann gegebenenfalls folgenschwere, jedoch sachlich unbegründete Strukturentscheidungen zur Soziologie als wissenschaftlicher Disziplin und zu ihren Studiengängen getroffen werden.

Empfehlungen zum Umgang mit dem CHE-Ranking

Weil das CHE-Ranking erstens gravierende methodische und empirische Mängel aufweist, zweitens Studieninteressierten als seiner erklärten Zielgruppe wesentliche Informationen vorenthält, dafür aber drittens wissen-

schaftspolitische Entscheidungsträger zu Fehlentscheidungen provoziert, muss sich das Fach Soziologie gegen diese Darstellung seiner Lehr- und Forschungsleistungen in der Medienöffentlichkeit zur Wehr setzen. Vorstand und Konzil der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gelangen auf der Basis dieser Einschätzung zu folgenden Empfehlungen:

1. Nachdem unsere Analysen und die Diskussion der erheblichen methodischen Mängel mit den zuständigen Vertreterinnen des CHE keine Aussicht auf zukünftige wesentliche Verbesserungen des CHE-Rankings ergeben haben, stellen wir hiermit fest, dass diese Evaluation grundlegenden Qualitätsanforderungen der empirischen Sozialforschung nicht entspricht. Als Fachgesellschaft der Soziologie fordern wir die soziologischen Institute an deutschen Hochschulen dazu auf, nicht länger durch ihre Teilnahme an diesem Ranking den Eindruck zu erwecken, dass sie ein empirisches Vorgehen unterstützen, das die Soziologie aus fachlichen Gründen ablehnen muss. Konkret bedeutet dies, dass die soziologischen Institute diesen Beschluss und seine fachliche Begründung gegenüber ihren Fachbereichs- und Hochschulleitungen sowie ihren Studierenden vertreten und erklären und sich insbesondere nicht an der für kommendes Jahr vorgesehenen Datenerhebung für das nächste CHE-Ranking der Soziologie beteiligen sollen.
2. Die DGS appelliert an wissenschaftspolitische Entscheidungsträger auf Hochschul- und Ministeriumsebene, sich bei ihren Überlegungen und Interventionen zur Weiterentwicklung des Fachs Soziologie an seinen verschiedenen Standorten nicht länger auf Einschätzungen und Informationen zu stützen, die aus dem CHE-Ranking hervorgehen. Es gibt bereits vorliegende verlässlichere Auskünfte; und im Einzelfall sollten anlassbezogene Evaluationen durchgeführt werden, wofür sowohl geeignete Konzepte als auch unvoreingenommene Einrichtungen bereitstehen.
3. Als empirisch arbeitendes sozialwissenschaftliches Fach beansprucht die Soziologie eine besondere Kompetenz bei der Beurteilung aller Arten von empirischer Sozialforschung, wozu auch Evaluationen wie das CHE-Ranking gehören. Diese Kompetenz impliziert im vorliegenden Fall die Verantwortung, auch anderen, diesbezüglich womöglich weniger sensiblen Fächern zu empfehlen, sich nicht länger am CHE-Ranking zu beteiligen. Denn die für die Soziologie festgestellten gravierenden Mängel und missbräuchlichen Nutzungen dieses Ranking kennzeichnen dessen Anwendung auf andere Fächer in gleicher Weise.
4. Die Soziologie ist ein in jedem Sinne evaluationskundiges Fach. Aus diesem Grund hat sie sich im Jahre 2006 für eine Pilotstudie des Wissenschaftsrates zum Rating (und gerade nicht Ranking) von Forschungsleistungen zur Verfügung gestellt. Dieses wissenschaftliche Rating hat in einem Verfahren von erheblicher sozialer und sachlicher Komplexität exemplarisch deutlich gemacht, welchen Anforderungen eine seriöse und

valide Wissenschaftsevaluation mindestens genügen muss. Um darüber hinaus den spezifischen und berechtigten Wünschen derer, die an einem Studium der Soziologie interessiert sind, nach einer Entscheidungshilfe bei der Studienfach- und Studienortwahl nachzukommen, wird die DGS selbst ein öffentlich zugängliches Informationsangebot aufbauen, in dem in Gestalt deskriptiver Informationen vor allem auch die lokalen Fachprofile ausgewiesen werden.

Eine ausführlichere, die Gründe für die Beurteilung des CHE-Rankings darlegende Fassung dieser Stellungnahme findet sich unter
www.soziologie.de/che

Beiträge zum Forschen, Studieren und Qualifizieren in der Erziehungswissenschaft

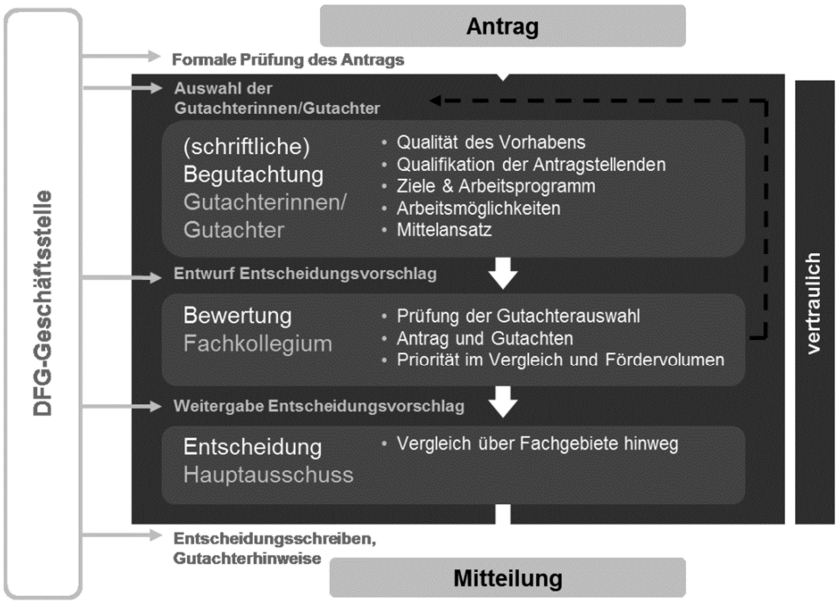
Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG

Bilanz nach acht Jahren Arbeit des Fachkollegiums

Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger & Kristina Reiss

Das Fachkollegium »Erziehungswissenschaft« der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat seine Arbeit in der jetzigen Form 2004 aufgenommen und ist gerade in seine dritte Amtsperiode gegangen. Das von allen promovierten, in der Forschung aktiven Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern direkt gewählte Gremium vertritt die Belange des Faches in allen Programmen der DFG und wirkt an allen Förderentscheidungen mit. Die zentrale Rolle des Fachkollegiums in den Entscheidungsverfahren der DFG sei kurz erläutert. Das Verfahren ist in der Einzelförderung – darunter fallen Anträge auf Projektförderung (»Sachbeihilfe«), Stipendien usw. – dreistufig aufgebaut (Abb. 1). Im ersten Schritt werden von der Geschäftsstelle der DFG in der Regel zwei schriftliche Gutachten zu jedem Antrag eingeholt. Die Auswahl der Gutachtenden erfolgt nach wissenschaftlicher Ausgewiesenheit und nach fachlicher Nähe zum Gegenstand des Antrags. Im zweiten Schritt befasst sich das Fachkollegium in einer Sitzung mit dem Antrag und den vorliegenden Gutachten in qualitätssichernder und bewertender Funktion. Es spricht auf dieser Grundlage eine Empfehlung über die Förderung aus. Da das Fachkollegium so alle Anträge des Faches zu sehen bekommt, besteht seine Rolle nicht zuletzt darin, übergreifende wissenschaftliche Qualitätsstandards in der Erziehungswissenschaft zu etablieren. Im dritten Schritt schließlich bestätigt der Hauptausschuss als letztentscheidendes Gremium der DFG die Förderentscheidung. Ihm gehören mehrheitlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in interdisziplinärer Zusammensetzung an, daneben Vertreter von Bund und Ländern. In den koordinierten Programmen der DFG – etwa Anträgen auf ein Schwerpunktprogramm, eine Forschergruppe, einen Sonderforschungsbereich oder ein Graduiertenkolleg – werden für die Begutachtung ad hoc Gutachtergruppen zusammengestellt. Auch diesen gehört immer mindestens ein Mitglied des Fachkollegiums an. Seine Aufgabe ist unter anderem, vergleichbare Standards der Begutachtung über alle Verfahren hinweg zu gewährleisten.

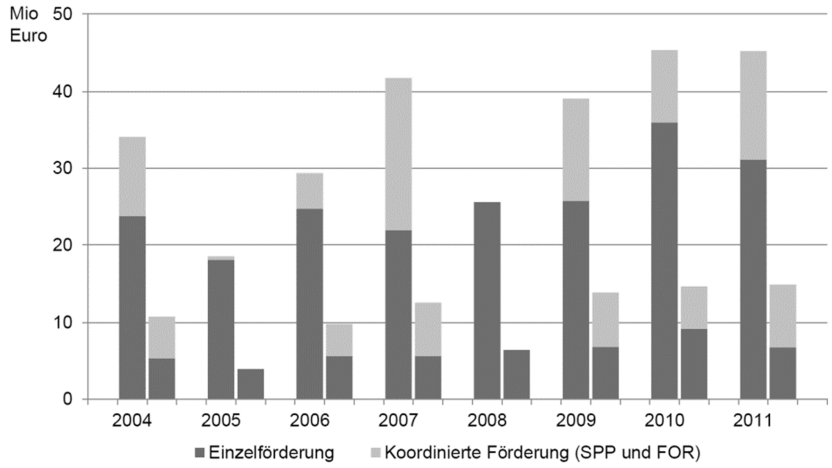
Abbildung 1: Entscheidungsverfahren der DFG für Einzelanträge (Sachbeihilfen, Stipendien, Emmy Noether-Programm)



Bilanz

Die abgebildeten Förderstatistiken berichten über die vergangenen acht Jahre – zwei Amtsperioden des Fachkollegiums. Die Darstellung der beantragten und bewilligten Finanzmittel zeigt einen tendenziellen, aber nicht sehr hohen Anstieg des Mittelbedarfs wie auch der Bewilligungen (Abb. 2). In 2011 wurden ca. 45 Mio. Euro beantragt und ca. 15 Mio. bewilligt. Diese eher stagnierende Entwicklung ist im Vergleich der Fächergruppen allerdings als auffällig zu bewerten, da sich die Antragssummen in anderen Sozial- und Verhaltenswissenschaften im gleichen Zeitraum verdoppelt bis verdreifacht haben. Die relativ konstante Nachfrage der Erziehungswissenschaft bei der DFG könnte damit zu tun haben, dass stark aus anderen Drittmittelquellen geschöpft wurde. Hier ist z. B. das Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung des BMBF zu nennen, in dem seit seiner Etablierung 2007 Fördermittel im Umfang von ca. 140 Mio. Euro geflossen sind. Hinzu kommen Fördermittel aus anderen Ministerien, insbesondere gibt es zahlreiche Initiativen in den verschiedenen Bundesländern.

Abbildung 2: Beantragte und bewilligte Mittel in der Erziehungswissenschaft 2004-2011



Bei den beantragten Mitteln sind starke jährliche Schwankungen erkennbar. Sie lassen sich allerdings nicht zuletzt auf die beiden koordinierten Programme Schwerpunkt und Forschergruppe zurückführen, die insgesamt einen beträchtlichen Anteil an der Fördersumme haben. Es sei hier aber betont, dass die Basis der DFG-Förderung die Einzelförderung darstellt, die deshalb anhand der Antragszahlen näher betrachtet werden soll (Abb. 3). Hier ist mehr Konstanz zu erkennen. Auch wenn die Zahl der Anträge zuletzt leicht angestiegen ist, liegt die Zahl der geförderten Projekte recht stabil bei 50 bis 60 pro Jahr. Dieses Niveau hat sich seit den 1990er Jahren nicht wesentlich verändert (Koch/Krapp/Krüger, 2007). Die Förderquote – also der Anteil der bewilligten Einzelanträge – liegt ebenfalls relativ konstant zwischen 30% und 40 % (Abb. 4). Sie liegt damit unter der Förderquote der DFG über alle Fächer hinweg, die sich allerdings in den letzten zwei Jahren deutlich verringert und damit der Erziehungswissenschaft angenähert hat. Der (kleiner werdende) Abstand zwischen den Förderquoten ist Ausdruck der Tatsache, dass in der Erziehungswissenschaft noch immer ausreichend Finanzmittel zur Förderung positiv bewerteter Anträge zur Verfügung stehen, also noch kein scharfer Wettbewerb zwischen prinzipiell förderungswürdigen Projekten um die zur Verfügung stehenden Ressourcen herrscht. Mit Blick auf die Einzelförderung muss das Fazit an dieser Stelle lauten, dass die Antragsaktivitäten im Fach in den letzten Jahren mehr oder minder unverändert sind und eine dynamische Entwicklung, so wie sie in anderen Fächern und Fächergruppen stattgefunden hat, in der Erziehungswissenschaft ausgeblieben ist.

Abbildung 3: Antragszahlen in der Erziehungswissenschaft: Gestellte und bewilligte Anträge (Einzelförderung) 2004-2011

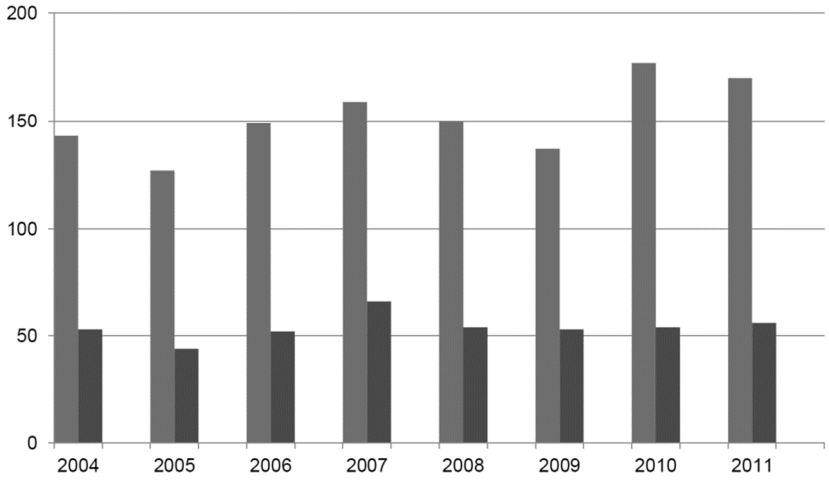
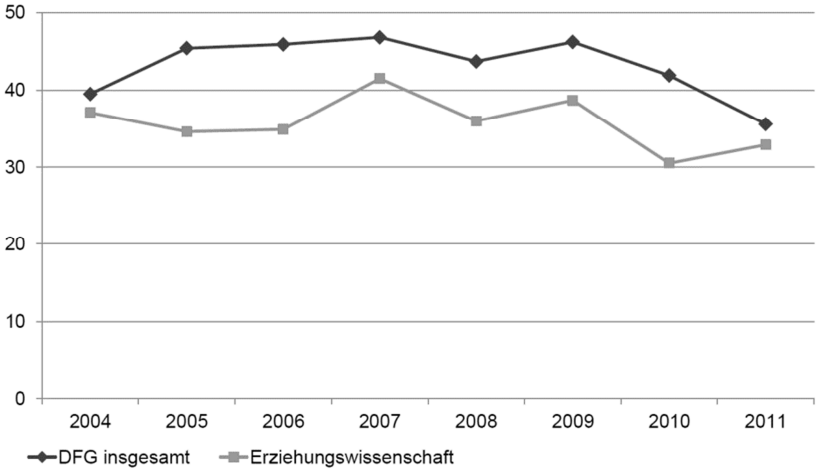


Abbildung 4: Förderquoten in der Erziehungswissenschaft: Anteil der bewilligten Anträge (Einzelförderung) 2004-2011 im Vergleich



Koordinierte Programme

Starken Anteil am Fördergeschehen im Fach haben wie oben gezeigt die koordinierten Programme Schwerpunkt und Forschergruppe. Sie stehen der Einzelförderung am nächsten, da sie ebenfalls auf Projektanträgen beruhen und diese nach den jeweiligen Programmkriterien bündeln. Im Berichtszeitraum sind es zahlenmäßig wenig geförderte Programme, die jeweils in einzelnen Jahren zu Buche schlagen, was die erwähnten Schwankungen erklärt. Die Programme haben eine sechsjährige Laufzeit, unterteilt in zwei bis drei Förderperioden. Konkret sind hier die beiden Schwerpunktprogramme Bildungsqualität in Schulen (BIQUA) und Kompetenzmodelle zu nennen, daneben die Forschergruppen in Bamberg, Essen, Tübingen und seit 2011 auch in Halle. Für die Entwicklung des Faches ist es nicht nur wünschenswert, sondern unseres Erachtens von zentraler Bedeutung, dass der bislang erreichte Umfang der Förderung in qualitativer und quantitativer Hinsicht erhalten bleibt. Dazu müssten kontinuierlich weitere koordinierte Programme in die Förderung gelangen und dafür erfolgversprechende Initiativen ausgearbeitet werden. Die Initiative für ein koordiniertes Programm erfordert in aller Regel bereits substantielle Fördererfahrungen bei der DFG, um die Programmkriterien zu erfüllen und in der Einrichtungsbegutachtung zu überzeugen.

Schwerpunktprogramme werden von der DFG aufgrund einer Initiative aus dem Fach eingerichtet und im zweiten Schritt offen ausgeschrieben. Sie widmen sich einem aktuellen, interdisziplinären Forschungsfeld, in dem gerade vielversprechende Entwicklungen in theoretischer und methodischer Hinsicht erkennbar sind. Um eine Initiative erfolgreich zu platzieren, sind weiterhin drei Kriterien wichtig: die Initiatorengruppe muss aktiv für den neuesten Forschungsstand in diesem Feld stehen; das Konzept muss inhaltlich klar strukturiert sein, um die offene Ausschreibung in geordnete Bahnen zu lenken; und es muss abschätzbar sein, dass bundesweit genügend einschlägige Interessenten vorhanden sind, die realistische Förderchancen bei der DFG haben. Eingerichtete Programme werden später in der Regel von der Initiatorengruppe koordiniert. Über die letztendliche Zusammensetzung der Teilprojekte entscheidet eine unabhängige Gutachtergruppe nach wissenschaftlicher Qualität und thematischer Passung, nicht nach vorheriger Gruppenbildung.

Anders die Forschergruppe, die ein voraussetzungsreiches Programm ist. Sie kann beantragt werden, wenn eine geschlossene Gruppe von Beteiligten ein gemeinsames Forschungsanliegen entwickelt hat, das theoretisch und methodisch so exponiert ist, dass eine aufwändige, sechsjährige Förderung notwendig erscheint. Zu dem übergeordneten Forschungsziel sollen mehrere Teilprojekte gleichermaßen hochstehende Beiträge leisten. Eine Forschergruppe lässt sich kaum kurzfristig auf dem Reißbrett konstruieren, sondern setzt eine günstige, oft über Jahre gewachsene Konstellation voraus. Oft gibt

es starke Führungspersonen, die die Gruppe und ihren Forschungsgegenstand mit Ausdauer »formen« und im Vorfeld gegen Begehrlichkeiten abschirmen, die z. B. von universitären Zwängen zur Drittmitteleinwerbung ausgehen. Mit gutem Grund sind Forschergruppe wie Schwerpunktprogramm diejenigen koordinierten Programme der DFG, die von den Forschenden selbst gestaltet und beantragt werden, und nicht von den Universitäten (wie etwa Graduiertenkolleg und Sonderforschungsbereich). Forschergruppen können auch ortsverteilt angelegt sein.

Gelegentlich nachgefragt werden sogenannte »Paketanträge«. Hinter dieser informellen Bezeichnung verbirgt sich kein koordiniertes Programm, sondern der Umstand, dass eine kleine Anzahl von normalen Einzelanträgen mit thematischem Bezug zeitgleich bei der DFG eingereicht wird (»Paket«). Eine vorherige Beratung und Klärung des Verfahrens durch die Geschäftsstelle der DFG ist dabei erforderlich. Ist der thematische Bezug eng genug, können die Einzelanträge ausnahmsweise gemeinsam begutachtet werden, natürlich im Kontext der allgemeinen Konkurrenz. Das Modell hat Vor- und Nachteile. Oft werden langwierige Anstrengungen in ein gemeinsames Rahmenkonzept investiert (die von der DFG in der Einzelförderung nicht honoriert werden können). Es ist fraglich, ob dieser Aufwand der Qualität der Einzelanträge immer förderlich ist, oder ihr nicht mitunter im Wege steht (z. B. durch höhere Komplexität oder Vereinheitlichungszwang). Günstig ist es dagegen, wenn sich die Beteiligten gegenseitig mit Rat und Kritik unterstützen, so bei einer interdisziplinären Zusammensetzung oder bei unterschiedlich ausgeprägter Antragserfahrung.

Nachwuchsförderung

Wie die präsentierten Zahlen zeigen, ist die Erziehungswissenschaft ein bei der DFG noch zu wenig antragsaktives Fach. Nach einer groben Schätzung werden in der Erziehungswissenschaft pro Jahr und Professur etwa 0,2 Projektanträge bei der DFG gestellt, in der Soziologie und Politikwissenschaft sind es jeweils 0,4 und in der Psychologie 0,8 (eigene Auswertung und Krüger/Kücker/Weishaupt 2012). Da außerdem Anträge, die im Fachkollegium »Erziehungswissenschaft« behandelt werden, zu einem nicht unerheblichen Anteil auch aus den Fachdidaktiken kommen, wird die Antragsaktivität eher noch überschätzt, weil diese Professuren hier in der Grundgesamtheit nicht berücksichtigt wurden. Zudem ist die Aktivität sehr ungleichmäßig verteilt und beschränkt sich häufig auf eine kleine Auswahl der möglichen Standorte. Entsprechend ist davon auszugehen, dass ein erheblicher Anteil des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem Umfeld sozialisiert wird, in dem keine nennenswerten Erfahrungen mit einer Forschungsförderung durch die DFG vorhanden sind, die damit auch nicht weitergegeben werden können.

Das Fachkollegium hat deshalb in seiner letzten Amtszeit das Ziel verfolgt, promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler frühzeitig an eine DFG-Antragstellung heranzuführen und dabei kundig zu beraten. Zu diesem Zweck wurden bislang zwei Anträge auf Durchführung einer Nachwuchsakademie initiiert. Dieses relativ neue Instrument der DFG hat hauptsächlich die Durchführung eines Workshops (»Sommerschule«) zum Gegenstand, bei dem die teilnehmenden Postdocs individuell dabei unterstützt werden, einen eigenen Projektantrag an die DFG auszuarbeiten. Die Bewerbung für und Aufnahme in die Nachwuchsakademie geschieht auf der Grundlage eines Exposés für dieses Projekt; die Antragstellung und Förderentscheidung erfolgt im Anschluss im ganz regulären DFG-Verfahren. Die erste Akademie mit dem Fokus »Empirische Schul- und Unterrichtsforschung« wurde von Manfred Prenzel und Johannes Bauer 2010 an der TU München durchgeführt. Aus über 80 Bewerbungen wurden 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgewählt, von denen dann 16 einen Antrag gestellt haben. Davon konnten zunächst acht Projekte gefördert werden, zwei weitere Projekte wurden nach einer Überarbeitung in die Förderung aufgenommen. Damit kann die Veranstaltung als ein klarer Erfolg gewertet werden. Eine weitere Akademie »Außerschulische empirische Erziehungswissenschaft« findet 2012 statt und wird von Hans Gruber und Rudolf Tippelt an den Universitäten Regensburg und München veranstaltet.

Die Nachfrage nach den direkten, individuellen Nachwuchsprogrammen (Forschungsstipendien, Heisenberg-Programm, Emmy Noether-Nachwuchsgruppen) ist in der Erziehungswissenschaft bedauerlicherweise sehr gering. Mit Blick auf die Forschungsstipendien zeigt dies, dass Auslandsaufenthalte – und die damit verbundene Chance, sich in der internationalen Forschungslandschaft zu orientieren – noch kaum zur wissenschaftlichen Sozialisation in der Erziehungswissenschaft gehören. Umso erfreulicher ist es, dass in den letzten Jahren die beiden ersten Heisenberg-Professuren in diesem Fach eingerichtet werden konnten, und zwar für Jörg Wittwer in Göttingen (Empirische Bildungsforschung) und für Christiane Thompson in Halle (Allgemeine Erziehungswissenschaft). Diese werden fünf Jahre von der DFG gefördert und danach von den Universitäten in eine Dauerfinanzierung übernommen. Die erste Emmy Noether-Nachwuchsgruppe des Faches wurde in Münster eingerichtet.

Erziehungswissenschaftliche Graduiertenkollegs werden am Doppelstandort Hildesheim/Mainz zum Thema »Transnationale Soziale Unterstützung« und an der Universität Landau unter dem Titel »Unterrichtsprozesse« gefördert. Ein Kolleg »Naturwissenschaftlicher Unterricht« in Essen ist bereits am Ende seiner Laufzeit angekommen. Auch im Bereich der Graduiertenkollegs sieht das Fachkollegium Bedarf, weitere Zentren für eine strukturierte und forschungsorientierte Doktorandenausbildung zu schaffen. Als Standorte in Frage kommen Universitäten, an denen sich eine hinreichend

große Gruppe von Professorinnen und Professoren zusammen findet, die gemeinsam über substantielle DFG- und Promotionserfahrung verfügt. Auch muss ein gemeinsames Forschungsprogramm gefunden werden, das in sich geschlossen ist und einen geeigneten Rahmen für die Promotionsarbeiten abgibt. Graduiertenkollegs können sowohl interdisziplinär angelegt als auch auf wenige Standorte verteilt sein.

Einen ganz besonderen Erfolg haben in der gerade zu Ende gegangenen Exzellenzinitiative zwei Standorte errungen, an denen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung stark vertreten sind. In Bamberg und Tübingen werden für die kommenden fünf Jahre Graduate Schools mit den Ausrichtungen »Bamberg Graduate School of Social Sciences« und »Graduate School on Learning, Educational Achievement, and Life Course Development« gefördert. Beide Graduiertenschulen sind interdisziplinär angelegt, in Bamberg sind noch stark die Sozialwissenschaften vertreten, in Tübingen vor allem die Psychologie. Es ist kein Zufall, dass an beiden Standorten zunächst Forschergruppen im Rahmen des Förderprogramms Empirische Bildungsforschung gefördert wurden. Für die Zukunft sind dort nun starke Impulse in der Nachwuchsförderung zu erwarten.

Fazit

Zieht man eine Bilanz zur Forschungsförderung im Fach Erziehungswissenschaft durch die DFG im Zeitraum zwischen 2004 und 2011, so sind in dieser Entwicklung (wenig überraschend) sowohl Licht- als auch Schattenseiten zu konstatieren. Der leichte Anstieg des bewilligten Finanzvolumens in der Einzelförderung, die Durchführung von zwei Schwerpunktprogrammen, die Einrichtung von vier Forschergruppen, drei Graduiertenkollegs, zwei Graduate Schools, zwei Heisenberg-Professuren, einer Emmy Noether-Nachwuchsgruppe sowie die Initiierung von zwei Nachwuchsakademien stellen sicherlich wichtige und teilweise auch neue Erfolge dar, die auf der Haben-Seite zu verbuchen sind. Diese Erfolgsbilanz darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Anzahl der eingereichten Anträge im Fach Erziehungswissenschaft in den vergangenen acht Jahren eher stagniert und dass auch die DFG-Förderinstrumente zur Nachwuchsförderung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden immer noch zu selten nachgefragt werden. Angesichts der Tatsache, dass ein Schwerpunktprogramm und zwei Forschergruppen demnächst ihre Arbeit abschließen, stehen zudem forschungsaktive Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler vor der Herausforderung, neue koordinierte Programme zu beantragen, wenn das bislang erreichte Ausmaß an Förderung erhalten bleiben soll. Dies gilt in verstärktem Maße auch für die Beantragung von Graduiertenkollegs, deren Anteil im

Fach Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen bescheiden ausfällt.

Als eine zentrale Herausforderung für die Erziehungswissenschaft sehen wir es an, die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in durch die DFG geförderten Forschungskontexten nachhaltig zu verstärken. Die von der DFG bereitgestellten Instrumente der Nachwuchsförderung müssen dazu noch stärker in Anspruch genommen werden, das Instrument der Nachwuchsakademie kann in Gestalt von neuen Ausschreibungen genutzt und fortgeführt werden. Vor allem durch solche Initiativen können jüngere Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler lernen, wie man unabhängig und selbstständig Forschungsideen entwickelt, Projektanträge ausarbeitet und sie schließlich erfolgreich verteidigt. Die verschiedenen Wege einer intensiven Nachwuchsförderung könnten zudem dazu beitragen, die Forschungs- und Antragsaktivität des Faches Erziehungswissenschaft insgesamt zu verstärken und zugleich ein forschungsorientiertes Bewerberfeld für jene 40 Prozent Professuren im Fach Erziehungswissenschaft bereitzustellen, die im kommenden Jahrzehnt neu besetzt werden müssen (vgl. Krüger/Kücker/Weishaupt 2012, 158).

Stefan Koch, Dr., ist Programmdirektor der Gruppe Geistes- und Sozialwissenschaften der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Heinz-Herrmann Krüger, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Kristina Reiss, Prof. Dr. ist Hochschullehrerin für Didaktik der Mathematik an der Technischen Universität München.

Literatur:

Koch, S./Krapp, A./Krüger, H.-H. (2007): Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. In: Erziehungswissenschaft, 18. Jahrgang, S. 7-15.

Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H. (2012): Erziehungswissenschaftliches Personal. In: Thole, W. u. a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 138-158.

Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug?

Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess

Cathleen Grunert

Eine wissenschaftliche Disziplin präsentiert und reproduziert sich in der Hochschullandschaft zumindest bislang noch in erster Linie durch ihre universitären Ausbildungsmodelle. Dies gilt vor allem dann, wenn man unter einer Disziplin eben nicht nur eine Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaft fasst, die sich durch ähnlich gelagerte Frage- und Problemstellungen definiert, sondern gleichzeitig in Anschlag bringt, dass eine solche Disziplin immer auch Strukturen der Weitergabe des produzierten Wissens und der Sozialisation benötigt, um generationenübergreifend sichtbar zu bleiben (vgl. etwa Stichweh 1993).

Die Frage, die sich aktuell stellt ist nun, ob und wie sich vor dem Hintergrund des Hochschulreformprozesses, der für alle Disziplinen zunächst einen primär von außen angelegten Umwandlungsprozess der Studienstrukturen darstellt, nicht nur die Studienlandschaft als solche, sondern mit ihr auch das Gesicht der Disziplinen selbst, hier natürlich vor allem der Erziehungswissenschaft, gewandelt hat und weiterhin wandeln wird. Veränderungen in der institutionellen Organisation einer Disziplin in Form ihrer Hauptfachstudiengänge können – so die Annahme – auch Veränderungen auf der Ebene der disziplinären Kommunikation hervorrufen, die Zuschreibungen von Aufgaben und Problemstellungen neu verhandeln und Machtverschiebungen möglich werden lassen. Dies – so meine These – gilt insbesondere dann, wenn es sich wie im Fall der Erziehungswissenschaft um eine Disziplin handelt, in der die Suche nach der eigenen Identität auf Dauer gestellt zu sein scheint und die aus diesem Grund – im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen – eine geringe Brechungsstärke (Bourdieu 1998) gegenüber äußeren Anforderungen aufweist (vgl. etwa Rieger-Ladich 2009).

Was geschieht aber mit einer solchen Disziplin im Zuge der aktuellen Veränderungen der im Rahmen des Prozesses, der mit dem Begriff »Bologna« knapp umschrieben ist und doch weitreichende Veränderungen in das Hochschul- und Wissenschaftssystem als Ganzes hineingetragen hat.

Schaut man sich die aktuelle Ausbildungslandschaft im Fach Erziehungswissenschaft an, dann fällt es bereits schwer, eindeutige Zuordnungen vorzunehmen und Studiengänge als erziehungswissenschaftliche zu fassen. Konzentriert man sich aber auf die Fakultäten und Fachbereiche selbst, die sich selbst als erziehungswissenschaftliche etikettieren, dann fällt auf, dass sich das Spektrum an Hauptfachstudiengängen, die sich in erziehungswissen-

schaftlicher Verantwortung präsentierten, sehr deutlich von dem unterscheidet, was vor der Reform die Diplom- und Magisterstudiengänge ausgemacht hat. Ganz klar betrifft dies natürlich die formale Struktur der Studiengänge, die nun eben nicht mehr als Langzeitstudiengänge studiert werden können, sondern im Bachelor-/Mastersystem in mehrere Kurzzeitstudiengänge zerfallen, die auf Seiten der Studierenden oft auch von Hochschulwechseln durchbrochen sind. Schon dies allein erscheint in vielen Fällen die disziplinäre Selbstreproduktion problematisch zu machen, da eine Sozialisation in das wissenschaftliche Feld und ganz besonders in die konkrete Fachkultur nur noch zerstückelt oder eben nur über kurze Zeiträume erfolgen kann und sich die Frage stellt, wie in diesem System wissenschaftlicher Nachwuchs nachhaltig rekrutiert werden kann.

Dazu gesellt sich die Tatsache, dass auf der Bachelorebene weniger als die Hälfte der Studiengänge in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung aus nur einem Fach bestehen, sondern mehrheitlich als Zwei-Fachstudiengänge konzipiert sind, die dann auch mit einem geringeren Anteil erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte einhergehen[1]. Problematisch aus der Perspektive der Disziplin ist dies vor allem, da mit dieser strukturellen Umstellung im Prinzip auch ein Abbau von Standorten verbunden ist, an denen eine – inhaltlich wie auch immer geartete – erziehungswissenschaftliche Hauptfachausbildung in einem fachdienlichen Umfang stattfindet. Verglichen mit der Situation vor der Studienreform macht dies in etwa ein Fünftel aus, wenn man eben auch diejenigen Standorte ausklammert, die Studiengänge mit einem allenfalls marginalisierten Anteil an erziehungswissenschaftlichen Inhalten anbieten.

Noch deutlicher treten die Veränderungsprozesse aber zutage, wenn man neben diesen formalen Kriterien – die natürlich immer auch mit einer Veränderung des Studienablaufs, der Studienqualität oder etwa der Prüfungsanforderungen einhergehen (vgl. etwa Terhart 2009) – danach fragt, durch welche Studienprofile und -schwerpunkte die aktuelle Ausbildungslandschaft in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung geprägt ist. Dabei kann einem allein schon bei der Betrachtung der unterschiedlichen Labels, mit denen sich die Studiengänge schmücken, durchaus etwas schwindlig werden, so vielfältig ist mittlerweile das Angebot an Hauptfachstudiengängen, die von erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen konzipiert wurden.

Während vormals die Studiengänge unter ein und derselben Fachbezeichnung, nämlich Diplom-Pädagogik oder Erziehungswissenschaft (M.A.) firmierten und Profilbildungen über standortspezifische Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden, sehen wir uns aktuell einem stark ausdifferenzierten

1 Ausführlich wird die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess anhand einer Datenerhebung über alle erziehungswissenschaftlichen Hochschulstandorte hinweg in Heft 3 der ZfE von 2012 dargestellt und diskutiert (siehe Grunert 2012).

Spektrum an unterschiedlichen Fachbezeichnungen gegenüber, die sich in vielen Fällen von dem Label »Erziehungswissenschaft« verabschiedet haben und nun eigene Schwerpunktbildungen bereits über die Benennung der Studiengänge deutlich zum Ausdruck bringen. Dabei lässt sich nicht nur eine Ausrichtung von Studiengängen entlang der etablierten Teildisziplinen, wie etwa Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik erkennen, sondern auch eine themenspezifische bzw. problemorientierte Profilbildung findet Eingang in die Bezeichnung von Studiengängen, die sich dann zumeist fernab der Differenzierung in generalisierte und teildisziplinorientierte Studiengänge in einem schwer zu verortenden Feld unikater Ausbildungsmodelle bewegen (vgl. Grunert 2012).

Und selbst die – zumindest über die Labelwahl – eher generalisierten Studiengänge erscheinen nicht auf eine konkrete Fachbezeichnung bezogen, sondern changieren zwischen den Begriffen Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik und Bildungswissenschaft (en) oder einer Kombination aus diesen Bezeichnungen hin und her. Während wir im Bachelorbereich unter den Studiengängen mit einem angemessenen Anteil an erziehungswissenschaftlichen Inhalten ein gutes Drittel spezialisierter, d. h. teildisziplin- und themenspezifischer Studiengänge finden, machen diese im Master mehr als die Hälfte aus. Bezogen auf die Standorte mit erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ist dann auch das Modell einer möglichen generalisierten Langzeitausbildung, in der sowohl ein Bachelor- als auch ein Masterstudiengang mit der Fachbezeichnung Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Bildungswissenschaft angeboten wird, nur an knapp der Hälfte der insgesamt 62 Hochschulen mit erziehungswissenschaftlicher Hauptfachausbildung zu finden. An allen anderen haben sich teildisziplin- oder themenspezifische Ausbildungsmodelle durchgesetzt.

Dass diese Veränderungen nicht nur auf der Ebene der Labels stattfinden ist evident. Schaut man sich Modulhandbücher und Studienprogramme an, dann wird schnell deutlich, dass diese »Profilbildung« natürlich auch inhaltliche Veränderungsprozesse nach sich zieht. Diese werden vor allem in einer Reduzierung und zum Teil auch Marginalisierung erziehungswissenschaftlicher Grundlagenausbildung deutlich und setzen sich in einer Verminderung oder sogar Ausblendung forschungsmethodischer Inhalte fort – Tendenzen, die sich insbesondere bei den spezialisierten, aber durchaus auch in eher generalisierten Studiengängen offenbaren (vgl. Grunert 2012).

Was bedeuten aber diese Entwicklungstendenzen für die Erziehungswissenschaft insgesamt und ihre Stellung im Hochschulsystem?

Offensichtlich fordert der Hochschulreformprozess die Fachbereiche heraus, aktiv zu werden und neue Wege zu gehen. Die erziehungswissenschaftlichen Akteure an einer Reihe von Standorten scheinen in diesem Prozess aber kaum standortübegreifende, disziplinkoordinierte Wege zu beschreiten, sondern agieren – aus welchen Gründen auch immer – als Einzelakteure, die in

diesem Prozess jeweils eigenkreative Wege entwickeln müssen. Disziplinbezogene Orientierungsfolien, die es ja – etwa in Form des Vorschlags für ein Kerncurriculum der DGfE (DGfE 2004, 2008) durchaus gibt – scheinen in vielen Konzeptionen kaum eine Rolle zu spielen. Die Ursachen für diese Entwicklung erscheinen vielfältig und bedürften gesonderter systematischer Untersuchungen. In Anschlag gebracht werden müssen dabei sicher die jeweiligen lokalen Gegebenheiten, die angefangen von der konkreten Personalsituation über die Stellung der Hauptfachstudiengänge gegenüber den meist prioritären Lehramtsstudiengängen bis hin zu einer Konkurrenz etwa zu Fachhochschulstudiengängen in regionaler Nähe eine Rolle bei der Ausgestaltung und den Ausgestaltungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge spielen. Orientierungsfolien sind dann aber eben nicht mehr disziplinäre Erfordernisse, sondern diese werden den Bedingungen des Marktes untergeordnet, indem (vermeintlich) attraktivere Studienprofile entwickelt werden oder müssen sich äußeren Vorgaben und kapazitären Notwendigkeiten beugen.

Neben diesen disziplinexternen, eher hochschulpolitischen und marktbezogenen Aspekten spielen hier aber auch – und dies darf nicht vergessen werden –disziplininterne Faktoren eine Rolle, die die zunehmende Ausdifferenzierung der Ausbildungslandschaft in der Erziehungswissenschaft vorantreiben. In diesem Prozess scheinen sich bereits im Vorfeld zu Bologna vorhandene Unbestimmtheiten im disziplinären Selbstverständnis Bahn zu brechen, die sich nun u. a. in einer institutionellen Platzierung der Teildisziplinen in Form von eigenständigen Hauptfachstudiengängen niederschlagen. Gleichzeitig verhilft dieser von außen initiierte und disziplinär nicht koordinierte Reformprozess lokalen Wissenschaftskulturen zu einem Aufschwung, der sich in unikaten Studiengangsmodellen entlädt, die im Gegensatz zu den etablierten Teildisziplinen zunächst die Frage offen lassen, was denn die konkrete Theorie- und Methodenbasis ist, auf die sich eine wissenschaftlich aufgeklärte Rationalität gründen kann.

Für die Frage nach disziplinärer Selbstreproduktion und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung erscheint darüber hinaus vor allem die Konzentration einer Reihe von Studiengängen vor allem auf die berufsfeldbezogenen Anteile oder kleinere thematische Ausschnitte pädagogischer Handlungsfelder und der damit einhergehende Verzicht auf oder zumindest die Marginalisierung von Grundlagen- und Forschungsmethodenausbildung problematisch. Der damit einhergehende Abbau von Strukturen der disziplinären Sozialisation verleiht wissenschaftlichen Karrieren wenig Orientierung und macht diese im Verbund mit den neuen zeitlichen Strukturen des Studiums zumindest problematisch.

Deutlich wird in dieser Entwicklung aber auch die Unsicherheit darüber, ob die Disziplin selbst überhaupt »richtig« bezeichnet ist[2] oder ob nicht Begriffe wie Pädagogik oder Bildungswissenschaft den Gegenstand – wie auch immer dieser umrissen ist – besser beschreiben.

Damit verliert sich die Erziehungswissenschaft bereits über diese begrifflichen Unbestimmtheiten und wird – so meine These – im Hochschulsystem immer weniger sichtbar. Gerade diese Entwicklung entpuppt sich in einem Vergleich mit anderen Fächern als ein scheinbares Spezifikum der Disziplin, da es neben den klassischen Disziplinen z. B. auch der Soziologie oder der Psychologie allein über die Wahl der Fachbezeichnungen weitaus besser gelingt, im Hochschulsystem identifizierbar zu bleiben und sich eine disziplinuniverselle Ausbildung zu erhalten. Ob sich die Erziehungswissenschaft damit zunehmend aus dem Hochschulsystem verabschiedet – zumal sich auch in der Lehrerbildung der disziplinäre Einfluss der Erziehungswissenschaft zu reduzieren scheint (vgl. etwa Casale u. a. 2010) und vor allem die unikaten Studiengangsmodelle gerade in Konkurrenz zum Lehramt am ehesten bedroht sind, verordneten Sparzwängen anheim zu fallen – muss sich erst noch zeigen. Die Reduktion allgemeiner und forschungsmethodischer Inhalte zugunsten berufsfeldbezogener und teildisziplinspezifischer Studienanteile weist zumindest auf eine radikale Veränderung in der Landschaft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge hin, die auch das Gesicht der Disziplin entscheidend verändern wird.

Cathleen Grunert, Dr. PD, ist Leiterin des Arbeitsbereiches "Qualitative und Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft" im Institut für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Literatur

Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.

Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungslandschaft. In: Erziehungswissenschaft, 21. Jahrgang, S. 43-66.

2 Vgl. etwa das Protokoll der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE von 2011: »Um die plurale und ausdifferenzierte Architektur unseres Fachs nach innen und außen zum Ausdruck zu bringen, schlagen wir der DGfE eine Namensänderung vor … in Deutsche Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungswissenschaft«.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf. Zugriff am: 20. Aug. 2011.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Grunert C. (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jahrgang, S. 1-24.

Rieger-Ladich, M. (2009): Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In: Glaser, E./Andresen, S. (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-28.

Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 235–250.

Terhart, E./Baumgart, F./Meder, N./Sychowski v., G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft, 20. Jahrgang, S. 9-36.

Strukturiert, aber gerecht?

Auf der Spur nach Strukturen in Programmen strukturierter Promotion

Andreas Herz, Svea Korff & Navina Roman

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird, neben dem Bachelor als erstem berufsqualifizierendem Abschluss und dem Master mit seiner stärkeren Orientierung an Wissenschaft und Forschung, die Promotionsphase als dritte Stufe der Reform in den Fokus genommen. Zukunftsweisend gilt hier die Entwicklung von der traditionellen Form der Individualpromotion zu sogenannten strukturierten Promotionsprogrammen und -studiengängen. Mit dieser stärkeren Formalisierung der Promotionsphase ist nicht nur die Hoffnung verbunden, die Anzahl an Promotionen zu steigern, sowie die häufig beklagten viel zu langen Promotionszeiten zu verkürzen und damit den Wissenschaftsstandort Deutschland zu stärken. Auch sollen die neu etablierten Strukturen wie etwa transparente Auswahlverfahren oder die Mehrfachbetreuung die Situation junger Nachwuchswissenschaftlerinnen verbessern und damit für Chancengerechtigkeit sorgen (Allmendinger 2005). Unklar bleibt bislang jedoch, wie die durch den Bologna-Prozess bezeichneten Veränderungen auf organisationaler Ebene beschrieben werden können und welche Konsequenzen sich aus veränderten Rahmenbedingungen des strukturierten Promovierens in sogenannten Graduiertenkollegs, Graduate Schools, Promotionsstudiengängen oder Graduiertenschulen usw. ergeben. Wenngleich also Veränderungen in der deutschen Promotionslandschaft nicht abzustreiten sind, so bleibt die Frage nach der *Struktur* dieser strukturierten Promotionsprogramme und deren Bedeutung für Chancengerechtigkeit häufig unbeantwortet. Dabei ist gerade die Frage nach der *Struktur* umso elementarer, geht man davon aus, dass sich mit Veränderungen in Organisationen in der Regel auch Machtbeziehungen verändern, die den Zugang und die Verteilung von Ressourcen betreffen (Wilz 2002, 92).

Um diesem Desiderat Folge zu leisten, nehmen wir im folgenden Beitrag eine Binnendifferenzierung der Organisationformen von Programmen strukturierter Promotion vor und betrachten unterschiedliche Muster der Promotionsförderung hinsichtlich deren Chancengerechtigkeit für individuelle Promotionen. Wir stellen damit Teilergebnisse des Forschungsprojektes *Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity* vor, das sich die Analyse der Organisationsformen und -prozesse der strukturierten DoktorandInnenausbildung in

Deutschland zum Anliegen nimmt.[1] Grundlage unserer Aussagen sind Daten einer Online-Befragung zur Erfahrung und Einschätzung von strukturiert Promovierenden, mit welcher die Innenperspektive der Programme strukturierter Promotion quantitativ zum Ausdruck gebracht wird. Die Analyse wird zeigen, dass anhand von Aussagen zu verpflichtenden Tätigkeiten und Vorgaben zu Abwesenheitszeiten vier Typen von Promotionsprogrammen unterschiedlicher Strukturierung in der deutschen Promotionslandschaft zu beobachten sind. Neben Korrespondenzen dieser Muster der Strukturierung mit organisationalen oder fachbereichsspezifischen Merkmalen zeigen unsere Analysen die Wirkmächtigkeit der Strukturierungstypen auf individuelle Perspektiven des Promovierens. So lassen sich (Un-)Gleichheitsverhältnisse insbesondere hinsichtlich des Geschlechts anhand der Zuordnung einzelner Promovierenden zu unterschiedlichen Typen strukturierter Promotion nachzeichnen.

Der Beitrag ist hierzu in vier Teile gegliedert: Nach einer Besprechung theoretischer und empirischer Bezugspunkte wird das methodische Vorgehen und das Sample der Online-Befragung erläutert. Im Anschluss daran wird der Fokus auf die Strukturierung von Promotionsprogrammen aus Perspektive der AdressatInnen gelegt – so fragen wir nach der Ausprägung von Programmen strukturierter Promotion hinsichtlich verpflichtender Tätigkeiten und zeitlicher Anforderungen. Im weiteren Fortgang nehmen wir eine Typenbildung von Programmen strukturierter Promotion vor und betrachten diese hinsichtlich deren Korrespondenzen zu Programmeigenschaften und Auswirkungen auf individuelle Promotionen, sowie insbesondere die (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen. Im Ausblick stellen wir die Frage, ob Gendergerechtigkeit in der strukturierten Promotionsförderung in Deutschland nur auf Grundlage von hohen Aufgabenanforderungen möglich ist.

Strukturierte Promotion in Deutschland – Wegweiser in der Spurensuche

Bei Betrachtung der Forschungslage zur Umstrukturierung der Promotionsphase in Deutschland eröffnen sich bislang kaum flächendeckende Ergebnis-

1 Dabei handelt es sich um das Forschungsprojekt *Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity* (2008-2012) der Stiftung Universität Hildesheim, welches aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union im Rahmen der Bekanntmachung Frauen an die Spitze gefördert wurde (Förderkennzeichen 01FP0836 sowie 01FP0837). Projektleiterin und Projektleiter sind Prof. Dr. Meike Baader und Prof. Dr. Wolfgang Schröer.

se zu dem viel diskutierten *neuen Weg* der strukturierten Promotionsförderung. Zwar diskutieren einige Untersuchungen »nunmehr strukturierte Studien, nicht mehr individuelle Studienwege, die zur Promotion führen« (Mittelstraß 2010, 36), jedoch verweisen vor allem Hein, Hovestadt und Wildt (2005) darauf, dass es bisher weder Untersuchungen über die inhaltlichen und strukturellen Unterschiede zwischen den Graduiertenkollegs und den anderen Formen der Graduiertenförderung existieren, noch zwischen den Kollegs untereinander (Hein u. a. 2005, 7). Empirische Anknüpfungspunkte bieten beispielsweise Kottmann und Enders (2009) mit ihrer Untersuchung der DFG-Graduiertenkollegs und auch das Promovierendenpanel ProFile (Hauss/Hornbostel/Kaulisch 2010). Während Kottmann und Enders (2010) untersuchen, wie sich die Qualifizierungsbedingungen in den Graduiertenkollegs der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) von anderen Qualifizierungszusammenhängen unterscheiden (Kottmann/Enders 2010, 53), vergleichen Hauss u. a. (2010, 112) Strukturmerkmale der Betreuung der traditionellen Individualpromotion mit dem Betreuungsmodell der strukturierten Promotion. Auch die umfassende Studie von Berning und Falk (2006) zum Promovieren an bayerischen Universitäten erfasst sowohl die traditionelle Form des Promovierens als auch strukturierte Promotionsstudien. In dieser Untersuchung werden vier Promotionstypen – Graduiertenkollegs, Graduate Schools, Promotionsstudiengängen und das formelle Promotionsstudium als traditionelle Promotion – hinsichtlich ihrer Bezeichnung differenziert (Berning/Falk 2006). Unterschiedliche Programmbezeichnungen werden demnach mit einer bestimmten Art der Strukturierung verbunden.

Obgleich einige Untersuchungen zur strukturierten Promotion und zur Situation von NachwuchswissenschaftlerInnen in der Promotionsphase hervorzuheben sind, finden sich bislang keine dezidierten Untersuchungen zur Strukturierung von Programmen der Promotionsförderung. So wird weder deutlich, was eben diese proklamierte Struktur bedeutet, noch wurde versucht, bestehende Promotionsprogramme auf der Grundlage ihrer Struktur und den daraus resultierenden Konsequenzen bezüglich möglicher (Un-)Gleichheiten zu systematisieren.

Der folgende Beitrag setzt genau an diesem Forschungsdesiderat an, indem er eine systematische Einteilung unterschiedlicher Formen der Strukturierung existierender Promotionsprogramme unternimmt, um im Anschluss daran sich ergebende (Un-)Gleichheiten für die Promovierenden einer Betrachtung unterziehen zu können. Hierfür legen wir die Sichtweise einer *Gendered Organization* zugrunde. So geht Acker (1990) davon aus, dass gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen, in die bereits Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten eingebettet sind, auf Organisationen wirken und diese prägen. Wesentliche gesellschaftliche Strukturmerkmale sind dabei die strikte Trennung zwischen Produktions- (Männern zugeordnet) und Reproduktionssphäre (Frauen zugeordnet) sowie die Priorisierung der Produktions-

arbeit über alle anderen Sphären. Legt man für die eine Argumentation auch die Hochschule mitsamt ihren Programmen strukturierter Promotionsförderung als Organisation zugrunde, so nehmen Frauen und Männer unterschiedliche Positionen ein und sind in den Hierarchien unterschiedlich verortet. Dadurch entstehen Inklusions- und Exklusionsprozesse, die wiederum individuelle Perspektiven des Promovierens auch in strukturierten Promotionsformen befördern oder erschweren können. Um diesen Prozessen nachzuspüren, nehmen wir folgend eine Binnendifferenzierung auf der intermediären Ebene der Programme strukturierter Promotion vor und verbinden diese mit individuellen Aspekten des Promovierens.

Methodisches Design und Sample

Datengrundlage der folgenden Analysen bildet eine standardisierte Online-Befragung mit Promovierenden und Promovierten, die zwischen Dezember 2010 und Februar 2011 durchgeführt wurde. Insgesamt haben an der bundesweiten und fächerübergreifenden Befragung n=1.468 Promovierende und Promovierte, die seit dem Jahr 2005 ein strukturiertes Promotionsprogramm durchlaufen bzw. durchlaufen haben, teilgenommen.[2] Die BefragungsteilnehmerInnen wurden über ein Schneeballverfahren ausgewählt (Gabler 1992). Die Kontaktaufnahme erfolgte über die jeweiligen Koordinationsstellen, SprecherInnen oder StellvertreterInnen von Programmen der strukturierten Promotion, deren (E-Mail-)Adressen im Vorfeld während der standardisierten Homepageanalyse (Korff u. a. 2011) recherchiert wurden. Im Dezember 2010 wurden so rund 780 postalische Vorankündigungen und elektronische Befragungseinladungen (E-Mails) – mit der Bitte um Weiterleitung an alle Promovierenden und Promovierten – an die recherchierten Initialkontakte versendet. Die E-Mail-Einladung enthielt nach einem standardisierten Anschreiben auch den Hyperlink, über welchen die Website der Befragung aufgerufen werden konnte. Etwa vier Wochen nach dem Versand der Einladungen wurden Erinnerungsschreiben an die Initialkontakte ebenfalls mit Bitte um Weiterleitung verschickt.[3]

2 Die Online-Befragung bildet neben der Analyse des Diskurses um die strukturierte Promotionsförderung, der Analyse von Internet-Auftritten von Programmen strukturierter Promotion (Homepageanalyse), der qualitativen Befragung von ExpertInnen sowie qualitativen Gruppendiskussionen mit Promovierenden einen empirischen Zugang. Nähere Informationen über die übrigen Vorgehensweisen finden sich in Korff u. a. (2011) oder über die Website des Projektes (http://www.chanceprojekt.de/).

3 Der Ablauf des Auswahlverfahrens wurde dabei nicht methodisch kontrolliert, weshalb die folgenden Aussagen nicht als repräsentativ für Promovierende und Promovierte in strukturierten Promotionsprogrammen in Deutschland anzusehen

Die Verteilung der Befragungspersonen auf die unterschiedlichen Fachbereiche zeigt, dass fast die Hälfte der strukturiert Promovierenden sich den Mathematik- und Naturwissenschaft (46 Prozent) zuordnet. Jeweils etwa ein Fünftel der Befragten entfallen auf die Sprach- und Kulturwissenschaften (19,1 Prozent) sowie auf die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (20,8 Prozent) (sonstige Fächer 11,8 Prozent und 3,4 Prozent der Human, Zahn- und Tiermedizin). An der Online-Befragung beteiligten sich mehr weibliche als männliche Befragungspersonen (57,7 Prozent versus 42,3 Prozent). Die Vermutung, dass sich der thematische Bezug von Gender und Diversity auf die Beteiligung der Promovierenden und Promovierten ausgewirkt hat, liegt nahe. Die Verteilung nach Bundesländern zeigt, dass die höchsten Anteile an befragten Promovierenden auf Niedersachen entfallen, gefolgt von Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Rund 10 Prozent der Befragten gibt an, dass das Promotionsverfahren zum Zeitpunkt der Erhebung abgeschlossen ist. Da sich damit die überwiegende Mehrheit der BefragungsteilnehmerInnen zum Erhebungszeitpunkt in der Promotionsphase befindet und noch nicht abgeschlossen hat, wählen wir im Folgenden die Bezeichnung *strukturiert Promovierende*, sowohl für jene Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung promovieren, als auch für solche, deren Promotion bereits abgeschlossen war (nähere Informationen siehe auch Herz/Korff (2013)).

Der Struktur auf der Spur – Vier Typen von Programmen strukturierter Promotion

Die folgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar, deutschlandweit bestehende Promotionsprogramme hinsichtlich deren Strukturierung einzuteilen sowie die Konsequenzen unterschiedlicher Strukturierung für individuelle Perspektiven auf das Promovieren aufzuzeigen. Da wir zunächst nicht davon ausgehen, dass unterschiedliche Programmbezeichnungen, wie zum Beispiel Graduate School, Promotionskolleg oder Graduiertenkolleg, mit einer je spezifischen Art der Strukturierung einhergehen, oder dass bestimmte Fachbereiche mit einer bestimmten Weise der Promotionsgestaltung verbunden sind, teilen wir das *mehr oder weniger* an Struktur in strukturierten Formen der Promotion anhand der Vorgaben der Promotionsprogramme ein. Die Systematisierung der unterschiedlichen Formen der Strukturierung wird fol-

sind. Die hypothesenprüfenden Darstellungen vermögen es aber, Zusammenhänge nachzuweisen, die in der deutschen Promotionslandschaft vorzufinden sind. Die Befragung wurde über die Plattform Unicensus realisiert. Eine Printversion des Fragebogens findet sich über folgenden Link: http://www.chanceprojekt.de/images/stories/chance/Texte/Online-Fragebogen.pdf

gend anhand von verpflichtenden Tätigkeiten und zeitlichen Rahmenbedingungen, die von den Promotionsprogrammen an die strukturiert Promovierenden gestellt werden, operationalisiert. Dieser Vorgehensweise liegt der Gedanke zu Grunde, dass über ein *mehr oder weniger* an verpflichtenden Tätigkeiten und der Regulierung von Abwesenheitszeiten, Grade der Strukturierung über Programmbezeichnungen und Fachbereiche hinweg abgelesen werden können. Aufgrund von fehlenden Werten in manchen der betrachteten Merkmalen legen wir eine Datengrundlage von n=1.190 Promovierenden zugrunde, welche in der Online-Befragung Angaben über verpflichtende Tätigkeiten und Regulierung von Abwesenheitszeiten im Rahmen von Programmen der strukturierten Promotion gemacht haben.[4] Zur Identifikation unterschiedlicher Muster der Strukturierung von Promotionsprogrammen werden Clusteranalysen anhand folgender Merkmale durchgeführt. Erstens ist dies die Anzahl an verpflichtenden Aufgaben und zweitens die Einschätzung zur Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten. Über die Clusteranalysen werden die unterschiedlichen Programme anhand der Merkmale des organisational vorgegebenen Verpflichtungsrahmens so gruppiert, dass die Unterschiede innerhalb eines gebildeten Clusters möglichst klein, die Unterschiede zwischen den Clustern aber möglichst groß ausfallen. Die gebildeten Cluster stellen sodann unterschiedliche Muster der Strukturierung dar, in denen systematisch ähnliche Fälle zusammengefasst sind, die anschließend anhand der mittleren Ausprägungen der Merkmale beschrieben werden.

Tabelle 1 zeigt deskriptive Maße der beiden verwendeten Merkmale, die jeweils aus mehreren Variablen über additive Indizes gebildet wurden. Der erste Index stellt die Summe der durch das jeweilige Programm vorgegebene verpflichtenden Tätigkeiten dar. Die mittlere *Anzahl an verpflichtenden Aktivitäten* beträgt 3,9. In Index 1 gingen einzelne Aufgaben, wie die Durchführung einer eigenen Lehrveranstaltung oder die Zuarbeit für die Lehre der Betreuungsperson usw. bei verpflichtender Vorgabe jeweils mit dem Wert 1 ein.[5] Das Maximum liegt dabei bei 15 verpflichtenden Aufgaben. Die einzel-

4 Promovierende der Human-, Zahn- und Tiermedizin (n=56) wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Für den Ausschluss der MedizinerInnen sprechen inhaltliche Gründe wie die spezifische Art, Dauer, Rahmenbedingungen und berufliche Notwendigkeit der Promotion in diesem Fachbereich (DUZ-SPECIAL 2004, 124; Berning/Falk 2006, 22). Für 222 Befragte bestanden zumindest zu einem Merkmal keine Angaben, weshalb diese aus den Berechnungen ausgeschlossen wurden.

5 Index 1 *Anzahl verpflichtender Tätigkeiten im Promotionsprogramm*: Die zugehörige Frage im Fragebogen lautete: »Welche der genannten Aktivitäten/ Tätigkeiten führen/ führten Sie während Ihrer Zeit im Promotionsprogramm durch?« (0=freiwillig; 1=verpflichtend). Angegeben sind folgend Mittelwert (Standardabweichung) für die einzelnen Items: Durchführung eigener Lehrveranstaltungen (Seminare/ Tutorien/ etc.) 0,44 (0,497); Zuarbeit für die Lehre der BetreuerInnen/Hochschullehrenden 0,41 (0,493); Betreuung Studierender

nen Aufgaben müssen jeweils von einem unterschiedlichen Prozentsatz der Befragten verpflichtend durchgeführt werden. So sind es 77 Prozent der Promovierenden, die verbindlich an einem DoktorandInnenkolloquium teilnehmen. Nur für neun Prozent der Befragten liegt eine Praktikumspflicht vor. Die zweite Dimension, anhand derer die Promotionsprogramme hinsichtlich deren Strukturierungsgrad eingeteilt werden, bildet ein additiver Index aus zwei 7-stufigen Einschätzungen der Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten und Urlaub. Die beiden Variablen wurden zum Index 2 *Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten* zusammengefasst, da sie eine sehr hohe Korrelation aufweisen (r=0,607; p=.000).[6]

Zur Clusterbildung wurde zunächst eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Algorithmus, quadrierte euklidische Distanz) durchgeführt, auf Grund derer eine Clusterlösung mit vier Clustern und die vorläufigen Clusterzentren bestimmt wurden. Diese Clusteranzahl sowie die ermittelten Clusterzentren bildeten die Grundlage für die Clusterzentrenanalyse (k-means-Verfahren), welche zur Optimierung der Aufteilung der Fälle und zur finalen Bestimmung der Clusterzentren verwendet wurde (Wiedenbeck/Züll 2001).[7] Abbil-

(Abschlussarbeiten, Praktika, Klausuren) 0,47 (0,499); Mitarbeit bei Projektanträgen (Drittmittel) 0,36 (0,480); Publikationen zu meiner wissenschaftlichen Arbeit (z. B. Zwischenergebnisse) 0,56 (0,497); Besuch wissenschaftlicher Tagungen (einfache Teilnahme) 0,44 (0,497); Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen 0,44 (0,497); Planung und Organisation von Tagungen oder Workshops 0,34 (0,476); Teilnahme an einem Doktorandenkolloquium 0,77 (0,423); Kooperation mit WissenschaftlerInnen an Hochschulen/Forschungseinrichtungen außerhalb des Promotionsprogramms 0,22 (0,417); Auslandspraktikum/ Auslandssemester 0,18 (0,383); Auslandsaufenthalte für Forschung und Lehre 0,19 (0,392); Mitarbeit in der wissenschaftlichen Selbstverwaltung (z. B. Gremienarbeit/ Sprecherfunktion/ etc.) 0,10 (0,295); Sonstige Verpflichtungen 0,50 (0,707) sowie »Müssen/ Mussten Sie im Rahmen Ihrer Teilnahme in Ihrem Promotionsprogramm Leistungsnachweise (Prüfungen, Scheine) erbringen?« (0=nein, 1=ja) 0,54 (0,498) und »Mussten Sie im Rahmen Ihres Promotionsprogramms ein Praktikum absolvieren?« (0=nein, 1=ja) 0,09 (0,288).

6 Index 2 *Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten*: Die Frage im Fragebogen lautete: »Uns interessiert wie in Ihrem Promotionsprogramm mit Anwesenheitszeiten umgangen wird/ wurde?« (1=trifft überhaupt nicht zu, 7=trifft voll zu): Abwesenheitszeiten müssen/mussten genehmigt werden 3,52 (2,275); Urlaub muss/musste ich mir genehmigen lassen 4,24 (2,559).

7 Es sei erwähnt, dass in die ursprüngliche Typenbildung auch die Variablen »es gab eine zeitliche Vorgabe für die Vollendung der Promotion« und »Zeitvorgabe in Monaten zur Vollendung der Promotion« enthielten. Da der Einschluss dieser beiden Variablen einerseits die Clusterbildung (Anzahl und Zentren) unwesentlich veränderte, und damit keine weitere Differenzierung der Typen ermöglichte, und sich durch deren Ausschluss eine unnötige Fallreduktion umgehen ließ, haben sich die AutorInnen für das schlankere Modell mit zwei Dimensionen (Indizes) entschieden.

dung 1 zeigt die finalen Clusterzentren. Die 1.190 Fälle sind auf vier Clustern aufgeteilt, wobei 379 Fälle in Cluster I, 322 in Cluster II, 242 Fälle in Cluster III und 247 Fälle im vierten Cluster zusammengefasst wurden. Die Interpretation der Clusterzentren zeigt, dass jedes der Cluster einen unterschiedlichen Typus von strukturierter Promotion hinsichtlich der verpflichtenden Aufgaben und der Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten beschreibt.

Tabelle 1: Verpflichtende Aufgaben und Abwesenheitsregulierung: Merkmale der Typenbildung

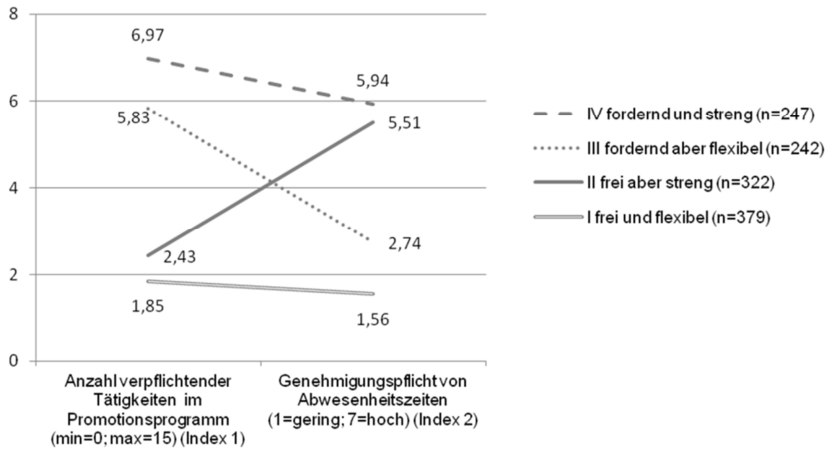
	Mittel (SD)	Min	Max
Anzahl verpflichtender Tätigkeiten im Promotionsprogramm	3,9 (2,658)	0	15
Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten	3,85 (2,161)	1	7

Befragte, die in Promotionsprogrammen des Cluster I ihre Dissertation anfertigen, müssen durchschnittlich zwei (Mittel=1.85; SD=1.15) Aufgaben im Rahmen des Programms übernehmen. Dieser Typus einer durch Aufgaben vergleichsweise wenig strukturierten Form der Promotion zeichnet sich durch einen niedrigen durchschnittlichen Wert für den Index Genehmigungspflicht von Abwesenheitszeiten aus (Mittel=1.56; SD=0.78). Typus I weißt also sowohl hinsichtlich der Anzahl an verpflichtenden Aufgaben als auch hinsichtlich der Genehmigungspflicht von Abwesenheiten einen geringen Grad der Strukturierung auf und wird folgend als *frei und flexibel* bezeichnet.
Die Ergebnisse der Clusteranalyse zeigen in Cluster IV einen Typus, der dem erstgenannten hinsichtlich beider Dimensionen entgegensteht. Mit einer durchschnittlichen Anzahl von sieben verpflichtenden Aufgaben (Mittel=6.97; SD=1.88) und einem ebenfalls hohen Wert hinsichtlich des Abwesenheitsindex (Mittel=5,94; SD=1,05) zeichnen sich Promotionsprogramme, welche zu diesem Typus zusammengefasst wurden, durch das vergleichsweise höchste Maß an Aufgaben und Anwesenheitspflicht aus. Dieser Promotionstypus wird folgend *fordernd und streng* genannt.

Die Ergebnisse der Clusteranalyse deuten jedoch nicht nur an, dass Promotionsprogramme mit einer geringen Aufgabenverpflichtung und einem geringen Ausmaß an zeitlicher Anbindung (*frei und flexibel*) neben Programmen mit hoher Aufgabenverpflichtung und einem hohen Ausmaß an zeitlicher Anbindung (*fordernd und streng*) in der deutschen Promotionslandschaft bestehen. Vielmehr sind Mischtypen der beiden bisher genannten Promotionsformen zu beobachten. Typ II (*frei aber streng*) zeichnet sich durch eine geringe durchschnittliche Anzahl an verpflichtenden Aufgaben (Mittel=2.43; SD=1.28), und eine hohe zeitliche Verpflichtung aus (Mittel=5.50; SD=1.14), wohingegen Typ III sich durch eine hohe Aufgabenverpflichtung (Mittel=5,83; SD=1,58) und eine geringe Anwesenheitspflicht (Mittel=2,74; SD=1,18) ausdrückt (*fordernd aber flexibel*).

Die anhand der Anzahl verpflichtender Tätigkeiten und der Abwesenheitsregulierung empirisch definierten Typen von strukturierten Promotionsprogrammen dienen zur Repräsentation von unterschiedlichen Graden der Strukturierung der Programme. Wir sehen also, dass in der deutschen Promotionslandschaft sowohl strukturierte Programme mit einer sehr freien Tätigkeitsvorgabe und flexiblen Zeitgestaltung (Typus I) als auch Programme, die einen hohen verpflichtenden Anforderungscharakter und eine ausgeprägte zeitliche Steuerung (Typus IV) bestehen – und dass darüber hinaus auch jeweils Mischtypen zu beobachten sind, die entweder nur hinsichtlich der verpflichtenden Aufgabenvielfalt (im Falle von Typus III) oder der Anwesenheitspflicht (im Falle von Typus II) ein großes Ausmaß der Strukturierung des Promotionsprozesses mit sich bringen.

Abbildung 1: Lineplot der Clustermittelwerte



Auf Grundlage dieser Typen von Strukturierung, lassen sich nun weitergehend Korrespondenzen zu institutionellen Eigenschaften und Gegebenheiten von Promotionsprogrammen aufzeigen, sowie die Perspektiven der Promovierenden innerhalb der unterschiedlichen Typen beschreiben. Betrachtet man die Strukturierungstypen hinsichtlich deren prozentualen Aufteilung auf unterschiedliche Programmbezeichnungen so zeigen sich hier – wenn auch nur geringfügig – signifikante Unterschiede (CI=0,125; p=.000). Promotionskollegs sind eher dem Typus I (*frei und flexibel*) mit freier Aufgabengestaltung und flexibler Zeiteinteilung zuzuordnen. PhD-Programme sind prozentual eher in Typus II dem *frei aber strengen* Muster oder dem *fordernden aber flexiblen* Typus III vertreten. Auch Graduiertenkollegs entsprechen eher dem dritten Typus mit einer hohen Aufgabenverpflichtung bei flexibler Zeitregulierung. Letztlich sind es Graduate Schools bzw. Graduiertenschulen die

eher dem Typus IV (*fordernd und streng*), mit hoher Aufgabenverpflichtung und Abwesenheitsregulierung zuzurechnen sind. Der Typus *frei und flexibel* ist weiterhin stärker sowohl in den Sprach- und Kulturwissenschaften als auch in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vertreten. Promotionsprogramme der Mathematik und Naturwissenschaften finden sich hingegen eher in den beiden Formen mit hoher Abwesenheitsregulierung (*frei aber streng*, *fordernd und streng*), wobei vor allem die Programme mit einer hohen Aufgabenvielfalt mathematisch und naturwissenschaftlich ausgerichtet sind (CI=0,153; p=.000).

Strukturierung von Promotion – Strukturierung von (Un-)Gleichheiten?

Im Folgenden wird die Ebene der Programme anhand der unterschiedlichen Ausprägung der Strukturierung nach Aufgabenverpflichtung und Abwesenheitsregulierung stärker mit Aktivitäten, Wahrnehmungen und Zufriedenheiten der Promovierenden innerhalb dieser unterschiedlichen Formen thematisiert. Die zugrunde liegende Annahme ist hier, dass Korrespondenzen zwischen dem Aufforderungscharakter des Promotionsprogramms (unterschiedliche Typen) und der darin stattfindenden Handlungen und Arbeitsweisen auszumachen sind. Zunächst zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche und der zeitlichen Belastung, sowie der Abbruchgedanken der Promovierenden je nach Strukturierungs-Typus des Programms, in welchem die Promotion angefertigt wird (vgl. Tabelle 2).[8]

Die Arbeitsbelastung ist mit 38,6 Stunden pro Woche sowie einer wahrgenommenen zeitlichen Belastung des Skalenwerts von 5,19 im *freien und flexiblen* Typus am niedrigsten. Mit 44,2 Stunden Arbeitszeit pro Woche und einer durchschnittlich wahrgenommenen, zeitlichen Belastung von 5,78 ist die Arbeitsbelastung im Typus *fordernd und streng* am höchsten. Den höchsten Anteil an Personen mit Abbruchgedanken finden wir in Programmen, die einen hohen Aufforderungscharakter hinsichtlich der verpflichtenden Aufgaben haben. So sind es knapp die Hälfte der Promovierenden im Typus *fordernd aber flexibel* (48,2 Prozent) und im Typus *fordernd und streng* (47 Prozent), die schon einmal erwogen haben, ihre Dissertation aufzugeben.

8 Arbeitsstunden pro Woche wurde anhand der Frage operationalisiert: »Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche durchschnittlich an Ihrer Promotion (Schreiben, Seminare, Experimente, Vorträge etc.)?«, zeitliche Belastung anhand der Frage »Wie würden Sie die zeitliche Belastung durch die Arbeit an Ihrer Promotion einschätzen?« (1=niedrig, 7=hoch) und Abbruchgedanken anhand von »Kam Ihnen im Verlauf Ihres Promotionsprozesses schon einmal der Gedanke, die Promotion abzubrechen? (Ja/ Nein)«.

Hinsichtlich der Abbruchgedanken bestehen also deutliche Ungleichheiten zwischen den Promovierenden unterschiedlicher Programmtypen, da aus den *freien* Programmen jeweils nur ein Anteil von 34,3 Prozent (Typus I) bzw. 39,1 Prozent (Typus II) schon einmal daran gedacht haben, ihre Dissertation aufzugeben (Chi-Quadrat=14,291; p=.003). Promovierende in Programmen mit höherer Aufgabenverpflichtung neigen diesen Ergebnissen zufolge eher zu Abbruchgedanken.

Tabelle 2: Arbeitsstunden, Arbeitsbelastung, Abbruchgedanken nach Programmtypus

	I	II	III	IV		
	frei und flexibel	frei aber streng	fordernd aber flexibel	fordernd und streng	Ge-samt	n
Arbeitsstunden pro Woche	38,59	42,49	39,48	44,16	41,00	1165
Zeitliche Belastung	5,19	5,50	5,53	5,78	5,46	1177
Abbruchgedanken vorhanden (%)	34,3	39,1	48,2	47,0	41,1	1043
	(113)	(109)	(105)	(102)	(429)	
Anzahl BetreuerInnen	1,87	2,04	2,09	2,12	2,01	937

Während die genannten Korrespondenzen zwischen den unterschiedlichen Typen von Strukturierung und dem Aufforderungscharakter, sowie deren Konsequenzen für einzelne Promovierende eine einfache Erklärung ermöglichen (z. B. dass Arbeitsstunden und wahrgenommene Arbeitsbelastung beim *fordernden und strengen* Typus am höchsten sind), so nehmen wir folgend die Thematik von Gender(un)gleichheiten in Abhängigkeit von den Strukturierungstypen in den Blick. Zwischen weiblichen und männlichen Promovierenden zeigen sich nur hinsichtlich weniger in der Befragung betrachteter Merkmale Unterschiede (Korff/Roman/Schröder 2012). So werden Geschlechterunterschiede in Fragen, inwiefern Promovierende von den HochschullehrerInnen Unterstützung im Promotionsprogramm über das eigene Forschungsvorhaben hinaus erfahren – beispielsweise bei Unterstützung zu eigenständigem Publizieren und Motivierung zur Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen – deutlich. Im Fragebogen wurde danach gefragt, inwiefern diese unterschiedlichen Unterstützungsangebote für die Promovierenden zutreffen (1=gar nicht; 7=sehr intensiv). Wir greifen an dieser Stelle zwei Items heraus: Unterstützung hinsichtlich der Ermunterung, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen zu halten und die Möglichkeit wissenschaftliche Beträge zu veröffentlichen.

Zunächst zeigt sich, dass die Ermunterung für Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen mit einem Skalenwert von 4,55 durchschnittlich höher eingeschätzt wird als die Möglichkeit wissenschaftliche Beiträge zu veröffentlichen (Skalenwert von 3,96). Zudem wird eine unterschiedliche Einschätzung der Unterstützung von Seiten der HochschullehrerInnen von weiblichen und männlichen Promovierenden in strukturierten Programmen deutlich: Weibliche Promovierende berichten geringere Werte für beide Unterstützungsarten. Beispielsweise geben die Frauen einen Wert von 4,43 und die Männer einen Wert von 4,75 für die Intensität der Ermutigung von Seiten der Hochschullehrenden, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen zu halten. Dabei weichen die Mittelwerte zwischen den Geschlechtern signifikant voneinander ab (Ermunterung, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen zu halten: F=6,923 (dfb=1, dfw=967), p=.009, eta=0,084; Möglichkeit wissenschaftliche Beträge zu veröffentlichen: F=8,002 (dfb=1, dfw=943), p=.005, eta=0,092).

Tabelle 3: Unterstützung im Programm (Vergleich zwischen den Geschlechtern nach Programmtypen)

		I[9]	II	III	IV	Gesamt nach Geschlecht	Gesamt
Hochschullehrende meines Programms ermutigten/ ermutigen mich, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen zu halten	w	4,07	4,48	4,77	4,63	4,43	4,55
	m	4,56	4,73	5,03	4,81	4,75	
Hochschullehrende meines Programms eröffneten/eröffnen mit konkrete Möglichkeiten wissenschaftliche Beiträge zu veröffentlichen	w	3,47	3,78	3,88	4,28	3,81	3,96
	m	4,36	4,13	3,89	4,27	4,19	

Betrachten wir die Intensität des Unterstützungsangebotes im Vergleich zwischen den Geschlechtern weiterhin in Abhängigkeit von den vier zuvor gebildeten Typen der Strukturierung, so ist zunächst anzumerken, dass kein

9 Typ I: frei und flexibel; Typ II: frei aber streng; Typ III: fordernd aber flexibel; Typ IV: fordernd und streng.

Zusammenhang zwischen der Strukturierung der Programme und dem Geschlecht der Befragten besteht (Chi-Quadrat=0,979; p=.806). Während sich für das Item *Ermunterung, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen zu halten* die Differenz zwischen den Mittelwerten zwischen Frauen und Männern je nach Strukturierungstyp von Typ I bis hin zum Typus IV geringer werden (Typ I (w)=4,07, Typ I (m)=4,56; Typ IV (w)=4,63, Typ IV (m)=4,81), so zeigt sich für das Item *Möglichkeit wissenschaftliche Beträge zu veröffentlichen*, dass sich die Mittelwerte für den dritten und vierten Typus mit jeweils einer hohen Aufgabenverpflichtung angleichen (Typ IV (w)=4,28, Typ IV (w)=4,27). Dies zeigt also, dass sich anhand der unterschiedlichen Grade der Strukturierung von Programmen Re-Produktionen oder Produktionen von Geschlechterungleichverhältnissen nachzeichnen lassen. Dabei sind es diesen Daten zufolge gerade diejenigen Programme mit einem hohen Ausmaß an verpflichtenden Tätigkeiten (also die beiden *fordernden* Typen), in welchen Geschlechterdifferenzen weniger ausgeprägt sind. Die Abwesenheitsregulierung kann dabei sowohl flexibel als auch streng gestaltet sein.

Organisationale Strukturierungen von (Un-)Gleichheiten in der deutschen Promotionsförderung: ein Dilemma?

Während die Forschungslage zur strukturierten Promotion in Deutschland bislang wenig Auskunft über organisationale Kontexte dieses Promovierens gibt, hat der vorliegende Beitrag eine Binnendifferenzierung vorgenommen. Wie wir durch die Innenperspektive anhand der Online-Befragung mit strukturiert Promovierenden verdeutlichen konnten, sind verschiedene Grade der Strukturierung von Programmen über vergleichsweise harte Indikatoren wie *verpflichtende Tätigkeiten* und *Abwesenheitsregulierung* auszumachen. Diese Differenzierung wirft neue Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit in der strukturierten Promotionsförderung auf: So sind es die fordernden Programme mit einer hohen Anzahl an verpflichtenden Tätigkeiten, in welchen einerseits die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern am stärksten zum Ausdruck kommt. In diesen Programmen bestehen andererseits aber auch die höchsten durchschnittlichen Arbeitsstunden, die höchste wahrgenommene Arbeitsbelastung, sowie auch der höchste Anteil an Promovierenden mit Abbruchgedanken.

Ist Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern in der strukturierten Promotionsförderung in Deutschland also nur auf Kosten von (zu) hohen Leistungsanforderungen möglich? Oder produzieren die neuen Formen des Promovierens Dimensionen von Ungerechtigkeit (z. B. über Tätigkeitsanforderungen), die jenseits geschlechtlicher Einteilungen liegen?

Andreas Herz, Dr., M.A.-Päd.,

Svea Korff, Dipl.-Soz. Und

Navina Roman, Dipl.-Päd. sind wissenschaftliche Mitarbeiter im Projekt »Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity« der Stiftung Universität Hildesheim.

Literatur

Acker, J. (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Gender & Society 4 (2), S. 139-158.

Allmendinger, J. (2005): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Berning, E./Falk, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulforschung.

DUZ-SPECIAL (2004): Zur Situation Promovierender in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten THESIS-Doktorandenbefragung. Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, S. 1-32.

Gabler, S. (1992): Schneeballverfahren und verwandte Stichprobendesigns. In: ZUMA-Nachrichten, 31. Jahrgang, S. 47-69.

Hauss, K./Hornbostel, S./Kaulisch, M. (2010): Neue Strukturen gleich bessere Betreuung? Eine erste Bestandsaufnahme aus dem Promovierendenpanel ProFile. In: Wintermantel, M. (Hrsg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg: Edition Körber Stiftung, S. 110-123.

Hein, M./Hovestadt, G./Wildt, J. (2005): Forschen Lernen. Eine explorative Feldstudie zu Qualifizierungsprozessen von Doktorandinnen und Doktoranden in Graduiertenkollegs. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Kottmann, A./Enders, J. (2010): Vorbild Graduiertenkolleg? Die DFG-Graduiertenkollegs der 1990er-Jahre im Vergleich mit anderen Promotionswegen. In: Wintermantel, M. (Hrsg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg: Körber Stiftung, S. 53-67.

Herz, A./Korff, S. (2013): Promovieren in strukturierten Promotionsprogrammen aus Sicht der AdressatInnen – Ergebnisse einer standardisierten Online-Befragung. In: Korff, S./Roman, N. (Hrsg.): Promovieren nach Plan? – Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Vs Verlag (in Vorbereitung)

Korff, S./Oppermann, C./Roman, N./Schröder, J. (2011): Bleibt alles anders? – Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deut-

schen Hochschulen. In: Blättel-Mink, B./ Franzke, A./Wolde, A. (Hrsg.): Gleichstellung im Reformprozess der Hochschulen. Neue Karrierewege für Frauen? Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 143-162.

Korff, S./Roman, N./Schröder, J. (2012): Inside the Blackbox – Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. In: Beaufaÿs, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hrsg.): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt/Main: Campus, S. 25-56.

Mittelstraß, J. (2010): Der Königsweg zur Promotion. In: Wintermantel, M. (Hrsg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg: Körber Stiftung, S. 35-41.

Wiedenbeck, M./ Züll, C. (2001): Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und K-means-Verfahren. ZUMA How-to-Reihe, 10.

Wilz, S. (2002): Organisation und Geschlecht – strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen. Opladen: Leske & Budrich.

Publikationsbasiertes Promovieren im Fach Erziehungswissenschaft

Erste Erfahrungen an der Universität Zürich

Katharina Maag Merki

An der Universität Zürich ist es im Fach Erziehungswissenschaft seit gut einem Jahr möglich, publikationsbasiert zu promovieren. Die ‚kumulative Dissertation' ist u. a. durch folgende Vorgaben gekennzeichnet (vgl. hierzu die Wegleitung für das Doktoratsstudium Erziehungswissenschaft sowie die Promotionsverordnung und die Doktoratsordnungen der Fakultät[1]):

a) Sie besteht aus mindestens drei fachwissenschaftlichen Beiträgen, wobei es sich dabei um substanzielle Artikel für anerkannte wissenschaftliche Fachzeitschriften oder Buchpublikationen handeln soll, deren übergeordnete Fragestellung in einer elaborierten Synopse dargelegt wird. Diese stellt die einzelnen Beiträge vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung in Bezug zueinander und zeigt deren Relevanz im Einzelnen sowie als Gesamtes im Forschungskontext auf. Falls die Eigenleistung der Doktorandin bzw. des Doktoranden im Fall von Gemeinschaftspublikationen nicht aus den einzelnen Publikationen selbst hervorgeht, muss dieser Nachweis in der Synopse erfolgen und von der hauptverantwortlichen Betreuungsperson bestätigt werden.
b) Der/Die Doktorand/-in muss bei mindestens zwei der drei Fachartikel alleinige Autor/-in sein. Eine Gemeinschaftspublikation kann als dritter Beitrag eingereicht werden, sofern die Doktorandin bzw. der Doktorand diesen in den wesentlichsten Teilen selber verantwortet. Falls dies nicht der Fall ist (beispielsweise, weil die Beteiligten den Artikel zu gleichen Teilen verfasst haben), erhöht sich die Anzahl der einzureichenden Beiträge entsprechend. Die erbrachte Eigenleistung muss in jedem Fall klar erkenn- und nachweisbar sein.
c) Mindestens zwei der Beiträge müssen in einer referierten Fachzeitschrift oder einem referierten Sammelband publiziert bzw. zur Publikation angenommen sein. Falls das Publikationsorgan ein Peer-Review-Verfahren nicht selber ausweist, ist der entsprechende Nachweis durch die Doktorandin bzw. den Doktoranden in der einleitenden Synopse zu leisten.

1 http://www.phil.uzh.ch/studium/downloads/studienordnung/doktorat.html / http://www.ife.uzh.ch/study/doktorandenstudium/downloads.html

d) Unter den Beiträgen darf höchstens einer Bestandteil eines von der hauptverantwortlichen Betreuungsperson oder der Verfasserin bzw. dem Verfasser eines Promotionsgutachtens herausgegebenen Sammelbandes sein.
e) Unter den eingereichten Fachartikeln darf höchstens ein Beitrag in Koautorenschaft mit der hauptverantwortlichen Betreuungsperson oder der Erstellerin bzw. dem Ersteller eines Promotionsgutachtens verfasst worden sein.

Die kumulative Promotion soll im Vergleich zur Monographie in keiner Weise anspruchsloser oder einfacher sein, hat aber zum Ziel, dass die Promovierenden bereits früher als bisher ihre Forschungen national und international präsentieren und zur Diskussion stellen. Gerade angesichts der aktuellen Entwicklungen, die auf die Bedeutung der Publikationserfahrungen und -erfolge in der beruflichen Laufbahn hinweisen, können die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler somit profitieren. Zwar haben auch die Doktorierenden, die die Dissertation in Form einer Monographie verfassen, die Möglichkeit, einzelne Ergebnisse oder auch theoretische Überlegungen bereits vor Ende ihrer Dissertation zu publizieren. Damit verzögert sich aber die konkrete Weiterarbeit an der eigenen Dissertation, während dies bei einer publikationsbasierten Dissertation zum Kern des Promovierens gehört.

Die ersten Erfahrungen, die, wie Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen an anderen Universitäten zeigen, nicht einzig in Zürich gemacht werden, weisen allerdings auf Vor- *und* Nachteile publikationsbasierter Promotionen hin, so dass, dies als erste Zwischenbilanz, der Entscheid für oder gegen eine publikationsbasierte Promotion sorgfältig abgewogen werden muss und in bedeutsamer Weise von den Interessen der Promovierenden, der Forschungsfrage, dem Forschungskontext und den Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen des Promotionsstudiengangs abhängt. Besondere Herausforderungen stellen sich an mehreren Stellen. In diesem Artikel möchte ich insbesondere auf vier Aspekte eingehen.

Herausforderung Alleinautorenschaft/Erstautorenschaft/Ko-Autorenschaft

Gerade in der empirischen Erziehungswissenschaft entstehen aktuell sehr viele Promotionen, die im Rahmen größerer oder sehr großer Forschungsverbünde geschrieben werden. Empirisches Arbeiten bedingt in den allermeisten Fällen ein Forschungsteam, welches für die Durchführung der Studie verantwortlich ist. Ohne dieses Forschungsteam können weder komplexe Längsschnitt- oder Interventionsstudien noch umfangreiche Survey-Studien realisiert werden. Publikationen, die in Ko-Autorenschaft geschrieben werden, sind somit üblich und berücksichtigen wissenschaftliche Standards, da aus-

gewiesen wird, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht alleine, sondern im Team geleistet worden ist. Die Frage, die sich allerdings stellt, ist jene nach dem Anteil, die Promovierende in einem Autorenteam an der Realisierung einer bestimmten Publikation haben. Denn, so die Überlegung, eine Qualifikationsarbeit bedingt eigenes wissenschaftliches Arbeiten und nicht nur das ‚Mitsegeln' in einem großen Team. Somit scheint es notwendig, dass die Promovierenden bei den bei einer kumulativen Dissertation eingereichten Beiträgen zumindest in einzelnen der Beiträge Erstautor/-in sind. Wenn dies nicht der Fall ist, beispielsweise, weil sie als Zweitautor/-in zu gleichen Teilen wie der/die Erstautor/-in an der Entstehung der Publikation beteiligt sind, erhöht sich gemäß den Vorgaben der Umfang der einzureichenden Beiträge. Diese Vorgaben lassen sich in der Praxis relativ gut umsetzen und sind auch für die Promovierenden gut nachvollziehbar.

Nun erfordert aber das kumulative Promovieren im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich nicht nur Erstautorenschaft, sondern in mindestens zwei Beiträgen explizit auch das Publizieren als Alleinautor/-in. Unter den oben formulierten Kontextbedingungen – große Forschungsverbünde, komplexe Studien – stellt sich somit die Überlegung, ob mit dieser Vorgabe das kumulative Promovieren in diesen Forschungsverbünden in Frage gestellt wird.[2] Entsprechend den bisherigen Erfahrungen ist dies aus meiner Perspektive, unter bestimmten Bedingungen, nicht der Fall: Auch wenn eine Doktorandin/ein Doktorand die Daten, die bearbeitet werden, nicht alleine erarbeitet hat und ebenso wenig alleine für die Forschungsanlage zuständig ist, ist es möglich, zu Teilfragestellungen alleine zu publizieren. Voraussetzung ist, dass er/sie sich mit der eigenen Fragestellung vertieft auseinandergesetzt, diese aus dem aktuellen Forschungskontext entwickelt und eigenständig theoretisch und empirisch bearbeitet und somit einen wissenschaftlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsfelds geleistet hat. Eigenständigkeit bedeutet dabei nicht, dass diese Auseinandersetzung im ‚stillen Kämmerlein' durchgeführt wird. Wie auch beim Verfassen einer Dissertation in Form einer Monographie gehören hier eine intensive Diskussion im Team und das Einbeziehen von Rückmeldungen von anderen Fachpersonen selbstverständlich mit dazu. Die Umsetzung dieser Vorgaben ist, so zeigen die ersten Erfahrungen, dann realisierbar, wenn genaue Absprachen innerhalb des Forschungsteams gemacht werden, so dass klar wird, wer für die Bearbeitung welcher Fragestellungen zuständig ist. Der diesbezügliche Spielraum ist vermutlich in umfangreichen Forschungsprojekten größer, da in diesen meist mehrere komplexe Fragestellungen verfolgt werden, so dass sich allenfalls entsprechende Probleme vor allem in kleineren Forschungsprojekten zeigen werden. In Zukunft ist daher systematisch zu analysieren, inwie-

2 Die gleiche Frage müsste auch beim Verfassen einer Monographie als Dissertation gestellt werden.

fern sich die Umsetzung der in Zürich formulierten Vorgabe ‚Alleinautor/-in' als ‚Pferdefuß' herausstellen wird. In diesem Fall sind bei den Vorgaben Anpassungen notwendig.

Herausforderung Peer-Review bzw. publiziert bzw. zur Publikation angenommen

Entsprechend den Vorgaben müssen mindestens zwei der Beiträge in einer referierten Fachzeitschrift oder einem referierten Sammelband publiziert oder zur Publikation angenommen sein. Die Voraussetzung, dass als Publikationsorgan referierte Zeitschriften oder Herausgeberbände gewählt wird, berücksichtigt aktuelle Entwicklungen in der Disziplin und animiert zudem die Doktorierenden, die eigenen Beiträge in renommierten Zeitschriften einzureichen. Hierbei stellt sich allerdings die Frage, wer letztlich eine wissenschaftliche Leistung bewerten soll. Grundsätzlich promovieren Doktorierende an einer Universität, wobei die Betreuungspersonen der entsprechenden Fakultät die Promotion der Doktorandin bzw. des Doktoranden vorschlagen. Die Beurteilung der Qualität einer Arbeit an externe Gutachter/-innen zu delegieren, bricht mit dieser Tradition und kann zur Situation führen, dass Arbeiten, die von der Promotionskommmission als gut beurteilt werden, von den Gutachter/-innen einer Zeitschrift abgelehnt werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Begutachtungsphasen in den Zeitschriften sehr lange dauern, verzögern sich damit die Publikation des Artikels und damit der Promotionsprozess. Allenfalls kann der Promotionsabschluss dadurch sogar gefährdet werden. Inwiefern es aus diesem Grund sinnvoll ist, im Rahmen einer kumulativen Dissertation Beiträge zu akzeptieren, die in der Fachzeitschrift einzig ‚eingereicht' sind, muss sorgfältig abgewogen sein, da mit der kumulativen Dissertation ja explizit das Ziel verfolgt wird, die Beiträge in der scientific community öffentlich zugänglich zu machen. Wenn die Beiträge nur ‚eingereicht' werden müssen, so besteht zwar der Vorteil, dass der Promotionsprozess planbarer wird und auch abgeschlossen werden kann, wenn die Promotionskommission der Ansicht ist, dass die Anforderungen erfüllt sind. Zudem werden die Nachwuchswissenschaftler/-innen animiert, ihre Arbeiten in anspruchsvollen Zeitschriften einzureichen. Der Nachteil ist aber, dass allenfalls graue Literatur produziert wird, die dann nur in einer Minimalform von der wissenschaftlichen Öffentlichkeit wahrgenommen wird.[3] Auch in diesem

3 An der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich müssen auch kumulative Dissertationen publiziert werden, wobei insbesondere die Form »E-Dissertation auf einem geeigneten elektronischen Datenträger zuzüglich zu 4 Papierexemplaren« eine realisierbare Form darstellt. Diese E-Dissertationen müssen die ganze Sammlung inkl. Synopse präsentieren, wobei Copyright-Bestimmungen berücksichtigt werden können.

Punkt muss daher die Erfahrung noch genauer zeigen, ob es sinnvoll ist, die eher strenge Vorgabe ‚publiziert' oder ‚zur Publikation angenommen' beizubehalten.

Herausforderung Differenziertheit der Auseinandersetzungen

Sollen die einzelnen Beiträge in Herausgeberbänden und Fachzeitschriften veröffentlicht werden, so misst sich der Umfang der Beiträge an dem zur Verfügung stehenden Rahmen des Publikationsorgans und nicht in erster Linie an der Komplexität der Forschungsfrage. Sicherlich kann angemerkt werden, dass ‚in der Kürze die Würze' liegt, dass das Sich-Beschränken auf die wesentlichsten Aspekte sowohl im theoretischen, methodischen und theoretischen Teil somit ein Qualitätsgewinn darstellt. Stehen aber weniger als beispielsweise 40.000 Zeichen zur Verfügung, so besteht die Gefahr der Fragmentierung der Analysen, deren theoretische Verortung und methodische Grundlage zudem oftmals nur sehr oberflächlich dargestellt werden kann. Wenn den Doktorierenden empfohlen werden soll, publikationsbasiert zu promovieren, so ist die scientific community somit aufgefordert, entsprechende geeignete Publikationsorgane bereit zu stellen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dies vor allem bei den Herausgeberbänden weniger der Fall ist. Hier müsste ein Umdenken einsetzen, so dass das Publizieren in Herausgeberbänden, für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft durchaus eine wichtige Publikationsform, im Rahmen einer kumulativen Dissertation interessant wird.

Herausforderung Lerneffekt

Wird die Dissertation in Form einer Monographie verfasst, so haben die Nachwuchswissenschaftler/-innen die Möglichkeit, auch bereits früh in der Promotionsphase geschriebene Teile, beispielsweise theoretische oder erste empirische Analysen, gegen Ende der Promotionsphase nochmals zu überarbeiten. In diese Überarbeitungen fließen zum einen Ergebnisse der eigenen vertiefteren Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage mit ein. Andererseits können neuste Kenntnisse unter Berücksichtigung neuerer Literatur integriert werden. Promovieren bedeutet auch die Weiterentwicklung der eigenen wissenschaftlichen Kompetenzen, wobei gerade im methodischen Bereich während der Promotionsphase ein deutlicher Zugewinn an Kompetenzen angestrebt und häufig auch realisiert wird. Die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit am Ende der Promotionsphase wird sich somit von jener zu Beginn der Qualifikationsphase unterscheiden. Das Verfassen einer Monographie kann nun diesen Lerneffekt berücksichtigen. Im Rahmen einer

publikationsbasierten Dissertation ist dies hingegen nur bedingt möglich. Die ersten Artikel, die geschrieben werden, können am Ende der Promotionsphase nicht nochmals überarbeitet werden, haben aber allenfalls noch nicht die Tiefe, die sie haben könnten, wenn sie zwei oder drei Jahre später geschrieben werden. Sicherlich ist es möglich, in der Synopse auf entsprechende Analysedefizite oder -einschränkungen einzugehen und diese über eine elaborierte theoretische Verortung zu kompensieren. Dennoch bleibt ein etwas ungutes Gefühl: die Promovierenden sind einem großen Druck ausgesetzt, dass ihre Arbeit vom ersten Buchstaben an möglichst hervorragend sein sollte. Die Promotionskommission wiederum muss bei ihrer Beurteilung der Dissertation einen entsprechenden ‚Filter' berücksichtigen, dass die ersten Publikationen allenfalls noch besser ausgefallen wären, wenn sie nachträglich nochmals hätten überarbeitet werden können.

Fazit

Publikationsbasiertes Promovieren kann eine sehr attraktive Form der wissenschaftlichen Qualifikation darstellen. Aus meiner Sicht sprechen die Erfahrungen aber noch nicht dafür, publikationsbasiertes Promovieren als ‚Königsweg' zu bezeichnen. Die obigen Überlegungen orientieren sich zudem an aktuellen Entwicklungen in der empirischen Erziehungswissenschaft. Vermutlich stellen sich andere Problembereiche, wenn andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft in den Blick genommen werden. Unabhängig davon, ob die Promotion über eine Monographie oder publikationsbasiert erfolgt: Es muss das Ziel sein, den Doktorierenden die Möglichkeit und die Zeit zu geben, hervorragende wissenschaftliche Arbeit zu leisten, die in der scientific community sichtbar wird und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsstands leistet. Hierzu sind nicht nur die Formen der Promotion, sondern auch die Strukturen an den Universitäten und die Anstellungsmöglichkeiten in den Forschungsprojekten in den Blick zu nehmen. Befristete Anstellungsverträge von zwei Jahren sind kaum geeignet, dieses Ziel zu erreichen.

Katharina Maag Merki, Prof. Dr. ist Hochschullehrerin für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität Zürich.

Offener Brief an die Mitglieder des »Instituts für Erziehungswissenschaften« der Westfälischen Wilhelms-Universität zum publikationsbasierten Promovieren

Johannes Bellmann

Münster, den 6. Dezember 2011

Liebe Kolleginnen und Kollegen vom IfE,
im Vorfeld der nächsten Vorstandssitzung am kommenden Mittwoch schreibe ich Euch/Ihnen wegen des Tagesordnungspunkts »Kumulative Dissertationen«. Trotz der grundsätzlich befürwortenden Stellungnahme der DGfE in dieser Sache, bin ich sehr skeptisch, ob es sinnvoll ist, publikationsbasierte Promotionen zuzulassen.
Folgende Argumente möchte ich in diesem Zusammenhang anführen:

(1) In der Stellungnahme der DGfE heißt es: »Die publikationsbasierte Dissertation ermöglicht vor allem jenen NachwuchswissenschaftlerInnen eine Promotion, die ihre berufliche und akademische Karriere in Forschungsprojekten beginnen und dort die Chance haben, Projektergebnisse in Fachzeitschriften kontinuierlich zu publizieren. Von ihnen zu verlangen, zusätzlich eine monographische Dissertation zu schreiben, könnte zu Nachteilen gegenüber den übrigen PromovendInnen führen.«
Hierzu möchte ich zu bedenken geben, dass »die Chance haben«, Projektergebnisse in Fachzeitschriften zu publizieren, nicht bedeuten muss, dass diese Mitarbeiter dazu »gezwungen sind«. Es würde ja gerade zur Verantwortung von Projektleitern gehören, Projektmitarbeitern genügend Zeit zur Arbeit an einer monographischen Dissertation einzuräumen, also die Mitarbeiter während der Projektlaufzeit nicht unter übermäßigen Publikationsdruck zu stellen. Wenn also derzeit insbesondere Vertreter »erfahrungswissenschaftlicher Forschung« für ihren Nachwuchs durch den Zwang zu einer monographischen Dissertation »Nachteile« befürchten, könnten diese Fachvertreter auch die selbstkritische Rückfrage stellen, inwiefern sie für diese Nachteile u. U. selbst verantwortlich sind, statt in der gesamten Disziplin die Änderungen des Reglements anzustreben.
(2) Mit einer Zulassung publikationsbasierter Dissertationen können für Mitarbeiter aus Forschungsprojekten Vorteile gegenüber denjenigen entstehen, die nicht in Forschungsprojekten beschäftigt sind. Mitarbeiter in Forschungsprojekten können am Ende ihrer Vertragslaufzeit bereits eine Publikationsliste mit Aufsätzen aus Fachzeitschriften vorweisen und

gleichzeitig eine abgeschlossene Promotion. Diejenigen, die an einer monographischen Dissertation gearbeitet haben, kommen zwar am Ende zur Promotion, nehmen aber dafür eine weniger konkurrenzfähige Publikationsliste in Kauf.

(3) In der Stellungnahme der DGfE wird nicht berücksichtigt, dass die Schaffung der »Möglichkeit« einer publikationsbasierten Dissertation Einfluss haben wird auf das gesamte Feld des wissenschaftlichen Nachwuchses und auf die gesamte Wissenschaftskultur der Erziehungswissenschaft. Auch für diejenigen nämlich, für die die Schaffung der Möglichkeit zunächst gar nicht gedacht war, werden nun klugerweise überlegen, ob es nicht auch für Sie vorteilhafter ist, von der neuen Option Gebrauch zu machen. Dies kann mittel- und langfristig zu einer Abkehr von monographischen Dissertationen führen, die bislang Merkmal der Wissenschaftskultur der Erziehungswissenschaft waren. Selbstverständlich ist dies zum jetzigen Zeitpunkt lediglich eine Vermutung, aber die Entwicklung im Fach Psychologie, wo inzwischen monographische Dissertationen zur seltenen Ausnahme geworden sind, belegt einen entsprechenden Trend.

(4) Sollte aus den o. g. Gründen ein Trend zugunsten publikationsbasierter Dissertationen eingeleitet werden, kann dies das Themen- und Methodenspektrum erziehungswissenschaftlicher Dissertationen nicht unberührt lassen. Nicht alle Themenstellungen und methodischen Designs eignen sich nämlich, um im Format von Zeitschriftenaufsätzen abgehandelt zu werden. Themenstellungen und methodische Designs, die eine komplexe Argumentationslinie entwickeln, könnten deshalb in Zukunft immer seltener überhaupt in Angriff genommen werden, mit der Folge, dass in der Erziehungswissenschaft eine für den wissenschaftlichen Fortschritt problematische Monokultur wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten Einzug hält.

(5) Der Aufwand zur Erfüllung der in der Stellungnahme der DGfE genannten Standards für publikationsbasierte Dissertationen erscheint mir deutlich unter den Anforderungen zu liegen, die für eine monographische Dissertation gelten. Bereits mit drei in Laufe von sechs Jahren veröffentlichten und zur Veröffentlichung angenommenen Beiträgen in Zeitschriften oder Herausgeberschriften mit Begutachtungsverfahren erfüllt man die vorgeschlagenen Standards. Von diesen drei Beiträgen müssen nur zwei in Alleinautorschaft vorliegen, an einem Beitrag kann sogar der Gutachter beteiligt sein. Wenn diese Empfehlungen umgesetzt würden, müsste ich als Betreuer jedem meiner Promovenden raten, von dieser Option Gebrauch zu machen.

(6) Die Stellungnahme der DGfE steht in einem nicht unbedeutenden Punkt in einem Widerspruch zu einem jüngst erschienenen Positionspapier des Wissenschaftsrates zu den »Anforderungen an die Qualitätssicherung der

> Promotion« (14. 11. 2011). Hierin heißt es: »Die Betreuerinnen und Betreuer agieren hier [bei der publikationsbasierten Dissertation, d. V.] häufig in einer doppelten Rolle: Sie sind einerseits maßgebliche Instanz der kritischen Bewertung und Betreuung, andererseits sind sie als Mitautorinnen und -autoren der entsprechenden Artikel über Eigeninteressen mit dem Promotionsvorhaben und der Publikation der Ergebnisse verbunden. Dies kann zu Interessenkonflikten und problematischen Abhängigkeitsverhältnissen führen. Der Wissenschaftsrat mahnt daher eine klare Trennung der Rollen an. Zwei Verfasserinnen bzw. Verfasser von Gutachten dürfen nicht zugleich Mitautorinnen und -autoren der für die Promotion maßgeblichen Publikationen sein.« (S. 27f.)

In der Stellungnahme der DGfE wird aber offensichtlich genau dieser Fall als unproblematisch erachtet und explizit als Möglichkeit vorgesehen. Dort heißt es: »Sollten von den eingereichten Beiträgen mehrere in Ko-Autorschaft mit Betreuerinnen bzw. Betreuern der Promotion verfasst worden sein, sollten zusätzliche, unabhängige Gutachten hinzugezogen werden« (S. 2). Ergänzt wird: »Im Promotionsverfahren beteiligte Gutachterinnen bzw. Gutachter sollten generell in höchstens einer Publikation Koautorin bzw. Koautor sein« (S. 3). Angesichts der Diskrepanz zwischen der Empfehlung der DGfE und dem Positionspapier des Wissenschaftsrats scheint es zum jetzigen Zeitpunkt ratsam, nicht vorschnell den Empfehlungen der DGfE zu folgen. Es scheint vielmehr noch erheblicher Diskussionsbedarf in der Sache zu bestehen.

Interessanterweise gibt es im FB 06 keineswegs Einigkeit im Blick auf die Frage publikationsbasierter Dissertationen. Die Kommunikationswissenschaft und die Soziologie haben sich z. B. gegen diese Option ausgesprochen.

Ich möchte unter Berücksichtigung der o. g. Argumente dafür plädieren, zum jetzigen Zeitpunkt am IfE keine Möglichkeit zur publikationsbasierten Dissertation zu schaffen und statt dessen zu beobachten, wie sich in Münster und an anderen erziehungswissenschaftlichen Standorten die Diskussion entwickelt. Es ist ja nicht ausgeschlossen, zu einem späteren Zeitpunkt die Frage erneut auf die Tagesordnung zu nehmen.[1]

Zum dem o. g. Positionspapier des Wissenschaftsrates zu den »Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion« (14. 11. 2011) habe ich den folgenden E-Mail-Wechsel mit Herrn Dr. Wilhelmy von der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats geführt:

1 Der Vorstand des IfE hat in seiner Sitzung vom 7. Dezember 2011 mehrheitlich beschlossen, keine Möglichkeit der publikationsbasierten Promotion zu schaffen.

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit großem Interesse habe ich das Positionspapier des Wissenschaftsrats über »Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion« gelesen, das in unserem Institut zu einer lebhaften Diskussion geführt hat. In diesem Zusammenhang entstand die Rückfrage, wie die Aussagen zu »publikationsbasierten Dissertationen« (S. 27f.) zu verstehen sind. Dies betrifft insbesondere die Interpretation des einleitenden Passus: »Doktorandinnen und Doktoranden können inzwischen in vielen Fächern auf der Grundlage von mehreren Einzelveröffentlichungen in Fachzeitschriften promoviert werden. Der Wissenschaftsrat begrüßt diese Möglichkeit, sofern dabei bestimmte Standards eingehalten werden. Er regt an, die Möglichkeit zur publikationsbasierten Dissertation in den Promotionsordnungen einzuräumen, sofern dies noch nicht geschehen ist.«
Wie ist dieser Passus zu verstehen?

(a) Als grundsätzliche Empfehlung an *alle* Fächer, die Möglichkeit publikationsbasierter Dissertationen zu schaffen und in den jeweiligen Promotionsordnungen zu verankern.
(b) Als Empfehlung an *diejenigen* Fächer, in denen es publikationsbasierte Dissertationen gibt, hierfür strenge Standards einzuführen und in den jeweiligen Promotionsordnungen zu verankern.

Angesichts der vom Wissenschaftsrat ja immer wieder hervorgehobenen unterschiedlichen Fachkulturen wäre die Interpretation (a) eine einseitige Stellungnahme, die zu einer Homogenisierung der Fachkulturen führen könnte. Zudem wäre der Anlass und Hintergrund für eine solche generelle Stellungnahme nicht einsichtig.

Wenn der Anlass und Hintergrund des Positionspapiers aber die Sorge um die »Qualitätssicherung der Promotion« ist, so wäre Interpretation (b) eher nachvollziehbar: Sofern es in bestimmten Fächern die Möglichkeit publikationsbasierter Dissertationen gibt, sollen hierfür strenge Standards gelten, die in den Promotionsordnungen verankert werden sollen.
Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns eine Interpretationshilfe geben könnten.

Mit freundlichem Gruß,
Johannes Bellmann

***

Sehr geehrter Herr Professor Bellmann,

haben Sie vielen Dank für Ihre Nachfrage, die mir Gelegenheit gibt, an dieser Stelle die Position des Wissenschaftsrats zu präzisieren.

Es wird Sie vielleicht nicht verwundern, dass ich die Interpretation der von Ihnen angeführten Passage zwischen den von Ihnen angebotenen Versio-

nen a) und b) ansiedele, wenn auch mit einer Neigung zur Seite b) hin. Dies hat folgenden Hintergrund:

In etlichen Promotionsordnungen wird das Thema »Vorabveröffentlichung« nach wie vor äußerst rigide behandelt, was dazu führt, dass auch die teilweise Veröffentlichung von Argumenten und/oder Passagen, die später in einer monographischen Arbeit erscheinen, für die Promovierenden mit großen Problemen behaftet ist. Gegen diese Form der Rigidität richtet sich nun diese Passage, *ohne* damit unterschiedslos der kumulativen Dissertation in Form mehrerer Artikel die Tür öffnen zu wollen. Da es kein einheitliches Verständnis des Begriffs (wie der Praxis) der kumulativen Dissertation gibt – und, wie Ihr Hinweis auf die Fachkulturen zeigt, auch sinnvoll nicht geben kann – ist der etwas weniger belastete Begriff der publikationsbasierten Promotion gewählt worden, weil er beides abzudecken vermag: eine Arbeit, in die vorab publiziertes Material legitimerweise Eingang findet, die gleichwohl monographischen Charakter besitzt und eine Arbeit, die aus der qualitativ anspruchsvollen Synthese mehrerer vorab publizierter Artikel entstanden ist.

Uns ist bewusst, dass die Fächer hier unterschiedliche Bedürfnisse haben und unterschiedliche Wege einschlagen – und dass es Fächer gibt, in denen der Kampf um diese Wege derzeit noch ausgefochten wird. Wo dies der Fall ist, kann und will der Wissenschaftsrat den Ausgang der entsprechenden Richtungsentscheidungen nicht präjudizieren – gerade mit Rücksicht auf die »Hoheit« der Fachgemeinschaften. Mit der Passage sind aber aus unserer Sicht die beiden wesentlichen Anforderungen formuliert: 1. Eine restriktive Handhabung des Themas »Vorabveröffentlichung in egal welcher Form« ist nicht zeitgemäß; was die Promotionsordnungen betrifft, so geht es also hier eher um die Beseitigung entsprechend restriktiver Formulierungen; 2. Wo eine Fachgemeinschaft sich auf den Weg zur im engeren Sinne kumulativen Dissertation macht, müssen die in dem Absatz formulierten Standards gewahrt werden.

Keinesfalls ist die Passage so zu verstehen, als wolle der Wissenschaftsrat damit die Dissertation auf der Grundlage mehrerer Einzelartikel zum neuen Modellfall für alle Fächer erheben.

Ich hoffe, ich konnte mit diesen Zeilen einen Beitrag zur Klärung in der Sache leisten. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen von Köln nach Münster
Thorsten Wilhelmy

Johannes Bellmann, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Thorsten Wilhelmy, Dr. war von 2008 bis 2012 Referent beim Wissenschaftsrat im Ausschuss Tertiäre Bildung.

Offener Brief an den Vorstand der DGfE zum publikationsbasierten Promovieren

Petra Stanat

Sehr geehrte Mitglieder des Vorstands,

für die Initiative, in Heft 44 der *Erziehungswissenschaft* kontroverse Beiträge zur den Empfehlungen des DGfE-Vorstands für publikationsbasierte Dissertationen zu veröffentlichen, möchte ich Ihnen herzlich danken. Die Diskussion hat meines Erachtens den Konflikt auf den Punkt gebracht. Die Hauptsorge der Kritiker dieser Form der Promotion besteht offenbar darin, dass der Anteil eigenständiger Leistungen bei Dissertationen, die ausschließlich mit Koautorinnen und Koautoren verfasste Publikationen beinhalten, zu gering sein könnte. Diese Sorge ist nachvollziehbar und wird auch von den Mitgliedern der AEPF geteilt. Daher muss bei publikationsbasierten Dissertationen offen gelegt werden, welche Anteile der Veröffentlichungen von den Promovierenden erbracht worden sind. Mindestens ebenso wichtig ist aber die Einleitung (und ggf. Diskussion), die zur Rahmung der Publikationen verfasst wird. Eine stärkere Betonung dieses Teils der Promotionsleistung könnte einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die Sorge der Kritiker auszuräumen.

Die in jedem Fall vollständig eigenständige zu verfassende Einleitung in publikationsbasierten Dissertationen dient dazu, die eigene Forschung theoretisch breiter und tiefer zu fundieren, als es in Zeitschriftenartikeln möglich ist. Sie sollte eine umfassende Aufarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstands bieten, die auch einschlägige Schriften aus Nachbardisziplinen einbezieht. Weiterhin ist in der Einleitung deutlich zu machen, wie die eigene Forschung, die in den Publikationen bzw. Manuskripten der publikationsbasierten Dissertation dargestellt wird, den empirischen und theoretischen Forschungsstand weiterführt. In diesem Teil der Dissertation sollten die Promovierenden den Nachweis führen, dass sie das relevante Forschungsgebiet sowohl in der Breite als auch in der Tiefe umfassend durchdrungen haben.

Als integraler Bestandteil der Promotionsleistung sollte die Einleitung publikationsbasierter Dissertationen ebenfalls veröffentlicht werden. Dies wird in der Regel im Internet erfolgen müssen, da sich diese Textform für eine Veröffentlichung in Zeitschriften oder Herausgeberbänden meist nicht eignet. Über die Online Publikationsdienste der Universitäten sollte dies aber ohne weiteres möglich sein.

Diese Überlegungen habe ich mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen, die publikationsbasierten Dissertationen kritisch gegenüber stehen, diskutiert. In den Gesprächen habe ich den Eindruck gewonnen, dass eine stärkere Betonung der Rahmung im oben beschriebenen Sinne die Vorbehalte gegen diese Form der Promotion weitgehend ausräumen würde. Die Argumente gegen die Maßgabe, dass mindestens zwei Manuskripte bereits angenommen worden sein müssen (siehe mein Beitrag in Heft 44 der *Erziehungswissenschaft*), haben ohnehin allen eingeleuchtet.

Vor diesem Hintergrund möchte ich vorschlagen, die Stellungnahme der DGfE zu publikationsbasierten Dissertationen wie folgt zu ändern:

1. Stärkere Betonung der Rolle der Einleitung, wie oben beschrieben, und Verpflichtung der Veröffentlichung dieses Teils der Dissertation mindestens Online.
2. Änderung der Maßgabe »Mindestens zwei Publikationen sollten in Alleinautorschaft vorliegen« in »Mindestens zwei Publikationen sollten in Allein- oder Erstautorschaft vorliegen«.
3. Änderung der Maßgabe »Es sollten mindestens drei veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene Beiträge vorgelegt werden« in »Es sollten mindestens drei veröffentlichte, zur Veröffentlichung angenommene oder zur Veröffentlichung eingereichte Beiträge vorgelegt werden« oder »Es sollte mindestens eine veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene sowie mindestens zwei weitere zur Veröffentlichung eingereichte Beiträge vorgelegt werden«.

Diese Vorschläge nehmen die Hauptkritik an publikationsbasierten Dissertationen, wie sie etwa der Kollege Gruschka formuliert hat, auf und räumen gleichzeitig die Probleme aus, die aus Sicht der AEPF mit der aktuellen Fassung der Stellungnahme des DGfE-Vorstands zu dieser Form der Promotion bestehen. Ich würde mich sehr freuen, wenn der Vorstand die Vorschläge aufgreifen würde.

Petra Stanat, Prof. Dr. ist Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin und Vorsitzende der Sektion Empirische Pädagogische Forschung der DGfE.

Zur aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Universitäten

Eine Problemskizze

Michaela Schmid

Einheit von Forschung und Lehre – Ideal, Herzstück deutscher Universitätskultur oder gar Leerformel? Alle drei Varianten muss meine Antwort berücksichtigen: Sie ist ein Ideal, muss zugleich immer Herzstück unserer Universitätskultur sein und bleiben und kann bei falsch verstandener und betriebener Universitätskultur – hier spielen *strukturelle Gegebenheiten* ebenso eine Rolle wie die *Auffassung über und Einsicht in die Einheit von Forschung und Lehre von Seiten der Dozierenden* – aber auch zur Leerformel werden. Diese beiden den Aufsatz durchziehenden Aspekte sollen im Zusammenhang mit dem Leitthema des Aufsatzes, der *aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus*, erörtert werden. Hiervon soll der folgende Aufsatz handeln. Zunächst möchte ich mich jedoch klärend häufig verwendeten Formulierungen zuwenden:

1 »Aktuelle Situation deutscher Universitäten«

Aufsätze mit diesen Formulierungen im Titel erschöpfen sich gegenwärtig meistens in einem Lamento über die Zerstörung der universitären Tradition in Folge des Bologna-Prozesses, verkürzt als Verlust der Einheit von Forschung und Lehre bezeichnet, und postulieren einen Niedergang deutscher Universitätskultur. Davon soll der Beitrag *nicht* handeln. Im Gegenteil. Denn gerade die Proklamation eines angeblichen Verlustes der Einheit von Forschung und Lehre *im Zuge der Hochschulreformen* verschleiert m.E. eine differenzierte Beschreibung der aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus. Diese ist keineswegs neu und mitnichten (hauptsächlich) durch die Hochschulreformen, sondern wesentlich durch strukturelle und rechtliche Voraussetzungen bedingt.

Klar formuliert: *Nicht die Hochschulreformen erschweren die Situation des Mittelbaus*, sondern *bereits vorher* vorhandene *strukturelle Missstände* kommen im Zuge dieser erst deutlich zum *Vorschein*! Somit sehe ich seit den Hochschulreformen durchaus die Chance zu einer *Aufwertung der Einheit von Forschung und Lehre* und *des wissenschaftlichen Mittelbaus – zweier miteinander zusammenhängender zentraler Herausforderungen* im Universitätsbetrieb. Dafür bedarf es aber rechtlicher und struktureller Veränderungen.

Was ich damit genau meine, gilt es im Hauptteil des Textes zu erörtern. Doch zunächst zu einer weiteren Begriffsklärung:

2 »Der akademische Mittelbau«

Durch meinen Werdegang als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf einer halben Qualifizierungsstelle, später aufgefüllt mit einer 1/3 Studiengebührenstelle, bis hin zur Übernahme einer Funktionsstelle, habe ich sowohl diverse Stellenprofile, Lehrbelastungen und die damit einhergehenden Vor- und Nachteile erlebt. Diese bereits vertraglich grundgelegten unterschiedlichen Arbeitsprofile werden noch spezifischer je nach Größe des Lehrstuhls (konkret: auf wie viele Mitarbeiter die anfallenden Beratungs-, Koordinations-, Prüfungsaufgaben aufgeteilt werden können) und Disziplin (Stellen mit hohen Lehrdeputaten sind in manchen Fakultäten schlicht nicht vorhanden; noch dazu ist die Größendifferenz der Lehrstühle zwischen den Disziplinen zum Teil enorm). Pauschal von dem wissenschaftlichen Nachwuchs zu sprechen, ist somit unergiebig – dies erfasst die grundsätzlich heterogene Szenerie des Mittelbaus mitnichten, die sich u. a. durch unterschiedlichste Stellenprofile, Aufgabenzuschreibungen, Stand der Qualifizierung und Bezahlung ergibt. Darüber hinaus sind Deutschlands Universitäten Massenuniversitäten, keine Eliteuniversitäten. Von diesen Bedingungen muss man ausgehen; das bedeutet nicht, dass es hier um eine Lobpreisung von Eliteuniversitäten gehen soll, sondern vielmehr darum, dass andere Voraussetzungen, also erhöhte Studierendenzahlen, einen anderen, nämlich höheren Personalbestand brauchen und v.a. eine Aufwertung derer, die rein quantitativ die tragende Säule im universitären Alltag darstellen. Und dieses Problem gab es schon lange vor den Hochschulreformen. Die schlechten, ja teilweise gar prekären Beschäftigungsverhältnisse benötigen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit im Folgenden differenzierte Darstellungen. Worum soll es nun also zentral gehen?

a. den Gewinn, den die Einheit von Forschung und Lehre für wissenschaftlichen Nachwuchs bedeutet – dafür bedarf es jedoch einer *Klärung meines Verständnisses* der Einheit von Forschung und Lehre.
b. die grundsätzlichen strukturellen Missstände, die Forschung und Lehre des akademischen Mittelbaus erschweren können.

3 Einheit von Forschung und Lehre – was ich darunter verstehe, weshalb sie das Kerngeschäft universitären Arbeitens ist und welche Problemfelder sie erschweren

In einem – exemplarisch herausgegriffenen – erziehungswissenschaftlichen Studium geht es darum, in Auseinandersetzung mit »klassischen« Denkern, pädagogischen Theorien und wissenschaftlichem Handwerkszeug das eigene Denken an diesen zu erproben, zu schärfen und schließlich davon ausgehend Fragen zu stellen und weiter zu denken. Denkkraft, kritischer Geist, Neugier, Kreativität und Produktivität auf der Basis theoretischen Wissens zeichnen die zentralen Fähigkeiten eines Menschen aus, der neues Wissen generiert. Diesen wissenschaftlichen Geist in Seminaren vorzuleben – und hierzu einerseits grundlegend ein soziales Klima zu schaffen und andererseits anregende Inhalte darzubieten und diese kritisch zu durchdenken –, damit dieser Geist sich auf studentischer Seite sukzessive entwickeln kann und Studierende auf diese Weise allmählich selbst eintreten in wissenschaftliches Arbeiten, bedeutet für mich nicht nur Engagement und Kompetenz (denn was so romantisch klingt, läuft ja keineswegs einfach, linear und reibungslos ab) in der Lehre und zeichnet qualitativ gute Lehre aus, sondern verdeutlicht auch, was Einheit von Forschung und Lehre meint: Studierende sind keine Last des universitären Betriebs, sondern müssen als Potential für wissenschaftliches Denken betrachtet werden – nicht nur in der Form, dass in ihnen künftiger wissenschaftlicher Nachwuchs gesehen wird, sondern dass in Seminaren die Einbindung in den Denk- und damit Forschungsprozess beginnt. Da es zugleich weitestgehend der Freiheit des Dozierenden obliegt, welche Inhalte das Seminar tragen, ist es als Chance und Potential zu sehen – einerseits für Studierende, um für und mit diesen neue Themen und Forschungsfragen aufzuwerfen und andererseits für Dozierende, um die eigene Forschung durch die Auseinandersetzung mit Studierenden weiter denken zu können. In derartigen Seminaren lernt nicht nur der Studierende, sondern auch der Lehrende: Nicht nur sein inhaltliches Denken wird angeregt (Forschung), sondern auch sein Wissen und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten in Vermittlungs- und Aneignungsprozessen (Lehre). Insbesondere der akademische Nachwuchswissenschaftler, dessen Qualifizierungsarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften weitestgehend recht einsam und allein denkend abläuft, hat so die *Chance* zu befruchtendem Austausch. Wer die Initiierung von Bildungsprozessen (und damit Lehre) auf der Basis einer so verstandenen Einheit von Forschung und Lehre erlebt, neue Talente entdeckt, wissenschaftlichen Geist im Nachwuchs sich entwickeln sieht und zugleich wiederum sich im theoretischen Denken wie praktischen Tun dem kritischen Geist der Studierenden stellt, wird selbst gefordert und wächst in Geist und Haltung – menschlich wie inhaltlich! Das ist es, weshalb ich, wann immer *der Verlust des Akademi-*

schen im Zuge der Hochschulreformen beklagt wird, nicht zustimmen kann und möchte.

Nicht die Hochschulreform, sondern das Verständnis und das Engagement des Lehrenden bezüglich Forschung und Lehre entscheiden m.E. über die mögliche Vereinbarkeit von Forschung und Lehre. Denn sie war im alten System *nicht* wahrscheinlicher und verbreiteter als seit den Reformen – dies behaupte ich auf der Basis meiner Erfahrung als Studentin (!) und Dozentin im alten und als Dozentin im neuen System.

In erziehungswissenschaftlichen Diskursen wurde und wird dieses auf Humboldt zurückgehende Begriffspaar »Forschung und Lehre« zwar immer wieder bemüht, jedoch mit einer einseitigen – und Humboldt somit missverstehenden – Interpretation, welche die Bedeutung der Forschung überbetont.[1] Für Humboldt sollte Universität nicht nur neues Wissen generieren, sondern neben der Vermittlung von »fertigen« Kenntnissen die Studierenden – im Gegensatz zum Schulunterricht – in den Prozess der Gewinnung neuer Erkenntnisse mit einbeziehen (vgl. Humboldt 1810, 256). Dies diene nicht nur der Gewinnung einer kritische Urteilskraft und der Erkenntnis von Forschung als nie endender Prozess auf Seiten des Studierenden, sondern ebenso dem Wissenschaftler bzw. Dozierenden zur Überwindung eingefahrener und einseitiger Denkmuster mittels kritischer Nachfragen, der unbedarften Art, der Offenheit und Unwissenheit der Studierenden. »Sein [des Forschers, d. V.] Geschäft hängt mit an ihrer [der Studierenden, d. V.] Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einsichtigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteilosen nach allen Richtungen muthig hinstrebenden« (ebd.). Forschung braucht also Lehre und zwar eine Lehre, die nicht nur forschungsbasiert ist, sondern den Studierenden zum Denken und kritischen Urteilen anregt, ihn in die Forschungskultur einbezieht, diese vorlebt und so wiederum den Dozierenden zum (Anders-)Denken auffordert! »Forschend lernen und lehrend forschen – das ist die hohe Kunst, die Humboldt dem Unterricht auf Universitäten abverlangt« (Riedel 1977, 241). Eine solche Lehre bedarf also grundlegend ihrer Wertschätzung für die Forschung seitens der Dozierenden.

1 In einer äußerst lesenswerten Bachelorarbeit, die von Frau Viola Rau (2012) an der Universität Augsburg angefertigt wurde und die Zeitschrift Forschung und Lehre im Hinblick auf das Verständnis dieses Einheitsprinzips im Zuge der Bologna-Reform exemplarisch analysiert, konstatiert die Autorin u. a. Folgendes: Nur 13% der untersuchten Zeitschriftenbeiträge wiesen dieses dialektische Verständnis von Forschung und Lehre auf und sprachen der Lehre für den Erkenntnisfortschritt des Lehrenden und demnach der Forschung Bedeutung zu. (vgl. ebd., 48).

Die Frage ist also, *wie* Seminare mit dieser Perspektive der Einheit von Lehre und Forschung zu gestalten sind. M.E. bedarf es zum einen einer *stärkeren Wertschätzung von Lehre*, eines Verständnisses, dass *gute Lehre immer auch mit Wissenschaft verzahnt ist* und der *Vermittlung an die Dozierenden, wie* eine solche Lehre didaktisch durchzuführen ist – dazu zählen auch Beratungs- und Prüfungssituationen. Gute Lehre, d. h. forschende Lehre hängt von didaktischen und sozialen Kompetenzen ab und bedarf der kostenfreien und hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung – letztlich für alle Dozierenden! Vielleicht sogar verpflichtend – über Vor- und Nachteile einer Verpflichtung bin ich mir bewusst. Im Moment werden zwar an unserer Universität Seminare zur Verbesserung der Qualität von Lehre angeboten, jedoch ist das Angebot nur sehr gering, wird m.E. dem hochschuldidaktischen Profil der Einheit von Lehre und Forschung nicht gerecht, wird aufgrund mangelnder Zeit kaum in Anspruch genommen und ist für die Dozierenden nicht kostenneutral. Es bedarf neben einer grundsätzlichen Aufwertung der Bedeutung der forschenden Lehre folglich auch *struktureller Veränderungen*, die die Durchführung der Einheit von Forschung und Lehre erschweren. Folgende Problemfelder sollen notwendige Veränderungen in ersten Ansätzen aufzeigen:

Problemfeld 1: Fachbezogene und hochschuldidaktische Fortbildungen müssen zeitlich ermöglicht und bezahlt werden

Es ist höchst problematisch, dass Weiterbildungsmaßnahmen von Universitäten nicht finanziert werden. Einheit von Forschung und Lehre steht und fällt nicht nur damit, ob man weiß, wie man diese im universitären Alltag und in Seminaren didaktisch umsetzen soll, sondern auch mit der fachlichen Fort- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, also etwa der Möglichkeit von Tagungsteilnahmen und Forschungsaufenthalten (z. B. Summer Schools, Nachwuchstagungen u. dgl.).So spart man anscheinend auf Kosten von fachlicher und didaktischer Qualität und hängt die Wertigkeit der Weiterbildung wie selbstverständlich an die mögliche Finanzierbarkeit durch den Geldbeutel des Nachwuchswissenschaftlers. Kein Wirtschaftsunternehmen würde Fortbildung, Qualität und damit Leistungsfähigkeit des Unternehmens derart gering schätzen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Bezahlung des wissenschaftlichen Nachwuchses häufig am Existenzminimum verläuft. Sieht man einmal von den Funktions- bzw. Dauerstellen ab, so erhält ein Doktorand auf einer halben Qualifizierungsstelle monatlich netto ca. 1080€ (Tarifvertrag der Länder/TVL E13/2, Steuerklasse 1). Wie soll man bei den daraus resultierenden knapp bemessenen Möglichkeiten zur Deckung des Lebensbedarfs auch noch Fortbildungsreisen finanzieren?

Problemfeld 2: Qualität in Forschung und Lehre erfordert auch bessere Bezahlung und gesicherte Arbeitsverhältnisse

Die derzeitige Bezahlung auf Qualifizierungsstellen muss sich dringend ändern! Ich schreibe bewusst Qualifizierungsstellen, da sich das Gehalt ja nicht automatisch mit der Promotion oder Habilitation ändert – ein weiterer Unterschied zu Wirtschaftsunternehmen. Nicht die Qualifizierung, sondern die Stellenart bestimmt das Gehalt, das darüber hinaus der Qualifikation nicht gerecht wird. Das derzeitige Gehalt verunmöglicht eine gute und sorgenfreie Qualifizierungsphase. Die meisten Promovenden befinden sich auf halben Stellen, arbeiten (und das ist keineswegs unbekannt!) weit über das erforderliche Maß – insbesondere in Massenstudiengängen und in den ersten Arbeitsjahren, in denen Lehre noch sehr zeitintensive Vorbereitung braucht. Meist bedarf es noch Nebenjobs, um Alltag und Fortbildungen finanzieren zu können. Dass mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten – inhaltlich und didaktisch – und finanzieller Druck die Einheit von Forschung und Lehre erschweren, liegt auf der Hand. Das ist ein strukturelles Problem, jedoch keines, das man Bologna zuschreiben kann. Vielmehr macht der verstärkte Fokus auf Lehre im Zuge des Bolognaprozesses dies erst offensichtlich. Darüber hinaus sollten sich – dem Namen gemäß – Nachwuchswissenschaftler auf solchen Qualifizierungsstellen v.a. qualifizieren können! Ein weiteres Problem spannt sich auf: Die Beschaffenheit der Stellenprofile.

Problemfeld 3: Verkrustete Stellenprofile, rechtliche Regelungen und mangelnder Stellenausbau im Mittelbau sorgen für prekäre Arbeitsverhältnisse

Stellenprofile im akademischen Mittelbau, die Lehre und Forschung beinhalten, betreffen die sogenannten Qualifizierungsstellen, Studiengebührenstellen und Funktionsstellen.

Qualifizierungsstellen sind Stellen, mit denen Hochschulen Promovenden oder Habilitanden im Angestelltenverhältnis (halbe Stellen oder sonst wie aufgeteilt) »sachgrundlos« befristet fördern. Befristet bedeutet maximal zweimal drei Jahre vor der Promotion und nach der Promotion. Nach diesen zwölf Jahren bedeutet es das universitäre Aus, wenn man nicht eine der raren (!) unbefristeten Funktionsstellen erhalten oder in dieser Zeit die Habilitation geschafft und schließlich eine Professur inne hat. Diese unsinnige und verkrustete 12-Jahres-Regelung kann individuelle Lebensentwürfe nicht nur verunmöglichen, sondern »nimmt« auch Universitäten gut ausgebildete Akademiker.

Nicht besser steht es um die im Zuge der Einführung von Studiengebühren geschaffenen Studiengebührenstellen. Sie sind mit einem weit höheren Lehrdeputat versehen, weil »für Studierende« geschaffen und demnach nicht für die Qualifizierung gedacht. Tatsächlich bekleiden jedoch meist Nach-

wuchswissenschaftler in der Qualifizierungsphase diese Stellen. Linderung der in Folge der hohen Studierendenzahlen aufkommenden Stellennot durch Schaffung prekärer, unterbezahlter Stellen über Studiengebühren kann und darf jedoch nicht die Lösung im Umstrukturierungsprozess der Universitäten sein! Insgesamt, so einer Evaluation des »Wissenschaftszeitvertragsgesetzes« durch die HIS (Hochschulinformationssystem) GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Erhebung 2009/2010) zu Folge, waren von den 146.100 wissenschaftlichen Mitarbeitern 83% in befristeten Arbeitsverhältnissen (Jongmanns 2011, 2). Hierzu zählen auch jene, die auf Drittmittelstellen (ca. 39%) sitzen und auch Mitarbeiter (ca. 50%), deren Vertrag auf ein Jahr befristet ist. Zudem ist eine deutliche Tendenz eines Anstiegs der befristeten Stellen sowie der Drittmittelstellen zu verzeichnen.

Krüger/Kücker/Weishaupt konstatieren im Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 ähnliche Befunde: »Von allen wissenschaftlichen Mitarbeitern der Erziehungswissenschaft befinden sich 2010 die Hälfte auf Teilzeitstellen. Mit dieser Ausweitung von Qualifikationsstellen wurden die Möglichkeiten der Nachwuchsrekrutierung erheblich verbessert. Ermöglicht wurde dies auch über die Steigerung der aus Drittmitteln finanzierten Mitarbeiter« (Krüger/Kücker/Weishaupt 2012, 141). Was hier aufgrund fehlender Problemperspektive so positiv anklingt und man auf den ersten Blick auch so werten könnte – aus professoraler Sicht: Nachwuchs zu fördern; aus Mittelbauperspektive: eine Stelle zu haben und damit die Chance der Weiterqualifizierung zu bekommen –, ist auf den zweiten Blick zu differenzieren: 1. Ein Ausbau der Mittelbaustellen muss nicht heißen: Ausbau der Qualifizierungsstellen! Studiengebührenstellen – die Stellenart wird von Krüger u. a. nicht benannt – sind bspw. keine Qualifizierungsstellen und räumen den Stelleninhabern auch rechtlich diesen Spielraum nicht ein. Wer also solch eine Stelle bekleidet, hat zwar den Vorteil überhaupt eine Stelle zu haben, jedoch mit relativ hohem Deputat, welches die Qualifizierung erschwert. 2. Ein Ausbau von Mittelbaustellen – wenn man diese auf Qualifizierungsstellen einengt – bedeutet noch nicht automatisch die Gewährleistung von Qualifizierung! Hier müssten von professoraler, universitärer und politischer Seite zuerst Strukturveränderungen (vgl. Problemfelder 1-4) angebahnt werden, um die Zunahme von Qualifizierungsstellen auch als positiv für die »Nachwuchsrekrutierung« werten zu können.

Als Funktionsstellen bezeichnet man zuletzt unbefristete Stellen im Beamten- oder Angestelltenverhältnis, die mit Daueraufgaben versehen sind – so zumindest der Gedanke. Hierbei muss zwischen jenen unterschieden werden mit der Funktion eines wissenschaftlichen Mitarbeiters (§19, Bayerisches Hochschulpersonalgesetz/BayHSchPG) und jenen mit der Funktion einer

Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) (ebd., §24)[2] – deren »besondere Aufgabe« anscheinend in der Bereitstellung von (viel) Lehre besteht. Während die Mitarbeiterstellen auf 10 Semesterwochenstunden (§4 (1) 6, Lehrverpflichtungsverordnung/LUFV) festgesetzt sind, können die der LfbA zwischen 13 und 18 Semesterwochenstunden schwanken (ebd., §4 (1) 7); über die tatsächliche Festlegung innerhalb dieser Varianz entscheidet die Universität.

Grundsätzlich ist zu hinterfragen, weshalb es diese beiden Varianten unbefristeter Stellen gibt. Darüber hinaus: Stellen der LfbA bedeuten i. d. R. eine Ausbeutung jener, die die Stellen bekleiden, zugunsten staatlicher Einsparungsmaßnahmen! Die durch die HIS GmbH durchgeführte, bereits erwähnte Evaluationsstudie stellte fest: »85 % der Lehrkräfte für besondere Aufgaben gehören zu den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften« (Jongmanns 2011, 49), also zu den Massenfächern, die mit hohen Studierendenzahlen zu kämpfen haben. Auch Krüger/Kücker/Weishaupt (2012) konstatieren – eingeschränkt auf die Erziehungswissenschaft – einen Anstieg (vgl. S. 141). Dass diese hohen Deputate der LfbA-Stellen – die im Übrigen an manchen Standorten quantitativ die tragende Säule des Lehr- und Forschungsbetriebes ausmachen – Forschung und damit auch forschende Lehre verunmöglichen bzw. nur auf Basis der Selbstausbeutung der einzelnen Lehrenden durchzusetzen sind, liegt auf der Hand.

Der Wissenschaftsrat hat sich 2008 in seinen »Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium« ausdrücklich dafür ausgesprochen, 12 Semesterwochenstunden als das absolute Maximum anzusehen (vgl. 2008, 74). Wie so oft hat man das Gefühl, als hätte es diese Empfehlung nicht gegeben! Die Erklärung ist m. E. einfach: Deputatskürzungen bedeuten die Notwendigkeit eines (zudem ohnehin schon in vielen Fächern grundsätzlich erforderlichen) Stellenausbaus zur Kompensation der in Folge der Kürzungen schließlich fehlenden Lehrkapazitäten; Kapazitäten, die bislang auf eine einzige Person kumuliert werden konnten. Hinzu kommt, dass die bislang verwendeten Kapazitätsverordnungen, die Studienplatzbewerber und Lehrkapazität vereinbaren sollen, nicht mehr tragfähig sind.

Problemfeld 4: Unabdingbar für die Einheit von Forschung und Lehre sind die Einführung von Koordinationsstellen und die Reduktion von Verwaltungsaufgaben.

Einige Verwaltungsaufgaben seien herausgegriffen, die nun tatsächlich im Zuge des Umstrukturierungsprozesses neu sind: Zu nennen wären hier zum Beispiel die Einführung des Prüfungsverwaltungssystems FlexNow. Die

2 Eine differenzierte Darstellung, welche die rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer aufführt und Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten herausarbeitet, kann im Rahmen dieses Beitrages leider nicht geleistet werden.

Abschaffung von Scheinen und die Online-Verwaltung der Noten sind als solches nicht zu kritisieren. Problematisch ist m. E. allerdings, dass infolgedessen sich weitergehende Vorgänge verkompliziert und zu einem erhöhten Arbeitsaufwand geführt haben: So sind die Anrechnung von Studienleistungen und die Mobilität, die Bolognas Hauptziel war, durch dieses System erschwert, teils sogar überhaupt nicht (!) mehr möglich. Es ist mittlerweile Realität, dass zum Teil Studienleistungen, die an anderen Universitäten erbracht wurden, nicht angerechnet werden können, weil die Bepunktung von Seminaren (trotz inhaltlicher Gleichwertigkeit) zahlenmäßig nicht gleich ist oder (noch problematischer) die Universitäten durch die unterschiedlichen Praxen von Teil- und Gesamtprüfungen in der Anrechnung nicht mehr kompatibel sind. Dies wiederum führt zu einem erhöhten Informations- und Beratungsaufwand von Studierenden und einem erhöhten Koordinationsaufwand mit den Prüfungsämtern. Ein ähnliches Problem ergibt sich bei der internationalen Mobilität von Studierenden, die ja im Grunde das Hauptziel der Bologna-Reform war.

Insgesamt erfordert die Modularisierung (hier handelt es sich nun tatsächlich um Nebeneffekte der Hochschulreform) eine Abstimmung der Module und Seminare mit den Notwendigkeiten der Studierenden, die weder von einer Funktionsstelle mit immenser Lehrbelastung, noch von Qualifizierungsstellen (deren Stelleninhaber meist sehr jung und noch durch das Zurechtfinden im Hochschulsystem, die Qualifizierung und das Einarbeiten in die Lehre ausgelastet sind) geleistet werden können. Hier müssten unbedingt Dauerstellen eingerichtet werden, die sich dieser langfristigen Aufgaben annehmen!

Abschließend

Zur Annäherung an eine Universitätskultur auf der Basis einer Einheit von Forschung und Lehre bedarf es der Wahrnehmung und der Verbesserung der dargestellten Situation des akademischen Mittelbaus sowie einer Aufwertung der forschenden Lehre. Auf dieser Basis kann Universitätsdozent/in ein beglückender Beruf sein: Mit relativ hohen Freiheitsspielräumen – v.a. hinsichtlich der Inhalte – ausgestattet, hat man die Möglichkeit, jeden Tag gemeinsam mit (Anders-)Denkenden zu reflektieren, innovativ und kreativ zu sein sowie gemeinsam mit und in Auseinandersetzung mit Studierenden Fehler zu machen und somit in Geist und Haltung, Theorie und Praxis, Lehre und Studium nach und nach zu wachsen. Unabdingbar hierfür sind jedoch strukturelle Änderungen und die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit von Forschung und Lehre und – in der deutschen Universitätstradition nicht immer selbstverständlich! – die Anerkennung des Stellenwerts der Lehre für die Forschung, sowie Hingabe und Leidenschaft.

Michaela Schmid, Dr., ist Akad. Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

Literatur

Humboldt v., W.(1810): Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-266.

Jongmanns, G. (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hannover: HIS: Forum Hochschule.

Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H.: Personal. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./ Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.) (2012): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 138-158.

Rau, V. (2012): Einheit von Forschung und Lehre im wissenschaftlichen Diskurs im Zuge des Bologna-Prozesses. Eine exemplarische Analyse der Zeitschrift »Forschung & Lehre«. Augsburg (unver. BA-Arbeit).

Riedel, M. (1977): Wilhelm von Humboldts Begründung der »Einheit von Forschung und Lehre« als Leitidee der Universität. In Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 231-247.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. (Drs. 8639-08), Berlin, Juli 2008.

Bericht über die Summer School der DGfE 2012

Susan Derdula

Wie schon im letzten Jahr fand die DGfE-Summer School 2012 in Erkner bei Berlin statt. Das dortige, inmitten eines Seengebietes gelegene Bildungszentrum bot die bestmöglichen Bedingungen für intensives Lernen und Vernetzung der Teilnehmer_innen. Eröffnet wurde die Summer School durch die stellvertretende DGfE-Vorsitzende Sabine Reh, die die Teilnehmer_innen herzlich willkommen hieß und betonte: »Der Nachwuchsförderung gilt ein besonderes Interesse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, daher sind wir sehr froh und stolz, dass die Sommerakademie für Forschungsmethoden bereits im achten Jahr angeboten werden kann. Das große Interesse, mit dem die Summer School alljährlich aufgenommen wird, zeigt uns auch die Notwendigkeit qualitativer und quantitativer Methodenschulungen.«

Sie dankte in ihrer Eröffnung insbesondere dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die DGfE bei der Umsetzung dieses besonderen Anliegens unterstützt. »Die finanzielle Förderung durch das BMBF ist für uns sehr wichtig, da die Summer School sonst in diesem Jahr nicht hätte stattfinden können.«, so Reh. »Dass heute so viele Nachwuchswissenschaftler_innen die Möglichkeit erhalten, sich für ihre Forschungsprojekte und Arbeiten fortzubilden, dafür danken wir dem BMBF sehr.« Dr. Gesa Münchhausen, Referentin für Bildungsforschung im Bundesministerium für Bildung und Forschung, hätte die Teilnehmer_innen gern persönlich begrüßt, konnte jedoch kurzfristig nicht an der Eröffnung teilnehmen.

Das Interesse an der Summer School zeigte sich auch in diesem Jahr schon frühzeitig. Bereits im Januar erhielt die Geschäftsstelle die ersten Anfragen, ob es in diesem Jahr eine Methodenschulung geben würde. Als alle Referent_innen zugesagt hatten und das Programm veröffentlicht wurde, waren in vielen Kursen, darunter die Grundlagenworkshops »Einführung in quantitative Methoden« und »Qualitative Methoden: Einführung und Beratung«, innerhalb weniger Tage alle Plätze vergeben. 160 Nachwuchswissenschaftler_innen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich erhielten einen Platz in den verschiedenen Workshops, weitere 20 Personen standen auf den Wartelisten.

Im letzten Jahr wurde auf Grund der hohen Nachfrage die Kursanzahl angehoben und auch in diesem Jahr konnten 17 Kurse angeboten werden. Wie bereits in den Jahren zuvor wurden Kurse zu Strukturgleichungsmodellen, Videographie und Mehrebenenmodellen angeboten. Es wurden jedoch auch – unter anderem resultierend aus den Evaluationsergebnissen der letztjährigen Summer School – neue Kurse in das Programm aufgenommen, die ebenfalls

stark nachgefragt waren, darunter Workshops zu Triangulation und Raschskalierung. Die Plätze in den Workshops zur Interviewanalyse nach Mayring oder mithilfe der Grounded Theory, aber auch den Kursen zu qualitativen oder quantitativen Längsschnittstudien waren schnell vergeben. Tatsächlich war das thematische und inhaltliche Angebot in diesem Jahr erstmalig so ausgewogen, dass alle Workshops mit 12 bis 17 Teilnehmer_innen gut ausgelastet waren.

Als Workshopleiter_innen konnten für die diesjährige Summer School neben anderen Jochen Kade, Anna Brake und Juliane Lamprecht gewonnen werden. Auch Referent_innen, die schon an mehreren Summer Schools beteiligt waren, sagten in diesem Jahr gern erneut zu. Ihnen gilt großer Dank, denn ihrer Expertise und ihrem Engagement verdankt die DGfE-Summer School ihren hervorragenden Ruf. Dass die Teilnehmer_innen eigene Projekte vorstellen, mit selbst erhobenen Daten arbeiten können und vielfach individuell beraten werden, trägt dazu bei, dass die Summer School unter Kolleg_innen weiterempfohlen und immer häufiger die Teilnahme von Betreuer_innen und Arbeitgeber_innen unterstützt wird.

Auch den Eröffnungs- und den Abendvortrag hielten zwei renommierte Bildungsforscherinnen. Eröffnet wurde die Summer School mit einem Vortrag von Anke Grotlüschen. Unter dem Titel »Qualitative und quantitative Zugriffe am Beispiel jüngerer Analphabetismusstudien. Begründungspflichtige Entscheidungen unterschiedlicher methodologischer Herangehensweisen« sprach sie über den langen Weg von der Theorie zur Testentwicklung, Datenerhebung und Datenauswertung. Sie skizzierte die Studie *leo.* und erläuterte anhand dieser Erfahrungen und Probleme in der Forschungsarbeit.

Den Abendvortrag hielt Vera King zu dem Thema »Bildungserfolg im Kontext von Migrationsbiographien. Zugänge qualitativer Bildungsforschung am Beispiel eines Projekts über türkische Migrantenfamilien«. Darin ging sie am Beispiel der Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozesse von Söhnen türkischer Migrantenfamilien auf narrationsanalytische und sinnrekonstruktive Verfahren ein und erläuterte die Verbindung zwischen Bildungs- und Sozialisationstheorie sowie empirischer Forschung.

Werner Thole, Vorsitzender der DGfE, betonte in seiner Eröffnung des Abendvortrages die besondere Bedeutung der Summer School für die Wissenschaft: »Die Summer School leistet einen zentralen Beitrag zur Erhöhung der Qualität der empirischen Bildungsforschung. Die Workshops knüpfen an aktuelle Fragen der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung an und bieten jungen Wissenschaftler_innen die unschätzbare Möglichkeit, ihre Forschungsvorhaben zu präsentieren und das erworbene Methodenwissen direkt auf eigene Daten anzuwenden.«

Werner Thole verlieh auch die »Stipendien für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler«. Ausgelobt waren drei Stipendien, jedoch wurden 12 sehr gute Bewerbungen eingereicht, daher wurden in die-

sem Jahr vier Stipendien, für zwei zweite und zwei dritte Plätze, vergeben Den zweiten Platz und damit ein Stipendium von je 250 Euro erhielten Flavia Guerrini (Universität Innsbruck) für ihre Arbeit »‚Mangelnde Erziehung' und ‚Verwahrlosung' als diskursive Strategien im Österreichischen Fürsorgeerziehungsregime der 2. Republik. Eine Analyse aus geschlechterkritischer Perspektive am Fallbeispiel Tirol 1945-1970« und Christina Funke von der Universität Duisburg-Essen für ihre Forschungsarbeit »Erfolgreiche Schulen in benachteiligter Lage – eine fallkontrastive Analyse unterrichtsbezogener Prozesse«. Den dritten Platz, dotiert mit je 150 Euro, erhielten Jasmin Römer von der Universität Frankfurt am Main für ihr Dissertationsprojekt »Lehrer-Schüler-Interaktionen: Die emotionale Seite des Unterrichts« und Bettina Reiss-Semmler (ebenfalls Universität Frankfurt am Main) für ihre Arbeit »Curriculumkonstruktionen in inklusiven Schulen«.

Für viele Teilnehmer_innen ist die Summer School inzwischen ein fester Termin im Jahr: »Ich habe zum dritten Mal an der Summer School teilgenommen und es hat mir wieder viel gebracht. Das Lernen fällt hier leicht, da die Dozent_innen die Inhalte gut vermitteln und man sich zwischendurch hier im Grünen gut erholen kann. Außerdem sind die Teilnehmer_innen nett und man kommt leicht ins Gespräch. Insgesamt ist es einfach eine schöne Atmosphäre und man kommt sich nicht vor wie bei einer Schulung.« so Daniela Barry von der Universität Mainz. An der Summer School nehmen mehrheitlich Postgraduierte teil, die sich zu ihrem Forschungsdesign, aber oft auch zu einzelnen methodischen Fragen ihrer Studien bzw. Qualifizierungsarbeiten beraten lassen möchten. In den Workshops bilden sie sich jedoch nicht nur weiter, sie tauschen sich mit Kolleg_innen über ihre Projekte und Forschungsarbeiten aus und vernetzen sich mit Wissenschaftler_innen aus verschiedenen Kontexten und Fachrichtungen. Dies ist einer der Gründe, weshalb die DGfE-Summer School so gefragt ist. Aus der diesjährigen Evaluation geht hervor, dass die Referent_innen gut vorbereitet waren, für Forschungsfragen und Probleme der Teilnehmer_innen offen waren und Inhalte motiviert vermittelten. Und auch in Gesprächen vor Ort zeigten sich die Teilnehmer_innen zufrieden über die Inhalte und bedankten sich für das Angebot. Viele empfanden die Kurse als motivierend für ihre anstehenden Forschungsarbeiten und möchten im nächsten Jahr wiederkommen. Daher arbeitet eine kleine Projektgruppe schon jetzt am Programm der nächsten Summer School. (Interessent_innen kontaktieren bitte Susan Derdula unter summerschool@dgfe.de)

Susan Derdula ist Geschäftsführerin der DGfE.

»Notwendigkeit des Vergleichs!« Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung

Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens

Dieter Nittel, Julia Schütz & Rudolf Tippelt

1 Die Ausgangssituation: Bestimmung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

In den 1970er-, ja teilweise noch in den 1990er Jahren war in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung der Abgleich zwischen den Merkmalen der »old established professions« mit denen pädagogischer Berufsgruppen sehr weit verbreitet (vgl. Combe/Helsper 2002, 30). Die dabei verwendeten Beurteilungskriterien dienten als immer wiederkehrende Begründung für den als »rückständig« diagnostizierten Stand der Professionalisierungsentwicklung im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld. In den darauf folgenden Jahrzehnten suchten die Vertreter der pädagogischen Professionsforschung nach innovativen Ansätzen. Damit wurden merkmalsorientierte Herangehensweisen mehr und mehr obsolet. Durch die konsequente Hinwendung zur Logik des Handelns als Fluchtpunkt von Professionalität sollte die Gefahr gebannt werden, Vorurteile gegenüber der beruflichen Rangordnung in der Gesellschaft mittels Forschung bloß zu reproduzieren. Aber auch die Entschlüsselung der Handlungsgrammatik professionellen Handelns konnte die Fixierung auf die »stolzen« Professionen in letzter Konsequenz nicht ganz überwinden. Allerdings zeigen sich in der aktuellen Debatte zur pädagogischen Professionalität neue Trends, wie z. B. Höherqualifizierung und Akademisierung, Multiprofessionalität, Protoprofessionalität (pädagogische Kompetenz von Klienten, Teilnehmern oder »Kunden«), Teamorientierung und Qualitätsmanagement (vgl. Helsper/Tippelt 2011).

Die hier skizzierte Untersuchungsperspektive der direkten oder indirekten Orientierung an den klassischen Professionen und die heute nach wie vor proklamierte, aber selten eingelöste Hinwendung zur Rekonstruktion des faktischen Geschehens in pädagogischen Ernstsituationen soll durch eine weitere Forschungsperspektive ergänzt werden. Wir können den für viele erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen aus unserer Sicht bedeutsamen Ansatz einer *komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung* an dieser Stelle zwar nicht in der gebotenen Ausführlichkeit entfalten, wollen ihn aber in einer frühen Entwicklungsvariante in Gestalt eines von uns realisierten empirischen Projekts zumindest grob skizzieren.

Statt die Messlatte des Vergleichs außerhalb der Welt der pädagogischen Ämter, Berufe und Institutionen zu setzen, wählen wir die Binnenperspektive. Unser Forschungsinteresse richtet sich auf die soziale Welt von Pädagogen (vgl. Nittel 2011) und die damit teilweise identischen beruflichen Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2011, Reich-Claassen/von Hippel/Tippelt 2011), welche in der Elementarbildung, der Grundschule, Sekundarschule I und II, Berufsschule, außerschulischen Jugendbildung, in den diversen Feldern der Weiterbildung und in den Hochschulen tätig sind. Das landläufige Verständnis vom Erziehungs- und Bildungssystem (vgl. Tippelt 2007) entspricht im Kern der Kategorie »pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens«. Darunter werden jene Einrichtungen zusammengefasst, die ein explizites pädagogisches Mandat besitzen und damit von der Gesellschaft über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings (Beratung), wobei personenbezogene Dienstleistungen von Mitarbeitern angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als »pädagogisch Tätige« begreifen. Über die Lebensspanne hinweg trägt das hier tätige Personal durch ihr zeitlich parallel oder nacheinander geschaltetes Handeln sowie durch ihre Interventionen in krisenhaften Lebensphasen in einem entscheidenden Maße zur Gestaltung der »Humanontogenese« (Dieter Lenzen) in der Moderne bei. Das unterstreicht nachdrücklich den Einfluss von Pädagogen bei der Formierung, Veränderung, Stabilisierung und Wiederherstellung menschlicher Identitätsformationen. Damit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind.

2 Die Studie

In einer gerade in der Abschlussphase befindlichen Untersuchung (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2013) sind Erzieher/innen, Lehrer/innen, außerschulische Jugendbildner/innen und Erwachsenenpädagogen sowie Hochschullehrende über unterschiedliche Facetten ihres beruflichen Handelns, die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und über Art und Umfang ihrer bildungsbereichsübergreifenden Kooperationsbeziehungen befragt worden. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses standen dabei die beruflichen Selbstbeschreibungen und die wechselseitigen Funktionszuschreibungen. Berufliche Selbstbeschreibungen konzipieren wir als eine Wissensform, die sich aus

individuellen beruflichen Einstellungsmustern und kollektiv geteilten Orientierungen und Haltungen zusammensetzt (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2008). Berufliche Selbstbeschreibungen dienen nicht nur der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen, sondern sind auch ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten, oder der Öffentlichkeit gegenüber den gesellschaftlichen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen (vgl. Nittel 2002, 137). Sie inkorporieren die Plausibilitätsstrukturen des eigenen beruflichen Handelns, indem sie im Medium der Narration bezeugen, »was man tut«, »wie man es tut« und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, »warum man etwas tut« und mit welchem Ziel dies geschieht. Auch eignen sich Selbstbeschreibungen dazu, Vorstellungen über die eigene Berufskultur und das Selbstbild der Berufsvertreter zu bekommen (vgl. Hartig 2010, 114). Insgesamt wurden 27 Gruppendiskussionen geführt und über 5000 pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen schriftlich kontaktiert, die dann letztlich 1601 ausgefüllte Fragebögen zurücksandten. Die schriftliche Befragung erfasst die persönlichen und individuellen Einstellungen und Haltungen der Befragungsteilnehmer/innen. Im Gegenzug dazu liefern die qualitativen Daten in Form von vollständig wörtlich transkribierten Gruppendiskussionen Hinweise über das kollektiv geteilte Berufswissen der pädagogischen Akteure. In den Gruppendiskussionen wurden sowohl Realgruppen, als auch künstliche Gruppen gebildet, um mögliche Störfaktoren, wie bestehende hierarchische Konflikte im Team, zu vermeiden. Die Gruppengröße variierte zwischen drei bis zehn Personen. Das Material wurde sowohl inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008) als auch rekonstruktiv (vgl. Bohnsack 2002, Glaser/Strauss 1967) ausgewertet; wobei zum einen auf die dokumentarische Methode und zum anderen auf die Argumentationsanalyse zurückgegriffen (vgl. Dellori/Wahl 2012, Dellori/Nittel 2011) worden ist.

3 Zur Reaktivierung der Tradition der Berufsforschung im Umkreis des Symbolischen Interaktionismus

Manche Erziehungswissenschaftler, die das eben angerissene Forschungsprojekt kommentieren, werfen die kritische Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit eines Vergleichs der heterogenen Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungssystems auf. Ist es wirklich sinnvoll, etwa Erzieher/innen, außerschulische Jugendbildner/innen und Hochschullehrende in einen Topf zu werfen? Kann damit tatsächlich ein Erkenntnisfortschritt erzielt werden? Derlei skeptische Nachfragen eröffnen die Chance, auf die Verankerung des hier thematisierten Ansatzes in der Tradition der berufs- und arbeitssoziologischen Studien des Symbolischen Interaktionismus hinzuweisen. Everett C.

Hughes, von dem die zentralen Begriffe Mandat und Lizenz und andere Konzepte zur Analyse menschlicher Arbeit stammen (vgl. Hughes 1981), hat seine Studierenden und Mitarbeiter immer wieder auf die Fruchtbarkeit unkonventioneller Vergleiche hingewiesen. So hat er beispielsweise bei der Kontrastierung der Arbeit einer Profession aus der bürgerlichen Welt mit einer Profession aus der »Unterwelt« interessante Parallelen festgestellt: Bei der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen dem Umgang mit Wissen von Psychiatern und Prostituierten ist Hughes beispielsweise auf die Kategorie »schuldhaftes Wissen« gestoßen. Hierbei handelt es sich um Wissensbestände über soziale Abweichungen, moralische Schwächen und über die Diskrepanz zwischen normativen Anforderungen und realem Verhalten. Personenbezogene Dienstleistungen, in denen die Professionellen existentiell wichtige Probleme von Individuen und der Gesellschaft bearbeiten, stellen per se auch eine Nähe zu den Schattenseiten der menschlichen Existenz her. Zugleich lenkt die Kategorie »schuldhaftes Wissen« die Aufmerksamkeit auf das mit der professionellen Lizenz verbundene Recht, Zugang zur Privatsphäre der Gesellschaftsmitglieder zu erhalten und im Vollzug einer höherwertigen Dienstleistung auch potentiell riskante Dinge tun zu dürfen, die Laien verwehrt sind. In den Diskursarenen des Erziehungs- und Bildungswesens wird dieser Gesichtspunkt des schuldhaften Wissens einerseits (z. B. diskreditierbare Informationen über unbearbeitete Kompetenz- und Qualifikationsdefizite der Adressaten) und Gefahren- und Risikoherde pädagogischer Interventionen andererseits eher defensiv und mit einer stark moralischen Gestus diskutiert. Auf diese Weise gerät die dialektische Dimension von pädagogischer Professionalität aus dem Blick, den Erziehungs- und Bildungsbedarf einer Zielgruppe nur dann konstruktiv bearbeiten zu können, wenn man möglichst präzise Einblicke in die Lern-, Kompetenz- und Verhaltensprobleme der Zielgruppen hat. Auch die Lizenz, potentiell riskante Eingriffe in die biographische Lebensführung der Klientel zu vollziehen, gilt es ohne voreilige moralische Einordnung zu betrachten. So korrespondiert die in Teilen der Öffentlichkeit zirkulierende Auffassung, dass Pädagogen bei der Begleitung ihrer Adressaten im Einzelfall einen großen Schaden anrichten können, mit der unausgesprochenen, aber durch vielfach bestätigten Erfahrungen unterfütterten Gewissheit, dass das im Zuge pädagogischer Arbeit mobilisierte Machtpotential unter Standardbedingungen der Arbeit positiv, d. h. zum Wohle der ihnen Anbefohlenen zur Geltung gebracht wird.

Der hier erwähnten Tradition eines konsequent komparativen Vergehens wird durch eine möglichst große Offenheit, die Nutzung qualitativer und quantitativer Verfahren sowie deren Kombination Rechnung getragen. Methodentriangulation wird dabei sowohl zwischen quantitativen Fragebogen gestützten Verfahren und qualitativen Gruppendiskussionen im Interesse eines vertieften und genaueren Verstehens der pädagogisch beruflich Tätigen als auch Verfahren der qualitativen dokumentarischen Methode und inhalts-

analytischen Methoden praktiziert. Dabei gelingt es, vermeintlich triviale Phänomene des pädagogischen Alltags in einer Weise zu problematisieren, dass bereits im Zuge erster heuristischer Überlegungen instruktive Einsichten unterhalb des vertrauten Aufmerksamkeitshorizonts von Erziehungswissenschaftlern möglich werden. Was lernt der Forscher, wenn er ganz unscheinbare Phänomene in den verschiedenen Bereichen des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens vergleicht und mit höhersymbolischen Kategorien aus dem Arsenal der wissenschaftlichen Disziplin in Verbindung bringt? Schon beim bloßen Sammeln pädagogischer Kernaktivitäten (vgl. Strauss 1991, Nittel 2011) im Stil eines Brainstormings zeichnet sich der Befund ab, dass in allen pädagogischen Einrichtungen des lebenslangen Lernens trotz des Vordringens moderner Präsentationstechniken wie Beamern, Moderationswänden etc. nach wie vor mit der Tafel gearbeitet wird. Gesetzt den Fall, man würde in allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens eine großangelegte Besichtigung durchführen, so würde man unweigerlich auf die gute alte Tafel stoßen, und zwar gleichgültig, ob es sich um kleine mobile Kindertafeln aus Schiefer, die Tafel mit dem altbekannten Grünanstrich, eine moderne white-board-Tafel oder technische Äquivalente wie »flip-charts« oder Stellwände handelt. Überall wo Pädagogen berufsförmig agieren, nutzen sie die Tafel als technisches Hilfsmittel. Und sie ist auch dann präsent, wenn sie gar nicht mehr intensiv in Betrieb ist – es reicht aus, wenn man sich auf die Möglichkeit verlassen kann, auf sie jederzeit zurückgreifen zu können. Das ist zunächst einmal eine triviale deskriptive Beobachtung. Interessanter wird diese erst, wenn man sich mit den elementaren Formen des Zeigens, wie sie Klaus Prange darlegt, in Beziehung setzt (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006). Auf diese Weise wird beispielsweise deutlich, dass die Tafel zum einen den interaktiven Aspekt pädagogischen Handelns unterstreicht (sowohl der Pädagoge als auch der Adressat pädagogischer Bemühungen nutzen die Tafel) und die visuelle Darstellung von Weltwissen den Protagonisten ein hohes Maß an körperlicher Präsens und Authentizität abverlangt. Zudem schließt die Tafel aus kulturhistorischer Sicht als obligatorisches Element im Interieur von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen an das jahrtausendealte Medium des Palimpsest (vgl. Assmann 1999, 151ff.) als Metapher für die Begrenztheit des Gedächtnisses an: So werden wir ausgerechnet über das strategisch wichtigste Hilfsmittel der Visualisierung kognitiver Inhalte permanent an die notorische Begrenztheit der menschlichen Gedächtnisleistungen erinnert. So gesehen fungiert die Tafel als technische Manifestation des institutionalisierten Kurzzeitgedächtnisses, während das (Schul-)Heft, die Mappe, der Ordner, der Notizblock und andere schriftliche Dokumentationstechniken die Lücke zwischen dem Buch als Verkörperung des kulturellen Langzeitgedächtnisses und der Tafel als Kurzzeitgedächtnis füllt. Die Allgegenwart der Tafel als Ausdrucksgestalt der strategisch wichtigen Rolle des Zeigens steht in einem auffälligen Gegen-

satz dazu, dass sie im offiziellen pädagogischen Relevanzsystem doch eher einen randständigen Rang einnimmt. So gesehen wäre die These von der »Tabuisierung des Zeigens« mit der Beobachtung aus unserem Projekt der Allgegenwart der Tafel zu kombinieren. In einer Phase, in welcher unter dem Eindruck des Vordingens von E-Learning und anderen technikunterstützten Lehrformen mühsam um die Aufwertung von leibgebundener Interaktion gerungen wird, könnten solche Hinweise auf bildungsbereichsübergreifenden Ähnlichkeiten außerordentlich dienlich sein. Die Förderung des Bewusstseins, was Pädagogen alles gemeinsam haben, kann sich nicht nur auf die programmatische Basis ihres Tuns beziehen, sondern müsste auch die Praktiken des pädagogischen Alltags als Orte von lebendigen Erfahrungen einschließen. Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung beschränkt sich allerdings nicht auf die analytische Kontextualisierung deskriptiver Aussagen, sondern nutzt primär die selbst generierten Daten.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Bei der Auswertung der quantitativen Ergebnisse konnten erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den pädagogischen Berufsgruppen diagnostiziert werden. In allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens ist eine starke Außenorientierung an Kontakten mit nichtpädagogischen Institutionen zu registrieren, so dass eine lebhafte Kooperationskultur verzeichnet werden kann, die – und das ist eine überraschende Einsicht – bei den Praktikern auch in ähnlicher Weise erlebt und bewertet wird. Der Befund, dass die Kooperationswahrnehmungen mit Blick auf ganz unterschiedliche Kriterien (u. a. Praxisnähe, Effizienz, Innovationskraft und Zeitintensität) sehr ähnlich sind, liefert ein relativ homogenes Bild des institutionalisierten Systems des LLL (»alle pädagogisch Tätigen bewerten gleich«). Auch lassen sich keinerlei Differenzen zwischen Stadt und Land feststellen; das trifft vor allem auf die Weiterbildungseinrichtungen zu, bei denen eine existentielle Notwendigkeit zur Kooperation zu verzeichnen ist (vgl. Wahl 2010).

Ohne dass dies von der vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung in seiner Bedeutung erkannt worden wäre, zeichnet sich eine weitere gemeinsame bildungsbereichsübergreifende Tendenz ab, nämlich die, dass in nahezu allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens momentan eine Neujustierung im Verhältnis von individueller und kollektiver Fallarbeit zu beobachten ist. Das schlägt sich in bestimmten pädagogischen Handlungsmaximen wie »wir lassen kein Kind zurück« nieder; das drückt sich aber auch an veränderten Formen der Dokumentation pädagogischer Arbeit aus, wie man es im Elementarbereich beobachten kann. Moderne Lehrer leisten nicht nur kollektive

Fallarbeit in Form des Unterrichts vor und mit der Klasse, sondern auch Arbeit mit einzelnen Schülern, indem fallspezifische Fördermaßnahmen unterbreitet werden. Flankiert und dynamisiert wird diese Tendenz durch eine Aufwertung von Beratung als Prototyp von einzelfallbezogener Arbeit in nahezu allen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens. Dieser Hinweis auf die Verzahnung von individueller und kollektiver Kasuistik in allen Segmenten des pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens liefert eine Begründung für die strukturelle angelegte Bedingung, für die Möglichkeit der Herausbildung einer spezifischen Form von Qualität in der pädagogischen Arbeit. Diese ist mit dem Begriff der Multiprofessionalität gut umschrieben.

Wo zeichnen sich weitere Gemeinsamkeiten ab? Im Gegensatz zu den 1970er Jahren, als das Lebenslanges Lernen aufgrund der damaligen Diskussion über den Fraure-Report (vgl. Fraure 1973) und der Internationalisierung des lifelong learning als angestammtes Thema der Erwachsenenbildung galt, ist die Formel – zumindest was das Alltagswissen der Praktiker angeht (!) – mittlerweile in alle Segmente des Bildungssystems durchgedrungen. Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Der Aussage »Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet«, stimmen 97% der Befragten zu; dabei äußern sich 74,5% eindeutig (»stimmt genau«) und 22,5% signalisieren in ihrem Antwortverhalten (»stimmt eher«) eine gewisse Einschränkung. Ebenfalls zeichnen sich auf der Ebene der individuellen Einstelllungen deutlich positive Zustimmungswerte der Aussagen »Das LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam« und »Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden« ab.

Auch die statistischen Befunde zum Phänomen der Anerkennung zeigen interessante Ergebnisse. Eine Form der Anerkennung bezieht sich auf das Ansehen (oder Image), welches eine Einrichtung, Institution oder Organisation in der Gesellschaft zu Teil wird. Sowohl in privatwirtschaftlichen Unternehmungen als auch im Non-Profit-Bereich werden Institutionen immer wieder hinsichtlich ihres Images in der Gesellschaft klassifiziert. Die pädagogisch Tätigen wurden gefragt, wie Sie das Ansehen der eigenen Einrichtung beurteilen.[1] Ein Großteil aller Befragten bewertet dieses als sehr gut (17,1%) bis gut (51,9%). Insbesondere die Lehrenden am Gymnasium prägen dieses Bild, sowie die Mitarbeiter der außerschulischen Jugendbildung, der

1 Demnach handelt es sich um eine andere Perspektive als es gemeinhin für Unternehmensprestige-Rankings zutrifft. Nicht das von anderen wahrgenommene Ansehen der Einrichtung wird erfasst, sondern die Binnenperspektive durch die Mitarbeiter der Einrichtung selbst. *Inwieweit dies mit dem tatsächlichen Prestige der Einrichtung übereinstimmt, kann nicht beantwortet werden.* Es wird angenommen, dass die Einschätzung der Befragten spiegelbildlich mit der Außenwahrnehmung korrespondiert, d. h. die Beschäftigten nicht unbeeinflusst in ihrer eigenen Wahrnehmung bezüglich des Ansehens der Einrichtung sind.

Weiterbildung und der Hochschule. Fast ein Viertel der Befragten schwächt das Ergebnis mit ihrem Antwortverhalten stark ab. Zu den »Unentschiedenen« zählen insbesondere Angehörige der Grundschule und der Berufsschule. Weniger gut und sogar schlecht bewerten 7,9% der Befragten das Ansehen der eigenen Bildungsinstitution. Die »Skeptiker« sind auffällig häufig in den Bildungsbereichen der Haupt- und Realschule sowie an Berufsschulen vertreten. Die Befragten der Elementarbildung bewerten das Ansehen der Einrichtung, in der sie tätig sind, mehrheitlich gut bis sehr gut (80,5%). Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, nämlich die Einsicht, dass der vorschulische Bildungsbereich gefördert und institutionell ausgebaut werden muss, schlagen sich auf die Bewertung des Ansehens der Bildungseinrichtungen nieder.

Dieser erste Befund korrespondiert mit denen in der Öffentlichkeit kursierenden Debatten um das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen und auch mit dem gesellschaftlichen Stellenwert der unterschiedlichen Schulformen. Haupt- und Realschulen genießen im Antlitz der Öffentlichkeit vielfach ein weniger positives Image als Gymnasien und sowohl von bildungspolitischer Seite als auch in den eigenen Reihen wird das Ende dieser Schulformen prophezeit (vgl. Lohmann 2007[2]). Der Besuch der Hauptschule ist selten das Ergebnis einer freien Entscheidung, sondern ist häufig die Folge eines Selektionsprozesses. Interessant ist dieser Befund unter Berücksichtigung dessen, dass es unseres Wissens keine Studien über Schulprestige gibt, die das Ansehen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen tatsächlich empirisch vergleichend darstellen. Vielmehr scheint das Ansehen auf eine natürliche Rangfolge der zu erreichenden Bildungsabschlüsse zu basieren: so zählt gesellschaftlich, bildungspolitisch und schlussendlich auch ökonomisch ein Abitur mehr als jeder andere Schulabschluss. Das Ansehen von Bildungsinstitutionen stützt sich nicht auf empirische Befunde, sondern auf öffentliche Debatten und medial vermittelte Einschätzungen. Die natürliche Rangfolge der Schulformen (schlecht, mittel, gut) wird so auch wie selbstverständlich in anderen erziehungswissenschaftlichen Kontexten angenommen. Wagner (2006) stellt in seiner Abhandlung zur mündlichen Kommunikation an Schulen das sogenannte Schulprestige eher beiläufig her und zeigt auf, dass je höher das Schulprestige ist, umso weniger Dialekt gesprochen wird. Dabei vermerkt er implizit die Rangordnung des Schulprestiges, indem er schreibt, das am Gymnasium relativ wenig Dialekt gesprochen wird, an Realschulen etwas mehr, an Hauptschulen sehr viel und am meisten an Sonderschulen

2 In Ingrid Lohmanns Beitrag heißt es: »Schulen sollten zwar staatlich finanziert, aber von privaten Trägern geleitet werden. Lehrer müssten regelmäßig ihre ‚Lizenz' durch die Teilnahme an Fortbildungen erneuern.« »Privatschulen her, Beamte weg«, titelte die ARD-Tagesschau, und: »Im Streit über das gegliederte Schulsystem plädieren die Experten für eine bundesweite Umstellung auf eine zweigliedrige Struktur aus Sekundarschulen und Gymnasien.« (Lohmann 2007)

(vgl. ebd. 40). Wir müssen annehmen, dass sich die gesellschaftliche Anerkennung hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen auch in den persönlichen Einstellungen der Pädagogen widerspiegelt.

Dieses Szenario an positiv auslegbaren Befunden in Bezug auf Kooperationen, lebenslange Lernen und Anerkennung wird angesichts der qualitativen Ergebnisse deutlich relativiert. Beispielhaft soll an dieser Stelle das LLL genauer in den Blick genommen werden. Einerseits kann man bei den individuellen Einstellungen auf dem Level des Common-Sense Wissen ein breiter Verbreitungsgrad der Formel vom Lebenslangen Lernen konstatiert werden. Andererseits sagen diese Werte nur wenig über die Qualität der Verankerung im kollektiven Berufswissen aus. Bei der Rekonstruktion des kollektiv geteilten Berufswissens mit dem Verfahren der Gruppendiskussion ist eine deutliche Tendenz hin zur Vereinseitigung zu diagnostizieren: Entweder beziehen die Praktiker das lebenslange Lernen nur auf die eigene Kompetenzbiographie (reflexive Referenz) oder nur auf die der Zielgruppe (transitive Referenz), ohne die Chance einer dialogisch, abwägenden Positionierung zu nutzen. Die Tendenz der Vereinseitigung wird auch bei weiteren Untersuchungsdimensionen sichtbar. So oszillieren die von uns befragten Praktiker zwischen einer extrem kulturkritischen Haltung und einem betont wirtschaftsnahen Standpunkt, der den Aspekt des Humankapitals priorisiert (vgl. Nittel/Schütz 2010). Des Weiteren ist sowohl eine Überfokussierung zur Seite der alltagsweltlichen Trivialisierung als auch der postmodernen Ironisierung festzustellen. Eine Übertragung des Konstrukts LLL auf konkrete Phänomene in der Arbeit mit Personen und Gruppen findet ebenso wenig statt wie eine Dimensionalisierung der verschiedenen Institutionalisierungsformen des LLL. Eine dynamische Relationierung zwischen höhersymbolischen Erkenntnis und konkretem Phänomenen ist schwer erkennbar. Pointiert könnte man die Funktion des LLL als eine Art »ideologische Dunstglocke« charakterisieren, die von der Faktizität der eigenen Praxis relativ losgelöst ist und eher die Funktion eines beliebigen Ornaments hat.

Zwischen den beiden großen Themenblöcken der Studie, der binnenspezifischen und bildungsübergreifenden Kooperation einerseits und der Orientierungskraft des lebenslanges Lernens andererseits, werden von den Befragten in den Gruppendiskussionen nur ausgesprochen selten Bezüge hergestellt. Das ist zunächst einmal irritierend, handelt es sich bei der vertikalen Zusammenarbeit doch schließlich schlicht um eine Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens. Dieses Forschungsergebnis bestätigt den bereits genannten Befund, dass das lebenslange Lernen primär als Legitimationsformel fungiert, ohne mit den realen Phänomenen und Handeln im pädagogischen Alltag geerdet zu sein. Während das LLL im Wissenschaftssystem, auf der Ebene der bildungspolitischen Diskurse eine zentrale Rolle spielt, um die Einheit des Erziehungs- und Bildungssystem auf den Punkt zu bringen, kann das LLL auf der Ebene der berufspolitischen Selbstverständigung in nur einer

sehr einseitigen Form reüssieren. Bei der individuellen Einstellungsmessung auf dem Niveau des Common-Sense-Wissens ist es, wie die statischen Befunde zeigen, sehr stark verankert, aber es fungiert eben nicht als integraler Bestandteil der Professionalität.

5 Perspektiven und Fazit

Erziehungswissenschaftler stoßen am ehesten dann auf überraschende Phänomene im Dickicht des Berufsalltag von Pädagogen, wenn sie im Medium des Vergleichs Gemeinsamkeiten und Differenzen feststellen, alt bekannte Phänomene neu anordnen, einem abermaligen Kodieren aussetzen und dabei die theoretischen Potentiale der diesbezüglichen Phänomene konsequent zur Geltung bringen. Eine der zentralen Fragestellungen der PAELL-Studie besteht darin, die mögliche Funktion des LLL als Medium der berufspolitischen Vergemeinschaftung zu erkunden und denkbare bildungsübergreifende Gemeinsamkeiten zu sondieren. Nun deuten die bisherigen Ergebnisse eindringlich darauf hin, dass jede Berufsgruppe doch eher in partikularer Weise zum LLL Bezüge herstellt und diese aneignet. Die Hoffnung, dass sich in der Maxime des lebenslangen Lernens vielleicht sogar ein Stück pädagogischer Korpsgeist manifestieren könnte, hat sich nicht bewahrheitet.

Resümierend lässt sich sagen, dass im Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder das LLL – darauf weisen einschlägige Untersuchungen (vgl. Schiersmann 2006) hin – hochgradig universalisiert ist. Bildungspolitisch dient es als Einheitsformel; und wissenschaftlich fungiert es als Querschnittsthema, damit unterschiedliche Fachkulturen der Erziehungswissenschaft ins Gespräch kommen (vgl. Tippelt/von Hippel 2007). Die Beobachtung, dass das LLL im Berufswissen der Pädagogen in einer reflektierten, also anspruchsvollen Form längst noch nicht angekommen ist, offenbart eine Schwachstelle in der pädagogischen Ausbildung. Gleichzeitig lenkt die PAELL-Studie die Aufmerksamkeit auf verschenkte Potentiale. In einer historischen Epoche, in der sich das Erziehungs- und Bildungswesen als System zu formieren beginnt, kann dieser Systembildungsprozess nicht nur durch die Errichtung einer bildungspolitischen Fassade erfolgen oder eine rein organisatorische Signatur erhalten, sondern müsste auch berufspolitisch flankiert werden. Aus der Sicht der universitären Ausbildung sollte der Befund, dass die akademisch ausgebildeten pädagogischen Berufsgruppen ausgerechnet auf dem Themenfeld des lebenslangen Lernens – als jenem Bereich, für den sie professionelle Zuständigkeit beanspruchen – massive Reflexionsprobleme haben, genügend Stoff zur Diskussion liefern.

Dieter Nittel, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Julia Schütz, Dr. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Allgemeine und Empirische Erziehungswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literatur

Assmann, A. (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.

Barz, H./Tippelt, R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel v., A. (Hrsg.) (2011[5]): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS, S. 117-137.

Bohnsack, R. (2002): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 305-325.

Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske & Budrich, S. 49-64.

Dellori, C./Nittel, D. (2011): Reformoptionen von »unten«. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: Sozialer Sinn, 12. Jahrgang, S. 173-192.

Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger – Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit (im Druck).

Faure, E., u. a. (1973): Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek: Rowohlt.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publ.

Hartig, C. (2010): Berufskulturelle Selbstreflexion: Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS.

Hughes, E. C. (1981): Men and Their Work. Westport: Greenwood Press.

Lohmann, I. (2007): Was bedeutet eigentlich Humankapital? In: Utopiekreativ. Diskussion sozialistischer Alternativen, 201/202, S. 618-625.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 52. Jahrgang, S. 137-152.

Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 40-59

Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2008): Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen. Unveröffentlichter Projektantrag. Frankfurt und München

Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2013): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Der Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung. (In Vorbereitung).

Nittel, D./Schütz, J. (2010): Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60. Jahrgang, S. 136-146.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-82.

Reich-Claasen, J./Hippel v., A./Tippelt, R. (2011): Zielgruppenkonstruktion(en)auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In: Herzberg, H./Kammler, E. (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft – Überlegungen zu einer Theorie des modernen selbst. Frankfurt: Campus Verlag. S. 101-118.

Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.

Strauss, A. L. (1993): Continual Pernutations of Action. New York: de Gruyter.

Tippelt, R. (2011): Social Milieus at target groups – a critical review of current research on social milieus and milieu based educational practice. In: Culture, Biography anf Learning – 2011 Conference of the International Educational Biography Research Association. Korea. S. 55-75.

Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. u. a. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.

Tippelt, R./von Hippel, A. (2008): Lifelong learning and the brain of adulthood. In: Lifelong Learning in Europe, H. 2, S. 94-99.

Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 444-447.

Tippelt, R. (2007): Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann. S. 11-22.

Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaften: Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Wagner, R. W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Stuttgart: UTB.

Wahl, J. (2010): Netzwerke in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung. Unver. Magisterarbeit. Frankfurt/M.

Vorstand, Vorhaben und Aufgabenverteilung

In der ersten Vorstandssitzung der Periode 2012/2014 am 04. und 05.05.2012 wurden die offiziellen Ämter gewählt. Sabine Reh wurde einstimmig zur Stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Zum Schatzmeister wurde einstimmig Stefan Aufenanger gewählt. Zur Schriftführerin wurde einstimmig Tina Hascher ernannt.

Weiterhin wurden die Verantwortlichkeiten innerhalb des Vorstands besprochen und vergeben:

- Stefan Aufenanger wird Ansprechpartner für die Deutsche Initiative für Netzwerkinformation (DINI) und für Presseanfragen an die DGfE sein. Zudem wird er dem Ausschuss zur Weiterentwicklung der Wahlmodalitäten vorstehen und gemeinsam mit Sigrid Blömeke eine Ausstellung zum 50jährigen Bestehen der DGfE während des Kongresses 2014 vorbereiten.
- Marcelo Caruso ist Mitglied im Lokalen Organisationskomitee des Kongresses 2014 in Berlin und wird die Programmkommission für den Jubiläumskongress leiten. Ab 2013 wird er Klaus Breuer ablösen und die DGfE im Council der WERA vertreten.
- Tina Hascher ist die Vorsitzende der Förderpreisjury für den Kongress 2014. Daneben ist sie Ansprechpartnerin für das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) sowie die Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GFDP). Sie ist für 2012 Mitglied im Council der EERA und realisiert gemeinsam mit Ingrid Lohmann den Workshop »Gutachten schreiben. Zu Rolle und Qualität von Begutachtung in der Erziehungswissenschaft«. Zudem wird sie am Datenreport 2014 mitwirken.
- Ingrid Miethe wurde zur stellvertretenden Schriftführerin ernannt und ist Ansprechpartnerin für die für 2013 geplante Tagung »Erziehungswissenschaftliche Forschung nach der zweiten empirischen Wende«. Ab 2013 zeichnet Ingrid Miethe zudem verantwortlich für die Summer School und das Forschungskolloquium.
- Sabine Reh ist Ansprechpartnerin für die Akkreditierungsagenturen sowie die Tagung »Erziehungswissenschaftliche Forschung nach der zweiten empirischen Wende« und plant für 2013 einen Workshop mit Fachverlagen zur Qualität von Publikationen. Sie wird dem Beirat zur Archivierung der DGfE-Akten vorstehen und gemeinsam mit Werner Thole den Kontakt zu BMBF, BMFSFJ und KMK intensivieren. 2012 übernahm sie die Planung und Eröffnung der Summer School.

- Christine Zeuner wird am Datenreport 2014 mitwirken. Zudem wird sie den Vorstand in der Strukturkommission vertreten und in der EERA Tina Hascher vertreten.
- Der Vorsitzende Werner Thole ist weiterhin Ansprechpartner des BMBF, des BMFSFJ, der KMK und gemeinsam mit Margret Dörr der BundesPsychotherapeutenKammer (BPtK). Zudem wird er am Datenreport 2014 mit dem Schwerpunkt Forschung mitwirken und die Tagung »Erziehungswissenschaftliche Forschung nach der zweiten empirischen Wende« unterstützen. Momentan zeichnet er für die Redaktion der »Erziehungswissenschaft« verantwortlich.

In der 2012 gegründeten Arbeitsgruppe »Modernisierung« werden sich seitens des Vorstands Tina Hascher, Werner Thole und Sabine Reh engagieren. Sie sind zudem in der Planungskommission zu einem Workshop mit dem Arbeitstitel »Bildung über den ganzen Tag. Ganztagsschulforschung – eine erziehungswissenschaftliche Zwischenbilanz« involviert.

Mitglieder in Kommissionen des Vorstandes

Der Vorstand hat auf seiner ersten, konstituierenden Sitzung die Zusammensetzung der nachfolgenden Kommissionen beschlossen bzw. bestätigt.

Mitglieder der Programmkommission
Prof. Dr. Marcelo Caruso (Vorsitzender)
Prof. Dr. Barbara Asbrand
Prof. Dr. Peter Cloos
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Prof. Dr. Katharina Maag Merki
Prof. Dr. Susan Seeber
Prof. Dr. Christine Zeuner

Arbeitsgruppe Modernisierung
Prof. Dr. Jürgen Baumert
Prof. Dr. Ingrid Gogolin
Prof. Dr. Petra Grell
Prof. Dr. Tina Hascher
Prof. Dr. Edwin Keiner
Prof. Dr. Eckhard Klieme
Prof. Dr. Sabine Reh
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff
Prof. Dr. Petra Stanat
Prof. Dr. Rudolf Tippelt
Prof. Dr. Werner Thole

Strukturkommission
Prof. Dr. Lutz R. Reuter (Vorsitzender)
Prof. Dr. Ingrid Lohmann
Prof. Dr. Ingrid Gogolin
Prof. Dr. Hans-Günther Rossbach
Prof. Dr. Jörg Ruhloff
Prof. Dr. Christine Zeuner

Ethikrat
Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz
Prof. Dr. Rainer Treptow

Archiv-Beirat
Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller
Dr. Bettina Reimers
Prof. Dr. Christa Berg
Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn

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

Dienstag, 13. März 2012, 16.00 bis 20.00 Uhr, Stadthalle Osnabrück

TOP 0 Feststellung der Tagesordnung

Nach der Begrüßung der Mitglieder der DGfE durch den Vorsitzenden Werner Thole wird die Tagesordnung unter Hinzufügung des TOP 8 «Wahl des Wahlleiters" und der Ergänzung des TOP 10 um «Bestätigung der Wahl der Vorstandsmitglieder auf der MV Mainz" einvernehmlich angenommen.

TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands

Ergänzend zum Rechenschaftsbericht des Vorstandes (siehe Abdruck in Heft 44 der »Erziehungswissenschaft«) erläutert Werner Thole die Entscheidung des Vorstands, die Wahlen zum Vorstand und die Beschlüsse über die Mitgliederbeiträge auf der Mitgliederversammlung 2010 in Mainz auf der heutigen Mitgliederversammlung bestätigen zu lassen. Der Vorstand sehe sich aufgrund möglicher Anfechtbarkeit der Ergebnisse aus formalen Gründen (d.i. die verspätete Verschickung der Einladungen zur Mitgliederversammlung 2010) zu diesem Vorgehen veranlasst.

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters

Der Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters liegt den Teilnehmer/innen der Mitgliedsversammlung als Tischvorlage vor.
Klaus Breuer (Schatzmeister) erläutert den Bericht für die Periode 2010 bis 2012 und betont angesichts des vorübergehenden Ausfalls von Mitgliedbeitragszahlungen (etwa durch Umzüge etc.), der jedes Jahr hohe Verwaltungskosten verursache, insbesondere die Wichtigkeit, stets die Kontoverbindungen auf dem aktuellen Stand zu halten.

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

Es gibt keine Wortmeldungen bzw. Nachfragen.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers

Bei der Kassenprüfung am 18.01.12 in Berlin und der zusätzlichen Durchsicht aktueller Kontobewegungen durch Jürgen Seifried (Kassenprüfer) wurden keine Unstimmigkeiten festgestellt. Seinen Antrag auf Entlastung des Vorstandes verbindet er daher mit der Empfehlung auf Zustimmung.

TOP 5 Entlastung des Vorstands

Der Vorstand wird (unter Enthaltung des Vorstandes) und keinen Gegenstimmen entlastet.

TOP 6 Beratung und Beschlussfassung über Satzungsänderungen

Stefan Aufenanger stellt im Namen des Vorstandes den in Heft 44 der *Erziehungswissenschaft* angekündigten Antrag auf Änderung der Satzung der DGfE vor. Er wird in Beratung und Beschlussfassung in zwei Blöcken abgehandelt.

§§ 7, 8 und 9

Die Änderungen zu §§ 7, 8 und 9 seien, wie folgt, kurz zu begründen. Dem Vorstand erscheint es sinnvoll, die Wahlen außerhalb der Sitzungen schriftlich vorzunehmen (z. B. postalisch, online), da so zum einen der Einbezug aller, d. h. auch der nicht auf der Mitgliederversammlung anwesenden, Mitglieder gewährleistet werden könne. Zum anderen werde durch ein solches Wahlverfahren die Transparenz der Wahlen deutlich erhöht.

Als zusätzliche Erläuterung führt er an, dass die Verfahrensweise und die Wahlordnung der schriftlichen Wahl mit Absicht im Satzungsänderungsvorschlag nicht spezifiziert wurden. So könnten Wahlausschuss und Vorstand flexibel auf mögliche Veränderungen und Anforderungen reagieren und Lernprozesse durchlaufen. Auch für den Fall eines vorzeitigen Ausscheidens eines der Vorstandsmitglieder während der Amtsperiode zeige sich ein solches Verfahren als praktikabler als das bisherige. Im Übrigen sei die vereinsrechtliche Prüfung bereits erfolgt.

Eine solche Umstellung des Wahlverfahrens habe, so die einhellige Meinung, Auswirkungen auf die Wahlbeteiligung und die Zusammensetzung der tatsächlichen Wählerschaft. Von vielen Seiten wird die Legitimation von Wahlen bei einer faktischen Wahlbeteiligung von 10-15 % im jetzigen Modell hinterfragt. Diese Änderung sei auch als Markierung des Demokratieverständnisses der DGfE längst überfällig. Sie ermögliche mehr Mitgliedern (beispielsweise dienstlich verhinderten oder auch im Ausland lebenden) die Wahl. Dem Einwand, die vorgeschlagene Regelung trage dazu bei, dass die Politik der DGfE von inaktiven Mitgliedern bestimmt werde, entgegnete Werner Thole, dass über An- und Abwesenheit auf der Mitgliederversammlung nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf die Aktivität der jeweiligen Mitglieder zu ziehen seien.

Allerdings sei, so Micha Brumlik, auch ein öffentliches Hin und Her in realer Präsenz unverzichtbares Element demokratischer Entscheidungsfindung und Transparenz. Die Wahl des Vorstandes könne, so wird in der Diskussion hervorgehoben, deutlich von den Darstellungen auf dem Kongress beeinflusst werden, etwa um zu ergründen, welche Positionen und Personen

mehrheitsfähig seien. Der Kongress biete besondere Möglichkeiten des Austauschs und zum Aufrechterhalten der lebendigen Diskursgemeinschaft. Stefan Aufenanger merkte hierzu an, dass die Güte bzw. Lebendigkeit einer Diskursgemeinschaft sich keinesfalls nur an Wahlen zeige. Vielmehr, so ergänzte Werner Thole, entlaste die Auslagerung der Wahl die Mitgliederversammlung, so dass Raum für fachliche Diskurse geschaffen werde.

Zu der zu Beginn vom Vorstand aufgeworfenen Frage der Vorstellung der Kandidaten, wird aus dem Plenum mehrfach vorgeschlagen, eine *Vorstellung der Kandidaten auf der Mitglieder*versammlung und anschließender *Wahl außerhalb der Mitgliederversammlung* (etwa postalisch oder online) einzurichten. Diese Kombination sei eine Verknüpfung der Vorteile beider zur Debatte stehenden Modelle und ist, laut Stefan Aufenanger, aufgrund der Offenheit der Formulierung in der geänderten Satzung bei Annahme des Antrags auf jeden Fall zugelassen.

Die folgende Abstimmung über den Antrag zur Änderung der Satzung in den §§ 7, 8 und 9 musste unterbrochen werden, da die Zahl der gezählten Stimmen nicht mit der Zahl der als anwesend festgestellten Mitglieder übereinstimmte. Wegen dieser nicht mehr zu kontrollierenden Unregelmäßigkeiten bei der Zahl der abgegebenen Stimmen, entschließt sich der Vorstand eine geheime bzw. schriftliche Wahl vorzubereiten und unterbricht diesen TOP bis zur späteren Fortsetzung.

Dem nachdrücklichen Vorschlag des Plenums, in der Zwischenzeit eine im Punkte der Wahlordnung spezifizierte Fassung zu erarbeiten, kommt der Vorstand mit folgenden Formulierungen nach. § 9 Absatz 4 wird um den Satz *»Der Vorstand sorgt in geeigneter Weise für eine öffentliche Vorstellung und Diskussion der Kandidatinnen und Kandidaten in der Mitgliederversammlung.«* ergänzt sowie § 9 Absatz 7 um den Satz *»Das Ergebnis der Wahlen wird unmittelbar nach der Auszählung veröffentlicht.«*

Dem Antrag auf eine geheime Wahl, die gleichzeitig mit der Wahl der neuen Vorstandsmitglieder abgehalten wird, wird mit großer Mehrheit (keine Gegenstimme, zwei Enthaltungen) zugestimmt. Von den 382 in geheimer Wahl abgegebenen Stimmen entfallen 281 Stimmen auf »Ja« und 68 Stimmen auf »Nein« und es gibt 41 Enthaltungen. Damit ist die nötige Zweidrittelmehrheit erreicht und die Satzungsänderung in §§ 7, 8 und 9 gemäß Abdruck in Heft 44 der *Erziehungswissenschaft* unter Berücksichtigung der erarbeiteten und dem Plenum vorgelegten Änderungen beschlossen.

§ 14

Die Überarbeitung des jetzigen § 14 habe eher formalen Charakter und regele, dass bei Auflösung der DGfE ihr Vermögen der DFG mit der Bindung an erziehungswissenschaftliche Zwecken zukommen soll.

Die Satzungsänderung in § 14 gemäß Abdruck in Heft 44 der *Erziehungswissenschaft* wird in öffentlicher Abstimmung bei 2 Gegenstimmen und 2 Enthaltungen mit großer Mehrheit angenommen.

TOP 7 Beratung und Beschlussfassung über Mitgliedsbeiträge

Dem Antrag des Vorstandes auf Erhöhung der Mitgliedsbeiträge wird mit großer Mehrheit – bei einer Gegenstimme und fünf Enthaltungen – angenommen.

TOP 8 Wahl des Wahlleiters

Harm Kuper wird auf Vorschlag des Vorstandes mit großer Mehrheit – bei keiner Gegenstimme und zehn Enthaltungen – zum Wahlleiter gewählt.

TOP 9 Wahl der bzw. des Vorsitzenden

Zunächst bestellt der Wahlleiter die Wahlhelfer für die Wahlen unter TOP 9 und TOP 10. Vom Vorstand wird Werner Thole zur Wahl als Vorsitzender vorgeschlagen. Harm Kuper stellt als Wahlleiter fest, dass es keine weiteren Vorschläge gibt. Der vorgeschlagene Kandidat stellt sich kurz vor und kündigt an, dass er nach einem Jahr den Vorsitz aufgeben wird, um eine Neuwahl zu ermöglichen. Dann erläutert Harm Kuper das Wahlverfahren: Jedes Mitglied hat eine Stimme. Zur Wahl wird die absolute Mehrheit benötigt. Von den 406 anwesenden Mitgliedern stimmen in geheimer Wahl 338 mit »Ja«, 25 mit »Nein« und 43 Mitglieder enthalten sich der Stimme (4 davon gaben keinen Stimmzettel ab). Damit wird Werner Thole als Vorsitzender der DGfE wiedergewählt und nimmt die Wahl an.

TOP 10 Bestätigung der Vorstandsmitglieder der MV Mainz und Wahl von drei Vorstandsmitgliedern

Vor der Wahl der neuen Vorstandsmitglieder werden die auf der Mitgliederversammlung der DGfE 2012 in Mainz gewählten Vorstandsmitglieder bei keiner Gegenstimme und 11 Enthaltungen mit großer Mehrheit bestätigt.

Es sind drei Vorstandsmitglieder zu wählen. Vorgeschlagen werden Marcelo Caruso (Berlin), Martin Heinrich (Hannover), Ingrid Miethe (Gießen), Susan Seeber (Göttingen), Christine Zeuner (Hamburg). Die vorgeschlagenen Kandidat/innen stellen sich jeweils kurz vor. Dann erläutert Harm Kuper das Wahlverfahren: Jedes Mitglied hat drei Stimmen mit der Möglichkeit der Kumulation. Zur Wahl wird die einfache Mehrheit benötigt. Auf Marcelo Caruso entfallen 281, auf Martin Heinrich 198, auf Ingrid Miethe 231, auf Susan Seeber 181 und auf Christine Zeuner 256. Damit sind Marcelo Caruso, Ingrid Miethe sowie Christine Zeuner für vier Jahre in den Vorstand gewählt.

TOP 11 Begrüßung des 3000. Mitglieds

Mit einem Buchgutschein von Frau Budrich werden das 2999. Mitglied der DGfE, Prof. Dr. Claus Krieger (Hamburg), das 3000. Mitglied, Dr. Corinna Peter (Münster), und das 3001. Mitglied, Stefanie Bischoff (Frankfurt a.M.), in der DGfE begrüßt.

TOP 12 Verleihung der Ehrenmitgliedschaft

Die Ehrenmitgliedschaft der DGfE für Verdienste um die Erziehungswissenschaft und die DGfE wird an Prof. Dr. Dr. mult. h.c. Dietrich Benner verliehen. Die Laudatio hält Stefan Aufenanger.

TOP 13 Verleihung der Förderpreise

Zu Beginn der Verleihung der Förderpreise erinnert Ingrid Lohmann als Vorsitzende der Jury daran, dass nicht nur Zeitschriften Redaktionen und die Herausgeber/innen von Sammelbänden, sondern jedes ordentliche Mitglied der DGfE Vorschläge für die Förderpreise einreichen kann. Der Jury gehörten neben Ingrid Lohmann als Vorsitzender auch Ingrid Kunze, Katharina Maag Merki, Norbert Ricken, Cornelia Schweppe, Wolfgang Seitter und Manuela Westphal an. In diesem Jahr entschied die Jury, zwei erste Preise und zwei zweite Preise zu vergeben (Preisgelder werden entsprechend geteilt).

Für eine ausgezeichnete Arbeit im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung werden Kaspar Burger für seinen Beitrag »How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds« sowie Ines Himmelsbach für ihren Beitrag »Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien« ausgezeichnet.

Mit dem zweiten Preis werden Sven Kluge (»Neue Vermessungsstrategien im sozialpädagogischen Feld: Die Potenzierung von Normierungszwängen durch das neosoziale Aktivierungsparadigma«) und

Martin Rothland (»Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums«) ausgezeichnet.

TOP 14 Verschiedenes

Im Namen des Vorstandes und aller Mitglieder verabschiedet Werner Thole die aus dem Vorstand ausscheidenden Vorstandsmitglieder Klaus Breuer, Ingrid Lohmann und Hans-Rüdiger Müller und spricht ihnen Dank und Anerkennung für die geleistete Arbeit aus.

Ernst-Christian-Trapp-Preis 2012 für Herrn Prof. em. Dr. Dr. h. c. Helmut Fend (Zürich)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verleiht den diesjährigen Ernst-Christian-Trapp-Preis an Professor emeritus Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend. Mit dieser Auszeichnung soll das wissenschaftliche Oeuvre eines bedeutenden Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsforschers gewürdigt werden. Die besondere Anerkennung gilt dem fachlichen Wirken, das Helmut Fend der wissenschaftlich fundierten Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen der heranwachsenden Generationen gewidmet hat. Darin sind »Kontinuität« und »Übergang« zentrale Schlüsselbegriffe, die auch die Biografie von Helmut Fend selbst charakterisieren.

Aus heutiger Perspektive ist eindrücklich, wie konsequent er sich seiner Lebensaufgabe verschrieben hat. Die Frage, »welche Folgen erzieherische Handlungen haben und in welchem größeren Rahmen des Werdens der Persönlichkeit sie stehen« (1969, S. 9), lenkt bereits seine erste Veröffentlichung, nämlich die Publikation seiner Dissertation. Aber nicht nur die zentralen Themenstellungen, sondern auch seine späteren wissenschaftlichen Zugänge lassen sich im ersten Satz der Einleitung seiner Dissertationsschrift »Sozialisierung und Erziehung« schon ablesen: Er verweist darauf, dass Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen die »Zusammenhänge zwischen dem erzieherischen Verhalten von Erwachsenen und den Reaktionen der Heranwachsenden« deutlich aufgezeigt hätten, aber viel zu wenig zur Kenntnis genommen würden; ebenso dass Theorien, »die das Werden des Menschens unter dem Einfluß der soziokulturellen Umwelt zu erklären versuchen«, bisher weitgehend unbeachtet geblieben seien; und dass pädagogische Wissenschaft und Praxis die vorliegenden Erkenntnisse zur »Veränderbarkeit des Menschen durch unterschiedliche Formen des Beeinflussung« nur unzureichend nutzten. Diese kritische Analyse Helmut Fends wurde wegweisend für die Erziehungswissenschaft. Die heranwachsenden Menschen im Mittelpunkt. Dieser Zugang ergibt sich, (bildungs-) biografisch betrachtet, nicht zuletzt aus einer Konvergenz besonders günstiger Faktoren und entwicklungsförderlicher Übergänge: Als ausgebildeter Volksschullehrer mit Lehrerfahrung in einklassigen Volksschulen studiert Helmut Fend Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Germanistik und promoviert an der Universität Innsbruck in Erziehungswissenschaft und Psychologie. Während dieser Zeit führt ihn ein Forschungsstipendium an die University of London. Nach Abschluss der Dissertation arbeitet er als Assistent an der Universität Konstanz, an der bereits im Jahr 1968 ein Institut für Bildungsforschung besteht, in dem Helmut Fend tätig wird. Später biete die Leitung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nord-

rhein-Westfalen in Düsseldorf neue Entfaltungsmöglichkeiten und praxisnahe Orientierungen, und wiederum später findet Helmut Fend im Rahmen seiner Professuren an der Universität Konstanz und anschließend in Zürich ideale Voraussetzungen für langjährige Forschungstätigkeiten und lebensbegleitendes Lernen.

Sehr früh verschreibt sich Helmut Fend einer theoretisch sorgfältig abgesicherten Empirie, die stringent im Dienst des Erkenntnisgewinns für die (schulische) Bildungspraxis steht, z. B. zu sozialen Beeinflussungsprozessen in der Schule (1977), zur Wirksamkeit von Gesamtschulen (1982) oder zum Umgang mit Schule in der Adoleszenz (1997). Differenzierte und belastbare Erkenntnisse unter theoretischen sowie empirischen Kriterien, beispielsweise dass wenig selektive Schulformen familiäre Herkunftseffekte nicht dauerhaft abzumildern vermögen, sind ein wesentlicher Verdienst dieses Forschungszugangs. Bildung, Erziehung und Entwicklung sind für Helmut Fend eng miteinander verwobene Forschungsbereiche, die seine Überzeugung festigen, dass die gesamte Bildungsbiografie eines Menschen in den Blick genommen werden muss. Sein Ausgangspunkt ist dabei stets die Perspektive der Kinder und Jugendlichen: Was brauchen sie für eine gute Entwicklung? Wie können sie bestmöglich unterstützt werden? Wodurch zeichnet sich ein förderliches Entwicklungsumfeld aus? Welche Faktoren wirken sich hinderlich auf die Entwicklung aus? Diese Fragen tragen seine wissenschaftliche Tätigkeit und werden seine Leitlinien in der Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit von inner- und außerschulischen Lern- und Entwicklungswelten.

Die Suche nach einflussreichen Faktoren, verlässlichen Zusammenhängen und tragfähigen Erklärungen führt Helmut Fend immer wieder zur Frage, welchen Beitrag die Schule für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu leisten vermag. Dabei bezieht er auch die historische Perspektive ein. Es geht ihm weniger um mikroanalytische Untersuchungen von Unterrichtswirksamkeit, es sei denn, die Arbeit der Lehrpersonen steht im Mittelpunkt. Hier hebt er die hohe Bedeutung der Professionalität hervor, die – so betont er – sowohl von fachlichen als auch sozialen Kompetenzen getragen sein muss. Seine Blickrichtung basiert auf einem interaktionistischen Ansatz, und so führt Helmut Fend bereits 1981 den Begriff der »Ko-Konstruktion des Unterrichts« ein, der heute ein zentraler Terminus der Unterrichtsforschung ist und als Modell im Diskurs über Unterrichtsqualität auch Praktikerinnen und Praktiker überzeugt, die täglich erleben, dass guter und erfolgreicher Unterricht in bedeutendem Maße von den Schülerinnen und Schülern abhängt. Auch diese Forschungsperspektive verschreibt Helmut Fend seinem Hauptanliegen, nämlich der Identifikation von Langzeitwirkungen der Schule als Lebensraum und als System für eine Verbesserung der Bildungsprozesse und der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Nichts Geringeres als die Qualität des »Bildungswesen als Ganzes« (2008) nimmt er in einer seiner jüngsten Publikationen als Ausgangspunkt, um Gestaltungsmöglichkeiten der

Schule erneut auszuloten. Einen dazu komplementären Akzent setzt Helmut Fend mit der Diskussion ressourcenorientierter Ansätze als Schlüssel zur Gestaltung und erfolgreichen Bewältigung des Lebens. Dabei reichen seine Argumentationslinien von der Relevanz und Qualität intergenerativer Beziehungen (2005) über die Rolle der Bildung als Quelle der Lebensbewältigung (2007) bis hin zu einem spezifischen, Ressourcen aktivierenden Stressmanagementtraining (2007). Besonderes Augenmerk legt er auf jene Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die besonderer Unterstützung für eine erfolgreiche Lebensgestaltung bedürfen. Helmut Fend verweist auch hier auf die soziale Aufgabe, die der Schule und der Gesellschaft zukommt.

Die Botschaft Ernst-Christian Trapps, das Ziel aller Erziehung sei die Bildung zur Glückseligkeit, hat Helmut Fend auf die heutigen Lebens- und Entwicklungsbedingungen bezogen. Seine Arbeiten sind geprägt von einem Menschenbild, in dem die persönliche Entwicklung im Sinne einer individuellen, sozial verankerten Entfaltung in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft und in zunehmend vielfältiger und komplexer werdenden Lern- und Lebenswelten im Mittelpunkt steht. Daher spricht sich Helmut Fend in aktuellen Bildungsdiskursen zum Beispiel dezidiert gegen einseitige Pädagogisierungen à la »Lob der Disziplin« aus, ohne die Bedeutung von Disziplin und Autorität für die Erziehung zu negieren (2006). Vielmehr zeichnet er mit Bezug auf Forschungsbefunde differenziert die Bedeutung eines autoritativen und sozial sowie emotional unterstützenden Führungs- und Erziehungsstils nach. Dabei grenzt er sich zugleich von einer »Kuschelpädagogik« (2004) ab.

Mit unvergleichlicher Authentizität und stets getragen von der pädagogischen Vision einer guten Schule und der Kraft sozialer Unterstützung widmete sich Helmut Fend über Jahrzehnte hinweg drei Aufgaben, die sich besonders deutlich in den Zielen der LifE-Studie (2009) widerspiegeln: dem Verständnis von Lebensverläufen, der Identifikation von Bedingungen für eine gelingende Lebensbewältigung und den Voraussetzungen zur Förderung des Lebensglücks. Seine Arbeiten stellen eine große Bereicherung für die Erziehungswissenschaft dar, nicht zuletzt, weil er als Brückenbauer zwischen Theorie, Forschung und Praxis in der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie fungiert. Helmut Fend zeigt uns, wie sich seine zentrale Forschungsfrage, wie Leben gelingen kann, beantworten lässt.

Tina Hascher

Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für Herrn Prof. em. Dr. Drs. h.c. Dietrich Benner

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. em. Dr. Drs. h.c. Dietrich Benner aus Berlin für seine wissenschaftliches Werk, seinen Beitrag zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft sowie für sein Engagement und Wirken in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Ehrenmitgliedschaft.

Geboren am 1. März 1941 in Neuwied hat Dietrich Benner zu Beginn der 1960er Jahre die Fächer Philosophie, Geschichte und Germanistik an den Universitäten Bonn und Wien studiert. Dem folgte 1965 die Promotion in Philosophie bei Erich Heintel in Wien mit der Dissertation »Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx«. Nach fünf Jahren als Wissenschaftlicher Assistent bei Josef Derbolav in Bonn wurde er 1970 an der gleichen Universität habilitiert. Vor der Berufung auf die ordentliche Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster 1973 vertrat Dietrich Benner noch den Lehrstuhl von Eugen Fink in Freiburg. In Münster leitete er das Institut für Erziehungswissenschaft als Direktor. Erst fast zwanzig Jahre später verließ er Münster und folgte dem Ruf 1991 an die Humboldt-Universität zu Berlin ebenfalls als Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, wo er nach einer Übergangszeit von 1992 bis 1996 als Dekan der Philosophischen Fakultät IV Verantwortung übernahm. Mit der gleichen Aufgabe wurde er noch einmal von 2002 bis 2006 betraut. Im April 2009 wurde er emeritiert. Über diesen akademischen Werdegang hinaus wurde Dietrich Benner 2004 als Honorarprofessur von der East China Normal University in Shanghai ausgezeichnet, und ihm wurden von der Aahrhus Universität in Dänemark sowie der Åbo Akademi University in Turko Finnland die Ehrendoktorwürden verliehen. Er wirkt weiterhin als Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität in Warschau. Während seines akademischen Wirkens hat er an die 30 Dissertationen und zehn Habilitationen erfolgreich betreut.

Dietrich Benner war von 1980 bis 1982 sowie von 1988 bis 1990 Mitglied des Vorstands und anschließend von 1990 bis 1994 Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Unter seinem Vorsitz wurde nach der Zeit der Wiedervereinigung der Ausbau und die Integration der erziehungswissenschaftlichen Institute und Fakultäten in den neuen Bundesländern sowie der neuen Kolleginnen und Kollegen aus diesen Institutionen erfolgreich vorgenommen. Er sah dies auch als eine »Aufgabe der kritischen Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung«,

wie er es in seiner Antrittsvorlesung 1992 an der Humboldt-Universität ausdrückte.

Seine wissenschaftlichen Arbeiten zur Systematischen Pädagogik sowie zur Theorie der Erziehung und Bildung sind umfangreich und haben eine enorme Wirkung auf die Erziehungswissenschaft gehabt und haben sie auch noch. Mit den »Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft« ist ein Standardwerk von Dietrich Benner erstellt worden, das in den letzten zwanzig Jahren in mehreren Auflagen die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Theorien von der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nachzeichnet und kommentiert. Es ist zu einer grundlegenden Literatur im erziehungswissenschaftlichen Studium geworden. Das zusammen mit Jürgen Oelkers herausgegeben »Historisches Wörterbuch der Pädagogik« gibt ein eindrucksvoller Überblick über die zentralen Themen der Pädagogik in historischer Sicht. Nicht zu Letzt muss die »Allgemeine Pädagogik« genannt werden, in der eine – so auch der Untertitel – »systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns« entwickelt wird. In diesem Werk wird die Grundlegung pädagogischen Handels dadurch erarbeitet, in dem eine Auseinandersetzung mit bisherigen Versuchen derselben vorgenommen und diese kritisiert werden. Zugleich wird aber deutlich gemacht, dass die damit verbundene Allgemeine Pädagogik eine wesentliche Grundlage für jegliches pädagogische Denken und Handeln darstellt. Mit seiner Entfaltung eines entsprechenden pädagogischen Grundgedankens legt Dietrich Benner die Basis aller Teildisziplinen der Pädagogik und für das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Notwendigkeit eines solchen Ansatzes wird gerade heute in der Zeit einer möglichen Diversifizierung pädagogischen Denkens und Handelns deutlich. Sein wissenschaftliches Werk ist darüber hinaus durch eine Vielzahl von Herausgeberschaften, durch bedeutende pädagogische Aufsätze sowie Monographien gekennzeichnet, die nicht annähernder Weise in Kürze gewürdigt werden können. Seine Beiträge wurden auch in vielen Sprachen übersetzt, so dass Dietrich Benner auch zur Anerkennung der deutschen Erziehungswissenschaft im internationalen pädagogischen Diskurs beigetragen hat.

Publizistisch wirksam niedergeschlagen hat sich auch sein schon erwähntes Engagement zur Vereinigung unterschiedlicher pädagogischer Traditionen nach der Wende in Deutschland. Mit mehreren Arbeiten, insbesondere aber mit den gemeinsam mit Horst Sladek herausgegebenen Band »Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der DDR« hat er viel dazu beigetragen, eine sachliche Auseinandersetzung mit den neuen Kolleginnen und Kollegen aus der ehemaligen DDR zuführen.

Dietrich Benners Wirken ist aber auch durch seine Mitarbeit in der renommierten »Zeitschrift für Pädagogik« zu betonen. Von 1996 bis 2001 war er deren Geschäftsführender Herausgeber, zuletzt gemeinsam mit Heinz-Elmar Tenorth, davor war in der Redaktion zusammen mit Herwig Blankertz

tätig. Damit hat er einen bedeutenden Beitrag zur publizistischen Präsenz erziehungswissenschaftlicher Diskussionen beigetragen.

Dietrich Benner war aber nicht nur durch seine systematischen und theoretischen Beiträge für die Erziehungswissenschaft bedeutsam. Seine unter anderem auch durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekte waren und sind auf konkrete gesellschaftlich und pädagogisch relevante Frage- und Problemstellungen ausgerichtet.

Mit Dietrich Benners wissenschaftlichen Arbeiten und Engagement hat die Erziehungswissenschaft ein nicht nur national, sondern auch international bedeutsames Profil erlangt und zugleich eine theoretisch und systematische Grundlage bekommen, die noch viele Generationen wirken und bedeutsam sein wird.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich, Dietrich Benner die Ehrenmitgliedschaft verleihen zu dürfen.

Stefan Aufenanger

DGfE-Nachwuchspreis 2012

Mitglieder der Jury:
Ingrid Kunze, Ingrid Lohmann (Vorsitzende), Katharina Maag Merki, Norbert Ricken, Cornelia Schweppe, Wolfgang Seitter, Manuela Westphal

Laudatio für Ines Himmelsbach

Ines Himmelsbach erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2012 für ihren Aufsatz »Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien«, erschienen in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2009*, Jg. 12.3, S. 457-473.

Ines Himmelsbach analysiert am Beispiel einer im Alter häufig auftretenden Augenerkrankung die soziale Welt der Sehbehinderten. Auf der Grundlage von Experten- und von Betroffeneninterviews fragt sie nach den differenten Umgangsweisen mit der Sehbehinderung, die von biographischem Kontext und individueller Deutung abhängig sind. Ihr Beitrag mündet in ein begründetes Plädoyer dafür, dass – statt linearer Vorstellungen, die sich am Maßstab von Steigerung orientieren – differenzierte Handlungsweisen für den Umgang mit altersbedingter Kompetenzeinbuße vonnöten sind.

Ingrid Lohmann

Laudatio für Kaspar Burger

Kaspar Burger erhält den ersten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2012 für seinen Aufsatz »How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds«, erschienen in *Early Childhood Research Quarterly 2010*, Vol. 25.2, 140-165.

Kaspar Burger leistet einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zu kurz- und langfristigen Effekten frühpädagogischer Intervention auf die kognitive Entwicklung im Kontext von (Bildungs-) Ungleichheit. Seine Sichtung von 32 großangelegten Studien aus Europa, Nordamerika und Asien mündet in eine systematische Erfassung der Forschungsdesigns und Ergebnisse dieser Studien, die er methodisch präzise einem Strukturvergleich unterzieht. Der Beitrag liefert aufschlussreiche Erkenntnisse über die fortdauernden Ungleichheitsdebatten in den einzelnen Ländern und Impulse für differenzierte weitergehende Forschungen.

Manuela Westphal

Laudatio für Sven Kluge

Sven Kluge erhält den zweiten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2012 für seinen Aufsatz »Neue Vermessungsstrategien im sozialpädagogischen Feld: Die Potenzierung von Normierungszwängen durch das neosoziale Aktivierungsparadigma«, erschienen in *Jahrbuch für Pädagogik 2010*: *»Der vermessene Mensch«. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung* (Redaktion: Martin Dust und Johanna Mierendorff), Frankfurt a.M. 2010, S. 157-176.

Sven Kluge zeigt in einer scharfsinnigen Kritik, wie in Konzepten aktivierender sozialer Arbeit unter subtilem Bezug auf Ziele wie Emanzipation und Autonomie letztlich ökonomische Interessen bedient werden und die Subjekte unter verstärkte Zwänge der Normierung und Standardisierung geraten. Zur Rückgewinnung des Horizontes des Pädagogischen bezieht er sich auf Traditionen der kritischen Gesellschaftstheorie und Erziehungswissenschaft. Damit leistet er einen theoretisch anspruchsvollen und streitbaren Beitrag zur kritischen Selbstvergewisserung der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Gefahren einer instrumentalisierenden Vereinnahmung.

Ingrid Kunze

Laudatio für Martin Rothland

Martin Rothland erhält den zweiten Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Förderpreisverleihung 2012 für seinen Aufsatz »Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums«, erschienen in *Zeitschrift für Pädagogik* 2010, 56.4, S. 582-603.

In einer mustergültig durchgeführten und nachvollziehbar präsentierten empirischen Studie untersucht Martin Rothland die Ausprägung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und vergleicht diese mit denen angehender Ärzte und Juristen. Dabei gelingt es ihm nicht nur, ein in Wissenschaft und Öffentlichkeit vielfach herrschendes Vorurteil über Lehramtsstudierende – nämlich dass es sich bei diesen Studierenden um eine in Teilen auch negativ ausgelesene Gruppe mit Defiziten auch und gerade im Bereich der Sozialkompetenz handele – zu korrigieren; vielmehr zeichnet Rothland für die jeweiligen Studierendengruppen ein sehr differenziertes Bild der verschiedenen Aspekte sozialer Kompetenz, ihrer jeweilig unterschiedlichen Ausprägung und Entwicklung während des Studiums. Es ist insbesondere die studiengangs- und berufsvergleichende Anlage der Untersuchung, die den Beitrag Rothlands im Kontext vieler anderer professionstheoretischer Arbeiten auszeichnet und für die fachlich wie politisch breit geführte Diskussion der Eignung von Lehramtsstudierenden bedeutsam macht.

Norbert Ricken

Traditionen und Zukünfte: 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014

9.-12. März 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin

Die Erziehungswissenschaft hat sich in den zurückliegenden gut einhundert Jahren zu einer bedeutenden wissenschaftlichen Disziplin mit einem festen Ort an den Universitäten entwickelt. Die Erziehungswissenschaft ist sowohl reaktiver wie initiierender Agent gesellschaftlicher Entwicklungen. Im Modus der Reaktion trägt sie Entwicklungen und Modernisierungen der Gesellschaft mit und sieht sich vielfältigen Erwartungen und strukturellen Rahmungen ausgesetzt, mit denen sie umzugehen und sich kritisch auseinander zu setzen hat. Im Modus des Initiierens regt sie gesellschaftliche Entwicklungen an, setzt selbst Rahmungen für weitere Festlegungen und definiert ebenfalls machtvolle Erwartungen. Anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens wird sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf ihrem Kongress 2014 in Berlin mit den Traditionen sowie den Auf- und Umbrüchen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik unter dem Thema »Traditionen und Zukünfte« auseinandersetzen.

Ziel des Kongresses ist es, die innovativen Potentiale der Erziehungswissenschaft wie die von der Erziehungswissenschaft auszubalancierenden Spannungsverhältnisse von Intentionen und Wirkungen, Anpassung und Widerstand sowie Reaktion und Antizipation zu identifizieren, um davon ausgehend zu diskutieren, welche Zukünfte die Erziehungswissenschaft (mit)gestalten will und kann. Forschende und Lehrende entwerfen diese Zukünfte nicht allein aus einer Gegenwart heraus, die sich als durchaus ambivalent präsentiert. Zukunftsentwürfe werden auch vor dem Hintergrund von Traditionen und Bildern des Gewordenen geformt. Die konstitutiven und variablen Spannungen zwischen Vergangenem und zukünftigen Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre wie auch von Erziehung und Bildung in pädagogischen Handlungsfeldern einschließlich ihrer Kontexte sollen bei diesem Kongress in den Blick genommen werden.

Traditionen

Der reflexive Umgang mit Erziehung und Bildung, die methodisch kontrollierte Hervorbringung und die professionelle Weitergabe pädagogischen Wissens, seine Systematisierung und Kritik wurden erst im 20. Jahrhundert Thema einer eigenständigen universitären Disziplin Erziehungswissenschaft. Unterschiedliche theoretische Traditionen, pädagogisch-praktische und poli-

tische Bezugssysteme, Erwartungen und Zuschreibungen begleiteten ihre langsame und immer wieder auch diskutable disziplinäre Konstitution.

Die Herausbildung der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin in Forschung und Lehre verlief keineswegs kontinuierlich. Ihre Entwicklung aus der Philosophie und der Prozess ihrer Etablierung an den Universitäten sind geprägt von vielfältigen Traditionen, von politischen Vereinnahmungen und Versuchen, sich vor solchen in eine scheinbare Neutralität von Wissenschaftlichkeit zu retten, aber auch von Abbrüchen und Umbrüchen. Irrwege und produktive Optionen charakterisieren die Geschichte der Erziehungswissenschaft sowie von Bildung und der Erziehung und sind begleitet von immer neuen Versuchen der Disziplin, ihren wissenschaftlichen Status und ihre gesellschaftliche Rolle zu bestimmen und auszufüllen. Bei der Aufgabe, Zukünfte zu entwerfen und zu begründen, wirken diese Prägungen und Festlegungen auf nicht immer explizierte Weise fort.

Zukünfte

Die Erziehungswissenschaft kann Zukunft mitgestalten. Eine doppelte Auseinandersetzung mit den Problemkonstruktionen, den gesellschaftlichen Erwartungen und den Erkenntnisstrategien der Gegenwart einerseits und der Historizität von Bildung, Erziehung und Forschungsarbeit andererseits erlauben es, begründete Prognosen abzugeben und Zukunftsentwürfe zu skizzieren. Je theoretisch klarer und empirisch überzeugender es ihr gelingt, die ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexte von Bildung und Erziehung, Hilfe und Prävention zu bestimmen und zu problematisieren, desto nachhaltiger wird sie sich auch in Diskurse um die Gestaltung von Zukünften einbringen können. Nicht zuletzt der wieder zunehmende Rekurs auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse für die Konturierung und Begründung von Bildungs- und Sozialpolitik, und so auch von Zukunftsszenarien, stellt eine der jüngsten Herausforderungen dar. Angesichts der Verschärfung sozialer Ungleichheit, der veränderten kommunikativen Umwelten, der Schattenseiten der Individualisierung und des problematischen Bezugs auf ein Gemeinsames, der Herausforderung des Umgangs mit knappen Ressourcen wie Umwelt und Zeit und der problematischen Neubestimmungen von Vorstellungen über Eingriffsmöglichkeiten in das, was einmal als das natürliche Leben fraglose Voraussetzung von Erziehung und Bildung schien, provoziert die Charakterisierung von »Bildung« als eine der zentralen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts. Diese bildet gleichzeitig einen Versuch, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Die Erziehungswissenschaft wird nicht mit einheitlichen Lösungen aufwarten können. Aber sie kann antizipativ Konzepte und vielleicht auch produktive Utopien entwerfen. Unterschiedliche Zukunftsentwürfe erfordern die Definition von Zielsetzungen und die Klärung von Interessen. Insofern Zu-

kunft gestaltet werden kann, sieht die Erziehungswissenschaft sich herausgefordert, daran kritisch und produktiv mitzuwirken.

Traditionen und Zukünfte – Call for Papers

Das fünfzigjährige Bestehen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft soll auf dem Berliner Kongress 2014 zum Anlass genommen werden, über das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über Traditionen und Zukünfte, Auf- und Umbrüche in der Konsolidierung und Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens nachzudenken. Dieses Nach- und Neudenken wird in den Formaten *Plenar-* und *Parallelvorträge*, *Symposien* und *Arbeitsgruppen* sowie in den *Themen-* und *Forschungsforen* stattfinden. Direkte Bezüge zum Kongressthema sollen vor allem in *Symposien* und in *Plenarvorträgen* hergestellt werden. Die *Symposien* und die dort präsentierten Beiträge sollten sich aus erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf die folgenden thematischen Linien beziehen:

- Das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Bildung und Erziehung im Hinblick auf ihre Erforschung und Reflexion unter historischen, kategorial-systematischen und praktischen Perspektiven.
- Das Verhältnis von unterschiedlichen epistemologischen, methodologisch-methodischen und praktischen Traditionen und Programmen der Produktion, Verbreitung und Kommunikation ihres Wissens in Bezug auf die zukünftige Gestalt und zukünftige Aufgaben der Erziehungswissenschaft.
- Gesellschaftliche, kulturelle und politische Herausforderungen für die zukünftige Gestaltung von Bildung und Erziehung, von Hilfe und Prävention und Konsequenzen daraus für zukünftiges pädagogisches Handeln.

Für diese thematischen Aspekte wie auch für die anderen Formate ist ein *Proposal* elektronisch einzureichen, in dem das Konzept kurz beschrieben wird, Angaben zu Referentinnen und Referenten sowie Arbeitstitel der Referate und einzelne Abstracts aufgeführt sind. Weil die Zahl der Veranstaltungen begrenzt ist, wählt die Programmkommission unter den eingegangenen Vorschlägen auf der Basis einer externen Begutachtung aus.

Für den Anmelde- und Einreichungsprozess wird das Konferenzverwaltungssystem *ConfTool* verwendet. Sie erreichen es über www.conftool.dgfe2014.de. Weitere Informationen zum Anmeldeprozess finden Sie auch auf unserer Homepage www.dgfe2014.de unter dem Stichwort »Anmeldung«. *Die Deadline für Einreichungen ist der 31. Januar 2013*. Bitte beachten Sie folgende Rahmenbedingungen bei Ihrer Planung der dreistündigen Veranstaltungstypen:

1. *Symposien* finden am 10. und am 11. März 2014 statt. Die Symposien müssen einen Bezug zu dem Kongressthema haben und sollten maximal

vier Vorträge beinhalten, von denen ein Vortrag von einer Nachwuchswissenschaftlerin oder einem Nachwuchswissenschaftler gehalten wird (als Nachwuchswissenschaftler gelten alle nicht habilitierten Kolleginnen und Kollegen, die keine Vollprofessur innehaben). Internationalität und Interdisziplinarität bei der Auswahl der Vortragenden sind erwünscht. Bitte reichen Sie für Ihre Vorschläge folgende Materialien ein: Ein gemeinsames Abstract (max. 4.000 Zeichen) und dessen Zusammenfassung für das Programm (max. 1.000 Zeichen) sowie Abstracts der Einzelbeiträge (jeweils max. 1.500 Zeichen).

2. *Arbeitsgruppen* finden an allen drei Kongresstagen statt. Sie sind thematisch frei, jedoch ist ein Bezug zu dem Kongressthema erwünscht. Hier gibt es keine Regelungen für die Anzahl der Vorträge und die Auswahl der Referentinnen und Referenten. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, das Programm nicht zu überfrachten und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu beteiligen. Es können auch englischsprachige Arbeitsgruppen vorgeschlagen werden.
   Bitte reichen Sie für Ihre Vorschläge folgende Materialien ein: Ein gemeinsames Abstract (max. 4.000 Zeichen) und dessen Zusammenfassung für das Programm (max. 1.000 Zeichen) sowie Abstracts der Einzelbeiträge (jeweils max. 1.500 Zeichen).
3. *Themenforen* finden parallel zu den Arbeitsgruppen am 12. März statt. Hier besteht die Möglichkeit, Einzelbeiträge mit einem klaren Bezug zum Kongressthema vorzuschlagen. Hierfür sind ein Abstract (max. 1.500 Zeichen) und eine Minimalzusammenfassung (max. 300 Zeichen) einzureichen.
4. *Forschungsforen* dauern zweieinhalb Stunden und sind in ihrer Gestaltung inhaltlich völlig freigestellt. Sie sollen nationalen wie auch internationalen Forschungsprojekten oder -verbünden sowie Nachwuchs- bzw. Doktorandengruppen eine Möglichkeit des fachlichen Austauschs bieten. Bitte reichen Sie für Ihre Vorschläge ein gemeinsames Abstract (max. 4.000 Zeichen) und dessen Zusammenfassung für das Programm (max. 1.000 Zeichen) ein.

Alle Angaben zu Maximalzeichenzahlen verstehen sich inklusive Leerzeichen. Mit einer Benachrichtigung über die Annahme oder Ablehnung der Einreichungen ist im Spätsommer 2013 zu rechnen. Ein *Call for Posters* wird separat veröffentlicht.

Kontakt:
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
DGfE2014 Kongressbüro
Dr. Ulrich Salaschek

Unter den Linden 6
10099 Berlin
Mail: info.dgfe2014@hu-berlin.de
Tel.:+49 (0)30 2093 4033
Fax: +49 (0)30 2093 1828

Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik

Soeben erschien der DGfE Band »Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik«, in dem die in den zurückliegenden drei Jahren geführten Diskussionen innerhalb der DGfE zusammenfassend präsentiert werden. Der Band geht auf einen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung freundlicherweise unterstützen und von der DGfE durchgeführten Kongress im Februar 2011 in Berlin zurück.

In dem Band wird nochmals ausdrücklich hervorgehoben, dass Gewalthandlungen zwischen und in jugendlichen Gleichaltrigengruppen, gewaltförmige Übergriffe in Familien, Konflikte zwischen Gruppen mit unterschiedlichen politischen Orientierungen, gewalthaltige Auseinandersetzungen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Ethnien, unterschiedlicher Glaubensrichtungen und zwischen den Geschlechtern seit Jahrzehnten, auch in der Erziehungswissenschaft, eine hohe und besondere Aufmerksamkeit erfahren. Auch den gewaltförmigen Praxen zwischen Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen schenkte und schenkt die Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten eine besondere Beachtung in ihren theoretischen Diskursen, praktischen Projekten und empirischen Sondierungen. Bei den pädagogischen PraktikerInnen in Schulen und außerschulischen Einrichtungen, in den Veranstaltungen der hochschulischen Qualifizierung wie in denen der Fort- und Weiterbildung, aber auch in den theoretischen und empirischen Diskussionen und Projekten existiert eine Sensibilität für Gewaltphänomene. Bekannt war und reflektiert wurde auch, dass in Schulen und insbesondere in Internaten und Einrichtungen der Fürsorgeerziehung bis Mitte der 1960er Jahre körperliche Sanktionen, Bestrafungen und Verletzungen der psychischen Integrität von Kindern und Jugendlichen zum pädagogischen Alltag gehörten. Dass im Schatten der gesellschaftlichen Modernisierungen seit Beginn der 1970er Jahre in den pädagogischen Institutionen gewaltvolle Praxen und sexualisierte Übergriffe von denjenigen noch praktiziert wurden, die der alten, autoritär verknöcherten Pädagogik das Wort redeten und entsprechend ihrer Worte auch im pädagogischen Alltag handelten, schien gleichfalls wenig überraschend – »Neues« setzt sich häufig nur zögernd durch und das »Alte« mischt sich ebenso oft weiterhin störend ein. Dass jedoch sexualisierte Praxen mit Kindern und Jugendlichen auch in den Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems zum Alltag gehörten, die sich als »reformorientiert« darstellten und darüber gesellschaftliche Anerkennung erfuhren, und auch von PädagogInnen vollzogen wurden, die die Veränderungen und Liberalisierungen initiierten oder sogar als ProtagonistInnen für diese zitiert wurden, das schockiert nun inzwischen seit

gut zwei Jahren VertreterInnen der Erziehungswissenschaft ebenso wie die Öffentlichkeit.

Zu registrieren und anzuerkennen, dass sich die Integritätsverletzungen von Kindern und Jugendlichen durch PädagogInnen auch noch in einem Zeitraum fortsetzten, in dem sich bedeutsame Modernisierungen und Demokratisierungen des Bildungs- und Sozialsystems realisierten, widersprach nicht nur den allgemeinen, öffentlichen und fachintern als sicher angenommenen Erkenntnissen, sondern ließ das bis vor 2010 »gefühlte« Wissen implodieren. In den »Kultstätten reformpädagogischer Ideen«, in kirchlichen und in außerschulischen, sozialpädagogischen Institutionen hielten sich die TäterInnen, teilweise unter Hinweis auf ihre innovativen, reformerischen Ideen, vor kritischen Anfragen, Nachfragen und vor Aufdeckung geschützt. Den PädagogInnen wurde vertraut, weil diejenigen, die hätten nachfragen, nachforschen können, überzeugt davon waren, dass auch diejenigen, die dann als TäterInnen identifiziert wurden, sich entsprechend der bis dato nicht explizit diskutierten pädagogisch-ethischen Grundauffassungen verhalten hätten. Heute ist bekannt, dass dieses Vertrauen ein Fehler war und ein Hinschauen und Hören auf diejenigen, die schon früh auf sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen hinwiesen, viele Kinder und Jugendliche vor dem Erleiden sexualisierter Gewaltpraxen bewahrt hätte. Auch die erziehungswissenschaftliche Community war nicht aufmerksam und sensibel genug, um das Hinschauen zu wagen, um das zu registrieren, was nicht sein kann, weil es nicht sein darf, um es zu skandalisieren und ihm entgegen zu treten.

Herausgestellt wird in dem Band auch, dass die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) spätestens ab Mitte 1999 die damals auch über die Presse kommunizierten Vorwürfe des »sexualisierten Missbrauchs an schutzbefohlenen Heranwachsenden« durch den Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker hätte ernster nehmen müssen, zumal eine hessische Familie den damaligen Vorstand und den damals eingerichteten Ethikrat der DGfE freundlich, aber nachdrücklich bat, »wegen der Vorfälle an der Odenwaldschule« den Ethikrat der DGfE mit einer Überprüfung zu beauftragen. Vorstand und Ethikrat gelangten jedoch zu der Überzeugung, dass eine eingehende Überprüfung nicht angebracht sei, weil die Odenwaldschule wie auch die Staatsanwaltschaft keinen Handlungsbedarf in Bezug auf die vorgetragenen Vergehen sahen. Mit Hinweis auf eine juristische Bewertung von einer selbstevaluativen Untersuchung und Reflexion abzusehen, war aus heutiger Sicht ein schwerer Fehler, auch weil durchaus andere Umgangsweisen mit den Vorwürfen schon damals bekannt waren. Bekannt war, dass Peter Fauser 1999 durch beharrliches Nachfragen an die Adresse von Gerold Becker dafür gesorgt hatte, dass dieser das Herausgeberkollegium der Zeitschrift »Neue Sammlung« verlassen musste. Diese Tatsache hätte auch den Vorstand der DGfE irritieren und Nachfragen anstoßen müssen. Spätestens

2002, als Lothar Krappmann, Manfred Prenzel und Peter Fauser das Herausgeberkollegium der »Neuen Sammlung« unter Protest verließen, weil Gerold Becker erneut in das Herausgeberkollegium der Zeitschrift gewählt worden war, hätte ein Nachforschen und Nachfragen auf der Tagesordnung der DGfE stehen müssen. Denn immerhin traten drei Kollegen von einer Aufgabe zurück, weil aus ihrer Perspektive das damalige Mitglied der DGfE Gerold Becker die gegen ihn erhobenen Vorwürfe nicht entkräften konnte, professionsethische Grenzen durch sein sexualisiertes, gewaltförmiges Handeln gegenüber Kindern verletzt zu haben.

Die DGfE hat als erziehungswissenschaftliche Fachorganisation auch eine professionsethische Verantwortung. Sicherlich hat sie nicht für Verletzungen professioneller Standards Verantwortung zu übernehmen – hier sind die Organisationen und Institutionen der pädagogischen Praxis in der Pflicht. Als wissenschaftliche Fachgesellschaft hat sie jedoch die Kompetenz nachzufragen, aufzuklären, vielleicht auch zu mahnen oder Prozesse des Nachfragens, der Aufklärung und des Hinschauens anzuregen. Aus heutiger Perspektive wurde diese Rolle in Bezug auf Praxen der sexualisierten Gewalt in den zurückliegenden Jahrzehnten zu defensiv wahrgenommen, auch im Jahr 2010, in den Wochen, als sich der Verdacht gegen PädagogInnen an der Odenwaldschule verifizierte. Nicht deutlich genug wurde anfänglich kommuniziert, dass diejenigen, die die Opfer von sexualisierten, körperlichen und psychischen Verletzungen zu TäterInnen stilisieren, um die eigentlichen TäterInnen zu entlasten, keinerlei Legitimität haben, trotz aller Eloquenz und unter Beachtung aller Verdienste, auf der Basis von und mit Bezug auf erziehungswissenschaftliches Wissen zu argumentieren.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft will mit dieser Publikation einen Beitrag zur Initiierung einer umfassenden und notwendigen Analyse sexualisierter Gewaltpraxen in pädagogischen Kontexten leisten und so auch dazu beitragen, verloren gegangenes Vertrauen in die pädagogische Professionalität und Disziplin wiederzugewinnen. Mit dem Band

> Thole, W./ Baader, M. S./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Verlag B. Budrich

soll auch der begonnene Prozess einer deutlich verstärkten Forschungstätigkeit begleitet werden.

Werner Thole

NACHRUFE

Nachruf auf Franz Bettmer

Das Leben beschert uns so viele glückliche Tage, aber es hält auch Unabwendbares und plötzlich Erschütterndes bereit. Die Nachricht vom Ableben des von uns geschätzten und geachteten Kollegen Franz Bettmer war eine solch tiefe Trauer erzeugende Erschütterung. Jahre erfolgreicher Arbeit, Visionen der Mitwirkung bei der Realisierung sozialer Gerechtigkeit, Träume der Durchsetzung sozialpädagogischer Professionalität in der immer heterogener werdenden Berufspraxis wurden nicht nur unterbrochen, sie sind beendet. Mit hohem Engagement, wissenschaftlicher Akribie und menschlicher Bescheidenheit hat er an allen Stellen seines Lebens und Arbeitens gewirkt.

Franz Bettmer, 1952 in Emsdetten geboren, studierte nach dem Besuch des Gymnasiums in Burgsteinfurt Soziologie und Ethnologie an der Freien Universität Berlin und schloss das Studium mit den Schwerpunkten Soziologie der Sozialarbeit und Sozialpsychologie als Diplomsoziologe an der Universität Bielefeld ab. Bielefeld und Greifswald sollten die Hauptorte seiner beruflichen und wissenschaftlichen Arbeit werden. Zunächst als Wissenschaftliche Hilfskraft am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik, dann als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Drittmittelprojekten zur »Diversion im Rahmen des Jugendgerichtsgesetzes« und in der Mitarbeit bei der Antragstellung für die Einrichtung des Sonderforschungsbereiches 227 der DFG »Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter« an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. Dr. H.-U. Otto tätig, übernahm er dann in diesem Sonderforschungsbereich 227 Aufgaben als Projektkoordinator des Teilprojektes »Alternative Sozialarbeit: Informalisierung sozialer Kontrolle im Bereich abweichenden Verhaltens« und des Projektes »Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens zur Begründung von Sanktionsentscheidungen in informalisierten Jugendstrafverfahren«.

Hier entwickelte er besondere Fähigkeiten in der Koordination der Zusammenarbeit von Teilprojekten aus der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Strafrechtswissenschaft im interdisziplinären Zusammenhang und wirkte bei der Organisation der internationalen Symposien mit. Seine Promotion realisierte er an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld zum Thema »Zur Bewältigung strafrechtlicher Rationalitätsprobleme im Rahmen der Informalisierung. Die Bedeutung des Postulats subjektiver Autonomie für das Verhältnis von Strafjustiz und Sozialarbeit«. Er sammelte aber auch Erfahrungen in der praktischen Forschungstätigkeit beim Aufbau der Jugendhilfe in Ostdeutschland in Hoyerswerda zur Analyse der Ange-

botsstruktur sozialer Dienstleistungen und der Informationsgrundlagen für die Entwicklung einer Sozialberichtserstattung. In Greifswald war er dann sechs Jahre am Institut für Erziehungswissenschaft am Lehrstuhl »Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik« als Wissenschaftlicher Assistent und dabei besonders in den Lehrgebieten Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden engagiert tätig. Hier brachte er seine breite Ausbildung zur Wirkung und zeigte sein außerordentliches Organisationsvermögen sowohl in der Forschung als auch in der Vorbereitung internationaler Projekte und Tagungen. Immer wieder wurde er auch angefragt, Praxisprojekte zu begleiten und mit den Jugendämtern des Landes Mecklenburg-Vorpommern zusammenzuarbeiten. Wissenschaftlich bewegt haben ihn besonders mit Bezug auf die Schule verstärkt die Organisationsbedingungen und -formen sowie die unterschiedlichen Funktionalitäten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule theoretisch wie empirisch. Die Zusammenführung der institutionellen Betrachtung von Strafjustiz und von Schule vollzog er in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Sozialen Arbeit zu den benannten Funktionsbereichen Strafjustiz und Schule und hat Ergebnisse dazu in Einzelbeiträgen zur Arbeit an der Habilitationsschrift vorgelegt.

Seine Publikationen zeigen die Beschäftigung mit einem breiten und für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit nicht so üblichen Themenspektrum. Sie gehen von Beiträgen vom Bezug der Sozialarbeit zur Strafjustiz und Artikeln zur Auseinandersetzung mit ethischen Problemen von »Großforschungen« im Bereich der Kriminologie aus konstruktivistischer Perspektive einerseits bis hin zu Handbuchbeiträgen unterschiedlichen Zuschnitts (Straffällige, abweichendes Verhalten, Schule, Jugendhilfe u. a.) und Veröffentlichungen zu spezifischen Bereichen wie der Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie zum »Wissenschaftstransfer« mit Beiträgen in der Russischen Föderation andererseits. Interessant ist gleichzeitig die von ihm in hoher Qualität ausgeführte Themenbearbeitung und Veröffentlichung in deutschen, englischen und russischen Publikationsträgern.

Drei Bereiche seiner wissenschaftlichen Arbeit möchte ich besonders würdigen. Erstens hat er in Buchartikeln, in Zeitschriften und im Handbuch der psychosozialen Intervention mit strafrechtsrelevanten Auffälligkeiten von Jugendlichen, mit Bedingungen und Möglichkeiten, informelle Reaktionsformen aus den sozialen Nahbereichen der Familie und Schule im Strafverfahren zur Geltung zu bringen, mit theoretischen Möglichkeiten der Entwicklung einer sozialpädagogischen Perspektive auf »Abweichung« intensiv beschäftigt und aufgezeigt, wie neuere Verfahrens- und Sanktionsformen dazu Wege eröffnen können. Gerade seine Beiträge geben nachdenkenswerte Anregungen aus der Informalisierung strafrechtlicher Sozialkontrolle zur Eröffnung anderer, neuer Perspektiven.

Umfassend werden Positionen und veränderte Sichtweisen in der Monographie »Strafrecht und Sozialarbeit« deutlich gemacht, wo es ihm sehr gut gelingt, Voraussetzungen dafür zu bestimmen, dass die Sozialarbeit unter dem Zugewinn von Entscheidungskompetenzen neue sozialpädagogische Konzepte im Strafverfahren einsetzen kann.

Zweitens hat sich Franz Bettmer vor allem mit dem Komplex der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beschäftigt. Dieses ist einerseits unter historischem und genetischem Aspekt erfolgt und andererseits mit der theoretischen unterstützenden Auseinandersetzung zu einer neu gefassten Schulbezogenen Jugendhilfe als entwickelte Schulsozialarbeit neuer Prägung geschehen sowie mit einer außerordentlich umfangreichen Studie zur Entwicklung der Schulbezogenen Jugendhilfe durch empirische Analysen untersetzt worden. Die Thematik der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule hat er auch in Beiträgen zu einzelnen Projekten zielgerichtet mit bearbeitet.

Als dritter wichtiger Bereich stellt sich die Forschungsproblematik selbst dar. Hierzu hat er Arbeiten vorgelegt, die sich mit Forschungsprozessen im Bereich der Kriminologie beschäftigen, mit sozialwissenschaftlichen Analysemethoden im Arbeitsfeld Schulbezogene Jugendhilfe sowie in der Vermittlung gewonnener Erkenntnisse in der empirischen Sozialforschung für die wissenschaftliche Innovation in der Russischen Föderation. Die Arbeiten von Franz Bettmer, die sich auf mehrere Gebiete erstrecken, sind in ihrem Kern theoretische und empirische Beiträge zur originären Bestimmung der gesellschaftlichen Verortung der Sozialen Arbeit, indem die Notwendigkeiten einer Abstimmung mit anderen Institutionen begründet und Möglichkeiten der Entwicklung einer eigenständigen Handlungslogik in diesen Zusammenhängen erörtert werden. Die Fortsetzung dieser Betrachtungen findet sich in der zum Thema »‚Kontrollierte Exklusion' – Zur Funktionalität Sozialer Arbeit im gesellschaftlichen Raum« angelegten Habilitationsschrift. In bereits vorliegenden Teilen setzt er sich deshalb explizite mit der Begründung der Sozialen Arbeit als Disziplin und der Instrumentalisierung einerseits und den Kompatibilitätserfordernissen an den Beispielen Strafjustiz und Schule und der Stellung der Sozialen Arbeit im gesellschaftlichen Kontext andererseits auseinander. Ausgehend von der Sozialen Arbeit als Dienstleistung, werden systemtheoretische Analysen und Bestimmungen vorgenommen und die Soziale Arbeit in einer Funktionalität betrachtet, die es ihr erlaubt, einer Instrumentalisierung durch andere Funktionssysteme zu entgehen.

Auch in die Ausbildung von Diplompädagogen, Magistern im Haupt- und Nebenfach Erziehungswissenschaft und von Lehramtsstudenten hat er seine hohe fachliche sozialpädagogische und forschungsmethodische Kompetenz einbringen können. Dabei war er es auch, der einen aktiven Beitrag zur Erarbeitung neuer Studiengänge leistete und Prüfungs- und Studienordnungen für die Bachelor- und Masterausbildung mit erarbeitete und seine Erfahrungen dann in die Entwicklung des modularisierten Lehramtsstudienganges »Beruf-

liche Fachrichtung Sozialpädagogik« an der Universität Dortmund einbringen konnte, wo er die Vertretung der C4-Professur für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit von 2003 bis 2004 übernommen hatte. Auch die Vertretung der Professuren für Soziologie der sozialen Differenzierung und Soziokultur sowie die für Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters im Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel in der Zeit von 2005 bis 2008 und dann der Professur für Theorien der Sozialen Arbeit und Empirischen Sozialforschung an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen von 2008 bis 2009 sowie ab 2011 die Vertretungsprofessur W3 für Sozialpädagogik an der Fakultät Humanwissenschaften der Universität Bamberg zeugen einerseits von seinem breiten fachlichen Leistungsspektrum und andererseits von seiner hohen Einsatzbereitschaft und Flexibilität. Seine Lehre hatte stets ein hohes wissenschaftliches Niveau. Und durch sein Forderungsverhalten an die Studierenden haben diese sich fundiertes sozialpädagogisches und forschungsmethodisches Wissen gründlich aneignen und mit den in von ihm interessant geführten Diskursen gewonnenen Einsichten und Erkenntnissen in der Praxis erfolgreich arbeiten können.

In der internationalen Zusammenarbeit mit mehreren Universitäten Osteuropas war er ein zuverlässiger Partner und sorgfältiger Organisator bei der Entwicklung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als neuer Lehrdisziplin an der Staatlichen Pädagogischen Universität Omsk (Russische Föderation) und der Einrichtung eines Zentrums für Sozialpädagogik/Sozialarbeit für Westsibirien. Internationale Konferenzen und Workshops in Greifswald, Omsk, Novosibirsk, Barnaul und Moskau wurden durch ihn mit vorbereitet und stets mit großem Erfolg durchgeführt.

Franz Bettmer engagierte sich auch umfangreich in der akademischen Selbstverwaltung und arbeitete in verschiedenen Ausschüssen unterschiedlicher Fakultätsräte, war Mitglied der Forschungskommission des Senats der Universität Greifswald und setzte sich stets nachdrücklich für die Belange der Kolleginnen und Kollegen ein.

Er war immer ein umsichtiger und gründlich arbeitender Mitstreiter im Forschungsprozess. Einsatzbereit, ideenreich und praxisverbunden, durch vielfältige Projekte in mehreren Bundesländern geschult, hatte er die uneingeschränkte Achtung der Kolleginnen und Kollegen. Auch als Ratgeber und Förderer des wissenschaftlichen Diskurses wurde er gern von den neu beginnenden Assistenten in Anspruch genommen. Und mit seiner Ruhe und Besonnenheit war er derjenige in den Arbeits- und Forschungsgruppen, der stets den Blick für das Reale und Realisierbare in der manchmal überschwänglichen Begeisterung für das zu Bearbeitende und das zu Lösende hatte.

Er genoss die Anerkennung im schulischen genauso wie im sozialpädagogischen Bereich der Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen und regionalen Partnern und war ein geschätzter Diskutant, wenn Probleme bearbeitet

und gangbare Lösungen gefunden werden mussten. Seine Bescheidenheit, seine Sachlichkeit sowie Verlässlichkeit waren ein wertvoller Beitrag im gemeinsamen Arbeitsprozess.

Studierende und Mitarbeiter schätzten ihn gleichermaßen als den engagierten Forscher und Lehrer, der selbst vorangeht und Wort und Tat eine Einheit sein lässt.

Deshalb bleibt er uns unvergessen.

Franz Prüß

Nachruf auf Albert Ilien

Albert Iliens Weg zur akademischen Pädagogik war nicht geradlinig. Bevor er 1978 in Pädagogik habilitiert wurde und 1979 die Professur für Pädagogik an der Universität Hannover antrat, wurde er in Theologie (Freiburg) und in Volkskunde (Tübingen) promoviert. Über die Tätigkeit als Professor hinaus war er ein engagierter und kritischer Schulreformer (u. a. Wissenschaftliche Begleitung der Glockseeschule) und psychoanalytisch orientierter Supervisor für Lehrerinnen und Lehrer und vor allem für Schulleiterinnen und Schulleiter.

Albert Ilien war mehr als ein akademischer Fachvertreter. Er war Universalgelehrter, »homme de lettres«, ein humanistischer und humoristischer Freigeist, ein Bildungstheoretiker, dem Herzens- und Geistesbildung gleichermaßen ein Anliegen waren.

Aus dieser Sonderstellung resultierte, dass er vielfach quer zum aktuellen Diskurs argumentierte. Intellektuelle Moden ließen ihn unbeeindruckt. Unhintergehbarer Referenzpunkt für ihn blieb immer der neuzeitliche Bildungsdiskurs in seiner ganzen Breite. Der inflationäre Gebrauch des Bildungsbegriffs im öffentlichen Diskurs für »alles Mögliche« war ihm ein Ärgernis. Überhaupt forderten sein präzises Denken und seine geschliffene Sprache seine Gesprächspartner immer wieder heraus, sich nicht mit vorschnellen »Lösungen« zufrieden zu geben. Seine pädagogischen Interventionen nahmen immer den Ausgangspunkt von einer tiefen Empathie, die er in sein Verständnis des Bildungsbegriffs zu integrieren suchte. Machbarkeitsphantasien im pädagogischen Feld kritisierte er mit aller Schärfe.

Eine solche Charakterisierung Albert Iliens als scharfer und scharfsinniger Kritiker, der an den irrationalen Verhältnissen des Bildungswesens gelitten hat, könnte das Bild eines hadernden, trübsinnigen oder gar verhärmten Menschen wachrufen. Das Gegenteil war der Fall. Albert Ilien war von sprühendem Humor und das gemeinsame Lachen war ein Grundzug seiner kommunikativen Haltung. Das war ihm wichtig: Nicht nur bei der Sache sein,

sondern damit zugleich bei sich sein und bei den anderen. Es gehörte zu dem für ihn typischen Verständnis des akademischen Diskurses, die Frage nach den Gefühlen, nach den inneren Motiven zu stellen. Die denkende Ordnung der Wirklichkeit war für ihn Hingabe an die Sache; die ganze Person war im Spiel. Der argumentative Austausch war für ihn eins mit der Begegnung von Personen. »Wie haben Sie sich nach dem Vortrag gefühlt?« war eine Frage, mit der er immer wieder Kolleginnen und Kollegen irritieren konnte.

In seinem letzten Buch aus dem Jahre 2009, einer kulturkritischen Einführung in den Lehrerberuf, hat er eindrucksvoll dokumentiert, wie Empathie und Professionalität in einem gemeinsamen Bildungsbegriff aufgehoben sein könnten. Seinen Überlegungen in diesem Buch stellt er das folgende Zitat Johann Gottfried Herders voran, das den ihm wichtigen Grundgedanken einer Bildung als spezifische Form der Selbstbildung deutlich werden lässt:

> »Im Grad der Tiefe unsres Selbstgefühls
> liegt auch der Grad des Mitgefühls mit anderen;
> denn nur uns selbst können wir in andre gleichsam
> hineinfühlen.«

Am 26.09.2011 ist Albert Ilien nach schwerer Krankheit überraschend verstorben. Mit ihm hat die Erziehungswissenschaft einen wunderbaren Kollegen verloren.

Martin Heinrich, Andreas Wernet & Thomas Ziehe

Nachruf auf Jürgen Mansel

Am 7. März 2012 verstarb im Alter von 56 Jahren der Soziologe und Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Jürgen Mansel. Wir trauern um einen herausragenden und äußerst leidenschaftlichen Wissenschaftler, der sich trotz schwerer Krankheit bis zuletzt hingebungsvoll seiner Arbeit gewidmet hat. Sein berufliches Leben war durch sein unermüdliches Engagement gekennzeichnet, sich mit den Lebenslagen junger Menschen zu befassen, diese im Hinblick auf Entwicklungschancen und Risiken empirisch zu analysieren und gesellschaftskritisch zu diskutieren.

Jürgen Mansel begann seine wissenschaftliche Laufbahn im Jahr 1983 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rechts- und Sozialphilosophie der Universität des Saarlandes. Nach kurzer Zeit an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal wechselte er 1988 an die Universität Bielefeld, wo er bis 1994 als wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät für Pädagogik tätig war und bis 2000 eine Hochschuldozentur mit Lehr- und

Forschungsauftrag im Fach Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialisation innehatte. Im Sommersemester 1997 nahm er eine Gastprofessur »Jugend, Technik und Gesundheit« an der Philosophischen Fakultät der Universität Chemnitz wahr.

Nach verschiedenen Projekttätigkeiten vor allem am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung wurde er im Oktober 2000 zum außerplanmäßigen Professor der Universität Bielefeld ernannt, wo er bis zuletzt lehrte und forschte.

Jürgen Mansel war 1999 Initiator und Mitbegründer der Sektion Jugendsoziologie und bis zu seinem Tod ihr Sprecher. Zahlreiche Tagungen zu unterschiedlichsten Themen der soziologischen Jugendforschung und Theoriebildung hat er organisiert und bundesweit begleitet. In seiner Funktion als Sprecher hat er der Sektion, die heute mehr als 100 Mitglieder zählt, innerhalb weniger Jahre zu großem Ansehen verholfen. Sowohl über inhaltliche als auch methodologische Diskussionen hat Jürgen Mansel die Sektion Jugendsoziologie und die Jugendforschung nachhaltig geprägt. Darüber hinaus war er vom ersten Jahrgang an aktives Mitglied im Beirat der Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung und außerdem Mitherausgeber der Reihe Kindheits- und Jugendforschung im Juventa-Verlag.

Mit Jürgen Mansel verliert die Soziologie und Erziehungswissenschaft einen äußerst ambitionierten Empiriker, der die sozialen Problem- und Risikolagen, die psycho-sozialen Befindlichkeiten von Jugendlichen, soziale Ungleichheiten, Akkulturationsprozesse und vielfältige Bildungsphänomene in ihrer ganzen Komplexität zu diagnostizieren und hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Entwicklungen und Folgen zu deuten wusste. Sein Name ist zudem eng verbunden mit Studien im Bereich der zeitgenössischen Gesundheits- und Stressforschung, der kriminologischen Forschung, der Konflikt- und Gewalt- sowie der Armutsforschung.

Wie nur wenige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hat er über ein differenziertes, empirisch abgesichertes und zugleich breites Wissen über das soziale Phänomen Jugend verfügt. Sein schöpferisches Werk aus fast drei Jahrzehnten umfasst über zweihundert Publikationen, darunter Monografien und Herausgeberbände, die für aktuelle, aber auch künftige jugendsoziologische und bildungswissenschaftliche Studien und Theorieentwicklungen sowie die Jugend-, Bildungs- und Sozialpolitik von unermesslichem Wert sind. Jürgen Mansel wird eine große Lücke in der soziologischen und pädagogischen Lehre und Forschung hinterlassen.

Sein unentwegter Forschungsdrang, sein kritisches Verantwortungsbewusstsein für gesellschaftliche Entwicklungen, seine Aufrichtigkeit und Gewissenhaftigkeit in seiner Arbeit sowie seine unkonventionelle und liebenswerte Art werden allen seinen Kollegen und Kolleginnen unvergessen bleiben.

Wir gedenken einem wunderbaren Wissenschaftler, Hochschullehrer und Freund in tiefster Dankbarkeit. Unser Mitgefühl gilt seiner Familie, vor allem seiner Frau und seinen zwei Töchtern.

Für die Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie: Dagmar Hoffmann & Karsten Speck

Für das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld: Wilhelm Heitmeyer

Nachruf auf Jürgen-Eckhardt Pleines

Am 27. 3. 2012 ist Jürgen-Eckhardt Pleines im Alter von siebenundsiebzig Jahren nach langer Krankheit gestorben. Jürgen Pleines ist weit über die Landesgrenzen hinaus als Bildungsphilosoph bekannt geworden. In der DGFE ging die Gründung der späteren Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie auf seine Initiative zurück. Für den 9. Kongress 1984 in Kiel hatte Pleines zu einer Arbeitsgemeinschaft über das Verhältnis von Pädagogik und praktischer Philosophie mit besonderer Rücksicht auf die Rezeption Kants eingeladen. Es war ihm gelungen, namhafte Philosophen (Patzig, Ritzel, Schottlaender, Funke) und bildungsphilosophisch orientierte Pädagogen miteinander ins Gespräch zu bringen (u. a. Marian Heitger, der nur wenige Tage nach dem Tode von Jürgen Pleines ebenfalls verstarb). Pleines hat das Resultat dieser Eröffnungstagung 1985 in dem Band »Kant und die Pädagogik« publiziert. Arbeitsgemeinschaft und Publikation lieferten den Startschuss für eine erfolgreiche Kommissionsarbeit, heute innerhalb der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Jürgen-Eckardt Pleines wurde am 1. 10. 1934 in Stettin geboren. Nach Evakuierung und Flucht nach Westdeutschland besuchte er 1947-1954 die Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll und von 1954 bis 1956 das Katharineum in Lübeck, wo er die Abiturprüfung bestand. Inzwischen (1949) war sein Vater aus russischer Kriegsgefangenschaft zurückgekehrt. Pleines studierte Theologie und Philosophie an der Hochschule in Bethel und den Universitäten Marburg, Hamburg und Heidelberg. 1964 promovierte er bei Hans-Georg Gadamer mit einer Arbeit über das Thema »Vom Wesen des Menschen in seiner zeitlichen Bestimmung. Ein Versuch zur Zeitanalyse des menschlichen Daseins nach Sören Kierkegaard«. 1974 habilitierte er sich in Marburg bei Wolfgang Klafki für das Fach Erziehungswissenschaft. Inzwischen war er 1966 als Dozent an die neugegründete Pädagogische Hochschule Lörrach berufen, 1970 zum Professor ernannt und 1973 in eine C-4 Professur eingewiesen worden. 1983 übernahm Jürgen-Eckardt Pleines den Lehrstuhl für

Allgemeine Pädagogik an der Universität Karlsruhe, den er bis zu seiner Emeritierung 1999 innehatte.

In rastloser Arbeit hat Jürgen-Eckardt Pleines ein erstaunliches Lebenswerk vollbracht. In fünfundzwanzig z.T. umfangreichen Buchveröffentlichungen, acht von ihm herausgegebenen Sammelbänden, über achtzig Aufsätzen und gedruckt vorliegenden Rundfunkvorträgen hat er zu pädagogischen und philosophischen Fragen Stellung genommen. In allein sieben Büchern hat er sich zum Thema der Bildung aus philosophischer Sicht geäußert, begonnen mit »Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs« (1971) über »Studien zur Bildungstheorie« (1989) bis hin zu »Wissenschaftliche Bildung« (2004) und den äußerst verdienstvollen Editionen »Bildungstheorien. Probleme und Positionen« (1978), »Hegels Theorie der Bildung«. Bd. I: Materialien (1983), Bd. II: Kommentare (1986) sowie »Bildung im Umbruch« (Philosophische Texte und Studien« (2000). In seinen letzten Jahren hat sich Jürgen-Eckardt Pleines fast ausschließlich der Philosophie mit Büchern über »Glauben und Wissen« (2008), »Wesen und Unwesen der Vernunft« (2009) und »Absolute Philosophie oder Dialektik? Zum Streit über den Neuplatonismus« (2011) geäußert. Seinen Freunden übermittelte er wenige Tage vor seinem Tod als »letzten Gruß« ein Kapitel seines letzten, nicht mehr vollendeten Buches mit dem Titel »Schönheit als Vernunftidee«.

Jürgen Pleines hinterlässt seine Ehefrau Heike-Regine Pleines und die gemeinsamen Kinder Regine und Sebastian. Die Pädagogik verliert einen der Größten ihrer gegenwärtigen Bildungsphilosophie, die Freunde einen hochgeachteten, liebenswürdigen und stets Heiterkeit um sich verbreitenden Freund. Sie werden ihn stets vermissen.

Lutz Koch

Nachruf auf Peter Martin Roeder

Am 11. September 2011 ist Peter Martin Roeder, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, in Hamburg verstorben. Wir trauern um einen menschlich und wissenschaftlich bedeutenden Pädagogen, dessen Beitrag zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

1927 geboren, gehörte Peter Martin Roeder zur Generation der jüngsten Kriegsteilnehmer. Er war von 1943 an zunächst Luftwaffenhelfer, dann wurde er zum Reichsarbeitsdienst und schließlich zur Kriegsmarine eingezogen. Im Mai 1945 geriet er in englische Gefangenschaft, wurde aber schon bald wieder entlassen, um Arbeit auf einem Bauernhof zu leisten. Erst 1946 konn-

te er zu seiner Familie zurückkehren. Obwohl er ein sogenanntes Notreifezeugnis besaß, besuchte er noch einmal die Schule und machte 1947 das Abitur. Nach kurzer Tätigkeit als Schulhelfer wurde er zum Studium am Pädagogischen Institut in Weilburg an der Lahn zugelassen. Dort legte er 1950 die erste Lehrerprüfung ab und war dann – unterbrochen durch einen Studienaufenthalt in den USA – bis 1958 als Lehrer an Volks- und Realschulen in Hessen tätig.

Bereits 1952 begann Peter Martin Roeder – neben dem Schuldienst – ein Studium an der Universität Marburg in den Fächern Pädagogik, Germanistik und Anglistik; ergänzend hörte er Psychologie, Philosophie, Soziologie und Politologie. 1960 promovierte er mit einer Untersuchung «Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule« und wurde dann Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Marburg. Ein Habilitationsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft gab ihm die Möglichkeit zu historischen Studien, die 1966 – mit der Vorlage der Habilitationsschrift »Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein« – ihren vorläufigen Abschluss fanden. Er erhielt von der Universität Marburg die venia legendi für Erziehungswissenschaft und wurde kurz darauf von der Universität Hamburg auf einen Lehrstuhl berufen. Von 1966 bis 1973 wirkte er als ordentlicher Professor und Direktor des Pädagogischen Instituts und des Seminars für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Dann nahm er einen Ruf der Max-Planck-Gesellschaft an: Er wurde wissenschaftliches Mitglied der Gesellschaft und war bis zu seiner Emeritierung Ende 1995 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, wo er den Forschungsbereich »Schule und Unterricht« leitete. Er hatte von 1978 an zudem eine außerplanmäßige Professur für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Von 1984 bis 1986 war er stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die ihn 1995 »in Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistungen und seines persönlichen Engagements für die deutsche Erziehungswissenschaft« mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis ehrte. 1996 wurde ihm von der Universität Bochum die Ehrendoktorwürde verliehen.

Peter Martin Roeder hat maßgeblich dazu beigetragen, dass sich die vom deutschen Idealismus geprägte Pädagogik in der Nachkriegszeit zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat, in der die traditionellen philosophischen Orientierungen allmählich an Bedeutung verloren zugunsten sozialwissenschaftlicher Perspektiven und empirisch-analytischer Verfahrensweisen. Dass die häufig zitierte »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung« kein Programm geblieben ist, ist nicht zuletzt seinen Arbeiten zu verdanken. Er gilt daher mit Recht als einer der Pioniere der modernen empirischen Erziehungswissenschaft. Das heißt aber nicht, dass er sich auf quantitative empirische Untersuchungen eines mehr oder weniger

eng umrissenen Gegenstandsbereichs beschränkt hätte; vielmehr bearbeitete er eine Fülle verschiedener Themen und Fragestellungen und nutzte dabei die unterschiedlichsten methodischen Verfahren. Zu einigen Verfahren liegen Veröffentlichungen von ihm vor, aber er wollte sich methodisch nie festlegen lassen. Empirisch arbeiten hieß für ihn in erster Linie: genau hinsehen und den Erscheinungen auf den Grund gehen. Dieses Ziel ließ sich – abhängig vom Thema und der Fragestellung – ebensogut mit historischen oder ideologiekritischen Untersuchungen erreichen wie mit kontrollierten Beobachtungen oder Tests, mithilfe von Erkundungen oder Fallstudien ebensogut wie mithilfe von Surveys oder Sekundäranalysen quantitativer Daten. Das wesentliche Motiv seiner wissenschaftlichen Arbeit war Aufklärung.

Während seiner Ausbildung in Weilburg hatte Peter Martin Roeder Bereiche der Kunst und Literatur kennengelernt, die im Dritten Reich als entartet gegolten hatten, und war mit pädagogischen, psychologischen, philosophischen und politischen Ideen in Berührung gekommen, die ihm vorher nicht zugänglich gewesen waren. Das Studium war für ihn daher Aufklärung oder, wie er selbst sagte, »aktive Überwindung einer zunehmend als Alptraum und Öde erinnerten Vergangenheit«. Dies gilt auch für seine Universitätsstudien in Marburg, wo er Gesellschaftstheorien kennenlernte, die zum besseren Verständnis und zur wissenschaftlichen Bewältigung der jüngsten Vergangenheit beitragen konnten, und wo er Gelegenheit hatte, sich mit ideologiekritischen Positionen auseinanderzusetzen. Gesellschaftstheoretische und ideologiekritische Perspektiven bestimmten dann auch seine in Marburg entstandenen wissenschaftlichen Arbeiten. Sie bezogen sich vor allem auf die politischen und sozialen Funktionen der Schule. So befasste er sich in seinen Untersuchungen zu den Inhalten des Lesebuchs mit den politischen Implikationen der literarischen Bildung im deutschen Gymnasium; in der Abhandlung »Gemeindeschule in Staatshand« belegte er, in welchem Ausmaß die Volksschule im ausgehenden 19.Jahrhundert politisch funktionalisiert wurde; und in seiner Habilitationsschrift stellte er dar, wie es in der Geschichte des pädagogischen Denkens zur Entwicklung gesellschaftstheoretischer und bildungssoziologischer Perspektiven kam. Diese umfangreiche historische Studie zeigt unter anderem, dass die lange vernachlässigten erziehungssoziologischen Fragestellungen empirische Forschung erforderlich machen und dass sie die pädagogischen Diskussionen ungemein bereichern können. Ein Beleg dafür sind die ebenfalls in der Marburger Zeit entstandenen Arbeiten, die sich mit dem Beitrag der Schule zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit beschäftigen. Sie behandeln – auf der Basis quantitativer empirischer Untersuchungen – den Zusammenhang von Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen beziehungsweise die Selektionsprozesse, die mit neusprachlichem Unterricht verbunden sind, das heißt Themen, deren Bedeutung heute unbestritten ist, von der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik

der damaligen Zeit aber nicht erkannt wurde, und die und daher auch nicht aufgegriffen wurden.

Die historischen Arbeiten zu den politischen und sozialen Funktionen der Schule hat Peter Martin Roeder später fortgeführt und zusammen mit Achim Leschinsky eine Untersuchung zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung publiziert. Auch die Frage nach dem Zusammenhang von familialer Herkunft, Spracherwerb und Schulleistungen ließ ihn nicht mehr los, sondern veranlasste ihn zu weiteren empirischen Studien, die in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert sind. In den folgenden Jahren erweiterten sich seine Forschungsinteressen beträchtlich: Er beschäftigte sich mit einzelnen Schulformen und der Struktur des deutschen Schulwesens sowie mit weiteren institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens, und setzte sich – auf der Basis von Literaturstudien zu verschiedenen Dimensionen der Schulleistung – wiederholt mit dem Problem der Fachleistungsdifferenzierung auseinander. Im Zentrum stand dabei die Frage nach der Möglichkeit des Ausgleichs beziehungsweise der Verringerung von Leistungsunterschieden in der Jahrgangsklasse, mit anderen Worten: die Frage nach den Erfolgsaussichten einer Strukturreform des deutschen Bildungswesens. Peter Martin Roeder hat sie alles in allem eher skeptisch beantwortet und immer wieder Überlegungen zur inneren Reform der Schule angestellt. So erörterte er Fragen danach, was die Qualität von Schulen ausmacht und unter welchen Bedingungen es zu »gelingendem Unterricht« kommt, welchen Einfluss die Kommunikation und Kooperation von Lehrern oder die Partizipation von Schülern auf den Unterricht und das Schulklima haben, welche pädagogische Bedeutung Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen besitzen und wo sich »Spielräume im Schulalltag« finden lassen, die besser als üblich genutzt werden könnten. Dass er die Schulpraxis sehr gut kannte, ist an diesen Arbeiten leicht abzulesen. Mit ihnen ist die Liste der von ihm bearbeiteten Themen aber nicht erschöpft. Sie ließe sich unschwer verlängern, zum Beispiel um Fragestellungen aus dem Bereich der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung, um Fragen zur Lehrerbildung und zur Professionalisierung des Lehrerberufs oder zum Hochschulzugang und den Konsequenzen der Expansion der Hochschulen. Auch Arbeiten zur Bildungsplanung und Bildungspolitik und Beiträge zu einer Theorie beziehungsweise Metatheorie der Schule dürften auf einer solchen Liste nicht fehlen. In allen Veröffentlichungen zeigt sich das Bemühen, seinen Gegenstand von möglichst vielen Seiten zu beleuchten und sich nicht vorschnell auf eine Interpretation festzulegen, sondern unbeeinflusst von der gerade herrschenden Meinung verschiedene Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen und gegeneinander abzuwägen.

Peter Martin Roeder war aber nicht nur als Autor sondern auch als Herausgeber, Gutachter und Doktorvater tätig, und er engagierte sich nicht nur in der Leitung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sondern auch als

Mitglied im wissenschaftlichen Beirat von Forschungseinrichtungen und in Expertenkommissionen. Trotz der mit seinen vielfältigen Tätigkeiten verbundenen Belastungen hatte er immer Zeit für seine Mitarbeiter. Wenn man Fragen an ihn hatte oder seinen Rat brauchte, musste man lediglich an seine Tür klopfen und konnte sicher sein, die benötigten Informationen oder sachdienliche Hinweise und Anregungen zu bekommen, mit Lektürevorschlägen versorgt und gut beraten zu werden. In der Regel verließ man ihn befriedigt und mit dem schönen Gefühl, ihn keineswegs gestört zu haben, obwohl dies sicher immer wieder der Fall gewesen ist. Gleichbleibende Freundlichkeit im Umgang mit anderen, ob es nun Schüler, Lehrer, Mitarbeiter oder Kollegen waren, gehörte zu den hervorstechenden Merkmalen seiner Persönlichkeit. Ebenso bemerkenswert waren seine Bescheidenheit und seine Scheu, sich ins rechte Licht zu rücken, öffentlich aufzutreten oder gar in den Medien präsent zu sein. Seine wissenschaftliche Arbeit war ihm wichtiger als seine Rolle im Wissenschaftsbetrieb. Denen, die ihn gekannt haben, wird er auch deshalb unvergessen bleiben.

Gundel Schümer

Nachruf auf Hermann Röhrs

Am 11. Oktober 2012 verstarb nach einem erfüllten Leben kurz vor Vollendung seines 97. Lebensjahres mit Prof. Dr. Dr. h. c. Hermann Röhrs ein national wie international hoch angesehener Erziehungswissenschaftler und akademischer Lehrer von großer Ausstrahlung. Im (Erinnerungs-) Band 11 seiner Gesammelten Schriften reflektiert er ausführlich, wer und was ihn geprägt und beeinflusst hat, die vielen Personen und Ereignisse, gekrönte Häupter und Regierungschefs, denen er begegnet ist, bis hin zu Studierenden, Hilfskräften, Doktoranden/-innen und Habilitanden, um einige zu nennen. Von letzteren sind viele in akademischen Positionen, oft einflussreichen Verwaltungs- oder anderen Praktikerstellungen über die ganze Welt verstreut.

Bevor akademische Prüfungen in seinem Leben wichtig, jedoch kaum zum Problem wurden, hatte der junge Röhrs andere, durch wirtschaftlich wie politisch unruhige Zeiten bedingte Prüfungen zu bestehen. Geboren am 21. 10. 1915 in Hamburg wuchs er in bescheidenen Verhältnissen auf. Weltkriegs- und Nachkriegsjahre, Hyperinflation und Weltwirtschaftskrise erschwerten das Aufwachsen. Die Zeiten wurden jedoch noch lebensfeindlicher für ihn. NS-Organisationen und explizite Bekenntnisse zum Nationalsozialismus konnte er sich während des Lehrerstudiums an der Universität Hamburg und auch als begeisterter Lehrer an einer Dorfgrundschule im Hambur-

ger Land vom Leibe halten – es war eine »Form des Vorbeisehens und Vorbeilebens« mit Sport als »Schutzraum«. Im studentischen Arbeitsdienst als vormilitärischer Ausbildung musste er jedoch knochenharte Arbeit im Wattenmeer leisten. Fünf Jahre grausamste Kriegsereignisse und -erlebnisse – die »Hölle auf Erden« zumeist an vorderster Front und mehrfach verwundet – überlebte er von 1940 bis 1945. Dazu bedurfte es sicherlich einer gehörigen Portion Glück, aber auch Klugheit, Geschick und spezieller Fähigkeiten, z. B. aufgrund sportlicher Fitness. Es gelang ihm, in Verwundungsphasen seine Dissertation an der Hamburger Universität fertigzustellen und Ende 1944 bei Wilhelm Flitner, dem Vertreter einer humanistischen Pädagogik, die Doktorprüfung abzulegen. Die Habilitation mit einer Arbeit zu Aloys Fischer folgte Anfang der 1950er Jahre.

In dieser Schrift offenbart schon der junge Wissenschaftler und Assistent Flitners ein Streben, das sein gesamtes akademisches Werk und Wirken kennzeichnet: die Suche nach dem Ganzen, nach dem System hinter allen Einzelphänomenen als Klammer für die Disziplin in einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft, insbesondere das »Ins-System-Bringen« der Teildisziplinen. Hermann Röhrs schuf ein wissenschaftliches Lebenswerk, das alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft umfasste. Wie kaum ein Zweiter und wahrscheinlich als Letzter überblickte er die Erziehungswissenschaft diachron wie synchron. Seine »Gesammelten Schriften« in 15 Bänden belegen dies eindrucksvoll, wenngleich sie nur eine Auswahl aus der über 600 Publikationen umfassenden Veröffentlichungsliste darbieten.

Von den Teildisziplinen sind drei besonders hervorzuheben. Die Hinwendung zur *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* eröffnete eine lebenslange internationale Perspektive für sein gesamtes wissenschaftliches Wirken. Am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, an das Röhrs nach einer kurzen Zwischenstation in Mannheim 1958 berufen wurde, gründete er 1966 eine Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, mit der er insbesondere der bis dahin kaum beachteten Pädagogik der Entwicklungsländer zum Aufschwung verhalf. Seine ausgedehnten Forschungsreisen führten ihn durch Afrika, Afghanistan und andere Länder der Dritten Welt, seine Beschäftigung mit den Industrieländern (Schwerpunkt USA) ebenfalls in zahlreiche von diesen. Auch seinen leidenschaftlichen Einsatz für die reformpädagogische Bewegung war international ausgerichtet.

Sein vehementer und ausdauernder Einsatz für die Friedenserziehung und ihre wissenschaftliche Disziplin, die *Friedenspädagogik*, war fundiert durch die eigenen Erfahrungen in einem unmenschlichen Krieg, dem eine »Kriegs- und Vernichtungspädagogik ohne erzieherisches Konzept: eine Unpädagogik« zugrunde lag. Nach eigenem Bekenntnis haben die Erlebnisse des Krepierens und Leidens Anderer ihn stärker traumatisiert als seine mehrfachen eigenen körperlichen Verwundungen; an den psychisch außerordentlich be-

lastenden Erinnerungen trug er, der sein Leben einer zutiefst humanistisch durchdrungenen Pädagogik widmete, weitaus schwerer. In der Friedenspädagogik untersuchte er Bildungspläne und Schulbücher auf friedenserzieherische Anknüpfungspunkte. Er wurde zum Gründungsvater einer »Friedensschule«, der Internationalen Gesamtschule Heidelberg, mittels Gründungsgutachten, Mitarbeit im Gründungsgremium und Verantwortung für die hermeneutisch-empirische Begleitforschung. An seinem 90. Geburtstag ehrten ihn Kollegen, Weggefährten, Schüler/-innen mit einer Feier und einem Symposion zum Thema »Friedenspädagogik«.

Es kann nicht verwundern, dass der mit Leib und Seele dem Sport zugetane Erziehungswissenschaftler Röhrs maßgeblich an der Konstitution einer *Sportpädagogik* beteiligt war. Band 5 seiner Gesammelten Schriften »Spiel und Sport – pädagogische Grundfragen und Grundlagen« (1996) gibt davon beredt Zeugnis. In dieser Disziplin geht es Röhrs nicht nur um Bewegung und körperliche Ertüchtigung, sondern im Sinne seines pädagogischen Gesamtsystems auch um das Geistige und Emotionale, um Einfühlsamkeit, Kooperation, Toleranz, Fairness u. ä. m.

Obwohl Hermann Röhrs kein höheres politisches Amt angestrebt hat, war seine Mitwirkung beim Aufbau des demokratischen Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland doch so wirkungsmächtig, dass er dafür 1985 mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet wurde. Unterschiedlichste Ehrungen durfte er im In- und Ausland erfahren. Die Aristoteles-Universität in Thessaloniki verlieh ihm die Ehrendoktorwürde, in der Tschechischen Botschaft in Bonn erhielt er die Comenius-Plakette. Gekrönt werden die Ehrungen von Ehrenpräsidentschaft und -mitgliedschaften in pädagogischen Gesellschaften, deren Wirken er nicht selten als Mitbegründer oder in herausragender Funktion aktiv mitgestaltet hatte: Ehrenpräsidentschaft der deutschsprachigen Sektion der reformpädagogischen Vereinigung »World Education Fellowship« (Weltbund für Erneuerung der Erziehung), »Honorary Member« in der »Society for Comparative Education in Europe« (CESE), Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Drei Festschriften wurden ihm, der selbst eine Fülle von Festschriften initiiert oder an ihnen mitgewirkt hat, aus Anlass seines 60., 65. und 80. Geburtstages gewidmet, gefüllt mit Beiträgen von seinen »Schülern/innen«, Doktoranden/innen und meist hochkarätig ausgewiesenen Kollegen und Kolleginnen aus aller Welt.

Ulrich Baumann, Volker Lenhart, Gerhard Schnaitmann & Axel Zimmermann

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 Historische Bildungsforschung

Allgemeines

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief und auf der Website der Sektion (http://www.bbf.dipf.de/hk/) berichtet, weitere Informationen über die Aktivitäten der Sektion werden auf der Website *Historische Bildungsforschung Online* (HBO) (http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/) veröffentlicht.
Redaktion des Rundbriefs: Dr. Joachim Scholz, Universität Wuppertal (E-Mail: jscholz@uni-wuppertal.de).

Tagungen

1. Die Sektion Historische Bildungsforschung hat auf ihrer Mitgliederversammlung im März 2012 in Osnabrück beschlossen, eine *Klausurtagung* über die *aktuelle Situation der Historischen Bildungsforschung* abzuhalten.

Die Tagung fand am 12. Oktober 2012 von 11-17 Uhr in der Grundschulwerkstatt in Kassel, Henschelstr. 6, Holländischer Platz, statt.
Gastgeberin war Frau Prof. Dr. Edith Glaser.
Zentrale Tagesordnungspunkte waren:

a) Erarbeitung eines Positionspapiers zum Stellenwert der Historischen Bildungsforschung;
b) Graduiertenkolleg Historische Bildungsforschung
c) Verhältnis der Historischen Bildungsforschung zu den anderen Sektionen und Kommissionen der DGfE und zur Geschichtswissenschaft.

2. Die nächste *reguläre Sektionstagung* findet vom 19.-21. September 2013 an der Helmut-Schmidt-Universität (Universität der Bundeswehr Hamburg) zum Thema: *»Bildung und Differenz in historischer Perspektive«* statt. Die Gastgeber der Tagung sind Frau Prof. Dr. Carola Groppe und Herr PD Dr. Gerhard Kluchert. Ein CfP wird rechtzeitig erfolgen.

ISCHE

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 35) : »Education and Power: Historical Perspectives", Riga, Latvia, August 21-24, 2013
Education per se is power, or so educators truly believe. Education is able to influence politics, the business environment, faith, teachers and parents, as well as the media. Throughout time, power in the field of education has been attempted to be realized, demonstrated, proven and imposed by a variety of actors: politicians, public figures, the clergy, business people, warlords, teachers, parents, and the mass media among others. The power structure has changed according to the political system, market economy, tradition, and even fashion.

Therefore, ISCHE 35 will focus on the following issues:
How does power- usurped or self-proclaimed, appointed, democratically or naturally won- act upon the field of education? How has power affected teachers and their education? How does teacher education affect power? How has power and education affected childhood and adolescence and has it influenced the lived identity of men and women? How is power reflected in curriculum, textbooks, and teaching aids? How do the educational sciences serve power, and how do they legitimize power? How can we identify and explain the relationship between power and education? How possible in the field of education is it to support, restrict, stimulate and deny through power? Does power encourage resistance and how does this occur? Is it possible to resist power in education?
Conference sub-themes:

1. Power and educational policy
2. Power and the teacher
3. Power and childhood and youth
4. Power and curriculum, textbooks, and teaching materials
5. Power and informal education
6. Power and gender education
7. Power and educational sciences
8. Power and education research methodology

Deadline for submission of proposals: 31 December 2012
Deadline for registration: 15 March 2013
Further information: www.lu.lv/ische2013

Weitere Informationen

Eckhardt Fuchs ist zum neuen Präsidenten der ISCHE für die Zeitspanne 2012-2015 gewählt worden; neue Vorstandsmitglieder sind des Weiteren

Noah Sobe, Loyola University, Chicago (USA) und Gary McCulloch, University of London (UK).
Der *»ISCHE CONFERENCE PAPER PRIZE AWARD"* 2011 ist an Katharina Schembs (Humboldt Universität Berlin) für ihren Beitrag »Education through Images: Peronist Visual Propaganda between Innovation and Tradition (Argentina 1946-1955)« verliehen worden. Der Beitrag wird in der *Paedagogica Historica* erscheinen.
Die Gender Group innerhalb der Standing Working Groups der ISCHE zum Thema »Gender, Power Relations and Education in a Transnational World« hat sich neu formiert. Convenors sind: Adelina Arredondo, Christine Mayer und Kate Rousmaniere.

Summer School

»Researching Histories of educational Spaces, Discourses and Sources"

Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students, University of Hamburg, Germany, 13-16 June 2013
This conference is for postgraduate history of education researchers who are interested in the histories of educational spaces and discourses and new ways of working with images, artefacts and archives. Leading international historians of education will offer advice about the research process, including publication, and there will be opportunities for students to discuss their research topics and to network.
This is the fourth conference and follows on from successful events in Ghent in 2010, Birmingham in 2011 and Lisbon 2012. It is organized by EERA Network 17 'Histories of Education' and the Universities of Birmingham, Cambridge, Ghent and Hamburg.
The conference language is English.
The participation of conference is free; accommodation and food will be provided. Delegates will only have to cover the cost of their travel to Hamburg.
Places are limited to 30 students. Application forms can be obtained from the EERA Office at summerschool-hamburg@eera.eu.
Closing date for applications is December 31st 2012; successful applicants will be notified in February 2013.
Local organizers: Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Dipl. Päd. Sylvia Lässig

Eva Matthes (Augsburg)

Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF)

Tagung

Arbeitstreffen des AHFF vom 27.-28. Januar 2012 an der Ruhr-Universität Bochum: Das jährliche Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung hat diesmal am 27. und 28. Januar 2012 an der Ruhr-Universität Bochum als internes Arbeitstreffen der Mitglieder stattgefunden. Das Arbeitsthema lautete: »Familienerziehung/Familienkonflikte«. Das Mitgliedertreffen diente zugleich der Vorbereitung einer größeren öffentlichen Tagung des Arbeitskreises im Jahr 2013 an der Universität zu Köln.

Auf dem Arbeitstreffen wurden sowohl Vorträge gehalten als auch gemeinsam Texte diskutiert, die einen theoretisch reflektierten Zugang zum Arbeitsthema eröffneten. Obwohl sich das Thema Erziehung und Konflikt in der Familie zentral stellt, gibt es dazu sehr wenig empirische Forschung. So ist zwar einiges bekannt über den Einstellungswandel in Erziehungsfragen im intergenerationalen Vergleich sowie über den Wandel von Erziehungsstilen, dennoch weiß man sowohl historisch als auch aktuell insgesamt eher wenig über die innerfamilialen Prozesse von Erziehung. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich Familienerziehung auch konflikthaft gestaltet. Welche Konflikte und Konfliktlinien bezüglich Erziehungsfragen lassen sich in Familien identifizieren, etwa zwischen Elternteilen oder auch zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander oder auch über mehr als zwei Generationen hinweg? Welche Rollen spielen Familienkonflikte im Kontext von sozialer Platzierung, Generationenaufstiegen oder -abstiegen? Wie wirkt sich kulturelle Diversität zwischen Familienmitgliedern oder zwischen Familie und Umwelt aus? Diese Fragen wurden auf dem Workshop diskutiert. Vorträge zum Thema hielten Petra Götte (Augsburg) zu »Familiäre Identitätsarbeit – und dann noch im Spiegel privater Fotografie? Eine theoretische und methodische Problemskizze«, Meike Sophia Baader (Hildesheim) zu: »Familienerziehung in aktuellen Erziehungsratgebern. Theoretische Perspektiven und diskursanalytische Forschungszugänge«, Alexandra Retkowski (Kassel) zu: »‚Auch als Erwachsener ist man in einer Ecke immer noch ein Kind' und ‚Besuch und Fisch bleibt nur drei Tage frisch' – Emotionale und leibliche Familienerziehung in biographischer Perspektive« und Severine Thomas (Hildesheim) zu: »Pädagogische Nachhaltigkeit der Elternbildung in Eltern-Kind-Gruppen«. Im Rahmen des Workshops und der Diskussion des Textes von Jutta Ecarius zum Thema »Familienerziehung« aus dem von ihr herausgegebenen »Handbuch Familie« (2007) wurde das Thema Familienerziehung vor allem in theoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht in den Blick genommen.

In der Folge der geführten Diskussionen und der gemeinsamen Einschätzung der Forschungslage entschieden sich die Mitglieder schließlich auf der

Mitgliederversammlung, das Thema für die kommende öffentliche Tagung an der Universität zu Köln gegenüber dem ursprünglich geplanten Thema zu verändern. Das Thema lautet nun: »Familie in krisenhaften Zeiten«. Angestrebt werden durch das veränderte Thema eine größere inhaltliche Öffnung sowie eine höhere Interdisziplinarität. Die Tagung in Köln wird ausgerichtet vom Lehrbereich für Historische Bildungsforschung/Gender History (Prof. Dr. Elke Kleinau).

Call for Papers

zur Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Fr./Sa., 25./26. Januar 2013 an der Universität zu Köln, Thema: »Familie in krisenhaften Zeiten«.

Politische und ökonomische Krisen, aber auch ökologische Katastrophen haben gravierende Auswirkungen nicht nur auf Individuen und Gesellschaften, sondern auch auf Familien: Verfolgung, Flucht, Vertreibung, Hungersnöte, Armut, Obdachlosigkeit – dies alles sind Situationen, die individuell und gesellschaftlich verarbeitet werden müssen, deren Bewältigung aber auch bzw. vor allem auf der Ebene der Familie stattfindet. Gleichwohl hat sich die Historische Familienforschung dieser Thematik eher punktuell als grundlegend zugewendet, dies gilt aber auch für die Familienforschung insgesamt. Zwar liegen zahlreiche, vornehmlich zeitgeschichtliche Studien zum familialen Umgang mit Verfolgung, mit Flucht und Vertreibung, mit Vaterlosigkeit und Kriegstraumata vor; deren Fokus ist jedoch vor allem auf die beiden Weltkriege gerichtet. Demgegenüber sind andere, historisch weiter zurückliegende Krisenzeiten und Krisenphänomene – z. B. Kriege der Frühen Neuzeit und des 18. und 19. Jahrhunderts oder Hungersnöte, religiöse und ethnische Verfolgung, Migrationsprozesse aufgrund von Verarmung seit dem Mittelalter etc. – von der Historischen Familienforschung vergleichsweise wenig thematisiert worden. Gleiches gilt für Krisen in außereuropäischen Regionen, mit denen sich die Historische Familienforschung bis heute so gut wie gar nicht befasst hat. Auf der Tagung an der Universität zu Köln sollen daher unter der Perspektive ‚Familie in krisenhaften Zeiten' historische, aber auch aktuelle Krisenerfahrungen und Krisenbewältigungen in Familien, die durch außerfamiliale ‚Krisenzeiten' bewirkt sind, zum Thema gemacht werden.

Der Begriff der »Krisenzeit« lässt sich jedoch nicht nur auf ökonomische, politische und ökologische Krisen und deren Folgen für Familien beziehen. Vielmehr geraten Familien auch aufgrund innerfamilialer Ereignisse wie Trennungen, Scheidungen, Tod, aber auch Sucht und Gewalt in mitunter lang andauernde Krisen. Die Auswirkungen, die äußere und innere Krisen auf Familien haben, z. B. auf die familiale Interaktion und auf innerfamiliale Beziehungen, sind, gerade im Hinblick auf die Geschichte der Familie, kaum

untersucht worden. Auch die Frage nach familialen Bewältigungsstrategien ist in historischer Perspektive kaum bearbeitet worden.

Folgende Fragen stellen sich: Wie gingen Familien mit der Situation der Krise und der damit zumeist verbundenen Tatsache um, dass die bisher bewährten Muster der Problembewältigung nicht mehr funktionierten? Welche inner- und außerfamilialen Unterstützungssysteme konnten aktiviert werden – oder auch nicht? Welche Netzwerke (z. B. Verwandtschaft, Freunde, Nachbarschaft) konnten mobilisiert und genutzt werden – oder auch nicht? Lassen sich eventuell familientypische Resilienzfaktoren ausmachen, die den Umgang mit krisenhaften Zeiten erleichterten, und unter welchen Voraussetzungen gelang es Familien, Krisen als Wendepunkte zu Wachstum und Weiterentwicklung zu gestalten?

Die Tagung will ein Forum bieten, das Thema »Familie in krisenhaften Zeiten« in seiner ganzen inhaltlichen Breite zu erörtern. Wie bei allen Tagungen des Arbeitskreises freuen wir uns über Beiträge in Form historischer oder aktueller Fallstudien wie auch über Vorträge, die die theoretischen, methodischen oder methodologischen Aspekte des Tagungsthemas ins Zentrum rücken. Die Beiträge sollten 30 Minuten nicht überschreiten.

Bitte reichen Sie bis spätestens 1. Oktober 2012 ein kurzes Exposé ein. Schicken Sie Ihren Vorschlag per Mail an Prof. Dr. Carola Groppe, Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg (groppe@hsu-hh.de, Tel: 040/6541-2854).

Weitere Informationen

Ein zweites Buch des AHFF ist in Vorbereitung und wird voraussichtlich Ende des Jahres 2012 im VS Verlag für Sozialwissenschaften erscheinen. Das Buch wird eine Auswahl der Beiträge der Workshops und Tagungen des AHFF in Düsseldorf, Hildesheim und Augsburg vereinen, die alle dem Thema »Familientraditionen und Familienkulturen« gewidmet waren. Das Buch wird den Titel tragen: »Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen«.

Carola Groppe (Hamburg)

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Im Rahmen des DGfE-Kongresses 2012 in Osnabrück hat die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ein gut besuchtes Symposium zu »Grenzen pädagogischen Wissens und der Umgang mit Nicht-Wissen« veranstaltet. Michael Wimmer (Universität Hamburg) diskutierte Grenzen pädagogischen Wissens und den praktischen Wert des Nichtwissens. Peter Gansen (Universität Koblenz-Landau) analysierte den Nutzen einer Metaphernanalyse als Instrument der Kontrolle von (Nicht-)Wissen. Peter Wehling (Universität Augsburg) nahm den Umgang mit Nichtwissen aus soziologischer Perspektive in den Blick und Jochen Kade (Universität Frankfurt) zeigte an Hand Ungewisser Bildungsverläufe Möglichkeiten der Kontextualisierung pädagogischen Wissens. Jürgen Gallmann (Universität Erlangen-Nürnberg) und Volker Kraft (Universität Kiel, FH Neubrandenburg) kommentierten die Beiträge; Edwin Keiner (Universität Erlangen Nürnberg) leitete und moderierte das Symposium.

Die nächste, siebte Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft wird von der Kommission Pädagogische Anthropologie zum Thema »Bildung und Gewalt« ausgerichtet und wird vom 19. bis 21. März 2012 an der Universität zu Köln stattfinden und von Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Ursula Stenger organisiert werden. Die Problemstellungen und -bearbeitungen werden die unterschiedlichen Perspektiven der vier Kommissionen, die die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft bilden, aufnehmen. Der Call for Papers ist auf der Homepage der Sektion zu finden

Aufgrund von Neuwahlen in einzelnen Kommissionen setzt sich der Vorstand der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft nun wie folgt zusammen (Stand Oktober 2012):

Für die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie Prof. Dr. Norbert Ricken (Universität Bremen)
Für die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung Prof. Dr. Anja Tervooren (Universität Duisburg Essen)
Für die Kommission Pädagogische Anthropologie Prof. Dr. Johannes Bilstein (Kunstakademie Düsseldorf) (Schatzmeister)
Für die Kommission Wissenschaftsforschung Prof. Dr. Edwin Keiner (Universität Erlangen-Nürnberg) (Vorsitzender)

Edwin Keiner

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungsbericht der Jahrestagung »Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. (Dis-)Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit«

Die diesjährige Jahrestagung der Kommission »Qualitative Bildungs- und Biographieforschung« fand vom 27. bis 29. September an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt. Der Fokus der Tagung lag, wie der Titel bereits verdeutlicht, auf der Frage, wie sich Individuen für ihre Bildung entscheiden, wie sie die Übergänge in Bildungssystemen individuell gestalten und wie all dies mit ihrer Herkunft in Zusammenhang steht. Da entscheidungstheoretische Ansätze häufig mit quantitativen Forschungsansätzen arbeiten, sollte auf der Tagung die Frage verfolgt werden, wie sich Bildungsentscheidungen in einer biografisch-qualitativen Perspektive darstellen.

Mit den Plenumsvorträgen »‚Bildungsentscheidungen' im Kontext biographischer Erfahrungen und Erwartungen« (Bettina Dausien, Universität Wien) und »Was ist eine Bildungsentscheidung? Entscheidungstheoretische Ansätze aus biographischer Perspektive« (Ingrid Miethe, Universität Gießen) wurde die Tagung eröffnet. Bettina Dausien setzte sich damit auseinander, was ein biographietheoretischer Ansatz zur Analyse von Bildungsentscheidungen beitragen kann. Dabei wies sie darauf hin, dass der Begriff der ‚Entscheidung' auch in der Erziehungswissenschaft oftmals in der Tradition eines Rational-Choice-Ansatzes verwendet werde, jedoch subjektive ‚Entscheidungen' mit Habitusformationen und kollektiven Mustern zusammenhingen und nicht unbedingt eine bewusste Wahl seien. Zudem seien individuelle Handlungsspielräume von Einzelnen durch ihre soziale Lage geprägt, denen wiederum unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten innewohnten. Das habe zur Folge, dass soziale Ungleichheit auch und besonders im Bildungssystem reproduziert werde. Ingrid Miethe zeigte im nächsten Beitrag auf, an welchen Stellen einer Biografie Bildungsentscheidungen getroffen werden und dass diese weit komplexer sind, als bildungstheoretische Erklärungsansätze unterstellen. In einer biografischen Perspektive werde deutlich, dass informelle Bildungsprozesse oft weitaus wirkmächtiger für Bildungsprozesse sind als Übergangsentscheidungen des institutionalisierten Bildungssystems.

Die genannten Themen repräsentierten sich anschließend in den einzelnen Arbeitsgruppen »Familie und Milieu«, »Schule und Übergänge«, »Übergang Bildungssystem-Beruf« und »Hochschulzugang und Studium«. Hier präsentierten die Referierenden ihre aktuellen Forschungsergebnisse.

In der Arbeitsgruppe »Familie und Milieu« erörterten die Vortragen Bildungsentscheidungen im Kontext ihrer habituellen Genese und zeigten, inwiefern bildungsbiographische Prozesse und Orientierungen der Eltern die Entscheidung der Schulkarriere ihre Kinder mitbestimmen und die elterliche Handlungspraxis Einfluss auf den Schulerfolg ihrer Kinder hat.

Parallel dazu beschäftigten sich die Referierenden in der Arbeitsgruppe »Schule und Übergänge« konkret mit der Thematik der Schulwahl. Dabei ging es zum einen um das Einschulungsverfahren an Grundschulen, das bereits im Vorfeld durch viele Bedingungen, z. B. Förderung durch die Eltern, bestimmt wird und daher schon vor Schuleintritt entscheidende Weichen für die Bildungslaufbahn eines Kindes gestellt werden. Ebenso wurde der Schulwahlprozess aus der Sicht von Eltern und Lehrenden dargestellt und aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern der Umgang mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule beleuchtet.

Die Referierenden der Arbeitsgruppen zum »Übergang Bildungssystem-Beruf« lenkten zum einen den Blick auf die Ausbildungs- bzw. biographische Brüche. Sie diskutierten in diesem Kontext den Zusammenhang von solchen Brüchen mit dem Erfolg bzw. Misserfolg von Bildungsentscheidungen. Dabei wurde hervorgehoben, dass nicht nur eine Berufsausbildung als normative gesellschaftliche Vorstellung, sondern auch Ausbildungsabbrüche als Bildungsentscheidungen gewertet werden können. Ebenso wurden verlängerte Berufsfindungsprozesse in den Blick genommen, die entgegen dem geradlinigen Ideal von einem kontinuierlichen Durchlaufen der einzelnen Bildungsinstitutionen stehen. Dass die Übergangsforschung sich auch mit der Wirkung gezielter bildungspolitischer Maßnahmen von Seiten des Staates auseinandersetzt, blieb nicht unerwähnt. So wurde eine Studie vorgestellt, in der sich die Verantwortlichen danach fragen, wie bildungspolitische Interventionen, die sich auf den Übergang Schule-Beruf beziehen, regional unterschiedlich verarbeitet werden.

In der Arbeitsgruppe »Hochschulzugang und Studium« wurden die Herausforderungen von Studierenden mit Migrationsgeschichte näher beleuchtet und die Selektionsprozesse im Bildungssystem, bei denen institutionelle Diskriminierung eine Rolle spielt in ihrer individuellen Bedeutung dargestellt. Dabei wurden Fragen aufgeworfen, wie zum Beispiel die Personen mit Migrationsgeschichte sich in ein Verhältnis mit den Herausforderungen der Hochschulen setzen. Und aus intersektionaler Perspektive wurde erörtert, wie sich die Kategorien ‚Geschlecht' und ‚Migrationshintergrund' als Kategorien sozialer Ungleichheit bei Studentinnen individuell ausprägen und Einfluss auf ihre Bildungsverläufe haben. Auch wurden Studierende, die als »Bildungsaufsteiger« bezeichnet werden können, in verschiedenen Vorträgen thematisiert. In dieser Hinsicht beleuchteten die Referierenden die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden und ihre ‚Passungsschwierigkeiten' in Hochschule und im Studium. Ferner wurde die Frage nach Brüchen und Kontinuitäten in biographischen Darstellungen von Absolventen des Zweiten Bildungswegs gestellt. Zudem wurde der Begriff der politischen Gelegenheitsstruktur in einen konkreten Zusammenhang mit der Prozesshaftigkeit von Bildungsentscheidungen gebracht.

Den Abschluss der Tagung bildete der Vortrag »Integrative Strategien zur Erfassung von Bildungsentscheidungen« von Sabine Maschke (Universität Gießen), der auf den Übergang von Schule-Beruf einging. Die Referentin skizzierte, dass solche Übergänge zunehmend von Uneindeutigkeiten und Widersprüchen geprägt seien, aber auch einen größeren individuellen Entscheidungsspielraum zuließen. Durch die Entscheidungsspielräume sei das Individuum in letzter Konsequenz auch dazu gezwungen, Verantwortung für sein mögliches Scheitern zu übernehmen. Zugleich betonte sie, dass Berufsentscheidungen auch strukturell eingebettet seien. Anhand eines empirischen Beispiels verdeutlichte sie, wie auf methodologisch-methodischer Ebene der Komplexität von Bildungs- und Berufsentscheidungen Rechnung getragen werden kann.

Sonja Grabowsky

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen

Auf der diesjährigen Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, die mit reger Beteiligung vom 24. bis zum 26. September 2012 im Haus am Maiberg in Heppenheim stattfand, wurden unter der Tagungsüberschrift »Das Pädagogische und das Politische« unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses von Pädagogik und Politik diskutiert. So kamen sowohl klassische Entwürfe von Bildung im liberalen Staat als auch postpolitisch justierte Gegenwartsdiagnosen zur Sprache und markierten einen Rahmen, in dem das Pädagogische – sowohl als institutionell verfasstes Handeln als auch als wissenschaftliche Reflexion – hinsichtlich seiner Formen und Funktionen problematisiert wurde.
Das Tagungsprogramm ist auf der Webseite der Kommission einsehbar; die Dokumentation der Tagungsbeiträge wird für 2013 vorbereitet.
Die nächste Jahrestagung der Kommission wird sich, so der Beschluss auf der Mitgliederversammlung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie am 24. September 2012, mit der Problematik von »Individualität und Sozialität« auseinandersetzen. Die Tagung findet statt vom 25. bis zum 27. September 2013 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Leucorea). Ein call for papers wird rechtzeitig veröffentlicht.

Zudem sei auch auf die nächste Tagung des »Forums für Erziehungsphilosophie« hingewiesen, die vom 19. bis 21. Juli 2013 zum 12. Mal stattfindet und den NachwuchswissenschaftlerInnen der Kommission die Gelegenheit bietet, ihre Qualifikationsarbeiten, Projekte und Ideen vorzustellen, zu diskutieren und sich auszutauschen.

Weitere Informationen sind erhältlich bei Selma Haupt (haupt@uni-wuppertal.de), Rita Molzberger (rita.molzberger@uni-koeln.de) und Sabrina Schenk (sabrina.schenk@paedagogik.uni-halle.de).

Publikationen

Im Juli 2012 ist der von Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach und Norbert Ricken herausgegebene Band »Philosophie des Lehrens« im Verlag Ferdinand Schöningh (Paderborn) als 6. Band der neuen Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie erschienen.
Eine Übersicht der früheren Publikationen der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie seit 1990 ist auf der Webseite der Kommission einsehbar.

Mitgliederversammlung

Auf der diesjährigen Mitgliederversammlung der Kommission am 24. September 2012 wurde der Sprecherkreis der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie für die Zeit 2012-2014 neu gewählt: Neuer Sprecher der Kommission ist Prof. Dr. Norbert Ricken (Universität Bremen); Prof. Dr. Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal) wurde als stellvertretende Sprecherin in den Sprecherkreis neu aufgenommen. Der bisherige Sprecher Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Universität Hamburg) wurde als Kassenwart gewählt. Prof. Dr. Roland Reichenbach (Universität Basel) schied nach langjähriger engagierter Arbeit für die Kommission turnusgemäß aus dem Sprecherkreis aus und wurde vonseiten der Kommission mit herzlichem Dank verabschiedet.

Norbert Ricken

Kommission Wissenschaftsforschung

Publikationen

In der Schriftenreihe der Kommission bei Klinkhardt werden als nächste Bände voraussichtlich erscheinen: Lehrbücher der Erziehungswissenschaft als Spiegel der Disziplin? (Tagung Dortmund); Grammatik erziehungswissenschaftlichen Denkens (Tagung München; Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung (Tagung Kassel). Die Titel verstehen sich als Arbeitstitel.

Tagungen

Nach der Tagung in Kassel (Bericht siehe unten) werden von der Kommission Wissenschaftsforschung folgende Themen in weiteren Tagungen aufgenommen werden:
Produktion und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens; das Verhältnis von Disziplin und Profession; Leistungen der Erziehungswissenschaft

Edwin Keiner

Tagungsbericht zur Jahrestagung »Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung«

Die Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 4. bis 6. Oktober 2012 statt und wurde von Prof. Dr. Edith Glaser (Universität Kassel) und Prof. Dr. Edwin Keiner (Universität Erlangen-Nürnberg), unterstützt von Lukas Möller, M.A. und Sarah Schaufler, M.A., an der Universität Kassel ausgerichtet.

Das Tagungsthema greift die Frage der Identität der Erziehungswissenschaft neu auf, kontextualisiert sie im wissenschaftsimmanenten Prozess der Differenzierung sowie Integration und stellt die Frage nach (möglichen) thematischen und methodischen Bereichen der Ein- und Abgrenzung. Somit versteht sich die Tagung selbst als ein Teil des Verständigungsprozesses zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Das Ambiente des Tagungsortes bot einen passenden Rahmen für dieses Vorhaben, da der Universitätscampus Kassel ein differenziertes Wechselspiel zwischen Moderne und Industriescharm, ein Neben- und Miteinander von ‚Neuem' und ‚Altem', reflektierte. Beim Blick auf den Campus drängte sich *nicht* die unweigerliche Frage auf, welche architektonische Richtung sich durchsetzen würde; mit seinem teils harmonischen und teils kantigen Bild spiegelte er in gewisser Weise das institutionelle und kommunikative Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wider.

Im Eröffnungsvortrag durch die Veranstalter, Edith Glaser und Edwin Keiner wurde das Tagungsthema zunächst ex negativo gerahmt: *nicht* die disziplin-politische Position – samt Konkurrenz, Abgrenzung, oder auch gar Ausgrenzung – soll eingenommen werden (man denke nur an die Diskussionen um die Neugründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung), sondern die Unterscheidung von Themen, Bereichen und Gegenständen soll den Grundstein für weitere Dialoge setzen.

Im ersten Vortrag nahm Edwin Keiner (Universität Erlangen-Nürnberg) anhand eines generationsspezifischen Zugriff die historischen Bedingtheiten von Begriffskonstruktionen in den Blick und beschrieb anhand der Professi-

ons- und Disziplingeschichte die unterschiedlichen disziplinären Zugänge der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hinsichtlich Forschung und Lehre. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich) präsentierte eine historische Perspektive auf Heinrich Roth, indem er die Biographien relevanter Protagonisten zur Klärung von Entstehungszusammenhängen der realistischen Wendung heranzog. Thorsten Fuchs (Universität Wien) hingegen lenkte die Perspektive auf Heinrich Roth in die Gegenwart hinein. Über eine bildungstheoretisch orientierte qualitative Forschung schlug er eine Brücke von theoretisch-philosophischen Wurzeln der Pädagogik hin zu einer empirisch-pädagogischen Forschung. Im letzten Vortrag des ersten Tages vereinte Peter Vogel (Universität Dortmund) historischen Rück- und Ausblick indem er die Frage nach einem zweiten (möglichen) Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft stellte.

Der Freitagmorgen begann mit einem Vortrag von Enno Aljets (Universität Bremen) der die Frage nach der ‚zweiten empirischen Wendung' aus wissenssoziologischer Perspektive weiter ausführte. Er nahm die Entstehung der Bildungsforschung als einen disziplinären Differenzierungsprozess in den Blick und rekonstruierte akteursunabhängige Strukturdynamiken des Forschungsfeldes. Im Anschluss daran folgte eine sprachanalytische Perspektive auf das Theorie-Empirie Verhältnis durch Alfred Schäfer (Universität Halle) der die Kontextgebundenheit von kategorialen Bestimmungen in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aufzeigte. Karin Manz (Universität Zürich) verfolgte in ihrem wissenssoziologischen Zugriff die Frage, wie sich politische Diskurse in Lehrplanwissen transformieren und präsentierte somit die Politikwissenschaft als einen möglichen Dialogpartner der historisch-empirischen Bildungsforschung. Hermann J. Abs (Universität Gießen) unternahm in seinen Vortrag einen ersten Versuch der Selbstreflexion aus Sicht der Bildungsforschung und rekonstruierte empirische Befunde einer Studie zu Lehrerüberzeugungen hinsichtlich des Nutzens empirischer Forschung. Eine historisch-vergleichende Perspektive von Brita Rang (Universität Frankfurt a.M.) auf die Debatten zu anerkannten Forschungsmethoden in den USA und Deutschland seit den 70er Jahren zeigte den Einfluss von Politik auf Paradigmenwechsel auf. Der Tag endet mit einem philosophisch orientierten Vortrag zu »Der Mensch ist ‚Person'. Konjunktur eines philosophischen Begriffs in der Pädagogik« von Kevin Dear (Universität Paderborn).

Lucien Criblez (Universität Zürich) zeigte am Beispiel der Schweizer Wissenschaftsgeschichte seit den 1960er Jahren die langsame, jedoch stärker akademische Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu einer stärkeren außerakademischen Etablierung der Bildungsforschung. Der Vortrag von Jens Brachmann (Universität Freiburg i.Br./Universität Jena) stellte im Rückblick auf die Geschichte der systematischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum ihr Potential für eine Wiederaufnahme in das Strukturgefüge der Disziplin heraus. Abgeschlossen wurde die Tagung durch

zwei Vorträge: während Werner Thole (Universität Kassel) über die hybride Identität der Erziehungswissenschaft Überschneidungsbereiche hinsichtlich (möglicher) gemeinsamer Gegenstände mit der Bildungsforschung definierte, liefert Renate Girmes (Universität Magdeburg) rückbestimmend und vorwärtsweisend einen philosophischen Ausblick auf neue Bildungsräume. Die Beiträge der Tagung werden voraussichtlich im Jahr 2013 publiziert.

Sarah Schaufler (Universität Erlangen-Nürnberg)

Sektion 5 Schulpädagogik

Jahrestagung der Kommission Schulforschung/Didaktik, 21.-22.6.2012

Vom 21.-22.6.2012 fand am Oberstufen-Kolleg Bielefeld die Jahrestagung der Kommission Schulforschung/Didaktik statt. Organisiert wurde sie von Jupp Asdonk und Philipp Bornkessel aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Den inhaltlichen Schwerpunkt bildete der Übergang Schule – Hochschule. Die Hauptvorträge hielten Prof. Dr. Olaf Köller (Universität Kiel) zum Thema »Abitur und Studierfähigkeit«, Prof. Dr. Kai Maaz (Universität Potsdam) zum Thema »Effekte sozialer Ungleichheit auf den Übergang zur Hochschule« sowie Prof. Dr. Andreas Gruschka (Universität Frankfurt) zum Thema »Bildung oder Kompetenz?«. Im Zentrum der Diskussionen standen:

- die individuellen Lern-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse der jungen Erwachsenen in der gymnasialen Oberstufe und in den Eingangssemestern des Studiums,
- die Effekte von Ungleichheit hinsichtlich der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der Migration,
- die Bedeutung institutioneller Lernbedingungen wie z. B. der sozialen Einbindung und der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden,
- die Bedeutung von Informationsangeboten und Übergangsprogrammen,
- die Antworten der Teilsysteme Schule und Hochschule auf die veränderten Bedingungen für den Übergang,
- den Übergang als Gestaltungsaufgabe der Bildungspolitik.

An der Expertentagung mit ca. 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern nahmen sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die empirisch oder theoretisch zu Fragen des Übergangs arbeiten, Vertreterinnen und Vertreter von Schul- und Hochschulpolitik und Bildungsverwaltung als auch Lehrerinnen und Lehrer, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sowie Mitarbei-

terinnen und Mitarbeiter im Bereich der Studien- und Berufsberatung teil. Sie endete mit einer öffentlichen Podiumsdiskussion zur Frage der bildungs- und wissenschaftspolitischen Gestaltungsperspektiven.

Matthias Trautmann (Siegen) & Beate Wischer (Osnabrück)

Sektion 6 Sonderpädagogik

Bericht über die Dozententagung Sonderpädagogik anlässlich der Sitzung der Sektion 6 – Sonderpädagogik: Forschungskulturen im Diskurs

Die 47. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern fand vom 29. September bis 1. Oktober 2011 in Oldenburg statt. Das Thema »Forschungskulturen im Diskurs« stellte die wissenschaftstheoretische und forschungsanleitende Reflexion über diverse wissenschaftliche Konzeptionen in den Mittelpunkt.

Der Sonderpädagogik als wissenschaftlichem Fach stellt sich die Aufgabe, vielfältige und sehr unterschiedliche Themenfelder zu bearbeiten. Dafür wird eine große Bandbreite wissenschaftliche Forschungsmethoden genutzt: von historischen Rekonstruktionen über die hermeneutische Analyse, von der Evaluationsforschung bis zu wissenschaftstheoretischen Diskursen. Die Tagung bot drei Tage lang die Gelegenheit, die existierenden wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Kulturen in den Austausch zu bringen. Der Schwerpunkt lag auf der Vorstellung forschungsmethodischer Ansätze und deren Anwendung für sonderpädagogische Fragestellungen sowie die Diskussion der daraus resultierenden Forschungsergebnisse. In diesem Kontext fand – wie gewohnt – auch die diesjährige Sektionssitzung Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt. Eine spannende Postersession, die mit einem gemeinsamen Rundgang startete, präsentierte innovative Forschungsprojekte aus mehreren europäischen Ländern.

Die ca. 130 Teilnehmer, die teilweise bereits zum vorherigen Internationalen Symposium in Oldenburg angereist waren, reisten nicht nur aus deutschsprachigen Ländern, sondern beispielsweise auch aus Tschechien, Schweden oder der Slowakei an.

In der Begrüßung durch den Dekan der Fakultät 1 »Bildungs- und Sozialwissenschaften«, den Sonderpädagogen Prof. Dr. Manfred Wittrock, erhielten die Gäste einige Informationen zur Studiensituation an der Carl-von-Ossietzky Universität. Das Fach Sonderpädagogik stellt das begehrteste Studienangebot der gesamten Universität dar (1800 Bewerberinnen und Bewer-

ber auf 130 Studienplätze pro Jahr), hat mit die geringste Abbrecherquote und bietet nach erfolgreichem Abschluss beste Berufsperspektiven, da beispielsweise nicht alle Stellen für das Lehramt Sonderpädagogik in Niedersachsen besetzt werden konnten. Aufgrund des hohen Bedarfs entwickeln sich hier zukünftige Aufgaben der universitären Lehre, wenn gerade im Kontext eines inklusiven Bildungssystems die sonderpädagogische Expertise in sehr viel größerem Umfang benötigt wird. Ein Aufbaustudienangebot Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten wird daher inzwischen realisiert.

Die thematische Arbeit bestand aus drei längeren Vorträgen am ersten Tag, den Arbeitsgruppen des zweiten Tags und zwei Referaten zum Abschluss der Tagung am Samstag. In den ersten Vorträgen entwickelten Prof. Dr. Franz Wember (TU Dortmund), Prof. Dr. Matthias Grünke (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Christian Liesen (Heilpädagogische Hochschule Zürich) unterschiedliche wissenschaftstheoretische Perspektiven für die Sonderpädagogik. Im seinem Eröffnungsreferat betonte Franz Wember den Charakter der Sonderpädagogik als anwendungsbezogene Wissenschaft, die dafür anspruchsvolle Designs und Methoden benötigt. Matthias Grünke erläuterte in einem lebendigen Vortrag die Chancen und Anforderungen niveauvoller empirischer Forschung. Philosophische Selbstreflexion dessen, was Philosophie zu sonderpädagogischen Fragen beitragen kann oder nicht, stand im Mittelpunkt des Beitrags von Christian Liesen an diesem Nachmittag.

Am zweiten Tag nutzten die Teilnehmer fünf wechselnde Arbeitsgruppen, um über unterschiedliche Konzeptionen, deren Ergebnisse und die Möglichkeiten der Vernetzung zu diskutieren. Die Teilnehmer boten fast 50 Beiträge an, in denen Themenfelder wie Inklusion, Bildungsprozesse, Übergänge, Wissenschaftstheorie, Diagnostik, Geschichte, Prävention und Teilhabe bearbeitet wurden. Die Arbeitsgruppen nutzen den gesamten Tag zum intensiven Austausch über aktuelle Fragen und Themen. Eine eigene Gruppe diskutierte das Selbstverständnis des sonderpädagogischen Arbeitsschwerpunkts Lernen – Lernbeeinträchtigungen – Lernstörungen. Eine prämierte Theatergruppe aus Schülern, Lehrkräften und Eltern einer Schule mit Förderschwerpunkt Lernen, die intensiv mit dem Institut kooperiert, führten zum Abschluss des Tages ein Maskentheater auf. Die Percussion-Gruppe animierte die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler abschließend zu gemeinsamen musikalischen Aktivitäten.

Am letzten Veranstaltungstag berichtete Prof. Dr. Clemens Hillenbrand (Universität Oldenburg) über Anforderungen aus der internationalen Implementationsforschung, wonach die ökologische Verwendbarkeit von zu evaluierenden Maßnahmen von Beginn an berücksichtigt werden muss. Prof. Dr. Ewald Feyerer, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz, referierte detailliert über die Ergebnisse der Schulbegleitforschung zu den österreichi-

schen Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem, die zu nüchterner Reflexion aktueller Bemühungen aufforderten. Gerade diese Ergebnisse führten zu aktiven Diskussionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Der Diskurs über zentrale Fragen der Sonderpädagogik und Inklusion wird am 27. September 2012 an der Universität Würzburg fortgesetzt. Die Veranstaltung wird von Prof. Dr. Roland Stein und Prof. Dr. Stefan Ellinger ausgerichtet.

Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Vom 12. bis 14. März 2012 fand die Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen des 23. Kongresses der DGfE in Osnabrück statt. Mitglieder der Sektion waren mit Postern und Vorträgen an der Gestaltung des Kongresses aktiv beteiligt. Aus der BWP wurden zudem 4 Arbeitsgruppen und 2 Symposien organisiert: (1) Arbeitsgruppe »Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Ein facettenreiches Konstrukt« (Eveline Wuttke); (2) Arbeitsgruppe »Workplace learning – crossing the boundary between working and learning« (Christian Harteis und Andreas Rausch); (3) Symposium »Entrepreneurship Education – Ein Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie« (Susanne Weber); (4) Symposium »Individuelle Bildungsarbeit – Auf dem Wege zu einer Entgrenzung in und von Bildungsinstitutionen« (H.-Hugo Kremer und Andrea Zoyke); (5) Arbeitsgruppe »Übergang Schule – Arbeitswelt: Probleme und Maßnahmen« (Esther Berner und Philipp Gonon); (6) Arbeitsgruppe »Erfolgsfaktoren beruflicher Bildung« (Stephan Schumann und Andreas Schelten).

Die Sektion hat in ihrer Mitgliederversammlung beschlossen, künftig nur noch Herbsttagungen durchzuführen. Die letzte Frühjahrstagung findet 2013 in Kassel statt. Die folgenden Herbsttagungen werden voraussichtlich in Schwäbisch Gmünd (September 2013), Chemnitz (2014) und Zürich (2015) stattfinden. Die Sektionsmitglieder werden nach wie vor bei den DGfE-Frühjahrstagungen aktiv sein. Im Rahmen der DGfE-Frühjahrstagungen werden weiterhin Mitgliederversammlungen stattfinden

Aktivitäten der Sektion

Der Publikationsmodus der Tagungsbände wird umgestellt. Bislang hat die Sektion nach jeder Tagung einen Band mit einer Auswahl von Tagungsbeiträgen publiziert. Die Beiträge wurden vor der Publikation im peer-review Verfahren begutachtet. Zukünftig soll nur noch einmal jährlich ein »Jahrbuch

der Berufs- und Wirtschaftspädagogik« erscheinen. Dafür werden die Beiträge im double-blind-review begutachtet werden. Auch das Jahrbuch wird als online-Veröffentlichung mit print-on-demand Möglichkeit herausgegeben.

Vom 31.05.-02.06.2012 fand eine forschungsmethodisch ausgerichtete Spring School für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der TU Dresden statt. 4 Workshops wurden angeboten: Qualitative Inhaltsanalyse (Referentin: Michaela Gläser-Zikuda, Jena), Videoanalyse (Referent: Alexander Gröschner, München), IRT (Referentin: Eunike Wetzel, Bamberg), Mehrebenenanalyse (Referentinnen: Madeleine Keller und Melanie Bieg, Konstanz).

Die Workshops waren mit gut 60 Teilnehmern gut besucht und die Evaluation hat überwiegend positive bis sehr positive Rückmeldungen ergeben.

Veröffentlichungen

Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.) (2012). Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Der Band versammelt Beiträge, die sich mit dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Lehr-Lern-Forschung in der beruflichen Bildung, der Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung sowie Spezialfragen der beruflichen Qualifizierung befassen.

Eveline Wuttke, Bärbel Fürstenau & Uwe Faßhauer

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Nach der Wahl auf dem DGfE-Kongress im März 2012 hat sich der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik neu konstituiert. Er wird durch Petra Bauer (Tübingen), Bernd Dollinger (Siegen), Cornelia Füssenhäuser (Wiesbaden), Fabian Kessl (Duisburg-Essen) und Sascha Neumann (Luxemburg) gebildet. Als Sprecher der Kommission wurde Fabian Kessl bestimmt, seine Stellvertretung übernimmt Cornelia Füssenhäuser. Beide koordinieren darüber hinaus die Kontakte zur Schwestergesellschaft DGSA. Die Kassenführung sowie den Kontakt zur AGJ übernimmt Petra Bauer, Sascha Neumann fungiert als Ansprechpartner und Kontaktperson im Vorstand für den wissenschaftlichen Mittelbau und das bestehende Nachwuchsnetzwerk, Bernd Dollinger koordi-

niert die Kommissionsbeiträge in der DGfE-Zeitschrift »Erziehungswissenschaft« und zeichnet für die Kooperation mit GIWK und der DGS-Kommission »Soziale Probleme und soziale Kontrolle« verantwortlich.

Die Jahrestagung der Kommission wird vom 30.05. bis zum 01.06.2013 an der Universität Tübingen stattfinden. Thema der Tagung werden Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit sein, um neuere Formen der Konstitution sozialer Integration und Ausschließung in verschiedenen Kontexten sozialpädagogischer Praxis diskutieren zu können.

Bezüglich der Frage kooperativer Promotionen von Universitäten und Fachhochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit wird von der Kommission ein Workshop mit einschlägigen Teilnehmern organisiert. Er findet am 16.11.2012 an der Universität Duisburg-Essen statt (Beginn: 11.00 Uhr, Ende: 16.30 Uhr). Es soll inhaltlich darum gehen, die Bedingungen, Möglichkeiten und Hindernisse einer Öffnung der universitären Promotionsverfahren für FachhochschulabsolventInnen i.S. struktureller Kooperationen auf Basis der aktuellen Entwicklungen an unterschiedlichen Hochschulen und in den unterschiedlichen Bundesländern zu sondieren. Ziel des Workshops soll es – erstens – sein, zusammen mit interessierten Mitgliedern der Kommission und VertreterInnen aus Hochschulleitungen und Wissenschaftsministerien offene Fragen, kritische Punkte, strukturelle Voraussetzungen und Erfolgsbedingungen von kooperativen Promotionsstrukturen zu markieren. Es ist – zweitens – vorgesehen, dass sich auf Basis der in der Tagung zu erarbeitenden Positionen eine Arbeitsgruppe konstituiert, die ein Grundlagenpapier zur Frage kooperativer Promotionen erarbeitet. Angefragt als DiskutantInnen sind u. a.: Karin Böllert (Münster), Sabine Stövesand (Hamburg), Werner Thole (Kassel) und Vertreter/innen der HRK und einer Landesregierung.

Ein weiterer Workshop wird sich der Konstruktion jugendlicher Delinquenz und Auffälligkeit als »Risiko« widmen. Es soll diskutiert werden, ob bzw. auf welche Weise wohlfahrtsstaatliches Handeln im Umgang mit Jugend-/Kriminalität noch zentral bedeutsam ist oder sich längst Praxen etabliert haben, die vorrangig den Schutz der Gesellschaft vor TäterInnen und Kriminalität fokussieren. Durch den vom 19. 09. bis zum 21. 09. 2013 an der Universität Siegen stattfindenden Workshop soll damit der in den vergangenen Jahren deutlich veränderte Umgang mit Jugend-/Kriminalität als Forschungs- und Praxisbereich wieder stärker in die Aufmerksamkeit der Sozialpädagogik gerückt werden. Zugleich verbindet sich mit der Veranstaltung die Intention eines kritischen Blicks auf die aktuellen Entwicklungen zur Deinstitutionalisierung kriminologischer Forschung jenseits der Rechtswissenschaften. Der Workshop ist als kooperative Veranstaltung gemeinsam mit der »Gesellschaft für interdisziplinäre Kriminologie (GIWK)« und der DGS-Sektion »Soziale Probleme und soziale Kontrolle« geplant, um das gemeinsame Anliegen einer sozialwissenschaftlichen Delinquenzforschung zu betonen.

Die diesjährige Theorie-AG findet vom 07. bis zum 08.12.2012 wieder in Haus Neuland bei Bielefeld statt.
Die Website der Kommission Sozialpädagogik wurde aktualisiert und findet sich in Zukunft als Teil der allgemeinen DGfE-Seiten unter www.dgfe.de.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Tagungen

16.-17. November 2012
Theorie-AG
Tagungsort: Tagungshaus des Gustav-Stresemann-Instituts, Bonn

28.02. – 01.03.2013
Forschung, Lehre und Praxis verzahnen: kompetenzorientierte Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte
Im Zentrum der Tagung steht der fachlich-kollegiale Austausch über die Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis im Feld der Frühpädagogik
Organisation: BAG-BEK e. V. und Alice Salomon Hochschule Berlin
gefördert von der Robert Bosch Stiftung
Nähere Informationen: http://www.weiterbildungsinitiative.de – Veranstaltungskalender

26.-28.09.2013
Kommissionstagung PdfK
»Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in der aktuellen Forschung im Bereich der Frühpädagogik«
Tagungsort: Schloss Rauischolzhausen, Universität Gießen

Aktivitäten der Kommission

Auf der Mitgliedsversammlung in Osnabrück wurden Ursula Stenger, Doris Edelmann und Anke König als Vorstand gewählt. Ursula Stenger übernimmt das Amt der Kommissionsvorsitzenden (Sprecherin) sowie gemeinsam mit Fabian Kessel (Kommission Sozialpädagogik) das Amt der Sektionssprecherin (Sektion: Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit).

Die rasanten Reformprozesse im Feld der Frühpädagogik fordern die Disziplin Pädagogik der frühen Kindheit im Besonderen. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Frühpädagogik in Theorie und Forschung ist die Voraussetzung, um diese Prozesse wissenschaftlich fundiert voranbringen und kritisch begleiten zu können. Ziel ist es, die Disziplin im Theorierahmen der Erziehungswissenschaft im Kontext von Bildung und Lernen im Lebenslauf zu verorten und Forschungsaktivitäten zu erweitern bzw. auszubauen. Der Vorstand legt daher den Schwerpunkt seiner Aktivitäten auf die Reflexion

und Weiterentwicklung dieser Diskurse. Mit der Etablierung einer Theorie-AG wurde innerhalb der Kommission ein wichtiger Schritt getan, um eine Plattform für den Austausch zu öffnen. Angestrebt wird daher, im Zuge der Arbeit des neuen Vorstands, auch eine Empirie-AG in der Kommission einzurichten.
Im Rahmen der Kommissionstagung im Herbst 2013: »Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung« sollen Theorie- und Forschungsdiskurse zusammengeführt werden.

Ursula Stenger, Doris Edelmann & Anke König

Veröffentlichung

Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.). (2012) Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Ernst Reinhardt Verlag

Sektion 9 Erwachsenenbildung

Tagungen

Das Programm zur diesjährigen Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung mit dem Titel »Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis« steht fest. Es verspricht mit zwei Hauptvorträgen (Prof. Gieseke (Humboldt Universität zu Berlin) und Dr. Reef (DIPF)), einer Podiumsdiskussion zur Tagungsthematik mit Expert/inn/en aus Wissenschaft, Politik und Weiterbildungspraxis, sowie mit sechs verschiedenen Arbeitsgruppen mit über 30 Beiträgen eine überaus interessante Veranstaltung. Die Themen der sechs Arbeitsgruppen werden sich unter dem Fokus der ‚Spannungsfelder' mit vielfältigen Aspekten, Entwicklungen und Herausforderungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung beschäftigen und sind wie folgt geplant: Weiterbildungsforschung, Bildungsberichterstattung und Politikberatung (AG 1); Professionalisierung und Professionalität in der Weiterbildungspraxis (AG 2); Professionalisierung der Weiterbildung durch Studium und Lehre (AG 3); Zum Selbstverständnis und zur Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft (AG 4); Zu den Wirkungen politischer Interventionen in der Weiterbildung (AG 5); Zur Entwicklung von Institutionen und Kulturen der Weiterbildung (AG 6).

Sie findet vom 27.-29.9.2012 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE, Bonn) statt.

Die Arbeit der Kommission Organisationspädagogik innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung gestaltet jährlich erfolgreiche Tagungen (zuletzt: 2012 an der Universität Augsburg mit einem Programm zu »Organisation und Partizipation«). In Planung ist die Tagung 2013 in Marburg zum Thema »Organisation und das Neue«. Darüber hinaus wird an einem Forschungsmemorandum gearbeitet, das die Querschnittsaufgabe »Organisation« in der Erziehungswissenschaft ausweisen soll.

Vorstandsarbeit

Von der Landesregierung Schleswig-Holstein wurde eine Stellungnahme zur »Novellierung des Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) zu einem Weiterbildungsgesetz Schleswig-Holstein« erbeten. Diese ist gemeinsam vom Vorsitzenden der DGfE (Werner Thole) und der Sektionsvorsitzenden (Sabine Schmidt-Lauff) verfasst worden und abrufbar über: http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl17/umdrucke/3100/umdruck-17-3189.pdf. (Stand: 18. Juli 2012)

Aktivitäten der Sektion

Der 10. Workshop der »AG Weiterbildungsforschung« von Nachwuchswissenschaftler/inne/n der Sektion Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) fand am 28/29. Feb. 2012 in Bergisch-Gladbach statt. Die jährliche Nachwuchswerkstatt beschäftigt sich mit Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und richtet sich an Nachwuchswissenschaftler/innen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie bietet ein Forum, um insbesondere methodische und methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten präsentieren und diskutieren zu können. Sie wird mittlerweile von einem neun-köpfigen Team organisiert und kann seit Jahren erfolgreich viele junge Nachwuchswissenschaftler/innen versammeln, Netzwerke gestalten sowie Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten unterstützend begleiten.

Veröffentlichung

Die Dokumentation der Sektionstagung in Hamburg 2011 wird ab Herbst im Schneider Verlag Hohengehren erhältlich sein: Heide von Felden, Christiane Hof, Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): »Erwachsenenbildung und Lernen«. In der Publikation sind über zwanzig referierte Beiträge der Jahrestagung 2011 an der Universität Hamburg der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE versammelt. Ergänzt wird der Band durch einen Beitrag von Käte Meyer-Drawe mit dem Titel »Lernen aus Passion«. Thematisch gliedert der Band sich in Diskurse des Lernens, betrachtet Bedingungen längerfristiger Lern-

prozesse über die Lebenszeit und fokussiert damit Prozesse des Lernens oder fragt nach Anlässen und Rahmungen für Lernen. Unter dem Motto »Erwachsenenbildung und Lernen« wollte die Tagung einen Rahmen bieten, die damit verbundenen Fragen in ihren verschiedenen Dimensionen zu beleuchtet. Dabei zeigte sich die Multiperspektivität, mit der dieses Thema in der Sektion bearbeitet wird. Die Beiträge reichen von theoretischen Auseinandersetzungen über Versuche, begriffliche Schärfungen vorzunehmen oder empirische Forschungen zu Lernprozessen zu problematisieren bis hin zu praxisorientierten Vorschlägen.

Sabine Schmidt-Lauff

Kommission Organisationspädagogik

Die fünfte Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik, diesmal zum Thema »Organisation und Partizipation«, fand am 1.-2. März 2012 an der Universität Augsburg statt. Neben dem Eröffnungsvortrag von Hildegard Macha (Augsburg) und weiteren Keynotes von Silvia Gherardi (Trento) und Philip Woods (Hertfordshire) wurden in einem Forum mit theoretischen Beiträgen (Forum 1: Organisation und Partizipation) und drei Foren mit empirischen Beiträgen (Forum 2: Organisationales Lernen und Partizipation; Forum 3: Partizipation, Führung und Entscheidung in Organisationen; Forum 4: Partizipation in transorganisationalen Kontexten) ca. 30 Vorträge gehalten und diskutiert. Der Vorstand dankt den Kolleginnen Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha, die die Ausrichtung vor Ort übernommen haben.

Die Beiträge der Tagung sollen unter dem Titel »Organisation und Partizipation« im VS Verlag publiziert werden, wo schon die bisherigen vier Tagungsbände der Kommission Organisationspädagogik publiziert wurden, zuletzt die Bände »Organisation und Führung« (2011) und »Organisation und kulturelle Differenz« (2012).

An der im Rahmen der Jahrestagung 2012 stattfindenden Mitgliederversammlung nahmen knapp 30 KollegInnen teil. Intensiver erörtert wurde die Frage, ob die Kommission den Sektionsstatus beantragen soll. Im Hintergrund der Frage steht, dass das zentrale Anliegen der Kommission Organisationspädagogik, Organisationen aus pädagogischer Perspektive zu erforschen, quer zu pädagogischen Subdisziplinen wie Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik etc. liegt. Der in der Mitgliederversammlung entwickelte Konsens lautet, dass die Kommission sich zunächst noch weiter als Kommission konsolidiert. Hierzu soll unter anderem ein Forschungsmemorandum beitragen, dessen Entwurf auf einem Workshop im Herbst 2012 vom Vorstand und mehreren seit langem in der Kommission aktiven Mitgliedern erarbeitet und der Mitgliederversammlung im Frühjahr 2013 zur Diskussion vorgelegt wird.

Die Jahrestagung 2013 der Kommission Organisationspädagogik findet vom 28. Februar bis 1. März 2013 an der Universität Marburg (lokale Ausrichterinnen: Susanne M. Weber, Susanne Maurer) zum Thema »Organisation und das Neue« statt. Nähere Informationen sind auf der Tagungshomepage zu finden:
www.uni-marburg.de/fb21/i-on/veranstaltungen/organisationundddasneue

Michael Göhlich, Susanne M. Weber & Andreas Schröer

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Sportpädagogik

35. Jahrestagung Kommission Sportpädagogik 2012

Die 35. Jahrestagung 2012 der Kommission Sportpädagogik findet vom 29. November bis 1. Dezember an der Universität Osnabrück unter dem Titel »*Sportdidaktik im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung*« statt.

Entwicklungen, Probleme und Perspektiven einer Sportdidaktik als Theorie und Wissenschaft des Lehrens und Lernens bzw. Vermittelns von Bewegung, Spiel und Sport in schulischen, aber auch in außerschulischen Handlungsfeldern sollen im Rahmen der Tagung in Beziehung zu Orientierungen der grundlegenden Bewegungs- und Sportpädagogik reflektiert und diskutiert werden. Mit dem thematischen Zuschnitt »Sportdidaktik *im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung*« ist beabsichtigt, zum einen die Bildungs- bzw. pädagogische Zielproblematik zwischen Subjekt- und Weltbezügen respektive zwischen emanzipatorischer und qualifikatorischer Ausrichtung der Vermittlung von Sport (i. w. S.) in den Blickpunkt zu rücken. Zum anderen sollen differenzierende Betrachtungen in praxeologischer Hinsicht vorgenommen werden, d. h. mit Bezug auf relevante empirische Handlungsfelder einer Sportdidaktik sowie dort angesiedelte Forschungs- und Entwicklungsaufgaben. Dabei wird neben dem Vermittlungsbereich des Sports im Kontext der Allgemeinbildung zugleich das fachdidaktisch i.d.R. weniger bedachte Feld des Sports in der beruflichen Bildung berücksichtigt. Der Sportunterricht wird an Berufsschulen gegenüber den »beruflichen Fachrichtungen« (z. B. Elektro-/Metalltechnik, Gesundheitslehre, Pflege, etc.) aus Sicht einer dort verbreiteten, eher der »rationalen Ökonomie« verpflichteten, Bildungskonzeption nicht selten wie von nachrangiger Bedeutung behandelt. Ziel einer voranzutreibenden Didaktik des Sports in der beruflichen Bildung

sollte es sein, im Rekurs auf ein allgemeines Bildungsverständnis Bezugspunkte der »Welt« (»Arbeit« und »Beruf«) konzeptionell zu integrieren, ohne das sportunterrichtliche Lehren und Lernen einseitig zu funktionalisieren.

Zu Beginn der Tagung werden aus Sicht der Allgemeinen Didaktik und der Berufspädagogik zunächst Frau Prof. Dr. Ingrid Kunze (Universität Osnabrück) sowie Prof. Dr. Dieter Münk (Universität Duisburg/Essen) über fachübergreifende Entwicklungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung referieren. Diskussionsanstöße zur fachbezogenen Diskussion folgen im weiteren Verlauf von Prof. Dr. Robert Prohl (Universität Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Herbert Hartmann (TU Darmstadt), Prof. Dr. Eckart Balz (Universität Wuppertal), Prof. Dr. Renate Zimmer (Universität Osnabrück), Prof. Dr. Ingrid Bähr (Universität Hamburg), Prof. Dr. Günter Stibbe (DSHS Köln), Prof. Dr. Shunichi Tazuke (Doshisha University Kyoto, Prof. Dr. Kyung Sook Kim (EHWA-Womens University Seoul) sowie von weiteren renommierten Vertreterinnen und Vertretern der gegenwärtigen Sportpädagogik und Sportdidaktik.

Als thematische Gesichtspunkte sind zu erwarten: Auseinandersetzung mit Aspekten der sportdidaktisch relevanten *bildungstheoretischen Diskussion* zwischen Allgemein- und Berufsbildungsorientierung, Thematisierung der Probleme sportdidaktischer *Konzept- und Modellentwicklung* als Mittlern zwischen (allgemeinerer) Theorie und Vermittlungspraxis, Fragen der Integration der empirischen und experimentellen *Lehr-/Lernforschung* in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern des Sports sowie Blick auf die sportdidaktische Diskussion, Verhältnisse und Entwicklungen *außerhalb Deutschlands und Europas*.

Anmeldung zur Tagung unter: http://www.sport.uni-osnabrueck.de/dgfe-tagung-sportpaedagogik-2012/

Kontakt:
Prof. Dr. Peter Elflein
Universität Osnabrück
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft
Jahnstr. 75, D – 49080 Osnabrück
Tel: +49 541 969 – 4452
Email: peter.elflein@uos.de

Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Jahrestagung 2013 zum Thema *Geschlecht_Gesellschaft_Transformationen* wird an der Bergischen Universität Wuppertal in Kooperation mit der Université Fribourg vom 6. - 8. März stattfinden. Die Tagung verfolgt die Frage, inwiefern aktuelle Transformationen von Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnissen zu einer Neubestimmung erziehungswissenschaftlicher Leitbegriffe, pädagogischer Handlungsfelder und Bildungsinstitutionen führen. Das Planungsteam bilden Prof. Dr. Katharina Walgenbach (Wuppertal), Prof. Dr. Rita Casale (Wuppertal), Prof. Dr. Edgar Forster (Fribourg), PD Dr. Gaja von Sychowski (Duisburg Essen) und Dr. Anna Stach (Wuppertal).

Am 2.-3. November 2012 wird die Tagung *40 Jahre feministische Debatte* an der Universität Paderborn ausgerichtet. Ziel der Tagung ist es, 40 Jahre nach der Konsolidierung der westdeutschen Frauenbewegung 1972/73 eine Bestandsaufnahme zu machen und auszuloten, wie sich die damals zentralen Thematiken und Debatten entwickelt haben. Veranstalterinnen sind Prof. Dr. Barbara Rendtorff (Paderborn), Prof. Dr. Birgit Riegraf (Paderborn) und Dr. Claudia Mahs (Paderborn) im Rahmen des Zentrums für Geschlechterstudien /Gender Studies der Universität Paderborn.

Die Sektion 11 hat zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Thema *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* (12. bis 14. März 2012, Osnabrück) folgende Beiträge eingebracht:

- Arbeitsgruppe (AG) 18: »Der Diskurs um »Jungen als Bildungsverlierer« und die Wiederkehr von Dramatisierungen und Naturalisierungen des Geschlechterverhältnisses«, geleitet von Prof. Dr. Barbara Rendtorff (Paderborn) und Prof. Dr. Elke Kleinau (Köln);
- AG 24: »Didaktik als Antwort auf Heterogenität?«, veranstaltet von Dr. Jürgen Budde (Halle) und Vertr. Prof. Dr. Tanja Sturm (Hamburg);
- AG 33: »Prävention von Gewalt in Erziehung und in Beziehungen als Bildungsauftrag«, moderiert von Prof. Dr. Carol Hagemann-White (Osnabrück) und Prof. Dr. Eva Breitenbach (Bochum);
- AG 42: »Subjekttheoretische Perspektiven in der Intersektionalitätsdebatte«, durchgeführt von Prof. Dr. Katharina Walgenbach (Wuppertal) und Prof. Dr. Christine Riegel (Freiburg i. Br.);
- AG 56: »Sexualität und Soziale Arbeit – Perspektiven reflexiver Grenzverschiebungen«, organisiert von Dr. Alexandra Klein (Münster) und Prof. Dr. Elisabeth Tuider (Kassel);

- Forschungsforum (FF) 07: »Forschende Blicke aus work-in-progress-Projekten zu doing differences in pädagogischen Praktiken«, veranstaltet von Prof. Dr. Marita Kampshoff (Schwäbisch Gmünd) und Dr. Jürgen Budde (Halle);
- FF 11: »Normativität an Grenzen« von Prof. Dr. Birgit Bütow (Jena) und Prof. Dr. Susanne Maurer (Marburg);
- FF 25: »Biografisches Wissen in Wissenschaft und Praxis: Macht und Grenzen biografischer Thematisierung in pädagogischen Interaktionen«, geleitet von Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien (Wien) und Prof. Dr. Andreas Hanses (Dresden).

Die Arbeitsgruppe der Sektion *Projekt: Theorie*!, initiiert von Prof. Dr. Susanne Maurer (Marburg), hat seit dem ersten Meeting beim DGfE-Kongress 2010 in Mainz zwei weitere Male getagt, und zwar im Anschluss an die letzte Jahrestagung der Sektion 2011 in Paderborn und im November 2011 in Oldenburg. Diskutiert wurden eine relationale bzw. korrelativ-performante Neubestimmung von Geschlecht und Bildung im Anschluss an die Habilitationsschrift von Gaja von Sychowski, die Frage nach dem heutigen Begriffsverständnis von Emanzipation und Feminismus und Machtdynamiken im feministischen Theorie-Diskurs. Es waren spannende und produktive Treffen, die immer von den Teilnehmenden bestimmt und damit in der Diskussion sehr offen waren. Die nächste Zusammenkunft soll im Anschluss an die Tagung *40 Jahre feministische Debatten* in Paderborn stattfinden. Thematisch angedacht sind hierfür Kritikverständnisse in der feministischen Forschung und Theoriebildung.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung im Rahmen des DGfE-Kongresses 2012 wurde entgegen des üblichen Turnus ein neuer Vorstand mit folgenden Mitgliedern gewählt: Erste Vorsitzende: Professorin Dr. Katharina Walgenbach (Wuppertal); Stellvertreterinnen: PD Dr. Gaja von Sychowski (Universität Duisburg Essen), zuständig für den Bereich Kommunikation; Dr. Anna Stach (Wuppertal), zuständig für den Bereich Finanzen.

Wir danken dem bisherigen Vorstand für seine geleistete Arbeit, insbesondere Prof. Dr. Elke Kleinau (Köln) und Prof. Dr. Barbara Rendtorff (Paderborn) für ihre Bereitschaft, die Vorstandsarbeit so lange weiter zu übernehmen, bis ein neuer Vorstand gefunden war. Wir danken ebenso für die Hilfsbereitschaft und gute Kooperation bei der »Staffel-Übergabe«.

Veröffentlichungen

Seit dem letzten Bericht aus der Sektion 11 sind erschienen:

Casale, R./Forster, E. (2011) (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergerechtigkeit – Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals, 7. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Moser, V./Rendtorff, B. (2012) (Hrsg.): Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne, 8. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Kleinau, E./Rendtorff, B. (2012) (Hrsg.): Eigen und anders – Beiträge aus der Geschlechterforschung und der Psychoanalytischen Pädagogik. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ein Tagungsband zur gleichnamigen Tagung, durchgeführt an der Universität Paderborn (2010).

Gaja von Sychowski (Duisburg Essen) & Anna Stach (Wuppertal)

Sektion12 Medienpädagogik

Vorstandsarbeit

Auf dem Kongress in Osnabrück wurde ein neuer Sektionsvorstand gewählt. Die langjährigen Vorstandsmitglieder Heinz Moser (PH Zürich) und Horst Niesyto (PH Ludwigsburg) schieden beide auf eigenen Wunsch aus. Die Sektion würdigte die gute Arbeit und das nachhaltige Engagement beider. Zur Vorsitzenden wurde Petra Grell (Uni Potsdam), neu in den Vorstand wurden Rudolf Kammerl (Uni Hamburg) und Theo Hug (Uni Innsbruck) gewählt.

Der Vorstand hat sich zum Ziel gesetzt, die deutschsprachigen medienpädagogischen Debatten und Forschungen stärker an den internationalen, insbesondere den englischsprachig geführten Diskurs heranzuführen und wechselseitige Impulse fruchtbar zu machen. Sowohl im mediendidaktischen Bereich als auch im Bereich der außerschulischen Medienerziehung ebenso wie der Medienbildung insgesamt liegen im deutschsprachigen Diskurs theoretische Erkenntnisse und empirische Forschungsergebnisse vor, die zweifelsfrei den internationalen Fachdiskurs bereichern können. Dies gilt selbstverständlich ebenso anders herum. Da insbesondere – aber nicht nur – für die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler eine Einbindung in den internationalen Fachdiskurs von großer Bedeutung ist, hat der Vorstand beschlossen – als Service – den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern aus der Sektion Medienpädagogik zukünftig individuelle Unterstützung bei der Einreichung von Beiträgen auf internationalen Konferenzen anzubieten.

Die mittlerweile gut etablierte Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/-innen der Sektion Medienpädagogik wird von Mandy Schiefner (Uni Duisburg-Essen) und Sandra Aßmann (Uni Paderborn) koordiniert.

Tagungen

Die Sektion Medienpädagogik führt jährlich eine Frühjahrs- und eine Herbsttagungen durch. Die *Frühjahrstagung* wurde 2012 wie üblich durch die Beteiligung am Osnabrücker Kongress ersetzt. Diesmal wurde von der Sektion auch neben dem offiziellen Programm ein Treffen zum Austausch über Forschungsinitiativen organisiert, um medienpädagogisch orientierten Kolleginnen und Kollegen erweiterte Möglichkeiten zum fachlichen Austausch über Forschungsentwicklungen zu geben. Im Sommer, am 13. und 14. Juli fand in Magdeburg, mittlerweile im fünften Jahr, das *Magdeburger Theorieforum* statt. Das Theorieforum, initiiert im Jahr 2005 von der »Theorie-AG«, wird mittlerweile von Winfried Marotzki und Johannes Fromme jährlich an der Universität Magdeburg durchgeführt. Das Thema lautete in diesem Jahr *Partizipative Medienkulturen.* Insgesamt gab es zu diesem Rahmenthema sechs Vorträge, die im Folgenden – Johannes Fromme hat sie freundlicherweise für diesen Bericht für uns zusammengefasst – skizziert werden sollen:

Gerhard Bukow und *Jakob Dörre* (Universität Magdeburg) befassten sich in ihrem Vortrag »Die Grenzen geteilten Handelns und neuer partizipativer Demokratieformen« aus philosophischer Perspektive mit der grundlegenden Frage, inwieweit sich im Kontext der digitalen und vernetzten Medien neue oder doch nur längst bekannte Probleme der Beteiligung, der Aggregation von Urteilen und der Verhandlungsgerechtigkeit ergeben. Mit ihrer Vermutung, dass im Internet in dieser Hinsicht keine wirklich neuen Phänomene gebe, lösten sie eine lebhafte und durchaus kontroverse Diskussion aus.

Auch *Heinz Moser* (PH Zürich) fokussierte in seinem Vortrag »Die Veränderung der politischen Teilnahme im Zeitalter des Web 2.0« auf die Frage einer möglichen Veränderung der politischen Teilhabe. Seiner Ansicht nach dokumentiert sich im Web 2.0 vor allem ein neues Politikverständnis, das aus einem klassischen Politikverständnis heraus zwar kritisiert werden kann (etwa im Hinblick auf die Langfristigkeit des politischen Engagements), auf das sich die »etablierte« Politik und die Akteure der politischen Bildung aber gleichwohl einlassen müssten, wenn der Gedanke eines »Empowerment« möglichst aller Gruppen ernst genommen werden soll.

Corinne Büching und *Julia Walter-Herrmann* (Universität Bremen) entwickelten unter der Überschrift »Neue Formen der participatory culture zwischen Subjekten und Medien« den Gedanken, dass Jenkins Konzept einer partizipativen Medienkultur als subjekt-zentriert einzustufen sei und ergänzt bzw. transformiert werden müsse um die Medien selbst, die mit ihren Spezifika in Partizipationen sozusagen »eigensinnig« hineinwirkten. Sie verwiesen dabei auf Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem laufenden Forschungs-

vorhaben, in dem Lernprozesse in Interaktionen mit digitalen Artefakten untersucht werden, deren Materialität und Komplexität »eigene« Prägkräfte (im Sinne von Hepp) entfaltet.

Thorsten Lorenz (PH Heidelberg) zeigte in seinem primär medienhistorisch angelegten Beitrag »Die Popularität des Andersseins. Wie man Medieninklusion inszeniert«, dass Medien in einem bestimmten Sinne schon lange »partizipativ« seien, weil sie gerade das Fremde, das Andersartige, das Stigmatisierte zeigen bzw. zur Schau stellten. Die moderne Inklusion, so die These, finde in den Massenmedien statt, in denen jeder ein Star werden könne. Inszenierte Inklusion ist freilich etwas anderes als das, was unter dem Label einer partizipativen Medienkultur erhofft wird. Damit stellt sich die Frage, inwiefern sich die Online-Medien der Logik der Massenmedien tatsächlich zu entziehen vermögen.

Kerstin Mayrberger (Universität Augsburg) ging ausgehend von Jenkins Diagnose einer veränderten medialen Alltagskultur der Frage nach: »Inwiefern bedarf es im Kontext einer partizipativen Medienkultur auch einer partizipativen Mediendidaktik?«. Sie entwickelte in ihrem Vortrag vor dem Hintergrund eigener Forschungsarbeiten die These, dass sich die Mediendidaktik mittel- und langfristig in der Tat verändern müsse, um im institutionellen Rahmen (mehr) Raum für partizipative Lernprozesse zu geben.

Benjamin Beil (Universität Siegen) ging in seinem Beitrag »Modding & Leveleditoren – vom ‚Construction Set' zur ‚Editor Community'« auf eine besonders prägnante Form einer zeitgenössischen partizipativen Medienkultur ein, nämlich die Modding-Szene, die sich mit der Veränderung (Modifikation) oder Erweiterung von Computerspielen befasst und ihre »Mods« in der Regel kostenlos über das Internet verbreitet. Ähnlich wie die Bremer Forschungsgruppe ging es Beil darum zu zeigen, in welcher Weise die digitalen Werkzeuge (speziell die Leveleditoren) der »Modder« die Partizipationsprozesse beeinflussen und welche Entwicklungen hier zu verzeichnen sind.

Wie in den Vorjahren, sollen auch die Vorträge des 5. Magdeburger Theorieforums in einem Sammelband in der Reihe »Medienbildung und Gesellschaft« beim VS Verlag publiziert werden.

Die *Herbsttagung* 2012 wird am 8. und 9. November an der Universität Hamburg stattfinden. Das Thema der von Rudolf Kammerl und Alexander Unger organisierten Tagung lautet »Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur«. Im Rahmen der Tagung sollen Praktiken im Umgang mit digitalen Medien reflektiert sowie deren Relevanz für Sozialisations- und Bildungsprozesse diskutiert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird informellen Kontexten, der Familie als Vermittlungs- und Aushandlungsinstanz sowie Netz-Communities gelten. Im Vorfeld der Tagung wird – wie üblich – ein von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern organisiertes Doktorandenforum stattfinden.

Veröffentlichungen

Die Sektion Medienpädagogik verfügt über starke Publikationsorgane: Das *Jahrbuch Medienpädagogik* und die in Kooperation herausgegebene *Online-Zeitschrift MedienPädagogik.*

Anfang 2012 erschien das 480-seitige *Jahrbuch Medienpädagogik 9* im Springer VS-Verlags. Der Band, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, widmet sich dem Thema »Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung«.

In Vorbereitung befindet sich das *Jahrbuch Medienpädagogik 10* zum Thema »Methodologie und Methoden der medienpädagogischen Forschung«. Herausgegeben wird es von Bernd Schorb, Anja Hartung, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell. Das Erscheinungsdatum steht noch nicht fest.

Petra Grell, Theo Hug & Rudolf Kammerl

NOTIZEN

Aus der Forschung

Universität Duisburg-Essen

Projekttitel: »Urbane Raum(re)produktion Sozialer Arbeit«

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Fabian Kessl

Gefördert durch: DFG-Sachbeihilfe

Laufzeit: November 2012 bis Oktober 2014

Kurzbeschreibung: Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts sind im bundesdeutschen Kontext grundlegend veränderte Ordnungen des urbanen Raums zu beobachten. Zentrales Kennzeichen dieser Entwicklungen ist eine zunehmende Segregation und damit verbundene räumliche Aufwertungsprozesse insbesondere in den Großstädten. Personenbezogene soziale Dienstleister, wie die Soziale Arbeit, reagieren darauf mit einer kleinräumigen und nahraumorientierten Neujustierung ihrer Angebote. Ziel ist der Aufbau lokaler Inklusions- und präventiver Sicherungsstrukturen. Gegen diese Neujustierung sozialer Dienstleistung werden in jüngster Zeit grundlegende Einwände formuliert. Obwohl damit eine umfängliche Fachdiskussion ausgelöst wurde, ist die Frage, in welcher Weise die beteiligten AkteurInnen die veränderten Ordnungen des urbanen Raums professionell und institutionell (re)produzieren bis heute empirisch unbearbeitet. In einer vergleichenden Ethnographie in zwei bundesdeutschen Großstädten wird deshalb die räumliche Dimension der professionellen und institutionellen Praktiken der beteiligten AkteurInnen untersucht. Der jeweilige kommunale Raum wird dabei analytisch als relationale und nicht als absolute Größe gefasst. Grundlagentheoretisch schließt das Forschungsvorhaben somit an die Perspektive einer Theorie der Raum(re)produktion an.
Das Projekt leistet eine systematische Bestimmung gegenwärtiger *Muster urbaner Raum(re)produktion Sozialer Arbeit* im Kontext urbaner Segregation und zugleich einen Beitrag zur erforderlichen *raumtheoretischen Sensibilisierung* sozialpädagogischer wie erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Universität Duisburg-Essen / Technische Universität Dortmund:

Projekttitel: »Alternative Formen der Armutsbekämpfung: die neue Mitleidsökonomie. Bestandsaufnahme und Exploration.«

Projektleitung: Prof. Dr. Fabian Kessl (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Axel Groenemyer (TU Dortmund)

Gefördert durch: Mercur (Mercator Research Center Ruhr)

*Laufzei*t: Dezember 2012 bis November 2014

Kurzbeschreibung: Armutsbekämpfung zählt zu den dringlichsten politischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Im Kontext der grundlegenden politischen und ökonomischen Transformationsprozesse der jüngeren Vergangenheit hat das Phänomen der Armut an akuter sozialer Sprengkraft gewonnen: Eine wachsende Gruppe von Menschen kann auch in den reichen EU-Staaten weder mit ihren Einkünften aus der Erwerbsarbeit noch mit staatlichen Transferleistungen ihre Alltagsbedürfnisse ausreichend befriedigen. Parallel zur sozialstaatlichen Armutsbekämpfung hat sich daher seit dem Ende der 1990er Jahre ein neues System der Verteilung von überschüssigen Elementargütern an arme Bevölkerungsmitglieder etabliert (u. a. Tafeln, Sozialkaufhäuser, Suppenküchen). Obwohl dieses neue System der Mitleidsökonomie ein rasantes Wachstum hinter sich und die öffentliche Wahrnehmung von Armut bereits heute verändert hat, ist die Frage, welches Potenzial der Armutsbekämpfung damit ausgeschöpft werden kann, bisher unbeantwortet. Für eine angemessene Beantwortung dieser Frage ist die Gestalt der mitleidsökonomischen Angebote systematisch zu erfassen, und auf dieser Basis deren Praxis der Armutsbekämpfung zu untersuchen. Das Forschungsprojekt sieht daher eine repräsentative Untersuchung der Nutzungs- und Organisationsstrukturen bundesdeutscher Angebote und ihrer sozialpolitischen Verortung vor. Diese Erhebung wir um vier explorative Fallstudien in zwei Ruhrgebietsstädten ergänzt.

Universität Erfurt

Projekttitel: Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken

Projektleitung: Prof. Dr. M. Lüders

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: Januar 2013 bis Juni 2015

Kurzbeschreibung: Das Projekt ist in der empirischen Wissenschaftsforschung angesiedelt. Es geht der Frage nach, wie die Schulpädagogik einige ihrer zentralen Begriffe seit 1949 und dann insbesondere im Gefolge der Verlagerung nahezu der gesamten Lehrerbildung an die Universitäten sowie unter dem Einfluss der »realistischen Wende« bestimmt und weiterentwickelt hat. Für die Beantwortung dieser Frage werden Beiträge zu den Stichwörtern Schule, Didaktik, Unterrichtsmethode und Lehrplan/Curriculum in pädagogischen Nachschlagewerken analysiert. Im Zentrum der Analyse stehen Definitionen und dazugehörige Erklärungseinheiten, die auf Klarheit, Eindeutigkeit,

typische Merkmale, theoretischen Gehalt und Verbreitung bzw. Bestätigung in späteren Darstellungen hin untersucht werden. Ziel des Projekts ist es nachzuzeichnen, ob und in welchem Ausmaß es der Schulpädagogik bisher gelungen ist, ihre zentralen Begriffe aus traditionellen, der Praxis der Lehrerbildung verpflichteten, Verwendungsweisen herauszulösen, im Kontext wissenschaftlicher Forschungen und Theorien zu verankern und sich dadurch als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu konstituieren.

Universität Frankfurt am Main

Projekttitel: Einflussgrößen und Mechanismen der sozialen und ethnischen Herkunft auf die individuelle Lernentwicklung und schulische Erfolge (E-MiL)

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Tanja Betz, Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Dr. Sven Lindberg, Dr. Jan Lonnemann, Janosch Linkersdörfer, Robert Körner

Gefördert durch: IDeA Forschungszentrum (Center for Research in Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk)

Laufzeit: August 2011 bis Juli 2014

Kurzbeschreibung: Das Forschungsprojekt möchte Aufschluss darüber geben, inwieweit spezifische Herkunftsbedingungen Einfluss auf die individuelle Lernentwicklung von Grundschulkindern in Deutschland ausüben. Ausgehend von den sozialen Hintergrundbedingungen und dem Migrationsstatus der Grundschulkinder sowie den bestehenden Zusammenhängen dieser Merkmale mit dem Schulerfolg, sollen die Prozesse und Mechanismen innerfamiliärer Interaktion und das Alltagsverhalten der Kinder detailliert exploriert und deren Auswirkungen auf die schulische Leistung erklärt werden. Die organisatorische Bewältigung des familiären Alltags und dessen positive bzw. negative Einflussnahme auf die schulischen Leistungen der Kinder werden als Mediatorprozesse beschrieben um den Zusammenhang zwischen Herkunftsbedingungen und Schulerfolg verständlicher zu gestalten. Das Vorhaben orientiert sich zur Beantwortung der beschriebenen Fragestellung an nationalen (PISA, IGLU, NEPS, AIDA, LAU) wie internationalen, (Bodovski & Farkas 2008, Chin & Phillips 2004, Lareau 2003, Vincent & Ball 2007) Untersuchungen und basiert auf einem breiten Methodenrepertoire. Im Jahr 2011 wurde ein dem internationalen Forschungsstand gerecht werdendes quantitatives Erhebungsinstrument entwickelt, welches die differenzierte Erfassung des sozialen Hintergrundes und des Migrationsstatus der Kinder ermöglicht. In der zweiten Phase ab 2012 werden anhand dieser Daten Eltern-Samples gezielt nach unterschiedlicher familialer Herkunft ausgewählt. Mehrere dieser Familien sollen mittels leitfadengestützter Interviews befragt werden, um Mechanismen herauszuarbeiten, welche zu einem besseren Verständnis beitragen wie der günstige bzw. ungünstige Effekt sozialer und eth-

nischer Faktoren auf die schulischen Leistungen in der Grundschule zu verstehen ist.

Kontakt: Robert Körner, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitseinheit Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Fach 113, Mertonstr. 17-21, 60054 Frankfurt am Main, Tel.: 069/798-23550, E-Mail: r.koerner@em.uni-frankfurt.de, Homepage: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/professionalisierung/Projekt_EMiL.html

Universität Hildesheim

Projekttitel: Frühpädagogische Reflexivität und beruflicher Habitus in multiprofessionellen Teams

Projektleitung/*Team*: Prof. Dr. Peter Cloos, Dipl. Soz. Anika Göbel, Dipl. Päd. Ilka Lemke

Projektlaufzeit: Dezember 2011 bis Juni 2014

Kurzbeschreibung: Langfristig ist für das Feld der Kindertageseinrichtungen eine vermehrte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams unter Beteiligung von AbsolventInnen frühpädagogischer Hochschulstudiengänge zu erwarten. An hochschulisch ausgebildete Fachkräfte wird die Erwartung adressiert, eine Professionalisierung des Feldes zu erreichen, indem sie insbesondere eine gesteigerte Reflexivität einbringen. Da sich nun eine Ausbildungsstruktur an unterschiedlichen Orten weiterentwickelt hat, muss sich die zukünftige Diskussion nicht nur darum bemühen, eine Abstimmung der unterschiedlichen Ausbildungs- und Studiengänge, sondern auch den Prozess einer Veränderung des Berufssystems im Feld Kindertageseinrichtungen qualitativ zu begleiten. Hieran knüpft das Forschungsprojekt an, welches darauf abzielt, in multiprofessionellen Teams frühpädagogische Reflexivität von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen in Kindertageseinrichtungen in Verbindung mit der biografischen Genese von beruflich-habituellen Profilen über die Rekonstruktion von Teamgesprächen und biografischen Interviews zu untersuchen. Forschungsleitende Fragen sind: Wie werden Entscheidungen gemeinsam getroffen und wie wird gemeinsam eine Kultur der pädagogischen Planung und des Fallverstehens etabliert? Zweitens werden die reflexiven Praktiken der Inferenzbearbeitung und des professionellen Umgangs mit Ungewissheit untersucht. Drittens werden die beruflich-habituellen Unterschiede der an den Teamgesprächen beteiligten Fachkräfte herausgearbeitet, d. h. die Berufsbiografien von Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungswegen, auch im Hinblick auf ihre Berufseinmündung sollen rekonstruiert werden. Hieran schließt sich die Frage an, welche Professionalisierungshemmnisse und -chancen sich aus den beobachteten Praktiken in der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams ergeben. Das Forschungsprojekt »Frühpädagogische Reflexivität und beruflicher Habitus in

multiprofessionellen Teams« ist ein Drittmittelprojekt gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Schwerpunktes »Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« (AWIFF).

Kontakt: Prof. Dr. Peter Cloos, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaften, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, +49 (0)5121/883-425, cloosp@uni-hildesheim.de

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Klemm rechnet vor: Grün-Rot spart zu viele Lehrerstellen

zwd Stuttgart (mhh). Mit einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm hat die baden-württembergische Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) den Druck auf die grün-rote Landesregierung erhöht. Wolle die Regierung nur einen kleinen Teil ihrer bildungspolitischen Reformvorhaben umsetzen, muss sie von den geplanten Lehrerstellenstreichungen umgehend Abstand nehmen, so das Fazit der Studie, die am 30. August in Stuttgart vorgestellt wurde. Die GEW-Vorsitzende Doro Moritz kritisierte die Landesregierung erneut scharf: Grün-Rot habe bessere Bildung für alle versprochen und werde es so nicht einmal schaffen, den Status quo der schlechten Bildungspolitik von CDU und FDP zu halten, so Moritz. Bei Grünen und SPD zeigte man sich angesichts dieser Kritik irritiert.

Quelle: http://www.zwd.info/

Zukunftsdialog: »Wie wollen wir lernen?«

Experten der Kanzlerin wollen »Dominanz des formellen Lernens« brechen

zwd Berlin (mhh). Für die Einführung eines Individuellen Kompetenzpasses als Begleiter für das lebenslange Lernen hat sich die von der Bundeskanzlerin einberufene Expertenkommission im Rahmen des Zukunftsdialogs ausgesprochen. Der Pass soll dabei helfen, neben formellen Qualifikationen verstärkt auch informelle Kompetenzen und persönliche Potenziale darstellen und nachweisen zu können. Der Vorschlag, der von der Bundesregierung geprüft und gegebenenfalls realisiert wird, ist Teil des von 133 Experten erarbeiteten Abschlussberichts zum Zukunftsdialog, der am 28. August der Kanzlerin übergeben wurde.

Quelle: http://www.zwd.info/

Appell an Verantwortung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Wissenschaftskonferenz diskutiert Herrschinger Kodex »Gute Arbeit in der Wissenschaft« – Follow-Up-Kongress am 15. November in Berlin

Die 6. Wissenschaftskonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ist am Samstag mit einem Appell an Hochschulen und Forschungseinrichtungen, ihren Beschäftigten berechenbare Karrierewege und stabile Beschäftigungsbedingungen anzubieten, zu Ende gegangen. »Alle

Bundesländer haben die Autonomie der Hochschulen auch in Finanz- und Personalangelegenheiten massiv ausgebaut, der Bund möchte die Eigenverantwortung der außeruniversitären Forschungseinrichtungen in einem ‚Wissenschaftsfreiheitsgesetz' stärken. Die Hochschulen und Forschungseinrichtungen müssen daher jetzt ihre erweiterten Gestaltungsspielräume nutzen, um als verantwortungsbewusste Arbeitgeber anständige Beschäftigungsbedingungen und attraktive Arbeitsplätze zu bieten. Daher erwarten wir, dass sich jede Hochschule und Forschungseinrichtungen in einem Kodex ‚Gute Arbeit in der Wissenschaft' auf Mindeststandards für berechenbare Karrierewege und stabile Beschäftigungsverhältnisse verpflichtet«, sagte das für Hochschule und Forschung verantwortliche Vorstandsmitglied der GEW, Andreas Keller, in Herrsching am Ammersee, wo sich knapp 140 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur viertägigen Konferenz versammelt hatten.

Der Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Professor Hans Jürgen Prömel, stellte auf der GEW-Wissenschaftskonferenz die im April 2012 einstimmig von der HRK-Mitgliederversammlung beschlossenen »Leitlinien für die Ausgestaltung befristeter Beschäftigungsverhältnisse mit wissenschaftlichem und künstlerischen Personal« vor. Die HRK-Richtlinien sehen u. a. vor, dass die Laufzeiten von Zeitverträgen so bemessen werden, dass das Qualifizierungsziel, z. B. die Promotion, in der Befristungszeit »erreichbar und wissenschaftlich ausführbar« ist. »Ein Schritt in die richtige Richtung«, lobte GEW-Vorstandsmitglied Andreas Keller die HRK-Initiative und bot den Hochschulen bei der Umsetzung der Richtlinien die Zusammenarbeit mit der GEW an.

Weitergehende Empfehlungen als die HRK-Richtlinien enthält der auf der GEW-Wissenschaftskonferenz als Entwurf vorgelegte Herrschinger Kodex »Gute Arbeit in der Wissenschaft«. Der Herrschinger Kodex sieht beispielsweise einen »Tenure Track« für promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Postdocs) vor, der diesen eine dauerhafte Perspektive an der Hochschule eröffnet, wenn sie die zu Beginn der Postdoc-Phase mit der Hochschule vereinbarten Qualifizierungsziele erreichen. Weiter wird im Herrschinger Kodex eine konsequente Anwendung der familienpolitischen Komponente des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes gefordert, welche die Verlängerung von Zeitverträgen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die Kinder betreuen, vorsieht. Die Einhaltung des Kodex soll durch eine spezielle Ombudskommission aus Hochschulmitgliedern und Expertinnen und Experten aus der Praxis überwacht werden.

In einer Gesprächsrunde zum Thema »Wer zahlt, schafft an« diskutierten in Herrsching Geldgeber von Hochschulen und Forschungseinrichtungen, wie diese durch Auflagen, Anreize oder Zielvereinbarungen aktiv darauf einwirken können, dass Hochschulen und Forschungseinrichtungen tatsächlich konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von Beschäftigungsbedingungen und Berufsperspektiven ergreifen. Anselm Fremmer (Deutsche Forschungs-

gemeinschaft), Ulrich Hörlein (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) und Antje Tepperwien (VolkswagenStiftung) erkannten grundsätzlich den Handlungsbedarf der Geldgeber an, sahen aber für ihre Institution jeweils unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten.

Einen Blick über den Tellerrand wagten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 6. GEW-Wissenschaftskonferenz am Donnerstag im Gespräch mit Annette Hug von der schweizerischen öffentlichen Dienstgewerkschaft VPOD sowie Peter Korecky von der österreichischen Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD). Auf großes Interesse stieß bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dass es der GÖD gelungen ist, in Tarifverhandlungen mit den österreichischen Universitäten eine Reform der Hochschulpersonalstruktur durchzusetzen und den »Tenure Track« im »Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer/innen der Universitäten« rechtsverbindlich zu verankern. In Deutschland wäre das schon aufgrund der geltenden Tarifsperre im Wissenschaftszeitvertragsgesetz ausgeschlossen. »Trauen Sie Gewerkschaften und Arbeitgebern auch im deutschen Wissenschaftssystem etwas zu, geben Sie Tariffreiheit!« appellierte Andreas Keller von Herrsching aus an Bundesregierung und Bundestag.

Quelle: GEW

Qualitätsoffensive in der Lehrerbildung beschlossen

Statt einer Exzellenzinitiative soll es nun eine Qualitätsoffensive in der Lehrerbildung geben. Das mit 500 Millionen Euro ausgestattete Programm könnte möglicherweise bereits im nächsten Jahr starten. Dies beschlossen Bundesbildungsministerin Annette Schavan und die Wissenschaftsminister(innen) der Länder auf der 15. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vergangenen Freitag in Berlin. Diskutiert wurde auch über eine Aufstockung des Hochschulpakts. Eine Arbeitsgruppe soll Ende des Jahres die Einzelheiten hierzu aushandeln.

Hierzu führte die Bundesregierung in einer Antwort auf eine kleine Anfrage der Fraktion »Bündnis 90/Die Grünen« aus: »Eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung ist das Fundament für ein erfolgreiches Bildungssystem. Lehrerinnen und Lehrer als Experten des Lernens und Lehrens benötigen eine Aus-, Fort- und Weiterbildung, die es ihnen ermöglicht, in der Praxis alle Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen individuell zu fördern und ihnen den Start in eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen.
Ziel der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist es u. a.

- die Zusammenarbeit von Fachdisziplinen, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und schulpraktischen Elementen der Ausbildung zu verbessern,

- inhaltliche Konzepte der Lehrerbildung in Forschung und Lehre evidenzbasiert und berufsfeldbezogen fortzuentwickeln,
- die Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen zu unterstützen,
- die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abzustimmen,
- die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion zu befördern,
- eine praxisorientierte Fachdidaktik zu fördern und
- schulpraktische Elemente als immanente Bestandteile in der Lehrerausbildung zu verankern.

Die Lehrerausbildung muss dabei auf eine stärkere Verzahnung ihrer Ausbildungsphasen (Lehramtsstudium, Referendariat, Lernen im Beruf) setzen. Zugleich bedarf es einer länderübergreifenden Anerkennung von Ausbildungselementen und Abschlüssen in der Lehrerausbildung.

Zu den Herausforderungen einer modernen Lehrerausbildung und den notwendigen Reformmaßnahmen liegen eine Reihe von Studien, Aufsätzen und Empfehlungen von Expertenkommissionen vor, die in die inhaltliche Ausgestaltung der Qualitätsoffensive einfließen.«

Konkreter formulierte die Ministerin Schavan: »Die Lehrerausbildung muss den Stellenwert bekommen, den sie verdient. Dazu braucht sie einen eigenen Ort an der Hochschule und darf nicht nur fünftes Rad am Wagen sein« Eine jetzt vorliegende Studie kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass sich die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer durch das Studium nur unzureichend auf ihre Arbeit vorbereitet fühlt. »Ich möchte, dass die Besten und Engagiertesten eines Jahrgangs Lehrer werden«, betonte die Ministerin. Die nun von der GWK beschlossene Qualitätsoffensive in der Lehrerbildung soll dabei helfen, die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern und ihre Stellung an den Hochschulen zu stärken. Über zehn Jahre hinweg sollen mit insgesamt 500 Millionen Euro innovative Entwicklungen im Lehramtsstudium gefördert werden. Die 120 Hochschulen, die in Deutschland Lehrer(innen) ausbilden, können sich um die Mittel bewerben. Entgegen eines von Sachsen eingebrachten Vorschlags wird das Programm nicht wie die Exzellenzinitiative in der Forschung »Leuchttürme« fördern, sondern soll in der Breite wirken und den regionalen Proporz berücksichtigen. Ihre Zustimmung zu dem Programm machte Schavan allerdings nach Informationen der FAZ davon abhängig, dass mit der Initiative auch die innerdeutsche Mobilität und die Anerkennung von Studiengängen und Ausbildungsabschlüssen in der Lehrerbildung zwischen den Bundesländern gefördert wird. »Der Lehramtsausbildung muss überall ein hoher Stellenwert eingeräumt werden, damit sie bestmöglich auf eine der wichtigsten Aufgaben vorbereitet, die es gibt: die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen«, so Schavan.

Die stellvertretende GWK-Vorsitzende Doris Ahnen machte deutlich, dass den angehenden Lehrer(inne)n auch mehr Zeit für das Sammeln von

Praxiserfahrungen während des Studiums eingeräumt werden solle. Die rheinland-pfälzische Kultusministerin hofft zudem, dass die Qualitätsoffensive die Umsetzung von Inklusion an den Schulen vorantreiben helfen könne. Ungeklärt ist bislang die Frage, ob und in welcher Höhe die Länder einen finanziellen Beitrag zu dem Programm leisten werden. Eine Bund-Länder-Staatssekretärs-Arbeitsgruppe soll im Laufe des nächsten halben Jahres Vorschläge zur konkreten Ausgestaltung der Initiative erarbeiten, über die die GWK dann im November abstimmen will.

Hochschul Informations System (HIS) nach Quellen: dpa, ZWD, FAZ, dradio, GWK, BMBF, HRK

Gewerkschaften erteilen Studiengebühren klare Absage

Ergebnisse der 6. Welthochschulkonferenz der Bildungsinternationale

Mit einer klaren Absage an Studiengebühren ist in der argentinischen Hauptstadt Buenos Aires die 8. Welthochschulkonferenz der Bildungsinternationale (Education International – EI, www.ei-ie.org) zu Ende gegangen. 140 Vertreterinnen und Vertreter von Bildungsgewerkschaften aus aller Welt nahmen an der Konferenz teil, die der weltweite Dachverband der Bildungsgewerkschaften vorige Woche gemeinsam mit der argentinischen Hochschulgewerkschaft CONADU ausrichtete. Für die deutsche Mitgliedsorganisation der Bildungsinternationale GEW nahm Andreas Keller, Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung teil.

In der von der Konferenz verabschiedeten Resolution gegen Studiengebühren, die noch der abschließenden Bestätigung durch den Vorstand der Bildungsinternationale bedarf, werden der Charakter der Hochschulbildung als öffentliches Gut sowie die staatliche Verantwortung für die Hochschulfinanzierung betont. Ziel der Bildungsinternationale ist die weltweite Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums: Wo das Studium bereits gebührenfrei ist, dürfen keine Gebühren eingeführt werden; wo noch Gebühren erhoben werden, sollen diese schrittweise mit dem Ziel der vollständigen Abschaffung schrittweise reduziert werden. Darüber hinaus soll durch eine angemessene studentische Ausbildungsförderung für Chancengleichheit gesorgt werden, heißt es in der Resolution.

Die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums sei auch Ausdruck des Menschenrechts auf Bildung, wie es etwa in Artikel 13 des Internationalen Pakts für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) verankert sei, der explizit die Abschaffung von Studiengebühren verlangt, heißt es weiter in der Resolution. 2010 hatte die GEW in einem Bericht an den für die Überwachung des UN-Sozialpakts zuständigen Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Genf kritisiert, dass in mehreren deutschen Bundesländern Studiengebühren erhoben werden (http://www.gew.de/GEW_Deutschland_verletzt_voelkerrechtlich_verbriefte

s_Recht_auf_Bildung.html), woraufhin der Ausschuss im Mai 2011 die Bundesrepublik Deutschland rügte. Als sehr ermutigend nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Bericht von Andreas Keller über die positiven Erfahrungen in Deutschland zur Kenntnis. Dort ist es Studierenden und Gewerkschaften gelungen, den Trend zur Privatisierung der Hochschulbildung umzukehren: Inzwischen halten noch zwei von vormals sieben Bundesländern an allgemeinen Studiengebühren, die schon ab dem ersten Semester fällig werden, fest.

Ein weiterer Schwerpunkt der Konferenz war die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise auf die Hochschulfinanzierung. »Gegenüber UNESCO, OECD, Weltbank, G-20 und Internationalem Währungsfond haben wir immer wieder betont, wie wichtig Investitionen in öffentliche Bildung für die Bewältigung der Krise sind«, sagte der Generalsekretär der Bildungsinternationale, Fred van Leeuwen, in seiner Eröffnungsrede. Die Ökonomisierung von Bildung und Forschung und die Prekarisierung wissenschaftlicher Arbeit waren weitere Themen, die auf der Weltkonferenz diskutiert wurden. Die Bildungsgewerkschaften werden die Situation von befristet beschäftigten und jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stärker in den Blick nehmen, verabredeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Buenos Aires.

Quelle: GEW

Personalia

Thielen, Marc hat einen Ruf an die Universität Bremen auf eine Juniorprofessur mit Tenure Track-Option für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsinstitutionen/-verläufe und Migration sowie einen Ruf an die Universität Koblenz-Landau auf eine W 3-Professur für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten erhalten.

Seichter, Sabine, hat sich an der Goethe-Universität Frankfurt habilitiert und ihr wurde am 7. Februar 2012 der Titel einer Privatdozentin verliehen. Sie vertritt seit dem 1. Oktober 2011 eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Kraus, Björn wurde von der Evangelischen Hochschule Freiburg, Staatlich anerkannte Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik der Evangelischen Landeskirche in Baden, mit Wirkung vom 1. Februar 2012 auf die W 3-Professur Wissenschaft Sozialer Arbeit berufen.

Weltzien, Dörte, Prof. Dr. (W 2), wurde von der Evangelischen Hochschule Freiburg, mit Wirkung vom 1. Februar 2012 auf die W 3-Professur Pädagogik der frühen Kindheit berufen.