

# INHALTSVERZEICHNIS

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

## BEITRÄGE ZUM THEMA „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IN DEN NACHBARLÄNDERN“

*Jean-Luc Patry & Josef Thonhauser*

Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung in Österreich.....	7
--	---

*Hubert Ertl*

Die Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich: Die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft im Spiegel der Forschungsevaluation.....	25
---	----

*Andreas Hadjar*

Erziehungswissenschaft(en) in Luxemburg – Eine feste Säule in der noch jungen luxemburgischen Hochschullandschaft.....	41
--	----

*Theo Wubbels*

Educational Sciences in the Netherlands: State of Affairs and Challenges.....	55
---	----

*Lucien Criblez*

Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen .....	69
--	----

## LAUDATIONES

*Hans-Christoph Koller*

Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises.....	85
---	----

*Ingrid Miethe, Hannelore Faulstich-Wieland & Dietrich Benner*

Laudatio für Prof. Dr. Sigrid Blömeke anlässlich der Verleihung des DGfE Forschungspreises .....	93
--	----

*Malte Brinkmann*

Laudatio für Dr. Thomas Rucker anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE .....	97
---	----

*Stefanie Hartz & Ivo Züchner*

Laudatio für Dr. Silvia Salchegger anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE .....	99
---	----

<i>Marcelo Caruso</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Ingrid Gogolin anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE .....	101
<i>Marcelo Caruso</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	103
<i>Marcelo Caruso</i>	
Laudatio Horst Weishaupt anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE .....	105
<i>Autorinnen und Autoren der Laudationes</i> .....	106
<b>MITTEILUNGEN DES VORSTANDS</b>	
<i>Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2014 bis März 2016 an die Mitgliederversammlung in Kassel am 15. März 2016</i> .....	107
<i>17. Kolloquium „Forschungsberatung“ der DGfE</i> .....	123
<b>BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN</b>	
<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i> .....	125
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i> .....	130
<i>Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung</i> .....	134
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i> .....	135
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i> .....	138
<b>NOTIZEN</b>	
<i>Aus der Forschung</i> .....	141
<i>Aus Wissenschaft und Lehre</i> .....	147
<b>TAGUNGSKALENDER</b> .....	151
<b>PERSONALIA</b>	
<i>Nachruf auf Professor Dr. Peter Faulstich</i> .....	157
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Ulrich Herrmann</i> .....	161
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Thomas Olk</i> .....	163

## EDITORIAL

Im März diesen Jahres erschien der „Datenreport Erziehungswissenschaft 2016“, der in Anknüpfung an frühere Berichte dieser Art (zum Beispiel der Datenreport Erziehungswissenschaft 2012) zum sechsten Mal systematisch über die Lage und die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland referiert. Anhand der verfügbaren statistischen Daten wird dort über erziehungswissenschaftliches Personal, Forschung (Forschungsschwerpunkte, Drittmittel, Publikationskulturen), wissenschaftlichen Nachwuchts (Promotionen und andere Qualifizierungsarbeiten), Studiengänge und Standorte, Studierende (Studierendenzahlen und Studienqualität aus studentischer Sicht), Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt, Geschlechterverhältnisse sowie exemplarisch über Lage und Entwicklung der Sonderpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin berichtet.

Das Erscheinen dieses Datenreports nehmen wir zum Anlass, in dieser Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“ ergänzend den thematischen Schwerpunkt auf die Situation der Erziehungswissenschaft in den europäischen Nachbarländern der Bundesrepublik Deutschland zu legen. Dazu sind Beiträge aus Österreich, dem Vereinigten Königreich, Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz eingegangen, die sich mit einem oder mehreren der oben genannten Themenfelder des „Datenreports Erziehungswissenschaft“ beschäftigen oder einen Überblick geben.

Den Anfang machen Jean-Luc Patry und Josef Thonhauser, die auf die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich blicken. Ihr Interesse konzentriert sich auf die wissenschaftstheoretische Orientierung an den Institutionen und auf die Themen Förderung und Publikationen von Forschungsprojekten. Sie führten eine kleine Umfrage durch, deren Ergebnisse sie in ihrem Artikel „Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung in Österreich“ vorstellen.

Hubert Ertl widmet sich daran anschließend der erziehungswissenschaftlichen „Forschungslandschaft im Spiegel der Forschungsevaluation“ im Vereinigten Königreich und stellt Ergebnisse der Research Excellence Framework (REF) vor, eine Forschungsevaluation, die zwischen 2013 und 2014 an allen hochschulischen Einrichtungen im Vereinigten Königreich stattfand. Ein interessantes Ergebnis der referierten REF-Daten ist, dass es keine vollständige Gleichberechtigung zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Bezug auf für die Karriere relevante Forschungsmerkmale gibt.

Unter dem Titel „Erziehungswissenschaften in Luxemburg – Eine feste Säule in der noch jungen luxemburgischen Hochschullandschaft“ gibt Andreas Hadjar einen Überblick über die Spezifika der luxemburgischen Erziehungswissen-

schaft. Er zeichnet ihre Entwicklungen nach und kommt einerseits zu dem Schluss, dass die Erziehungswissenschaft zu den Grundpfeilern der human- und sozialwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Luxemburg zähle. Allerdings sei es andererseits schwierig „die Erziehungswissenschaft“ aufgrund der multidisziplinären Strukturen innerhalb der Einheiten der Fakultät als Disziplin auszumachen. Deshalb stellt er abschließend die Fragen in den Raum, inwieweit es notwendig und überhaupt möglich sei, für die Erziehungswissenschaft einen engen disziplinären Kern zu definieren, oder ob die Erforschung von Gegenständen rund um Bildung und Erziehung nicht gerade die Mehrzahl des Begriffs, d.h. Erziehungswissenschaften erfordere.

Theo Wubbels setzt sich in seinem Beitrag „Educational Sciences in the Netherlands: State of Affairs and Challenges“ mit der Situation der Erziehungswissenschaft in den Niederlanden auseinander. Dafür stellt er u.a. Ergebnisse des „Sectorplan onderwijswetenschappen“ vor, in dessen Mittelpunkt die Frage steht, welchen Einfluss universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung, die in den Niederlanden explizit interdisziplinär verstanden wird, auf Bildungspraxis und Bildungspolitik hat. Eine bessere Verzahnung zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie Bildungspraxis und Bildungspolitik könnte nach Wubbels langfristig eine Stärkung der Erziehungswissenschaft in den Niederlanden ermöglichen.

Der Beitrag von Lucien Criblez diskutiert Schwerpunkte und Herausforderungen der Erziehungswissenschaft in der Schweiz. Deutlich zeigt sich die besondere Situation der Erziehungswissenschaft nicht nur aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens, sondern auch aufgrund einer spezifischen Sozial-, Kultur- und Politikraumgebundenheit der Kantone. Die wissenschaftliche Ausrichtung orientiert sich jeweils stärker an den Nachbarländern (Deutschland, weniger Österreich, Frankreich und Italien) und am angelsächsischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs als an einem Schweizer wissenschaftlichen Diskurs. Vor diesem Hintergrund stellt Criblez zunächst die historische Entwicklung und Verortung der Erziehungswissenschaft dar und geht dann genauer auf aktuelle Fragen zur Personalentwicklung, Nachwuchs- und Forschungsförderung ein.

Im Anschluss an die inhaltlichen Beiträge stehen in dieser Ausgabe der Rechenschaftsbericht des Vorstands der DGfE für die Jahre 2014 und 2015 und die Laudationen für die Preisträgerinnen und Preisträger, die im Rahmen des Jahreskongresses der DGfE im März in Kassel gehalten wurden, im Mittelpunkt. Es folgen die „Berichte aus den Sektionen“ und die „Notizen“. Den Abschluss dieses Hefts der Erziehungswissenschaft bilden die Rubriken „Tagungskalender“ und „Personalien“.

*Christine Zeuner und Katja Schmidt*

# BEITRÄGE ZUM THEMA „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IN DEN NACHBARLÄNDERN“

## Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung in Österreich

*Jean-Luc Patry & Josef Thonhauser*

### 1 Einleitung

Seit 1996 erscheint im Abstand von jeweils vier Jahren der „Datenreport“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), so auch 2016. Wir wurden aufgefordert, einen kurzen datengestützten Bericht über ausgewählte Aspekte der Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Österreich zu schreiben; dem Sprachgebrauch in Österreich entsprechend beziehen wir uns im Weiteren auf Erziehungs- und Bildungswissenschaft und machen dabei keinen Unterschied. Wir legen den Fokus auf die *Forschung* an Universitäten (Fachbereiche und Institute für Erziehungs- oder Bildungswissenschaft o.ä.) und an Pädagogischen Hochschulen (im Weiteren auch im Plural PH genannt) und führten dazu eine kleine Umfrage bei diesen Institutionen durch. Dieser Fokus wird, ausgehend von unseren Interessen, mit zwei allgemeinen Überlegungen begründet: zum einen mit einer übergeordneten wissenschaftstheoretischen Vorstellung, zum anderen mit der aktuellen hochschulinstitutionellen Konstellation.

(1) Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive gehen wir von folgendem Verständnis aus (Patry 2013):

- Im Vordergrund der erziehungswissenschaftlichen Forschung sollen gute objekttheoretische Aussagen stehen, d.h. Aussagen über das Objekt *Erziehung* und damit zusammenhängende Phänomene.
- Voraussetzung für gute objekttheoretische Aussagen sind angemessene wissenschaftstheoretische (metatheoretische) Grundlagen, welche Angaben darüber machen, wonach sich die Qualität objekttheoretischer Aussagen orientiert und wie diese Aussagen sinnvoller Weise zu begründen sind. Insofern solche Grundlagen gefordert werden, ist unser Ansatz meta-metatheoretisch, werden doch Aussagen über Metatheorien gemacht.
- Die beste Versuchsplanung (Untersuchungsanordnung, Erhebungsmethoden, Intervention, Stichprobe, etc.) kann schlechte objekttheoretische Aussagen nicht retten.

- Die beste statistische Analyse kann eine schlechte Versuchsplanung nicht retten.
- Bei allen Überlegungen sind die relevanten ethischen Prinzipien zu respektieren (etwa Patry 2002).

In der vorliegenden Untersuchung wollen wir uns auf die ersten beiden Bereiche (Wissenschaftstheorie und Objekttheorie) konzentrieren.

(2) Die zweiten unseren Darstellungen zugrunde liegenden Überlegungen beziehen sich auf die gegenwärtige Situation der Universitäten und PH in Österreich. Diese ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: erstens durch den allgemeinen chronischen Geldmangel der Hochschulen und der forschungsfördernden Institutionen, zweitens – spezifisch bezogen auf die Bildungswissenschaft – durch die Gründungen von PH, die gesetzlich verpflichtet sind, Forschung zu betreiben, was sie vor besondere Herausforderungen stellt.

Bezüglich der Finanzierung der Universitäten schreibt der scheidende Präsident der Universitätskonferenz, Heinrich Schmidinger (2015), im Newsletter dieser Organisation von einer paradoxen Finanzierungssituation: Gleichzeitig gibt es so viel Geld wie nie für die Universitäten und ist es so eng wie nie. Dies sei auf die Versäumnisse vergangener Legislaturperioden zurückzuführen, die sich jetzt kumulierten:

„Versäumnisse, die nicht allein im Finanziellen, sondern ebenso im Legislativen zu finden sind. Sie wirken sich heute, wo es dem Staatshaushalt so schlecht geht wie schon lange nicht, umso fataler aus.“ (Schmidinger 2015, S. 1)

Hinzu kommt die Forschungsförderung durch öffentliche und private Geldgeber, die im Vergleich zu anderen Ländern in Österreich sehr gering ist, auf die aber im vorliegenden Zusammenhang nicht eingegangen werden kann.

Ab 2007 lösten PH auf Grund des Hochschulgesetzes (2006) die seit 1962 bestehenden Pädagogischen Akademien für die Ausbildung der Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer, die Pädagogischen Institute (zur Fort- und Weiterbildung) und weitere Institutionen ab. Mit der Aufwertung der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zu Hochschulen gingen das *Recht bzw. die Pflicht der Institutionen* zu wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung einher.

Für die PH besteht ferner eine Verpflichtung zu nationaler und internationaler Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre (§ 9 (5) und § 10; für die Lehre auch das Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen 2013, das die Zusammenarbeit mit Universitäten regelt und zu regionalen Verbänden führte). Die Verpflichtung zu wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung betrifft die PH als Institutionen, nicht die Hochschulangehörigen individuell; diese dürfen nicht gegen ihren Willen dazu verhalten werden (§ 73), haben jedoch das Recht, eigene wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Arbeiten selbstständig zu veröffentlichen bzw. genannt zu werden, wenn sie einen eigenen wissenschaftlichen Beitrag zu einer solchen Arbeit geleistet haben (§ 74). Gemäß Beamten-

Dienstrechtsgesetz 1979 i.d.g.F. (Dienstrechts-Novelle 2012) kommen aber Hochschullehrpersonen der Verwendungsgruppe PH 1 besonders für Forschung in Betracht und können auch nach sieben Jahren für bis zu sechs Monaten zu Forschungszwecken freigestellt werden (§ 200g). Wissenschaftliche Publikationen sind auch Voraussetzung für die Ernennung zur Professorin oder zum Professor der Verwendungsgruppen PH 1 und PH 2, für die Verwendungsgruppe PH 1 ist zudem jedenfalls ein facheinschlägiges Doktorat Voraussetzung; alternativ ist eine Venia Docendi hinreichend (ebd., Anlage 1 Z 22a). Facheinschlägigkeit und Qualität der Publikationen werden von einem international besetzten wissenschaftlichen Beirat geprüft. Habilitierte an PH verfolgen häufig eigene Schwerpunkte, um in der internationalen Forschungsgemeinschaft sichtbar zu bleiben.

Auf Einschränkungen der Autonomie der PH, die sich auf die Forschungsleistung auswirken, weist Funk in einer juristischen Analyse hin: Dem Gesetz liegt das Modell einer „kleinen Autonomie“ zugrunde, „die durch das Prinzip der Weisungsbindung overridden wird.“ Im Ernstfall hilft dann nur eine mühsame Argumentation, um über die verordnete „wissenschaftsgeleitete Lehre und Praxis“ Autonomie zu gewinnen (Funk 2013, S. 146, 148).

Wissenschaftliche Forschung ist schon in den Pädagogischen Akademien vor 2007 als Zusammenwirken von (berufsfeldbezogener) Forschung und Lehre (AStG 1999, §§ 1(2), 5(3) u.a.) gefordert und von Angehörigen der Pädagogischen Akademien betrieben worden. Einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schafften dabei die Habilitation bzw. eine Professur an einer Universität.

Im Gegensatz zu den PH nehmen das Recht auf und die Verpflichtung zur Forschung an *Universitäten* seit jeher eine zentrale Rolle ein (vgl. Universitätsgesetz 2002, i.d.g.F.). Zudem sind das Recht auf und die Verpflichtung zu wissenschaftlicher Forschung mit den individuellen beruflichen Karrieren auf allen Ebenen ungleich stärker verbunden als an den PH. Entsprechend haben sich an den Universitäten auch in der Erziehungswissenschaft Traditionen beispielsweise bezüglich der wissenschaftstheoretischen Grundlagen entwickelt, die teilweise stark mit den jeweiligen Institutionen verknüpft sind. Die Rahmenbedingungen für die Forschung haben sich in den letzten Jahren geändert, insbesondere indem Kategorien der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Forschungs- und Lehrbetrieb durch den Kollektivvertrag zwischen dem Dachverband der Universitäten und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (KV 68/2015 2015) geändert wurden. Dies führte insbesondere zu einer stärker personenspezifischen Fokussierung der Forschung, aber auch zu einer stärkeren Abhängigkeit von Vorgesetzten (und damit von deren Vorstellung von Wissenschaft); darauf kann hier nicht im Detail eingegangen werden.

Aus diesen Überlegungen (1) und (2) ergeben sich folgende Fragestellungen, die durch eine Befragung zumindest andeutungsweise beantwortet werden sollen:

- Wie sieht es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bei den Universitäten und PH Österreichs bezüglich Wissenschaftstheorie und Projekten aus?
- Worin unterscheiden sich Universitäten und PH diesbezüglich?

Aus verschiedenen Gründen kann die Antwort auf diese Fragen nur recht oberflächlich erfolgen; insbesondere wäre eine differenziertere Behandlung der Themen für die angesprochenen Institutionen mit einem Aufwand verbunden gewesen, der nicht zumutbar ist. Wegen der relativ neuen Rolle der PH stehen diese dabei besonders im Fokus. Ferner wäre methodisch gesehen grundsätzlich ein Delphi-Verfahren angemessen, was aber aus zeitlichen Gründen nicht leistbar war; immerhin wurde der vorliegende Bericht an die Verantwortlichen der Institutionen zurückgeschickt und ihre Anmerkungen wurden eingearbeitet. Schließlich gebietet der Platzmangel starke Einschränkungen; es soll hier aber angedeutet werden, dass die erhobenen Daten weiter analysiert werden sollen.

## 2 Vorgehen

Zwecks Erhebung der relevanten Daten wurde ein sehr offener Fragebogen formuliert und an die Verantwortlichen der jeweiligen Institutionen verschickt. Der Fragebogen umfasste neben anderen die folgenden für die vorliegende Studie relevanten Themen:

- fünf Forschungsschwerpunkte (offene Antworten);
- Charakteristika der Forschungsschwerpunkte bezüglich wissenschaftstheoretischer Orientierung, Objekttheorie bzw. Ansätze sowie Methoden (offene Antworten);
- Projekte (offene Antworten);
- Publikationen;
- von der Institution organisierte Wissenschaftliche Veranstaltungen;
- Entwicklungsplan;
- weitere wichtige Aspekte zum Standort.

Der Fragebogen war bewusst offen und flexibel konzipiert. Die dadurch bedingten unterschiedlichen Interpretationen der Fragen durch die Beantwortenden und die dadurch bewirkte geringe Vergleichbarkeit (beispielsweise durch unterschiedliche angesprochene Ebenen, Vermischung der verschiedenen Bereiche etc.) wurde zugunsten der größeren Freiräume in Kauf genommen. Deswegen wurde auch auf ein geschlossenes Antwortformat (multiple choice) verzichtet.

Immerhin wurden für die Charakteristika der Forschungsschwerpunkte im Fragebogen einige Beispiele genannt; für die wissenschaftstheoretischen Orientierungen waren dies: Action Theory; Geisteswissenschaften; Grounded



Theory; kritische Theorie; kritischer Rationalismus; Naturalistic Inquiry; Phänomenologie; etc.

Die Beispiele waren alphabetisch geordnet, um keine Priorität zu suggerieren. Zu ergänzenden Angaben wurden ausdrücklich ermutigt, um die Fokussierung auf einen Ansatz zu vermeiden.

Bei den PH war der Rücklauf hoch: Einzig eine Institution meldete ohne weitere Begründung zurück, sie wolle den Fragebogen nicht beantworten. Bei den Universitäten waren die Rückmeldungen niedriger, die Ergebnisse können aber trotzdem als repräsentativ angesehen werden.

### 3 Allgemeine Ergebnisse

Die Institutionen waren im Fragebogen aufgefordert, die fünf wichtigsten Forschungsschwerpunkte zu nennen. Insbesondere in den PH war dies offenbar problemlos möglich (in einem Fall wurden vier, in einem anderen sechs Schwerpunkte genannt, sonst immer genau fünf), was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass dort häufig die institutionelle Definition von Forschungsschwerpunkten ein Steuerungsmittel ist. Demgegenüber erwies sich dies bei den Universitäten als schwierig: Viele Institutionen weigerten sich, aus der Fülle von Forschungen die „fünf wichtigsten“ auszuwählen. Es ist zu vermuten, dass dies mit dem Bestreben, niemanden zu übergehen, aber auch mit der Forschungsvielfalt zusammenhängt, die in den Universitäten größer ist als in den PH. Letzteres ist eine Folge der oben geschilderten historischen Entwicklung und der gesetzlichen Lage.

Es ist auch für die Repräsentantinnen oder Repräsentanten nicht ganz einfach, stellvertretend für eine ganze Institution zu antworten. Deswegen wurden an einigen der angefragten Institutionen – insbesondere an den Universitäten – Umfragen unter den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt und alle entsprechenden Forschungsanliegen und Projekte ohne Prioritätensetzung aufgelistet.

Die in der Stichprobe vertretenen Institutionen werden nachstehend ganz kurz charakterisiert:

- a) Bei den Universitäten wurden aus Zeitgründen Fachbereiche oder Institute aus fast allen Universitäten und einige wenige Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb der Universitäten angeschrieben, wobei die Auswahl als repräsentativ angesehen werden kann.
  - Das *Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens Universität Graz* strebt u.a. ausdrücklich eine erhöhte Kooperation mit PH und eine thematische Ausrichtung mit hoher Praxisrelevanz an.

- Die Forschung des *Instituts für Pädagogische Professionalisierung der Karl-Franzens Universität Graz* widmet sich der Einbettung von Bildungsinstitutionen in gesellschaftliche Strukturen und den Diskursen mit einem kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung und Erziehung sowie auf die darin vorgefundenen Spannungsverhältnisse und Widersprüche.
- Das *Fakultätszentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria Universität Klagenfurt*, in einer historisch konfliktgeladenen Region angesiedelt, verbindet sozial- und kulturwissenschaftliche Friedensforschung mit Friedenspädagogik. Es arbeitet an der Weiterentwicklung von Theorien an der Schnittstelle von Gewalt/Konflikt/Krieg/Frieden und arbeitet zu ausgewählten Konfliktfeldern mit verschiedenen Partnerorganisationen zusammen.
- Das *Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt* fokussiert seine Tätigkeiten auf Lernende und Lehrende, Lernarrangements, Organisationen und auf das Bildungssystem. Die Forschungsaktivitäten richten sich auf Untersuchungen zu Interdependenzen zwischen Bildungssystem-, Organisations-, Lernsettings- und Individualebene sowie Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität.
- Der Bereich *Wirtschaftspädagogik des Instituts für Organisation und Lernen an der Fakultät für Betriebswirtschaft der Universität Innsbruck* befasst sich in Forschung und Lehre mit Fragen der schulischen und außerschulischen beruflichen Bildung.
- Die *Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz* verknüpft empirische Forschung der Strukturen, Sicht- und Verhaltensweisen der schulischen Praxis, unterschiedliche grundlagentheoretische Reflexionen basierend auf Psychologie und Sozialwissenschaften und anwendungsorientierte Praxisberatung miteinander.
- Die Forschungen der *Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz* zentrieren sich vor allem um drei einander befruchtende Schwerpunktbereiche: Grundlagenforschung, insbesondere Arbeiten zum Konzept des impliziten Wissens, Lehrerinnen und Lehrerbildung sowie Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Die Forschungstätigkeiten am *Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron Universität Salzburg* gliedern sich in vier Schwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt: Theoretische und methodologische Grundlagen), Lernen und Entwicklung, Bildungsforschung sowie Sozialpädagogik, Beratung und Intervention.

- Am *Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien* wird ein weites Spektrum von Forschungsfeldern und Themen bearbeitet. Die Bildungswissenschaft als Disziplin steht dabei in einem wechselseitigen reflexiven Verhältnis zur pädagogischen Praxis und Profession, das immer wieder neu der Reflexion und Positionsbestimmung bedarf.
  - Das *Institut für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien* ist aufgrund seiner Aufgabenstellung interdisziplinär ausgerichtet, nimmt also eine Schnittstellenfunktion zwischen wirtschaftswissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen sowie psychologischen Fragestellungen ein. Generell wird der Theorie-Praxis-Verknüpfung eine große Bedeutung zugeordnet.
- b) Staatliche PH: In jedem der neun Bundesländer besteht eine Bundes-PH, ferner gibt es eine auf Umwelt spezialisierte PH.
- Die *PH Niederösterreich* mit mehreren Standorten (Baden bei Wien, Hollabrunn, Melk) sucht forschenden Unterricht als Ergänzung zum rezipierenden Lernen nicht nur partiell in Projekten, sondern auch als Methode in der alltäglichen Praxis zu verwirklichen.
  - Die *PH Oberösterreich* in Linz zählt Forschung und Entwicklung zu ihren zentralen Leistungsbereichen, wobei die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die fachdidaktische Forschung, die Lern- und Unterrichtsforschung und die Schulentwicklungs- und Schulsystemforschung Schwerpunkte sind.
  - Für die *PH Burgenland* in Eisenstadt ist die Intensivierung des forschenden Lehrens und Lernens ein wesentliches Ziel. Durch die Situierung im Raum Zentraleuropa spielen interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle.
  - An der *PH Kärnten-Viktor Frankl Hochschule* in Klagenfurt gehören Forschung und forschungsgeleitete Lehre zu den zentralen Leistungsbereichen. Die PH Kärnten verpflichtet sich zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung und setzt in Kooperation mit den Nationalen Fachdidaktikzentren Mathematik und Deutsch der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Schulentwicklungsforschung und Lesson Studies deutliche Forschungsschwerpunkte.
  - Die *PH Steiermark* (Graz) ist die größte Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Südosten Österreichs. Der Theorie-Praxis-Bezug fördert die Bildung des „reflektierenden Praktikers“ und ist eine besondere Stärke, da Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Forschung und Schulpraxis eng miteinander verschränkt gelehrt werden.
  - Die *PH Tirol* (Innsbruck) vermittelt durch die Schul- bzw. Berufspraxis sowie durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und Lehre die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung

- von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder, einschließlich der Berufspädagogik.
- Die *PH Vorarlberg* in Feldkirch ist in ihren Bildungs- und Forschungsaktivitäten in das dichte Beziehungsnetz der Internationalen Bodenseehochschule eingebunden. Schwerpunkte der Forschung liegen bei den Fachdidaktiken, der Professionsforschung und bildungssoziologischen Fragestellungen.
  - Die *PH Wien* ist die größte PH Österreichs. Sie legt u.a. besonderen Wert auf persönlichkeitsorientierte Professionsbildung und auf forschungsgeleitetes praxisbasiertes Lehren und Lernen.
  - Die *Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik* in Wien bildet die Lehrerinnen und Lehrer für land- und forstwirtschaftliche Schulen sowie für berufsbildende Schulen in Umweltfächern aus und qualifiziert für die Beratung im Agrar- und Umweltbereich und für „green jobs“.
- c) Die privaten PH sind Institutionen mit kirchlicher Trägerschaft; sie weisen dementsprechend in ihren jeweiligen Leitbildern auf christliche Werte.
- Die *Kirchliche PH der Diözese Graz-Seckau* (KPH Graz) soll über die Kernaufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinaus auch ein Zentrum und ein Forum für die Auseinandersetzung mit Schul- und Bildungsfragen sein, wo unabhängig und engagiert um gute Lösungen gerungen werden kann.
  - Die *Private PH Edith Stein* (KPH-Edith Stein mit Standorten in Feldkirch, Innsbruck, Salzburg und Stams) zielt eine Wechselwirkung von Theorie und Praxis und Forschendes Lernen von Studierenden an. Im Einklang mit der Namensgeberin setzt sie sich stets neu mit dem Person-Sein des Menschen auseinander.
  - Das Bildungsverständnis der *Privaten PH der Diözese Linz* (KPH Linz) basiert auf einem humanistisch-christlichen Menschen- und Weltbild und findet seine wesentliche Ausprägung in der Befähigung zu verantwortlichem und solidarischem Handeln. Der bildungswissenschaftliche Ansatz versucht hermeneutisch orientierte Geisteswissenschaften und empirisch-pädagogische Forschung gleichermaßen wahrzunehmen.
  - Die *Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems* (KPH Wien/Krems) hat fünf Standorte in Wien und Niederösterreich. Sie legt Wert auf reflektierte Vielfalt nicht nur in religiöser Hinsicht, auf ganzheitliche Förderung von Begabungen und auf Verantwortung im Lernen und deren Wahrnehmung in allen Aktivitäten.
- d) Erwähnt seien auch zwei Bundeszentren:

- Das *Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung* (BZBF in Graz) wird hier als eigene Institution, die zu den PH gerechnet wird, gewertet. Es ist der Nachfolger der 2008 auf Initiative von Herbert Schwetz (PH Steiermark) gegründeten Arbeitsgruppe Bildungsforschung und ein Kooperationsprojekt zwischen der PH Steiermark und der KPH Graz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.
- Das *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens* (bifie) ist eine dem Bundesministerium für Bildung und Frauen unterstehende Einrichtung, die – besser dotiert als das kumulierte Forschungsbudget aller PH – im Rahmen von PIRLS, PISA, TIMMS etc. oder der Nationalen Bildungsberichte Auftragsforschung in beträchtlichem Umfang leistet.

In einigen Universitäten sind neue Strukturen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität Wien; School of Education an der Universität Salzburg) geschaffen worden, was zu einer Reduzierung der Forschungskapazität der ursprünglichen Institute (Institut für Bildungswissenschaft in Wien; Fachbereich Erziehungswissenschaft in Salzburg) führte.

#### 4 Wissenschaftstheoretische Orientierung

Die Geschichte der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft ist geprägt von vielen ganz unterschiedlichen, ja gegensätzlichen wissenschaftstheoretischen Orientierungen und von vielen Auseinandersetzungen zwischen deren Vertreterinnen und Vertretern. Es soll nun festgestellt werden, welche Orientierungen heute in Österreich vertreten werden und ob es Auseinandersetzungspotential gibt; darüber, ob es tatsächlich Auseinandersetzungen gibt, kann hier keine Aussage gemacht werden. Auch wenn der vorliegende Bericht eine empirisch-analytische Grundlage hat, gehen wir nicht davon aus, dass nur eine wissenschaftstheoretische Konzeption angemessene ist, sondern dass durchaus unterschiedliche Orientierungen verfolgt werden können, u.U. auch mehrere simultan im selben Projekt sinnvoll sein können (vgl. Patry 2013). Wichtig erscheint uns aber, dass die jeweilige(n) wissenschaftstheoretische(n) Konzeption(en) explizit gemacht wird (werden).

Aus einigen Antworten kann man schließen, dass es nicht selbstverständlich ist, einen Forschungsschwerpunkt wissenschaftstheoretisch zu verorten. Bei den Angaben zur Wissenschaftstheorie gab es neben den üblichen Konzepten (kritischer Rationalismus, kritische Theorie, Phänomenologie, etc.) auch solche, die sich nach unserem Verständnis auf Objekttheorien (etwa Bowlbys Bindungstheorie) oder Methoden (etwa Design-Based Research) beziehen – in einer PH wurden nur solche Theorien genannt, diese Institution

wird im Hinblick auf die Wissenschaftstheorie nicht weiter ausgewertet. In einem Fall wurde für alle Forschungsprogramme „Geisteswissenschaften“ als Wissenschaftstheorie angegeben, obwohl die Beschreibung vermuten lässt, dass es sich um empirische Anliegen handelt (etwa Leistungsmotivation). In einem anderen Fall wurden die wissenschaftstheoretischen Orientierungen mit einem Fragezeichen versehen. Es gab auch Bemerkungen, dass die Vorlage im Fragebogen „echt eine interessante Sammlung von Beispielen“ sei. Schließlich zeigt die Heterogenität in den Abstraktionsebenen (etwa das allgemeine Konzept „empirische Bildungsforschung“ im Gegensatz zum ganz spezifischen Ansatz „drei Säulen der Nachhaltigkeit“), wie unterschiedlich das Konzept „Wissenschaftstheorie“ trotz der angegebenen Beispiele aufgefasst wurde, was einen Vergleich sehr erschwerte.

Insgesamt wurden über fünfzig unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundlagen genannt. Einige wurden in besonders vielen von den 23 Institutionen und 112 Schwerpunkten angegeben (vgl. Tabelle 1 auf der folgenden Seite, schattierte Spalten; aufgeführt werden nur jene Bereiche, die von mindestens zwei Institutionen genannt wurden).

Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass sehr ähnliche Konzepte unterschiedlich bezeichnet wurden und einige Ansätze, wie angedeutet, eher objekttheoretisch als wissenschaftstheoretisch zu interpretieren sind – beides führt zu einer Überschätzung der Heterogenität –, ist die Spannweite sehr breit. Man kann bei dieser Zusammenstellung keineswegs von einem „herrschenden (Meta-) Paradigma“ (in Anlehnung an Kuhn 1962) sprechen, vielmehr besteht auf der metatheoretischen Ebene ein großer Pluralismus.

Des Weiteren fällt auf, dass in den verschiedenen Schwerpunkten meist mehrere wissenschaftstheoretische Konzepte gleichzeitig verwendet werden. Nur in einer Institution wurde durchgehend ein einziger Ansatz genannt („Geisteswissenschaften“, siehe oben). Auch dass in Schwerpunkten nur ein einziger Ansatz als bedeutsam angesehen wird, ist die Ausnahme: Für zwei Schwerpunkte einer Institution wird nur „Geisteswissenschaften“, für vier Schwerpunkte aus drei unterschiedlichen Institutionen ausschließlich der „Kritische Rationalismus“, für einen ausschließlich „Action Research“ genannt. In einzelnen Schwerpunkten wurden spezifische, nur einmal erwähnte Ansätze als einzige aufgeführt. Häufig findet sich ein Vermerk vom Typ „Unterschiedliche Wissenschaftstheorien je nach Fragestellung“. In der überwiegenden Mehrheit werden mehrere Orientierungen für den gleichen Schwerpunkt genannt, wobei nicht eruiert werden kann, ob diese von unterschiedlichen Personen bzw. in verschiedenen Projekten im gleichen Schwerpunkt vertreten werden – unsystematische Erfahrungen deuten aber darauf hin, dass nicht selten die gleiche Person auf unterschiedliche Positionen zurückgreift, oft auf solche, die ursprünglich explizit als Gegenpositionen konzipiert worden waren.

Tabelle 1: Wissenschaftstheoretische Orientierungen nach Institutionen und Schwerpunkten

Thema	Anzahl Institutionen			Anzahl Schwerpunkte		
	Total	Uni	PH	Total	Uni	PH
Geisteswissenschaften	12	4	8	26	7	19
Grounded Theory	12	5	7	17	5	12
Phänomenologie	11	5	6	15	7	8
Kritischer Rationalismus	10	6	4	24	13	11
Kritische Theorie	7	3	4	15	4	11
Action Theory	5	1	4	11	2	9
Sozialwissenschaften	4	1	3	6	1	5
Practitioner Research/ Action Research	4	4	0	6	6	0
Hermeneutik	3	2	1	6	3	3
Konstruktivismus ein- schließlich Sozialkons- truktivismus	3	3	0	7	7	0
Interpretatives Paradigma	3	3	0	5	5	0
Systemtheorie	3	1	2	3	1	2
Empirisch-analytische Forschung	3	1	1	5	1	4
Rekonstruktive Sozial- forschung	2	0	2	3	0	3
Naturalistic Inquiry	2	0	2	3	0	3
Neukantianismus	2	2	0	2	2	0
Ethnographie	2	1	1	2	1	1
Design-based Research	2	1	1	2	1	1
Strukturalismus bzw. Post-Strukturalismus	2	1	1	2	1	1
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>112</b>	<b>49</b>	<b>63</b>

Quelle: eigene Darstellung

In einer Institution etwa werden kritischer Rationalismus und kritische Theorie in allen Schwerpunkten kombiniert – konzeptuell aus Sicht der Begründer dieser Orientierungen kaum denkbar, man denke etwa an den so genannten Positivismusstreit in der Soziologie (Adorno 1969) und in der Erziehungswissenschaft (Büttemeyer/Möller 1979). Dessen Überwindung – oder zumindest die Verbindung normativer mit empirischen Ansätzen, bei allen Problemen (Vogel 2015) – scheint für die derzeitige praktische Forschung typisch zu sein. Gleiches gilt für andere häufig als inkompatibel betrachtete wissen-

schaftstheoretische Orientierungen. Offenbar erfolgen kaum wissenschaftstheoretische Schulbildungen, es herrschen kein diesbezüglicher „Purismus“, keine Berührungsängste und schon gar keine Grabenkämpfe wie im letzten Jahrhundert. Vielmehr herrscht Koexistenz und vielfach sogar Komplementarität (zu diesen Begriffen vgl. Patry 2013). Aus unserer Sicht ist dies begrüßenswert – und wir praktizieren dies hier ja auch, indem wir trotz des empirischen Ansatzes in diesem Aufsatz vor Werturteilen nicht zurückschrecken, (vgl. dazu auch Patry 2006), was einst als unvereinbar angesehen wurde (vgl. dazu Zecha 1984).

Man kann aber auch vermuten, dass im Einklang mit dem eingangs dieses Kapitels Gesagten die Wissenschaftstheorie im wissenschaftlichen Diskurs keine große Rolle spielt. Dies ist einerseits zu begrüßen, da dies vermuten lässt, dass in der Forschung mehr auf die Objekttheorie und weniger auf die Wissenschaftstheorie fokussiert wird. Andererseits ist dann nicht auszuschließen, dass der in der Einleitung aufgestellten Forderung nach Zugrundelegung von angemessenen wissenschaftstheoretischen Grundlagen nicht in allen Institutionen nachgekommen wird.

Der Vergleich zwischen den Universitäten und den PH zeigt sich in Tabelle 1 (weiße Spalten). Wegen der geringen Zahl an Institutionen kann kein differenzierter Vergleich gemacht werden. Alle außer den am häufigsten genannten vier Orientierungen (Geisteswissenschaften, Grounded Theory, Kritischer Rationalismus und Phänomenologie) sind in weniger als der Hälfte der Institutionen angesprochen, weswegen wir uns auf die genannten beschränken. Es zeigt sich zunächst, dass die Geisteswissenschaften und, in weniger starkem Ausmaß, Grounded Theory als wissenschaftstheoretische Grundlagen in den PH leicht überrepräsentiert sind, während der Kritische Rationalismus an den Universitäten stärker vertreten ist. Inwieweit diese Unterschiede relevant sind und wie dies zu interpretieren ist, sollte in einer Folgestudie untersucht werden.

## 5 Projekte – Themen, Förderung und Publikationen

Objekt-Theorien sind das Hauptziel wissenschaftlicher Forschung und Gegenstand der überwiegenden Mehrzahl der mitgeteilten Projekte. Aus gesellschaftlicher Perspektive gibt es eine Fülle von Fragestellungen, die es zu beantworten gilt. Dies manifestiert sich in den Ergebnissen der Befragung darin, dass die angesprochenen Themen noch heterogener sind als die wissenschaftstheoretischen Orientierungen. Bedingt durch die bewusst offen gehaltene Formulierung der Fragen im Fragebogen wird der Begriff „Projekte“ auch ganz unterschiedlich interpretiert. An einigen Institutionen – vor allem an den PH – werden die Projekte institutionenintern strukturiert, bzw. sind sie der Administration zu melden (insbesondere wenn das Lehrpensum der for-



schenden Person auf Grund eines Projektes reduziert werden soll). Auch beschränken sich die Forschungsaktivitäten an allen Institutionen bis zum Abschluss des Doktorats in der Regel auf einzelne, persönliche Fragestellungen. Für Senior Scientists (nach dem Doktorat) insbesondere an den Universitäten – bzw. an den PH für jene mit vielen Freiräumen bzw. ohne administrative Strukturierung der Forschung – können die Abgrenzung zwischen verschiedenen inneren Projekten verschwimmen, vor allem wenn eine Forscherin oder ein Forscher über längere Zeit ein (oder mehrere) Forschungsprogramm(e) verfolgt, innerhalb dessen mehrere zusammenhängende Forschungsvorhaben umgesetzt werden.

Es wurden mehrere Kooperationsprojekte sowohl innerhalb der Gruppe der Universitäten bzw. jener der PH (u.a. über das BZBF) als auch zwischen diesen beiden Hochschultypen genannt. Es gibt ausdrückliche Kooperationsprojekte wie die „Vergleichende Studie zur Berufszufriedenheit von ReligionslehrerInnen“ der KPH Wien/Krems und KPH Edith Stein. Auch wenn jemand von einer Institution zur anderen wechselt oder an einer anderen als der eigenen Institution einen akademischen Grad erwirbt, ergeben sich Kooperationen (beispielsweise zwischen dem BZBF und der Universität Graz; zwischen der Universität Salzburg, der KPH Linz und der PH Steiermark, zwischen dem bifie und mehreren Universitäten und PH). Internationale Kooperationen sind häufig: Neben den europäischen Forschungsprogrammen wie FP7, TEMPUS, ERASMUS etc. sind transnationale Verbünde wie die Internationale Bodenseeregion zu nennen. Ferner gibt es bilaterale Vereinbarungen etwa zwischen PH einerseits und deutschen Universitäten andererseits, die u.a. dazu dienen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PH den Erwerb von akademischen Graden (Doktorat, Habilitation) zu ermöglichen, welche von den PH selber nicht vergeben werden können. Diese Kooperationen sind vor allem angesichts des Umstandes von Bedeutung, dass wie in der Einleitung erwähnt diese Qualifikationen für die Karriere der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den PH von großer Bedeutung sind.

Bezüglich der Forschungsinhalte gilt gemäß dem § 8 (1) des Hochschulgesetzes (2006) für die PH die Fokussierung „auf die pädagogische Profession und ihre Berufsfelder“ und darauf, „Bildungsinstitutionen, vornehmlich Schulen, in ihrer Qualitätsentwicklung zu beraten und zu begleiten“. Dieser Vorgabe entsprechen alle PH: Die schul- bzw. professionsbezogenen Inhalte dominieren – dazu werden auch elementarpädagogische Themen (etwa PH Burgenland) gerechnet. Es gibt an den PH aber durchaus auch Forschungsanliegen, die nicht unmittelbar an die Institutionen der formalen Ausbildung gebunden sind; genannt seien etwa Untersuchungen zur motorischen Leistungsfähigkeit und zur Adipositasprävention bei Schülerinnen und Schülern (KPH Edith Stein) oder zur Bildungsforschung, der Neurowissenschaften und der Entwicklungspsychologie mit Fokus auf frühe Kindheit und Prozessfor-

schung zur sozialen Ko-Konstruktion (PH Steiermark) – aber auch hier können sich unterrichtsrelevante Konsequenzen ergeben.

Auch an den Universitäten spielen schulbezogene Forschungen eine wichtige Rolle, aber es werden deutlich mehr außerschulische Projekte berichtet, etwa Sozialpädagogik (insbesondere Universitäten Graz und Salzburg), Familie (Universitäten Graz und Wien) und Gender (Universitäten Graz, Salzburg, Wien – aber auch PH Kärnten und PH Wien/Krems, dort jeweils schulbezogen) (nicht berücksichtigt sind hier die Publikationen und wissenschaftlichen Veranstaltungen).

Auch die geförderten Projekte werden unterschiedlich dokumentiert, von allgemeinen Hinweisen bis zu präzisen Angaben einschließlich der verfügbaren Geldmittel. Die Universitäten weisen häufiger als die PH Drittmittelprojekte auf, die durch den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (dem österreichischen Pendant zur Deutschen Forschungsgemeinschaft) gefördert werden. Europäische Förderungen finden sich in etwa gleich häufig in beiden Institutionstypen. Bei den PH gibt es häufig lokale bzw. regionale Projekte, die auch durch regional verortete Sponsoren gefördert werden. Vielfach wird auch das für die Schulen zuständige Bundesministerium (in unterschiedlicher Bezeichnung) als Förderer genannt, sei es durch finanzielle Unterstützung, sei es in der Form von häufig genützten Freistellungen von Unterrichtsaufgaben zugunsten von Forschung oder durch Planstellen einer Institution, die (auch) der Kooperation dienen (z.B. an der KPH Wien/Krems für den Spezialforschungsbereich Interreligiosität).

Die Institutionen berichten auch ganz unterschiedlich über ihre Publikationen. Im Fragebogen wurde um die Nennung der wichtigsten Publikationen (maximal zwei pro Mitarbeiterin oder Mitarbeiter) gebeten. Einige Institutionen befolgten diese Instruktion, andere sandten die vollständige verfügbare Publikationsliste ein, wohl weil eine Selektion schwierig zu realisieren war. Aus diesem Grund ist ein Vergleich der Publikationszahlen – ohnehin ein fragwürdiger Indikator für Forschungsqualität – nicht möglich, und auch über die Art der Publikation (u.a. Publikationsorgane) können nur beschränkt Aussagen gemacht werden.

Immerhin kann als Tendenz festgehalten werden, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Universitäten im Vergleich zu jenen der PH eher in reviewten Zeitschriften publizieren. Bei den PH gibt es eigene Publikationsorgane, etwa die mittlerweile vier Bände umfassende Reihe „Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern“ (etwa Benischek et al. 2014). Es kann auch zumindest in einzelnen Institutionen die Tendenz zu englischsprachigen Publikationen festgestellt werden; dies ist in den Universitäten etwas prononcierter als in den PH.

Es gibt deutliche Unterschiede in den Forschungsgelegenheiten sowie im Anspruchsniveau. Die Beurteilung der Forschungsqualität etwa im Hinblick auf Karrieresprünge innerhalb der Institution erfolgt aber durchweg unter Beziehung

externer, meist ausländischer Gutachterinnen und Gutachter. Dies gilt auch für die Projektvergabe durch den Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung oder durch die Europäische Union, während andere Sponsoren – auch die Ministerien – zumeist keine externen Experten zuziehen.

Insgesamt sind die Möglichkeiten, Forschung zu betreiben und Projekte zu initiieren, in Österreich vermutlich geringer als in Deutschland oder der Schweiz. Dies gilt sowohl bezüglich der verfügbaren Ressourcen – darauf wurde schon in der Einleitung hingewiesen – als auch im Hinblick auf die Strukturen. So gibt es im FWF keine eigene Fachreferentin oder Fachreferenten für Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft (FWF 2016), sondern dieses Fachgebiet wird „mitbetreut“. In den PH sind die Lehrverpflichtungen in der Regel sehr hoch, was die Durchführung von Forschungen erschwert; wie gesagt, sind Freistellungen möglich und werden durchaus auch genutzt.

In den meisten Institutionen kann ein Ehrgeiz festgestellt werden, Forschung zu betreiben und darüber zu publizieren – die meisten PH haben die Verpflichtung und Möglichkeiten zur Forschung beherzt wahrgenommen, bei den Universitäten gibt es diese Tradition ohnehin schon. Es gibt aber auch einzelne Institutionen, in denen Forschung offenbar keinen sehr hohen Stellenwert hat.

## 6 Diskussion

Während Brezinka in seinem Monumentalwerk (2000 bis 2014) zwar eine Institutionengeschichte angekündigt, dann aber eine Individualgeschichte der beteiligten Personen verwirklicht hat (Thonhauser 2015) – und seine Ausführungen nicht unproblematisch sind (vgl. ebenda) –, liegen der vorliegenden, unvergleichbar bescheideneren Darstellung die Institutionen zu Grunde, wozu neu auch die PH gehören. Deren Gründungen haben in Österreich in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung zu neuen Konstellationen geführt, deswegen wurde ihnen in diesem Bericht etwas mehr Gewicht gegeben als den Universitäten. Allerdings hat sich auch die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark verändert, dies konnte hier aber noch nicht berücksichtigt werden. Wir möchten uns ganz herzlich bei allen antwortenden Institutionen bzw. den verantwortlichen Personen für ihre Unterstützung bedanken. Der Zeitraum war für diese sehr kurz, bedingt auch durch die sehr kurze Frist, die uns Autoren gesetzt war. Letzteres machte es uns auch unmöglich, das Erhebungsinstrument nach allen Regeln der Kunst zu entwickeln; immerhin haben wir es in einem Probelauf an einem Fachbereich prüfen und die wichtigsten Fehler eliminieren können. Zudem wurde die Rohfassung des Berichtes an alle Institutionen, die rechtzeitig geantwortet hatten, zurückgemeldet mit der Möglichkeit, allfällige Missverständnisse zu klären; die meisten Institutionen machten von dieser Möglichkeit Gebrauch. Es war

uns aber – erneut aus Zeitgründen – nicht möglich, im Sinne einer Triangulation (kritischer Multiplizismus, Patry 2013) die Ergebnisse etwa mit Hilfe von Interviews oder Literaturanalysen zu überprüfen.

Der Fokus war auf die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung gerichtet, wobei wir uns auf die Wissenschaftstheorie und auf die Projekte konzentriert haben. Wir sind uns bewusst, dass nicht alle Forscherinnen und Forscher der Wissenschaftstheorie den gleichen Stellenwert wie wir in der Einleitung geben. Es hat sich auch herausgestellt, dass das Verständnis von Wissenschaftstheorie durchaus unterschiedlich ist. Aus diesen Gründen, und weil wie erwähnt die Triangulation nicht erfolgen konnte, sind die Ergebnisse, insbesondere die Tabelle 1, als erster Versuch der Beantwortung der Frage nach den verwendeten Wissenschaftstheorie zu werten, es scheint aber notwendig und sinnvoll, diese weiter zu verfolgen. Immerhin scheint das Ergebnis bemerkenswert, dass jeweils mehrere wissenschaftstheoretische Ansätze wenn nicht simultan, so doch innerhalb der gleichen Schwerpunkte und wahrscheinlich durch die gleichen Personen vertreten werden. Wie in der Einleitung betont, bewerten wir dies positiv, in den Rückmeldungen gab es aber auch Stimmen, die einem solchen Multiplizismus kritisch gegenüberstehen. Um dessen Angemessenheit beurteilen zu können, wäre es notwendig, ganz konkrete Beispiele im Detail zu analysieren. Der vorliegende Bericht kann als Anregung dienen, dies auch in weiteren Forschungsbemühungen tatsächlich zu tun.

Was die Projekte angeht, kann nicht von einem dominanten Ansatz gesprochen werden. Auch eine Tendenz zu Untersuchungen mit großer Stichprobe in der Tradition von TIMSS, PISA etc. kann nicht festgestellt werden: Solche kommen vor, sind aber vermutlich im Vergleich zu Deutschland seltener. Im Sinne der in der Einleitung genannten wissenschaftstheoretischen Überlegungen scheint eine solide theoretische Grundlage für die Forschung zu überwiegen. Es ist zu hoffen, dass die Entwicklung in diesem Sinne weitergeht.

*Jean-Luc Patry*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Pädagogik an der Universität Salzburg.

*Josef Thonhauser*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Pädagogik an der Universität Salzburg.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. u.a. (1969): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- AStG (1999): *Bundesgesetz: Akademien-Studiengesetz 1999*. In: BGBl. 1999, I, Nr. 94.

- Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela/Schaupp, Hubert/Schwetz, Herbert (Hrsg.) (2014): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 4. Wien: facultas.
- Brezinka, Wolfgang (2000 bis 2014): Pädagogik in Österreich (Vier Bände). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (2013): Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden. In: BZBl. 2013, I, Nr. 124.
- Dienstrechts-Novelle (2012): Pädagogische Hochschulen. In: BGBl. 2012, I, Nr. 55.
- Funk, Bernd-Chistian (2013): Zur Autonomie der Pädagogischen Hochschulen. In: Löschnigg, G. (Hrsg.): Öffentliche Pädagogische Hochschulen aus rechtlicher Sicht. Wien: ÖGB Verlag, S. 139-149.
- FWF (2016): Das Kuratorium. <http://www.fwf.ac.at/de/ueber-den-fwf/organisation/kuratorium/> [Zugriff: 24. Januar 2016].
- Hochschulgesetz (2006): Hochschulgesetz. In: BGBl. 2006, I, Nr. 30.
- Kuhn, Thomas S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- KV 68/2015 (2015): Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten 2015, Fassung mit 6. Nachtrag. Veröffentlicht in der Wiener Zeitung am 04.02.2015, S. 30. [www.uibk.ac.at/betriebsrat/wissenschaftlich/uni-kv\\_6-nachtrag-eingearbeitet-2015.pdf](http://www.uibk.ac.at/betriebsrat/wissenschaftlich/uni-kv_6-nachtrag-eingearbeitet-2015.pdf) [Zugriff: 24. Januar 2016].
- Patry, Jean-Luc (2006): Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft. In: Zecha, G. (Hrsg.): Werte in den Wissenschaften. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 279-302.
- Patry, Jean-Luc (2013): Beyond multiple methods: Critical multiplism on all levels. In: International Journal of Multiple Research Approaches 7, 1, S. 50-65.
- Patry, Philippe (2002): Experimente mit Menschen. Einführung in die Ethik der psychologischen Forschung. Bern: Huber.
- Schmidinger, Heinrich (2015): So viel und eng wie nie: Universitätsbudget als Paradoxon. In: Uniko Newsletter, 9, 15. <http://uniko.ac.at/newsroom/newsletter/index.php?ID=10741#O10741> [Zugriff: 9. Januar 2016].
- Thonhauser, Josef (2015): Rezension zu Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz. [Mit Bezügen zu den Bänden 1 (Wien) 2000; 2 (Prag, Graz, Innsbruck) 2004; 3 (Czernowitz, Salzburg, Linz) 2008]. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2014. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5, 1, S. 113-120.

- Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. In: BGBl. 2002, I Nr. 120.
- Vogel, Peter (2015): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? Eine Exploration. In: Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-102.
- Zecha, Gerhard (1984): *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. München: Finck und Paderborn: Schöningh.

# Die Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich: Die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft im Spiegel der Forschungsevaluation

*Hubert Ertl*

## Hintergrund

Unter dem Titel *Research Excellence Framework* (REF) fand zwischen 2013 und 2014 eine Forschungsevaluation aller hochschulischen Einrichtungen im Vereinigten Königreich statt. REF folgte der 2008 zum letzten Mal durchgeführten *Research Assessment Exercise* (RAE), welche wiederum seit 1986 im Abstand von in der Regel fünf bis sechs Jahren stattfand. Ziel von RAE war es, die Qualität hochschulischer Forschung auf der Grundlage der Bewertung von Forschungsprodukten (*output*-Publikationen, u.ä.) und des Forschungsumfeldes zu ermitteln. Diese Struktur wurde für REF 2014 weitgehend beibehalten, jedoch um die gesellschaftliche Wirkung von Forschung (*impact*) als dritten Faktor erweitert, was in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion kontrovers diskutiert wurde (Furlong/Lawn 2011).

Für REF 2014 galten folgende Gewichtungen der drei Faktoren: Forschungsoutputs 65 Prozent, Impact 20 Prozent, Forschungsumfeld 15 Prozent. Maßgeblich für die Bewertung der drei Faktoren waren eine Reihe unterschiedlicher Bewertungskriterien. So wurden Forschungsoutputs an den Kriterien Originalität, Bedeutung und Stringenz gemessen, während für Impact die Kriterien Reichweite und Bedeutung zur Anwendung kamen. Die Bewertung der institutionellen Strategie, der Ressourcenausstattung und der zur Verfügung stehenden Unterstützung für Forschungsaktivitäten floss in die Betrachtung des Forschungsumfeldes eines Fachbereiches ein und wurde mittels der Kriterien Vitalität und Nachhaltigkeit beurteilt. Für alle drei Faktoren galt der gleiche Bewertungsschlüssel: Das Prädikat 4\* wurde für weltweit führende Forschung (*world-leading*) verliehen, 3\* kennzeichnete Forschungsexzellenz auf internationalem Niveau (*internationally excellent*), 2\* stand für international anerkannte Forschung (*internationally recognised*) und 1\* beschrieb Forschung auf national anerkannter Ebene (*recognised nationally*).

Charakteristisch für die Evaluation ist, dass REF die Forschungsqualität in 36 verschiedenen disziplinären Fachbereichen bewertete, die wiederum in vier größere Gebiete (Medizin und Biologie, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften) zusammengefasst wurden. *Education*

wurde im Rahmen von REF 2014 als eigenständige Disziplin<sup>1</sup> innerhalb des Gebiets der Sozialwissenschaften geführt. Universitäten und andere hochschulische Einrichtungen (*Higher Education Colleges*, hochschulische Fachschulen etc.) entscheiden selbst, ob und in welchen Disziplinen sie an der Evaluation teilnehmen. Nationale Zensusdaten zeigen, dass ca. 15 Prozent an formal teilnahmeberechtigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in disziplinären Fachbereichen arbeiten, die nicht an REF 2014 teilnahmen (HEFCE 2015, S. 8). Nach Furlong (2013, S. 46) gab es 2011 insgesamt 96 Universitäten und Colleges, an denen Erziehungswissenschaft angeboten wurde. Von diesen 96 Standorten nahmen lediglich 71 an REF 2014 teil.

Bei der Entscheidung, ob eine Institution in einer Disziplin an der Evaluation teilnimmt, ist die Aussicht auf öffentliche Forschungsfinanzierung mit der Gefahr eines Reputationsverlustes im Falle eines negativen Resultats abzuwägen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass hochschulische Einrichtungen nur in Disziplinen teilnehmen, in denen sie sich erhebliche Zuflüsse aus der öffentlichen Forschungsfinanzierung versprechen. Die nächste Entscheidung ist dann, welche Forschungoutputs und Impactstudien für die Einreichung ausgewählt werden. Damit einher geht die Entscheidung, welche der an einem Standort beschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Einreichung in einer Disziplin ausgewählt werden. In der Regel wird diese Entscheidung nicht von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selbst getroffen, sondern von der Leitung einer wissenschaftlichen Einheit (z.B. *Head of Department* und/oder *Director of Research*) (Furlong 2013, 148ff.).<sup>2</sup> Teil der institutionellen Einreichung zu sein, ist wiederum ein wichtiger Bestandteil der persönlichen Forschungsreputation des akademischen Personals. Demzufolge hat die Entscheidung, wer für die institutionelle Einreichung ausgewählt wird und wer nicht, einen hohen Stellenwert.<sup>3</sup> Für jede ausgewählte Person wurden für REF 2014 in der Regel vier Forschungoutputs eingereicht.<sup>4</sup>

- 1 Die für REF 2014 verwendete Terminologie ist „*Unit of Assessment*“ (UoA) anstatt „*discipline*“, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass einige UoAs nicht mit den üblichen disziplinären Abgrenzungen von akademischen Inhaltsbereichen übereinstimmen. So umfasst UoA 17 *Geography, Environmental Studies and Archaeology* z.B. drei Bereiche, die gemeinhin als eigenständige Disziplinen betrachtet werden. Zur sprachlichen Vereinfachung wird im vorliegenden Beitrag jedoch der Begriff „Disziplin“ verwendet.
- 2 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Teil einer institutionellen REF Einreichung waren, werden in diesen Beiträgen als „ausgewählte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“ (im Englischen: „*submitted researcher*“) bezeichnet.
- 3 Furlong (2013, S. 148) zitiert zu diesem Thema einen institutionellen Entscheidungsträger: „There was blood on the floor.“
- 4 Für Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen, für Teilzeitbeschäftigte und im Falle von Karriereunterbrechungen konnten weniger als vier Outputs eingereicht werden. Für REF 2014 wurden aus diesen Gründen für 29,2 Prozent der ausgewählten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weniger als vier Outputs eingereicht, was einer deut-



## Ergebnisse der Forschungsevaluation

Die Ergebnisse von REF wurden im Dezember 2014 veröffentlicht und werden seitdem als Grundlage für die Ermittlung der Grundfinanzierung von hochschulischer Forschung aus den öffentlichen Haushalten verwendet.<sup>5</sup> Von offizieller Seite werden die Befunde als prozentuales, aggregiertes Qualitätsprofil für jeden Fachbereich und jede Institution präsentiert. Dies soll beispielhaft für die größte Einreichung im Fachbereich *Education* von University College London (UCL)/Institute of Education (IoE)<sup>6</sup> dargestellt werden:

Tabelle 1: Forschungsprofil UCL/IoE, Erziehungswissenschaft

						4*
						3*
						2*
						1*
						U/C <sup>7</sup>
<b>Staff<sup>8</sup></b>	<hr/>					
Output	28.1	39.8	26.0	5.0	1.1	
Impact	73.9	22.6	3.5	0	0	
Forschungsumfeld	100	0	0	0	0	
<b>Overall</b>	<b>48</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>219</b>

Quelle: REF (2014)

Über drei Viertel der Forschungsaktivitäten der von UCL/IoE ausgewählten 219 Wissenschaftler wurde also mit dem Prädikat weltweit führend oder international exzellent bewertet.

Diese Profile sind öffentlich zugänglich,<sup>9</sup> ebenso wie der Inhalt der Einreichung (Titel von eingereichten Publikationen, Beschreibung von Impact Fallstudien, Beschreibung des Forschungsumfeldes). Ebenso sind die Namen

---

lichen Steigerung gegenüber RAE 2008 (12,2 Prozent) entspricht (EDAP 2015, S. 6). Werden weniger als vier Outputs pro ausgewählten Wissenschaftler oder ausgewählte Wissenschaftlerin eingereicht, ohne einen der genannten Gründe geltend machen zu können, werden die fehlenden Outputs mit der niedrigsten Note (*unclassified*) bewertet (REF 2011, S. 29).

5 Zurzeit werden ca. zwei Mrd. Pfund Forschungsgrundfinanzierung jährlich auf der Grundlage von REF Ergebnissen an den Hochschulsektor ausgeschüttet (s. REF 2014a). Für die Erziehungswissenschaft entfielen aus diesem Finanzierungstopf im Jahre 2009/10 22,5 Mil. Pfund (Furlong 2013, S. 91).

6 Das in RAE 2008 noch eigenständig auftretende IoE in London ging 2013 im UCL auf.

7 Nicht klassifiziert (d.h. Qualität unterhalb 1\*).

8 Anzahl ausgewählter Forscher (Vollzeitäquivalente).

9 Für die institutionellen Qualitätsprofile im Fachbereich *Education* s. <http://results.ref.ac.uk/Results/ByUoa/25>.

der ausgewählten Forscherinnen und Forscher zugänglich. Es besteht aber keine Möglichkeit, direkte Verbindung zwischen der Einreichung und den spezifischen Bewertungen herzustellen. So sind z.B. die Bewertungen von einzelnen eingereichten Publikationen (und damit von einzelnen Forscherinnen und Forschern) nicht zugänglich.

Im Format der aggregierten Qualitätsprofile ist von offizieller Seite keine Reihung von Universitäten/Colleges vorgesehen. Ranglisten werden jedoch von den Medien und spezialisierten Analysten publiziert. Das wohl am weitesten verbreitete Ranking wird vom Magazin *Times Higher* erstellt, die aus den Qualitätsprofilen eine gewichtete Durchschnittsnote (*grade point average – GPA*) sowie einen Indikator für Forschungskapazität (*research power*) errechnet. Für die Disziplin Erziehungswissenschaft ergeben die Ergebnisse auf den Spitzenplätzen folgendes Bild:

Tabelle 2: Resultate REF (2014b), Fachbereich *Education*

		<b>REF 2014</b>	<b>Institution</b>	<b>GPA<sup>10</sup></b>	<b>Staff<sup>11</sup></b>	<b>% of 4* activity</b>	<b>Research Power<sup>12</sup></b>
<b>Submissionrate<sup>13</sup></b>							
1	Oxford	3.57	39	65	140	85 %	
2	King's College	3.42	36	54	124	65 %	
3	Nottinham	3.37	25	55	83	50 %	
4	Sheffield	3.32	15	38	48	60 %	
=5	Camebridge	3.30	34	54	113	60 %	
=5	Durham	3.30	25	50	81	66 %	
=5	Cardiff	3.30	21	48	68	-	

10 Gewichtete Durchschnittsnote:  $4* \times 4 + 3* \times 3 + 2* \times 2 + 1* \times 1$  geteilt durch 100.

11 Vollzeitäquivalente Zahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

12  $\approx$  Forschungskapazität:  $GPA \times \text{Anzahl ausgewählte Forscherinnen und Forscher}$ .

13 Einreichungsquote: Anzahl der ausgewählten Forscherinnen und Forscher geteilt durch Zahl der teilnahmeberechtigten. Eigene Berechnung auf Grundlage von REF und HESA (*Higher Education Statistics Agency*) Daten (HESA 2015). In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die von REF 2014 und HESA verwendeten Mitarbeiterkategorien in manchen Fällen nicht vollkommen kongruent sind (s. Hinweise in HESA 2015).

Submissionrate<sup>13</sup>

8	Exeter	3.28	26	44	85	79 %
9	Birmingham	3.26	24	47	77	71 %
10	Bristol	3.23	35	44	111	88 %
	<b>National</b>	<b>2.87</b>	<b>1442</b>	<b>30</b>	<b>4138</b>	

Quelle: Times Higher (2014) und eigene Berechnungen

Die in der Tabelle ebenfalls dargestellte Einreichungsquote (*submission rate*) stellt das Verhältnis von grundsätzlich teilnahmeberechtigten<sup>14</sup> und den tatsächlich ausgewählten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einer Institution dar. Anders betrachtet gibt die Einreichungsquote Aufschluss darüber, welcher Anteil an Forschungsaktivität von der Institution selbst als „einreichungswürdig“ eingeschätzt wurde. Die Erziehungswissenschaft hat mit 31 Prozent die niedrigste Einreichungsquote aller 36 REF Disziplinen.<sup>15</sup> Wichtig ist dabei, dass dieser Anteil nur die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler berücksichtigt, die an einreichenden Standorten angestellt sind. Insgesamt spiegelt REF 2014 also lediglich einen Teil der Forschungsaktivitäten in der Erziehungswissenschaft wider.

Eine häufig geäußerte Erklärung für die geringe Einreichungsquote in der Erziehungswissenschaft verweist auf die Tradition von lehrintensiven Standorten, deren Haupttätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt. Wenn man dieser Erklärung folgt, ergibt sich daraus ein Mangel an Spitzenforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der von Beobachtenden häufig als problematisch angesehen wird. Einer anderen Argumentationslinie folgend könnte aber auch kritisiert werden, dass die Kriterien der formalen Forschungsevaluation nur in eingeschränktem Maße zur Bewertung von (schul-)praxisrelevanter Forschung in der Erziehungswissenschaft geeignet sind (Furlong 2013).

14 Personaldaten im Hochschulbereich werden auf nationaler Ebene von der Finanzierungsbehörde HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*) gesammelt, die auch für die Durchführung von REF 2014 zuständig war. Nach HEFCE Kriterien gelten als teilnahmeberechtigt alle Hochschulangestellten, deren Hauptfunktion als „Forschung“ oder „Forschung und Lehre“ registriert ist (HEFCE 2015).

15 Die mit 90 % höchste Einreichungsquote hatten die Fachbereiche Disziplinen Philosophie und Klassische Kulturwissenschaft (HEFCE 2015, S. 26). Die niedrige Quote für die Erziehungswissenschaft für REF 2014 ist im Vergleich zu RAE 2008 konstant geblieben (Furlong 2013, S. 89).

## Die Erziehungswissenschaft im Spiegel von REF 2014

Für jeden der 36 Fachbereiche wurde vom REF Expertenpanel ein Überblicksreport erstellt, der wichtige Aussagen über die Verfasstheit und, im Vergleich mit den RAE 2008 Befunden, Entwicklungstendenzen der Forschungsaktivitäten in einer Disziplin zulässt. Die nachfolgenden Betrachtungen beziehen sich weitgehend auf die RAE 2008 und REF 2014 Berichte zur Erziehungswissenschaft (RAE 2009 und REF 2015).

An REF 2014 nahmen 71 hochschulische Institutionen im Bereich der Erziehungswissenschaft mit insgesamt 1606 ausgewählten Forscherinnen und Forschern (Vollzeitäquivalent: 1442) teil. Obwohl die Erziehungswissenschaft damit im Kontext der Sozialwissenschaften insgesamt immer noch eine der größten Disziplinen ist, ging das Gesamtvolumen der institutionellen Einreichungen im Vergleich zu RAE 2008 (82) deutlich zurück. In Bezug auf die Anzahl der ausgewählten Forscherinnen und Forscher war ein Rückgang von 15 Prozent im Vergleich zu RAE 2008 zu verzeichnen. Bereits zwischen RAE 2001 und 2008 verringerte sich die Anzahl ausgewählter Forscherinnen und Forscher um 15 Prozent. Auch die um 23 Prozent zurückgegangene Zahl der eingereichten Forschungsausgaben (5526 in 2014) deutet darauf hin, dass sich die Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich in einem Konsolidierungsprozess befindet, der zur Konzentration von Spitzenforschung bei einer kleiner werdenden Anzahl von Standorten führt. Damit verbunden ist eine erhöhte Selektivität von Institutionen in Bezug auf die Teilnahme an der nationalen Forschungsevaluation zu beobachten (Furlong 2013).

Im Vergleich zu anderen Fachbereichen weist die Erziehungswissenschaft mit 47 Kleinerreichungen (Anzahl ausgewählter Forscherinnen und Forscher unter 15) einen hohen Anteil von „Sparten Anbietern“ auf, der mehr als doppelt so hoch ist wie der Durchschnittswert für die Sozialwissenschaften insgesamt. Tendenziell sind diese Kleinerreichungen eher am Ende der Qualitätsrangliste angesiedelt.<sup>16</sup> Dies spricht für einen Kapazitätseffekt, der sich nicht zuletzt durch die schon angedeutete Konzentration von Spitzenforschung ergeben haben dürfte.

Ein stichprobenartiger Blick auf die Einreichungsquoten deutet darauf hin, dass zwei Arten von Kleinerreichungen zu unterscheiden sind: Zum einen kommen diese von hochschulischen Einrichtungen mit kleinen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. In diesen Fällen liegt der Anteil der ausgewählten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im für führende Standorte üblichen Bereich von zwischen 50 und 90 Prozent (s. Tabelle 2). Zum anderen gibt es eine Reihe von Kleinerreichungen von Institutionen,

---

16 In der Times Higher Rangliste findet sich auf den ersten 20 Plätzen lediglich eine Kleinerreichung, auf den letzten 20 Plätzen dagegen 17.

die über eine große Anzahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verfügen, von denen aber nur wenige einreichen. In diesen Fällen ergeben sich in manchen Fällen Einreichungsquoten von um zehn Prozent (REF 2014; HESA 2015; eigene Berechnungen). Die Befunde von Furlong (2013) im Rahmen einer Untersuchung der Auswirkungen von RAE 2008 deuten bei einer Reihe von erziehungswissenschaftlichen Standorten auf eine Spezialisierung in Bezug auf Lehr- und Beratungsaktivitäten hin, die sich auf die in REF 2014 abgebildete Forschungslandschaft entsprechend ausgewirkt haben dürften.

Die Beschreibung des Forschungsumfeldes eines erziehungswissenschaftlichen Standorts beinhaltet u.a. die Anzahl von forschungsaktiven Studierenden und das Forschungseinkommen. Aus diesen Daten lässt sich ablesen, dass im Laufe der Evaluationsperiode (1. Januar 2008 bis 31. Juli 2013) insgesamt 3625 Dokortitel an teilnehmenden erziehungswissenschaftlichen Institutionen vergeben wurden. Der Durchschnitt von 2,51 Promotionen pro ausgewählter Wissenschaftlerin und Wissenschaftler stellt einen Spitzenwert innerhalb der Sozialwissenschaften dar. Dies scheint eine Reaktion auf den Status der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin zu sein, die traditionell Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus anderen Sozial- und Kulturwissenschaften importiert (vgl. Furlong/Lawn 2011 und Mills et al. 2006).

Das durchschnittliche Drittmittelinkommen in der Erziehungswissenschaft pro Jahr belief sich auf 58 Millionen Pfund. Damit warb im Durchschnitt jede ausgewählte Wissenschaftlerin und jeder ausgewählte Wissenschaftler (Vollzeitäquivalent) jährlich über 40.000 Pfund an Drittmitteln ein. Dies stellt eine deutliche Steigerung im Vergleich zum Durchschnittswert von ca. 16.000 Pfund jährlich im Evaluationszeitraum von RAE 2008 dar und platziert die Erziehungswissenschaft über dem Durchschnittswert für alle Sozialwissenschaften (knapp unter 30.000 Pfund). Bereits zwischen RAE 2001 und 2008 hatte sich das Finanzierungsaufkommen für erziehungswissenschaftliche Forschung im Hochschulbereich verdoppelt (Furlong 2013, S. 40f.).

Forschungsrelevante Drittmittel in der Erziehungswissenschaft kommen in erster Linie aus der öffentlichen Projektfinanzierung der Forschungsgemeinschaften, die der DFG ähnlich sind. Im Vergleich zu RAE 2008 hat die Bedeutung von Projekten, die von Regierungsministerien und der öffentlichen Verwaltung finanziert wurden, deutlich abgenommen. Dies erscheint angesichts der deutlichen Einschnitte in den öffentlichen Haushalten nach der Finanzkrise von 2008/09 nicht verwunderlich. Dagegen haben Umfang und Bedeutung von EU-finanzierten Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Der Anteil von Projekten, die durch gemeinnützige Stiftungen finanziert werden, ist in den letzten 15 Jahren weitgehend stabil geblieben.

In Bezug auf die Arten von eingereichten Forschungsausgaben hat sich der Trend zur Einreichung von Zeitschriftenartikeln fortgesetzt. Sie machen 78 Prozent der eingereichten Ausgaben aus, gefolgt von Buchkapiteln (zehn Prozent) und Monographien (acht Prozent). Der Anteil von Sammelbänden fällt dagegen mit weniger als 0,5 Prozent verschwindend gering aus. Bereits im Bericht zur Erziehungswissenschaft im Zuge von RAE 2008 wurde bemängelt, dass „der Trend von der Monographie zur Publikation von Zeitschriftenartikeln durchaus von den Erfordernissen der Evaluation selbst befördert worden ist. [...] Dies führte in manchen Fällen dazu, dass über Forschung und deren Ergebnisse in der Form einer unsystematischen und oft repetitiven Reihe von Zeitschriftenartikeln berichtet wurde, von denen jeder lediglich einen einzelnen Teilaspekt eines größeren Forschungsunterfangens aufgreift“ (RAE 2009, S. 3). Trotzdem hat sich der Trend zum Zeitschriftenartikel zwischen 2008 und 2014 fortgesetzt.

## Genderaspekte

Die Erziehungswissenschaft hat in Bezug auf teilnahmeberechtigte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit 62 Prozent den höchsten Frauenanteil aller 36 Fachbereiche (HEFCE 2015, S. 8). Gleichzeitig ist es, wie bereits angedeutet, der Fachbereich, in dem die Einreichungsquote (Verhältnis von teilnahmeberechtigten und tatsächlich ausgewählten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern) mit 31 Prozent am niedrigsten ist. Somit ergibt sich die Frage, inwieweit sich diese Selektivität auf das Geschlechterverhältnis in den Einreichungsmustern der Erziehungswissenschaft in REF 2014 niederschlagen hat.

Wie bereits besprochen, stellt die Einreichung in die Forschungsevaluation für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein Reputationsmerkmal dar und ist deshalb von wichtiger Bedeutung für die persönliche Karriereentwicklung von Forscherinnen und Forschern. Nicht zuletzt deswegen hat HEFCE als federführende Organisation eine Reihe von Maßnahmen zur Stärkung der Gleichbehandlung und Verbesserung der „Einreichungsgerechtigkeit“ beschlossen und in die Richtlinien für institutionelle Einreichungen einfließen lassen (EDAP 2015). Um die Wirkung dieser Maßnahmen festzustellen, wurden die Einreichungsmuster hinsichtlich einer Reihe von Merkmalen untersucht. Aus dem resultierenden Bericht (HEFCE, 2015) zur „Einreichungsgerechtigkeit“ ergeben sich eine Reihe interessanter Beobachtungen zur Repräsentativität von REF Einreichungen im Bezug auf die genderspezifische Personalstruktur im Bereich der Erziehungswissenschaft.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass die Einreichungsquote von Wissenschaftlerinnen im Durchschnitt aller 36 Fachbereiche mit 51 Prozent deutlich unter der ihrer männlichen Kollegen (67 Prozent) liegt,<sup>17</sup> dass es aber deutliche Unterschiede zwischen den Fachbereichen gibt. Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich ein Verhältnis von 36 zu 27 Prozent zu Ungunsten von Wissenschaftlerinnen. Um eine bessere Vergleichbarkeit herzustellen, errechnet HEFCE einen „Auswahlindex“, der das Verhältnis von für REF ausgewählte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unabhängig von der Einreichungsquote für einen Fachbereich insgesamt ausdrückt (HEFCE 2015, S. 10f.). Ein Indexwert von über 1 zeigt dabei eine überproportionale Auswahl von Wissenschaftlern an. Wie in Tabelle 3 zu ersehen ist, ergibt sich für die Erziehungswissenschaft mit 1.5 ein Indexwert, der im Mittel der Sozialwissenschaften, aber über dem Durchschnitt aller 36 Fachbereiche liegt.<sup>18</sup>

Tabelle 3: Genderspezifische Einreichungsmuster REF 2014

<b>Unit of Assessment</b> (Fachbereich)	<b>selected</b> (ausgewählt) <b>all</b> (teilnahmeberechtigt) <b>% selected</b> (Einreich- quote) <b>% female selected</b> <b>% male selected</b> <b>Selection index</b> (Auswahlindex)
Architecture, Built Environment and Planning	1065 2030 52 49 54 1.2

---

17 Während die Einreichungsquote für Männer mit 67 Prozent zwischen RAE 2008 und REF 2014 konstant geblieben ist, hat sich die Quote für Frauen von 48 auf 51 Prozent erhöht (HEFCE 2015, S. 12).

18 Über alle 36 Disziplinen gesehen haben medizinische Fächer wie Zahnmedizin und Pharmazie mit 2,4 den höchsten Indexwert, während in den Disziplinen Physik und Medien- und Kommunikationswissenschaft der Indexwert von 0,9 anzeigt, dass die Einreichungswahrscheinlichkeit von Wissenschaftlerinnen leicht über der von Wissenschaftlern liegt.

**Unit of Assessment**

(Fachbereich)

	<b>selected</b> (ausgewählt)
	<b>all</b> (teilnahmeberechtigt)
	<b>% selected</b> (Einreich.- quote)
	<b>% female selected</b>
	<b>% male selected</b>
	<b>Selection index</b> (Auswahlindex)
Geography, Environmental Studies and Archaeology	1665 2020 83 81 83 1.2
Economics and Econometrics	750 975 77 71 79 1.5
Business and Management Studies	3410 8005 43 34 48 1.7
Law	1550 2645 59 52 64 1.7
Politics and International Studies	1250 1620 77 74 79 1.3



**Unit of Assessment**

(Fachbereich)

	<b>selected</b> (ausgewählt)
	<b>all</b> (teilnahmeberechtigt)
	<b>% selected</b> (Einreich.- quote)
	<b>% female selected</b>
	<b>% male selected</b>
	<b>Selection index</b> (Auswahlindex)
Social Work and Social Policy	1320
	2295
	58
	53
	63
Sociology	1.5
	710
	910
	78
	75
Anthropology and Development Studies	81
	1.5
	560
	705
	79
Education	74
	83
	1.7
	125019
	4100
	31
	27
	36
	1.5

**selected** (ausgewählt)

**all** (teilnahmeberechtigt)

**% selected** (Einreich.-  
quote)

**% female selected**

**Unit of Assessment**

(Fachbereich)

	<b>% male selected</b>					
	<b>Selection index</b>					
	<b>(Auswahlindex)</b>					
Sport and Exercise Sciences, Leisure and Tourism						810
						1780
						45
						39
						49
						1.5
REF Main Panel C <sup>19</sup> (Sozialwissenschaften)	1434	27085	62	57	65	1.5
Total REF 2014 (36 Fachbereiche)	5218	85935	61	51	67	1.3

Quelle: HEFCE 2015; eigene Berechnungen

Bei der Interpretation dieser Daten ist wichtig, dass die angegebenen Auswahlindizes Rohwerte in dem Sinne darstellen, dass sie andere Faktoren, die Einfluss auf die Einreichungsquote haben, nicht berücksichtigen. Diese Faktoren umfassen zum Beispiel Alter, Anstellungsverhältnis, Ethnizität, Staatsangehörigkeit, Arbeitsplatzwechsel usw. Wenn diese Faktoren mitberücksichtigt werden, ist davon auszugehen, dass sich die Einreichungslücke zwischen Männern und Frauen verkleinert.<sup>20</sup>

Interessanterweise besteht die genderspezifische Einreichungslücke noch nicht bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern,<sup>21</sup> sondern öffnet sich erst ca. ab dem 30. Lebensjahr und erreicht für die Altersgruppen zwischen 45 und 55 Jahren die größte Ausprägung (HEFCE 2015, S. 13). Dagegen hatten Faktoren wie die Selektivität einer Universität bei der Entscheidung, wer für REF 2014 ausgewählt wurde, keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die genderspezifische Einreichungsquote (HEFCE 2015, S. 29).

---

19 Die in dieser Zeile dargestellten Zahlen beruhen auf eigenen Berechnungen.

20 Mit Hilfe eines Regressionsmodelles hat HEFCE (2015) diese Faktoren berücksichtigt, womit sich eine Verringerung des Rohindex über alle 36 Disziplinen von 1.89 auf einen modellierten Index von 1.23 ergab (S. 12f.). Das heißt also, wenn alle Faktoren, von denen bekannt ist, dass sie Einfluss auf die Einreichungswahrscheinlichkeit haben, konstant gehalten werden, wenn also „gleich mit gleich“ verglichen wird, nähern sich die Einreichungswahrscheinlichkeiten für Männer und Frauen deutlich an. Diese Modellierung wurde nicht für einzelne Fachbereiche durchgeführt.

21 Als „*early career researcher*“ galten für im Rahmen von REF 2014 Wissenschaftler, die erst nach dem 1. August 2009 als unabhängige Forscher tätig wurden.

## Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der seit Mitte der 1980er Jahre regelmäßig durchgeführten Forschungsevaluationen im Vereinigten Königreich sind in vielerlei Hinsicht prägend für die Forschungslandschaft und die Strukturen von akademischen Disziplinen; die Erziehungswissenschaft stellt hierin keine Ausnahme dar. So besteht kein Zweifel daran, dass RAE und REF zur verstärkten Ausprägung einer vertikalen Differenzierung im Hochschulbereich geführt haben. Neben forschungsintensiven Universitäten hat sich ein institutioneller Typus herausgebildet, für den Forschungsaktivitäten, die den Qualitätsvorstellungen von RAE/REF entsprechen, nicht Teil der Kernaktivität sind. Die zu beobachtende steigende Selektivität in Bezug auf die Auswahl von Forscherinnen und Forschern hat zudem zur verstärkten Herausbildung hierarchischer Strukturen an Universitäten geführt, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in akademischen Führungspositionen ganz konkret Entscheidungen hinsichtlich der Forschungsqualität ihrer Kolleginnen und Kollegen treffen (Austin/Jones 2015).

Die angesprochene vertikale Differenzierung und die damit verbundenen Folgen treffen in besonderem Maße auch für die Erziehungswissenschaft zu (Oancea 2010). Erfolg in der Forschungsevaluation wird von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten zur Selbstdarstellung und für Marketingzwecke benutzt, was wiederum zur Hierarchisierung der akademischen Landschaft beiträgt. Bereits im Zuge von RAE 2008 hatte Furlong (2013, S. 91) von einer Segmentierung des erziehungswissenschaftlichen Sektors gesprochen, in der sich ca. 20 Standorte durch hohe Forschungsdichte und -qualität vom Rest des Feldes abgesetzt haben, während für den Großteil der Standorte hohe Forschungsqualität lediglich in Nischen erreichbar ist. Die Ergebnisse von REF 2014 zeigen, dass sich dieser Trend fortgesetzt hat.

Die nächste Evaluation ist für das Jahr 2021 geplant und soll nach ersten Einschätzungen die administrativen Lasten der vorhergehenden Runden durch die stärkere Nutzung bereits vorhandener Daten verringern (z.B. über Publikationen und zur projektgebundenen Forschungsfinanzierung). Das Grundprinzip des Peer-Review, nach dem forschende Akademikerinnen Akademiker am besten in der Lage sind, die Qualität hochschulischer Forschung zu bewerten, soll jedoch erhalten bleiben. Zudem gibt es keine Anzeichen von einem weiteren Prinzip der Forschungsförderung im Vereinigten Königreich abzuweichen, nämlich der Dualität von Grundfinanzierung von Forschungsexzellenz (gemessen an REF-Maßstäben) und der wettbewerbsorientierten Projektförderung durch die Forschungsgemeinschaften (etwa vergleichbar mit der DFG in Deutschland, jedoch in sieben Fachbereiche gegliedert) (Sneddon 2016). Es ist zudem damit zu rechnen, dass dem gesellschaftlichen Impact von Forschung bei der nächsten Evaluation ein höherer Stellenwert eingeräumt werden wird.

Während die Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich als eine weitgehend feminisierte professionelle Gruppe (Furlong 2013, S. 48) gesehen werden kann, zeigen die REF 2014 Daten zur Einreichungsgerechtigkeit, dass es weiterhin keine vollständige Gleichberechtigung zwischen weiblichen und männlichen Wissenschaftlern in Bezug auf karriererelevante Forschungsmerkmale gibt. Diese Einschätzung wird auch von den Befunden einer Studie zu Publikationsmustern in führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften unterstützt. Danach sind Autorinnen in englischen Zeitschriften gemessen an ihrem Anteil an forschungsaktiven Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterrepräsentiert (s. Ertl et al. 2015 und Zierer et al. 2013).<sup>22</sup> Es ist deshalb zu erwarten, dass HEFCE für REF 2021 weitere Auflagen zur Verbesserung der Einreichungsgerechtigkeit erlassen wird.

*Hubert Ertl*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Higher Education an der Universität Oxford.

## Literatur

- Austin, Ian/Jones, Glen (2015): *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories and Practices*. London: Routledge.
- EDAP (Equality and Diversity Advisory Panel) (2015): *Equality and diversity in the 2014 Research Excellence Framework A Report by the Equality and Diversity Advisory Panel (EDAP)*. <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/Equal/EDAP%20final%20report.pdf> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- Ertl, Hubert/Zierer, Klaus/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2015): *Disciplinary traditions and the dissemination of knowledge. An international comparison of publication patterns in journals of education*. In: *Oxford Review of Education* 41, 1, S. 64-88.
- Furlong, John (2013): *Education – An Anatomy of the Discipline. Rescuing the University Project?* London: Routledge.
- Furlong, John/Lawn, Martin (2011): *Disciplines of Education. Their Role in the Future of Educational Research*. Abingdon: Routledge.
- HEFCE (2015): *Selection of staff for inclusion in the REF 2014*. [http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2015/201517/HEFCE2015\\_17.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2015/201517/HEFCE2015_17.pdf) [Zugriff: 23 Februar 2016].
- HESA (2015): *Contextual Data for the Research Excellence Framework 2014*. <https://www.hesa.ac.uk/ref2014> [Zugriff: 23 Februar 2016].

---

22 Im Vergleich zu ebenfalls untersuchten deutschen Zeitschriften sind die genderspezifischen Autorenanteile in den englischen Zeitschriften jedoch deutlich ausgeglichener.

- Mills, David/Jepson, Anne/Coxon, Tony/Easterby-Smith, Mark/Hawkins, Phil/Spencer, Jonathan (2006): Demographic Review of the UK Social Sciences. Swindon: ESRC.
- Oancea, Alis (2010): The Impacts of RAE 2008 on Education Research in the UK: Main Report. Macclesfield: UCET/BERA.
- RAE (Research Assessment Exercise) (2009): RAE 2008 subject overview reports. UOA 45 – Education. <http://www.rae.ac.uk/pubs/2009/ov/> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- REF (2011): Assessment Framework and Guidance on Submissions. <http://www.ref.ac.uk/pubs/2011-02/> [Zugriff: 29 Februar 2016].
- REF (Research Excellence Framework) (2014a): Key Facts. <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/REF%20Brief%20Guide%202014.pdf> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- REF (2014b): Results and Submissions. <http://results.ref.ac.uk> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- REF (2015): Research Excellence Framework 2014: Overview Report by Main Panel C and Sub-panels 16 to 26. <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/expanel/member/Main%20Panel%20C%20overview%20report.pdf> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- Sneddon, Sam (2016): Research Landscape Updates. (Internal, unpublished presentation at Oxford University, February 2016).
- Times Higher (2014): Research Excellence Framework 2014: Institutions Ranked by Subject. <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/Attachments/2014/12/17/x/o/z/sub-14-01.pdf> [Zugriff: 23 Februar 2016].
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 400-424.



# Erziehungswissenschaft(en) in Luxemburg – Eine feste Säule in der noch jungen luxemburgischen Hochschullandschaft

*Andreas Hadjar*

## 1 Einleitung

Die Heimat der Erziehungswissenschaft(en) in Luxemburg ist die junge Forschungsuniversität des kleinen Großherzogtums, die 2003 gegründet wurde. Auch wenn aufgrund der interdisziplinären Strukturierung der Fakultäten und Zentren der Universität Luxemburg kein „Institut für Erziehungswissenschaft“ existiert, gibt es doch ganz verschiedene Einheiten – Forschungseinheiten und Institute – in denen die Disziplin der Erziehungswissenschaft(en) eine zentrale Rolle spielt. Auf der Ebene akademischer und berufsorientierter Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengänge, Doktorandenausbildung, Weiterbildungsstudiengänge) gibt es explizite erziehungswissenschaftliche Angebote. Außerhalb der Universität gibt es noch einen weiteren Träger der Erziehungswissenschaft: das Lehrer/innenbildungs- und Weiterbildungsinstitut *Institut de formation de l'Éducation nationale* (IFEN), das dem luxemburgischen Bildungsministerium direkt untersteht. Zudem ist auch das der oberen Sekundarstufe zuzuordnende *Lycée technique pour professions éducatives et sociales* (LTPES) zu erwähnen, das bis 2003 das Ausbildungsinstitut für Erzieherinnen und Erzieher in Luxemburg war und somit auch eine erziehungswissenschaftliche Tradition hat.

Der folgende Länderbericht wird sich auf die Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre an der Universität Luxemburg konzentrieren und außeruniversitäre Verortungen nur sehr am Rande zu beleuchten. Die Universität ist 2003 aus dem *Centre Universitaire de Luxembourg* (CUNLUX), einer tertiären Forschungs- und Lehrereinrichtung auf (Fach-)Hochschulniveau, hervorgegangen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurde vom *Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques* (ISERP) getragen (Meyer 2008). Während die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer ihre gesamte Ausbildung in Luxemburg an dem entsprechenden Institut verbleiben konnten, studierten die Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer im Ausland, um dann nach dem ausländischen Studienabschluss ihres Faches ein vom ISERP – auch mit erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen – begleitetes Referendariat in Luxemburg zu absolvieren. Die Grundprinzipien der noch jungen Universität Luxemburg sind Mehrsprachigkeit, Interdisziplinarität und Internationalisierung (Powell 2015). Mit der Mehrsprachigkeit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass in Luxemburg offiziell drei

Amtssprachen genutzt werden: Lëtzebuergisch, Deutsch und Französisch. Für die junge (Forschungs-)Universität Luxemburg mit einer starken internationalen Ausrichtung ist zudem Englisch von zentraler Bedeutung, das neben Deutsch und Französisch zu den Universitätssprachen gehört. Es gibt mono-, bi- und multilinguale Studiengänge, weshalb Angestellte mindestens zwei Universitätssprachen sicher beherrschen sollen. Die Internationalität der Universität zeigt sich u.a. in weltweiten Kooperationen in Forschung und Lehre bzw. einer starken Unterstützung von internationalem Austausch – etwa von internationalen Tagungen und Projekten sowie Studierenden-, Akademikerinnen- und Akademiker-Mobilität. So müssen Bachelorstudierende mindestens ein Semester im Ausland verbringen. Die Forschenden, Dozierenden und Studierenden kommen aus ganz verschiedenen Regionen der Welt – die 1506 Mitarbeitenden (u.a. 238 Professorinnen, Professoren und Dozierende, 416 Doktoranden mit Mitarbeiterstatus) aus 25 Ländern, die 6287 Studierenden aus 110 Ländern (Universität Luxemburg 2016). Die Gründer der Universität verfolgten das Modell einer interdisziplinären Forschungsuniversität, die weniger an Disziplinen und stärker an Forschungsfeldern orientiert ist. Die drei Fakultäten – a) Fakultät für Naturwissenschaften, Technologie und Kommunikation, b) Fakultät für Rechts-, Wirtschafts- und Finanzwissenschaften und c) Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften (FLSHASE) – sind entsprechend in Forschungseinheiten untergliedert, welche wiederum in Institute gegliedert sind. Wie bereits in der Auflistung der vollständigen Namen der Fakultäten ersichtlich, sind die Erziehungswissenschaften in der letztgenannten Fakultät FLSHASE verortet. Diese ist die größte der drei Fakultäten und beheimatet 400 Lehrende und Forschende sowie 2500 Studierende. Die in verschiedenen multidisziplinären Forschungseinheiten, Instituten und Studienprogrammen vertretenen Disziplinen sind Erziehungswissenschaft(en), Sozialwissenschaften (u.a. Soziologie, Politikwissenschaft, Soziale Arbeit), Kulturwissenschaft, Sprachwissenschaften und Literaturwissenschaften, Psychologie, Philosophie, Geschichte und Geographie.

Im nächsten Abschnitt werden die mannigfaltigen Forschungsstrukturen an der Universität Luxemburg mit einem erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt vorgestellt und die Publikationskultur anhand von Zahlen verdeutlicht. Im dritten Abschnitt die Personalstruktur – und damit die Basis für den Output an Forschung, Publikationen und Lehre – beschrieben. Im vierten Abschnitt werden die verschiedenen Studiengänge mit erziehungswissenschaftlichem Bezug vorgestellt, um in einem fünften Abschnitt Zahlen zu den Studierenden an der Universität Luxemburg sowie spezifisch in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu präsentieren.



## 2 Forschungs- und Publikationskulturen

### 2.1 Forschungseinheiten, Institute, An-Institut und Forschungspriorität

Die Fakultät FLSHASE ist in drei Forschungseinheiten untergliedert, die wiederum in 17 kleinere Einheiten – Institute – unterteilt sind. Wie bereits erwähnt finden sich die Erziehungswissenschaft(en) in verschiedenen Strukturen. Als Heimat der Erziehungswissenschaft kann die multidisziplinären Forschungseinheit *Education, Culture, Cognition & Society* (ECCS) bezeichnet werden, der 160 Forschende aus den Erziehungswissenschaft(en), der Geschichtswissenschaft, der Linguistik, der Neurowissenschaft, der Psychologie, der Soziologie, der Anthropologie und der Informatik angehören. Bildung und Erziehung sind die Kernthemen. Das Forschungsprofil umfasst Lehrplan- und Policy-Studien, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, kognitive Entwicklung, Lernprozesse, Ungleichheitsforschung, Migration und Multilingualismus in der Schule und in der höheren Bildung.<sup>1</sup>

Die Forschungseinheit ECCS ist in sechs (Forschungs-)Institute untergliedert, die ebenso einen multidisziplinären Ansatz haben. Das *Institute for Applied Educational Sciences* (AES) beschäftigt sich mit Lehr-Lern-Prozessen in verschiedensten Kontexten (Klassenzimmer, außerunterrichtliche Schulaktivitäten, Elternhaus etc.) mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts und von Bildung allgemein zu verbessern. Entsprechend liegen die Schwerpunkte der qualitativen und quantitativen Untersuchungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Didaktik. Das *Institute for Cognitive Science and Assessment* (COSA) vereint ebenso das Wissen verschiedener disziplinärer Ansätze (Psychologie, Kognitionswissenschaft, Psychometrie). Zu den Forschungsschwerpunkten gehören das computer-basierte Assessment (etwa von Schülerinnen und Schülern), kognitive Neurowissenschaft, Mensch-Computer-Interaktion und Activity Research. Das *Institute of Education and Society* versammelt gesellschafts- und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Bildung und Bildungsprozesse (Bildungstheorie, -philosophie, -geschichte, -soziologie sowie Kulturwissenschaften). Das Hauptinteresse gilt Bildungsprozessen und Bildungssystemen unter Berücksichtigung kultureller, politischer und ökonomischer Kontexte. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einer nationenübergreifenden und einer international- und historisch-vergleichenden Perspektive zu. Gegenstände für quantitative und qualitative, historische und institutionenfokussierte Analysen sind Bildungspolitiken und die Entwicklung von Bildungssystemen und Institutionen sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse, Lehren und Lernen in und außerhalb von Bildungsins-

---

1 Für weitere Informationen zur Forschungseinheit und den Instituten: [http://wwwde.uni.lu/recherche/flshase/education\\_culture\\_cognition\\_and\\_society\\_eccs](http://wwwde.uni.lu/recherche/flshase/education_culture_cognition_and_society_eccs).

tionen. Das *Institute of Lifelong Learning and Guidance* (LLLG) untersucht vor allem Lernprozesse außerhalb der Schule und nimmt aus einer psychologischen Perspektive heraus kognitive Anpassungs- und Lernstrategien an bedeutsamen Übergängen im Lebensverlauf in den Blick. Dazu gehören Übergänge von der Schule in den Beruf, innerhalb von professionellen Domänen, aus dem Arbeitsleben in das Rentenalter sowie von Erwerbstätigkeit in die Arbeitslosigkeit und umgekehrt. Das *Institute for Research on Multilingualism* (Mling) fokussiert einerseits auf Mehrsprachigkeit in Schule, Beruf, Hochschulbildung und Gesellschaft, andererseits auf die Sprachaneignung und die kognitive Entwicklung in multilingualen formalen und informellen Umwelten von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Die disziplinäre Vielfalt im Institut inkludiert formale und kognitive Linguistik, Psychologie, Sprachdidaktik und Sozialesemiotik. Das *Institute of Teacher Professionalization and Psychology of Education* (TPPE) hat einen genuinen pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt. Lehrerinnen- und Lehrerbildung und professionelle Entwicklung, Biographien von Lehrerinnen und Lehrern, die psychologische und bildungsbezogene Messung im Hinblick auf pädagogische Diagnostik und Bewertung und allgemeine psychologische Grundlagen von Bildungsprozessen gehören zu den Forschungsschwerpunkten. Damit rücken Lehrstile, pädagogische Diagnostik und der Lehrberuf in das Zentrum quantitativer und qualitativer Forschung.

Im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Forschung ist ein Research and Transfer Centre – in der deutschen Wissenschaftslandschaft mit einem An-Institut vergleichbar – zu nennen, das der Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaft(en) zugeordnet ist. Das *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) dient der Erforschung und dem Transfer wissenschaftlicher Befunde auf dem Gebiet der Bewertungs- und Messinstrumente im Bildungsbereich. Zu den Auftragsforschungen gehört neben den Luxemburgischen PISA-Studien auch ein Bildungsmonitoring. Ziel ist die Erstellung einer längsschnittlichen Datenbasis zur Entwicklung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, ihren Einstellungen und ihrer Motivation, die für evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung herangezogen werden kann. Ein weiterer bedeutsamer Bereich betrifft die Entwicklung von Messinstrumenten zur Kompetenzmessung, die insbesondere für den multikulturellen und multilingualen luxemburgischen Kontext geeignet sind. Der disziplinäre Hintergrund des Instituts wird als genuin erziehungswissenschaftlich und pädagogisch-psychologisch beschrieben.

Schließlich gibt es an der Universität Luxemburg ein einheitsübergreifendes strukturelles Instrument zur Forschungsförderung: Forschungsprioritäten. Mit diesen Strukturen, die alle vier Jahren im Rahmen der Erstellung der in Luxemburg üblichen Vier-Jahres-Pläne inhaltlich und strukturell ausgestaltet werden, sind finanzielle Unterstützungen verbunden, die in Personal, Tagun-

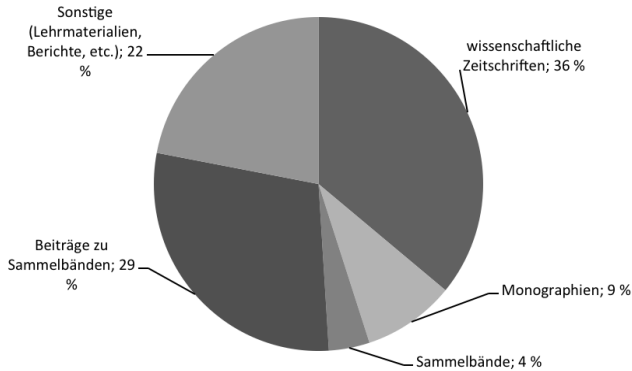
gen und Vorträge, Publikationen und kleinere Forschungen investiert werden können. Die für die Erziehungswissenschaft(en) relevante Forschungspriorität ist die *Research Priority: Education*, welche schon im vorhergehenden Vier-Jahresplan berücksichtigt wurde und in der aktuellen Periode 2014 bis 2017 einen Fokus auf Mehrsprachigkeit und Diversität hat. Themen betreffen den Spracherwerb und das allgemeine schulische Lernen in mehrsprachigen Gesellschaften und entsprechenden Bildungssystemen, den Umgang mit Sprachenvielfalt, aber auch generelle ungleichheitsbezogene Fragestellungen wie die Benachteiligungen entlang bestimmter Merkmale wie sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund und sprachlicher Hintergrund sowie Fragen von Förderbedarfen und schulischer Inklusion. Vertreten sind wiederum eine Reihe von Disziplinen: Erziehungswissenschaft(en) und Didaktik, Linguistik, Psychologie, Kognition und Neurowissenschaft, Geschichte, Soziologie und Anthropologie.

## *2.2 Publikationen*

Die Universität Luxemburg legt einen großen Wert auf gut platzierte Publikationen und ein hoher Anteil der Publikationen entstammten internationale Kooperationen, eines der Hauptgründe für die zweite Platzierung im Ranking der internationalsten Universitäten (THE 2016). Um die Reichweite und Zugang zu erhöhen, setzt die Universität auf die Online-Plattform *orbi.lu* (*orbi.lu.uni.lu*) – ein *Online Repository*, in dem alle Publikationen der Universitätsmitglieder verzeichnet und zumindest alle Beiträge in *peer-reviewed Journals* auf Anfrage oder direkt verfügbar sind. Am 1. Februar 2016 sind 2305 Publikationen im Bereich Bildung und Unterricht ausgewiesen. Pro Jahr sind das zwischen 150 und 200 Publikationen im erziehungswissenschaftlichen Bereich (2014: 202, 2015: 147; Stichtag: 1. Februar 2016). Diese Zahlen unterschätzen die tatsächliche Zahl von Publikationen mit erziehungswissenschaftlichem und Bildungsbezug an der Universität Luxemburg massiv, da viele dieser Publikationen im Repository auch unter anderen Disziplinen (z.B. Geschichtswissenschaft, Politik, Sozialwissenschaften) verzeichnet sind. Werden alle Publikationen von Mitarbeitenden der Universität Luxemburg, die mit den Schlüsselworten „education“, „enseignement“ oder „Bildung“ versehen sind, gelistet, steigt die Anzahl der Einträge mit Bildungsbezug auf 9888.

Wie in Abbildung 1 ersichtlich wird, beinhalten die Publikationsstrategien ein breites Spektrum, wobei die Beiträge in meist *peer-reviewten* wissenschaftlichen Zeitschriften und die Beiträge in Sammelbänden den Schwerpunkt bilden.

Abbildung 1: Publikationen in der Kategorie Bildung & Unterricht in Prozent (Februar 2016; N = 2305)



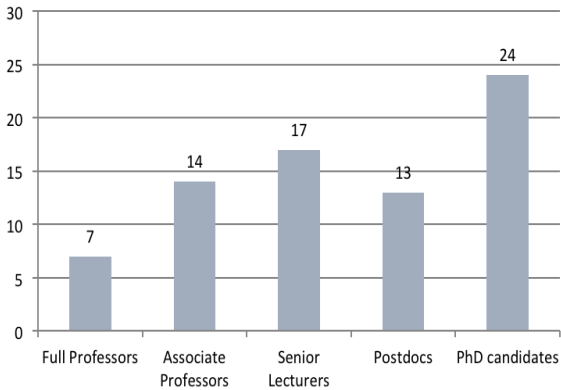
Quelle: Publikationsdatenbank der Universität Luxemburg, orbi.lu (Stichtag: 31. Januar 2016)

### 3 Personal

In der Fakultät FLSHASE – *Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education* – war im Dezember 2015 39 Prozent des Personals explizit dem Bereich der Bildung zugeordnet. Damit kommt den Erziehungs- und Bildungswissenschaften innerhalb der Fakultät eine besondere Bedeutung zu. Auch wenn die fachlichen Hintergründe heterogen sind, eint die Mitarbeitenden dieses multidisziplinären Bereichs der Bildungsbezug. Zudem beschäftigen sich aber auch Mitarbeitende an anderen Bereichen mit Bildungsfragen (z.B. Educational Governance, Verschränkung von Sozialarbeit und Bildung), die hier nicht mit eingeschlossen sind.

In Abbildung 2 ist das Personal im Bereich Bildung, das explizit den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften zugeordnet ist, verzeichnet. Wie bereits erwähnt, sind aufgrund der multidisziplinären Struktur der Universität weitere Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in anderen Einheiten hier nicht berücksichtigt. Im Dezember 2015 verfügte der Bereich über sieben Ordinarien bzw. volle Professuren (im Hinblick auf die deutsche Besoldungsstruktur, W3-äquivalent), 14 Associate Professors (W2-äquivalent) und 17 Oberassistenzen (in vielen Fällen vergleichbar mit unbefristeten akademischen Ratsstellen). Dazu kommen 13 Postdoc-Stellen und 24 Doktoranden im Bildungsbereich.

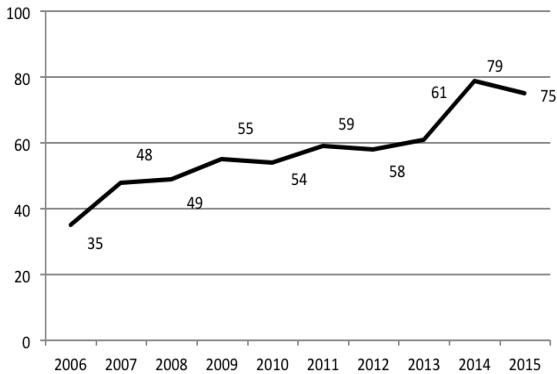
Abbildung 2: Personal im Bereich Bildung (Dezember 2015)



Quelle: Personalabteilung, Universität Luxemburg, Personalliste

Die Entwicklung des Bildungsbereichs seit 2006 ist in der Abbildung 3 dargestellt und zeigt die Zunahme des Personals, aber auch Stagnationen auf hohem Niveau.

Abbildung 3: Entwicklung des Personals im Bereich Bildung (2006 bis 2015)



Quelle: Personalabteilung, Universität Luxemburg, Personalliste

## 4 Studiengänge

Die Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften bietet akademische und professionelle (d.h. berufsorientierte) Studiengänge (Bachelor, Master, Weiterbildungszertifikate) sowie drei Doktorandenschulen (Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften) an. Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden im Folgenden kurz vorgestellt.

### 4.1 Bachelorstudiengänge in Erziehungswissenschaft(en)

Auf Bachelorstufe finden sich zwei berufsorientierte Studienprogramme mit erziehungswissenschaftlichem Bezug. Der vierjährige *Bachelor en Sciences de l'Éducation* vereint praktische und akademische erziehungswissenschaftliche Kompetenzen und Wissen. Dieser Studiengang (240 ECTS) richtet sich insbesondere an angehende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, die im multilingualen und pluralen luxemburgischen Umfeld arbeiten werden. Unterrichtssprachen sind Französisch, Deutsch, Englisch und Lëtzebuergesch. Neben erziehungswissenschaftlichen Aspekten wie Bildungsgeschichte, Klassenführung, Kommunikation in der Schule und mit Eltern werden fachliche und fachdidaktische Kenntnisse vermittelt. Er entspricht somit einem Lehramtsstudiengang für Grundschulen, reicht aber darüber hinaus, weil auch andere Arbeitsfelder und weitergehende Studien (Master) nach dem entsprechenden Abschluss möglich sind. Der *Bachelor en sciences sociales et éducatives*, der in Deutsch, Französisch und Luxemburgisch vermittelt wird, hat einen sozial- und bildungswissenschaftlichen Charakter und richtet sich vor allem an angehende Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Beratende und Betreuende im Sozialwesen. Der generalistische grundständige Studiengang bereitet einerseits auf weiterführende Masterstudiengänge und eine Karriere in Forschung und Wissenschaft vor. Andererseits können die Absolventen mit ihrem Abschluss in allen Praxisfeldern der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg Fuß fassen. Das Studium (180 ECTS) beinhaltet neben Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Forschungsmethoden, Projektmanagement auch starke bildungssoziologische und sozialpsychologische Studienanteile, etwa zu Bildungsungleichheiten. Unter den Studienzielen finden sich Aspekte wie die Analyse von sozialen Problemen (Arbeitslosigkeit, Gewalt, Delinquenz, Diskriminierung) oder die Anwendung ethischer Prinzipien (Menschenwürde, Respekt, Partizipation, Chancengleichheit).

### 4.2 Masterstudiengänge in Erziehungswissenschaft(en)

Erziehungswissenschaftliche Schwerpunkte finden sich in mindestens zwei akademischen Masterprogrammen und einem berufsorientierten Masterpro-

gramm. Der englischsprachige akademische *Master in Social Sciences and Educational Sciences* (120 ECTS) findet sich an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft(en). Im Fokus des zweijährigen Studiums stehen Themen, die auf die Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft fokussieren und welche im Rahmen des Studiums forschungsorientiert behandelt werden. Dazu gehören der internationale Vergleich von Bildungs- und Sozialpolitiken, historische Analysen zur Entstehung von Bildungssystemen, institutionelle Regelungen in Bildungssystemen, das Ausmaß sozialer Ungleichheit in Bildungszertifikaten und Kompetenzen. Der ebenfalls akademische Master in *Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts* (120 ECTS) bietet englisch-, französisch- und deutschsprachige und multilinguale Lehrveranstaltungen an. Im Kern stehen hier Fragen der linguistischen und kulturellen Vielfalt in verschiedenen Feldern, wobei die Schule ein zentrales Feld darstellt. Die disziplinären Felder, die in diesem zweijährigen Studiengang vertreten sind, reichen von den Erziehungswissenschaft(en) über die Soziolinguistik, angewandte Linguistik, Soziologie bis hin zur Digital Literacy. Qualitative Forschungsmethoden sind ebenso Teil des Studienprogramms. Innerhalb der berufsorientierten bzw. berufsbegleitenden Studiengänge auf Masterniveau weist der Master Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen (Sprachen: Deutsch und Französisch) einen starken erziehungswissenschaftlichen Anteil auf. Zur Zielgruppe gehören Fachkräfte mit Führungs- und Betreuungsaufgaben im Bildungs- und Sozialbereich. Aufgrund des berufsbegleitenden Charakters werden die 120 ECTS in drei Jahren absolviert. Die Studierenden müssen über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen. Das Programm ist international, denn die besondere Situation im Bildungs- und Sozialwesen Luxemburgs wird im internationalen Vergleich herausgearbeitet, interdisziplinär, denn die Dozierenden vertreten erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche oder psychologische Herangehensweisen, und praxisbezogen, denn Wissen und Erfahrungen aus den Arbeitsfeldern der Studierenden – dazu gehören u.a. Schulleitende, Lehrerinnen und Lehrer aus dem Grundschul- und Sekundarbereich, Mitarbeitende in der Jugendhilfe oder Kinderbetreuung – werden systematisch reflektiert und analysiert. Es gibt die zwei Studienprofile „Bildungswesen“ und „Sozialwesen“, wobei es neben profilübergreifenden Veranstaltungen wie Forschungsmethoden und Evaluation auch profilspezifische Veranstaltungen gibt. Die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen des Bildungswesen-Profiles vermitteln u.a. Wissen zu Bildungssystemen, Inklusion, pädagogischer Diagnostik, Lerntheorien und Interaktionen im Klassenzimmer. Schließlich gibt es im Umfeld des beschriebenen professionellen Masterprogramms auch ein Weiterbildungszertifikat (20 ECTS), das Zertifikat *Tutoring und Mentoring im Bildungsbereich*, welches angehenden und auch aktiven Tutorinnen und Tutoren im Verlaufe eines Jahres die nötigen Kompetenzen vermittelt. Zur

Kernzielgruppe gehören Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen und Sekundarschulen, die als Tutoren Studierende während des praktischen Teils ihrer Lehrerinnen- bzw. Lehrerausbildung betreuen wollen. Eine starke Säule innerhalb des Studiums stellt die Reflexion der eigenen Unterrichtsentwicklung und der Praxis als Tutorin bzw. Tutor dar. Von der Gründung der Universität bis zum Jahr 2014 war auch die Luxemburgische Sekundarlehrerinnen- und Sekundarlehrerausbildung *Formation pédagogique* in die Fakultät der Universität Luxemburg integriert. Diese Aufgabe wurde von dem am Beginn angesprochenen Institut IFEN des Luxemburgischen Bildungsministeriums übernommen. Erste Schritte für einen universitären Masterstudiengang im Sekundarlehrant an der Universität Luxemburg sind allerdings bereits getan (vgl. Jovanovic/Priem 2012).

### 4.3 Doktorandenausbildung in Erziehungswissenschaft(en)

Doktoranden an der Universität Luxemburg haben insgesamt drei bis vier Jahre Zeit, ihr Projekt zu verfolgen und ihre Dissertation zu verfassen. Ein erfolgreicher Abschluss in dieser vergleichsweise ambitionierten Zeitplanung wird durch verschiedene Bedingungen möglich gemacht: Dem Doktoranden stehen von Beginn an neben dem Betreuenden („Doktorvater“ oder „Doktormutter“) zwei weitere Betreuende zur Seite. In regelmäßigen Treffen wird der Fortschritt reflektiert und es werden Hinweise gegeben. Doktoranden in Haushalt- und Projektstellen an der Universität Luxemburg haben Vollzeitverträge (100 Prozent). Doktoranden auf Haushaltstellen arbeiten 80 Prozent an ihrer Doktorarbeit und werden nur zu höchstens 20 Prozent ihres Arbeitspensums mit anderen Aufgaben wie Lehre und Mitarbeit an anderen Publikationen betraut. Doktoranden in Projekten fokussieren zu 100 Prozent ihr Projekt.

Die Universität Luxemburg besitzt seit 2011 eine Besonderheit in der Ausbildung von Doktoranden im Bereich der Erziehungswissenschaften, eine *Doctoral School in Educational Sciences*. Dieses Studienangebot umfasst 20 ECTS und kann je nachdem in einem Jahr oder in zwei bis drei Jahren absolviert werden. In der Doktorandenausbildung sind verschiedene Disziplinen vertreten, die für die Bildungsforschung relevant sind. Dazu gehören Bereiche wie Bildungsgeschichte, Bildungssoziologie, Psychologie genauso wie Soziolinguistik. Zu den angebotenen Veranstaltungen gehören bereichsspezifische Doktorandenseminare, übergreifende Forschungskolloquien und Kurse, die allgemeine wissenschaftliche Fähigkeiten vermitteln (Schreib-, Kommunikations- oder Methodenkurse). Die spezifischen Veranstaltungen werden entlang von drei thematischen Achsen angeboten: a) *History, Theory and Sociology of Education*, b) *Learning, Cognition and Development* und c) *Multilingualism in Education and Society*. Die *Doctoral School* fördert für interessierte Studierende auch Auslandsaufenthalte, in den Vereinigten Staaten etwa an der Stanford University oder der University of Wisconsin-Madison sowie in Brasilien, Großbritannien oder Südtirol. Herz der *Doctoral*

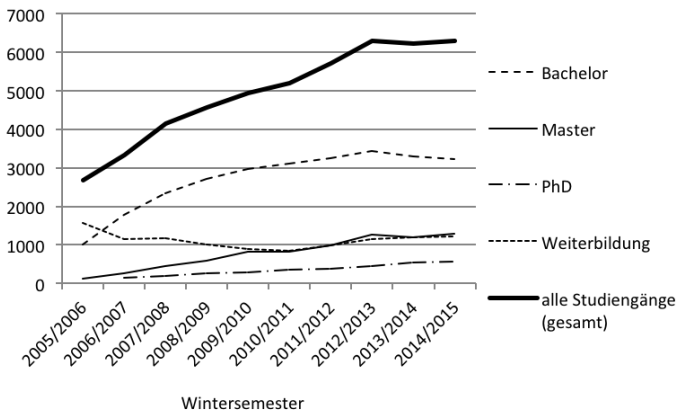


*School* ist das zweiwöchige multidisziplinäre Kolloquium in dem alle Promovierende im Verlauf ihres Projektes zwei Mal vorstellen.

## 5 Studierende

Die Studierendenzahlen der jungen Universität Luxemburg sind im Zuge der Einführung der verschiedenen Studiengänge insgesamt – in der Gesamtzahl der Studierenden in dieser Statistik Bachelor-, Master-, Doktors- sowie Weiterbildungsstudiengänge, inklusive Nicht-Bologna-Studiengänge enthalten – kontinuierlich gestiegen, wobei sich für das letzte Berichtsjahr 2014/2015 eine Sättigung hinsichtlich einiger Studiengänge einstellt. Wie an anderen Universitäten auch, sind die Studierendenzahlen in den Bachelorstudiengängen höher als in den anderen Studiengängen (Abbildung 4).

Abbildung 4: Entwicklung der Studierendenzahlen der Universität Luxemburg vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2014/2015



Quelle: Student Registration Statistics, Universität Luxemburg (Stichtag: 31. Dezember 2014)

Im akademischen Jahr 2014/2015 waren 516 Bachelorstudierende im Bereich Erziehungswissenschaft(en) und Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeschrieben, was 16 Prozent aller Bachelorstudierenden an der Universität Luxemburg im entsprechenden Zeitraum entspricht. In den erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen waren 120 Studierende (9,4 Prozent aller Studierenden) eingeschrieben. Zum gleichen Zeitpunkt waren 37 Doktoranden im Bereich der Erziehungswissenschaften eingeschrieben (6,5 Prozent aller Doktoranden). Die erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsstudien-

gänge besuchten im akademischen Jahr 2014/2015 285 Studierende; dies entspricht 23,7 Prozent aller Weiterbildungsstudierenden an der Universität Luxemburg.

Im Hinblick auf die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen sehen die Zahlen für das akademische Jahr 2013/2014 für den Bereich Erziehungswissenschaften und Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgendermaßen aus: Die Bachelorprogramme haben 123 Studierende (19,6 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen der Universität Luxemburg) erfolgreich abgeschlossen, die Masterprogramme hatten 38 erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen (11,2 Prozent). Weil die Doktoratsprogramme erst kurz vorher eingeführt wurden und weil zudem einige Doktoranden aus den verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaften in anderen Disziplinen ihre Doktorwürde erhielten (z.B. Geschichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie), ist in der amtlichen Statistik der Universität nur eine abgeschlossene erziehungswissenschaftliche Promotion (1,2 Prozent aller abgeschlossenen Promotionen) für das akademische Jahr 2013/2014 verzeichnet. Dies unterschätzt allerdings die Zahl der erfolgreichen Promotionen im Bildungsbezug sehr stark. Die Weiterbildungsprogramme mit erziehungswissenschaftlichem Bezug kamen in dem Zeitraum auf 317 Absolventinnen und Absolventen, das entspricht 52,7 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen der Universität Luxemburg.

Die hier berichteten Zahlen sind Mindestzahlen, denn sie berücksichtigen nur die explizit in den Erziehungswissenschaften zu verortenden Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen. Einige sozialwissenschaftliche Studienprogramme mit bildungswissenschaftlicher Ausrichtung – dies betrifft auch einige der oben beschriebenen Studienprogramme – sind nicht in den Zahlen enthalten.

## 6 Fazit

Zusammenfassend kommt den Erziehungswissenschaft(en) an der Universität Luxemburg ein hoher Stellenwert zu. Sie zählt insbesondere zu den Grundpfeilern der human- und sozialwissenschaftlichen Fakultät FLSHASE. Aufgrund der multidisziplinären Strukturen innerhalb der Einheiten der Fakultät ist es andererseits schwierig „die Erziehungswissenschaft“ als Disziplin auszumachen, denn es finden sich häufig Verknüpfungen von Teilbereichen wie der Unterrichtsforschung, der Bildungssoziologie, der Bildungsgeschichte oder der Pädagogischen Psychologie. Was den Standort Luxemburg einzigartig und attraktiv macht, sind seine Internationalität, seine multidisziplinäre Ausrichtung, seine Ressourcenausstattung und seine Multilingualität. Dies kommt Forschung und Lehre, Mitarbeitenden und Studierenden zugute. Auch wenn die angesprochene Multidisziplinarität aus den traditionellen disziplinä-

ren Traditionen heraus schwierig und aus dieser Perspektive für die Universität Luxemburg mehr disziplinäre Zuordnung wünschenswert erscheint, bietet dieses Beispiel aber dennoch auch Anregungen für die aktuellen Diskurse um die Erziehungswissenschaft(en): Inwieweit ist es notwendig (und ist es überhaupt möglich), für die Erziehungswissenschaft einen engen disziplinären Kern zu definieren, oder erfordert die Erforschung von Gegenständen rund um Bildung und Erziehung nicht gerade die Mehrzahl des Begriffs, d.h. Erziehungswissenschaften?

*Andreas Hadjar*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Sociology of Education an der Universität Luxemburg.

## Literatur

- Jovanovic, Victor/Priem, Karin (2012): Multikulturalität und Mehrsprachigkeit. Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Luxemburg. In: Rangosch-Schneck, E. (Hrsg.): *Lehrer Lernen Migration: Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 83-98.
- Meyer, Morgan B. (2008): The dynamics of science in a small Country: The case of Luxembourg. In: *Science and Public Policy* 35, 5, S. 361-371.
- Powell, Justin J. W. (2015): Hochschulbildung und Forschung in Luxemburg. *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Luxembourg: MENJE/University of Luxembourg, S. 109-118.
- THE-Times Higher Education (2016): The world's most international universities 2016. London: THE. [www.timeshighereducation.com/features/200-most-international-universities-world-2016](http://www.timeshighereducation.com/features/200-most-international-universities-world-2016) [Zugriff: 22. April 2016].
- Universität Luxemburg (2016): Kennzahlen. Esch-Belval: Universität Luxemburg. [http://wwwde.uni.lu/universitaet/ueber\\_die\\_universitaet/kennzahlen](http://wwwde.uni.lu/universitaet/ueber_die_universitaet/kennzahlen) [Zugriff: 14. Februar 2016].



# Educational Sciences in the Netherlands: State of Affairs and Challenges

*Theo Wubbels*

## Introduction

This paper reports on the state of affairs of the „Erziehungswissenschaften“ in the Netherlands. For this description of the educational sciences we primarily rely on a report written in 2014 by a committee that prepared a discipline plan educational sciences (CSO 2014). This report was commissioned by the association of universities in the Netherlands (VSNU, [http://www.vsnunl/en\\_GB/](http://www.vsnunl/en_GB/)), the umbrella association of research universities. Such reports regularly are prepared to describe the state of affairs of a discipline and advice on policies for the future development of a discipline. For the educational sciences, the committee was composed of representatives of most universities at the level of university executive boards, faculty deans and department chairs. The participation of executive board members signals the importance they attach to an improvement of education research. This interest seems to originate from a generally perceived lack of impact of education research on practice and policy; an important issue for this paper. Before summarizing the state of affairs in research and teaching in the educational sciences, we define the domain of educational sciences. We conclude with what might be done to strengthen the educational sciences.

## The domain

The CSO (2014) defined the domain of educational sciences as education including teaching, teaching and learning processes and its outcomes, both on the level of the individual and of the society. Educational sciences want to describe, explain and optimize all situations of purposeful learning, that means learning in the case of beforehand specified learning aims. In the end, educational sciences always want to contribute to the improvement of the quality, effectiveness, efficiency, attractiveness and innovation of educational practice and policy.

The committee distinguished three levels in educational processes: the micro level are the cognitive and affective processes and interventions on the individual and classroom level; educational organization, leadership and governance in schools and organizations are the meso level and the macro level includes educational systems and national policies.

Educational sciences can study both formal and informal teaching and learning situations throughout the life span in all contexts as long as these are organized for learning; so it excludes informal spontaneous learning. The definition of educational sciences includes all school types and also learning in private companies and the educational offerings of cultural and societal organisations, et cetera. Educational sciences are multidisciplinary by nature and include not only the educational sciences per se but also other disciplines such as psychology, sociology, economy, neurosciences and so on, as long as they study education or help improve education.

## Research

This domain was specified further in order to describe in what kind of research the various universities are engaged in. Table 1 shows three main areas of research and more specific themes under these main areas that are studied in Dutch education research.

The table shows that many topics are studied in more than one university. The profiles of the local research programs do not exclude each other. However, the focus in the various universities is different.

Table 1: Themes in Dutch education research

Main area	Theme	VU University	University of Amsterdam	Utrecht University	Erasmus University	Open University	University of Groningen	Radboud University	Leiden University	University of Twente	Maastricht University	Wageningen University	Delft University of T*	Eindhoven University of T*	Tilburg University
Teaching and learning processes and outcomes	Teaching and learning	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	Design of education and curricula	x	x			x		x	x	x	x				
	Curriculum offering		x		x				x						
	Differentiation and handling differences		x		x		x	x	x		x				x
	(Handling) learning disabilities		x	x			x	x	x						
	ICT and education	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x
	Testing and assessment	x				x			x	x	x	x			x
	Subject specific aspects of education	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Workplace and informal learning				x		x				x	x	x		x
Organization and effectiveness	Organization, management governance and leadership		x		x					x					
	School effectiveness (Success factors in) innovation of education			x	x		x			x	x				
	Quality assurance										x				
	Educational careers						x	x			x				
	Teachers, teacher education and professionalization	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Education and society	Societal outcomes and relation with labour market		x					x			x				
	Moral and social function of education	x	x					x	x		x				
	Life long learning								x		x	x			
	Educational system and policy			x							x				
	Societal context		x	x				x	x						x
	Inequalities and segregation		x	x				x	x						x

\*: Technology

### *Research profiles of the universities*

The largest university in educational sciences (*Utrecht University*) focuses on the processes in interaction between students, teachers and learning materials (including these processes in teacher education), both in classrooms in schools and in companies. In addition influences on these processes are stud-

ied and the studies include subject specific approaches in domains such as sciences and medicine. The *University of Amsterdam*'s first point of interest is the connection between processes at the micro level (in classes) and processes at the meso (school) and the macro level (educational system). At the micro level research includes both cognitive and social processes and at the meso level school leadership. In the *University of Groningen* the programs emphasize an empirical approach towards the study of education, specifically educational effectiveness with a focus on student outcomes. Further professionalization of teachers, learning disabilities and school and youth culture are studied.

The focus of the program at the *University of Twente* is educational design, specifically with use of technology, support of learning by technology, the influence of all kind of factors on the way schools and classroom operate and in addition the transformations in higher education are a specific topic. Similarly the *Open University*'s programs focus on design of teaching and learning situations for a broad array of educational contexts with the aim to provide effective, efficient and agreeable teaching, including the use of ICT.

In many universities professionalization of teachers is also a topic. The *Maastricht University* program aims at specific professionals for program design in health education (in particular problem based), for learning in business, and for primary and secondary education, with an emphasis on evidence based practices. A special institute studies the relation between education and the labour market.

The *Radboud University* approaches education from a learning perspective and the way learning can be optimized in the broad multicultural context of education. Specifically cognitive psychological, psycholinguistic and neural processes and variables influencing these are included.

The research of *VU University* is heavily cognitive and neuropsychologically oriented. In a theoretical approach, research is concerning optimal learning environments for learning to function in a pluralistic society.

*Erasmus University* is specialised in problem based learning in higher education, segregation processes in education and the interaction between variables in families and school.

Finally, of the general universities, *Leiden University* focuses on the fundamental processes involved in learning of both mainstream and disabled students. Mathematics and social competencies get special attention and the competence development is studied all over the life span. In addition learning of teachers is an important topic.

The *Universities of Technology (Delft, Eindhoven)* focus on research in science education including the role of the teacher's professionalization and the *university for agriculture (Wageningen)* on competence development in the agricultural sector. The smallest program at *Tilburg University* studies learning in the languages.



### *Trends in topics studied*

From table 1 it is clear that taken together Dutch research focuses more on the micro and meso than on the macro level. Specifically the main area with most research is teaching and learning processes and outcomes, and the least studied one is education and society. On the level of themes the most studied topics are learning and teaching and teachers, teacher education and professionalization. The latter is a result of the fact that the research programs include the research of the university departments that provide teacher training. There is also ample research on design of education and curricula, ICT and education, differentiation and handling differences, testing and assessment and subject specific aspects of education. The least studied themes are topics such as the curriculum offering, educational organization, management, leadership and governance, quality assurance, societal outcomes and relation with the labour market, life long learning and the educational system and policy.

Regarding the educational sectors studied, the emphasis is on primary and general secondary education, leaving higher education and vocational education a bit understudied. Although all main areas are studied the CSO (2014) concluded that several themes should get more attention in future research. These include specific educational sectors such as vocational training, higher education and teaching and learning of adults and the themes excellence, education and ICT, life long learning and the use of big data in education.

When we look at the development over time we can see that many themes have been studied already for a long time, but also some changes in research focus appear. For example, the content of the curriculum offering was a much more studied topic in earlier days. It seems that the turn towards an empirical approach of educational studies and moving away from the study of the history and philosophy of education has taken place in many universities, resulting in less focus in the consideration of what is worth teaching in schools. The attention for evidence based education, professionalization of teachers and outcomes of innovative learning environments is growing and the attention for the educational system is dwindling. Most recently attention for cognitive and brain science is raising and also a beginning of studies using learning analytics can be seen.

### *Quality*

An international committee has evaluated the quality of the university research programs in 2013 (QANU, 2013). Every five years research is assessed in the national research assessment on a number of indicators. At the moment these are research quality, relevance to society and viability. Education research has still been evaluated under an older system with separate scores for quality and productivity. Evaluation is performed on a five-point scale ranging from 1 (unsatisfactory) to 5 (excellent: the research is world

leading and researchers are working at the forefront of their field internationally and their research has an important and substantial impact in the field). The score 4 (very good) means that research is considered nationally leading, internationally competitive and makes a significant contribution to the field. All programs were evaluated at nearly all indicators between very good and excellent. The productivity is considered high compared to research in other countries and similar to productivity in other disciplines in the Netherlands such as psychology and sociology. The scholarly impact as a whole is above average compared with other disciplines. In terms of publications for professionals the evaluation differs more between universities: the impact on education varies between universities.

*Program size and budgets*

Table 2 shows the size of the research programs in three categories. Some programmes in the third column are very small (less than 5 full time equivalent (fte)) and in the first very large (over 100 fte). The SCO estimates a total of 610 fte working on education research in universities, including 235 fte PhD students. In the Netherlands PhD students thus are an important part of the research production force: it is more and more common that their dissertation consists of 4-7 articles in international refereed (preferably ISI) journals and their supervisors usually are co-authors of these articles.

Table 2: Size of research programs in educational sciences per university in full time equivalents (fte)

<b>Large (&gt; 50 fte)</b>	<b>Medium (20-50 fte)</b>	<b>Small (&lt; 20 fte)</b>
Utrecht University	University of Groningen	Eindhoven University of
Maastricht University	Wageningen University	Technology
Open University	VU University	Tilburg University
Leiden university		Delft University of
Radboud University		Technology
University of Twente		Erasmus University
University of Amsterdam		

Table 3 presents an overview of the money involved in education research in different institutions. Universities are not the only organizations where education research is undertaken. Other institutions are for example the Central Bureau of Statistics (CBS), the Universities of Applied Sciences (Fachhochschulen), the Netherlands Institute for Social Research (SCP), the Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (CPB) and CITO, the Netherlands Institute for Assessment. The budgets in table 3 are rough estimations and do not include general research institutions such as CBS and CPB. For the latter it is not possible to get a reliable estimate of the budget because education research is interwoven with research on other issues.

Table 3: Money for educational sciences research

<b>Institution</b>		<b>Budget 2014 in M €</b>	<b>Comments</b>
Universities	First tier	38,2	
	Second tier	18,4	Will grow in the coming years with at least 3,0; Includes e.g., evaluation of the introduction of new forms of inclusive education, longitudinal studies of student careers; international studies e.g. TIMSS
	• NRO <sup>1</sup>		
	• EU	2,7	
Third tier	6,9	Includes mainly funds from the ministry for policy oriented research	
Other (research) institutions		16,7	Includes e.g., <ul style="list-style-type: none"> <li>• grants for teachers to write a PhD;</li> <li>• research institute for vocational education</li> <li>• research institute for education and labour market</li> <li>• research cooperation between schools and teacher education</li> <li>• program for evaluation of evidence based school improvement</li> </ul>
Universities of applied sciences		21.6	These are 80 part time staff members directing a research group
<b>Sum</b>		<b>104,5</b>	

<sup>1</sup> Netherlands Initiative for Education Research; part of the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO)

For the universities it appears that about 38 M € is spent from the main budget of the universities (first money tier). An additional amount of about 18 M € is provided mainly to the universities by the Netherlands Initiative for Education Research; part of the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO): the main funding organization for scientific research and about 3M € comes from the European Union (second money tier). The third money tier includes all other sources for research than the university main budget and NWO/EU, for example the ministry, city governments, private companies, schools, et cetera. A growing amount of money for research is accounted for in the universities of applied science, already over 21M €. Regarding the universities there is a tendency that the budget in the first tier is decreasing and there is more and more need to acquire money in the second and third tier to keep research running. This is a dangerous situation for the future of education research because the competition is tough. For example in NWO the

chance for getting funded is only between 5 and 15 %. Because also at NWO more and more practice and policy oriented research are preferred the basic, curiosity driven research is under threat.

## Teaching programs

Table 4 shows the undergraduate and graduate programmes offered at the different universities. The technical universities (Eindhoven and Delft), Wageningen University and Tilburg University are missing because they do not offer educational sciences programs.

They do, however, offer teacher education programs and thus there is a connection between their education research and their teaching programs offering. All universities have a specific profile in their program offering, usually connected to the focus of their research programs.

Table 4: University teaching programs and student numbers

University	Under-graduate <sup>1</sup>		Graduate one year		Graduate two year <sup>3</sup>		
	Full time	Part time <sup>2</sup>	Name	Full time	Part time	Name	Full time
Utrecht University	134	33	Educational design and consultancy	108	130	Educational Sciences: Learning in Interaction	38
University of Twente	64	0	Educational Science and Technology	52	31		
University of Amsterdam	49	0	Educational Sciences	49	8	Child Development and Education	5
VU University			Teaching and Learning in Higher Education		22		
University of Groningen			Educational Sciences	99	0	Human Behaviour in Social Context	39
Maastricht University			Health Professions Education		39		
			Evidence based Innovation in Teaching		72		
			Management of Learning	46			
Leiden University			Education and Child Studies	40			
Open University			Educational Sciences		160		
Radboud University			Educational Sciences	26		Behavioural Sciences	25
Total	247	33		420	442		107

<sup>1</sup> Number of students enrolled in a three year program: yearly entrance is about 1/3 of these numbers.

<sup>2</sup> In part time programs the students generally study twice as long.

<sup>3</sup> These are programs for training of researchers and are only offered for full time students.

### *Undergraduate*

Only three universities offer a specific undergraduate program in educational sciences (Utrecht University, University of Amsterdam and University of Twente) and one of these (University of Twente) is in the process of stopping

this program. Such a program normally includes 180 ECTS, with a major of about 135 ECTS educational sciences including between 15 and 30 ECTS research methodology and philosophy of education and several optional courses. Further between 30 and 45 ECTS are usually completely free choices for students. Most other general universities, offer in their programs for special education a track aimed at educational sciences. These usually include about 90 ECTS specialisation in educational sciences.

### *Graduate*

There are 11 one-year graduate programs at what is called the academic master level. These programs prepare students for professions where a university education is needed, for example as policy adviser for among others in the government, cities, or school boards, educational consultants or trainers in companies or organizations, school advisers, et cetera. Then there are four two-year research master programs preparing students for a research career either as a PhD student in a university or in an education research institution. Of these programs only the one in Utrecht is specifically an educational sciences program and this has grown over the last few years from about 10 to 20 yearly entrants. All others are umbrella programs where students can opt for a specialization in educational sciences and the enrolment in such a specialisation is lower than the number in the table.

In most master programs a clear distinction in the target group of students is visible between the full time and part time enrolments. Where the part time enrolment dominates, the programs are aiming at adult students with previous teaching experience in schools, companies, professional organizations or universities. Such programs for professionals academic aim at deepening and underpinning their practice, usually including a practice oriented research assignment. Programs with mainly full-time students aim at entrants immediately after completion of an undergraduate program in educational sciences or a specialisation in a special education program. Here the theoretical content is more prominent and the research often is more advanced.

### *PhD training*

For the training of PhD students in education, nearly all Dutch universities (except Tilburg University) cooperate with each other and with three Flemish universities (Leuven, Antwerp, Ghent) in the Interuniversity Center for Educational Sciences (ICO). All PhD students at these universities who spend a minimum of three days a week on their PhD are member of ICO if their research plan has been approved by the ICO board. Usually these PhD students are also part of a graduate school in their own university. Such schools usually cover a broad range of disciplines such as all behavioural or all social and behavioural PhD programs. PhD students enrol in courses offered by the

graduate schools in their own university on general topics such as research methodology, teaching methodology and scientific writing. ICO offers courses that are specific for the educational sciences for example on teaching and teacher education, curriculum design, evaluation and assessment, and learning and instruction. PhD students have to take a minimum of 18EC in courses and to participate in two yearly conferences in which PhD students present their research. They get a minimum of 600 hours of supervision during the four years of the PhD (in case of a full time appointment). All PhD supervisors have to be staff members of the ICO for which they must have published at least six publications in international journals every five years. The number of members is about 185 university staff and 25 post docs. Every year about 25 PhD students graduate in ICO, whereas outside ICO about the same number graduates. These are for example psychologists studying an educational topic or teachers who do not have sufficient time to participate in ICO. Generally the training seems to work well for the regular PhD students, that means those who have an appointment in a university to work on their PhD. There is, however, an increasing number of other PhD students, for example from other countries with a bursary, or staff members of universities of applied sciences and teachers who want to write a PhD but do not have the same amount of time to work on it. For these students the ICO course offering is interesting, but for practical reasons the students are often not able to enrol. So there is a need for more differentiated, flexible and perhaps blended forms of courses to adapt to the needs of these students.

## Netherlands Initiative for Education Research

Commissioning the report of the CSO stands in a line of considerable attention of the government for the educational sciences. Such attention is encouraged by the wish of politicians (and many researchers) to make education research help improve education. The recent interest in the role of research in educational innovation started in 2010 when the minister of education established a committee to investigate the quality and impact of education research in the Netherlands. The background of this initiative was the perceived lack of impact of education research on practice and the many educational innovations that were not successful. The committee called its report *National plan educational/learning sciences* (Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen 2011) to emphasise that educational science was too limited a description of the field of study that is important for improving the quality of education. The committee produced a list of problems in the educational sciences:

- A continuity problem: The number of students in the teaching programs in educational sciences and university teacher education was low and this was threatening the viability of these programs.
- An activation problem: knowledge that is available in many disciplines and could be used to improve education wasn't used and part of the reason was that the grants for research were provided along disciplinary lines which hindered multi- and interdisciplinary approaches.
- A fragmentation problem: The education research in the first tier at the universities was fragmented, lacked coherence and there were many small programs.
- Chain failing: The current institutions did not succeed in making the knowledge from educational sciences available for practice and policy.
- A quality problem: Research in the third tier lacked quality control and the money was provided without clear aims and guarantee for methodological rigour.
- Attraction of international journals: Because education researchers are evaluated on their publications in scholarly journals, research lacked connection with practice and policy.
- Under use of education research results: practitioners did not show sufficient interest in research results and the competence to use the results and develop research questions was lagging behind.

As our description of the state of affairs in the educational sciences above shows many of these problems still continue.

The then existing program council for education research of the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO), the Netherlands Association for Educational Research and the Interuniversity Center for Educational Sciences (ICO) collaborated to send this committee a proposal to establish a funding organisation that would bring together all money for education research with money for innovations so that these budgets would be granted in connection to each other. The committee endorsed this proposal and incorporated it in its report. As a result the Netherlands Initiative for Education Research (NRO) was established in 2012 (<https://www.nro.nl/en/about/>). In this organization indeed several sources of research money (but not all, as is clear from table 3) were brought together, but unfortunately no innovation money was granted to this organization.

NRO has three tasks: facilitating the coherency of education research by providing direction at a national level, awarding grants for high quality research, and facilitating knowledge utilisation by improving the links between science and practice. NRO tries to connect research and practice e.g. through the involvement of practitioners and policy makers in the programming of research. It covers all educational sectors: from pre-school to university education, special education, adult education, in-service training and professional



development; and includes all disciplines related to educational sciences: psychology, pedagogics, sociology, law, economics, et cetera.

The budget of NRO is divided in three parts. The largest part is for practice-oriented research, that means research in which researchers and practitioners collaborate. Smaller amounts are available for fundamental and policy oriented research. This separation in three parts seems to hinder the development of comprehensive research proposals and therefore there are efforts to find ways to integrate the three perspectives. One of the strong points of establishing the NRO is the rigorous evaluation procedure that now is used for government funded research projects. As table 3 shows, unfortunately, still a lot of research budgets are not under the governance of the NRO.

## Challenges

In its conclusion, the CSO (2014) calls education the power engine for society and education research an auxiliary engine. Educational sciences have to provide a body of knowledge for evidence informed approaches in education and have to train educational experts and have to contribute to the professionalization of teachers. The committee concludes that the quality of education research is fine but that it doesn't realize the role of auxiliary engine for education. Both research and teaching in the educational sciences need to be renewed and three tasks for the near future are described.

In research, the committee argues, the overlap between programs in various universities should be diminished and small programs should cooperate more with other programs in order to get a minimum size of 10 fte, which is also the minimum size required in the national research evaluation. The plea for collaboration applies specifically for the small programs on subject specific research (Fachdidaktik) and these programs and general education research should collaborate more. A national agenda for research and innovation in education should be developed and all money for education research outside the first tier should be granted via the NRO. The research of universities and universities of applied sciences should be integrated.

Although the quality of the teaching programs is fine, they do not attract sufficient students to make these programs viable. A paradox is that the graduates of the programs easily get jobs, but that this fact doesn't translate into larger enrolments in the programs. The committee suggests making these programs more attractive by introducing more modern topics in the programs such as the use of big data and learning analytics. A faster introduction of new knowledge developments (for example in the neuro sciences) is needed and the connection with the professions these programs prepare students for needs to be improved. Further, collaboration and sharing of personnel between teaching programs is advocated.

Key for success of the educational sciences, according to the CSO (2014), is a better connection between educational sciences and practice and policy. Therefore renewing research and teaching programs is not sufficient and the committee advocates that research projects are more initiated based on the problems that practitioners and policy makers experience. One practical suggestion for that is building academic workshops where researchers and practitioners meet each other and work together on solving educational problems, doing research, developing curricula, preparing teachers and teacher professionalization. At the moment NRO is selecting consortia of schools, universities and universities of applied sciences to perform a pilot with these workshops.

## Conclusion

The field of educational sciences in the Netherlands is rather dynamic and under continuous interest of policy makers both at the government and university level. From the wish that educational sciences help improve education, educational sciences face many challenges. Meeting these challenges is important for the viability of the educational sciences but need to be undertaken without forgetting that fundamental research is an engine for all educational improvement.

*Theo Wubbels*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Education an der Universität Utrecht.

## Literatur

- CSO (2014): Sectorplan onderwijswetenschappen (Discipline plan educational sciences). The Hague: VSNU. [http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Sectorplan\\_onderwijswetenschappen.pdf](http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Sectorplan_onderwijswetenschappen.pdf) [Zugriff: 3. April 2016].
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011): Nationaal plan onderwijs/leerwetenschappen. Committee national plan educational sciences (2010), National plan educational/learning sciences. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/02/Nationaal-Plan-Onderwijs-Leerwetenschappen-2011.pdf> [Zugriff: 3. April 2016].
- QANU (2013): Research Review Pedagogics and Education Science. Utrecht: Quality Assurance Netherlands Universities. <http://www.qanu.nl/sites/default/files/bestanden/files/Research%20Review%20Pedagogics%20and%20Education%20Science%202013.pdf> [Zugriff: 3. April 2016].

# Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen

*Lucien Criblez*

1975 vertrat der Genfer Bildungssoziologe Walo Hutmacher im Rahmen der Diskussionen über die Konsequenzen aus dem ersten Forschungsbericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates die These, dass eine schweizerische Bildungsforschung nicht existiere: „Ich würde [...] behaupten, dass eine schweizerische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft nicht existiert“ (Hutmacher 1975, S. 61; Übersetzung LC). Angesichts der föderalistischen Bildungsorganisation, der Mehrsprachigkeit der Schweiz und der internationalen Ausrichtung der Forschung stellt sich die Frage nach der Erziehungswissenschaft in der Schweiz bis heute – obwohl die Harmonisierungsbemühungen die föderalistische Vielfalt der kantonalen Bildungssysteme inzwischen auch reduziert haben (EDK 2011). Nach wie vor liegen die meisten Regelungskompetenzen im Bildungsbereich jedoch bei den Kantonen (Criblez 2015), und sowohl die Universitäten, die für Forschung und Lehre in der wissenschaftlichen Disziplin Erziehungswissenschaft zuständig sind, als auch die Pädagogischen Hochschulen, die berufsfeldorientierte Forschung und professionsorientierte Lehre betreiben, sind kantonal organisiert. Erziehungswissenschaft ist in der Schweiz deshalb unterschiedlich ausgerichtet: in der Westschweiz am frankophonen Sprachraum, in der deutschsprachigen Schweiz vor allem an Deutschland (aber kaum an Österreich), im Tessin vor allem an Italien – und in allen Sprachräumen oft bezogen auf einen internationalen, englischsprachigen Diskurs. Zwischen den Sprachräumen innerhalb der Schweiz bestehen in der Erziehungswissenschaft aber eher selten enge Kontakte oder Kooperationen.<sup>1</sup>

Eine Übersicht über die Erziehungswissenschaft in der Schweiz ist aber nicht nur deshalb schwierig, sondern auch aus zwei weiteren Gründen: Erstens existieren zur aktuellen Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz kaum neuere Studien, und es liegen nur wenige zuverlässige empirische Daten dazu vor. Seit die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung 1988 ihren „Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung“ publiziert hatte (SGBF 1988), sind Situation und Entwicklungstendenzen der Bildungsforschung und (eher seltener) der Erziehungswissen-

---

1 Die grundlegendere erkenntnistheoretische Frage nach der Sozial-, Kultur- und Politikraumgebundenheit von Bildung und damit der Generalisierbarkeit der meisten Resultate aus der Bildungsforschung wäre allerdings nicht nur ein Problem der Schweizer Bildungsforschung, wird aber in der internationalen Forschungscommunity nur am Rande thematisiert.

schaft<sup>2</sup> mehrmals analysiert worden. Die meisten Studien stammen aus den 1990er- und den frühen 2000er-Jahren (vgl. u.a. Gretler 1994, 2000; Grossenbacher/Gretler 1992; Hofstetter/Schneuwly 2001; Patry/Gretler 1992; Poglia/Grossenbacher/Vögelin 1993). Zweitens hat sich die Situation mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Verlaufe der letzten 15 Jahre wesentlich verändert.

Vor diesem Hintergrund beginnt die folgende Darstellung mit einer historischen Verortung, die insbesondere auch auf die Veränderungen durch die Gründung der Pädagogischen Hochschulen hinweist. Im zweiten Teil werden vier ausgewählte Aspekte fokussiert: die aktuelle Situation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, die Entwicklungen im Bereich der Lehrstühle und des Mittelbaus sowie des akademischen Nachwuchses und der Forschungsförderung im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und einer Beurteilung des Bedarfs an gesichertem Wissen über die Entwicklung der eigenen Disziplin.

## Historische Verortung

Die Erziehungswissenschaft begann sich in der Schweiz<sup>3</sup> an den Universitäten – abgesehen von einigen Vorläuferepisoden – vor allem seit den 1870er- und 1880er-Jahren als wissenschaftliche Disziplin insbesondere im Rahmen der akademischen Lehrerbildung zu etablieren (Hofstetter/Schneuwly 2011a). Auch wenn an den meisten Universitäten allmählich eigenständige Professuren entstanden, blieb die Stellung der Erziehungswissenschaft bis in die 1960er-Jahre allerdings fragil (Criblez 2002): Die Abgrenzung gegenüber der Philosophie erfolgte nur langsam, und da, wo sie schneller gelang – am deutlichsten in Genf – wurde die Erziehungswissenschaft stark psychologisch

- 2 Die begriffliche Abgrenzung zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist schwierig, weil die Bezeichnungen im Feld und im Diskurs unsystematisch und teilweise synonym verwendet werden. Im Folgenden wird mit Erziehungswissenschaft eher die akademische Disziplin als Weiterentwicklung der traditionellen Pädagogik bezeichnet, mit Bildungsforschung die auf alle Bildungsphänomene bezogene Forschung unabhängig von ihrer disziplinären Provenienz.
- 3 Die Schweiz ist ein viersprachiges Land. Da die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin zwar nicht ausschließlich, aber weitgehend an ein universitäres Umfeld gebunden ist, spielen die Entwicklungen in der rätoromanisch- und italienischsprachigen Schweiz eine sehr untergeordnete Rolle. Dies trifft auch auf die jüngsten Entwicklungen nach der Schaffung der Universität Tessin in den 1990er-Jahren zu, da die Universität Tessin keine Volluniversität ist und bislang in Erziehungswissenschaft nicht ausbildet. Die folgende Darstellung bezieht sich wenn immer möglich auf die deutsch- und die französischsprachige Schweiz, ist aber insgesamt stärker an den Entwicklungen in der deutschsprachigen als in der französischsprachigen Schweiz orientiert.

ausgerichtet. Die Entwicklungen an den einzelnen Universitäten folgten – wie Hofstetter und Schneuwly gezeigt haben (2011b) – unterschiedlichen Konfigurationen: In Genf hatte sich eine pädagogisch-psychologische Ausrichtung durchgesetzt, während vor allem an den deutschsprachigen Universitäten eine philosophisch-pädagogische Konfiguration dominierte, die stark geisteswissenschaftlich ausgerichtet war.

Während der Bildungsexpansionsphase, spätestens in den 1960er-Jahren, stieg der Bedarf nach wissenschaftlicher Expertise im pädagogischen und bildungspolitischen Feld deutlich an (Criblez 2015). Die akademische Pädagogik konnte sich zwar zu einer „normalen“ wissenschaftlichen Disziplin (Tenorth 1990) entwickeln, die über die üblichen institutionellen Merkmale verfügt: Lehrstühle Institute, Nachwuchsbildung, wissenschaftliche Gesellschaften und Netzwerke sowie etablierte Kommunikationsgefäße wie Kongresse und Zeitschriften (Stichweh 1994): Es wurden – wenn auch in eher bescheidenem Ausmaß (Criblez 2002) – neue Lehrstühle geschaffen und ein akademischer Mittelbau entstand. Mit der Gründung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau 1971 (SKBF 1996), der Einrichtung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 1975 (Grossenbacher, im Druck) und deren Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“<sup>4</sup> (Criblez/Manz 2008) entwickelten sich auch institutionalisierte Formen der Kommunikation. Allerdings erfolgten diese Institutionalisierungsprozesse nicht einfach disziplinar, heißt: entlang der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft, sondern an ihnen wird die Hybridität der Erziehungswissenschaft in der Schweiz in dreifacher Weise besonders deutlich: *Erstens* erfolgte der Ausbau primär unter dem „Label“ Bildungsforschung, die sich interdisziplinär verstand (Gretler 1982). Wesentliche Gründungsmitglieder der SGBF stammten nicht aus der akademischen Pädagogik, sondern aus andern Disziplinen, insbesondere aus der Soziologie und der Psychologie, und beurteilten die bislang weitgehend normative Grundausrichtung der traditionellen Pädagogik kritisch. Unter der Bezeichnung „Bildungsforschung“ sollte denn auch „die Öffnung der Pädagogik auf die Sozialwissenschaften hin“ angestrebt werden (Gretler 1982, S. 118). Der Titel der Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ deutet auf ein *zweites* Selbstverständnis hin: Die Bildungsforschung sollte sich in ein enges Verhältnis mit der Bildungspraxis setzen. Sie war angetreten, um praktische Probleme zu lösen, begab sich damit zumindest teilweise in die Tradition der amerikanischen *operation research* (Fortune/Schweber 1993) und war im Hinblick auf den erwarteten Beitrag der Bildungsforschung für die Bildungsplanung während der Bildungsexpansion dem Ansatz der entscheidungsorientierten Bildungsforschung (Cronbach/Suppes 1969) verpflichtet. Dass die

---

4 Seit 2000: „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften“.

relevanten Bundesämter und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bis 1999 von Amtes wegen im Vorstand der wissenschaftlichen Gesellschaft vertreten waren, verdeutlicht diese starke Praxis- und Berufsfeldorientierung im Selbstverständnis der akademischen Gesellschaft. *Drittens* entstanden innerhalb der kantonalen Bildungsadministrationen neue Institutionen, die wissenschaftliches Wissen zuhanden der politischen Behörden generieren und aufbereiten sollten. In den vor allem während der 1970er-Jahre entstandenen Bildungsplanungsstellen oder Pädagogischen Arbeitsstellen (Bain et al. 2001; Criblez 2012, 2015; Kussau/Oertel 2002; Rothen, im Druck) materialisierte sich die Idee einer „rationalen Bildungsplanung“ (Widmaier/Bahr 1966). Aber die Etablierung dieser verwaltungsinternen Forschungs- und Entwicklungsstellen behinderte zum Teil die Weiterentwicklung der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft; dies insbesondere, weil in der Schweiz Ideen einer an Wissenschaft orientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren – trotz entsprechender Programmatik (Müller et al. 1975) und anders als im europäischen Umfeld – nicht realisiert werden konnten (Criblez, im Druck).

Insgesamt blieben Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung bis in die 1990er-Jahre auf verschiedene kleine Institutionen mit Schwerpunkten in Genf, Bern und Zürich konzentriert und maßgeblich entweder an den Universitäten oder in kantonalen Bildungsplanungsstellen organisiert. Die Situation des Personals war in der Regel durch zwei Merkmale wesentlich geprägt: Es gab neben einem eher kleinen Kern von spezialisierten Forschenden einen großen Teil an Forschenden, bei denen Bildungsforschung nicht zum Kernaufgabenbereich gehörte und die nicht mit Kontinuität und über längere Zeit wissenschaftliches Wissen durch Forschung akkumulieren konnten. Die Situation der Disziplin war in wesentlichen Bereichen durch Instabilität und Diskontinuität geprägt.

Diese Situation der Erziehungswissenschaft veränderte sich seit der Jahrhundertwende, insbesondere mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen (Lehmann et al. 2007; Criblez/Lehmann/Huber, im Druck), wesentlich. In der bereits zu Beginn der 1990er-Jahre einsetzenden Reform wurde in der Schweiz die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung hochschulförmig neu organisiert (Criblez 2010; Criblez/Lehmann/Huber, im Druck). Dem Vorbild der Fachhochschulgründung folgend wurden die Pädagogischen Hochschulen mit einem so genannten vierfachen Leistungsauftrag versehen: Zur Ausbildung kamen die Weiterbildung, die Dienstleitungen sowie Forschung und Entwicklung. Insbesondere der Aufbau von Forschung und Entwicklung, die anwendungs- bzw. berufsfeldorientiert sein sollen, war für die neuen Hochschulen nicht einfach, zumal das Personal vorher nur sporadisch und meist abhängig von einzelnen Personen oder Personengruppen in Forschung involviert gewesen war (Grossenbacher/Schärer/Gretler 1998).

2006 legte Vogel im Auftrag der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen einen ersten Bericht zur Situation von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Die Daten beruhten auf einer Selbstdeklaration der Hochschulen, die sich noch als Hochschulen legitimieren mussten. Sie weisen v.a. auf ein uneinheitliches Verständnis von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen hin. Insbesondere fehlten Abgrenzungskriterien zur Unterscheidung von Forschung und Entwicklung/Dienstleistung. Inzwischen liegen Resultate einer neueren Studie vor: Wannack, Freisler-Mühlemann und Rhyn (2013) haben die bis Ende April 2013 an den Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz<sup>5</sup> seit ihrer Gründung durchgeführten Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprojekte auf ihre thematische Orientierung hin untersucht. Die insgesamt 1312 Projekte ließen sich den fünf Themenbereichen „Schule und Unterricht“ (14 Prozent), „Fachdidaktiken“ (46 Prozent), „Lehrperson, Berufsfeld“, „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (14 Prozent), „Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Kontext“ (14 Prozent) sowie „Bildungssystem“ (12 Prozent) zuordnen. Insgesamt zeigte sich, dass die Projekte stark auf das Berufsfeld und die „wissenschaftsbasierte Entwicklung von Produkten für Schule und Unterricht“ (Wannack/Freisler-Mühlemann/Rhyn 2013, S. 356) ausgerichtet sind. Die Daten deuten zudem auf einen wichtigen Forschungsschwerpunkt der Pädagogischen Hochschulen hin: die Fachdidaktik. Dieser Bereich soll in den nächsten Jahren weiter gefördert werden (vgl. unten).

Ein Indikator für den Ausbau von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Anteil an finanziellen Ressourcen, der von einer Hochschule in Forschung und Entwicklung investiert wird: Im Vergleich mit den Universitäten, für die nur allgemeine, keine spezifisch für die Erziehungswissenschaft erhobenen Daten vorliegen, aber auch im Vergleich mit den meisten Fachhochschulbereichen, haben die Pädagogischen Hochschulen bislang insgesamt eher wenig Ressourcen dem Bereich Forschung und Entwicklung zugewiesen – dies obwohl das strategische Ziel der Rektorenkonferenz 2006 auf 30 Prozent der Hochschulbudgets festgelegt worden war (SKPH 2006, S. 9). Dieses Ziel haben die Pädagogischen Hochschulen bislang nicht erreicht. 2014 lag der Anteil der in Forschung und Entwicklung investierten Finanzmittel bei 10,6 Prozent. Die meisten andern Fachhochschulbereiche investieren mehr, teilweise wesentlich mehr Personalressourcen, in diesen Leistungsbereich, die Geistes- und Sozialwissenschaften an den Universitäten 48,5 Prozent.<sup>6</sup> Für die Westschweiz zeigten Schneuwly, Villemin und Heitzmann (2012, S. 311) in einer detaillierteren

---

5 Für die Forschungsprojekte aus der Erziehungswissenschaft an den Universitäten liegen leider keine aktuellen Daten vor.

6 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik; vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.set.4063.html>; recherchiert April 2016.

Analyse eine Varianz zwischen fünf Prozent an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Wallis und 33 Prozent in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Genf. Diese Westschweizer Daten weisen auf sehr große Unterschiede hinsichtlich Forschungsaktivitäten zwischen den einzelnen Institutionen hin.

## Personalentwicklung, Nachwuchsförderung, Forschungsförderung

Wie erwähnt liegen keine aktuellen systematischen Daten zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz vor. In der Folge werden deshalb vier ausgewählte Themenbereiche fokussiert: die Lehrstuhlentwicklung, die Situation des Mittelbaus, die Nachwuchsförderung sowie die Forschungsförderung:

### *Lehrstuhlentwicklung*

Nimmt man die Lehrstuhlentwicklung als einen der Indikatoren, kann die Entwicklung der Disziplin in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren als Ausbau sowohl an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Hochschulen interpretiert werden. Ein Überblick über die Pädagogischen Hochschulen ist allerdings schwierig, weil der Professorentitel dort als Funktionsbezeichnung verwendet wird und nicht mit einem Lehrstuhl im traditionellen Sinne verbunden ist. Das Bundesamt für Statistik weist für die Pädagogischen Hochschulen für das Referenzjahr 2014 201 Dozierende (Vollzeitäquivalente) mit Führungsaufgaben nach<sup>7</sup>, deren Arbeitszeit zu einem Drittel für Forschung verwendet wird; in der Kategorie übrige Dozierende sind es 1'144, die allerdings nur knapp sechs Prozent ihrer Arbeitszeit für Forschung und Entwicklung verwenden. Ob und inwiefern diese Stellen allerdings der Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, bleibt unklar.

Anders sieht es an den Universitäten aus. Hier ist ein maßgeblicher Ausbau von Professuren nachzuweisen, der oftmals über Assistenz- oder assoziierte Professorinnen und Professoren eingeleitet wird. Der Ausbau war jedoch unterschiedlich motiviert und folgt unterschiedlichen institutionellen Mustern: Die deutlichste Expansion ist an der Universität Genf erfolgt, dies insbesondere, weil die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität integriert wurde. Auch in Zürich, Fribourg und St. Gallen ist ein Teil der neuen Professuren auf die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzuführen, wobei in St. Gallen ausschließlich in Wirtschaftspädagogik

---

7 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/03.html>; recherchiert: April 2016.



ausgebildet wird. In Genf und Zürich sind auch Lehrstühle für Fachdidaktik entstanden. Ein Spezialfall in dieser Hinsicht stellt Basel dar, wo die Universität zwar eine Professur neu geschaffen hat, das neue bildungswissenschaftliche Institut aber vor allem durch die Akkreditierung von Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz personell alimentiert wird. In Genf, Bern, Fribourg, Zürich und neuerdings auch Basel ist das Wachstum allerdings auch auf die Expansion der Studierendenzahlen in Erziehungswissenschaft (heute: BA-, MA- und PhD-Programme) zurückzuführen. An den Universitäten Lausanne und Neuchâtel präsentiert sich die Situation etwas speziell: In Lausanne wird zusammen mit der Pädagogischen Hochschule ein Masterstudiengang angeboten, ohne dass jedoch die Universität entsprechende Lehrstühle geschaffen hat; Professorinnen und Professoren aus den Instituten für Sozialwissenschaften und Psychologie übernehmen die entsprechenden Funktionen. In Neuchâtel existiert zwar ein Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft, aber die Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber sind disziplinar ausschließlich in der Psychologie verortet.

### *Situation des Mittelbaus*

Zur Situation des Mittelbaus an den Universitäten liegen keine spezifischen Daten vor. Die Professuren sind in aller Regel mit zeitlich befristeten Assistenz- und Oberassistentenstellen, eher selten auch mit wissenschaftlichen Dauerstellen versehen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Ausbau der Professuren auch der wissenschaftliche Mittelbau gewachsen ist. Für die Pädagogischen Hochschulen sieht die Datenlage insofern anders aus, als die Hochschulpersonalstatistik des Bundesamts für Statistik die Mittelbaustellen differenziert ausweist, diese allerdings nicht eindeutig der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Die Daten zeigen: Der insgesamt geringe Anteil an Personalressourcen, der an den Pädagogischen Hochschulen für Forschung (vgl. oben) reserviert ist, hängt einerseits damit zusammen, dass ein sehr großer Teil der Dozierenden nicht in Forschung involviert ist, andererseits damit, dass der wissenschaftliche Mittelbau erst im Aufbau begriffen ist. Zwar wurde die Anzahl der Vollzeitäquivalente für Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende seit 2005 knapp verdreifacht (2014: 482 Vollzeitäquivalente<sup>8</sup>), allerdings stehen von diesen Vollzeitäquivalenten nur rund 40 Prozent für Forschung und Entwicklung zur Verfügung. Insgesamt weisen die Pädagogischen Hochschulen 2014 knapp 340 Vollzeitäquivalente aus, die für Forschung zur Verfügung stehen. Davon macht der Mittelbau mit rund 191 Vollzeitäquivalenten (2005: 29!) den absolut größten Anteil aus. Ein Mittelbau mit Forschungsaufgaben wurde also seit

---

8 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/03.html>; recherchiert: April 2016.

der Gründung der Pädagogischen Hochschulen schnell aufgebaut. Der weitere Ausbau dieses Mittelbaus und die bessere Nachwuchsförderung werden von den Pädagogischen Hochschulen aber auch als schwierig erachtet, weil sie bislang über kein Promotions- und Habilitationsrecht verfügen.

### *Nachwuchsförderung*

Forschung und Lehre gehören an den Universitäten zum Hauptauftrag der Professuren, dafür sind ihnen Stellen (wenn auch in sehr unterschiedlicher Anzahl) zugeordnet – meist Qualifikationsstellen. Die Qualifikationsarbeiten des Nachwuchses sind bis heute ein wesentlicher Teil der Forschungsleistungen in der universitären Erziehungswissenschaft. Auch der Mittelbau an Pädagogischen Hochschulen befindet sich zum Teil in einem Qualifikationsprozess.<sup>9</sup> Habilitationen sind in der deutschsprachigen Schweiz eher selten, die französischsprachige Tradition kennt die Habilitation nicht. Die Promotionen stellen deshalb eine der wichtigen Forschungsleistungen von Universitäten dar.

Nach einer Wachstumsphase zu Beginn der 1980er-Jahre stagnierten die Promotionsabschlüsse bis zum Beginn der 2000er-Jahre. Insgesamt haben sie sich im beobachteten Zeitraum verdreifacht. Das Wachstum ist dabei insbesondere auf die Universität Genf zurückzuführen, aber auch in Bern sind ähnliche Entwicklungen – wenn auch verspätet und auf tieferem Niveau – feststellbar. An der Universität Zürich entwickelten sich die Promotionsabschlüsse zu Beginn der 2000er-Jahre ähnlich wie in Genf, gingen dann aber wieder auf das Niveau der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre zurück. Betrachtet man allerdings die Anzahl immatrikulierter Doktorierender an der Universität Zürich, ist ein sehr starkes Wachstum bei den Abschlüssen in den nächsten Jahren zu erwarten. Die Zunahme der Doktorate in Erziehungswissenschaft steht insbesondere im Zusammenhang mit der starken Veränderung der Nachfrage nach gut qualifiziertem Personal in den Pädagogischen Hochschulen (Lehmann/Criblez 2015). Auf Initiative von swissuniversities<sup>10</sup> wird ab 2017 zusätzlich eine Initiative zur spezifischen Förderung des Nachwuchses in Fachdidaktik lanciert. Erwartet werden rund 80 neue Doktoratsstellen. Ein nationales Doktoratsprogramm Fachdidaktik, das einerseits Angebote für die Dok-

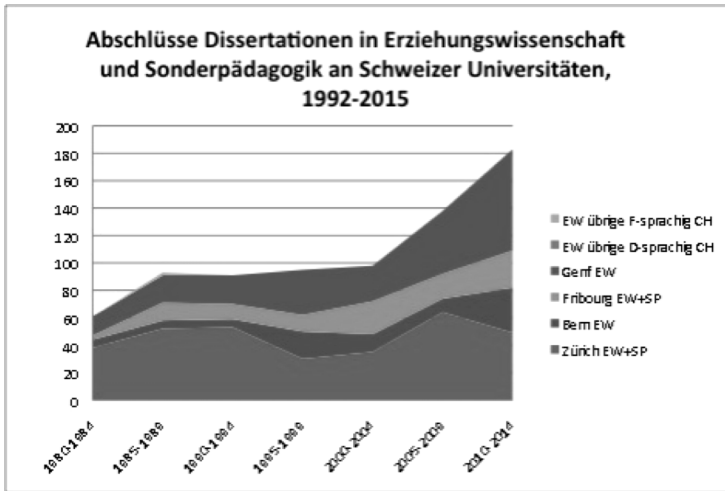
---

9 Nach Angaben von swissuniversities gab es im Jahr 2013 (Angaben ohne Universität Genf) unter dem Personal der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 92 Doktorierende in Erziehungswissenschaft und 42 Doktorierende in Fachdidaktik; im Jahr 2014 (Angaben ohne Pädagogische Hochschulen FHNW und Fribourg) 102 Doktorierende in Erziehungswissenschaft und 54 Doktorierende in Fachdidaktik; die Daten verdanke ich Dr. Sonja Rosenberg von swissuniversities.

10 Swissuniversities ist seit 2015 die Rektorenkonferenz aller Hochschulrektorinnen und -rektoren in der Schweiz; sie tagt teilweise in ihren drei Kammern, die jeweils die drei Hochschultypen repräsentieren (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen); vgl. [www.swissuniversities.ch](http://www.swissuniversities.ch); recherchiert April 2016.

torierenden zur Verfügung stellt, andererseits die Rolle als Drehscheibe für weitere Angebote übernimmt, ist bereits etabliert worden.<sup>11</sup> Die folgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung:

Abbildung 1: Entwicklung der Promotionen in Erziehungswissenschaft (EW) und Sonderpädagogik (SP) an Schweizer Universitäten, 1980 bis 2014 (jeweils Summe von 5 Jahren)



Quelle: eigene Darstellung (Daten: Bundesamt für Statistik, [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/02.html#parsys\\_77141](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/02.html#parsys_77141); recherchiert: April 2016)

### Forschungsförderung

Die Forschungsfinanzierung in Erziehungswissenschaft folgt in der Schweiz den üblichen Regeln der Forschungsförderung. Grundsätzlich erfolgt ein wesentlicher Teil der Forschungsfinanzierung durch das Hochschulpersonal. Allerdings wird beim universitären wissenschaftlichen Personal ein Forschungsanteil an der Arbeitszeit vorausgesetzt, beim Personal der Pädagogischen Hochschulen wird der Forschungsanteil dagegen in der Regel individuell im Arbeitszeitportfolio festgelegt. Die Pädagogischen Hochschulen sind deshalb noch stärker unter Druck als die universitäre Erziehungswissenschaft, Drittmittel einzuwerben. Drittmittelgeber sind in der Schweiz im Bereich der Erziehungswissenschaft einerseits der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF; vgl. [www.snf.ch](http://www.snf.ch)), andererseits Bund und Kantone über Auftragsforschung. Die Kantone

11 Vgl. <http://www.fachdidaktik.ch>; recherchiert: April 2016.

sind insbesondere für Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Finanzierungsquelle. Private Stiftungen (etwa Mercator, Jacobs, Gebert Rűf) spielen eine stark untergeordnete Rolle. Insgesamt liegen bisher kaum Daten zur Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft vor. Öffentlich zugänglich sind Daten zu den vom SNF bewilligten Projekten. Eine Analyse der im Zeitraum 1992 bis 2015 durch den SNF geförderten Projekte zeigt einige interessante Entwicklungen auf:

Tabelle 1: Vom SNF geförderte Projekte in Erziehungs- und Bildungswissenschaften, 1992 bis 2014; jeweils Summe von 4 Jahren<sup>12</sup>

	Projektförderung			DORE 2001-2011, anschließend: Anwendungsorientierte Grundlagenforschung			Total
	Universitäten	Pädagogische Hochschulen	andere	Universitäten	Pädagogische Hochschulen	andere	
1992-1995	15	1	5	-	-	-	21
1996-1999	17	1	2	-	-	-	20
2000-2003	25	2	-	-	4	-	31
2004-2007	29	-	-	-	20	-	49
2008-2011	34	14	2	-	36	-	86
2012-2015	35	15	2	6	26	1	85
Total	155	33	11	6	86	1	292

Quelle: eigene Darstellung (Daten SNF)

Erstens wird deutlich erkennbar, dass die Anzahl der durch den SNF geförderten Forschungsprojekte seit den 1990er-Jahren um den Faktor vier zuge-

12 Projektförderung, inklusive DORE-Projekte 2001-2011, ohne Nationale Forschungsprogramme und ohne Personenförderung. Der SNF stellt die Grunddaten der bewilligten Projekte zur Verfügung, nicht jedoch diejenigen der abgelehnten Projekte (vgl. auch: <http://p3.snf.ch/Default.aspx?mode=extended>; recherchiert: April 2016). Die Bewilligungsquote ist variabel, liegt in den letzten Jahren aber zwischen 30 und 40 Prozent. Die Zuordnung der Gesuche zur Disziplin Erziehungs-/Bildungswissenschaften beruht auf Selbstdeklaration der Forschenden. Ich bedanke mich bei Fabio Molo und Brigitte Arpagaus vom SNF für die Daten.

nommen hat. Zweitens zeigt sich, dass dieses Wachstum einerseits zwar auf die erziehungswissenschaftliche Projektförderung an Universitäten zurückgeht (hier wird die Vermehrung der Professuren deutlich; vgl. oben), stärker aber noch auf den neuen Akteur Pädagogische Hochschulen. Für die Pädagogischen Hochschulen ist zwischen Normalförderung und DORE-Förderung (DORE: Do Research) zu unterscheiden. Das DORE-Förderungsgefäß wurde 2000 eingerichtet, um den Aufbau von Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu unterstützen, und war diesen Hochschultypen vorbehalten. Unter dem Label DORE sind 2001-2011 Projekte bewilligt worden. Ende 2011 wurde DORE eingestellt (vgl. SNF/Fachkommission DORE, 2006; SNF, 2010). Anschließend wurde innerhalb der Projektförderung die Kategorie „anwendungsorientierte Grundlagenforschung“ geschaffen. Im Gegensatz zur DORE-Projektförderung können Projekte der Kategorie „anwendungsorientierte Grundlagenforschung“ auch von Universitäten beantragt werden. Die Abbildung zeigt, dass Forschende aus Pädagogischen Hochschulen in der Aufbauphase zunächst die Spezialförderung DORE nutzten, bereits vor 2011 aber zur normalen Projektförderung zu wechseln begannen. In der letzten Periode wird deutlich, dass Pädagogische Hochschulen und Universitäten etwa gleich viele Projekte erfolgreich beantragt haben, dass also die Pädagogischen Hochschulen in der Forschungsförderung mit den Universitäten gleichgezogen haben, dass aber auch die Universitäten nicht mehr nur an der Grundlagenforschung orientiert sind. Der Anteil bewilligter Projekte von Forschenden außerhalb der Hochschulen bleibt über den gesamten beobachteten Zeitraum gering.

## Ein kurzes Fazit

Die Analysen zur Entwicklung und Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz zeigen eine starke Expansion der Disziplin seit Beginn des 21. Jahrhunderts, einerseits an den Universitäten, aber noch viel deutlicher an den neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen. Das Forschungspotenzial wurde insgesamt stark erweitert, auch wenn die Forschenden der Pädagogischen Hochschulen nicht eindeutig der Disziplin Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können.

Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung an den Pädagogischen Hochschulen erfolgte in unterschiedlichen Strukturen (Instituten, Professuren, Kompetenzzentren etc.) und hat einerseits zur Komplexitätssteigerung beigetragen, andererseits auch alte Probleme neu akzentuiert. Die Erwartungen an die Nützlichkeit von Forschung sind insbesondere gegenüber den Pädagogischen Hochschulen groß, die auch stärker auf Drittmittel angewiesen sind als die universitären Institute und Professuren. Diese Nutzenperspektive ist insbesondere im Länderexamen der OECD

zur Situation der Bildungsforschung in der Schweiz zusätzlich eingefordert worden (OECD 2007), von Forschenden aber auch schon kritisiert worden (Criblez 2008; Herzog 2008).

Die Erziehungswissenschaft hat inzwischen einen guten Ausbaustatus erreicht, was sich insbesondere in der Nachwuchsförderung (Promotionen) und in den SNF-geförderten Forschungsprojekten zeigt. Allerdings hat sich die Hybridität der Disziplin durch das Wachstum, das mit einem Ausdifferenzierungsprozess verbunden war, eher verstärkt als abgeschwächt. In der Westschweiz wird die Disziplin deshalb oftmals als *sciences de l'éducation* (im Plural) bezeichnet.

Insgesamt fehlt der Erziehungswissenschaft in der Schweiz aber eine diskursive und kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und Entwicklung. Dazu müssten zunächst verlässlichere Daten (etwa über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Pädagogischen Hochschulen) zur Verfügung stehen. Wohl kaum verändern wird sich der so genannte „Röstigraben“ zwischen der Westschweiz und der deutschsprachigen Schweiz: Erste Gefäße für Diskussionen zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft wurden mit hochschulübergreifenden Angeboten in der Doktorausbildung geschaffen – allerdings je separat für die beiden Sprachregionen.

*Lucien Criblez*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

## Literatur

- Bain, Daniel/Brun, Jean/Hexel, Dagmar/Weiss, Jacques (2001): *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Criblez, Lucien (2002): Fragil und unstet – Zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2008): Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung. Eine Replik auf Walter Herzog. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30, 1, S. 153-166.
- Criblez, Lucien (2010): Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Ambühl, H./Stadelmann, W. (Hrsg.): *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK, S. 22-58.

- Criblez, Lucien (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: Geiss, M./De Vincenti, A. (Hrsg.): *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-130.
- Criblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In: Glaser, E/Keiner, E. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-70.
- Criblez, Lucien (im Druck): Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Criblez, L./Lehmann, L./Huber, C. (Hrsg.): *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.) (im Druck): *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30, 3, S. 419-445.
- Cronbach, Lee J./Suppes, Patrick (1969): *Research for Tomorrow's Schools*. London: Mac Millan.
- EDK (2011): Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar – Entstehungsgeschichte und Ausblick – Instrumente. Bern: EDK.
- Fortune, Michael/Schweber, Sylvan S. (1993): Scientists and the legacy of World War II: The case of operations research (OR). In: *Social Studies of Science* 23, 4, S. 595-642.
- Gretler, Armin (1982): Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 4, 2, S. 117-123.
- Gretler, Armin (1994): 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung. Länderbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gretler, Armin (2000): Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22, 1, S. 111-144.
- Grossenbacher, Silvia (im Druck): Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung – Rückblenden auf Aspekte ihrer 40-jährigen Geschichte. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft* 38.

- Grossenbacher, Silvia/Gretler, Armin (1992): Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Grossenbacher, Silvia/Schärer, Michèle/Gretler, Armin (1998): Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK.
- Herzog, Walter (2008): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30, 1, S. 13-31.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2001): Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives. Bern: CEST.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.) (2011a): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2011b): Erziehungswissenschaftliche Disziplinenbildung in der Schweiz: Sich kontrastierende Konfigurationen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Bern: hep, S. 209-233.
- Hutmacher, Walo (1975). Principes et procédés en vue d'un plan de développement de la recherche suisse en matière d'éducation. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Bericht über die Arbeitstagung „Die Bildungsforschung im Rahmen des Forschungsberichtes des Schweizerischen Wissenschaftsrates“ Oktober 1974. Aarau: SKBF, S. 58-65.
- Kussau, Jürgen/Oertel, Lutz (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, 1, S. 137-163.
- Lehmann, Lukas/Criblez, Lucien (2015): Das Personal der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung 15, 2, S. 12-21.
- Lehmann, Lukas et al. (2007): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Aarau: SKBF.
- Müller, Fritz et al. (1975): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius.
- OECD/CERI (2007): National Review of Educational R&D – Switzerland. Paris: OECD/CERI.
- Patry, Jean-Luc/Gretler, Armin (1992): Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 33-71.
- Poglia, Edo/Grossenbacher, Silvia/Vögeli, Urs (1993): Erziehungswissenschaften – Pädagogik: Ausbildung und Forschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.



- Rothen, Christina (im Druck): Innovation – Kommunikation – Administration: Genese der wissenschaftlich orientierten Bildungsplanung in Zürich, Bern und Neuenburg (1960-1990). In: Criblez, L./Rothen, C./Ruoss, T. (Hrsg.): Politik, Wissenschaft, Verwaltung. Staatlichkeit in der Schweiz 1960-1990. Zürich: Chronos.
- Schneuwly, Bernard/Villemin, Rémy/Heitzmann, Anni (2012): Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, 3, S. 309-315.
- Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) (1988): Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung. Aarau: SGBF.
- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) (2006): Strategie der SKPH: ein Dokument in Arbeit mit einer Zielperspektive von 10 Jahren zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus gesamtschweizerischer Sicht. Bern: SKPH.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SGBF) (1996): Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) (2006): Do Research (DORE). Förderungsinstrument für praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2004-2006 der Fachkommission DORE. Bern: SNF.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) (2010): Mehrjahresprogramm 2012-2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden. Bern: SNF. [www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf\\_mehrfjahresprogramm\\_12-16\\_d.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrfjahresprogramm_12-16_d.pdf) [Zugriff: 21. April 2016].
- Stichweh, Rudolf (1994): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 278-336.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 15-27.
- Vogel, Christian (2006): Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht. Bern: SKPH.
- Wannack, Evelyne/Freiser-Mühlemann, Daniela/Rhyn, Heinz (2013): Themenfelder in Forschung und Entwicklung pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31, 3, S. 345-363.
- Widmaier, Hans Peter/Bahr, Klaus (1966): Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart: Klett.



## LAUDATIONES

### Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises

*Hans-Christoph Koller*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht den Ernst-Christian-Trapp-Preis in diesem Jahr an Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth. Sie würdigt damit das Werk eines Erziehungswissenschaftlers auf dem Gebiet der Historischen Bildungsforschung sowie der Theorie und Geschichte pädagogischer Wissensformen.

Mit diesem Preis werden, wie es auf der Website der DGfE heißt, „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft“ geehrt. Innovativ und unkonventionell ist das Werk Heinz-Elmar Tenorths in mehrfacher Hinsicht. Auf den ersten Blick machen seine Publikationen zwar nicht unbedingt den Eindruck, hier würden ungewöhnliche Themen verhandelt – die Titel lauten z.B. „Geschichte der Erziehung“, „Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung“, „Theorie der Schule“, „Klassiker der Pädagogik“ oder zuletzt „Geschichte der Universität Unter den Linden“. Innovativ und unkonventionell sind jedoch zum einen die Vielfalt der verhandelten Themen, zum andern und vor allem die Art und Weise, in der diese Themen bearbeitet werden. Ob der Gegenstand nun die Geschichte der Erziehung oder die Geschichte der *Erziehungswissenschaft* ist, der Bildungsbegriff in seinen historisch und disziplinär differenten Verwendungsweisen oder aktuelle bildungspolitische Konzepte wie Kerncurricula oder Bildungsstandards: Stets erweist Tenorth sich als nüchtern-kritischer Beobachter der Disziplin, systemtheoretisch informiert, aber nie dogmatisch verengt, bestens vertraut mit den historischen Quellen, immer auf dem Stand der aktuellen Forschung auch über die Grenzen des Faches und der deutschsprachigen Wissenschaftskultur hinaus, in nüchterner Distanz zu den Selbstbeschreibungen von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern und doch stets im engen Bezug auf die Traditionen der Disziplin und das darin enthaltene Problembewusstsein.

Die äußeren Stationen der wissenschaftlichen Biographie Heinz-Elmar Tenorths lassen sich relativ schnell rekapitulieren. Nach dem Studium der Germanistik, Geschichte und Sozialkunde an den Universitäten Bochum und Würzburg wurde er 1975 an der Universität Würzburg in Pädagogik, Philosophie und Geschichte promoviert und war dort von 1971 bis 1978 wissen-

schaftlicher Assistent. Von 1979 bis 1991 bekleidete er eine Professur für Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, von 1991 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 2011 war er Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Viel länger bräuchte es, wollte man seine Tätigkeiten in der akademischen Selbstverwaltung, in Ausschüssen und Expertenkommissionen und in Beiräten oder Redaktionen von Zeitschriften aufzählen. Exemplarisch möchte ich vier dieser Tätigkeiten hervorheben, weil darin die Vielfalt von Heinz-Elmar Tenorths Engagement für die Erziehungswissenschaft zum Ausdruck kommt: Von 1984 bis 1988 war er Mitglied des Fachausschusses Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und dann von 2000 bis 2008 des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft, was seinen Einsatz für die Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin deutlich macht. In dieselbe Richtung geht seine jahrelange Arbeit als Redaktionsmitglied und geschäftsführender Herausgeber der *Zeitschrift für Pädagogik*. Dass er von 2000 bis 2005 Vizepräsident für Lehre und Studium der Humboldt-Universität zu Berlin war, bezeugt sein Engagement in der universitären Selbstverwaltung und insbesondere für die akademische Lehre, bei dem es ihm vor allem um die Frage ging, was die Idee der Universität heute noch bedeuten kann. Ein Beispiel für sein Interesse an *Bildungspolitik* und sein Engagement in der Politikberatung ist, dass er von 2006 bis 2014 dem wissenschaftlichen Beirat der Steuerungsgruppe von BMBF und KMK zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich angehörte.

Noch wichtiger in unserem Zusammenhang, aber zugleich weitaus schwieriger ist die Aufgabe, einen Überblick über die wissenschaftlichen Veröffentlichungen Heinz-Elmar Tenorths zu geben. Auf der Website der Humboldt-Universität findet sich ein beeindruckendes, 52 Seiten umfassendes Schriftenverzeichnis, aus dem hervorgeht, dass er 22 Monographien, 40 Herausgeberbände, 370 Zeitschriften- und Buchbeiträge, 106 Rezensionen sowie ungezählte Artikel in Tages- und Wochenzeitschriften veröffentlicht hat. Schaut man sich diese Veröffentlichungen näher an, so fällt zunächst das große thematische Spektrum der Beiträge auf. Dieses Spektrum reicht von historiographischen Arbeiten zur Geschichte der Erziehung sowie der Erziehungswissenschaft und ihrer Forschungsmethoden über die wissenschaftstheoretisch reflektierte Beobachtung der Disziplin sowie zahlreiche teils historische, teils systematische, teils programmatische Arbeiten zum Bildungsbegriff bis hin zu bildungspolitischen Stellungnahmen – etwa zum Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe oder zum Konzept der Bildungsstandards. Dazwischen finden sich immer wieder Beiträge zu überraschenden Einzelthemen wie „Zur Rezeption feministischer Theorieimpulse in der Erziehungswissenschaft“ (Tenorth 1999) oder zu aktuellen Fragen wie zur Missbrauchs-

problematik (Tenorth 2011) und zum Inklusionsbegriff (Tenorth 2013a und b), wobei sich zunächst eher randständig erscheinende Themen bei näherem Hinsehen meist als systematisch eng verzahnt mit den Arbeitsschwerpunkten des Autors erweisen.

Wie breit die Expertise Tenorths ist, zeigt sich schließlich auch darin, dass er in zahlreichen Handbüchern und Lexika (vom *Brockhaus* bis zum *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*) als Autor vertreten ist. Bemerkenswert ist dabei, dass seine Beiträge keineswegs immer demselben Gegenstand gelten, sondern ganz verschiedenen Themen, die vom Bildungsbegriff über Stichwörter wie *Historische Bildungsforschung*, *Struktur der Erziehungswissenschaft*, *pädagogische Autonomie* bis zu *Arbeit an der Theorie* reichen (vgl. Tenorth 2006, 2010a, 2009a, 2004a und 2010b).

Fragt man danach, welche Themen Heinz-Elmar Tenorth ganz besonders am Herzen liegen, so ist an erster Stelle die Geschichte der Erziehung und der pädagogischen Wissensformen zu nennen. Dafür stehen etwa die zuerst 1988 und mittlerweile in fünfter Auflage erschienene „Geschichte der Erziehung“ (Tenorth 1988/2010), aber auch viele Aufsätze zu Einzelthemen sowie zuletzt die von ihm herausgegebene sechsbändige „Geschichte der Universität Unter den Linden“ (Tenorth 2010d und 2012). Tenorths historiographischen Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur stets den aktuellen Stand der einschlägigen Forschung berücksichtigen (und zwar einschließlich der Beiträge aus anderen Disziplinen und Sprachen sowie zu methodischen Fragen), sondern vor allem auch das miteinander verknüpfen, was man klassischerweise Sozialgeschichte und Ideengeschichte nennt. Anders formuliert: Seine Arbeiten nehmen sowohl die Prozesse der Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen und Teilsysteme in den Blick als auch die Entwicklung des pädagogischen Wissens sowie – und das ist vielleicht das Entscheidende – sie thematisieren, wie beides ineinander verwoben ist.

Einen zweiten Schwerpunkt der Publikationen Tenorths bilden Beiträge zur Geschichte und Theorie der *Erziehungswissenschaft* und ihrer Grundprobleme wie z.B. zum Theorie-Praxis-Problem (bzw. der Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik), zur pädagogischen Autonomie (bzw. dem Verhältnis von Pädagogik und Politik) oder zum so genannten Technologieproblem (d.h. der Frage, ob man die Spezifik pädagogischer Praxis und Reflexion als Technologie rekonstruieren kann). Die Thematisierung solcher Fragen erfolgt dabei stets in historischer Perspektive, d.h. mit einer typischen Formulierung Tenorths „anhand der Quellen, die einem Bildungshistoriker zur Verfügung stehen“, aber zugleich auch stets in systematischer Absicht. Ein Grundmotiv seiner historischen Arbeiten ist dabei die bewusste Distanz zu den programmatischen Selbstbeschreibungen von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern sowie der nüchterne Blick auf die tatsächlichen Praktiken und Leistungen von Profession und Disziplin. Das bringt es mit sich, dass man in Tenorths Schriften immer wieder auf überras-

schende, den *Common Sense* der Disziplin herausfordernde Thesen stößt. Seine Beiträge sind mitunter provokant, gelegentlich polemisch (insbesondere für Vertreter der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wie mich), aber nie langweilig, weil sie Leserinnen und Leser dazu zwingen, einen distanzierteren Blick auf ein vermeintlich bekanntes Problem oder dessen Bearbeitungsweise zu werfen und sich zumindest probenhalber auf eine andere Betrachtungsweise einzulassen – etwa wenn Tenorth der gängigen These, eine technologische Herangehensweise an Fragen der Erziehung und Bildung vertrage sich nicht mit den traditionellen Prämissen der Disziplin, einige kluge und auch für Bildungsphilosophen bedenkenswerte Argumente entgegensetzt.

Die nüchterne Distanz zu den programmatischen Selbstbeschreibungen hindert Tenorth aber nicht daran, immer wieder auch die Traditionen der Disziplin in Erinnerung zu rufen, etwa in der Einleitung zu den von ihm herausgegebenen „Klassikern der Pädagogik“, wo es heißt, die Probleme, mit denen diese Klassiker sich beschäftigt haben, seien „nicht überholt“ und die von ihnen entworfenen Lösungen könnten „nicht mutwillig ignoriert werden“, wolle man „den Anspruch unserer Zivilisation nicht unterbieten“. Und weiter:

„Wenn ‚Bildung‘ das Zukunftsthema der Gesellschaft ist, dann ist es leichtfertig, auf das Problembewußtsein zu verzichten, das in der Tradition bereitliegt, es sei denn, man reduziert das Wünschbare auf das hier und jetzt leicht Mach- und Meßbare. Davor kann das kritische Potential bewahren, das die Klassiker überliefern, wenn sie uns über die pädagogisch mögliche Zukunft orientieren.“ (Tenorth 2003, Bd. 1, S. 8)

Ein zentrales Element dieser Tradition stellt zweifellos der Bildungsbegriff dar, und dies führt mich zu einem dritten Schwerpunkt der Arbeiten Tenorths: seine Beiträge zum Begriff der Bildung, der spätestens seit dem 1994 erschienenen Band „„Alle alles zu lehren‘. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung“ ein Gravitationszentrum seiner Schriften ausmacht. Allgemeinbildung heute wird dort – nach historischer und systematischer Vergewisserung – durch zwei Ziele bestimmt, nämlich erstens die Gewährleistung eines „Bildungsminimums“ jener Kompetenzen, die erforderlich sind, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, sowie zweitens die daran anknüpfende und zugleich darüber hinausführende „Kultivierung der Lernfähigkeit“ (Tenorth 1994, S. 166). In zahlreichen späteren Aufsätzen führt Tenorth diesen Gedankengang weiter und entwickelt ein darauf aufbauendes Verständnis von Bildung für sämtliche Stufen des Bildungsgangs von der Grundbildung in der Schule bis zur Bildung durch Wissenschaft an der Universität. Im Blick auf die Grundbildung entwirft er dabei eine bildungstheoretische Begründung des *Literacy*-Konzepts der PISA-Studie, indem er die dort erarbeiteten Kompetenzmodelle als angemessene Fassung jenes Bildungsminimums begreift (vgl. Tenorth 2004b), während er Bildung an der Universität als „Transzendierung der Fachlichkeit“ „durch Reflexion der eigenen Grenzen

der Problemkonstitution“ und damit als Weiterführung jener Kultivierung der Lernfähigkeit beschreibt (Tenorth 2010c, S. 133).

Zurecht verweist Tenorth dabei auf zwei Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff: Zum einen darauf, dass Bildung kein exklusives Eigentum der Erziehungswissenschaft darstellt, sondern auch von anderen Disziplinen auf je besondere Weise thematisiert wird, und zum andern – damit eng verbunden – auf die Notwendigkeit, das Verhältnis des Bildungsbegriffs zur *Bildungsforschung* zu klären. In kritischem, mitunter auch polemisch zugespitztem Bezug auf die Bildungsphilosophie plädiert Tenorth für eine „Veralltäglicung und Empirisierung des Bildungsanspruchs“ (Tenorth 2004b, S. 176) sowie dafür, den Blick statt auf die „lichten Höhen“ philosophischer Reflexion auf die „Erziehungswirklichkeit“ bzw. das alltägliche pädagogische Handeln in der Schule zu richten. Es ist hier nicht der Ort, die notwendige Auseinandersetzung über das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung auszutragen; Tenorths Verdienst besteht in jedem Fall darin, durch seine streitbaren Beiträge diese kontroverse Debatte angestoßen und immer wieder neu belebt zu haben.

Dass das Plädoyer für den Blick auf die Wirklichkeit der Bildung nicht mit deren Affirmation zu verwechseln ist, wird in Tenorths Beiträgen zum Bildungsbegriff daran deutlich, dass dort immer wieder auch Fragen der *Bildungsgerechtigkeit* thematisiert werden – etwa in einem Aufsatz über „Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung“ (Tenorth 2009b). Ausgehend von dem skandalösen Umstand, dass ein erschreckend großer Teil der Jugendlichen in unserer Gesellschaft von Bildungsarmut betroffen und deshalb von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weitgehend ausgeschlossen ist, plädiert Tenorth dafür, dem dadurch entgegenzuwirken, dass „Mindeststandards“ der für gesellschaftliche Teilhabe erforderlichen „Basiskompetenzen“ formuliert und Programme der Teilhabeförderung auch außerhalb der Institution Schule entwickelt werden.

Innovativ und ungewöhnlich sind Heinz-Elmar Tenorths Schriften schließlich auch insofern, als sie meist nicht mit der üblichen *Conclusio* oder gar einer auftrumpfenden These schließen, sondern vielmehr mit der Eröffnung eines neuen Problems oder der Skizze einer bislang noch nicht bedachten Denkmöglichkeit – etwa wenn der Aufsatz über Bildung in der Universität mit einem Verweis auf ästhetische Dimensionen von Bildung und Hans Magnus Enzensbergers Rede von der „Poesie der Wissenschaft“ endet (vgl. Tenorth 2010c). In diesem Sinn gelten die Schlussworte seiner „Geschichte der Erziehung“ auch für Tenorths gesamtes Werk: Dort heißt es, es gebe „kein Ende der pädagogischen Bewegung, sondern neue Anforderungen an die Phantasie und die Lernfähigkeit der Pädagogen“ (Tenorth 1988/2010, S. 385). Neue Anforderungen an Phantasie und Lernfähigkeit nicht nur den Pädagogen, sondern auch der Erziehungswissenschaft gestellt zu haben, ist eine Leistung Heinz-Elmar Tenorths, die den Ernst-Christian-Trapp-Preis verdient hat.

## Literatur

- Tenorth, Heinz-Elmar (1988/2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): *Zur Rezeption feministischer Theorieimpulse in der Erziehungswissenschaft*. In: von Braunmühl, C. (Hrsg.): *Der blockierte Dialog. Zur Rezeption feministischer Theorie-Impulse im Wissenschaftsbetrieb*. Berlin: Berlin Verlag, S. 95-114.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Band 2: Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004a): *Autonomie, pädagogische*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 106-125.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004b): *Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“*. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, 2, S. 169-182.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): *Bildung*. In: *Brockhaus-Enzyklopädie*. 21. Auflage. Mannheim/Leipzig: Brockhaus, Band 4, Sp. 3-9.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009a): *Struktur der Erziehungswissenschaft*. In: Andresen, S. u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 850-865.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009b): *Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung*. In: Lange, U. u.a. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-173.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010a): *Historische Bildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135-153.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010b): *Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 89-100.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010c): *Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien*. In: *die hochschule* 19, 1, S. 119-134.



- Tenorth, Heinz-Elmar in Zusammenarbeit mit Volker Hess und Dieter Hoffmann (Hrsg.) (2010d): Geschichte der Universität Unter den Linden, Band 4 bis 6. Berlin: Akademie Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „Missbrauch“ – Pädagogik, zur Kenntlichkeit entstellt? Über Nähe und Distanz, Praktiken und Emotionen, Macht und „erziehende Gewalten“. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 59, 2, S. 140-147.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2012): Geschichte der Universität Unter den Linden, Band 1 bis 3. Berlin: Akademie Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013a): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik !? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena Verlag, S. 17-41.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013b): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München: Oldenbourg, S. 6-14.



# Laudatio für Prof. Dr. Sigrid Blömeke anlässlich der Verleihung des DGfE Forschungspreises

*Ingrid Mieth, Hannelore Faulstich-Wieland & Dietrich Benner*

Die DGfE vergibt anlässlich ihres Kasseler Kongresses im Jahr 2016 das zweite Mal den 2014 eingerichteten Forschungspreis. Anders als der Trapp-Preis wird der Forschungspreis nicht für das Lebenswerk einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers verliehen, sondern für einzelne herausragende Forschungsarbeiten in einem Gebiet, das für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin oder einer ihrer Subdisziplinen von zentraler Bedeutung ist.

*Forschungspreisträgerin des Jahres 2016 ist Frau Prof. Dr. Sigrid Blömeke.*

Die Karriere von Sigrid Blömeke begann 1999 mit einer Dissertation zur Geschichte der Lehrerbildung nach 1945 und der Verleihung des Titels eines Dr. phil. durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Dort habilitierte sie sich im Jahre 2001 mit der Studie „Kompetenz-erwerb in der universitären Lehrerbildung. Theoretische und empirische Fundierung am Beispiel medienpädagogischer Kompetenz“. Nach der Übernahme einer Assistenzprofessur an der Universität Hamburg folgte sie 2002 einem Ruf auf den Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. In den Jahren von 2007 bis 2009 war sie gleichzeitig Visiting Professor of Measurement an der Michigan State University in den USA. Seit 2014 ist sie Direktorin des „Center for Educational Measurement“ an der Universität Oslo.

Sigrid Blömeke erhält den Forschungspreis der DGfE für herausragende Leistungen auf dem Gebiet der Lehrerbildungsforschung. Hier gehört sie zu den wenigen Fachvertreterinnen der Erziehungswissenschaft, die gleichermaßen in der Geschichte der Lehrerbildung, der Systematischen Didaktik und Schulpädagogik, der Unterrichtsforschung und der empirischen Lehrerbildungsforschung ausgewiesen sind. In ihren Publikationen und den von ihr geleiteten oder mitgeleiteten Projekten untersucht sie Fragen einer pädagogischen, fachlichen und berufswissenschaftlichen Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern. Referenzdisziplin der Arbeiten von Sigrid Blömeke ist nicht wie bei vielen empirischen Bildungsforschern die pädagogische Psychologie, sondern eine theoretisch argumentierende und empirisch forschende Erziehungswissenschaft, die um ihre Verbindungen zur systematischen Didaktik und Schulpädagogik sowie Schulgeschichte weiß und die Zusammenarbeit mit anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sucht und pflegt.

Aus der Fülle vorliegender Publikationen wurden von der Förderpreisjury Arbeiten zur Entwicklung von Testinstrumenten zur Erfassung mathematikdidaktischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen als preiswürdig ausgewählt, die Sigrid Blömeke – auch in intradisziplinären Teams – verfasst und publiziert hat. Die Testinstrumente wurden von 2003 bis 2008 im Projekt „Teacher Education and Development Study in Mathematics“ (TEDS-M) von einem international zusammengesetzten Team entwickelt. Die aus dieser Arbeit hervorgegangene Studie untersucht unter international-vergleichender Perspektive Prozesse der Lehrerausbildung am Beispiel angehender Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die besondere Bedeutung der Studie liegt darin, dass die in ihr entwickelten Instrumente Defizite und Desiderate in der empirischen Forschung im Bereich der Lehrerbildungsforschung abbauen helfen.

Unter den Testverfahren sind besonders die im Rahmen einer Follow-up-Studie (TEDS-FU) entwickelten videobasierten Performanztests hervorzuheben. Sie bereichern die Testforschung durch die Abbildung komplexer Zusammenhänge, die bisher empirisch so nicht einholbar waren. In den mit dem Forschungspreis ausgezeichneten Arbeiten gelang es, qualitative Daten methodisch durch Videos zu erheben und Diskussionen mit Experten bereits in die Entwicklung der Instrumente zu integrieren. Das von Blömeke und ihrem Team entwickelte Verfahren ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie qualitative Ansätze standardisierte Testverfahren bereichern können.

Das Testinstrument basiert auf Videovignetten von Mathematikunterricht mit gestellten Unterrichtsszenen (*scripted lessons*). Für jedes Video wurden spezifische Items entwickelt. Diese thematisieren pädagogische und mathematikdidaktische Bearbeitungen von Anforderungen, die sich auf Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung in pädagogischen Situationen beziehen. Die hierfür bedeutsamen Zusammenhänge und ihre Interpretation wurden durch Expertengruppen validiert. Das Testdesign macht vergleichende Analysen möglich, die in der Lage sind, situationsabhängige Aspekte der Performanz von Lehrkräften zu erfassen. Eine Teiluntersuchung zur situationsbezogenen Kompetenz von Lehrkräften kommt zu dem Ergebnis, „dass die intraindividuelle Variation von Lehrerperformanz im Bereich Pädagogik stärker ausgeprägt war als im Bereich Mathematikdidaktik“ (Blömeke 2015a, S. 323). Das Instrument wurde auch in einer Studie angewandt, welche die in TEDS-M untersuchten Personen nach Abschluss einer vierjährigen Berufspraxis erneut testete. Dabei konnten Übergänge vom Studium in den Beruf ermittelt werden, die belegen, dass der so genannte „Praxisschock“ nicht dazu führen muss, dass sich junge Lehrkräfte von jenem Wissen entfernen, das sie im Studium erworben haben (Blömeke u.a. 2015b). Vielmehr gelang der Nachweis, dass pädagogisches, mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen in den ersten Jahren des beruflichen Bildungsprozesses von Lehrpersonen kontinuierlich anwächst – ein für die Er-

ziehungswissenschaft als lehrausbildende Disziplin insgesamt sehr erfreuliches Ergebnis.

An den mit dem Forschungspreis der DGfE ausgezeichneten Arbeiten von Sigrid Blömeke fällt auf, dass sie nicht nur relevante Modellierungen von Qualität und Kompetenz entwickeln, sondern auch deren Grenzen thematisieren und reflektieren. Blömeke verfolgt keine Strategie einer Immunisierung gegen Kritik, sondern Strategien pluraler und konkurrierender Problembeschreibungen und -bearbeitungen. Dies macht ihre Forschung nach vielen Richtungen hin anschlussfähig und verleiht ihr nicht zuletzt historisch-systematische Tiefe sowie reiche Anwendungsbezüge in der Lehrerbildungspraxis.

Die DGfE ist glücklich, den Forschungspreis 2016 an diese herausragende Wissenschaftlerin verleihen zu können.

## Literatur

- Blömeke, Sigrid/König, Johannes/Suhl, Ute/Hoth, Jessica/Döhrmann, Martina (2015a): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In: *ZfPäd* 61, 3, S. 310-327.
- Blömeke, Sigrid/Hoth, Jessica/Döhrmann, Martina/Busse, Andreas/Kaiser, Gabriele/König, Johannes (2015b): Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. In: *International Journal of Science and Mathematics Education* 13, 3, S. 287-308.



# Laudatio für Dr. Thomas Rucker anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

*Malte Brinkmann*

Thomas Rucker legt in seinem 2014 erschienenen Artikel „Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung““ eine theoretisch anspruchsvolle und präzise formulierte Studie vor. Er macht den wissenschaftstheoretischen Ansatz der Komplexitätsforschung für einen Vergleich bildungstheoretischer Positionen fruchtbar und kann schließlich einen Ausblick auf eine kritische und erfahrungsbezogene Bildungstheorie geben. Rucker geht von dem Problem aus, dass in unserer ausdifferenzierten Disziplin und Profession weder von einem einheitlichen Gegenstand noch von einer einheitlichen Theorie ausgegangen werden kann. Die Alternative bestehe nun darin, dass im Sinne eines „problematisierenden Vernunftgebrauchs“ (Jörg Ruhloff) unter der Perspektive der Komplexitätsforschung (Elmar Anhalt) jede theoretische Position von einer anderen Warte aus kritisierbar ist und mit Alternativen konfrontiert werden kann. Mit anderen Worten: Positionen lassen sich aus anderen Perspektiven variierend und kritisch betrachten und mit Alternativen konfrontieren. Daraus eröffnet sich ein Problemraum, aus dem neue Perspektiven generiert werden können.

Diese Bewegung führt Rucker überzeugend und innovativ am Beispiel unterschiedlicher pädagogischer Lektüren poststrukturalistischer Theorien vor. Im Anschluss an Foucault und Butler wird Bildung einerseits als Subjektivierung (nach Norbert Ricken) und andererseits als Entsubjektivierung (nach Hans-Christoph Koller) diskutiert. Diese bildungstheoretischen Zugänge werden in ihren Differenzen problematisiert, die Desiderate jeweils deutlich markiert und vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Diskurses variiert. In einem Ausblick weist Rucker mit Bezug auf Foucault Bildung als einen durch Erfahrung und Kritik vermittelten Prozess relationaler Selbstvergewisserung und -bestimmung aus, an dem sich pädagogisches Denken und Handeln orientieren könne.

Die Jury ist sich einig darin, dass Thomas Rucker einen überzeugenden, kritischen und innovativen Beitrag für eine bildungstheoretische Grundlegung im Horizont von Macht, Körper, Erfahrung und Kritik geleistet hat. Der Streit der Theorien und Modelle in der Erziehungswissenschaft wird so nicht als Versagen oder Hindernis, sondern als Chance für die Ausarbeitung einer zeitgemäßen Theorie der Bildung gesehen – ob allerdings zum Erkenntnisfortschritt unserer Disziplin, das können junge Wissenschaftler wie Thomas Rucker noch in Erfahrung bringen.





# Laudatio für Dr. Silvia Salchegger anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE

*Stefanie Hartz & Ivo Züchner*

Dr. Silvia Salchegger behandelt in ihrem Artikel die Ausprägung des Big-Fish-Little-Pond-Effekts in den Bildungssystemen unterschiedlicher Länder. Dabei geht sie der Frage nach, warum sich Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Bildungssystemen bezüglich ihrer Fähigkeitseinschätzung unterschiedlich stark an ihren Mitschülerinnen und Mitschülern orientieren und welche Folgen frühe Selektionsprozesse für das Selbstkonzept haben. Zur Beantwortung dieser innovativen und darüber hinaus für die Fachpraxis hoch relevanten Fragestellung greift die Autorin auf Daten internationaler Large-Scale-Assessments (konkret PISA und TIMSS) zurück und wertet diese sekundäranalytisch aus. Dabei arbeitet sie einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem respektive der für dieses typischen Selektionspraxis und dem dadurch induzierten Selektionsalter und dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt heraus: Dieser sei in denjenigen Ländern stärker, in denen die Schülerinnen und Schüler schon früher aufgrund ihrer Leistungen selektiert werden. Weiterhin trete er nicht erst nach der Selektion, sondern bereits vor der Trennung in unterschiedliche Schultypen hervor. Dieses Phänomen reflektiert Dr. Silvia Salchegger hinsichtlich der Bedeutung für Konkurrenz und Leistungsorientierung und wertet es unter politischer und praktischer Perspektive aus.

In Summe behandelt Dr. Silvia Salchegger eine innovative Fragestellung mit komplexen empirischen Analysen. Dabei arbeitet sie sowohl in theoretischer Hinsicht als auch auf methodischer Ebene auf sehr hohem Niveau. Souverän und zugleich äußerst differenziert legt sie ihr methodisches Vorgehen dar und präsentiert pointiert ihre Befunde. Sie bietet dem Wissenschaftssystem weitergehende Hinweise, indem sie entlang ihrer Ergebnisse künftige Forschungsfragen aufzeigt. Beeindruckend sind darüber hinaus die von der Autorin referierten Implikationen für Politik und Praxis. Damit stellt sie unter Beweis, dass sie nicht nur auf wissenschaftlich hohem Niveau zu arbeiten vermag, sondern auch Anschlussfähigkeit zu anderen Relevanzsystemen – wie Politik und Praxis – herstellen kann. Zugleich profiliert dies die Bedeutung ihres Artikels über die Grenzen der Disziplin hinaus. Hervorzuheben ist die klare Sprache, die die Grundlage dafür zu bilden vermag, auch jenseits der Wissenschaft rezipiert zu werden. Insgesamt sieht die Jury die Arbeit als überaus preiswürdig an: eine rundum hervorragende wissenschaftliche Leistung mit gesellschaftspolitisch hoher Relevanz.



# Laudatio für Prof. Dr. Ingrid Gogolin anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

*Marcelo Caruso*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Frau Prof. Dr. Ingrid Gogolin für ihre Verdienste um unsere Fachgesellschaft die Ehrenmitgliedschaft. Wir kennen Frau Gogolin aufgrund ihres wissenschaftlichen Wirkens sehr gut. In ihren Arbeiten geht es durchweg um Fragen der Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität, die unsere Gegenwart maßgeblich bestimmen. Dieses Wirken bleibt unzertrennlich mit ihrer Wirkungsstätte Hamburg verbunden. Aber ihr verbandspolitisches Wirken steht dem wissenschaftlichen in nichts nach: Ingrid Gogolin war Vorstandsmitglied der DGfE zwischen 1994 und 1998. Zudem wurde sie 1998 – als erste Frau in dieser Position – zur Vorsitzenden der DGfE gewählt. In ihre Amtszeit fielen Strukturentscheidungen von großer Reichweite für unsere Fachgesellschaft, hier besonders die aktuelle Gliederung der Sektionen, eine Frage, die epistemisches und verbandspolitisches Geschick sowie große Moderationsgabe erforderte. Aber auch an weiteren zentralen Stellen der disziplinären Entwicklung hat Ingrid Gogolin dezidiert mitgewirkt: Die Erarbeitung eines Kerncurriculums für das Fach Erziehungswissenschaft, sicherlich kein Selbstläufer in einer Disziplin mit vielfältig ausdifferenzierten Feldern und starken Tendenzen der Transdisziplinarität, gehörte ebenso dazu wie, und hier spricht hauptsächlich der Bildungshistoriker, die ersten Impulse zur Einrichtung eines Archivs unserer Fachgesellschaft, eine Frage, die langen Atem und auch Weitsicht verlangte. Dieses verbandspolitische Engagement hat Ingrid Gogolin auch auf europäischer Ebene – als Präsidentin der European Educational Research Association zwischen 2004 und 2009 – und darüber hinaus, besonders als Gründungspräsidentin der World Education Research Association, gezeigt. Obwohl Ingrid Gogolin als Person in diese Funktionen gewählt wurde, verband man stets die Repräsentanz der deutschen Fachgesellschaft mit ihrem Wirken. Bei allen Strapazen ihres weiteren wissenschaftlichen Weges hat sie ihr Engagement hinsichtlich der Weiterentwicklung unserer Fachgesellschaft nicht vergessen. Nach ihrem Wirken im Vorstand und in internationalen Fachvereinen fand sie die Zeit, die DGfE in der Strukturkommission und in der vom Vorstand eingesetzten Arbeitsgruppe „Modernisierung“ zu unterstützen. Bereits diese gedrängte Aufzählung ihrer Verdienste beantwortet die Frage, weshalb der Vorstand sich für die Verleihung der Ehrenmitgliedschaft an Ingrid Gogolin entschieden hat. Ich gratuliere ihr herzlich und bedanke mich, auch ganz persönlich, für ihren fortwährenden Einsatz hinsichtlich der Weiterentwicklung unserer Fachgesellschaft.



# Laudatio für Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

*Marcelo Caruso*

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden besondere Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hervorgehoben. Heute verleiht die DGfE diese Ehrenmitgliedschaft Herrn Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann. Zuerst als Professor an der PH Dortmund, anschließend bis 1991 als Professor an der Universität Hamburg und schließlich, bis zu seiner Emeritierung 2009, als Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld setzte er eine Forschungsagenda zu Fragen der Schultheorie und Schulentwicklung, die merkliche Spuren in der Weiterentwicklung unseres Faches hinterlassen hat. Aber nicht nur das Professorenamt rahmte seine vielfältige Forschungs- und Lehrtätigkeit: Die wissenschaftliche Leitung der Laborschule Bielefeld, die Arbeit im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Jugendinstituts, die Gründungsdirektion des Pädagogischen Landesinstituts in Brandenburg, die Mitwirkung an mehreren Fachmedien sowie die maßgebliche Mitwirkung im Fachkollegium Erziehungswissenschaft – damals „Pädagogik“ – in der Deutschen Forschungsgemeinschaft zeigen die Breite seiner wissenschaftlichen Wirkungsfelder. Klaus-Jürgen Tillmann wusste mit Bravour, Herausforderungen zu meistern, meinungsstark zu wirken, ohne dabei die Offenheit des wissenschaftlichen Ethos zu vernachlässigen. Nicht zuletzt durch sein ausgeprägtes Engagement ist sein verbandspolitisches Wirken gekennzeichnet. Er war Mitglied des Vorstandes der DGfE zwischen 2006 und 2010, seit 2008 in der Funktion des Stellvertretenden Vorsitzenden. Hier engagierte er sich besonders für eine sachliche Präsentation unseres Faches in der Öffentlichkeit, wie bei der Herausgabe des Datenreports Erziehungswissenschaft im Jahr 2008, und begleitete die neue Strukturierung von Studiengängen. Besonders bei letzterem Thema positionierte er sich eindeutig gegen den zuweilen elitär anklingenden Vorwurf einer Verschulung der Studiengänge. Fachpolitisch von Bedeutung waren außerdem seine Beiträge zur Thematisierung der neuen Herausforderungen der Ganztagsprogramme. Sehr zu erwähnen ist auch seine wertvolle Mitwirkung an der von der DGfE veranstalteten Forschungsberatung für Mitglieder. Schließlich trug Klaus-Jürgen Tillmann in mehreren Artikeln unseres Mitteilungsblatts zur Verstärkung fachspezifischer Standards bei. Im Namen der DGfE freue ich mich, Klaus-Jürgen Tillmann zu dieser Ehrenmitgliedschaft gratulieren zu dürfen. Die DGfE, aber auch die Disziplin insgesamt haben seinem wissenschaftlichen und verbandspolitischen Wirken viel zu verdanken.



# Laudatio Horst Weishaupt anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE

*Marcelo Caruso*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. Dr. Horst Weishaupt für sein Engagement und Wirken in der DGfE die Ehrenmitgliedschaft. Horst Weishaupt hat im Bereich der empirischen Bildungsforschung insbesondere in seinen Wirkungsstätten, den Universitäten Erfurt und Wuppertal, eindeutige Akzente gesetzt, die er nach 2008 in der Leitung der Arbeitseinheit Struktur und Steuerung des Bildungswesens am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, und somit in einer zentralen außeruniversitären Forschungsinstitution unseres Faches, weitervertrat. Aber nicht nur die forschende Beobachtung von Schulstrukturen, Schulentwicklungsprozessen und pädagogischen Professionen steht im Zentrum seines Metiers: Bereits in den 1990er Jahren arbeitete Horst Weishaupt an wichtigen Projekten zur Situation der Bildungsforschung, also zur Beobachtung der Entwicklung unseres Faches. Dabei ging es nicht nur um die nötige Datensammlung und -aufbereitung, sondern auch um die Etablierung eines Forschungsverständnisses, das gewissen Traditionen des Faches durchaus kritisch gegenüberstand. In der Beobachtung der Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin liegen besonders seine Verdienste um die DGfE. An einer zentralen Stelle für die Entwicklung des Faches, nämlich den Datenreports, die seit dem Jahr 2000 publiziert werden, hat Herr Weishaupt seine Expertise zur Verfügung gestellt. An den Datenreports wirkte er maßgeblich mit und ermöglichte somit eine sachliche Bestandsaufnahme der disziplinären Entwicklung in einer Zeit, die nicht arm an nicht besonders informierten Vorwürfen gegen die Erziehungswissenschaft war. Dabei hat Horst Weishaupt besonders auf kritische Entwicklungen hingewiesen. Dilemmas der Auftragsforschung, das Verhältnis von Grundlagenforschung, angewandter Forschung und Entwicklungsforschung gehörten ebenso dazu wie kritische, empirisch begründete Stellungnahmen zur Aussagesicherheit von Rankings und Reports. Man muss kein Systemtheoretiker sein, um die Bedeutung von Beobachtungsoperationen für die Identität und Wandlung eines Faches zu erkennen. Besonders in Anbetracht dieser Leistungen für unsere Fachgesellschaft hat die DGfE dem wissenschaftlichen und verbandspolitischen Wirken Horst Weishaupts viel zu verdanken.

## Autorinnen und Autoren der Laudationes

*Dietrich Benner*, Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult., ist emeritierter Universitätsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

*Malte Brinkmann*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

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

*Hannelore Faulstich-Wieland*, Prof. Dr., ist emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

*Stefanie Hartz*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.

*Hans-Christoph Koller*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

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

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



## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

### Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2014 bis März 2016 an die Mitgliederversammlung in Kassel am 15. März 2016

Die Entwicklung der DGfE in den vergangenen zwei Jahren ist durch eine Reihe von Herausforderungen gekennzeichnet, auf die der Vorstand in seiner Arbeit zu reagieren versucht hat. Zu diesen Herausforderungen gehört u.a. die bildungspolitische Debatte über Inklusion, die vor allem durch die Frage geprägt ist, wie die von der Bundesrepublik unterzeichnete Behindertenrechts-Konvention der Vereinten Nationen im deutschen Bildungssystem umgesetzt werden soll. Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich zwar bereits seit langem mit den damit verbundenen Fragen, ist aber dennoch in neuer Weise gefordert, sowohl als Forschungs- wie auch als Ausbildungsdisziplin zu den bildungspolitischen, theoretischen und praktischen Fragen Stellung zu beziehen, die keineswegs nur die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in das Regelschulsystem betreffen, sondern ein Querschnittsthema für alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen darstellt. Hier hat sich der Vorstand der DGfE erfolgreich bemüht, durch ein Positionspapier und eine Fachtagung eine möglichst breite Diskussion innerhalb der Disziplin anzuregen, die in die Erarbeitung und Verabschiedung einer differenzierteren Stellungnahme zum Thema Inklusion münden soll. Eine weitere Herausforderung ist in der hochschul- und wissenschaftspolitischen Tendenz zu einer Verschärfung der Konkurrenz im Wissenschaftssystem zu sehen, die das Verhältnis sowohl der Hochschulen als auch der Disziplinen zueinander betrifft. In dieser Hinsicht hat der Vorstand in den letzten zwei Jahren versucht, die Kooperation mit anderen Fachgesellschaften zu verstärken – etwa durch die Zusammenarbeit mit anderen sozialwissenschaftlichen Fachgesellschaften beim Aufbau des Studieninformationsportals [studium.org/](http://studium.org/), aber auch bei der Nominierung von Kandidatinnen und Kandidaten für die Fachkollegienwahl der DFG, für die ein gemeinsamer Vorschlag mit der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) erarbeitet wurde.

## Mitgliederentwicklung

Auch in der vergangenen Vorstandsperiode weist die Entwicklung der Mitgliederzahl eine positive Tendenz auf. Mit inzwischen 3.259 Mitgliedern (Stand 1. Januar 2016) ist ein neuer Höchststand erreicht. Davon sind 2.376 ordentliche Mitglieder und 779 assoziierte Mitglieder. Hinzu kommen 104 pensionierte Mitglieder, Ehrenmitglieder etc. Neu aufgenommen wurden in der letzten Amtsperiode 135 ordentliche und 205 assoziierte Mitglieder. Daran wird deutlich, dass die DGfE weiterhin für viele neue und insbesondere für junge Mitglieder attraktiv ist. Unter den Sektionen weisen vor allem die Sektionen Schulpädagogik (2014 bis 2016: + 69), Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (+ 62) sowie Allgemeine Erziehungswissenschaft (+ 57) die höchsten Zuwachsraten auf, deutliche Anstiege der Mitgliederzahl gibt es aber auch in den Sektionen Empirische Bildungsforschung (+ 55) sowie Sonderpädagogik (+ 30).

2008 wurde der Status der assoziierten Mitgliedschaft mit einer individuellen Befristung auf 5 Jahre eingeführt. Im Laufe dieser Amtsperiode haben 97 Personen einen Antrag auf Änderung des Mitgliedsstatus gestellt und werden nun als ordentliche Mitglieder geführt. Erstmals mussten allerdings auch 60 assoziierte Mitglieder ausgeschlossen werden, die nach Ablauf der 5-Jahresfrist trotz dreimaliger Kontaktaufnahme durch die Geschäftsstelle keinen Antrag auf Statusänderung gestellt haben. Der Vorstand wird der Mitgliederversammlung auf dem Kongress im März 2016 in Kassel einen Antrag auf Satzungsänderung vorlegen, der eine Änderung der Dauer der assoziierten Mitgliedschaft von 5 auf 6 Jahre sowie die Möglichkeit einer einmaligen Verlängerung um maximal 2 Jahre vorsieht.

In der vergangenen Amtsperiode waren 132 Austritte zu verzeichnen, u.a. aufgrund von Pensionierung. 15 Mitglieder mussten nach mehrmaliger Mahnung wegen fehlender Beitragszahlungen ausgeschlossen werden.

Mit Trauer erfüllen uns die Nachrichten vom Tod von Kolleginnen und Kollegen, die uns seit der letzten Mitgliederversammlung zugegangen sind. Unser Gedenken gilt Dr. Kreszentia Barth, Prof. Dr. Horst Biermann, Prof. Dr. Johanna-Luise Brockmann, Prof. Dr. Lynne Chisholm, Dr. Karl-Horst Dieckhoff, Prof. Dr. Edmund Funke, Prof. Dr. Gerhard Glück, Dr. Heinz Krebs, Prof. Dr. Karl-Christoph Lingelbach, Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Monika Müller, Prof. Dr. Klaus-Dieter Scheer, Prof. Dr. Werner Spies, Prof. Dr. Helga Thomas und Prof. Dr. Jürgen Zabeck.

## Vorstandsarbeit

2014 ist die Wahl zum Vorstand der DGfE erstmals als schriftliche Wahl durchgeführt worden. Das ursprünglich geplante Onlinewahlverfahren muss-

te aufgrund technischer Probleme abgesagt werden, sodass die gesamte Wahl als Briefwahl abgewickelt wurde. Für die nächste Wahl im Frühjahr 2016 sind rechtzeitig Vorbereitungen für die Durchführung einer Onlinewahl getroffen worden, sodass alle Mitglieder, die keinen Antrag auf Briefwahl gestellt haben, tatsächlich online wählen können.

2014 neu gewählt wurden Hans-Christoph Koller als Vorsitzender sowie als Vorstandsmitglieder Fabian Kessel, Tina Hascher und Sabine Reh (die beiden Letztgenannten hatten nach einer vierjährigen Amtszeit erneut kandidiert). Dem Vorstand gehörten außerdem weiterhin Marcelo Caruso, Ingrid Miethe und Christine Zeuner an, die 2012 für vier Jahre gewählt worden waren.

Auf der ersten Sitzung des neuen Vorstands wurden Christine Zeuner zur stellvertretenden Vorsitzenden, Marcelo Caruso zum Schatzmeister, Tina Hascher zur Schriftführerin und Ingrid Miethe zu deren Stellvertreterin gewählt. Im Rahmen der Aufgabenverteilung im Vorstand übernahm Marcelo Caruso außerdem die Vertretung der DGfE in der WERA, den Vorsitz der Programmkommission und den Kontakt zum Lokalen Organisationskomitee für den Kongress 2016. Tina Hascher war verantwortlich für den Kontakt zur Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD), die Organisation des Auftritts der Erziehungswissenschaft in der Studieninformationsplattform [studium.org/](http://studium.org/), saß der Förderpreis-Jury vor und vertrat die DGfE in der EERA (in der letzten Funktion wurde sie seit 2015 durch Marco Rieckmann abgelöst). Fabian Kessel übernahm gemeinsam mit Tina Hascher die Organisation der Tagung „All inclusive? Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“, den Kontakt zu den Bundesministerien (BMBF und BMFSFJ) sowie zum Deutschen Jugendinstitut und war Mitglied der Programmkommission für den nächsten Kongress. Ingrid Miethe war verantwortlich für die inhaltliche Organisation der Forschungskolloquien und der Summer Schools sowie die Vertretung des Vorstands in der Forschungspreis-Jury, Sabine Reh für den Kontakt zu Akkreditierungsagenturen und die Vertretung des Vorstands im Archiv-Beirat. Christine Zeuner übernahm die Redaktion des Mitteilungshefts Erziehungswissenschaft und den Kontakt zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

In dieser Amtsperiode fanden neun ein- bis zweitägige Vorstandssitzungen statt: 26. April 2014 (Berlin), 19. Juni 2014 (Berlin), 31. Oktober/1. November 2014 (Berlin), 23. Januar 2015 (Kassel), 17. April 2015 (Berlin), 9./10. Juli 2015 (Hamburg), 29./30. Oktober 2015 (Berlin), 12. Februar 2016 (Berlin) und 13. März 2016 (Kassel). Der Rat der Sektionen, der dem gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Vorstand und den Sektionsprecherinnen und Sektionsprechern dient, hat dreimal getagt (31. Oktober 2014, 30. Oktober 2015 und 13. März 2016). Angesichts der steigenden Mitgliederzahlen und der zentralen Rolle der Sektionen und Kommissionen für die Arbeit der DGfE kommt diesem Treffen eine hohe Bedeutung zu.

Deshalb gilt mein besonderer Dank den Sektions- und Kommissionsvorständen für ihre Beteiligung und ihr Engagement.

## Organisation des 25. DGfE-Kongresses 2016 in Kassel

Für die Organisation des 25. Kongresses der DGfE, der unter dem Titel „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ im März 2016 stattfindet, konnten Kolleginnen und Kollegen der Universität Kassel gewonnen werden, namentlich Prof. Dr. Edith Glaser und Prof. Dr. Werner Thole, unterstützt durch die Geschäftsführerin Salome Krumme, LL.M. Dem Lokalen Organisationskomitee gehörten außer den bereits Genannten Prof. Dr. Ute Clement, Prof. Dr. Hans Peter Kuhn, Prof. Dr. Frank Lipowsky, Dr. Miriam Lotz, Prof. Dr. Bernd Overwien, Dr. Ralf Schneider, Prof. Dr. Ralf-Kiran Schulz, Dr. Caroline Theurer und Prof. Dr. Manuela Westphal an. Allen Mitgliedern des LOK sei an dieser Stelle ganz herzlich für ihre tatkräftige Mitwirkung an der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Kongresses gedankt.

Wie schon beim letzten Kongress kam auf die Programmkommission ausgesprochen viel Arbeit zu. Die Kommission, die unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Marcelo Caruso aus Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Prof. Dr. Rita Casale, Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Fabian Kessl, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Michael Schemmann sowie Prof. Dr. Susan Seeber bestand, traf sich zu zwei ausführlichen Sitzungen und hat aus insgesamt 580 Einreichungen auf der Basis von zuvor eingeholten Kurzgutachten ein Programm zusammengestellt, das neben den vom Vorstand vergebenen zwölf Parallelvorträgen 41 Symposien, 76 Arbeitsgruppen, 36 Forschungsforen und 48 Einzelvorträge umfasst. Das im Vorfeld des Berliner Kongresses 2014 eingeführte Begutachtungsverfahren hat sich im Wesentlichen bewährt und soll beibehalten werden. Allen Mitgliedern der Kommission sei für ihre Arbeit ganz herzlich gedankt. Für die Zukunft scheint in einem Punkt eine Änderung des Anmeldeverfahrens notwendig: Der Umstand, dass es bisher möglich war, unbegrenzt viele Beiträge anzumelden, hat dazu geführt, dass einige von der Programmkommission bewilligte Veranstaltungen in deutlich anderer Form stattfinden, weil aufgrund des Doppelauftrittsverbots Referentinnen und Referenten ausgetauscht werden müssen. Hier sollte über eine Begrenzung der Zahl der Mehrfachanmeldungen nachgedacht werden.

Wie in der Vergangenheit werden auch auf dem Kongress in Kassel mehrere Preise verliehen, für die jeweils eine eigene Jury zusammengestellt wurde. Die Jury für den DGfE-Forschungspreis 2016 bestand aus Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland und Prof. Dr. Ingrid Mieth. Die Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gehörten neben Prof. Dr. Tina Hascher als Vorsitzender Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof.

Dr. Malte Brinkmann, Prof. Dr. Carola Groppe, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Prof. Dr. Stefanie Hartz und Prof. Dr. Ivo Züchner an. Die Jury für den vom Verlag Barbara Budrich gestifteten Posterpreis besteht 2016 aus Dr. Pascal Bastian, Steffen Billich, Barbara Budrich, Amina Fraij, Prof. Dr. Frauke Grittner, Prof. Dr. Friederike Heinzel, Barbara Lochner, Dr. Miriam Lotz, Marc Motyka, Sina Motzek, Julian Kempf, Jun.-Prof. Dr. Alexandra Retkowski, Dr. Ralf Schneider, Dipl. Psych. Edgar Schoreit, Dr. Catrin Siedenbiedel, Dr. Caroline Theurer, Dr. Sven Thiersch und Carina Tillack.

Für die Vorstandswahl 2016 hat der Vorstand einen Wahlausschuss berufen, dem Prof. Dr. Jutta Ecarius, Prof. Dr. Susan Seeber und Prof. Dr. Werner Thole angehören. Der Wahlausschuss übernimmt die Koordination der Vorstandswahl und begleitet das Wahlverfahren.

Eine Neuerung im Sinne einer Intensivierung der internationalen Kooperation der DGfE stellt der Umstand dar, dass für den Kongress in Kassel auf Vorschlag des LOK mit Argentinien erstmals ein Land als Partnerland des Kongresses ausgewählt wurde. Wenn sich diese Vorgehensweise bewährt, könnte dies auch für künftige Kongresse beibehalten werden.

## Geschäftsstelle | Schatzmeisterei

Die finanzielle Situation der DGfE ist auch in dieser Amtsperiode ausgeglichen. Auf der Einnahmenseite waren aufgrund der weiter gestiegenen Mitgliederzahl und der guten Zahlungsmoral der Mitglieder hohe Einnahmen durch Mitgliedsbeiträge zu verbuchen. Auf der Ausgabenseite stellte wiederum die Summer School in den Jahren 2014 und 2015 das kostenintensivste Projekt dar, das auch dank finanzieller Förderung durch das BMBF erfolgreich durchgeführt werden konnte.

Bei der Abrechnung der Zuwendungen an die Sektionen gibt es noch organisatorische Schwierigkeiten, die künftig durch die Verwendung einer einheitlichen Excel-Tabelle verringert werden sollen. Noch nicht optimal gelöst ist die Frage der Informationsweitergabe an die Mitglieder, die zu wichtigen Teilen über die Sektionen und Kommissionen läuft. Voraussetzung für das Funktionieren der Informationsweitergabe ist allerdings, dass die Sektionen die Mitgliederlisten verwenden, die ihnen regelmäßig von der Geschäftsstelle übermittelt werden.

Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der DGfE ist noch verbesserungsfähig. Hierin ist eine Herausforderung für die Vorstandsarbeit der nächsten Amtsperiode zu sehen.

## Vorstandskommissionen

Wie in den vorangegangenen Amtsperioden haben verschiedene Kommissionen und Arbeitsgruppen im Auftrag des Vorstands gearbeitet.

### *Strukturkommission*

Auf seiner ersten Sitzung hat der Vorstand beschlossen, an einer Strukturkommission als „Gedächtnis der Organisation“ festzuhalten und deshalb die bisherigen Kommissionsmitglieder zu bitten, die Arbeit des Vorstands bis zum nächsten Kongress 2016 durch ihre Expertise zu unterstützen. Mitglieder der Strukturkommission waren Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Jörg Ruhloff und Prof. Dr. Christine Zeuner. Den Vorsitz hatte weiterhin Prof. Dr. Lutz Reuter inne. Ein konkreter Beratungsbedarf ergab sich in dieser Amtsperiode aber nicht.

### *Ethik-Rat | Ethik-Kommission*

Der Ethik-Rat der DGfE besteht aus Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz und Prof. Dr. Rainer Treptow. Er hat die Aufgabe, den Vorstand und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und gegebenenfalls Anhörungen der Parteien durchzuführen.

Da bei der Einreichung von Forschungsanträgen für empirische Projekte zunehmend die Genehmigung durch ein *ethical board* gefordert wird, aber nicht alle Hochschulen eine solche Einrichtung haben, hat der Vorstand im Januar 2015 eine Ethik-Kommission der DGfE gegründet. In diese Kommission wurden Prof. Dr. Ingrid Miethe (Vorsitzende), Prof. Dr. i. R. Marianne Krüger-Potratz (stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Prof. Dr. Hans-Peter Füssel und Prof. Dr. Rainer Treptow berufen. Die Aufgabe dieser Kommission besteht darin, Ethik-Voten zu (Projekt-)Anträgen von DGfE-Mitgliedern zu verfassen, wenn diese nachweisen können, dass sie eine solche Stellungnahme brauchen, aber an ihrer Heim-Institution keine entsprechende Kommission existiert. Bisher wurden vier solche Anträge eingereicht und bearbeitet. Es ist anzunehmen, dass die Nachfrage steigt.

### *Archiv-Beirat*

Der Beirat, der 2010 gegründet wurde und dem Prof. Dr. Christa Berg, Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz, Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Dr. Bettina Reimers und Prof. Dr. Sabine Reh angehören, bereitet die Archivierung, Digitalisierung und Veröffentlichung der DGfE-Aktenbestände in der Bibliothek für

Bildungsgeschichtliche Forschung vor. Dazu wurde 2015 ein Antrag auf Förderung an die Deutsche Forschungsgemeinschaft gestellt.

## Tagungen und Projekte

### *„All inclusive?“ Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*

Die Fachtagung fand am 30. und 31. Oktober 2015 in Berlin mit 160 anstelle erwarteter 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt. Den Anstoß dazu hatte der Vorstand der Sektion Sonderpädagogik gegeben, der um Unterstützung bei Anfragen aus der Bildungspolitik im Blick auf die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der UN bat und darauf verwies, dass dies keineswegs nur eine Aufgabe der Sonderpädagogik, sondern ein Querschnittsthema für die gesamte Erziehungswissenschaft darstelle. Da die Erziehungswissenschaft als Forschungs- wie als Ausbildungsdisziplin angesichts dieser Situation vor der Aufgabe steht, aus wissenschaftlicher Perspektive Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen, war es Ziel des Workshops, die erforderliche disziplinpolitische Auseinandersetzung um die inklusive Neu- und Umgestaltung pädagogischer Arbeit in allen Bereichen des Bildungswesens zu eröffnen.

Als Auftakt hatte der Vorstand ein „Positionspapier“ verfasst, das vor allem die Fragen formuliert, die im Zusammenhang mit der Forderung nach Inklusion zu bearbeiten sind. Die Planung der Fachtagung hatten aus dem Vorstand Tina Hascher und Fabian Kessl übernommen. Als Referentinnen und Referenten mitgewirkt haben Prof. Dr. Maria-Luise Braunsteiner, Prof. Dr. Markus Dederich, Prof. Dr. Michael Grosche, Prof. Dr. Thomas Häcker, Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Prof. Dr. Christian Lindmeier, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik, Prof. Dr. Susanne Miller, Prof. Dr. Hans-Anand Pant, Melanie Radhoff M.Ed., Dr. Christiane Ruberg, Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Prof. Dr. Tanja Sturm, Prof. Dr. Anja Tervoooren, Prof. Dr. Rolf Werning und Dr. Safiye Yıldız. Im Anschluss an die Tagung fand ein Expertengespräch mit den Referentinnen und Referenten statt, das der Vorbereitung einer Stellungnahme diente, die die Position der DGfE zu den mit Inklusion verbundenen Fragen zum Ausdruck bringen soll. Diese Stellungnahme befindet sich derzeit noch im Abstimmungsprozess und soll Anfang 2016 veröffentlicht werden.

### *Forschungskolloquium*

Die Forschungskolloquien fanden mit reger Beteiligung am 13. Juni 2014 und am 19. Juni 2015 jeweils in Berlin statt. Die Vorbereitung hatte Ingrid

Miethe übernommen, als Beraterinnen waren Prof. Dr. Ingrid Gogolin und Prof. Dr. Margret Kraul sowie (im Jahr 2015) Prof. Dr. Ilonca Hardy tätig.

### *Summer School*

Auch in den Jahren 2014 und 2015 erfreute sich die von der DGfE veranstaltete Summer School in Erkner großer Beliebtheit. In beiden Jahren waren alle 19 Kurse ausgebucht, einige bereits innerhalb kürzester Zeit nach Beginn des Anmeldeverfahrens. 2014 nahmen 163, 2015 sogar 183 meist jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Summer School teil. Die inhaltliche Planung war von Ingrid Miethe übernommen worden, für die organisatorische Planung und Durchführung sorgte – mit bewährter Umsicht und großem Engagement – Susan Derdula. Zum Erfolg der Veranstaltung trug auch die Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bei, das die Summer School mit jeweils ca. 40.000 EUR unterstützt hat. Ohne diese Mittel wäre die Summer School in ihrer jetzigen Form nicht durchführbar.

Die Summer School 2014 fand vom 28. Juli bis 1. August statt. Den Eröffnungsvortrag hielt Prof. Dr. Cordula Artelt über „Das Nationale Bildungspanel (NEPS): Konzept der Studie und methodische Überlegungen“. Das Thema des Abendvortrags von Dr. Sina-Mareen Köhler lautete „Konzeption und Umsetzung qualitativer Längsschnittdesigns in der empirischen Sozialforschung“. Im Jahr 2015 fand die Summer School vom 27. bis 31. Juli statt. Den Eröffnungsvortrag hielt diesmal Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser zum Thema „Promovieren als (Selbst)Initiation in eine akademische Fachkultur – Systematische und methodische Aspekte“. Den Abendvortrag hielt Prof. Dr. Frank Goldhammer zum Thema „Technologiebasiertes Assessment in der empirischen Bildungsforschung: Neue Möglichkeiten, neue Herausforderungen“. Eine Neuerung stellte die Promotionsberatung dar, die 2014 erstmals durchgeführt wurde. Während dieses neue Angebot im ersten Jahr vor Beginn der Summer School angesetzt war und nur zehn Teilnehmende angelockt hatte, wurde es 2015 in die Summer School integriert und von 40 Teilnehmenden wahrgenommen. Die Promotionsberatung soll deshalb auch künftig Bestandteil der Summer School sein, die das nächste Mal vom 25. bis 29. Juli 2016 wiederum in Erkner stattfinden wird. Die Förderung durch das BMBF ist fristgerecht beantragt worden.

### *Studieninformationsportal [studium.org/](http://studium.org/)*

Die Mitgliederversammlung auf dem Berliner Kongress 2014 hatte beschlossen, dass sich die DGfE gemeinsam mit anderen Fachgesellschaften an einem Studieninformationsportal [studium.org/](http://studium.org/) beteiligt, das Studieninteressierten – als Alternative zu Rankings wie dem des CHE – differenzierte Informationen über Studiengänge, Studienschwerpunkte und Rahmenbedingungen des Stu-



diums an den unterschiedlichen Hochschulen zur Verfügung stellen soll. Nach den erforderlichen Vorarbeiten, die durch eine vom Vorstand eingesetzte Arbeitsgruppe unter Leitung von Tina Hascher erbracht wurden, wurden im Herbst 2015 entsprechende Fragebögen zu Hochschulen und Studiengängen an 65 Universitäten und fünf Pädagogische Hochschulen in Deutschland sowie an sechs Institute in Österreich und vier Einrichtungen in der Schweiz verschickt; außerdem wurden alle DGfE-Mitglieder sowie die Partnerorganisationen ÖFEB und SGBF um Unterstützung gebeten. Nun bleibt zu hoffen, dass die Hochschulen die nötigen Informationen liefern, damit das Informationsangebot für das Fach Erziehungswissenschaft wie geplant 2016 ans Netz gehen kann.

### *Arbeitstagung „Hamsterrad Wissenschaft?“*

Für das Jahr 2016 ist unter dem Arbeitstitel „Hamsterrad Wissenschaft?“ eine Tagung zu Situation und Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifizierungsphase geplant. Diese wird gemeinsam mit anderen sozialwissenschaftlichen Fachgesellschaften organisiert und voraussichtlich vom 30. Juni bis 2. Juli 2016 im Schader Forum in Darmstadt stattfinden.

## Stellungnahmen

In der vergangenen Amtsperiode hat der Vorstand folgende Stellungnahmen beschlossen und veröffentlicht:

Im Juli 2014 wurde eine Erklärung veröffentlicht, die sich gegen aktuelle Diffamierungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Feld der Sexualforschung und Sexualpädagogik ausspricht und entsprechende Angriffe verurteilt.

Im April 2015 hat der Vorstand (in Übereinstimmung mit einem entsprechenden Votum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie) seine im September 2012 ausgesprochene Empfehlung, das CHE-Ranking zu boykottieren, bekräftigt. In der Begründung wird darauf verwiesen, dass trotz der Bemühungen des CHE um methodische Verbesserungen und eine stärkere Berücksichtigung fachspezifischer Besonderheiten die seinerzeit vorgebrachten grundsätzlichen Einwände gegen das Ranking keineswegs ausgeräumt sind. Diese richteten sich zum einen gegen den Anspruch, trotz schmaler Datenbasis vermeintlich eindeutige und verallgemeinerbare Urteile über die Qualität der Studienangebote fällen zu können, zum anderen gegen die ausdrücklich erwünschte Verschärfung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, die angesichts von Unterfinanzierung nicht zur Verbesserung, sondern eher zur Verschlechterung der Studienbedingungen zu führen droht.

Im Mai 2015 veröffentlichte der Vorstand eine Stellungnahme zu der evidenz- und konsensbasierten Leitlinie „Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung“, die von einer Kommission unter Federführung der Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) erarbeitet worden war. Die Stellungnahme stammt von Prof. Dr. Renate Valtin, die die DGfE in dieser Kommission vertreten hatte, und begründet detailliert, warum die DGfE – gemeinsam mit einer ganzen Reihe anderer Fachgesellschaften wie der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, dem Deutschen Philologenverband und dem Symposium Deutschdidaktik – der Leitlinie nicht zugestimmt hat. Als Grund für diese Ablehnung wird zum einen genannt, dass eine problematische Definition von Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) und daraus abgeleitete Diagnoseverfahren dazu führen, dass bis zu einem Viertel aller Kinder und Jugendlichen eine LRS bescheinigt werden kann. Zum andern wird beanstandet, dass aufgrund des evidenzbasierten Verfahrens nur solche Handlungsempfehlungen formuliert werden, die in randomisierten Interventionsstudien geprüft wurden, aber zusammen kein schlüssiges Förderkonzept ergeben.

Im Juni 2015 wurde ein Papier mit dem Titel „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte“ veröffentlicht, das als Auftakt zu einer Diskussion diente, die dann auf der Fachtagung „All inclusive?“ fortgesetzt wurde und zu einer fundierten Stellungnahme der DGfE führen soll (siehe oben unter „Tagungen und Projekte“).

## Publikationen und Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Die Veröffentlichung des Bandes zum Berliner Kongress „Traditionen und Zukünfte“, der die Parallelvorträge und weiter ausgewählte Beiträge des Kongresses versammelt, hat sich aufgrund der Erkrankung eines Mitherausgebers verzögert und wird voraussichtlich Anfang 2016 im Verlag Barbara Budrich erscheinen. Herausgebende sind Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Dr. Ulrich Salaschek, Prof. Dr. Sabine Reh und Prof. Dr. Marcelo Caruso.

2015 ist ebenfalls im Verlag Barbara Budrich ein Band erschienen mit dem Titel „Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft“. Der Band geht auf einen vom DGfE-Vorstand im Oktober 2013 veranstalteten Workshop zurück; Herausgebende sind Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Werner Thole, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann sowie von Seiten des Vorstands Prof. Dr. Tina Hascher und Prof. Dr. Sabine Reh.

### *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*

Der zum DGfE-Kongress in Kassel erscheinende „Datenreport Erziehungswissenschaft 2016“ wird mittlerweile zum sechsten Mal systematisch über Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland berichten. Darin werden aktuelle statistische Daten zu Studiengängen und Standorten, zu Studierenden, Studienabschlüssen und Arbeitsmarkt, zu Personal, Forschung und Publikationskulturen, zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, zu Geschlechterverhältnissen sowie zur Inklusion als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft vorgelegt und kommentiert. Gefördert wird der Datenreport von der Max-Traeger-Stiftung, Herausgebende sind Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Horst Weishaupt und Prof. Dr. Ivo Züchner. Der Vorstand dankt den Autorinnen, den Autoren und allen anderen Beteiligten, die zum Gelingen des Bandes beigetragen haben.

### *Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“*

Die Redaktion der „Erziehungswissenschaft“ hatten Christine Zeuner und Katja Schmidt inne. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre engagierte und zuverlässige Arbeit gedankt. In der letzten Amtsperiode sind Hefte mit folgenden Themenschwerpunkten erschienen:

- Heft 48 (Sommer 2014): „Traditionen und Zukünfte“. 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- Heft 49 (Winter 2014): Erinnerungskulturen – Preise, Namen und Disziplinpolitik
- Heft 50 (Sommer 2015): Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft?
- Heft 51 (Winter 2015): Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft.

Von Christine Zeuner und Katja Schmidt wird außerdem noch Heft 52 (Sommer 2016) mit dem Schwerpunktthema „Erziehungswissenschaft in den Nachbarländern“ betreut.

### Vertretung in Gremien und Kooperationen

#### *EERA*

In der European Educational Research Association (EERA) war die DGfE 2014 vertreten durch Tina Hascher; 2015 übernahm auf Bitte des Vorstands Prof. Dr. Marco Rieckmann diese Aufgabe. Die EERA veranstaltet die jährlich stattfindende European Conference on Educational Research (ECER) und diskutiert aktuelle, länderübergreifende Fragen wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft, die Rahmenbedingungen für erziehungswissen-

schaftliche Forschung und die Berufsperspektiven für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Wichtige Themen der EERA sind außerdem die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, internationale Kooperationen und die geplante Datenschutzrichtlinie der EU.

### *WERA*

In der World Educational Research Association (WERA) hat weiterhin Marcelo Caruso die DGfE vertreten. Die WERA begleitet und unterstützt die Institutionalisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung weltweit. Mit der Veranstaltung von *focal meetings*, in der Regel angeschlossen an Kongresse von nationalen oder regionalen Fachgesellschaften, und mit der Organisation von 17 International Research Networks, vier von denen unter der Leitung von DGfE-Mitgliedern, werden die Vernetzung und Positionierung der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung unterstützt. Außerdem beteiligt sich WERA seit dem Berliner Kongress an der Organisation von international besetzten Veranstaltungen auf den DGfE-Kongressen. Die WERA veröffentlicht seit 2015 ein eigenes Jahrbuch. Schließlich hat WERA ein neues *Committee* zur Unterstützung der Institutionalisierung von Fachorganisationen der Bildungsforschung eingerichtet sowie Workshops zu „*capacity building*“ in mehreren Ländern veranstaltet.

### *Psychotherapie-Ausbildung*

Die DGfE wird weiterhin von Prof. Dr. Margret Dörr im „Projekt Transition“ der Bundespsychotherapeutenkammer vertreten, in dem Empfehlungen zur Neugestaltung der Psychotherapie-Ausbildung erarbeitet werden. Während diese Ausbildung bislang als Zusatzausbildung stattfand, zu der auch Absolventinnen und Absolventen pädagogischer Studiengänge Zugang hatten (so weit es um die Ausbildung zur Kinder- und Jugend-Psychotherapie ging), soll die Ausbildung künftig in einem so genannten Direktstudium erfolgen, das weder zwischen Kinder- und Jugend- bzw. Erwachsenen-Psychotherapie noch zwischen den verschiedenen Therapierichtungen unterscheidet. Im Interesse der DGfE liegt es, dazu beizutragen, dass auch künftig Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge Zugang zur Psychotherapie-Ausbildung haben und dass erziehungswissenschaftliche Anteile angemessen in diese Ausbildung integriert werden.

### *Leitlinie „Diagnostik und Behandlung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung“*

In einer Expertenkommission zur Erarbeitung einer Leitlinie „Diagnostik und Behandlung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ wurde die DGfE von Prof. Dr. Renate Valtin vertreten. Die Kommission hat ihre Arbeit mittler-

weile beendet; wie oben (unter „Stellungnahmen“) berichtet hat die DGfE der Leitlinie aufgrund zahlreicher Bedenken nicht zugestimmt.

### *DFG-Fachkollegium*

Im November 2015 wurden die Fachkollegien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) neu gewählt. Im Vorfeld der Wahl wurden von der DFG zwei wichtige Änderungen beschlossen. Zum einen wurden sowohl der Name als auch die Binnengliederung des für die Erziehungswissenschaft zuständigen Fachkollegiums 109 verändert. Künftig heißt das Fachkollegium „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ (bisher nur „Erziehungswissenschaft“) und besteht aus neun (statt bisher acht) Fachkollegiatinnen bzw. Fachkollegiaten, die in vier (bisher drei) Fächer zusammengefasst sind. Dabei wurde das Fach „Allgemeine und fachbezogene Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung“ umbenannt in „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“ und statt des bisherigen Fachs „Sozialisations-, Institutions- und Professionsforschung“ zwei neue Fächer mit der Bezeichnung „Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen“ sowie „Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung“ eingerichtet. Der Vorstand hat in einem Schreiben an den Präsidenten der DFG vom Juni 2014 die Ausweitung des Kollegiums begrüßt, aber gegen die Benennung des neuen Fachs „Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung“ protestiert, da diese Benennung keiner etablierten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entspricht und eine „pädagogische Sozialforschung“ weder in Form von Professuren mit dieser Widmung noch als Sektion bzw. Kommission der DGfE existiert. Dagegen gibt es in dem Fachkollegium nun keinen Ort mehr für die etablierten Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Sozialisations- und Biographieforschung. Zudem ist die Abgrenzung zum Fach 109.3 unklar, weil eine Unterscheidung zwischen „pädagogischen Organisationen“ und „Bildungsinstitutionen“ nicht trennscharf möglich sein dürfte. Deshalb votiert der Vorstand für eine Umbenennung dieses Fachs in „Sozialisations- und Biographieforschung“.

Eine zweite Neuerung betrifft das Verfahren zur Nominierung von Kandidatinnen und Kandidaten für die Fachkollegienwahl. Während die Nominierung bisher von der DFG auf Basis der Vorschläge von Fachgesellschaften und Hochschulen vorgenommen wurde, entscheidet nunmehr über die Nominierung nur noch der Umstand, von wie vielen Vorschlagsberechtigten ein Kandidat bzw. eine Kandidatin vorgeschlagen wurde. Gegen diese Regelung hat die DGfE zusammen mit anderen Fachgesellschaften Protest eingelegt, weil dabei den Fachgesellschaften gegenüber den Hochschulen nur noch ein verschwindend geringes Gewicht zukommt und fachfremde Gesichtspunkte (wie das Interesse der Hochschulen, Mitglieder der eigenen Institution zu nominieren) die Entscheidung zu dominieren drohen.

Vor diesem Hintergrund ist es als großer Erfolg zu betrachten, dass es dem Vorstand nicht nur gelungen ist, gemeinsam mit den anderen beiden

vorschlagsberechtigten Fachgesellschaften, der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), einen Kandidierendenvorschlag einzureichen, sondern durch gezielte Werbung auch so viele Hochschulen zur Unterstützung dieser Vorschläge zu gewinnen, dass alle von der DGfE gemeinsam mit GEBF und GFD vorgeschlagenen Kandidatinnen und Kandidaten tatsächlich nominiert und am Ende auch nur solche Kandidatinnen und Kandidaten gewählt wurden.

### *DIPF*

Verstärkt wurde auch die Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Künftig entsendet der Vorstand je eine Vertreterin bzw. einen Vertreter in die Beiräte für das Fachportal Pädagogik und für den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Der Vorstand hat dem DIPF zudem Unterstützung zugesagt für einen Antrag auf ein Projekt zur Entwicklung einer „Virtuellen Forschungsumgebung“ für erziehungswissenschaftliche Forschung.

### *Zusammenarbeit mit anderen Fachgesellschaften*

Auf Anregung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) finden seit 2014 jährliche bis halbjährliche Treffen der Vorsitzenden und der Geschäftsführenden sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften statt, an denen neben DGS und DGfE auch Vertreterinnen und Vertreter politik-, geschichts- und kommunikationswissenschaftlicher Verbände teilnehmen. Diese Treffen dienen dem Austausch von Informationen und Erfahrungen sowie der Abstimmung gemeinsamer Stellungnahmen und Aktivitäten. Einen wichtigen Schwerpunkt stellt das neue Studieninformationsportal [studium.org/](http://studium.org/) dar, das von der DGS gemeinsam mit dem Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) als Alternative zum CHE-Ranking begründet wurde und an dem sich mittlerweile auch die DGfE beteiligt. Weitere gemeinsame Aktivitäten in den vergangenen zwei Jahren waren u.a. die Verabschiedung einer kritischen Stellungnahme zur Neugestaltung des Nominierungsverfahrens für die DFG-Fachkollegienwahl und die Vorbereitung einer gemeinsamen Tagung zur Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifizierungsphase (siehe oben).

### **Preise und Ehrungen**

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden auf dem Kongress 2016 Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann und Prof. Dr. Horst Weishaupt ausgezeichnet. Den Ernst-Christian-Trapp-Preis erhält Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth. Bei der Vergabe des Förderpreises werden zwei erste Preise verge-

ben. Der eine davon geht an Dr. Silvia Salchegger (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens), der andere an Dr. Thomas Rucker (Universität Bern). Den DGfE-Forschungspreis erhält Prof. Dr. Sigrid Blömeke.

\*

Abschließend sei den Mitgliedern des Vorstands der DGfE sowie den Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle für ihre Arbeit und ihr Engagement ein herzlicher Dank ausgesprochen. Zu danken ist außerdem allen Kolleginnen und Kollegen, die in den zurückliegenden zwei Jahren die Arbeit des Vorstands unterstützt haben, sei es in den Sektionen und Kommissionen, in Arbeitsgruppen des Vorstands oder bei der Vorbereitung von Tagungen, sei es durch Vorträge oder Publikationsbeiträge, durch die Tätigkeit als Gutachterinnen und Gutachter oder als Referentinnen und Referenten der Summer School. Gemeinsam können wir auf eine arbeits- und ereignisreiche Amtsperiode zurückblicken, in der wir versucht haben, den Herausforderungen zu begegnen, die sich der DGfE gegenwärtig stellen, und damit zur Weiterentwicklung der Fachgesellschaft beizutragen.

*Hans-Christoph Koller*





## 17. Kolloquium „Forschungsberatung“ der DGfE

am 28. Oktober 2016 von 10:00 bis 16:00 Uhr in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft lädt zum 17. Kolloquium „Forschungsberatung“ für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sowie für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ein, die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer Förderinstitution, beispielsweise bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der VW-Stiftung oder dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einwerben möchten.

Das Kolloquium ist an qualitativ und/oder quantitativ arbeitende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Deutschland und der Schweiz adressiert, die daran interessiert sind, sich vor der Antragstellung eines Forschungsvorhabens vorab von Expertinnen und Experten beraten zu lassen. Die DGfE organisiert und fördert dieses Kolloquium und lädt für die Beratungen erfahrene DFG-Fachgutachterinnen und Fachgutachter ein, die jedoch derzeit nicht Mitglied des erziehungswissenschaftlichen Fachgremiums der DFG sind. Zugesagt haben: Prof. Dr. Hans Gruber (Regensburg), Prof. Dr. Margret Kraul (Göttingen) und Prof. Dr. Rudolf Tippelt (München).

Grundlage der Beratungen ist eine circa fünf Seiten umfassende Kurzbeschreibung des geplanten Forschungsvorhabens. Diese ist zusammen mit der Anmeldung einzureichen. Die Forschungsskizzen sollten gängige Antragsrichtlinien beachten, beispielsweise die der DFG, zu finden unter [www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1\\_02.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1_02.pdf).

Einsendeschluss für die Kurzschilderungen und Anmeldeschluss für die Teilnahme ist der 26. September 2016. Die Beratung erfolgt in kleinen Gruppen, die es ermöglichen, individuell auf jedes Projekt einzugehen. Zur Vorstellung des Projektes am 28. Oktober 2016 sollte ein Kurzvortrag von fünf Minuten Länge vorbereitet werden. Die Teilnahmegebühr beträgt 20 €. Die Kosten für die Anreise und die gegebenenfalls notwendige Übernachtung tragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.

Bei inhaltlichen Fragen werden Sie sich bitte an Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (E-Mail: [Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de](mailto:Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de)).

Ihre Kurzbeschreibungen senden Sie bitte an Susan Derdula in der DGfE-Geschäftsstelle ([buerou@dgfe.de](mailto:buerou@dgfe.de); Betreff: DGfE-Forschungskolloquium).



## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

### Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

#### *Tagungen*

Jahrestagung der Sektion in Wien, 17. bis 19. September 2015:  
„Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte

„Everything has been said before, but since nobody listens, we have to keep going back and begin again.“ Dieses Zitat von André Gide stellte Larry Cuban an den Beginn seines 1990 im „Educational Researcher“ veröffentlichten Artikels „Reforming Again, Again, and Again“, in dem er sich mit der ständigen Wiederkehr von Bildungsreformen in der amerikanischen Bildungsgeschichte auseinandersetzt. Gides Zitat scheint den öffentlichen Diskurs über Bildungsreformen und die Lage der historischen Bildungsforschung auch 25 Jahre später noch treffend zu beschreiben. Bildungsreformen werden angesichts wahrgenommener gesellschaftlicher Missstände oder nach Feststellung von tatsächlichen oder vermeintlichen Gebrechen des Bildungssystems im öffentlichen Diskurs mit Nachdruck gefordert. *Aktuell* in Planung oder Umsetzung befindliche Reformen sind Gegenstand tagespolitischer Auseinandersetzungen. *Vergangene* Bildungsreformen gehören zu den zentralen Forschungsgegenständen der historischen Bildungsforschung. Angesichts dessen könnte man erwarten, dass im Zusammenhang mit Bildungsreformen die Expertise von Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern gefragt ist. Das trifft aber nicht zu: In der *gesellschaftlichen Debatte* über Bildungsreformen tritt Geschichte, so sie überhaupt eine Rolle spielt, entweder im Gesicht einer Verfallsgeschichte als angeblich bessere alte Zeit auf oder wahrgenommene Missstände im Bildungssystem werden als zu überwindende Relikte der Vergangenheit dargestellt. Die Geschichte früherer Bildungsreformen spielt in dieser Debatte keine Rolle. Ähnliches gilt für den *wissenschaftlichen Diskurs*: Gegenüber den Deutungsangeboten der empirischen Bildungsforschung, der Bildungspsychologie oder der Hirnforschung spielt das Wissen der historischen Bildungsforschung über Bildungsreformen eine marginale Rolle.

Diese Überlegungen waren der Ausgangspunkt dafür, die Frage zu stellen, was Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker tatsächlich über Bildungsreformen wissen und welche Rolle dieses Wissen in aktuellen Reformdebatten spielen könnte. Es war eine recht international zusammengesetzte Gruppe, die am 17. September, einem ungewöhnlich warmen Spätsommertag, zur Eröffnung der Tagung am Campus der Universität Wien zusammenkam. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den deutsch-

sprachigen Ländern waren auch Kolleginnen und Kollegen aus Tschechien, Ungarn, Italien, Belgien, Frankreich, Italien und anderen Ländern vertreten.

Auch das Programm der Tagung zielte darauf ab, eine weitgesteckte Perspektive auf Bildungsreformen zu bieten, was historische Epochen, Räume und Felder von Bildungsreform betrifft. So deckten die Beiträge die Zeitspanne von der Reformation bis ins 21. Jahrhundert und die Geografie vom Kongo bis nach Kanada ab und führten vom Klassenzimmer bis in den Kibuz. Die Anordnung der Beiträge folgte dabei nicht in erster Linie zeitlichen oder räumlichen Ordnungsprinzipien, sondern orientierte sich an Themenfeldern und Forschungsperspektiven, sodass sich in den Diskussionen immer wieder interessante Möglichkeiten boten, über Räume und Epochen hinweg Bezüge herzustellen. Eine Besonderheit des Programms bestand in den Impulsreferaten, mit denen die einzelnen thematischen Hauptblöcke der Tagung eingeleitet wurden. Dafür wurden Expertinnen oder Experten aus den jeweiligen Bezugsfeldern (Bildungsreformdiskurse, Bildungsreform und Politik, Schule, Hochschule und außerstaatliches Bildungswesen) gebeten, aus ihrer Perspektive auf Bildungsgeschichte einen Input zu geben. Das komplette Tagungsprogramm kann unter folgender Webadresse eingesehen werden: [https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_bildungswissenschaft/Tagungen/Programm\\_Bildungsreform\\_final.pdf](https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/Tagungen/Programm_Bildungsreform_final.pdf).

Es ist im hier zu Verfügung stehenden Rahmen nicht möglich, eine inhaltliche Bilanz über die Tagung zu ziehen. Jeder Versuch, dies in der nötigen Kürze zu machen, würde darauf hinauslaufen, einzelne Aspekte mehr oder weniger willkürlich herauszugreifen. Für eine angemessene inhaltliche Darstellung der Tagung sei daher auf den Tagungsband verwiesen, auch wenn es bis zu dessen Erscheinen noch ein bisschen dauern wird.

*Wilfried Göttlicher (Wien)*

### *Berichte aus den Arbeitskreisen*

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte für die Mitgliederversammlung der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE

Vom 3. bis 5. Dezember 2015 hat am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Saarbrücken die Tagung „Erziehung als Entfehlung. Zum Zusammenhang von Bildung, Weltanschauung und Geschlecht in der Neuzeit“ stattgefunden. Die interdisziplinär ausgerichtete Tagung wurde vom „Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte“ unterstützt. Für Planung und Durchführung zeichnete die Theologin und Bildungshistorikerin Anne Conrad, langjähriges Mitglied im Sprechergremium des AVE, zusammen mit ihrem Kollegen Alexander Maier verantwortlich. Im diachronen Längsschnitt von der frühen Neuzeit bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts und im inter-

konfessionellen Vergleich gingen Vertreterinnen und Vertreter der Theologie, Geschichtswissenschaft, Germanistik und Erziehungswissenschaft dem problematischen Anspruch einer Verbesserung des Gesellschaftlichen durch „Entfehlung“ des Einzelnen sowohl in institutionalisierten als auch informell-geselligen Kontexten nach. Die Beiträge der Tagung werden in der Reihe „Historische Bildungsforschung“ der Sektion veröffentlicht.

*Anne Conrad (Saarbrücken) und Stephanie Hellekamps (Münster)*

„Familie als Ressource“. Bericht zum Workshop des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE am 29. Januar 2016 in Köln

Am 29. Januar 2016 fand an der Universität zu Köln ein Workshop des Arbeitskreises Historische Familienforschung zum Thema „Familie als Ressource“ statt. Ziel war es, die Thematik aus unterschiedlichen historischen wie gegenwartsbezogenen Perspektiven zu beleuchten: Aspekte der gegenseitigen Sorge und Fürsorge, des Aushandelns und Verteilens von Ressourcen im familialen Kontext, die Frage nach Familie als „Herstellungsleistung“, aber auch die Geschlechterrollen in den Fragen von Ressourcenherstellung und -nutzung. Damit verknüpft sind auch Machtfragen sowie die doppelte Perspektive von Familie als Ressource nach innen und als Ressource für andere Institutionen und Aufgaben in Staat und Gesellschaft.

Zwei Beiträge widmeten sich der Frage, wie Familien den Prozess der Einschulung ihrer Kinder gestalten: *Kaja Kesselhut* (Osnabrück) legte Zwischenergebnisse aus dem ethnografisch angelegten DFG-Projekt „Familiale Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“ vor. Anhand einer Filmsequenzanalyse wurde beispielhaft verdeutlicht, wie schwierig es ist, im komplexen Familienalltag die von der Schule eingeforderten Ressourcen beispielsweise bei der Hausaufgabenbetreuung bereitzustellen. *Magdalena Hartmann* (Hannover) präsentierte Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur kooperativen Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Grundschulen auf der Basis des „Early-Excellence-Ansatzes“. Der Ansatz, so die These, biete über eine stärkere Einbindung der Eltern in den Transitionsprozess und durch einen frühen Beziehungsaufbau zu den späteren Lehrkräften Potentiale, die derzeit noch ungenutzt blieben.

In seinem Dissertationsprojekt verfolgt *Thomas Grunau* (Karlsruhe) die Frage, wie sich im Erfahrungsraum einer „Bambini“-Fußballmannschaft Familie über soziale Praktiken konstituiert. Besonders aufschlussreich seien jene beobachtbaren Handlungen, in denen Eltern oder Kinder eine Art „undoing family“ praktizieren, wenn beispielsweise ein Trainer der Mannschaft zugleich Vater eines Spielers im Team ist.

*Monika Bourmer* (Oldenburg) fokussierte „Familie im Nationalsozialismus“ exemplarisch anhand der autobiographischen Schriften von Heinrich

Böll und Horst Krüger u.a. hinsichtlich der Frage, inwiefern Familien Ressourcen zur Entwicklung eines distanzierten Verhaltens dem Nationalsozialismus gegenüber bereitstellen konnten. Generell wurde diskutiert, welche Erkenntnismöglichkeiten die literarische Quellengattung Autobiographie der historischen Familienforschung bieten kann.

Familie als eine soziale Formation ist seit Jahrhunderten ein weit verbreitetes Bildmotiv, dem sich *Kerstin te Heesen* (Trier) in ihren Forschungsarbeiten widmet. Anhand von ausgewählten gemalten und fotografischen Familienbildern hatten die Workshopteilnehmenden die Möglichkeit, visualisierte Geschlechterrollen, Familieninszenierungen und Praktiken der familialen Lebensführung zu diskutieren.

Der Workshop hat die vielfältigen Potentiale, die das Thema „Familie als Ressource“ enthält, exemplarisch erhellt.

*Wolfgang Gippert (Köln)*

### *Vorstandsarbeit*

Auf der Mitgliederversammlung im September 2015 wurde ein neuer Vorstand gewählt: Prof. Dr. Ulrike Mietzner, Technische Universität Dortmund, Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung und Entwicklung Zentrum für Schulgeschichte, und Dr. Michaela Vogt, Universität Würzburg.

Auch der Beirat wurde teilweise neu gewählt: Ihm gehören folgende Kolleginnen und Kollegen an: Prof Dr. Eckhardt Fuchs, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Prof Dr. Edith Glaser, Universität Kassel, Dr. Petra Götte, Universität Augsburg, Dr. Jörg W. Link, Universität Potsdam, Apl. Prof. Dr. Frank Tosch, Universität Potsdam.

### *Veröffentlichungen der Sektion*

Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2015): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2015. Band 21 Bildung und Hegemonie, Empowerment. Redaktion: Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

In der neuen Reihe „Historische Bildungsforschung“ des Klinkhardtverlages hrsg. von Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes ist Band 1 erschienen:

Vogt, Michaela (2015): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### *Tagungsankündigungen*

Vom 23. bis 24. September 2016 findet das *11. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker* in Berlin an der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) statt. Das Forum dient der verstärkten Förderung und Integration des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, laufende bildungshistorische Forschungsvorhaben mit einem Fachpublikum kritisch-konstruktiv zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Eine thematische Eingrenzung gibt es nicht. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der letzten Foren setzen wir den Schwerpunkt bei der Auswahl der eingereichten Exposés auf laufende Dissertationsprojekte. Bitte machen Sie Ihre Examenskandidatinnen und Examenskandidaten, Ihre Doktorandinnen und Doktoranden auf das 11. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker aufmerksam. Interessenten wenden sich bitte mit einem einseitigen Exposé bis spätestens 15. Mai 2016 an Dr. Petra Götte, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Tel.: 0821-598-5688, E-Mail: [petra.goette@phil.uni-augsburg.de](mailto:petra.goette@phil.uni-augsburg.de) oder an Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm; Tel.: 0331-977-2146, Fax: 977-2063, E-Mail: [link@uni-potsdam.de](mailto:link@uni-potsdam.de).

Am 6. und 7. Oktober 2016 gibt es eine erste *Arbeitstagung Universitätsgeschichte* in Berlin; Informationen über Prof. Dr. Edith Glaser.

An der TU Dortmund findet die *Jahrestagung* der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in Kooperation mit der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE zum Thema „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ vom 13. bis 15. Oktober 2016 statt. Den Call for Papers finden Sie auf der Homepage der Sektion.

*Ulrike Mietzner (Dortmund)*

## Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft mit ihren weit über 800 Mitgliedern ist die zweitgrößte Sektion in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die Sektion setzt sich aus der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie (Vorsitz: Rita Casale), der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (Vorsitz: Anja Tervooren, Sprecherin der Sektion), der Kommission Pädagogische Anthropologie (Vorsitz: Jörg Zirfas) und der Kommission Wissenschaftsforschung (Vorsitz: Elmar Anhalt) zusammen. Neben der Sektionstagung, die im zweijährigen Turnus alternierend zum DGfE-Kongress stattfindet und von einer der vier Kommissionen ausgerichtet wird, werden jährlich jeweils im Herbst Jahrestagungen in den Kommissionen veranstaltet.

### *Tagungen*

#### Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, die vom 30. September bis zum 2. Oktober an der Eberhard Karls Universität Tübingen stattfand, widmete sich unter dem Titel „Bildung und Subjektivierung“ der bildungstheoretischen Anschlussfähigkeit des Subjektivierungskonzepts.

Ausgehend von der Annahme, dass Prozesse der Subjektwerdung als kulturell formatierte und durch andere konstituierte Prozesse denken zu können, wurde der Bedeutung der Verschränkung von „Zu einem Subjekt gemacht zu werden“ mit dem „Sich selbst zu einem Subjekt machen“ für die bildungstheoretische und -philosophische Theoriebildung nachgegangen. Vor dem Hintergrund der Kritik eines autonomen und sich selbst transparenten Subjekts legte die Tagung den Fokus auf die Bedingungen der Intelligibilität und Konstituierung von Subjekten in machtvollen und intersubjektiven Prozessen der Anerkennung und Verkennung. Es wurden dabei höchst unterschiedliche Weisen der Subjektivierung entschlüsselt, so z.B. in der Dichtung von Homer und Sophokles Anschlussmöglichkeiten subjektivierungstheoretischen Weiterdenkens in der Auseinandersetzung mit der Frage lebhaften Lebens und dem Begriff der Verantwortung eruiert sowie Potentiale der bildungstheoretischen Neu-Perspektivierung vom Standpunkt einer anthropologischen sowie vulnerabilitäts- und alienationstheoretischen Rückbindung ausgelotet.

In insgesamt neun Beiträgen wurden folgende Themenschwerpunkte behandelt: unterschiedliche Formen von Praktiken und Prozessen der Subjekt-konstitution, Subjektivierung im Spannungsverhältnis zu einer Theorie der



Bildung, Kritik und Problematisierung des Verhältnisses von Bildung und Subjektivierung.

Ricarda Biemüller (Bielefeld)

### Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

An der Universität Duisburg-Essen fand vom 1. bis 2. Oktober 2015 die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zum Thema „Raum und Dinge in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“ statt. Auf der Tagung wurde anknüpfend an Forschungen zum *spatial* und *material turn* in den Kulturwissenschaften thematisiert, welche methodologischen und methodischen Perspektiven sich durch die Verschiebung der Blickrichtung hin zu den Räumen und Objekten der Bildung eröffnen: Welche Konsequenzen ergeben sich für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung, wenn nicht die Subjekte, sondern Räume und Dinge der Bildung Ausgangspunkte der empirischen Untersuchung sind? Welche neuen (bzw. wieder zu entdeckenden) Themen erschließen sich aus der Hinwendung zur Materialität und Räumlichkeit von Bildungsprozessen, die mit qualitativen Verfahren erforscht werden können? Wie werden in den unterschiedlichen methodischen und methodologischen Richtungen qualitativer Bildungs- und Biographieforschung diese Kategorien (re-)konstruiert?

In seinem Eröffnungsvortrag beschäftigte sich *Arnd-Michael Nohl* mit der „Indexikalität der Dinge“. Dinge sind bedeutungshaltig aufgrund der praktischen Kontexte, in denen sie verwendet werden, aber auch aufgrund Spuren, den ihr Gebrauch auf ihnen hinterlässt. Sie verweisen jenseits der konventionellen Verwendungsformen, für die sie geschaffen wurden, auf unkonventionelle Praktiken ihrer Ingebrauchnahme. Ausgangspunkt des Vortrags von *Dorle Klika* war der Wandel der räumlich-materialen Umwelt des Aufwachsens seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Worin besteht die, die Lebensalter überstehende Bildungsbedeutsamkeit der Dinge, mit denen man aufwuchs, die aber heute verschwunden sind? – so ihre, im Rahmen einer autobiographischen Reflexion über „Stadt- und Landkindheit in den 1950er Jahren“ gestellte Frage. Der Vortrag von *Benjamin Jörissen* beschäftigte sich mit der Rolle dinglicher Aktanten in Biographisierungs- und Subjektivierungsprozessen.

Neben diesen in erster Linie auf theoretische und methodologische Konzeptionalisierung gerichteten Vorträgen wurden auch empirische Untersuchungen vorgelegt, welche die Gestaltung, Organisation und dinglichen Ausstattung von Räumen der Bildung in der Familie, in der Kindertagespflege oder in Schulen fokussierten. Die Themen reichten dabei von der Frage, an welchen Orten Familien sich eigentlich als solche konstituieren, wenn es mehrere Wohnorte gibt, an denen die Familienmitglieder zeitweilig wohnen (*Sebastian Schinkel*) oder welche Chancen für die Interaktion und welche Probleme der Abgrenzung des eigenen Territoriums Schultische bereiten, die

von der rechteckigen Standardform abweichen (*Katharina Rosenberger*). Eine andere Richtung der Betrachtung zeigten Vorträge auf, in denen Objekte betrachtet wurden, die aufgrund ihrer Einzigartigkeit für individuelle Bildungsprozesse relevant werden, beispielsweise fotografische Selbstporträts in sozialen Netzwerken oder Objekte, welche als Zeichen der kulturellen Zugehörigkeit bei transnationalen Migrationsprozessen mitgenommen werden.

2016 findet eine gemeinsame Tagung der Kommission Bildungs- und Biographieforschung und der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE statt. Sie wird unter dem Titel „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ vom 13. bis 15. Oktober 2016 an der Technischen Universität Dortmund veranstaltet. Ein Call for Papers ist bereits erschienen.

*Robert Kreitz (Chemnitz)*

### Kommission Pädagogische Anthropologie

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Pädagogische Anthropologie, die vom 15. bis 17. Oktober an der Universität zu Köln stattfand, widmete sich unter dem Titel „Kinder – Kindheit“ den Bildern von Kindern und Kindheit, die für die Pädagogik Deutungs-, Orientierungs-, Handlungs- und Legitimationsfunktionen erfüllen. Diskutiert wurden dabei vor allem generationell konstruierte Ordnungsmuster, die diverse Modelle des Kindes hervorgebracht haben, wie das sich entwickelnde, das lernende, das zu erziehende, sich bildende oder das zu betreuende Kind. Zudem ging es um folgende Fragen: Welche Konstruktionslogiken erzeugen eine „Natur“ des Kindes? Wie unterscheiden sich die Vorstellungen von Kindheit und ihre Pädagogiken in den unterschiedlichen Kulturen und Herkunftsregionen? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich in verschiedenen pädagogischen Institutionen im Umgang mit Kindern festhalten? „Das Kind“ erscheint hier häufig im Blickwinkel normierter und standardisierter Erwartungen, entsprechend beschriebener Verläufe des Aufwachsens und sich daran anschließender didaktischer und bildungspraktischer Konzeptionen. Diese anthropologischen Konstrukte wirken formierend auf die Gestaltungen von Lebenswelten für Kinder und den Umgang mit Kindern ein.

In den drei Tagen wurden insgesamt 21 Beiträge vorgestellt und diskutiert. Vier Beiträge konnten krankheitsbedingt nicht gehalten werden. Thematisch spannte die Tagung einen weiten Rahmen, der von historischen Modellen von Kindern und Kindheit in der Aufklärung, der Romantik und der 68er-Bewegung über strukturelle Fragen der Normierung von Kindern und der Machtausübung gegenüber Kindern, der ästhetischen und kulturellen Darstellung von Kindheit bis hin zu ethischen, sozialen und interkulturellen Aspekten von Kindheit reichte.

*Jörg Zirfas (Köln)*

## Kommission Wissenschaftsforschung

Die Jahrestagung 2015 der Kommission Wissenschaftsforschung fand vom 7. bis 9. Oktober 2015 an der Universität Bern statt. Unter dem Titel „Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft – Lernt die Disziplin?“ wurde die Frage erörtert, woran unter sich wandelnden Bedingungen der Forschung Erkenntnisfortschritt heute erkannt werden könnte. Von besonderem Interesse war dabei die Frage, ob es der Erziehungswissenschaft gelungen ist, aus ihren Forschungen zu „lernen“, sodass berechtigte Hoffnung darauf besteht, dass einmal erkannte Fehler zukünftig nicht unkontrolliert wiederholt werden. Den Auftakt der Tagung bildeten Vorträge, in denen das Thema des Erkenntnisfortschritts aus einer allgemeinen Perspektive behandelt wurde. Hierzu konnten international renommierte Referenten gewonnen werden. *Paul Hoyningen-Huene* griff das Thema aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie auf. *Hans-Jörg Rheinberger* näherte sich der Thematik aus der Perspektive der Wissenschaftsgeschichte. *Heinz-Elmar Tenorth* behandelte das Thema schließlich allgemein für die Erziehungswissenschaft. Den Abschluss des ersten Tages bildete eine Podiumsdiskussion mit den drei Referenten. An den beiden folgenden Tagen wurde das Thema des Erkenntnisfortschritts im Rahmen von zwölf Vorträgen unter jeweils spezifischen fachlichen Aspekten behandelt. Die Vorträge wurden gehalten von Susann Hofbauer und Katharina Vogel, Sabine Krause, Elmar Anhalt, Thorsten Fuchs, Klaus-Peter Horn, Peter Kauder, Markus Kluge, Manfred Lüders, Roland Reichenbach, Thomas Rucker, Steffen Schlüter und Maximilian Waldmann. Insbesondere in den Diskussionen der einzelnen Beiträge wurde immer wieder deutlich, dass eine Klärung des Begriffs „Erkenntnisfortschritt“ unverzichtbar zu sein scheint, zugleich aber jeder Versuch, eine entsprechenden Klärung vorzunehmen und Kriterien für Erkenntnisfortschritt zu benennen, von anderer Perspektive aus problematisiert werden kann. Mit der Frage nach dem Erkenntnisfortschritt dürfte insofern ein Dauerproblem der Disziplin markiert sein. Die Veröffentlichung der Tagungsbeiträge befindet sich in Vorbereitung.

Die Jahrestagung 2016 der Kommission Wissenschaftsforschung wird sich mit der Thematik „Theorien und Theorieentwicklungen (in) der Erziehungswissenschaft“ auseinandersetzen und vom 28. bis 30. September 2016 an der Universität Erfurt stattfinden. Die Tagung wird von Manfred Lüders, Wolfgang Meseth und Katharina Vogel vorbereitet. Der Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

*Thomas Rucker (Bern)*

## Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

### Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht

Angesichts der hohen Bedeutung der empirischen Bildungsforschung für die Bildungspolitik ist es das Ziel der Kommission, in den nächsten Jahren die Arbeitsbeziehungen mit der Bildungsadministration zu intensivieren, weshalb die Kooperation mit dem Netzwerk zur empiriegestützten Schulentwicklung (EMSE) ausgebaut werden soll. Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) soll ebenfalls verstärkt werden.

Im Verbund mit der ÖFEB, Sektion Schulforschung, fand vom 18. bis 20. November 2015 in Linz eine Kooperationstagung zum Thema „Governance, Profession und Arbeit in Bildung, Pflege und Kreativwirtschaft“ statt sowie vom 26. bis 27. November 2015 in Kooperation mit der EMSE eine Tagung in Bielefeld zur Bilanzierung der Arbeit mit Bildungsstandards. In Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Qualitätssicherung der DGBV soll vom 3. bis 4. Juni 2016 in Leipzig eine gemeinsame Tagung zum Thema „Funktionennmix verschiedener Akteure“ ausgerichtet werden. Die nächste KBBB-Herbsttagung findet unter dem Thema „Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog“ vom 28. bis 29. September 2016 in Paderborn statt.

Nils Berkemeyer (Vorsitzender) und Ulrich Steffens haben zum 22. Oktober 2015 (Mitgliederversammlung auf der Sektionstagung in Göttingen) den Vorstand verlassen. Die Kommission dankt ihnen nachdrücklich für die langjährige engagierte Arbeit. Um das Anliegen eines engeren Anschlusses an die Bildungsadministration zu unterstreichen, werden als weitere Vorstandsmitglieder Peter Dobbelsstein (EMSE) und Martina Diedrich (DGBV) gewählt. Für das Amt des Sprechers/Vorsitzenden wird Martin Heinrich gewählt. Weitere Vorstandsmitglieder sind Kathrin Dederich und Thomas Brüsemeister.

An der Universität Bielefeld wurde eine ständige Geschäftsstelle der KBBB eingerichtet. Diese soll auch dann weiter bestehen, wenn ein personeller Wechsel im Vorstand erfolgt.

*Martin Heinrich (Bielefeld)*

## Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

### Kommission Sozialpädagogik

#### *Mitgliederversammlung*

Bei der gut besuchten Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik am 14. März 2016 im Rahmen des DGfE-Kongresses in Kassel wurde nach einem ausführlichen Bericht des bisherigen Vorstands und seiner einstimmigen Entlastung durch die anwesenden Mitglieder ein neuer Vorstand gewählt. Margret Dörr (Mainz) und Martina Richter (Duisburg-Essen) wurden in ihrem Amt bestätigt. Neu in den Vorstand gewählt wurden Barbara Lochner (Kassel), Kim-Patrick Sabla (Vechta) und Philipp Sandermann (Trier). Der neu gewählte Vorstand dankte ausdrücklich Petra Bauer (Tübingen), Bernd Dollinger (Siegen) und Sascha Neumann (Fribourg) für ihre produktive und engagierte Vorstandsarbeit der letzten Jahre.

Der neue Kommissionsvorstand wird sich u.a. mit der Relevanz und Regelung der Verleihung der staatlichen Anerkennung an den universitären Standorten mit sozialpädagogischen Studiengängen bzw. sozialpädagogischen Schwerpunkten sowie mit der geplanten Novellierung des PsychotherapeutInnengesetzes beschäftigen.

#### *Symposium auf dem DGfE-Kongress in Kassel*

Die Konstitution von Räumen und auf sie bezogene Praktiken dienen meist unterschiedlichen Funktionen. Wenn etwa die Ermöglichung von Bildungsprozessen intendiert ist, ist dies in der Regel verwoben mit besonderen Interessen und mit Vorgaben sozialer Kontrolle. In dem Symposium „Sichere Räume“ der Kommission Sozialpädagogik auf dem DGfE-Kongress in Kassel (Moderation: Petra Bauer und Bernd Dollinger) wurde diese Ambivalenz diskutiert, indem die Konzepte „Sicherheit“ und „Raum“ aufeinander bezogen wurden. Es wurden unterschiedliche Sozialräume analysiert, um vergleichend zu thematisieren, wie an ihrem Beispiel jeweils Formen der Sicherung bzw. der intendierten Unterdrückung von Normabweichungen mit der Artikulation von Subjektivität (einschließlich der Förderung individueller Freiheitspotentiale) verbunden sind. Das Symposium stieß auf eine beachtliche Resonanz. Sowohl das überraschend große Teilnehmerinteresse als auch die anregenden Diskussionen im Anschluss an die jeweiligen Vorträge sprechen dafür, dass Bettina Hünersdorf (Jena), Susanne Maurer (Marburg) und Holger Schmidt (Dortmund) mit ihren instruktiven Vortragsthemen wichtige Beiträge zum Kongress-Motto „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ ge-

leistet haben. Hierfür noch einmal unseren Dank an die Referentinnen und Referenten.

### *Tagungen*

Die diesjährige Empirie AG der Kommission Sozialpädagogik findet vom 1. bis 2. Juli 2016 in Bielefeld-Sennestadt statt. Seit vielen Jahren versteht sich die Empirie AG als ein offenes Forum der Präsentation und der gemeinsamen Diskussion empirischer Forschung in der Sozialpädagogik. Im Rahmen kurzer Beiträge mit anschließender Diskussion stehen insbesondere methodologische und forschungsmethodische Fragen im Mittelpunkt, die in Anbindung an konkrete Forschungsprojekte diskutiert werden. Weitere Themenschwerpunkte der Empirie-AG sind Fragen zu Forschungskontexten, zur Forschungspolitik, zu innovativen Forschungskonzepten sowie Neudiskussionen „klassischer“ Vorgehensweisen. Qualitative wie quantitative Ansätze werden hierbei gleichermaßen berücksichtigt. Das Programm- und Organisationskomitee der Empirie AG setzt sich zusammen aus Karin Bock (Dresden), Gertrud Oelerich (Wuppertal), Sandra Landhäusser (Tübingen) und Werner Thole (Kassel).

### *Veröffentlichungen der Kommission*

Eine Publikation zur Jahrestagung der Kommission mit dem Titel „Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“ ist für Herbst 2016 in Vorbereitung.

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

## Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

### *Aktivitäten der Kommission*

#### Empirie-AG

Die nächste Empirie-AG der Kommission findet am 8. und 9. Juli 2016 im Bonifatiushaus in Fulda statt (Bonifatiushaus – Haus der Weiterbildung der Diözese Fulda, <http://bonifatiushaus.de/>). Mit dem Thema Forschungsgegenstände und Methodologien in der Pädagogik der frühen Kindheit knüpfen wir an die ersten beiden Tagungen der Empirie-AG an und wollen Diskussionen über unterschiedliche methodische Zugänge auf Kontexte und Situationen in frühpädagogischen Handlungsfeldern anregen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Verhältnis von Forschungsgegenstand und Methodologie gerichtet. Im Zentrum stehen insbesondere folgende Fragen: Wodurch zeichnen sich qualitative, quantitative und triangulierende Forschungszugänge der Pädagogik der frühen Kindheit aus? Welcher Erkenntnisgewinn und welche Erkenntniseinschränkungen sind mit den jeweiligen Methodologien verbunden? Neben Vorträgen und Workshops sind zwei Keynotes vorgesehen, für die Johanna Mierendorff (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) und Ivo Züchner (Philipps-Universität Marburg) gewonnen werden konnten. Verantwortlich für die Organisation und Durchführung der Tagung sind Marjan Alemzadeh, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt, Petra Jung, Jens Kratzmann und Wilfried Smidt. Interessierte können sich für weitere Informationen gerne an die Organisatorinnen und Organisatoren ([frueheki@uni-hildesheim.de](mailto:frueheki@uni-hildesheim.de)) wenden. Das finale Programm sowie die Informationen zu den Anmeldeformalitäten werden im Mai über den PdfK-Verteiler verschickt.

#### Theorie-AG

Die siebte Theorie-AG der Kommission fand vom 19. bis 20. November 2015 bis 13:00 Uhr an der Technischen Hochschule Köln statt. Hierbei wurden Phänomenologie und Poststrukturalismus/Diskurstheorie miteinander in einen Dialog gebracht. Vortragende waren Melanie Kuhn, Sandra Koch, Claudia Machold, Ursula Stenger, Claus Stieve und Uta Thörner.

*Doris Edelmann (St. Gallen), David Nolte (Osnabrück),  
Marc Schulz (Köln) und Ursula Stenger (Köln)*

## Sektion 9 – Erwachsenenbildung

### *Tagungsbericht*

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung fand vom 29. September bis 1. Oktober 2015 an der Leibniz Universität Hannover (LUH) statt und trug den Titel „Differente Lernkulturen: regional, national, transnational“. Die Abteilung Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Steffi Robak am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IFBE) veranstaltete die Tagung, die gemeinsam mit dem Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung konzipiert und realisiert wurde.

Es wurden grundlegende systematische und empirische Fragestellungen von Lernkulturen in institutionellen, kulturellen Zusammenhängen als auch bildungspolitische Diskurse und Positionierungen von Lernkulturen diskutiert bis hin zu analytischen Zugängen der Erforschung professioneller Gestaltungsanforderungen von Lernkulturen. Das Konferenzthema befasste sich zudem interdisziplinär mit dem Kulturbegriff und Auslegungen in der Erwachsenenbildung sowie internationalen Fragestellungen und Auslegungen, die erstmals in einem englischsprachigen Panel eingebracht werden konnten.

Im Eröffnungsvortrag von Wolfgang Welsch stand der Begriff der Transkulturalität im Mittelpunkt, der im Weiteren in den parallel stattfindenden Panels zu den Themen „Lernkulturen und Sozialraum“, „Träger, Organisationen, Lernkulturen“, „Lernkulturen in Hochschulen“, „Politik, multi-nationale Projekte“ und „Learning Cultures – international Contributions“ bearbeitet wurde. Aspekte von Kultur, kultureller Differenz und Bildung erhalten besonders vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen der Bewältigung von Fluchtmigration eine grundlegend neue Bedeutung.

In einem Forum zum Thema „Regionale Lernkulturen – Zwischen Steuerung und Gestaltung“ präsentierten sich in Kurzvorträgen die freien Träger der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Das als Theorie-Praxis-Austausch angelegte Forum hatte zum Ziel die verschiedenen Lernkulturen der regionalen Erwachsenenbildung in ihren Spezifika sichtbar zu machen. Am abschließenden Konferenztag wurde von Ingeborg Schüssler eine Key-Note gehalten, welche die Diskurslinien zu Lernkulturen in der Erwachsenenbildungsforschung nachzeichnete und weitergehenden Forschungsbedarf aufzeigte. Eine Fotoausstellung von Agnes Philipp zu „Diversity“ und eine Poster-Präsentation zu aktuellen Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildungswissenschaft rahmten das Tagungsprogramm.

Die Lernkulturdebatte in der Erwachsenenbildung, so zeigte die Tagung insgesamt, zählt zu einem wichtigen und produktiven Forschungsansatz, der auch in Zukunft durch die Bearbeitung innovativer Fragestellungen eine hohe Bedeutung für die Wissenschaftsdisziplin hat. Deutlich wurde eine Intensi-



vierung und Differenzierung der Forschungszugänge in den vielfältigen Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung, wobei sich die Forschungen sowohl auf die Entwicklung der Programme, der organisationalen Strukturen als auch auf konkrete Themenfelder beziehen. Die Erforschung von Lernkulturentwicklungen in Hochschulen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat ein neues Interesse gefunden. Formen der beigeordneten Bildung, d.h. Institutionalisierungsformen, deren Hauptaufgabe nicht primär Bildung ist, wie etwa Museen oder neue Settings, wie z.B. der Science Slam als Zugang der Wissenschaftskommunikation sowie andere erweiterte kulturelle Bezüge im Sozialraum werden zunehmend Gegenstand von Forschungsarbeiten. Eine internationale und transkulturelle Perspektive wurde einerseits in international und komparativ angelegten Forschungsarbeiten und andererseits im internationalen Panel eingebracht, in dem Zusammenhänge bildungspolitischer Entwicklungen und Auswirkungen auf systemische und organisationale Gestaltungs- und Forschungsoptionen im Bereich der Erwachsenenbildung aufgezeigt wurden.

*Clinton Enoch (Hannover) und Steffi Robak (Hannover)*



## NOTIZEN

### *Aus der Forschung*

#### Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde

##### *„Naturerfahrungsräume in Großstädten am Beispiel Berlin“ – wissenschaftliche Begleitung*

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Heike Molitor, Prof. Dr. Jürgen Peters, Bettina Bloem-Trei, Claudia Friede, Dr. Jutta Heinemann, Dr. Dörte Martens, Maren Pretzsch

Gefördert durch: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit und Bundesamt für Naturschutz

Laufzeit: Oktober 2015 bis April 2020

*Kurzbeschreibung:* Die kindliche Lebenswelt in Großstädten ist geprägt von zunehmender Verhäuslichung, Naturentfremdung und Stress, der zu einem stärkeren Erholungsbedürfnis führt. Natur spielt bei der (kognitiven) Erholung eine maßgebliche Rolle, und Kinder benötigen für eine gesunde Entwicklung neben Natur Bewegung und Spiel.

Naturerfahrungsräume (NER) sind Freiräume, in denen Kindern spielerische Naturerfahrung ermöglicht wird. Aus Großstädten liegen bisher wenige Ergebnisse zu Naturerfahrungsräumen vor. Das Konzept der Naturerfahrungsräume wurde vor fast 20 Jahren entwickelt und in verschiedenen Städten in unterschiedlicher Weise umgesetzt. Bisher gibt es trotz positiver Erfahrungen keine systematische Etablierung von Naturerfahrungsräumen, obwohl es durch zunehmenden Siedlungsdruck in Ballungsräumen und der damit einhergehenden Naturentfremdung geboten scheint. Diesen Erprobungs- und Entwicklungsvorhaben liegen Machbarkeits- und Vorstudien aus den Jahren 2009 bzw. 2011/12 zugrunde. Aktuell werden von der Stiftung Naturschutz im Rahmen des Hauptvorhabens drei Pilotflächen in drei Berliner Bezirken neu eingerichtet und betrieben. Die wissenschaftliche Begleitung evaluiert dies aus verschiedenen Blickwinkeln. Ziel ist die Klärung der Frage „Wie funktionieren Naturerfahrungsräume erfolgreich?“ Die Vielfalt der Fragestellungen erfordert einen interdisziplinären Bearbeitungsansatz mittels dreier Arbeitsbereiche:

Der erste Arbeitsbereich „Planungsqualität“ begleitet und evaluiert die planerisch-konzeptionelle Implementierung der Naturerfahrungsräume. Da-

bei werden Stärken, Schwächen und Probleme des Konzepts aus planerischer Perspektive analysiert.

Im zweiten Arbeitsbereich „ökologische Qualität“ wird die naturschutzfachlich-artenbezogene Wertigkeit von Naturerfahrungsräumen untersucht, z.B. durch Vegetationsaufnahmen und faunistische Erhebungen.

Der dritte Arbeitsbereich „Lebensqualität“ umfasst die sozialwissenschaftliche Begleitung im Hinblick auf Akzeptanz der Naturerfahrungsräume bei den Nutzerinnen, Nutzern und im Umfeld. Es werden die Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen auf den Flächen u.a. hinsichtlich ihrer Struktur und Komplexität untersucht. Dieser Arbeitsbereich wird aufgrund seiner Relevanz für erziehungswissenschaftliche Erfordernisse genauer vorgestellt.

Naturerfahrung hat eine wichtige Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Kinder mit einem intensiveren Naturkontakt zeigen u.a. ein besseres Wohlbefinden, eine stärkere Selbst- und Sozialkompetenz sowie ein intensiveres und kreativeres Spielverhalten (für einen Überblick siehe Raith/Lude 2014). Gerade hier setzt das Konzept der Naturerfahrungsräume an: Naturerfahrung als Möglichkeit, die Persönlichkeit des Menschen zu stärken. Verschiedene Methoden wie Beobachtung, Fotosafaris, Elternfragebögen, Interviews mit Einrichtungen, Schulen und Kitas werden von 2016 bis 2019 in enger Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie Erzieherinnen und Erziehern auf den Flächen angewandt, um Rückschlüsse auf Anknüpfungspunkte von Naturerfahrungsräumen auf die kindliche Lebenswelt zu ziehen. Es werden Einfluss-/Erfolgsfaktoren von Naturerfahrungsräumen identifiziert, die die kindliche Entwicklung begünstigen. Neben der wissenschaftlichen Publikation der Forschungsergebnisse werden Leitfäden für die Praxis erarbeitet, welche die Umsetzung und Nutzung von Naturerfahrungsräumen in anderen Großstädten unterstützen sollen.

*Kontakt:*

Prof. Dr. Heike Molitor, E-Mail: [Heike.Molitor@hnee.de](mailto:Heike.Molitor@hnee.de)

## Literatur

Raith, Andreas/Lude, Arnim (2014): Starkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: oekom.

## Erziehungswissenschaftliche Masterprogramme mit *Double* und *Joint Degree*

Auslandsaufenthalte während des Studiums sind heute über alle Studienrichtungen und Hochschulen hinweg möglich, mitunter auch verpflichtend. Programme mit *Double Degree* oder *Joint Degree* (zur Unterscheidung vgl. Lemser o. J.) hingegen sind sehr viel seltener. In der vorliegenden Kurzanalyse (ein ausführliches *Working Paper* erhalten Sie auf Anfrage per E-Mail), gehe ich den Fragen nach, wie verbreitet letztere Studiengänge in erziehungswissenschaftlichen Masterprogrammen in Deutschland sind und wie sich diese Programme voneinander unterscheiden.

Tabelle 1: Übersicht der untersuchten Masterprogramme

Nr.	Abschluss	Name des Studiengangs	Hochschule (ggf. Ort)	Angebot
1	Master of Arts	Childhood Studies and Children's Rights	Freie Universität Berlin	✓
2	Master of Arts	Erziehungswissenschaft	Universität Regensburg	✓
3	Master of Arts	International Education Management	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	✓
4	Master of Arts	Schulentwicklung	Pädagogische Hochschule Weingarten	✓
5	Master of Education	Educational Management	Hochschule für angewandtes Management (Unna)	x
6	Master of Science	International Vocational Management	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg	✓
7	Master of Science	Research and Innovation in Higher Education	Hochschule Osnabrück	✓

Quelle: eigene Darstellung

Für die Recherche entsprechender Studiengänge im März 2015 habe ich fünf verschiedene Datenbanken genutzt, da es bisher keine belastbare Auflistung

gibt – zwei Datenbanken des DAAD<sup>1</sup>, und jeweils eine der HRK<sup>2</sup>, der Agentur für Arbeit<sup>3</sup> und eines privaten Anbieters<sup>4</sup>. Im Ergebnis wurden insgesamt sechs Studiengänge identifiziert, die im weitesten Sinne der Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind. Mit einer ergänzenden Google-Suche nach den Schlagworten „Double Degree“ und „Erziehungswissenschaft“ konnte ich einen weiteren Studiengang ergänzen. Eines der recherchierten Programme ist aktuell nicht mehr im Angebot.

Mithilfe der Informationen auf den Internetseiten der Programme, ergänzt um telefonische und schriftliche Anfragen, habe ich induktiv Vergleichskategorien erarbeitet und zu sechs Clustern zusammengefasst: (1) Rahmenbedingungen mit den folgenden einzelnen Kriterien: Fachhochschule vs. Universität, privat vs. öffentlich, Studienbeginn, Akkreditierung\*, Teil- vs. Vollzeit, Fernstudienanteile sowie Lage des Studienorts; (2) Studienprogramme mit den Kriterien Studienschwerpunkt\*, *Joint* bzw. *Double Degree*\*, Art der Abschlüsse, *Credit Points*\*, Anzahl der Studiensemester, Vertiefungsrichtungen sowie Forschungs- vs. Praxisorientierung; (3) Zulassungsvoraussetzungen mit den Kriterien Vorqualifikation\*, Sprachkenntnisse, Berufserfahrung sowie konsekutiv vs. nicht-konsekutiv; (4) Finanzierung mit den Kriterien Gebühr\* und programmgebundene Stipendien; (5) Internationalität mit den Kriterien Partnerhochschulen, Partnerländer\*, kooperierende Universitäten, Anteil des Auslandsstudiums und Studiensprachen; (6) Umfeld mit den Kriterien Partnerorganisation und programmspezifischer Universitätsverbund\*. Um die Unterschiede der Programme exemplarisch aufzuzeigen, sind in der folgenden Tabelle einschlägige Kriterien verschiedener Cluster (zuvor mit Sternchen\* markiert) aufgeführt:

- 1 <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programs/en/> [Zugriff: 15. Februar 2016] sowie <https://www.daad.de/ausland/studieren/leben/de/97-internationale-studiengaenge/> [Zugriff: 15. Februar 2016].
- 2 <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/erweiterte-suche.html> [Zugriff: 15. Februar 2016].
- 3 <http://www.studienwahl.de/de/studieren/finder.htm> [Zugriff: 15. Februar 2016].
- 4 <https://studieren.de/suche.0.html?&mode=search&lt=course> [Zugriff: 15. Februar 2016].

Tabelle 2: Vergleich der Masterprogramme anhand ausgewählter Kriterien

Nr.	Akkr.	Studien- schwer- punkt	Double/ Joint	CP	Vorqual.	Gebühr in Euro	Partnerl.	Verbund
1	✓	Kindheits- forschung	Double	90	Abschluss (300 CP)	4.350	Rumänien	European Network of Mas- ters in Children's Rights
2	✓	Erzie- hungswis- senschaft	Double	120	Bachelor	N/A	Finnland	N/A
3	✓	Bildungs- manage- ment	Joint	120	Bachelor	6.400	Ägypten	German- Arab. Master Program
4	✓	Schulfor- schung	Joint	90	Abschluss (210 CP)	2.800	Schweiz, Österreich	Internati- onale Bodensee Hoch- schule
5	✓	Bildungs- manage- ment	Joint	120	Bachelor (180 CP)	7.200	Lettland, Österreich	IUNworld
6	✓	Berufspä- dagogik	Double	120	Bachelor	N/A	Vereinig- tes König- reich	N/A
7	✓	Hoch- schulfor- schung	Joint	120	Bachelor (180CP)	12.000	Öster- reich, Finnland, China	ERAS- MUS MUNDUS

Quelle: eigene Darstellung

Die größten Unterschiede lassen sich bei den Schwerpunkten ausmachen. Bildungsmanagement ist als einzige Disziplin doppelt vertreten. Mit Kindheits- und Hochschulforschung sind auch erziehungswissenschaftliche Randbereiche vertreten; lediglich drei Programme decken Kernbereiche ab (bei Zugrundelegung der Sektionen der DGfE). Auch in der Frage, ob ein *Joint* oder ein *Double Degree* verliehen wird sowie bzgl. der Studiengebühren unterscheiden sich die Programme deutlich. Ähnlichkeiten gibt es bei der Akkreditierung, der Vorqualifikation und den europäischen Partnerländern.

Die überschaubare Anzahl an internationalen Studienprogrammen in der Erziehungswissenschaft (in den Wirtschaftswissenschaften sind es laut Datenbank der HRK insgesamt 92 Masterprogramme) ist eine Chance für fachspezifische Profilbildung. Dabei kann der vorliegende Vergleich eine erste Orientierung bieten.

*Kontakt:*

Johannes Karl Schmees, Universität Vechta, Department I, Erziehungswissenschaften, Dirverstraße 22, 49377 Vechta, E-Mail: johannes.schmees@uni-vechta.de, Homepage: [www.uni-vechta.de/erziehungswissenschaften/mitglieder/schmees-johannes-k/](http://www.uni-vechta.de/erziehungswissenschaften/mitglieder/schmees-johannes-k/)

## Literatur

Lemser, Theresa (o.J.): Double-Degree-Programme und Joint-Degree-Programme. Rechtliche Hinweise zur Gestaltung der Studiendokumente. [https://www.daad.de/medien/hochschulen/ww/studiengaenge/doppelabschlussprogramm/theresalemser\\_leitfaden\\_zu\\_rechtsfragen\\_bei\\_doppelabschlussprogrammen.pdf](https://www.daad.de/medien/hochschulen/ww/studiengaenge/doppelabschlussprogramm/theresalemser_leitfaden_zu_rechtsfragen_bei_doppelabschlussprogrammen.pdf) [Zugriff: 15. Februar 2016].



## Aus Wissenschaft und Lehre

# Bericht zur internationalen, transdisziplinären Tagung „Lost in Perfection’. Folgen und Grenzen von Optimierung in Kultur und Psyche“

*Julia Schreiber*

Permanente Leistungssteigerung und Optimierung gehören zu den bedeutendsten Anforderungen der Spätmoderne. So wirkt sich der Druck zur steten Verbesserung und Effizienzsteigerung nicht nur in Beruf und Bildung aus, sondern auch in Beziehungen und im Verhältnis zu Körper und Selbst. Welche psychischen Folgen und Kosten, welche Widersprüchen und Grenzen mit einer optimierten Lebensführung einhergehen, stand im Zentrum der internationalen Tagung „Lost in Perfection’. Folgen und Grenzen von Optimierung in Kultur und Psyche“, die am 9. Oktober 2015 an der Universität Hamburg stattfand. Veranstaltet wurde die Konferenz von der Forschergruppe des Projektes „Aporien der Perfektionierung in der Moderne“ (APAS), das sich seit 2012 unter der Leitung von Vera King (Hamburg), Benigna Gerisch (Berlin) und Hartmut Rosa (Jena) und gefördert durch die VolkswagenStiftung, Förderlinie Schlüsselthemen für Wissenschaft und Gesellschaft, mit den Auswirkungen von Optimierungsanforderungen auf verschiedene Lebensbereiche auseinandersetzt. Um die Fragen nach den immanenten Widersprüchen und Grenzen von Optimierung zu diskutieren, waren national und international einschlägige Referentinnen und Referenten eingeladen, die das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysierten und diskutierten. Deutlich zeigten sich dessen Brisanz und Aktualität bereits in der hohen Zahl der etwa 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Psychoanalyse, Psychologie und Soziologie sowie den Erziehungs-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften.

Nach Grußworten der Universitäts- und Fakultätsleitung verwies *Vera King* einleitend darauf, dass die Ausrichtung an Idealen der Vervollkommnung in der Menschheits- und Kulturgeschichte keineswegs neu sei, sich jedoch gegenwärtig eine instrumentelle und ökonomische Logik der Verbesserung und steten Grenzüberschreitung mit entsprechend destruktiven Potentialen durchzusetzen scheine.

*Alain Ehrenberg* (Paris), der vor allem durch das Buch „Das erschöpfte Selbst“ in Deutschland bekannt geworden ist, veranschaulichte und begründete in seinem Vortrag, weshalb zeitgenössische psychosomatische Pathologien nicht nur ein jeweils individuelles Problem, sondern auch als Reaktions-

oder Abwehrformen von Konkurrenz, Flexibilität oder spätmodernen Subjektivierungsanforderungen zu verstehen seien. Folglich müsse im Bereich der „psychischen Gesundheit“ auch jeweils das Verhältnis von individuellem Leid und sozialen Beziehungen analysiert werden.

Im Anschluss machte die Wirtschaftssoziologin *Ève Chiapello* (Paris) deutlich, dass die gegenwärtige Form des Kapitalismus durch eine Ausdehnung von Finanzmarktlogiken auf immer neue Lebensbereiche charakterisiert sei. In diesem Kontext entstehe eine besondere Form von Optimierung, die auf kalkulierende Methoden der Finanzökonomie und ihre Prinzipien der Gewinnmaximierung und Risikominimierung zurückgreife. Die Folge der sozialen Transformationen der letzten Dekaden, so konstatierte *Heinz Bude* (Kassel), sei ein Verlust von Sinnressourcen in den unterschiedlichsten Bereichen. An die Stelle stabilisierender Parameter wie etwa Beruf, Herkunft und Partnerschaft sei nun die Angst getreten, die nachhaltig die Orientierung der Individuen in der Welt präge.

In diesem Zusammenhang griff *Eva Illouz* (Jerusalem) in ihrem anschließenden Vortrag den Titel der Tagung auf: „Lost in Perfection“ zu sein manifestiere das Streben danach, eine Situation zu verbessern, die „zwar gut, aber noch nicht gut genug“ sei. Die ständige Suche nach Besserem führe im Kontext der Zunahme von Wahlmöglichkeiten zu einer permanenten Entwertung von Objekten und Beziehungen, aber auch des eigenen Selbst. Auf welche Weise die Optimierung des Körpers als „Heilsversprechen des 21. Jahrhunderts“ im Dienste der Bearbeitung eines als defizitär empfundenen Selbst steht, veranschaulichte *Ada Borkenhagen* (Leipzig). Die Vision der grenzenlosen Gestaltung des Körpers werde i.S. der Selbsterschaffung und vermeintlichen Todesüberwindung von den Individuen insofern als Selbstbestimmung und Selbstermächtigung erlebt.

Im letzten Vortrag der Tagung stellten *Vera King*, *Benigna Gerisch* und *Hartmut Rosa* schließlich anhand von Befunden aus dem Forschungsprojekt APAS dar, wie sich der Druck zur steten Verbesserung und Effizienzsteigerung auf die Lebensführung, die Beziehungen und das Körperverhältnis von Individuen auswirkt. Die ermittelten Varianten optimierter Lebensführung seien sowohl als typische Folgen gesellschaftlicher Bedingungen als auch im Kontext spezifischer biographischer wie psychischer Dispositionen rekonstruierbar. Dabei deute etwa auch eine vielfach vorfindliche Bagatellisierung destruktiver Folgen von Optimierungszwängen und -bestreben auf eine kulturelle Verschiebung des Verständnisses von „Pathologie“ und „Normalität“ hin.

In der anschließenden Podiumsdiskussion eröffnete *Hans-Christoph Koller* (Hamburg) ergänzend eine weitere, bildungstheoretische Perspektive auf das Phänomen der Optimierung: Er rückte die Frage in den Fokus, ob das Konzept der Bildung als ein Gegenkonzept zum Perfektionierungsimperativ verstanden werden könne oder ob Bildung selbst Teil dieses Imperativs sei. Einen spannenden Tagungsabschluss schaffte vor diesem Hintergrund die

Frage, welche Rollen den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie der Psychologie und Psychoanalyse nicht nur in Hinblick auf die Erforschung und Theoretisierung gesellschaftlicher Entwicklungen, sondern auch auf die individuelle Verarbeitung von Optimierungsanforderungen und ihrer Folgen in Generationenbeziehungen zukommen.



## TAGUNGSKALENDER

Juli 2016

*„Forschungsgegenstände und Methodologien in der Pädagogik der frühen Kindheit“ – Tagung der Empirie-AG*

Datum: 8. und 9. Juli 2016

Tagungsort: Bonifatiushaus in Fulda

Organisation: Marjan Alemzadeh, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt, Petra Jung, Jens Kratzmann und Wilfried Smidt

Information: [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08\\_SozPaed/PFK/CfP\\_Empirie\\_AG\\_2016.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/CfP_Empirie_AG_2016.pdf)

*„Big Data Implikationen für Bildung/Medienbildung und Gesellschaft“ – 9. Magdeburger Theorieforum*

Datum: 8. und 9. Juli 2016

Tagungsort: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Organisation: Johannes Fromme, Stefan Iske, Norbert Meder

Information: [www.uni-magdeburg.de/iniew/forschung/theorieforum/2016](http://www.uni-magdeburg.de/iniew/forschung/theorieforum/2016)

*Tagung des Forums Erziehungsphilosophie*

Datum: 15. bis 17. Juli 2016

Tagungsort: Großjena

Organisation: Angela Janssen, Martin Karcher, Sales Roedel

Information: [www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie.html](http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie.html)

*„DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden“*

Datum: 25. bis 29. Juli 2015

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Organisation: Susan Dardula (DGfE)

Information: [http://www.dgfe.de/tagungen\\_workshops.html](http://www.dgfe.de/tagungen_workshops.html)

## September 2016

### *„Erziehungswissenschaft und Lehrer\*innenbildung im Widerstreit“ – Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung*

Datum: 7. bis 9. September 2016

Tagungsort: Universität Duisburg-Essen

Organisation: Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Information: <http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/veranstaltungen.htm>

### *„Positionsbestimmung (in) der Disziplin“ – Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

Datum: 12. bis 16. September 2016

Tagungsort: Universität Hamburg

Organisation: Esther Bertling

Information: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/ueber-das-institut/jahrestagung-2016.html>

### *„Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“ – Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik*

Datum: 21. bis 23. September 2016

Tagungsort: Universität Paderborn

Organisation: Désirée Laubenstein, David Scheer

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-6-sonderpaedagogik.html>

### *11. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker*

Datum: 23. bis 24. September 2016

Tagungsort: Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin

Organisation: Petra Götte, Jörg-W. Link

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-1-historische-bildungsforschung/nachwuchsfoerderung.html>

*„Profession und Disziplin“ – Jahrestagung der Kommission  
Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe*

Datum: 26. bis 28. September 2016

Tagungsort: Universität Bielefeld

Organisation: Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann,  
Birte Letmathe-Henkel, Svenja Lesemann, Nikolas Meyer, René Schroeder,  
Katrin Velten

Information: [www.dgfe-sektion5.de/kom3/veranstaltungen.htm](http://www.dgfe-sektion5.de/kom3/veranstaltungen.htm)

*„Theorien und Theorieentwicklungen (in) der  
Erziehungswissenschaft“ – Jahrestagung der Kommission  
Wissenschaftsforschung*

Datum: 28. bis 29. September 2016

Tagungsort: Universität Erfurt

Organisation: Manfred Lüders, Wolfgang Meseth, Katharina Vogel

Information: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02\\_AEW/KWF/CfP\\_Jahrestagung\\_2016\\_DGfE-Kommission\\_Wissenschaftsforschung\\_Erfurt.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KWF/CfP_Jahrestagung_2016_DGfE-Kommission_Wissenschaftsforschung_Erfurt.pdf)

*„Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration  
und Bildungsforschung im Dialog“ – Herbsttagung der Kommission  
Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht*

Datum: 28. bis 29. September 2016

Tagungsort: Universität Paderborn

Organisation: Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel

Information: <http://www.uni-paderborn.de/veranstaltungen/kbbb2016/>

*„Generation – Biografie – Lebenslauf“ – Jahrestagung der Sektion  
Erwachsenenbildung*

Datum: 28. bis 29. September 2016

Tagungsort: Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Organisation: Carola Iller, Olaf Dörner, Henning Pätzold, Julia Franz, Bernhard Schmidt-Hertha, Josef Schrader

Information: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen.html>

*„Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin“ – gemeinsame Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE und der Sektion Medienpädagogik der ÖFEB*

Datum: 29. und 30. September 2016

Tagungsort: Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Organisation: Sonja Scheidl

Information: <https://medienpaedagogik.univie.ac.at/herbsttagung/>

## Oktober 2016

*„Flucht und Heimat“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie*

Datum: 6. bis 8. Oktober 2016

Tagungsort: Leuphana Universität Lüneburg

Organisation: Kommission Pädagogische Anthropologie

Information: [www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-paedagogische-anthropologie/tagungen.html](http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-paedagogische-anthropologie/tagungen.html)

*„Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in Kooperation mit der Sektion Historische Bildungsforschung*

Datum: 13. bis 15. Oktober 2016

Tagungsort: TU Dortmund

Organisation: Ingrid Miethe, Anja Tervooren, Ruprecht Mattig, Ulrike Mietzner

Information: [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/biwi/einrichtungen/ipaed/kindheitsforschung/cfp2016\\_jahrestagung\\_qbbf.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/biwi/einrichtungen/ipaed/kindheitsforschung/cfp2016_jahrestagung_qbbf.pdf)

*„Abstinenz und Verwicklung – Annäherungen in Theorie, Praxis, Forschung und Gesellschaft“ – Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik*

Datum: 14. bis 15. Oktober 2016

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Organisation: Bernhard Rauh, Stephan Gingelmaier, Tillmann F. Kreuzer

Information: [www.ph-ludwigsburg.de/tagung-abstinenz+M5a293ef6e7d.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/tagung-abstinenz+M5a293ef6e7d.html)



## November 2016

### *„Gesundheit in der entwickelten Erlebnisgesellschaft“ – 4. Bremer Freizeitkongress*

Datum: 25. und 26. November

Tagungsort: Hochschule Bremen

Organisation: Dieter Brinkmann

Information: [www.freizeitwissenschaft.de](http://www.freizeitwissenschaft.de)

Auch der vierte Bremer Freizeitkongress unter dem Titel „Gesundheit in der entwickelten Erlebnisgesellschaft“ wird unterstützt von der Kommission „Pädagogische Freizeitforschung“. Alle Interessierten aus dem Kreis der DGfE sind herzlich eingeladen, sich an der inhaltlichen Ausgestaltung zu beteiligen.

Die Veranstaltung der Hochschule Bremen ist ein wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Im Mittelpunkt steht eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit. Drei Themenschwerpunkte stehen im Mittelpunkt des diesjährigen Kongresses: „Freizeitbildung und Erlebnis“, „Freizeitmanagement und Destinationsentwicklung“ sowie „Freizeitplanung für die Stadt“. Diskutiert werden sollen in Plenumsveranstaltungen und Workshops u.a. folgende Leitfragen: Wie verändern sich Körperbilder und Bewegungskonzepte in der postmaterialistischen Leistungsgesellschaft? Welche Trends ergeben sich durch Tourismus und globalen Austausch über Gesundheitsthemen? Wie entwickeln sich Institutionen im Schnittfeld von Gesundheit und Erlebnis? Wie lässt sich eine nachhaltige Gesundheits- und Wellnessbildung in der Freizeit stärken?

Beiträge für den Bremer Freizeitkongress können bis zum 15. Juli 2016 in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden. Weitere Informationen und Call for Papers: [www.freizeitwissenschaft.de](http://www.freizeitwissenschaft.de).



## PERSONALIA

### Professor Dr. Peter Faulstich 1946 – 2016

Unser Kollege, Mentor und Freund Professor Dr. Peter Faulstich ist am 27. Januar 2016 nach schwerer Krankheit verstorben.

Peter Faulstich wurde 1946 in Frankfurt geboren. Nach dem Abitur studierte er an der Technischen Universität Berlin Stadt- und Regionalplanung, Bildungsökonomie, Pädagogik und Soziologie. Er schloss das Studium mit einem Diplom in Stadt- und Regionalplanung ab. Von 1973 bis 1977 arbeitete er an der TU Berlin als Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, wo er 1975 promovierte und 1977 habilitierte. Von 1977 bis 1995 war er in verschiedenen Positionen an der Gesamthochschule Kassel tätig, zunächst als Referent für Studiengangplanung und Weiterbildung, später als Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Gesamthochschule und dann des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der Gesamthochschule Kassel. Von 1992 bis 1995 hatte er dort eine außerplanmäßige Professur für Berufspädagogik inne. 1995 wurde Peter Faulstich zum Universitätsprofessor (C 4) für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg berufen, wo er bis zu seiner Pensionierung 2013 und auch darüber hinaus bis Ende 2015 aktiv tätig war.

Peter Faulstich verband auf einzigartige Weise Wissenschaft und Menschlichkeit. Er bearbeitete eine breite Palette erziehungswissenschaftlicher Themen und Perspektiven: von der beruflichen bis zur politischen Bildung, von historischen bis zu bildungsphilosophischen Perspektiven. Dabei drehte sich alles um die Fragen nach den Möglichkeiten einer menschlichen und aufgeklärten (Arbeits-)Gesellschaft und welchen Beitrag die Erwachsenenbildung bzw. Erziehungswissenschaft dazu leisten kann. Seine wissenschaftlichen Arbeiten verband er mit einem hohen persönlichen Engagement und unermüdlichen Einsatz in der Bildungs-, Wissenschafts- und Disziplinpolitik, Politikberatung, in Lehre und Forschung sowie in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Wie kaum ein Zweiter prägte Peter Faulstich seit den 1990er Jahren Diskussionen in der Disziplin Erwachsenenbildung in Bezug auf ihr Selbstverständnis als Wissenschaft und als Profession. Als Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung (1995 bis 1999) der DGfE initiierte er gemeinsam mit Anderen intensive Auseinandersetzungen um Zielsetzungen, Inhalte und methodische Grundlegungen der Erwachsenenbildungsforschung, was u.a. im

„Forschungsmemorandum der Erwachsenenbildung“ Ausdruck fand. Es war Orientierungspunkt und Auslöser für viele weitere Forschungsinitiativen.

Für Peter Faulstich hatte die Wissenschaft den Menschen zu dienen. Deshalb war ihm die Nähe zur Praxis der Erwachsenenbildung und ihren Akteuren immer ein persönliches Anliegen. So entfaltete er wichtige Initiativen im Dialog mit Gewerkschaften, die er beriet und mit denen er gemeinsam einen Arbeitskreis gründete, dem Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angehören, die sich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und -politik verpflichtet fühlen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung lag ihm von Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit an besonders am Herzen, weil sie einen wichtigen Bestandteil gesellschaftlicher Aufklärungsversuche und auch der Erwachsenenbildungsgeschichte darstellt. Von 2002 bis 2008 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF). Sein Bestreben, wissenschaftliche Erkenntnisse und bildungspolitische Fragen nicht nur einer Fachöffentlichkeit, sondern auch einem breiteren interessierten Publikum zugänglich zu machen, zeigt sich in unzählbaren Vorträgen in den verschiedensten Kontexten ebenso wie in zahllosen Veröffentlichungen und Herausgebertätigkeiten.

Seine wissenschaftliche Biographie umfasst eine Vielfalt inhaltlicher Interessen in Forschung und Lehre sowie einen unerschöpflichen Gestaltungswillen. Die Themen reichen von der Arbeiterbildung bis zu zeittheoretischen Fragen. Das Spektrum erstreckt sich von der beruflichen über die politische zur kulturellen Erwachsenenbildung, von der wissenschaftlichen Weiterbildung bis hin zu Auseinandersetzungen um gesellschaftliche und politische Fragen im Kontext von Bildung, Aufklärung und Lernen. Sein Anliegen war es, Themen und Fragestellungen seiner Arbeiten und Projekte sowohl historisch als auch empirisch rückzubinden.

Peter Faulstich war ein gesellschaftspolitisch reflektierender Wissenschaftler. Er verknüpfte seinen gesellschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Blick immer mit der Perspektive der handelnden Subjekte. Deshalb setzte er sich intensiv mit der subjektwissenschaftlichen Psychologie Klaus Holzkaamps auseinander. In den letzten Jahren prägte er besonders die Auseinandersetzung mit dem Thema Lernen, indem er u.a. die subjektwissenschaftliche Lerntheorie für die Erwachsenenbildung in Lehre und Forschung fruchtbar machte. In zahlreichen Projekten war es sein Ziel, vor dem Hintergrund dieser Lerntheorie subjektorientierte Perspektiven auch forschungsmethodisch zu fassen und neue Wege zu gehen. Stichwörter dazu sind die forschende Lernwerkstatt und selbstverfasste Lerngeschichten, die auf die Partizipation aller am Forschungsprozess Beteiligten zielen.

Peter Faulstich war ein streitbarer Wissenschaftler. Er scheute sich nicht, sich innerhalb der Scientific Community der Erwachsenenbildung auf kritische Diskurse einzulassen oder diese zu initiieren. Vor allem, indem er die

gesellschaftliche Formierung thematischer Setzungen oder scheinbare Selbstverständlichkeiten in Frage stellte. Zumeist, um zu hinterfragen, inwiefern es sich bei diesem oder jenem Thema um Moden handele, die die Erwachsenenbildung aufnehme, um sich dem Mainstream des Wissenschaftsbetriebs anzupassen. Beispiele hierfür sind seine Äußerungen zum Konstruktivismus, zum Kompetenzbegriff, zuletzt zum Raum.

Exemplarisch zeigt sich dies in der Ankündigung seines Parallelvortrags zum Thema „Raumkonflikte als Lernimpulse“, den er beim Kongress der DGfE in Kassel in diesem Jahr halten wollte. Darin mahnt er an, „Raum“ in einen Diskussionszusammenhang um Lernen und Bildung zu stellen, andernfalls bestehe „die Gefahr, dass in der modisch gewordenen Debatte ‚Raum‘ zu einer bloßen Worthülse verkommt, weil alle menschlichen Aktivitäten im Raum – ebenso wie in der Zeit (das Modethema zur Jahrtausendwende) – stattfinden. Deshalb ist der Versuch notwendig, die besondere Bedeutsamkeit von raumzeitlichen Interpretationen und Konstruktionen in Lern- und Bildungszusammenhängen zu klären“.

Seine theoretische Verortung im kritischen Pragmatismus führte zu einem Bildungsbegriff, der sich auf die Aufklärung und auf Positionen der kritischen Theorie bezog. Dieser Standpunkt war Dreh- und Angelpunkt seines wissenschaftlichen Denkens und politischen Handelns. Es stand für ihn immer die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise die Erwachsenenbildung und die Erziehungswissenschaft dazu beitragen können, Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen, Kritikfähigkeit und Urteilskraft zu entwickeln sowie Mut und Verantwortung auszubilden, um ihr eigenes Leben und ihre Umwelt im Sinne einer humanen, demokratischen Gesellschaft zu gestalten – mithilfe lebensentfaltender Bildung.

Die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Erwachsenenbildung verliert mit Prof. Dr. Peter Faulstich einen kreativen, innovativen, streitbaren und warmherzigen Kollegen, Wissenschaftler und Freund, dessen kritische und gleichzeitig zugewandte Unterstützung nicht zu ersetzen sein wird.

*Prof. Dr. Christine Zeuner, Prof. Dr. Joachim Ludwig,  
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff und Prof. Dr. Carola Iller  
(Sektion Erwachsenenbildung der DGfE)*



## Nachruf auf Prof. Dr. Ulrich Herrmann

Am 21. Dezember 2015 starb völlig unerwartet wenige Wochen nach Vollendung des 65. Lebensjahrs Prof. Dr. Ulrich Herrmann (Bochum). Noch im September hatte er, interessiert und diskussionsfreudig wie stets, an der Sektionstagung in Wien teilgenommen und von seinen wissenschaftlichen Plänen für den näher rückenden Ruhestand berichtet. Mit seinem Tod verliert die Sektion ein engagiertes Mitglied und einen profilierten Vertreter sozialgeschichtlicher Bildungsforschung.

Ulrich Herrmanns berufliche Laufbahn war durch eine bemerkenswerte Treue sowohl zu seiner Alma Mater als auch zu seinem Fachgebiet gekennzeichnet. Nach einem Lehramtsstudium in den Fächern Anglistik und Erziehungswissenschaft und einem Diplomstudium in Sozialwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum geriet er am selben Ort Ende der 1970er Jahre in den Bannkreis jenes bildungshistorischen Projektverbunds, der unter dem Kürzel „Quakri“ („Qualifikationskrisen und Strukturwandel des Bildungssystems in Preußen 1867-1945“) bekannt geworden ist und in dem unter Einsatz quantitativer Verfahren die Entwicklung des Bildungssystems in Preußen vom späten 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang sowohl mit dem Beschäftigungssystem als auch mit politischen Steuerungsbemühungen untersucht wurde. Mit dem Eintritt in das Bochumer Teilprojekt, zunächst als Hilfskraft, dann als Wissenschaftlicher Mitarbeiter, begann zugleich die lang dauernde und fruchtbare, wenngleich nicht spannungsfreie Zusammenarbeit mit Detlef K. Müller, der Ulrich Herrmann in vielfältiger Weise angeregt und gefördert hat. Sie fand ihre Fortsetzung in Folgeprojekten, die, ebenfalls von der DFG gefördert, die Herausgabe eines vielbändigen „Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte“ zum Ziel hatten, wobei sich die Bochumer Arbeitsgruppe auf die Entwicklung der höheren und mittleren Schulen im Zeitraum von 1800 bis 1945 konzentrierte. Ulrich Herrmann widmete sich in diesem Zusammenhang vorwiegend der Untersuchung des Verhältnisses von zentralstaatlichen Planungen und Vorgaben und regionalen Schulangeboten. Seine einschlägigen Forschungen – vor allem seine voluminöse Dissertation zur Strukturentwicklung der höheren Schulen Westfalens, 1987 eingereicht und 1991 in gekürzter Fassung (!) als Buch erschienen, sowie der gemeinsam mit D.K. Müller herausgegebene Teilband II.2 des Datenhandbuchs haben wesentlich dazu beigetragen, gängige „top-down“-Vorstellungen zu korrigieren, staatliche Normierungen als flexible Rahmensezung und deren regionale wie lokale Realisierung als Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Traditionen zu begreifen.

In den 1990er Jahren erweiterte Herrmann sein Arbeitsgebiet um Themen aus der Sozialisations- und Familiengeschichte. So beschäftigte er sich, zunächst im Rahmen eines von der Thyssen-Stiftung geförderten Projekts, intensiv mit der Geschichte der deutsch-jüdischen Familie Simon in Deutschland, der Schweiz und England. Die Ergebnisse dieser Forschung finden sich in der leider unveröffentlicht gebliebenen Habilitationsschrift von Ulrich Herrmann mit dem Titel „Bildung und Besitz. Aufstieg und Sozialisation im deutsch-jüdischen Bürgertum“, auf deren Grundlage ihm die Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik der Ruhr-Universität Bochum im Jahr 2003 die Lehrbefähigung für das Fach Pädagogik verlieh. Diesen Forschungsinteressen entsprechend gehörte Herrmann auch zu den Gründungsmitgliedern des Arbeitskreises Historische Familienforschung in der Sektion, dessen Tagungen und Publikationen er durch eigene Beiträge bereichert hat.

Im Anschluss an die Habilitation verlagerte sich der Arbeitsschwerpunkt von Ulrich Herrmann allerdings wieder zurück auf das Gebiet der historischen Schulsystemforschung. Gemeinsam mit Klaus Harney widmete er sich in den folgenden Jahren der Bearbeitung des Datenhandbuchs zum Beruflichen Bildungswesen, einem aus leicht nachvollziehbaren Gründen gegenüber der historisch-statistischen Erfassung und der Konstruktion langer Zeitreihen besonders sperrigen Bereich des Bildungssystems. Entsprechend diffizil und langwierig gestaltete sich die Arbeit an dem Band. Dass Ulrich Herrmann ihnen – nun wohl unmittelbar bevorstehenden – Abschluss nicht mehr hat erleben können, darf man wohl mit Recht als tragisch bezeichnen. In anderer Hinsicht hat sein gewiss nicht einfacher beruflicher Werdegang aber doch einen glücklichen Abschluss und eine verdiente Krönung gefunden: Nach langjähriger Lehrtätigkeit erhielt Ulrich Herrmann an seiner Heimatuniversität 2008 den Ruf auf die Professur für Schulsystementwicklung und Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie der von seiner Fakultät veröffentlichte Nachruf hervorhebt, genoss er bei Kolleginnen, Kollegen wie Studierenden auf Grund seines offenen und kommunikativen Wesens und seines Engagements in Lehre und Selbstverwaltung hohe Wertschätzung. Bezüglich seiner Arbeit und seiner Stellung in der Sektion Historische Bildungsforschung gilt zweifellos dasselbe. In unseren Diskussionen werden wir die von großer Sachkenntnis und anregender Ironie geprägten Beiträge Ulrich Herrmanns schmerzlich vermissen.

*PD Dr. Gerhard Kluchert (Berlin)*



## Thomas Olk. Nachruf, gehalten auf der Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik in Kassel 2016

Am 4. März 2016 verstarb Prof. Dr. Thomas Olk nach langer und schwerer Krankheit. Viele Jahre verbanden mich mit ihm. Seit 1996 arbeiteten wir eng an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zusammen – ich möchte zurückblicken, Abschied nehmen.

Thomas Olk wurde 1951 in Lübeck geboren. 1972 begann er seinen akademischen Weg mit dem Studium der Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Sozialarbeit/Sozialpädagogik und dem Studium der Soziologie an den Universitäten Bonn und Bielefeld. Nach einem zweijährigen Aufenthalt an der Universität Oldenburg in der Fachgruppe Sozialarbeit/Sozialpädagogik, kehrte er nach Bielefeld zurück – die Jahre zwischen 1983 und 1989 in der Arbeitsgruppe 8 Sozialarbeit/Sozialpädagogik haben sein Denken, sein Werk tief geprägt – seine gesellschafts- und professionstheoretisch motivierten und sozialpolitischen Forschungsinteressen haben sich wohl in dieser Zeit zu entfalten begonnen. 1985 promovierte er dann in diesem Kontext an der Universität Bielefeld zum Thema „Sozialarbeit als Dienstleistung – Bedingungen und Folgen der Ausdifferenzierung fürsorglichen Handelns“. Im Wintersemester 1987/88 vertrat er erstmals eine Professur, nämlich die für „Geschichte der sozialen Arbeit“ an der Universität Kassel. Nur drei Jahre nach der Promotion habilitierte er 1988 an der Universität Bielefeld – das Thema seiner Habilitationsschrift lautete „Formwandel des Helfens. Professionell-bürokratische und informelle Unterstützungssysteme in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik am Beispiel von Jugendproblemen“. Zwischen 1989 und 1991 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Sozialpolitik der Universität Bremen in der Abteilung Theorie und Verfassung des Wohlfahrtsstaates – eine Zeit, in der sich sein Interesse an wohlfahrtsstaatsbezogenen Themen der Sozialen Arbeit deutlich vertieften. 1990 vertrat er den Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Trier. 25 Jahre lang, seit 1991, hatte er eine Professur für Sozialpädagogik in Halle inne – zwischen 1991 und 1993 zunächst eine Professur mit der Denomination Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Halle und dann ab April 1993 eine Professur am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – mit der gegen Widerstände durchgesetzten veränderten Denomination Sozialpädagogik und Sozialpolitik hat Thomas Olk sein langjähriges Forschungsinteresse deutlich markiert und seine Forschungsausrichtung besiegelt.

Sozialpädagogik – Sozialpolitik, das waren die beiden Themenfelder, die Thomas Olk über die Zeit hinweg bestellt hat, und genau an dieser Schnittstelle hat er unserer Disziplin immer wieder wichtige Denkanstöße und Impulse geliefert. Die Themen waren breit und dennoch in diesen beiden Feldern tief verbunden: Dienstleistungsorientierung in der Sozialen Arbeit, Professionsentwicklung, Wandel wohlfahrtsverbandlicher Strukturen, die Rolle intermediärer Organisationen in der Erbringung von öffentlicher Wohlfahrt, Armut in den neuen Bundesländern, Jugendprobleme, Kinderarmut, kindbezogene Politiken und Partizipationsstrukturen in Politik, Gesellschaft und der Kinder- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeit und Schulverweigerer, zivilgesellschaftliches Engagement, lokale Bildungslandschaften – das waren die konkreten Themen, die Thomas Olk bearbeitet hat.

Das Gemeinsame in dieser Themenvielfalt liegt zum einen in der Frage nach dem institutionellen Wandel der Bedingungen Sozialer Arbeit im Lichte wohlfahrtsstaatlicher Transformationen und zum anderen in dem Interesse an der Analyse von Ermöglichungs- und Ermächtigungsstrukturen als Grundlage professionellen Handelns, aber auch des Handelns nicht professioneller Akteure wie Kinder, sozial benachteiligte Menschen oder an gesellschaftlichem Engagement Interessierte.

Thomas Olk war kein ausschließlich an Theoriebildung interessierter Forscher, auch wenn er einzelne theoretische Diskussionen, wie bspw. die um Profession und Dienstleistung, befruchtet hat; auch wenn er eine große Zahl an Forschungsprojekten durchgeführt hat, war er kein vehementer Vertreter einer spezifischen Methodenschule. Was ihn kennzeichnete, war das tiefe Interesse an gesellschaftlichen, sozialpädagogischen und sozialpolitischen Wandlungsprozessen, die Soziale Arbeit betroffen haben und in die sie stets involviert ist. Mit seinen wichtigen empirischen Forschungsarbeiten hatte er das Ohr immer an Gegenwartsproblemen und Diskursen, die die Sozialpädagogik beschäftigt haben. Mit seinem Gespür für aktuelle Themen, seinem Hineinspringen in relevante politische Verhandlungsarenen war er eine wichtige Person an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik – erinnert sei an sein Engagement in der Enquetekommission des Deutschen Bundestages zur Erforschung des Wandels bürgerschaftlichen Engagements und der damit einhergehenden Gründung und Etablierung des Bundesnetzwerkes bürgerschaftliches Engagement oder aber an sein großes, bis zum Schluss nicht erlöschendes Engagement für die Erforschung kommunaler Bildungslandschaften und die damit einhergehende Politikberatung in einer ganzen Reihe von Städten und Kommunen. Er hatte eine Hand dafür, die richtige Sprache zu finden und wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelbar zu machen.

Thomas war sicherlich nicht immer ein einfacher Chef und Kollege, viele Kolleginnen und Kollegen werden Erfahrungen mit seinem legendären Umgang mit Deadlines gemacht haben. Astrid Mährlein, die 25 Jahre lang seine

Arbeit in Halle als Sekretärin begleitet hat, war wohl diejenige, die viele von uns nicht nur ver-, sondern auch getröstet hat und Thomas Olk selbst auf charmante Weise drängelte. ABER, in seinem parallel an Vielem Arbeiten und alles Andere um sich herum Vergessen hat er eine beeindruckende Zahl an weiterführenden Schriften in den genannten vielfältigen Themenbereichen verfasst. Viele derjenigen, die bei ihm studiert haben, werden das Bild vor sich haben, wie Thomas Olk, der im Schreiben immer seine Grenzen ausgereizt hat, vor Erschöpfung in Lehrveranstaltungen die Augen schloss – eigenartige Situationen. Im nächsten Augenblick aber, wenn ein Gegenstand sein Interesse gewann, war er blitzwach, konnte sich hinreißen lassen zu vehementen Statements und nicht nur die Studierenden mitreißen. Und diese ansteckende Begeigerungsfähigkeit kennzeichnete ihn zutiefst. In akademischen Zusammenhängen war er eine Persönlichkeit, die mit analytischer Schärfe Struktur in Diskussionen hineingebracht hat. Ihm gelang es oft, die Dinge auf den Punkt zu bringen und damit Diskussionen voranzutreiben. Was mich als junge Wissenschaftlerin sehr beeindruckt hat – als er über einige Jahre hinweg den Vorsitz der Sektion Sozialpolitik in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie inne hatte –, war seine Fähigkeit, aus allen Vorträgen, seien sie noch so anfänglich, das kleine Körnchen an Interessantem herauszudestillieren, in die Diskussion als nachdenkenswertem Aspekt hineinzuworfen und stark zu machen.

Mit Thomas Olk geht eine große Forscherpersönlichkeit, die das Fach auf ganz spezifische Weise geprägt und Themen aus interdisziplinärer Perspektive eingebracht hat, die in den kommenden Jahren hoffentlich nicht verloren gehen.

Als mein Vater verstarb, formulierte einer von uns Geschwistern die Idee, dass der Vater in der Weide vor dem Balkon säße und der trauernden Familie zuschauen. Mit diesem Dabeisein zog eine heitere Erinnerung in diesen Tag der Trauer und auch danach ein. Einen solchen Kinderglauben habe ich längst verloren. Die Idee des Dabeibleibens aber ist geblieben. Ich denke, dass Thomas Olk seinen Platz – nicht in der Weide – sondern in unserem Schreiben einnehmen wird, wenn wir seine Gedanken, die er in den vielfältigen Schriften aufgeworfen hat, aufgreifen. Seine professionstheoretischen Aufschläge, seine Auseinandersetzung zu Fragen der Dienstleistungsorientierung in der Sozialen Arbeit, seine Gedanken zum Wandel wohlfahrtsverbandlicher Strukturen und Bildungslandschaften, seine Statements zur Notwendigkeit zivilgesellschaftlichen Engagements werden in den Weiter- und Neuverhandlungen oder Zurückweisungen weiter dabei sein und Erinnerung ermöglichen.

*Prof. Dr. Johanna Mierendorff  
(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)*