Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 59, Jg. 30|2019

Außeruniversitäre Forschung in der Erziehungswissenschaft

Mit Beiträgen von
Felix Berth, Anette Blaschke,
Verena Diel, Norm Friesen,
Eckhardt Fuchs, Caroline Grabensteiner,
Cathleen Grunert, Marcus Hasselhorn,
Kilian Hüfner, Eckhard Klieme,
Olaf Köller, Thomas Rauschenbach,
Sabine Reh, Steffen Schmuck-Soldan,
Colette Schneider Stinglin, Josef Schrader,
Svendy Wittmann, Ivo Züchner
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft
Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich
Online-Ausgabe: https://ew.budrich-journals.de

Herausgebende dieser Ausgabe:
Prof. Dr. Harm Kuper
Freie Universität Berlin
E-Mail: harm.kuper@fu-berlin.de

Prof. Dr. Tanja Sturm
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Schriftleitung:
Prof. Dr. Tanja Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion und Satz:
Dr. Katja Schmidt
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Kontakt:
E-Mail: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:
www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Redaktionsschluss für Heft 60 ist der 15. Februar 2020

Verlag:
Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de | www.budrich-journals.de
E-Mail: info@budrich.de
Tel.: +49 (0)2171 344 594, Fax: +49 (0)2171 344 693

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE:*

Susan Derdula-Makowski, M.A.
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
E-Mail: buero@dgfe.de
Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2019

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Heft 59
30. Jahrgang 2019
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 5

THEMENSCHWERPUNKT „AUßERUNIVERSITÄRE FORSCHUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Steffen Schmuck-Soldan, Eckhard Klieme & Sabine Reh
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 9

Olaf Köller
Das IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Forschen und Entwickeln für bessere mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung 21

Josef Schrader
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Auftrag und Selbstverständnis eines Leibniz-Instituts 29

Anette Blaschke & Eckhardt Fuchs
Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) 37

Verena Diel & Marcus Hasselhorn
Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (Leibniz Education Research Network – LERN) 45

Thomas Rauschenbach, Svendy Wittmann & Felix Berth
Das Deutsche Jugendinstitut (DJI). Tätigkeiten und Schwerpunkte 55

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Kilian Hüfner, Cathleen Grunert & Ivo Züchner
Wohin führen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge? Zum Stand fachbezogener Absolvent*innenstudien nach der Bolognareform 63

Norm Friesen
Educational Research in America Today: Relentless Instrumentalism and Scholarly Backlash 77

Caroline Grabensteiner & Colette Schneider Stingelin
Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik 85

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Bericht über die Arbeit der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2020 95

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 101

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 104

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 107

Sektion 5 – Schulpädagogik 111

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 113

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 119

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung 121

Sektion 12 – Medienpädagogik 123

Sektion 14 – Organisationspädagogik 126

TAGUNGSKALENDER 129

PERSONALIA

Nachruf auf Ilse Dahmer 131

Nachruf auf Prof. Dr. Klaus Prange 133

EDITORIAL

„Die Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erscheint im Gesamt-PDF in barrierefreier Form. Das bedeutet, dass sich Inhalt und Format der EW seit der letzten Ausgabe soweit wie möglich an der Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0) orientieren. Beispielsweise müssen Tabellen richtig aufgebaut und ausgezeichnet sein. Zudem muss es den Lesenden möglich sein, in der PDF-Datei individuelle Einstellungen durch Veränderung der farblichen Darstellung von Text und Hintergrund vornehmen zu können. Außerdem sorgt der Verlag Barbara Budrich, der die Erstellung der barrierefreien Version übernimmt, dafür, dass die barrierefreie EW für behinderte und nicht behinderte Menschen gleichermaßen zugänglich ist und sich optisch nicht von dem gedruckten Exemplar unterscheidet.“ Ausführlichere Informationen zur Barrierefreiheit von PDF-Dateien bietet die Bundesfachstelle Barrierefreiheit unter www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de. Auch die Homepage der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird diesen Anforderungen gerecht. Der Vorstand möchte mit der Änderung einen Beitrag zum Abbau von Barrieren im Kontext wissenschaftlicher Kommunikation in unserer Fachgesellschaft leisten.

Im Thementeil dieses Heftes stellen sich außeruniversitäre Institute vor, die in der Bundesrepublik Deutschland erziehungswissenschaftliche Forschung betreiben. Die Geschichte der außeruniversitären Forschung steht in Deutschland vor dem Hintergrund der föderalen Organisation des Staatswesens. Die Universitäten mit ihren Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung und Lehre fallen im Sinne des Kulturföderalismus unter die staatliche Souveränität der Länder. Der Bund verfügt gegenüber den Universitäten über keine Kompetenzen, und er beteiligt sich auch nicht an deren Grundfinanzierung. Um den Bestand von Forschungsinstituten zu sichern, die von überregionaler Bedeutung sind, deren Ausstattungen aber die finanziellen Kapazitäten einzelner Länder übersteigen, einigten sich die damaligen westdeutschen Länder bereits im März 1949 – also noch vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland – im Rahmen des Königsteiner Staatsabkommens auf einen kooperativen Modus der Finanzierung. Dieses Abkommen, das auch den Bund nach seiner Gründung einschloss, wurde 1969 mit dem Artikel 91b im Grundgesetz verankert und ist somit nach wie vor gesetzliche Grundlage gemeinsamer Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es findet Anwendung auf die Einrichtungen der vier großen Organisationen außeruniversitärer Forschung: Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Leibniz-Gemeinschaft und Max-Planck-Gesellschaft. Erziehungs-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.01

wissenschaftliche, pädagogische und/oder Bildungsforschung wurde und wird in den beiden letztgenannten Organisationen betrieben.

In der Max-Planck-Gesellschaft firmiert ein 1963 gegründetes Institut zwar seit 1971 und auch noch heute unter dem deutschsprachigen Namen „Institut für Bildungsforschung", zeigt allerdings inzwischen ein Forschungsprofil, das sehr viel eher seinem englischsprachigen Namen „Institute for Human Development" folgt. Gleichwohl gelten Studien wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment), die dort erstmalig in Deutschland verantwortet wurden, der Erziehungswissenschaft viel Diskussionsanlass lieferten und nach wie vor Bezugspunkt zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Studien und Publikationen sind, als die bekanntesten dieses Instituts.

Sehr präsent sind erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungsforschung in der Leibniz-Gemeinschaft, der vier der Institute sowie ein Verbund angehören, die sich in diesem Heft vorstellen. Namentlich sind es das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, das Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (IPN), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), das Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI) und der Leibniz Forschungsverbund Bildungspotenziale (LERN). Nach dem Selbstverständnis der Leibniz-Gemeinschaft widmen sich ihre Institute „gesellschaftlich, ökonomisch und ökologisch relevanten Fragen. Sie betreiben erkenntnis- und anwendungsorientierte Forschung, […] sind oder unterhalten wissenschaftliche Infrastrukturen und bieten forschungsbasierte Dienstleistungen an. Die Leibniz-Gemeinschaft setzt Schwerpunkte im Wissenstransfer, vor allem mit den Leibniz-Forschungsmuseen. Sie berät und informiert Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Öffentlichkeit" (https://www.leibniz-gemeinschaft.de/ueber-uns/ueber-die-leibniz-gemeinschaft html, Abruf: 15. Oktober 2019). Diesem Selbstverständnis gemäß sind die sich in dieser Ausgabe vorstellenden Institute primäre Ansprechpartnerinnen der Politik, wenn diese Studien in Auftrag gibt – insbesondere, falls in ihnen große Datenvolumina erhoben oder verarbeitet werden. Beispielhaft stehen dafür der nationale Bildungsbericht unter Federführung des DIPF und unter Beteiligung des DIE sowie PISA, an dem das DIPF und das IPN in Kooperation mit der School of Education der TU München beteiligt sind. Auch wenn diese Studien nach wie vor in der öffentlichen Wahrnehmung der Institute dominieren, machen sie nur einen Teil ihres Forschungsprogramms aus, das durch kompetitive Drittmitteleinwerbungen, Grundlagenforschung und Serviceleistungen – auch für die Wissenschaft selbst – arrondiert wird. Zu den für die Erziehungswissenschaft interessanten Serviceleistungen zählen unter anderem die Pflege historisch bedeutsamer Bibliotheksbestände und der Aufbau von Forschungsdatenzentren. Die Leibniz-Institute bearbeiten primär Themen der schulischen Bildung und der Weiterbildung.

Im Vergleich zur Erziehungswissenschaft an Universitäten lassen sich die Forschungsprofile außeruniversitärer Institute durch eine hohe Spezialisierung in der empirischen Bildungsforschung – insbesondere mit standardisierten Methoden – charakterisieren. Die Institute stellen dabei zudem Schnittstellen zu den Fachdidaktiken und zur bildungshistorischen Forschung her. Ergänzt wird dieses thematische Tableau außeruniversitärer Forschung am nicht zur Leibniz-Gemeinschaft gehörenden Deutschen Jugendinstitut (DJI), dessen Expertise in den Bereichen Kindheit, Jugend und Familie liegt. Entsprechend der politischen Ressortzuständigkeit für die genannten außerschulischen Belange von Erziehung und Bildung wird das DJI hauptsächlich aus dem Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend finanziert, während der Bundesanteil der Leibniz-Institute hauptsächlich aus dem Ministerium für Bildung und Forschung bestritten wird. Alle genannten Institute kooperieren mit Universitäten. Das ergibt sich bereits aus dem Umstand, dass die Rechte zur Vergabe von Titeln für Professorinnen und Professoren sowie die Rechte zur Promotion von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen (noch?) ausschließlich bei den Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen liegen. So sind gemeinsame Berufungen von Universitäten und außeruniversitären Instituten genauso gängige Praxis wie Promotionen des wissenschaftlichen Personals dieser Einrichtungen. Da die außeruniversitären Forschungseinrichtungen sich nicht nur als Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, sondern auch zwischen den Disziplinen verstehen, konkurriert die Erziehungswissenschaft hier mit anderen Fächern, z. B. in Berufungsverfahren und/oder disziplinären Zu-/Verortungen von Promotionen, in denen Bildungsforschung betrieben wird. Gleichwohl sind diese eher formal definierten Kooperationen auch Plattform inhaltlicher Zusammenarbeit in Forschung und Lehre, wenn sie nicht ohnehin schon bestehen. In diesem Sinne soll die Darstellung außeruniversitärer Institute die Diskussion um und Kooperation mit der Erziehungswissenschaft anregen.

Unter den „Allgemeinen Beiträgen" findet sich zunächst der Text von Kilian Hüfner, Cathleen Grunert und Ivo Züchner, der sich mit dem aktuellen Stand von Studien über Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge beschäftigt. Auf Grundlage der Analyse diverser Befragungen kommen die Autoren und die Autorin zu dem Schluss, dass Studien über Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft sehr unterschiedlich sowohl in Bezug auf die Untersuchungsdesigns als auch die Präsentation der Ergebnisse an den verschiedenen Studienstandorten ausfallen. Im Beitrag wird dazu aufgefordert, eine neue bundesweite, studienfachspezifische Befragung von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge anzubieten, die mithilfe eines einheitlichen Designs zu repräsentativen Ergebnissen kommen könne. Außerdem könnten dann auch über fachspezifisch ausgerichtete Frageperspektiven und multivariate sowie kontextspezifische Analysen auch Fragen nach Einflüssen von Studienprofilen

und -strukturen auf berufliche Platzierungsprozesse sowie Selbstbilder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge geprüft werden. Dabei bleibe die Herausforderung, inwieweit bei der Heterogenität der Studiengänge Vergleichbares untersucht werden könne.

Norm Friesen gibt in seinem Beitrag „Educational Research in America Today: Relentless Instrumentalism and Scholarly Backlash" Ein- und Überblicke über die Bedingungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung in den USA. Dabei rückt er kritisch beispielsweise Aspekte der Forschungsförderung und Forschungsrichtungen in den Fokus seiner Auseinandersetzung, um den Blick in dem von ihm ausgemachten Konfliktfeld der erziehungswissenschaftlichen Forschung in den USA zwischen unerbittlicher Instrumentalisierung und wissenschaftlicher Gegenreaktion zu schärfen.

Das 25-jährige Jubiläum der Sektion Medienpädagogik nehmen Caroline Grabensteiner und Colette Schneider Stinglin zum Anlass, „Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik" zu schauen. Ihr Beitrag fasst einerseits Schwerpunkte der Frühjahrstagung der Sektion im März 2019, die im Zeichen dieses Jubiläums stand, zusammen. Andererseits haben die Autorinnen mit Akteurinnen und Akteuren der Sektion Medienpädagogik gesprochen und deren Ansichten zur Entwicklung in Vergangenheit und Zukunft eingeholt.

Die „Berichte aus den Sektionen" folgen den „Mitteilungen des Vorstandes", die über die Arbeit der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2020 berichten. Anschließend finden sich im „Tagungskalender" Hinweise auf die kommenden Tagungen. Die „Personalia" bilden den Abschluss diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

Harm Kuper, Katja Schmidt und Tanja Sturm

PS: Der DGfE-Vorstand gratuliert Professorin Petra Stanat zur Wahl in den DFG-Senat. Für die Wahrnehmung des verantwortungsvollen und ehrenhaften Amtes wünscht der Vorstand allezeit gutes Gelingen!

THEMENSCHWERPUNKT
„AUßERUNIVERSITÄRE FORSCHUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Steffen Schmuck-Soldan, Eckhard Klieme & Sabine Reh

Das DIPF wurde 1950/1951 mit Unterstützung der amerikanischen Militärverwaltung von Kultusminister Erwin Stein bzw. dem Land Hessen unter der Bezeichnung „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ (HIPF) als Stiftung des öffentlichen Rechts gegründet. Da die auch nach 1945 noch stark geisteswissenschaftlich ausgerichtete „Universitätspädagogik“ empirischen Forschungsansätzen eher skeptisch gegenüberstand, war es Aufgabe dieser neu gegründeten außeruniversitären Einrichtung unter dem Gründungsdirektor Erich Hylla – schon in den Weimarer Jahren ein Pionier anwendungsorientierter Testforschung – geworden, durch eine international anschlussfähige „Pädagogische Tatsachenforschung“ wie auch eine forschungsorientierte Weiterbildung von Lehrkräften zur Entwicklung eines demokratischen Bildungssystems in der jungen Bundesrepublik beizutragen. Von Beginn an hatte man erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische, ökonomische und juristische Zugänge und Fragestellungen zur Erforschung des Bildungssystems durch Berufung entsprechender Professoren zu verbinden gesucht – ein Weg, der in den 1960er Jahren unter dem Begriff der Interdisziplinarität weithin Anwendung finden sollte. Die erste Professorin wurde tatsächlich erst 2005 an das DIPF berufen. Bund und Länder fördern das 1963 in „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) umbenannte Institut seit 1977 gemeinsam als Teil der „Blauen Liste“, aus der die heutige Leibniz-Gemeinschaft hervorgegangen ist (vgl. Behm/Reh 2016). Seitdem gehört es zu den führenden außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung in Deutschland. Angesichts sich abzeichnender Probleme mit einer Wissens- und Literaturexplosion auch in den Bildungswissenschaften wurde seit den 1990er Jahren mit dem Aufbau bedarfsorientierter und praktikabler Fachinformationsdienste begonnen, etwa mit dem Fachinformationssystem Bildung und dem Deutschen Bildungsserver, und damit die Institutsaufgabe der Bildungsinformation systematisch ausgebaut. Nach der Wiedervereinigung übernahm das DIPF die Pädagogische Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), deren um

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.02

Archivalien aus der APW erweiterte Bestände seit 1992 zu einer im deutschsprachigen Raum einmaligen bildungshistorischen Forschungsbibliothek, der „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ (BBF), ausgebaut wurden. 2018 wurde das DIPF mit seinem Umzug in ein neues Gebäude auf dem Campus Westend der Goethe-Universität in „DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ umbenannt. Damit wurden die zwei Hauptaufgabenfelder und die interdisziplinäre Ausrichtung der Institutsarbeit herausgestellt. An seinen beiden Standorten Frankfurt am Main und Berlin sind derzeit etwa 330 Personen beschäftigt, etwa die Hälfte davon als Wissenschaftliche Angestellte, die sich unter anderem aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Bibliothek-, Archiv- und Informationswissenschaft rekrutieren.

Dem schon zu seiner Gründung motivierenden Ziel, zur Entwicklung eines demokratischen Bildungswesens beizutragen und dieses in einem multidisziplinären Herangehen zu tun, sieht sich das Institut bis heute verpflichtet. Der zentrale Auftrag besteht darin, Wissen über Bildung zu erarbeiten, aufzubereiten, zu dokumentieren und zu kommunizieren. Das DIPF folgt dabei dem Leitspruch der Leibniz-Gemeinschaft, „Theoria cum praxi“, arbeitet also wissenschaftlich an gesellschaftlich relevanten Themen und trägt so zur Lösung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme bei. Bildung, individuelle Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung und damit auch eine Stärkung der individuellen Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe sind Ziele, zu deren Erreichung das DIPF als wissenschaftliche Einrichtung beiträgt: direkt, zum Beispiel durch Informationen für Erziehende, Lehrende und Lernende und durch sorgfältig erprobte Interventionen; und indirekt, beispielsweise durch Forschung zu Lehr-Lernprozessen und individuellen Bildungs- und Entwicklungsverläufen, durch Erkenntnisse zu Wandel und Wirksamkeit von Bildungsinstitutionen und durch Beratung von Politik und Praxis.

Die wissenschaftliche Arbeit des DIPF umfasst Forschung, den Aufbau und das Betreiben von wissenschaftlichen Infrastrukturen, den systematischen Wissenstransfer in die pädagogische Praxis, in Bildungspolitik und Öffentlichkeit sowie die Ausbildung von Nachwuchs. Die Forschung generiert neues Wissen mittels empirischer und historischer Studien, Entwicklung innovativer Methoden und Technologien sowie theoretischer Reflexion. Die Infrastrukturen des DIPF unterstützen Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, etwa durch die Zurverfügungstellung von Datenbanken für Literatur und Literaturnachweise, (digitale) Quellensammlungen und empirische Originaldaten, „Tools“ für die empirische Forschung und für die Organisation von Forschungsprozessen sowie Netzwerke, in denen Forschende unterschiedlicher Disziplinen national wie international kooperieren können. Webbasierte Informationsinfrastrukturen und zahlreiche Transferaktivitäten vermitteln wissenschaftliche Erkenntnisse gezielt an verschiedene Öffentlichkeiten und organisieren den Austausch mit Bildungspraxis und -politik.

Zusammenfassend lässt sich das Leistungsprofil des DIPF durch folgende Kernelemente charakterisieren:

(1) *historische, kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung* in Bezug auf die systemische, die institutionelle und die individuelle Ebene von Bildungsprozessen,
(2) Bereitstellung von *wissenschaftlichen Infrastrukturen* – digital und konventionell – sowie als Grundlage dafür analytische, empirische und technische Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Informationswissenschaft und Informatik,
(3) *Transfer* nicht nur im Sinne der Bereitstellung von Bildungsinformationen, sondern zunehmend im Sinne eines Austauschs mit verschiedenen Ebenen der Bildungspraxis und -administration.

Die zu diesen drei Bereichen querliegende Aufgabe der Nachwuchsförderung umfasst folgerichtig die Ausbildung sowie unterstützende Maßnahmen auf allen Stufen von Karrierelaufbahnen in Forschung, Forschungs- und Informationsinfrastruktur und Wissenschaftsmanagement. So unterstützt das institutsinterne, interdisziplinäre Promotionsförderprogramm PhDIPF seit 2011 Promovierende am DIPF durch individuelle Betreuung, Kolloquien und eine jährliche Academy, um Voraussetzungen zur Erstellung herausragender Promotionen zu schaffen. Das DIPF richtet zudem das von mehreren Leibniz-Instituten getragene „College for Interdisciplinary Educational Research“ (CIDER) mit aus, das sich an Postdocs wendet und seit September 2019 am DIPF koordiniert wird.

Bildungsforschung und Bildungsinformation

Sowohl Bildungsforschung *als auch* Bildungsinformation am DIPF sind multidisziplinäre Aufgabenfelder.

Bildungsforschung befasst sich mit den Voraussetzungen und Kontexten, Praktiken und Prozessen, Wirkungen und Nebenwirkungen von Bildung und deren historischem Wandel. Sozialwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche und historiographische Projekte am DIPF fokussieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe, das Handeln der professionellen Akteurinnen und Akteure sowie institutionelle und systemische Faktoren. Das methodische Instrumentarium der Bildungsforschung wird auch mit Ansätzen der Psychometrie und mit Mitteln der Informatik weiterentwickelt.

Bildungsinformation am DIPF dokumentiert und vermittelt Wissen über Bildung für verschiedene Zielgruppen, von der breiten Öffentlichkeit bis zu Lehrenden und Lernenden. Einen besonderen Schwerpunkt bildet jedoch die Bereitstellung von Informationen, die sich an Forschende richten, d. h. an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in allen Disziplinen der Bildungswissenschaften. Das DIPF sammelt, sichert und erschließt Publikationen, die den

Studien zugrunde liegende Methoden und Daten und unterstützt auf diese Weise die Bildungswissenschaften. Auf der Grundlage eigener informationswissenschaftlicher und technologischer Forschung schafft das Institut dazu die notwendigen Infrastrukturen.

Alle fünf Abteilungen des Instituts tragen sowohl zur Bildungsinformation als auch zur Forschung bei, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten:

- Informationszentrum Bildung (Leitung: Prof. Dr. Marc Rittberger),
- Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Leitung: Prof. Dr. Sabine Reh),
- Bildungsqualität und Evaluation (Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Eckhard Klieme),
- Struktur und Steuerung des Bildungswesens (Leitung: Prof. Dr. Kai Maaz)
- Bildung und Entwicklung (Leitung: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn).

Die Abteilungen Informationszentrum Bildung (IZB) und Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) bieten ein breites Spektrum an Infrastruktur- und Transferleistungen für die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Forschung, für pädagogische Professionen, Bildungsadministration und -politik sowie die allgemeine Öffentlichkeit. Der informationswissenschaftlichen Forschung des IZB gelingt es in enger Kooperation mit der Bildungsforschung, die Bildungsinformationsangebote für die breite und die wissenschaftliche Öffentlichkeit auf den neuesten Stand digitaler Erschließung und Bereitstellung zu bringen. In besonderer Weise ist sie damit befasst, die Speicherung und den Umgang mit Forschungsdaten zu entwickeln und diesbezüglich Forschungsprojekte an unterschiedlichen Standorten und in allen relevanten Disziplinen zu unterstützen. Mit der bildungshistorischen Professur in der BBF werden die im DIPF vertretenen Forschungsansätze um eine historische Perspektive erweitert. Die BBF bildet eine Art „Gedächtnis" der Disziplin und des Bildungswesens. Als spezialisierte Forschungsbibliothek bietet sie Forschenden aus aller Welt und aus vielen Disziplinen, die sich mit der Geschichte von Bildung, Erziehung und Sozialisation beschäftigen, einmalige Bestände von Quellen und von Forschungsliteratur zur deutschen Bildungsgeschichte und fördert mit Infrastrukturen die Erforschung der deutschen Bildungsgeschichte, indem sie etwa Quellenbestände digital bereitstellt, im Umgang mit historischen Forschungsdaten berät und mit einem Stipendienprogramm Nachwuchsprojekte unterstützt.

Die Abteilungen „Bildungsqualität und Evaluation" (BiQua), die im Wesentlichen Unterrichts- und Professionsforschung sowie pädagogisch-psychologische Diagnostik betreibt, „Struktur und Steuerung des Bildungssystems" (SteuBis), in der das Bildungssystem als Ganzes und seine Funktionen betrachtet und Fragen der Ungleichheit und Wirkungen von Reformmaßnahmen untersucht werden, sowie „Bildung und Entwicklung" (BiEn) mit ihrem Interesse an der kindlichen Entwicklung und deren Risiken, auch und gerade im frühkindlichen Bereich, präsentieren sich jeweils mit einem theoretisch und methodisch kohärenten sozialwissenschaftlichen Programm. Ihre Forschungsthe-

men decken systematisch systemische, institutionelle und individuelle Prozessebenen im Bildungswesen ab.

Alle Abteilungen weisen vielfältige interne Forschungskooperationen auf, etwa wenn die Abteilungen BiQua und BBF gemeinsam den Wandel von Schulkulturen seit den 1970er Jahren erforschen, SteuBis und BiEn zu Bildungsverläufen forschen oder IZB und BiQua technologiegestützte Testverfahren für die Bildungsforschung entwickeln.

Zentrale Themen und inhaltliche Schwerpunkte

Ein aktueller Fokus der wissenschaftlichen Arbeit im DIPF liegt auf dem professionellen Handeln von pädagogischen Fachkräften, auf ihrem Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie auf dem Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Lernprozessen. Das Institut nimmt außerdem in den Blick, welche Folgen systemische und demografische Veränderungen sowie Migration und soziale Segregation für das Bildungssystem haben. Zusammengefasst wird abteilungsübergreifend ein besonderer Schwerpunkt auf die Themen *Professionalität, individuelle Förderung und Wirkung von Bildungsreformen* gelegt. Kernthemen, in denen auch international sichtbare Forschungsbeiträge vorgelegt werden, sind die Unterrichtsforschung, die Untersuchung von Bildungsverläufen und Förderansätzen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven und sozialen Risiken, pädagogisch-psychologische Diagnostik sowie *Educational Governance.* In ihren Projekten greift die Bildungsforschung des DIPF aktuelle wissenschaftliche Themen und Entwicklungen im Bildungssystem auf, wie beispielsweise den Ausbau früher Förderung, die sprachsensible Förderung von Migrantinnen und Migranten an Schulen, ganztägige Bildung und Strukturveränderungen hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem.

Nicht allein aufgrund des digitalen Wandels ist damit zu rechnen, dass Bildungsinhalte sich radikal verändern, dass Bildungsverläufe und -angebote immer stärker individuellen Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend ausfallen. Das macht flexible Übergänge zwischen den Bildungsbereichen ebenso erforderlich, wie es Überlegungen notwendig macht, Gemeinschaftlichkeit und Solidarität zu stärken. Zudem besteht ein hoher Bedarf, formale, non-formale sowie informelle Bildung aufeinander abzustimmen. Bildungspolitik und -verwaltung reagieren auf die Situation mit angepassten Steuerungsmodellen. Sie beinhalten pädagogische und strukturelle Innovationen, verlagern – mit unterschiedlichen Effekten – Verantwortlichkeiten an die Akteurinnen und Akteure in den Bildungsinstitutionen und sehen ein ergebnisorientiertes Monitoring vor. Nach wie vor ist die Zielvorstellung leitend, Entscheidungen über das Bildungswesen auf systematischem Wissen basierend zu treffen, also eine rationale Planung und Steuerung möglich zu machen. Damit sind Herausforderungen verbunden, denen sich das DIPF mit Aktivitäten in seinen Schwerpunkten stellt.

(1) *Assessment*: Die empirische Bildungsforschung ist auf qualitativ hochwertige Messungen von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen angewiesen. Auch in der Bildungspraxis spielt die Entwicklungs-, Leistungs- und Lerndiagnostik eine wichtige Rolle, etwa für die Individualisierung von Lernangeboten. Die Forschung im Bereich Assessment – von Beginn an ein Schwerpunkt des Instituts – befasst sich heute weniger als in vergangenen Jahrzehnten mit der Konstruktion und Weiterentwicklung einzelner Testverfahren als mit der Entwicklung innovativer Technologien sowie psychometrisch-methodologischer Fragestellungen, etwa der Analyse von Bearbeitungsprozessen anhand von computergenerierten Prozessdaten, der Messung von Veränderungen oder der Vergleichbarkeit von Messungen über kulturelle Kontexte und Zeiträume hinweg. Diese eher methodischen Themen werden beispielsweise mit Fragen der Unterrichtsforschung verbunden, wenn der Einsatz diagnostischer Verfahren zur Lernprozessdiagnose geprüft und in bildungshistorischer Perspektive das Wechselverhältnis von schulischen Prüfungsverfahren und Assessments seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts erforscht wird.

(2) *Bildungsmonitoring*: Das Institut versteht unter Bildungsmonitoring, das Bildungswesen kontinuierlich und datengestützt zu beobachten und zu analysieren. Im Gegensatz jedoch zur Datenerhebung, wie sie noch bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein im Wesentlichen von den Kultusverwaltungen selbst betrieben und auch dokumentiert wurde, entwickeln heute Forschende am DIPF unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten Erhebungsinstrumente und -designs, sammeln so kontinuierlich Daten zum Bildungswesen und analysieren beobachtete Veränderungsprozesse. Das Untersuchungsspektrum reicht von individuellen Prozessen des Bildungserwerbs über institutionelle Settings bis hin zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Der vom DIPF koordinierte Nationale Bildungsbericht ist das zentrale Instrument dieses Monitorings in Deutschland. Eine wichtige Datenquelle für das Bildungsmonitoring sind zudem international vergleichende Leistungsstudien, an deren Gestaltung das DIPF maßgeblich beteiligt ist. Die Ergebnisse werden sowohl der Bildungspolitik in Form von Steuerungswissen als auch Bildungseinrichtungen für ihre Qualitätsentwicklung zur Verfügung gestellt.

(3) *Forschungsdaten Bildung*: Die Bereitstellung von Datenservices sowie Bibliotheks- und Archivbeständen zum Bildungswesen für die empirische und die historische Bildungsforschung gehört zu den Kernaufgaben des DIPF. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Nutzbarmachung digitaler Technologien für die bildungswissenschaftliche sowie die geistes- und kulturwissenschaftliche bzw. historische Forschung zu Bildungsfragen (Digital Humanities). Das DIPF koordiniert zudem den Aufbau und Betrieb verteilter forschungsunterstützender Infrastrukturen in Deutschland, etwa des Verbunds Forschungsdaten Bildung als zentrale Anlauf-

stelle für Erziehungswissenschaftlerinnen, Erziehungswissenschaftler und Bildungsforschende, und eruiert Nutzungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Daten in der historischen Bildungsforschung.

(4) *Systematic Reviews:* Um Verantwortlichen in Bildungspolitik, -administration und -praxis Entscheidungen auf der Grundlage von empirisch erarbeitetem Wissen zu ermöglichen, bereitet das DIPF die Vielfalt der vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse für die verschiedenen Entscheidungsträger in Form von Systematic Reviews (systematische Übersichtsarbeiten) anwendungsorientiert auf. Sie zeichnen sich durch hohe Aussagekraft, wissenschaftliche Qualität und Steuerungsrelevanz aus. Entscheidend für ihre Qualität ist, dass alle relevanten Forschungsergebnisse einbezogen, bewertet und wissenschaftlich fundiert strukturiert werden, bevor sie in die Bilanz einfließen.

(5) *Implementationsforschung*: Das DIPF begleitet Reformprozesse und Modellprojekte und stellt sein konzeptionelles und methodisches Fachwissen sowie seine Infrastrukturen zur Verfügung, um Erkenntnisse aus der Wissenschaft in die pädagogische Praxis zu überführen. Dabei untersucht das Institut zum einen, ob und wie die realisierten Maßnahmen wirken. Hierfür betrachtet es beispielsweise Übergangsentscheidungen, die Bildungskarrieren steuern, die Qualität von Unterricht sowie die Entwicklung von Leistung und Motivation der Lernenden. Zum anderen will es identifizieren, unter welchen Bedingungen sich wissenschaftlich erprobte Maßnahmen erfolgreich im Alltag von Kindertagesstätten und Schulen einführen (implementieren) lassen. Das soll dazu beitragen, Bildungsreformen zielführend umzusetzen.

(6) *Digitale Bildung*: Der digitale Wandel der Gesellschaft wirft grundsätzliche Fragen auch für die Gestaltung des Bildungssystems auf. Dabei sind die Auswirkungen von Digitalität auf Bildungsinhalte, auf das, was man als „Bildungswissen“ bezeichnen könnte, und die Möglichkeiten, das Lehren und Lernen interaktiver, individueller und vielfältiger zu gestalten, zu unterscheiden von den Risiken und Grenzen digitaler Medien in Bildungskontexten hinsichtlich Datenschutz, Fachkräftekompetenzen und ihres pädagogischen Nutzens. Die wissenschaftliche Arbeit trägt mit fundierten Forschungsergebnissen, computergestützten Verfahren, Werkzeugen für Wissenschaft und Praxis sowie Beratungsleistungen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens bei.

Kooperationen und Vernetzung

Das DIPF betreibt und entwickelt seine Forschung und seine Infrastrukturangebote in vielfältigen Kooperationszusammenhängen, die sich in Verbundpro-

jekten, Netzwerken, institutionalisierten Partnerschaften und im Rahmen von Daueraufgaben niederschlagen.

Einen zentralen Teil der Kooperationen des DIPF nimmt die enge *Zusammenarbeit mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen* auf der Basis von langfristigen Kooperationsverträgen ein. Hauptpartner des DIPF im Bereich der Hochschulen ist die Goethe-Universität Frankfurt. Allein mit ihr wurden neun (Stand: 30. Juni 2019) gemeinsame Professuren in den Fachbereichen Gesellschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaften sowie Informatik und Mathematik berufen. Hinzu kommen je eine gemeinsame Professur mit der Hochschule Darmstadt in der Informationswissenschaft und mit der Humboldt-Universität zu Berlin an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät im Bereich der Historischen Bildungsforschung. Die Verstetigung des aus der hessischen Exzellenz-Initiative LOEWE hervorgegangenen IDeA-Zentrums hat die langjährige Kooperation mit der Goethe-Universität ebenso gestärkt wie die gemeinsame Berufung einer Professur zu Bildungstechnologien am Fachbereich Informatik.

Das DIPF übernimmt außerdem *übergeordnete Koordinationsaufgaben*, insbesondere in der nationalen Bildungsberichterstattung, die seit dem ersten Bildungsbericht 2006 am DIPF federführend etabliert ist, sowie im „Verbund Forschungsdaten Bildung“, der das Ziel verfolgt, die nachhaltige Verfügbarkeit und Nutzbarkeit von Datensätzen der Bildungsforschung aufzubauen und abzusichern. Das DIPF ist zudem intensiv in die Kooperationen der Forschungs- sowie Informationsinfrastruktureinrichtungen der *Leibniz-Gemeinschaft* eingebunden. Aktuell arbeitet das DIPF mit mehr als 30 Leibniz-Instituten in verschiedenen Projekten und Daueraufgaben der Bildungsforschung und Bildungsinformation zusammen. Gemeinsam mit mehr als einem Dutzend Leibniz-Instituten und weiteren Einrichtungen hat sich das DIPF zum Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (Leibniz Education Research Network – LERN; siehe Beitrag in diesem Heft) zusammengeschlossen, um die bildungsbezogene Expertise gemeinsam zu nutzen und weiter auszubauen. Die Koordinationsstelle des Forschungsverbundes ist am DIPF angesiedelt. Eine weitere wichtige Kooperationsstruktur innerhalb der Leibniz-Gemeinschaft ist der transdisziplinäre Forschungsverbund Open Science, der sich der Erforschung und Entwicklung von Arbeitsmethoden, Infrastrukturen und Werkzeugen offener Wissenschaft verschrieben hat.

Eine wichtige Partnerin in vielen Bereichen ist die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), mit der beispielsweise der Stellenmarkt des Deutschen Bildungsservers angeboten wird. Die BBF hat zudem die Archivfunktion für den Vorstand und zahlreiche Sektionen der DGfE übernommen; in ihren Räumen befindet sich auch der Sitz der Geschäftsstelle der DGfE. Enge Verbindungen bestehen außerdem zu weiteren Fachgesellschaften, beispielsweise der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) und der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Die Kooperatio-

nen mit den Verbänden manifestieren sich unter anderem über die Organisation von Tagungen und Kongressen, zuletzt etwa durch den DGPs-Kongress 2018 und den Kongress der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 2018 sowie die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) 2019. Vorstandsmitglieder des DIPF sind in verantwortlichen Positionen als Mitherausgeber an den beiden wichtigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften in der Bundesrepublik beteiligt, an der ZfPäd (derzeit Eckhard Klieme, Sabine Reh) und der ZfE (derzeit Marcus Hasselhorn als Geschäftsführender Herausgeber, Kai Maaz).

Um dauerhaft wichtige Infrastruktur- und Forschungsaufgaben zu erfüllen, arbeitet das DIPF mit weitverzweigten Netzwerken zusammen. Das vom DIPF koordinierte *Fachinformationssystem (FIS) Bildung* stellt mit circa 30 Dokumentationseinrichtungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz die online recherchierbare FIS Bildung Literaturdatenbank als den umfassendsten Informationsdienst zu bildungsbezogener Literatur im deutschsprachigen Raum bereit. Der *Deutsche Bildungsserver* (DBS) bietet gemeinsam mit namhaften Partnern und im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des BMBF allen mit Bildungsthemen befassten Professionen und der an Bildungsfragen interessierten Öffentlichkeit das zentrale Informationsportal zum deutschen Bildungssystem. Das *Fachportal Pädagogik* bietet wissenschaftliche Literatur, Forschungsdaten und -instrumente sowie Informationssammlungen zur bildungshistorischen Forschung. Sein Service richtet sich vor allem an die erziehungswissenschaftlich Tätigen aus Forschung und Praxis sowie an die Bildungsforschung. Zum Fachportal gehört der vom IZB und der BBF zusammen mit drei weiteren Partnern aufgebaute Fachinformationsdienst (FID) Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung.

Das DIPF beteiligt sich maßgeblich an verschiedenen groß angelegten *OECD-Bildungsvergleichsstudien*. Dabei bringt es seine Expertise vor allem im Bereich des technologiebasierten Testens in die internationalen Konsortien der Studien PISA und PIAAC ein. Seit zehn Jahren ist das DIPF zudem maßgeblich an der theoretischen Grundlegung, Entwicklung und Skalierung der internationalen Fragebögen für die PISA-Erhebungen beteiligt. Das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) bündelt die Durchführung der PISA-Studien in Deutschland sowie die deutsche Forschung zu internationalen Bildungsvergleichsstudien. Das DIPF bringt als fester Bestandteil des ZIB seine Kompetenz und Erfahrung in der Durchführung groß angelegter, länderübergreifender Vergleichsstudien wie PISA ebenso ein wie seine Expertise im Bereich der Kompetenzmessung und technologiebasierter Testverfahren.

Weitere zentrale, mit Kooperationspartnern durchgeführte wissenschaftliche Vorhaben sind u. a.:

- der Aufbau einer zentralen Informationsstelle zu frei zugänglichen Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen (Open Educational Resources/OER),

- die Koordination der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), die seit 2005 die Entwicklung deutscher Ganztagsschulen untersucht,
- die koordinative Betreuung zweier BMBF-Förderschwerpunkte zu Entwicklungsstörungen hinsichtlich schulischer Fertigkeiten sowie Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung,
- die Mitgliedschaft im Trägerkonsortium des Programms Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), in dem Verbünde aus Kindertageseinrichtungen und Schulen abgestimmte Maßnahmen der Sprachbildung erarbeiten und umsetzen,
- der Open-Access-Dokumentenserver peDOCS, der Veröffentlichungen der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft kostenfrei zugänglich macht,
- die Gründung eines Leibniz-Netzwerks Unterrichtsforschung und Mitgestaltung der TALIS-Videostudie auf nationaler und internationaler Ebene.

Das heutige DIPF ist nicht zuletzt mit seinen Forschungsinfrastrukturen ein wichtiger Partner der Erziehungswissenschaft. Die Disziplin nimmt weiterhin in der Forschung des Instituts und in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses eine wichtige Rolle ein; wie über die gesamte Geschichte des DIPF hinweg wurden auch in den vergangenen Jahren zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf erziehungswissenschaftliche Professuren berufen. Zugleich hat das DIPF seiner Tradition folgend in der multidisziplinären Bildungsforschung auf nationaler und europäischer Ebene eine bedeutende Stellung inne. Sein Ziel ist es, der Erziehungswissenschaft und den Bildungswissenschaften insgesamt von der historischen Forschung über die Analyse pädagogischer Professionalität bis zum innovativen Feld der *Learning Analytics* auch in Zukunft innovative Impulse zu geben.

Steffen Schmuck-Soldan, Dr., ist Leiter des Referats Kommunikation des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Eckhard Klieme, Prof. Dr. Dr. h.c., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und Direktor der Abteilung Bildungsqualität und Evaluation des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Literatur

Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 31), S. 107-127. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0701-7.

Eckensberger, Lutz H. (2002): 50 Jahre DIPF: Erinnerungen – Perspektiven. In: Eckensberger, L./Tröger, B./Zayer, H. (Hrsg.): Erinnerungen – Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main: DIPF, S. 31-38.

Graudenz, Ines (2005): Das DIPF – Bildung in der Diskussion. Aufgaben, Beiträge, Impulse. In: Erziehungswissenschaft 16, 30, S. 56-62.

Das IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Forschen und Entwickeln für bessere mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung

Olaf Köller

Auftrag und Organisation des IPN

Das IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik wurde 1966 gegründet und ist seit 2007 eine Stiftung öffentlichen Rechts. Das IPN ist als empirisch arbeitendes Bildungsforschungsinstitut einzuordnen und Mitglied der Sektion A (Geisteswissenschaften und Bildungsforschung) in der Leibniz-Gemeinschaft. Wie alle Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft wird das IPN gemeinsam vom Bund (zuständiges Ressort: Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) und von der Ländergemeinschaft finanziert, sein Kernhaushalt liegt bei rund neun Millionen Euro per anno (Stand 2019). Als außeruniversitäres Forschungsinstitut soll das IPN laut Satzung durch seine Forschung die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik weiterentwickeln und fördern. Wie in der Leibniz-Gemeinschaft üblich, erfolgt alle sieben Jahre eine externe Evaluierung, von deren Ergebnis die Fortsetzung der Förderung durch Bund und Länder abhängt.

Das IPN verstand sich nach seiner Gründung 1966 zunächst als Institut für die Entwicklung und wissenschaftliche Erprobung von Curricula für die naturwissenschaftlichen Fächer. Bis weit in die 1980er Jahre blieb dies der Schwerpunkt der Arbeiten. Es entstanden Curricula für Biologie, Chemie und Physik für verschiedene Stufen der weiterführenden Schule, die bis heute deutliche Spuren in den jeweiligen Lehrplänen fast aller Bundesländer hinterlassen haben. Gleichzeitig wurde grundlegende Curriculumforschung betrieben. Die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft und die Einsicht in die Notwendigkeit der empirischen Absicherung von Ergebnissen aus Bildungsprozessen führten von den 1990er Jahren an zu einer Schwerpunktbildung im Bereich der fachspezifischen und überfachlichen empirischen Lehr- und Lernforschung, die bis heute anhält. Im Zentrum dieser Arbeiten stehen die Erträge mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildungsprozesse aufseiten von Lernenden. Viele Arbeiten beschäftigen sich mit dem Kompetenzerwerb in der Mathematik und in den Naturwissenschaften und untersuchen individuelle, familiale sowie institutionelle Faktoren (Schule und Unterricht) erfolgreichen Lernens. Dies erfolgt interdisziplinär in enger Kooperation zwischen Fachdi-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.03

daktiken, Psychologie und Erziehungswissenschaft. Die Arbeiten des IPN werden von sieben Grundannahmen getragen:

- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung stellt eine individuelle Grundvoraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe über die Lebensspanne dar.
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungsprozesse werden durch das Zusammenspiel von individuellen Ressourcen einerseits sowie formellen (institutionellen) und informellen Opportunitätsstrukturen andererseits angebahnt.
- Die Ausgestaltung der institutionellen Opportunitätsstrukturen ist Folge gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen (Betreuungs- und Bildungssystem, Betreuungs- bzw. Bildungsinstitution, Lerngruppe) mit erheblichen Effekten auf individuelle Bildungs- und Sozialisationsverläufe.
- Die Nutzung informeller Opportunitätsstrukturen, die vor allem durch den familiären Hintergrund und die Peers mitbestimmt wird, ist nur begrenzt gesellschaftlich steuerbar, am ehesten noch durch den Einbezug außerschulischer Lernorte (Schülerlabore, Museen etc.) in Bildungsprozesse.
- Die Erforschung und Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildungsprozesse erfolgt theoriebasiert und erfordert einen empirischen Zugang, der sich qualitativer und quantitativer Methoden der Sozialwissenschaften bedient und interdisziplinär ist.
- Interdisziplinarität in der thematisch fokussierten Bildungsforschung bedeutet zum einen die enge Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen innerhalb einer Leibniz-Einrichtung. Zum anderen erfordert die steigende Komplexität der Forschungsfragen die Kooperation mit weiteren Disziplinen und Institutionen in Forschungsverbünden.
- Der Transfer von Forschungsergebnissen in die pädagogische und politische Praxis gehört ebenso zu den Kernaufgaben wie die Generierung grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnis.

Das IPN hat seine Forschungsvorhaben in einer Matrixstruktur organisiert, in der zum einen die sechs Abteilungen (Didaktik der Biologie, Didaktik der Chemie, Didaktik der Mathematik, Didaktik der Physik, Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre), zum anderen die fünf Forschungslinien (s. u.) jeweils eine Dimension aufspannen. Die Differenzierung in die unterschiedlichen Fachdidaktiken folgt der Idee, dass Bildungsprozesse in einem erheblichen Maße fachspezifisch erfolgen und deren systematische Untersuchung die entsprechende Expertise im jeweiligen Fach und in der jeweiligen Fachdidaktik erfordert. Die Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie sichert die Perspektive einer allgemeindidaktisch und psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung. Die Abteilung Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre trägt mit

ihrem besonderen statistisch-methodischen Know-how zu einem sehr hohen Standard bei den statistischen Analysen der gewonnenen Daten bei. Mit den Abteilungen können die Anbindungen der Arbeiten an die entsprechenden Disziplinen gesichert werden, gleichzeitig garantiert die Untergliederung in Abteilungen die längerfristige organisationale Struktur des IPN.

Die Forschungslinien (FL) stellen zeitlich befristete Felder dar, die als Folge einer sich ändernden Forschungslandschaft beendet, modifiziert oder weiterentwickelt werden konnten. Im Folgenden werden diese kurz ausgeführt.

FL 1 – Bildungsprozesse im Elementarbereich (Frühe Bildung)

Im Mittelpunkt steht hier die Untersuchung der Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen und institutionellen Gelegenheitsstrukturen von vier- bis achtjährigen Kindern im Übergang von der Kita zur Grundschule. Zum besseren Verstehen von Bildungsprozessen in diesem Alter werden auch Untersuchungen realisiert, die früher beginnen (0 bis 4 Jahre). Kompetenz wird hier – sowie auch in den Arbeiten der anderen Forschungslinien – in einem weiten Sinne verstanden und umfasst neben kognitiven Aspekten auch motivationale und selbstbezogene Merkmale. Das dominierende Untersuchungsparadigma sind experimentelle bzw. quasi-experimentelle Studien. Interventions- bzw. Förderprogramme werden in Kontrollgruppendesigns hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft.

FL 2 – Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext und ihre Bedeutung bei Übergängen im Bildungssystem

Hier wird die Entwicklung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Verlauf der Schulzeit und die Bedeutung dieser Kompetenzen für nachfolgende Bildungsabschnitte erforscht. Die Erkenntnisse dienen der Erarbeitung von Konzepten für eine systematische Förderung der geforderten Kompetenzen im Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften. Die Forschungslinie adressiert zwei Schwerpunkte:

(1) Arbeiten zur Struktur und Entwicklung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen zielen darauf, Erkenntnisse für eine systematische Kompetenzförderung im Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften zu gewinnen.
(2) Der Schwerpunkt Entwicklung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung nimmt die Bedeutung der zum Ende der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der beruflichen (Erst-)Ausbildung in den Blick.

Die Forschungslinie kombiniert eher experimentelle Arbeiten mit längsschnittlichen Feldstudien.

FL 3 – Professionsforschung (mit Fokus auf Lehrkräfte)

Drei zentrale Forschungsfragen motivieren die Aktivitäten dieser Forschungslinie. Die erste Frage lautet, wie sich das Professionswissen von Lehrkräften sowohl in der universitären Ausbildung als auch in der beruflichen Phase für die Fächer Biologie, Chemie, Physik und Mathematik spezifizieren und valide erfassen lässt und in welchem Zusammenhang dieses Wissen mit anderen Aspekten der professionellen Kompetenz steht. Die zweite Forschungsfrage ist, wie sich die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften im Laufe der Lehrerbildungsphasen entwickeln und welche individuellen und kontextuellen Faktoren maßgeblich für deren Entwicklung sind. Die dritte Forschungsfrage betrifft die Performanz (im Sinne der Unterrichtsqualität) von Lehrkräften im Beruf. In dieser Forschungslinie dominieren längsschnittliche Feldstudien.

FL 4 – Wissenschaftskommunikation und extracurriculare Förderung

Der erste Schwerpunkt dieser Linie fokussiert auf die Wissenschaftskommunikation, also auf die Konstruktion und Wirkung von Bildungsangeboten als Outreach authentischer Wissenschaft, wobei ein eher breit angelegtes affektives, motivationales und kognitives Zielspektrum erfasst werden soll. Dazu wurde am Standort Kiel ein Leibniz-WissenschaftsCampus aufgebaut (Kiel Science Outreach Campus, KISOC), in dem Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Psychologinnen und Psychologen Formate erforschen, mit denen neueste wissenschaftliche Erkenntnisse interessierten Gruppen (vorrangig Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften) vermittelt werden können. Der zweite Schwerpunkt Enrichment betrachtet primär die Förderung talentierter Schülerinnen und Schüler in den Naturwissenschaften. Dazu werden u. a. die Konsequenzen von Teilnahmen an Science-Olympiaden für die Bildungsbiographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht.

FL 5 – Methodenforschung und -entwicklung

Die Arbeiten hier sind in zwei Schwerpunkte gegliedert: Pädagogisch-psychologische Methodenforschung im engeren Sinne (Educational Measurement) sowie Pädagogische Diagnostik (Educational Assessment). Themenfelder im Schwerpunkt Measurement sind die Weiterentwicklung mehrebenenanalytischer Verfahren, die Modellierung von Kompetenzstrukturen und deren Entwicklung, der Umgang mit fehlenden Werten und die Schätzung von kausalen Effekten in nicht-experimentellen Forschungssettings. Im Schwerpunkt Päda-

gogische Diagnostik stehen Testentwicklung, Testvalidierung und Bildungsmonitoring im Fokus. Die Themen in beiden Schwerpunkten sind zudem eng mit dem Arbeitsprogramm des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) abgestimmt (s. u.).

Die Forschungslinien sind keineswegs als streng voneinander getrennte Arbeitsfelder zu verstehen, vielmehr ergeben sich theoretische und empirische Überschneidungen. So werden Fragen zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern in der FL 1 (Frühe Bildung) bearbeitet, aber eng mit den Arbeiten in der FL 3 (Professionsforschung) abgestimmt. Die Forschungslinien erlauben die interdisziplinäre Bearbeitung von Themen, in die alle am IPN angesiedelten Disziplinen ihre Expertisen einbringen können.

Kooperationen mit Universitäten

Als Institut an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) pflegt das IPN sehr enge Kooperationen mit der CAU in Lehre und Forschung. Eine Kooperationsvereinbarung regelt das Miteinander beider Institutionen. Insgesamt jeweils sechs W3-, W2- und W1-Professuren am IPN, die aus gemeinsamen Berufungen von CAU und IPN resultieren, sichern zum einen das didaktische Lehrangebot in der Lehramtsausbildung für die Fächer Mathematik, Biologie, Chemie und Physik. Zum anderen erfolgt ein Lehrexport in die Pädagogik (Hauptfach und Lehramt) und in die Psychologie (Hauptfach und Psychologie für Pädagogikstudierende). Die Professorinnen und Professoren des IPN sind vollberechtigte Mitglieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen bzw. philosophischen Fakultät und können dementsprechend wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter promovieren und habilitieren. Durch die Teilfinanzierung des Bundes haben alle Professuren ein reduziertes Lehrdeputat (zwei bis vier Semesterwochenstunden). Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IPN erbringen auch Lehre an der CAU, ohne dass sie dazu verpflichtet wären. Eine Besonderheit in der Kooperation zwischen IPN und CAU ist sicherlich, dass eine der aktuellen Vizepräsidentinnen der CAU (für Lehramt, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung) auch Abteilungsleiterin am IPN ist.

Weiterhin bestehen zwischen IPN und CAU umfangreiche Kooperationen in der Forschung. Der KISOC wurde oben schon erwähnt. Hinzu kommen vielfältige gemeinsame Aktivitäten in verschiedenen Sonderforschungsbereichen, in den beiden Exzellenzclustern der CAU sowie in den Maßnahmen zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Auch wird gemeinsam mit dem Institut für pädagogisch-psychologische Lehr- und Lernforschung (IPL) der CAU seit vielen Jahren ein Panel zum Lehramtsstudium durchgeführt, das Lehrkräfte vom Eintritt ins Studium bis zur Ausübung ihres Berufs nach dem Zweiten Staatsexamen verfolgt.

Neben der Kooperation mit der CAU hat das IPN enge Forschungskooperationen mit verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulen. National sind herausragende Partner die Technische Universität München, die Humboldt-Universität zu Berlin, die Freie Universität Berlin, die Universität Hamburg, die Universität Heidelberg, die Universität Bamberg sowie die Universität Duisburg-Essen. International sind die Kooperationen mit dem Institute of Education am University College London, der Taiwan Normal University oder der Michigan State University hervorzuheben.

Kooperative Forschung in überregionalen Verbünden

Zu den strategischen Zielen der Leibniz-Gemeinschaft gehört es, große Forschungsfelder in überregionalen Verbünden multidisziplinär und kooperativ zu bearbeiten. Dies folgt der Philosophie, dass exzellente Forschung zu aktuellen gesellschaftlichen Themen eher gelingt, wenn außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen ihre Expertise zu den entsprechenden Themen zusammenführen und gemeinsame Forschungsvorhaben initiieren. Das IPN hat sich diese Strategie zu eigen gemacht und ist Mitglied in verschiedenen Leibniz-Forschungsverbünden. Hervorzuheben ist dabei die Arbeit im Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (www.leibniz-bildungspotenziale.de), dem 16 Leibniz-Institute und sieben Partnereinrichtungen (überwiegend Universitäten) angehören und in dem die Disziplinen Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Ökonomie zusammenkommen, um kooperative Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne zu erforschen. Neben gemeinsamer Forschung werden die Ziele wissenschaftliche Vernetzung, Internationalisierung und Wissenstransfer im Verbund verfolgt. Aus dem Forschungsverbund heraus hat das IPN mit sieben Partnereinrichtungen (Leibniz-Institut und Universitäten) ein virtuelles Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung (www.lkfb.de) gegründet, das versucht empirische Bildungsforschung im Vorschulbereich interdisziplinär zu bündeln. Untersucht wird u. a. die Rolle der Interaktionsqualität zwischen Erwachsenen (Eltern und pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten) und Kindern für die kindliche Entwicklung. Hinzu kommen Interventionsstudien zur Steigerung der professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Ziel ist es hier, Programme zu entwickeln, die großflächig zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten eingesetzt werden können. In einer ersten gemeinsamen Anstrengung wurden in dem Zentrum vier DFG-Projekte eingeworben, die sich alle diesen Themen widmen.

Das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB), in dem das IPN mit der School of Education der Technischen Universität München und dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) kooperiert, stellt eine weitere virtuelle Struktur dar, in der im Verbund zum einen das

nationale Projektmanagement für PISA durchgeführt wird, zum anderen vor allem methodische Forschung umgesetzt wird. Schwerpunkte am IPN sind Fragen

(1) der Schätzung fehlender Werte,
(2) der Modellierung von Kontexteffekten in geschachtelten Datensätzen,
(3) der Kausalanalyse nicht-experimenteller Daten,
(4) der Trendschätzung in internationalen Schulleistungsstudien,
(5) der Verzerrungen von Testwerten durch Ermüdungseffekte und
(6) der Moduseffekte, wenn Papier-und-Bleistift-Tests auf Computer überführt werden.

Abschließend sei als Beispiel für einen bilateralen Verbund die gemeinsam mit dem DIPF über zunächst sechs Jahre eingerichtete Forschergruppe „Individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Rahmenbedingungen über die Lebensspanne“ genannt. Zwei längsschnittlich angelegte Großprojekte, die gemeinsam mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt werden, bilden den empirischen Kern der Gruppe und erlauben u. a. Analysen zur Bedeutung von kognitiven und nicht-kognitiven Schülermerkmalen für berufliche Karrieren.

Wissenstransfer und Service

Wie alle Leibniz-Einrichtungen fühlt sich das IPN der Mission Theoria cum praxi verpflichtet und erbringt diverse wissenschaftliche Dienstleistungen für die Bildungspraxis und Bildungspolitik. Hervorzuheben sind hier insbesondere die internationalen Naturwissenschaftsolympiaden, deren nationale Auswahl- und Trainingsrunden das IPN als Daueraufgabe übernommen hat. Betreut werden die Internationale BiologieOlympiade (IBO), die internationale ChemieOlympiade (IChO), die Internationale PhysikOlympiade (IPhO), die Internationale Junior ScienceOlympiade (IJSO), die Europäische ScienceOlympiade (EUSO) und der Bundesumweltbewerb (BUW). Ziel der Olympiaden ist vor allem die systematische Förderung von naturwissenschaftlichen Talenten in den Sekundarstufen I und II.

Mit der Kieler Forschungswerkstatt (Kifo) unterhält das IPN gemeinsam mit der CAU eine Infrastruktur, in der Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte außerschulische Lernangebote in den Naturwissenschaften erhalten, typischerweise zu Themen neuester Forschung, die noch Jahre benötigen werden, bis sie in Unterrichtsmedien angekommen sind.

Mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und der CAU hat das IPN gemeinsame berufsbegleitende Studiengänge entwickelt, zum einen im Bereich Schulmanagement, zum anderen im Bereich der Multiplikatoren für Mathematik-Fortbildungen (zusätzliche Partnerin ist hier die Humboldt-Universität zu Kiel) und schließlich im Bereich der Pro-

fessionalisierung von sonderpädagogischen Fachkräften (zusätzliche Partnerin: Europa-Universität Flensburg). Mit dem IQSH wurde zudem ein Förderprogramm im Fach Mathematik in der Grundschule entwickelt und evaluiert (Mathe macht stark, MMS), das inzwischen in mehrere Bundesländer exportiert wurde und dort Anwendung findet.

Die bekanntesten Transferprojekte waren aber ohne Frage die länderübergreifenden SINUS-Programme zur Steigerung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, die zwischen 1998 und 2013 am IPN koordiniert wurden und große wissenschaftsbasierte Professionalisierungsprogramme für Lehrkräfte in den Grundschulen und Sekundarstufen der Bundesländer darstellten.

Neben diesen Aktivitäten werden am IPN regelmäßig Expertisen für die Bildungspolitik erstellt und Politikberatung betrieben. Zuletzt war dies eine umfangreiche Expertise zur Verbesserung des Mathematikunterrichts in der Stadt Hamburg, die mit renommierten Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktik und Bildungsforschung aus ganz Deutschland erstellt wurde.

Schluss

Als außeruniversitäre Forschungseinrichtung der Leibniz-Gemeinschaft hat sich das IPN die Aufgabe gestellt, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungsprozesse über die Lebensspanne durch Forschung und Wissenstransfer nachhaltig zu verbessern. Auch nach über 50 Jahren Arbeit bleiben Desiderata, welche das IPN in seine zukünftige Arbeit aufnehmen muss. Die Digitalisierung von Schule und Unterricht stellt eine zentrale Herausforderung dar ebenso wie eine perspektivische Stärkung des Technikunterrichts. Probleme, zu deren Lösung zukünftige Arbeiten am IPN auch beitragen sollen, sind die hohen Abbruchquoten in den so genannten MINT-Studiengängen sowie die nach wie vor massive Unterrepräsentanz von Frauen in MINT-Berufen und -Studiengängen. Schließlich stellt auch der vorschulische Bereich ein Feld dar, das dringend besser beforscht werden muss. Es bleibt also viel zu tun.

Olaf Köller, Prof. Dr., ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Auftrag und Selbstverständnis eines Leibniz-Instituts

Josef Schrader

Zur Geschichte des Instituts

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) ist eine Einrichtung für Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das DIE folgt der Mission der Leibniz-Gemeinschaft, „Wissenschaft zum Nutzen und Wohl der Menschen – Theoria cum praxi" zu betreiben.

Das DIE wurde im November 1957 als Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) gegründet. Mit der Institutsgründung reagierte der DVV auf eine Ausweitung der Volkshochschulangebote und einen wachsenden Bedarf an Unterstützung der pädagogischen Arbeit in der Programmentwicklung und auch in der Kursarbeit. Die Einrichtung der PAS fällt bildungsgeschichtlich in eine Phase, die in historischen Darstellungen zumeist mit dem Sputnik-Schock in Verbindung gebracht wird. Dieses Ereignis beschleunigte eine sich bereits zu Beginn der 1950er Jahre anbahnende Debatte um die Modernisierung des Bildungssystems der Bundesrepublik, die mit Defiziten in der ökonomischen Leistungsfähigkeit und der sozialen Gerechtigkeit begründet wurde. Nicht zufällig fällt die Gründung weiterer wissenschaftlicher Institute in diese Periode: Das DIPF wurde bereits 1951 etabliert, 1957 folgten die PAS, 1963 das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1966 das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Die PAS, zu Beginn mit nur acht Beschäftigten, sollte als ein Informationszentrum agieren, das zwischen der kommunal geförderten Erwachsenenbildung und einer sich noch im Aufbau befindlichen Wissenschaft von der Erwachsenenbildung vermittelte. Ebenfalls Ende der 1950er Jahre wurde an der FU Berlin eine erste Professur für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik eingerichtet und mit Dr. Fritz Borinski besetzt. Die Arbeitsstelle wurde in den ersten Jahren von Dr. Willy Strzelewicz geleitet, einem Bildungssoziologen der „Frankfurter Schule", der Mitte der 1950er Jahre aus dem schwedischen Exil zurückkehrte, ab 1960 als Professor für Soziologie an der PH Hannover arbeitete und gemeinsam mit Dr. Wolfgang Schulenberg als Initiator und Autor wegweisender empirischer Studien zum Zusammenhang von sozialer Lage, gesellschaftlichem Bewusstsein und Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter in die Geschichte der Weiterbildungsforschung eingegangen ist. Die PAS sah ihre zentrale Aufgabe in der Begleitung des institutionellen Aufbaus eines korporativ-pluralistischen Weiterbildungssystems und in der fachlichen Betreuung eines sich etablierenden

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.04

Berufsstandes. Prototypisch für dieses Aufgabenverständnis waren die Herausgabe adressatenspezifischer Buchreihen, das Angebot von Seminaren zur Berufseinführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Volkshochschulen, der Aufbau einer volkshochschulspezifischen Bildungsberichterstattung sowie die (Mit-)Autorschaft des damaligen Leiters der PAS, Dr. Hans Tietgens, in Selbstverständnispapieren der Volkshochschulen (Deutscher Volkshochschul-Verband 1963, 1978). Tietgens, später Honorarprofessor an der Universität Marburg, hat die PAS seit dem Beginn der 1960er Jahre über mehr als drei Jahrzehnte geprägt und die bundesdeutsche Erwachsenenbildung auch an Universitäten beeinflusst wie kaum ein anderer. Mit der Buchreihe „Theorie und Praxis", herausgegeben von der PAS, bot er der sich findenden Disziplin eine Plattform für wissenschaftliche Verständigung und Profilierung.

Seit 1991 leitete Dr. Ekkehard Nuissl das Institut als Wissenschaftlicher Direktor, zunächst als Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, dann in Folge der Verlegung des Institutssitzes von Frankfurt nach Bonn im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes an der Universität Duisburg-Essen auf der Basis eines Kooperationsvertrages mit dem DIE. Nuissl führte das DIE, das 1994 die Nachfolge der PAS antrat, 1998 in die Leibniz-Gemeinschaft. Mit der Lösung vom DVV und dem Eintritt in eine außeruniversitäre Gemeinschaft von Forschungs- und Infrastruktureinrichtungen änderten sich die Leistungserwartungen an das Institut und auch dessen Selbstverständnis. Das DIE verstand sich nun nicht mehr als eine Serviceeinrichtung für Volkshochschulen, sondern als eine wissenschaftliche Infrastruktureinrichtung mit Forschungsaufgaben für den Gesamtbereich der Weiterbildung. Die Namenserweiterung als „Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen", 2007 erfolgt, verwies auf diesen Anspruch. Im Vordergrund stand eine anwendungsorientierte Forschung, die in Evaluations-, Begleit- und Modellversuchsprojekten realisiert wurde, zumeist gefördert von Ministerien und der Europäischen Union (EU). Mit seiner „forschungsbasierten Entwicklungsarbeit" zielte das Institut (un-)mittelbar auf die Verbesserung von Politik und Praxis, nur vermittelt auf die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Diskurse.

Selbstverständnis und Arbeitsweise des DIE

Im Anschluss an die Evaluierung 2012 hat das DIE sein Forschungsprofil deutlich weiterentwickelt wie seine Leistungen im Wissenstransfer und in der Bereitstellung von Infrastrukturen für Forschung. Das Institut reagierte damit auf Veränderungen in Praxis, Wissenschaft und Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Institutionelle Veränderungen im Praxisfeld zeigten sich z. B. erstens darin, dass neben den korporativ-pluralen Trägern und ihren Einrichtungen mehr und mehr auch Einrichtungen von Werte- und Interessengemeinschaften, aber auch kommerzielle Anbieter und die innerbetriebliche Weiter-

bildung Resonanz bei Teilnehmenden fanden. Die fortschreitende Institutionalisierung des lebenslangen Lernens führte, zweitens, zu einer stärkeren Aufmerksamkeit für die Erwachsenen- und Weiterbildung auch in benachbarten Wissenschaftsdisziplinen, nach der Psychologie nun auch in der Bildungssoziologie und der Bildungsökonomie, kaum allerdings in der politikwissenschaftlichen Forschung. Schließlich hat, drittens, die (Weiter-)Bildungspolitik der beiden letzten Jahrzehnte vor allem auf Effektivitäts- und Effizienzprobleme des Bildungssystems, auch der Erwachsenen- und Weiterbildung reagiert, z. B. in der Vermittlung benötigter Kompetenzen und im Beitrag zur sozialen Integration. Eine Reaktion darauf war die sogenannte „empirische Wende" der Bildungspolitik und die Etablierung eines Programms evidenzbasierter Bildungsreform (z. B. OECD 2007; BMBF 2008).

Diese Diskussionen hat das DIE aufgegriffen und sich aktiv an ihr beteiligt (zum Überblick der Debatte vgl. Schrader 2014; Anwendungsbeispiele für die Erwachsenenbildung in Schrader/Goeze 2011). Das Institut orientiert seine Arbeit seither an einem Konzept anwendungsorientierter Grundlagenforschung, das auf der Basis (grundlagen-)theoretischer Konzepte die Praxis des Lehrens und Lernens und der Bildungsprozesse Erwachsener zu erforschen und politik- und praxistaugliches Wissen anzubieten sucht. Grundlegend ist eine genuin erziehungswissenschaftliche Perspektive, ausgerichtet auf die Frage, wie sich Bedingungen für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse identifizieren und wissenschaftlich fundierte pädagogische Hilfen entwickeln lassen, die im Sinne eines realistischen Bildungsbegriffs zur Entwicklung individueller Anlagen, zur gesellschaftlichen Integration und zur Beschäftigungsfähigkeit Erwachsener beitragen. Forschung soll daher an theoretisch klug gestellten ‚Wie'-Fragen ausgerichtet werden (Tenorth 2003). Das DIE betrachtet ein solides Forschungswissen, das strukturelle, organisationale und individuelle Voraussetzungen, Prozesse und Wirkungen des Lernens Erwachsener nicht nur beschreibt, sondern auch Bedingungen und Wirkungen analysiert und auf dieser Grundlage Vorschläge zur Weiterentwicklung von Politik und Praxis unterbreitet, als eine unverzichtbare Voraussetzung, um begründete Entscheidungen in Praxis und Politik zu unterstützen.

Das Institut arbeitet problemorientiert, derzeit fokussiert auf folgende gesellschaftliche Herausforderungen:

(1) Jüngere, teils international-vergleichende Large Scale Assessments zu den Kompetenzen Erwachsener wie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), leo. – Level-One oder CiLL (Competencies in Later Life) haben gezeigt, dass es Deutschland wie auch anderen entwickelten Industrieländern nicht (mehr) gelingt, basale Qualifikationen für alle zu sichern, über den Lebenslauf zu stabilisieren und gleichzeitig soziale Disparitäten auszugleichen.
(2) Von großer Relevanz ist zudem die lange verdrängte und immer noch nicht vollständig akzeptierte Tatsache, dass Deutschland sich zu einer Ein-

wanderungsgesellschaft entwickelt hat. Damit steht die Frage im Raum, wie (Weiter-)Bildung zur Sicherung des kulturellen Erbes und auch zur interkulturellen Kommunikation beitragen kann.

(3) Herausforderungen für die Weiterbildung ergeben sich zudem aus dem demographischen Wandel, der mal unter dem Leitbild einer alternden Gesellschaft, mal im Blick auf eine Gesellschaft des langen Lebens diskutiert wird. Dies erfordert nicht nur die Unterstützung einer biographisch erweiterten Erwerbsfähigkeit, sondern auch die Sicherung einer selbstständigen Lebensführung, die gesundheitliche Prävention, kulturelle Kreativität und soziale Aktivität z. B. im Ehrenamt umschließt.

(4) Schließlich führt die Digitalisierung der Arbeitswelt zu steigenden Qualifikationsanforderungen, begleitet von einer Tertiärisierung und Segmentierung des Arbeitsmarktes. In der Erwachsenen- und Weiterbildung beobachten wir vor allem eine Digitalisierung traditioneller Lern- und Bildungsmedien, eine Personalisierung des Lernens, die Entstehung neuer Weiterbildungsanbieter sowie die Entwicklung neuer Weiterbildungsformate; mehr und mehr zeichnen sich aber auch neue Möglichkeiten der kooperativen Konstruktion von Wissen sowie neue Formen der Externalisierung professioneller pädagogischer Expertise ab.

Das DIE orientiert seine Forschungs- und Serviceleistungen an der Vorstellung von Weiterbildung als einem Mehrebenensystem (Schrader im Erscheinen), das eine Ebene der bildungspolitischen Steuerung, der Organisationen, in denen zum einen Aufgaben der Leitung, zum anderen der Programm- und Angebotsentwicklung wahrgenommen werden, sowie eine Ebene der Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse umfasst. Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden als Ergebnis der Ko-Konstruktion der Handlungen und Entscheidungen von Akteuren auf unterschiedlichen Systemebenen analysiert. Mit der Orientierung an Weiterbildung als Mehrebenensystem geht eine interdisziplinäre Öffnung einher, etwa für die Wohlfahrtsstaats- und Governanceforschung, für die Bildungsökonomie, die Organisationssoziologie, die Lebenslaufforschung und die Lern-, Medien- oder Wissenspsychologie. Institutionell zeigt sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit u. a. an der Mitarbeit im Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ der Leibniz-Gemeinschaft.

Auch die Organisationsstruktur des DIE orientiert sich an der skizzierten Mehrebenenstruktur. Der Forschungsbereich umfasst die Abteilungen „System und Politik“, „Organisation und Management“, „Programme und Beteiligung“ sowie „Lehren, Lernen, Beraten“. Die Abteilungen „Wissenstransfer“ und „Forschungsinfrastrukturen“ bilden den Infrastrukturbereich, in dem Publikationen und Internetportale (z. B. wb-web) für die Vernetzung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis unterhalten sowie Forschungsdaten bereitgestellt werden. Forschungsschwerpunkte der vergangenen Jahre zeigen sich in der Bildungsberichterstattung zu den Anbieter- und Teilnahmestrukturen, ablesbar u. a. an der Mitarbeit in der Autorengruppe des Nationalen Bildungsbe-

richts sowie beim Adult Education Survey. Andere Arbeiten beschäftigen sich mit der Programmentwicklung in der kulturellen Bildung und den Diversitätsstrategien von Einrichtungen der Weiterbildung, mit der sozialen Situation und den Qualifikationen des Lehrpersonals sowie mit der Entwicklung, Erprobung und Implementierung von Verfahren für die Anerkennung ihrer Kompetenzen. Schließlich beschäftigen sich Projekte mit der Nutzung digitaler Medien für die Qualifizierung des pädagogischen Personals und die sprachliche Grundbildung funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen sowie Zugewanderter.

Das Institut hat neben seinem Forschungskonzept auch die konzeptionellen Überlegungen zum Wissenschaftstransfer und zur Politikberatung weiterentwickelt. Im DIE bezieht sich der Wissenstransfer auf den Austausch zwischen Forschung, Praxis und Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Wissenstransfer wird als die qualitätsgesicherte Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Entwicklungen in zielgruppenadäquat aufbereitete Wissensbestände und Instrumente interpretiert; dies schließt die Integration feldgenerierter Fragestellungen in Forschungsvorhaben ein. Zu den Transferpartnerinnen und -partnern zählen das leitende, planende und disponierende Personal in Weiterbildungseinrichtungen, Akteure der betrieblichen Weiterbildung, Lehrende im Haupt- und Nebenerwerb, mit Weiterbildung beruflich befasste Personen in Stätten beigeordneter Bildung, Beschäftigte in lokalen und regionalen Bildungsverbünden, Netzwerken, Beratungsstellen mit Weiterbildungsbezug, leitendes und operatives Personal in Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung, politisch und administrativ mit Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung oder des Lernens Erwachsener befasste Personen in Ministerien, Parteien, Ausschüssen sowie die mit entsprechenden Themen befassten Medienschaffenden. Das Institut hat auch sein Engagement in der Politikberatung reflektiert und ausgeweitet, auch in den europäischen und internationalen Raum hinein (Schrader 2015). Die bisherigen Erfahrungen und Befunde zeigen, dass Wissenstransfer dann gelingen kann, wenn die beteiligten Akteure die Differenz der Handlungslogiken in Wissenschaft, Politik und Praxis anerkennen.

Darüber hinaus stellt das DIE Forschungsinfrastrukturen vornehmlich für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch für Akteure in Politik und Praxis zur Verfügung. Diese zeigen sich vor allem im Arbeitsbereich Statistik, in dem wichtige Anbieterstatistiken gepflegt und weiterentwickelt werden, aber auch in der Bibliothek, die sich als Forschungsbibliothek mit erweiterten digitalen Angeboten profiliert. Hinzu tritt Forschung in den Metawissenschaften. Das DIE orientiert sich am Prinzip einer offenen und transparenten Forschung, beteiligt sich aktiv an der wissenschaftlichen Diskussion und ist national und international in einschlägigen Gremien vertreten, so im Verbund Forschungsdaten Bildung sowie im Beirat des FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

Derzeit arbeiten ca. 120 Beschäftigte im Institut, davon mehr als 60 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Mehrzahl der Beschäftigten hat einen

erziehungswissenschaftlichen Abschluss, zudem engagieren sich Soziologinnen, Psychologen, Politikwissenschaftlerinnen, Ökonomen, Informatiker und Absolventinnen und Absolventen anderer, zumeist sozialwissenschaftlicher Studiengänge im Institut. Die institutionelle Förderung durch den Bund und das Sitzland Nordrhein-Westfalen wird um Drittmittel ergänzt (derzeit etwa 30 Prozent des Gesamtetats), eingeworben beim BMBF, der Europäischen Union, der Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), der Leibniz-Gemeinschaft oder bei Stiftungen. Mit der Einwerbung eines „kleinen strategischen Sondertatbestandes", positiv begutachtet in einem wettbewerblichen Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft im Jahr 2017 konnte das DIE weitere 16,5 institutionelle Stellen einrichten, die vor allem auf die Ausweitung von Interventions- und Implementationsstudien zielen, von denen das Institut verbesserte Transferleistungen, aber auch theoretisch fundierte Einsichten in die Bedingungen der Möglichkeit evidenzbasierter Bildungsreformen erwartet. Unterstützt wird diese Arbeit durch den Aufbau eines Netzwerkes von Partner-Einrichtungen, um Innovationen unter kontrollierten Bedingungen im Feld erproben und dabei die Bedarfe der Praxis schneller, differenzierter und kommunikativer zu erschließen.

Nachwuchsförderung im DIE

Im Rahmen der strategischen Erweiterung konnte das DIE seine Nachwuchsförderung ausweiten und vier Nachwuchsgruppen mit je einer Habilitations- und zwei Doktorandinnenstellen einrichten. Thematisch arbeiten die Nachwuchsgruppen zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung und zur Förderung dieser Überzeugungen in professionellen Lerngemeinschaften, zur Entwicklung und Analyse audiovisueller Wissens- und Informationsmedien, zu den Zusammenhängen zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen der Weiterbildung im internationalen Vergleich sowie zu den Wirkungen und Erträge bildungspolitischer Interventionen im Feld der Weiterbildung.

Mit einer strukturierten Doktorandenausbildung (SDA) unterstützt das DIE Promovierende beim Erwerb wissenschaftlicher und arbeitsplatzbezogener Kompetenzen und bereitet sie auf eine Laufbahn in der Wissenschaft, Praxis, Politik oder Administration vor. Ein zentraler Baustein der SDA ist ein über drei Jahre angelegtes, strukturiertes Kursangebot. Die interdisziplinäre Arbeitsweise des Instituts erfordert es, dass die wissenschaftlichen Mitarbeitenden eine Vielfalt an Forschungsdesign entwickeln können und sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Auswertungs- und Erhebungsverfahren vertraut sind. Darüber hinaus bietet die SDA umfangreiche Betreuungsleistungen und die Möglichkeit, institutsübergreifende Angebote kooperierender Universitäten und Forschungseinrichtungen zu nutzen.

Um die Arbeit des Instituts, das in Struktur, Größe und Profil europaweit einzigartig ist, zu internationalisieren, werden die internationalen Aktivitäten von einer Stabsstelle koordiniert. Seit 2019 befindet sich der Sitz des Sekretariats der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) im DIE. Das DIE pflegt strategische Partnerschaften mit Instituten im europäischen und außereuropäischen Ausland. Dies kommt in bilateralen Kooperationsverträgen u. a. mit der University of Britisch Columbia und dem Institute for Adult Learning in Singapur zum Ausdruck.

Kooperation mit Universitäten

Wie alle Leibniz-Institute kooperiert auch das DIE mit Universitäten, zum einen, um gemeinsame Berufungen für die erste und zweite Leitungsebene zu ermöglichen, vor allem aber, um Forschungsschwerpunkte weiterentwickeln zu können. Die Kooperation mit der Eberhard Karls Universität Tübingen ist auf die Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals und zu digitalen Medien ausgerichtet. Zudem ist das DIE eng in die empirische Bildungsforschung involviert, beispielsweise in die DFG-Graduiertenschule „Learning, Educational Achievement, and Life Course Development" (LEAD). Über einen Kooperationsvertrag mit der Universität zu Köln wurde eine Professur mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Grundbildung Erwachsener eingerichtet. Der Schwerpunkt der Kooperation mit der Fernuniversität Hagen liegt auf der Entwicklung und Nutzung digitaler Lern- und Bildungsmedien sowie der Gestaltung adaptiver Lernumgebungen. Die Kooperation mit der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn ist noch primär auf die Lehre fokussiert. Ein weiterer Kooperationsvertrag mit der Universität Duisburg-Essen steht kurz vor dem Abschluss.

Josef Schrader, Prof. Dr., ist Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn und Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.) (2008): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Bonn u. a.: BMBF, Referat Bildungsforschung. http://doku.iab.de/externe/2008/k081007f09.pdf (Abruf: 18. Oktober 2019).

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1963): Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Europäische Union. (Hrsg.) (2009): Forschungsschwerpunkt „Evidence-Based Policy and Practice in Education". Brüssel: EU.

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2007): Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris: OECD.

Schrader, Josef (2014): Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 2, S.193-223. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0540-3.

Schrader, Josef (2015): Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung 65, 1, S. 27-45.

Schrader, Josef (im Erscheinen): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, O. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: UTB.

Schrader, Josef/Goeze, Annika (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 2, S. 67-76.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Wie ist Bildung möglich?" Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 49, 3, S. 422-430.

Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)

Anette Blaschke & Eckhardt Fuchs

Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) ist eine außeruniversitäre wissenschaftliche Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft mit Sitz in Braunschweig.

Es wurde 1951 von dem Ethnologen, Historiker und Geschichtsdidaktiker Georg Eckert unter dem Namen „Internationales Institut für Schulbuchverbesserung" an der Kant-Hochschule in Braunschweig mit dem Ziel gegründet, durch internationale Schulbuchrevision zur Aussöhnung zwischen den ehemals verfeindeten Nationen in Europa beizutragen. Das Institut hat sich auf diesem Gebiet, insbesondere durch die Koordination zahlreicher bilateraler Schulbuchkommissionen, in den ersten Jahrzehnten seines Bestehens einen internationalen Ruf erworben, der bis heute auf der Einzigartigkeit seiner Arbeitsschwerpunkte basiert. Nach dem Tod von Georg Eckert gründete das Land Niedersachsen 1974 das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. 2011 folgte die Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft.

Aus einer kleinen Gruppe von wenigen Personen ist bis heute ein Institut entstanden, in dem mehr als 130 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig sind. Die etwa 50 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler repräsentieren das gesamte Spektrum akademischer Qualifikations- und Karrierephasen. Die Betreuung von Qualifikationsarbeiten sichert das Institut über gemeinsame Berufungen mit Universitäten der Region ab. Darüber hinaus bietet das GEI vielfältige wissenschaftsnahe Karriereoptionen. In seinem anwendungsorientierten Profil verknüpft es heute – weit über die internationale Schulbucharbeit der Anfangsjahre hinaus – Grundlagenforschung, die Entwicklung von Forschungsinfrastrukturen und den Wissenstransfer. Dies erfolgt aus interdisziplinärer Perspektive, die insbesondere die Kultur-, Geschichts-, Erziehungs-, Sozial- und Informationswissenschaften einschließt, und mit einem hohen Grad an Internationalität, sowohl bezüglich der Forschungen und Infrastrukturangebote als auch der institutionellen Vernetzung. Schulbuch- und Bildungsmedienforschung ist als akademisches Fach an keiner Universität zu finden. Umso wichtiger ist es für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven mit schulischen Bildungsmedien beschäftigen, dass ein internationales Zentrum für den Austausch und für die Bereitstellung relevanter Daten, Quellen und Informationen existiert. Ein solches Zentrum ist das GEI mit seinen Forschungen, seiner Forschungsbibliothek, seinen digitalen Angeboten, seinen Publikationen, seinem Stipendien- und Gastwissenschaftlerprogramm und seinen Veranstaltungen.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.05

Forschung

Das GEI betreibt anwendungsbezogene und multidisziplinäre Bildungsmedienforschung mit kulturwissenschaftlich-historischem Schwerpunkt. Im Fokus stehen Forschungen zu Produktion, Inhalten und Aneignung von schulischen Bildungsmedien in ihren soziokulturellen, politischen, ökonomischen und historischen Kontexten. Sie konzentrieren sich dabei auf Bildungsmedien für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde sowie Ethik und Religion.

Die Forschungsschwerpunkte des Instituts sind in vier Bereichen verortet: Erstens untersuchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des GEI das in schulischen Bildungsmedien dargelegte Wissen als Indikator gesellschaftlichen Wandels. Schulbücher und andere Bildungsmedien sind ein zentrales Instrument, mit dessen Hilfe Gesellschaften als relevant erachtetes Wissen an die nächste Generation zu vermitteln versuchen. Forschungen des GEI betrachten sie deshalb als gesellschaftlich besonders bedeutsame Medien, die politische, ökonomische, soziale und epistemische Ordnungen reflektieren, durch diese gerahmt sind und gesteuert werden. Dabei rücken impulsgebende Faktoren, Akteurinnen und Akteure für den Wandel von Schulbuchwissen in Vergangenheit und Gegenwart in den Blickpunkt, etwa institutionelle Rahmungen wie Curricula, Zulassungssysteme und Wettbewerbsordnungen, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und Produktionsbedingungen oder epistemologische Referenzen, beispielsweise in Form von fach- und erziehungswissenschaftlichen Debatten oder gesellschaftlich dominanten Diskursen wie diejenigen um Europa, Krisen oder Migration. Projekte am GEI analysieren zudem die Rolle schulischer Bildungsmedien mit Blick auf die Dynamiken von Polarisierung und gesellschaftlichem Zusammenhalt, insbesondere im Kontext von gewaltsamen Konflikten, Rassismus, Antisemitismus, Extremismus und Terrorismus, aber auch Demokratisierung, Integration, Toleranz und Friedensförderung. Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bilden die Darstellung von Religionen und Weltanschauungen in Schulbüchern ebenso wie die in Bildungsmedien, Lehrplänen und globalen Bildungssemantiken enthaltenen pädagogischen Ansätze für den Umgang mit religiöser Pluralität.

Zweitens thematisieren Forschungen des GEI die medialen Transformationen schulischer Bildungsmedien. Ausgehend von der Prämisse, dass Medienwandel immer auch mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verbunden ist, interessiert dabei insbesondere die sozio-politische Wirkkraft schulischer Bildungsmedien. Mit kulturtheoretischen Ansätzen werden die gesellschaftlichen Auswirkungen neuer, gegenwärtig zunehmend digitaler Bildungstechnologien analysiert. Gefragt wird, ob und wie die Entwicklung und der Einsatz von neuen Technologien Unterricht, Schule und dadurch Gesellschaft grundsätzlich konfigurieren und – in historischer Perspektive – rekonfiguriert haben. Aktueller Ausgangspunkt dieser Forschungen ist die Beobachtung, dass digitale Technologien nicht mehr per se innovativ, sondern weltweit zum Hintergrund

des alltäglichen Lebens geworden sind, sodass in dieser „postdigitalen" Konfiguration die kritische Reflexion der Wirkkraft der Digitalität an Bedeutung gewinnt. Zugleich erfahren diese gegenwartsorientierten Arbeiten eine historische Einbettung in die pädagogischen Technikdiskurse und die dadurch geprägten schulischen Bildungskonzepte der vergangenen 150 Jahre. Das GEI trägt damit zu erziehungswissenschaftlicher Forschung vor allem in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsforschung, der Medienpädagogik und der historischen Bildungsforschung bei.

Drittens hat das Institut in den vergangenen Jahren seine Forschungsperspektive auf die Aneignung von Bildungsmedien in konkreten Interaktionssituationen in Schule und Unterricht ausgeweitet. Ethnographisch fundierte, dichte Beschreibungen schulischer Medienpraktiken tragen dabei zu kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatten über mediale Transformationen bei. Forschungsprojekte fragen beispielsweise danach, wie technische Infrastrukturen an Schulen Medienpraktiken rahmen und historisch gerahmt haben und welche Rolle Bildungsmedien in Prozessen der Deutungszuschreibung spielen. Gerade die Schule ist ein Ort, an dem öffentliche Kommunikation, Medienaneignung und gesellschaftliche Wandlungsprozesse beobachtbar sind und implizite Aneignungs- und Handlungsmuster sichtbar und dadurch reflektierbar gemacht werden können. Damit tragen die Forschungen des GEI auch zu aktuellen didaktischen Diskussionen bei. Einige Projekte liefern durch transnationale Forschungsdesigns zudem Impulse für die international vergleichende Erziehungswissenschaft.

Ein Kernelement dieser Forschungen bildet der vom GEI koordinierte „Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig". Der Fokus liegt auf gesellschaftlicher Teilhabe in einer Welt, in der hybride analog-digitale Technologien und Praktiken unser Leben prägen. In einem Social Living Lab kommen Kultur-, Sozial- und Technikwissenschaften mit lokalen und regionalen Interessenvertreterinnen und -vertretern zusammen, um Partizipation in Bildung und städtischem Zusammenleben zu erforschen, zu gestalten und zu reflektieren. Der WissenschaftsCampus ist eine interdisziplinäre Forschungspartnerschaft des GEI mit der Technischen Universität Braunschweig, der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, dem Deutschen Schifffahrtsmuseum – Leibniz-Institut für Maritime Geschichte, dem Leibniz-Institut für Wissensmedien und der Haus der Wissenschaft Braunschweig GmbH. Ziele des WissenschaftsCampus sind die Entwicklung digital gestützter Partizipationsformen mit lokalem und regionalem Fokus sowie die Gestaltung öffentlicher Diskurse zu (Post-)Digitalität und Partizipation. Im entstehenden Digital Lab am GEI, das als zukunftsträchtiger Forschungs-, Lehr-, Lern- und Kreativraum konzipiert ist, werden die Forschungen zu Digitalität am GEI gebündelt.

Viertens beforscht und entwickelt das Institut digitale Infrastrukturen und Werkzeuge für die internationale Bildungsmedienforschung. Ein Forschungsschwerpunkt liegt dabei auf dem gesamten Prozess des Information Retrievals

und den grundlegenden Aspekten der Wissensorganisation im bildungsmedienwissenschaftlichen Kontext. Insbesondere werden existierende Datenbestände des GEI und seiner Kooperationspartner analysiert, über standardisierte Schnittstellen integriert und nach den FAIR-Prinzipien publiziert. Außerdem werden Open-Source-Tools zur Verarbeitung dieser Daten auf ihre Verwendbarkeit hin evaluiert, angepasst und weiterentwickelt. Neben der Entwicklung, Umsetzung und Betreuung der zahlreichen digitalen Angebote des GEI gehören die langfristige Sicherung von Forschungsergebnissen des Instituts und projektbezogene Forschungsleistungen auf dem Gebiet der Digital Humanities zu den Schwerpunkten.

Forschungsinfrastrukturen

Das GEI stellt einzigartige Forschungsinfrastrukturen forschungsbasiert, digital und vor Ort bereit. Im Zentrum steht die weltweit umfangreichste internationale Schulbuchsammlung in der Forschungsbibliothek des GEI, die gegenwärtig rund 180.000 Print- und Online-Medien aus 175 Ländern umfasst. In der korrespondierenden Lehrplansammlung liegt ein Großteil der 9.000 Lehrpläne in digitaler Form vor. Auch viele der Schulbücher können ortsunabhängig als digitale Volltexte genutzt werden. Zudem verfügt die Forschungsbibliothek über einen umfangreichen Bestand an wissenschaftlicher Literatur einschließlich E-Books mit Schwerpunkt Schulbuchforschung und -analyse. Die wissenschaftliche Sammlung der Bibliothek besteht aus ca. 80.000 Print- und Online-Medien.

Darüber hinaus entwickelt das Institut digitale Infrastrukturen auf Basis von und für Forschungen in den Geistes- und Kulturwissenschaften, den Informationswissenschaften, der Informatik und den Digital Humanities. Dabei werden am GEI generierte und externe Daten aufbereitet und Werkzeuge für die weitere Erschließung und Analyse bereitgestellt. So können neue Forschungsfragen generiert und bearbeitet werden. Die digitalen Angebote des GEI reichen von der Bereitstellung der historischen Schulbuchsammlung und gegenwärtiger Lehrpläne aus aller Welt über Recherchewerkzeuge für komplexe Suchen in internationalen Schulbuchsammlungen und Werkzeuge für die digitale Geschichtswissenschaft bis hin zu umfangreichen Informationen zu Schulbuchsystemen. Damit stellt das Institut grundlegende Forschungs- und Informationsinfrastrukturen für die nationale und internationale Bildungsmedienforschung bereit.

Wissenstransfer

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts erbringen Transferleistungen aus kritischer Forschungsperspektive für die nationale und internationale Bildungspraxis, Bildungsmedienproduktion und Bildungspolitik. Dies geschieht in

einer Vielzahl von Formaten, etwa Fortbildungen und Schulungen für unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten wie Lehrende, Schulbuchautorinnen und -autoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Bildungsmedienverlagen, Expertenberatung für die Bildungspolitik sowie konkrete Empfehlungen und Handlungsoptionen zur Verbesserung von Bildungsmedien in all ihrer Vielfalt. Über die Online-Plattform „Zwischentöne“ stellt das GEI zudem Lehr- und Lernmodule für den Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt im schulischen Unterricht bereit.

Insgesamt sind Forschung, Forschungsinfrastrukturen und Wissenstransfer in der Arbeit des GEI durchgängig aufeinander bezogen. Als außeruniversitäre Einrichtung, die Bildungsmedienforschung gleichermaßen betreibt und ermöglicht, hat sich das Georg-Eckert-Institut zu einem internationalen Referenzzentrum in diesem Feld entwickelt.

Kooperationen und Vernetzung

Die Kooperation und Vernetzung mit Hochschulen, anderen wissenschaftlichen Einrichtungen und aus dem nicht-wissenschaftlichen Umfeld des Instituts stammenden Partnerinnen und Partnern ist ein integraler Faktor zur Erfüllung der Institutsaufgaben.

Über bislang fünf gemeinsame Berufungen auf Professuren für Leitungspositionen am Institut bestehen besonders enge und zeitlich unbefristete Beziehungen zur Technischen Universität Braunschweig, zur Georg-August-Universität Göttingen und zur Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Neben der sichtbaren Stärkung regionaler Wissenschaftsstandorte garantieren diese Kooperationen die Anbindung des GEI an universitäre Forschung und Lehre, sichern die am Institut betreuten Promotionen ab, ermöglichen die Realisierung gemeinsamer Projekte und die wechselseitige Nutzung von Forschungsinfrastrukturen. Das Engagement des Instituts in der ForschungRegion Braunschweig e. V. und im Göttingen Campus stellt darüber hinaus die Vernetzung mit anderen Forschungseinrichtungen der Region sicher.

Unter den vielen Kooperationen auf der zeitlich begrenzten Projektebene ist besonders der bereits erwähnte Leibniz-WissenschaftsCampus hervorzuheben, aber auch in anderen größeren Verbundvorhaben ist das Institut als Partner vertreten. So untersucht eine Doktorandin am GEI didaktische Konzepte historischer Bildung in Lehrplänen und Schulbüchern als ein Teilprojekt im vom BMBF geförderten Verbund des GEI mit der Stiftung Universität Hildesheim, der Freien Universität Berlin und der Universität Paderborn zum Thema „Geschichten in Bewegung. Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft“.

Geschichte und Profil des Instituts bewirken eine bis heute starke internationale Ausrichtung der Vernetzungsaktivitäten in allen Arbeitsfeldern. Das GEI

fördert über seine Forschungsprojekte und seine Forschungsinfrastrukturangebote die internationale Zusammenarbeit, Vernetzung und akademische Mobilität. Der globale Austausch fachwissenschaftlicher Expertise ist für ein Querschnittsfeld wie die Bildungsmedienforschung unabdingbar. Neben der Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie wissenschaftlichen Einrichtungen aus aller Welt in Forschungsprojekten bieten nicht zuletzt die Stipendien- und Gastwissenschaftlerprogramme des GEI die Möglichkeit, die „besten Köpfe" des Forschungsfeldes nach Braunschweig zu holen und längerfristige Kontakte aufzubauen. Auch im Rahmen der traditionsreichen, auf internationale Verständigung ausgerichteten bilateralen Schulbuchkommissionen hat das Institut stabile und teilweise seit Jahrzehnten bestehende Kooperationsbeziehungen, etwa zu Partnern in Polen, Tschechien und Israel, aufgebaut. Ein besonderes Ergebnis dieser Form der Zusammenarbeit ist die seit 2012 von der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission koordinierte Entwicklung eines gemeinsamen „Deutsch-Polnischen Geschichtsbuches". Im Jahr 2020 wird die auf vier Bände angelegte Schulbuchreihe abgeschlossen sein.

Darüber hinaus bedarf die Entwicklung zielgruppenorientierter Forschungsinfrastrukturen für die Bildungsmedienforschung einer über nationale Belange hinausreichenden Perspektive. Das GEI arbeitet deshalb seit einigen Jahren, zunächst mit universitären und außeruniversitären Einrichtungen aus Europa und Lateinamerika, am Aufbau eines „Global Textbook Resource Center", das neben der online zugänglichen und standardisierten Zusammenführung weltweit verstreuter Nachweise von Schulbuch- und Bildungsmediensammlungen auch die Integration digitaler Bildungsmedien und die Zurverfügungstellung digitaler Volltexte umfassen wird.

Darüber hinaus verfügt die Forschungsbibliothek des GEI über weltweite Kooperationsbeziehungen zum Erwerb von Schulbüchern und digitalen Bildungsmedien und engagiert sich auf nationaler Ebene als Partner im von der DFG geförderten „Forschungsinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung" für die standortunabhängige Versorgung mit disziplinspezifischer Fachliteratur und -informationen.

Die internationale Ausrichtung des GEI zeigt sich nicht zuletzt darin, dass das Institut seit seiner Gründung eng mit der UNESCO und dem Europarat zusammenarbeitet und zahlreiche Projekte im Bereich der internationalen Schulbucharbeit realisiert hat. 1985 verlieh die UNESCO dem GEI den UNESCO Prize for Peace Education. Zudem wird das Institut regelmäßig von staatlichen Instanzen aus einer Vielzahl von Ländern und von Nichtregierungsorganisationen aus aller Welt wegen seiner Expertise angefragt.

Ausblick

Seit der Gründung des GEI vor fast 60 Jahren haben sich Arbeitsschwerpunkte, Personen und Strukturen des Instituts dynamisch mit seinem sich gleichermaßen rasant verändernden Umfeld entwickelt. Der Gegenstand des Instituts, das Schulbuch, hat sich seit 1951 gewandelt. Und dies trifft auch auf das Feld der internationalen Schulbuchforschung zu, das zunehmend durch den digitalen Wandel in Bildung und Forschung geprägt ist. Neue globale Herausforderungen bedürfen neuer Fragestellungen und Analysemethoden, wissenschafts- und gesellschaftspolitische Anforderungen bewirken eine zunehmende Professionalisierung von Arbeitsprozessen und Strukturen außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und erfordern einen zielgerichteten, bedarfsorientierten Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft. Das GEI stellt sich diesen Entwicklungen mit seinen vielfältigen und sich nach wie vor stetig wandelnden Arbeitsschwerpunkten. Diese Wandlungsprozesse lassen sich auch an den Namensgebungen des Instituts ablesen: vom „Internationalen Institut für Schulbuchverbesserung" über „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung" bis hin zu „Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg Eckert", wie das Institut voraussichtlich in Kürze heißen wird. Mit dem neuen Namen wird das Institut auch seinen Standort vergrößern: Der Neubau der Forschungsbibliothek und ein modernes Bürogebäude werden mit der geschichtsträchtigen Villa von Bülow einen Campus für die nationale und internationale Bildungsmedienforschung im Zentrum Braunschweigs schaffen.

Mit seinem Leitbild „Wir verändern Blickwinkel" wird sich das GEI auch in Zukunft für die Verbesserung der schulischen Bildung rund um den Globus engagieren, den gesellschaftlichem Dialog und internationale Verständigung fördern und dazu beitragen, dass zukünftige Generationen zu Weltoffenheit, Selbstreflexion, Verantwortung und Demokratie erzogen werden.

Anette Blaschke, Dr., ist Referentin für Wissenschaftsorganisation am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

Eckhardt Fuchs, Prof. Dr., ist Direktor des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

Literatur

Fuchs, Eckhardt/Henne, Kathrin/Sammler, Steffen (2018): Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Institutes. Köln: Böhlau Verlag. https://doi.org/10.7788/9783412514501.

Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (Leibniz Education Research Network – LERN)

Verena Diel & Marcus Hasselhorn

Bildung ist zentral für Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft. Bildung ist der Schlüssel für individuellen beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe. In der heutigen Gesellschaft bestimmen Ausmaß und Qualität von Bildungsangeboten sowie die Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungssystems entscheidend die wirtschaftliche Entwicklung, den kulturellen Reichtum und den sozialen Zusammenhalt. Jedoch gibt es im Bildungsbereich viele Herausforderungen: Bildungschancen sind oft ungleich verteilt, Anforderungen an pädagogische Fachkräfte und das Bildungssystem steigen, Bildungsreformen benötigen Zeit. Aber wie können die Potenziale von Bildung und für Bildung besser nutzbar gemacht werden? Dieser Frage geht der Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (Leibniz Education Research Network – LERN; www.leibniz-bildung.de) nach.

Zusammensetzung und Struktur

Der LERN-Verbund ist vor einigen Jahren im Rahmen einer Initiative in der Leibniz-Gemeinschaft entstanden, quer zu den vorhandenen Instituten und über die Sektionsgrenzen hinweg Forschungsverbünde zu gesellschaftlich hochrelevanten Themen zu gründen. In ihm sind mittlerweile Forscherinnen und Forscher aus 23 Bildungseinrichtungen zusammengeschlossen, von denen 16 Institute aus den Sektionen A, B und C der Leibniz-Gemeinschaft sind. Damit unterstützt – erstmals in diesem Umfang und einmalig in Deutschland – der LERN-Verbund die Arbeit seiner Forscherinnen und Forscher aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Linguistik, Kultur-, Medien- und Neurowissenschaften, Ökonomie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie sowie Informationswissenschaft und Informatik und bündelt ihre Expertise interdisziplinär.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.06

Abbildung 1: Deutschlandkarte mit den Mitgliedsinstitutionen im LERN-Verbund

Quelle: (©freepik.com)

1 DIE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
2 DIPF: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
3 DIW Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
4 DZHW: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
5 GEI: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung
6 GESIS: Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften
7 HIB: Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen

8 IAB: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
9 IAMO: Leibniz-Institut für Agrarentwicklung in Transformationsökonomien
10 ifo Institut: Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e.V.
11 IPN: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
12 IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
13 IWM: Leibniz-Institut für Wissensmedien
14 LIfBi: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
15 LIN: Leibniz-Institut für Neurobiologie
16 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
17 RWI: Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung
18 Universität Luxemburg
19 WZB: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
20 ZAS: Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
21 ZEW: Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH Mannheim
22 ZIB: Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien
23 ZPID: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation

Am 1. Januar 2013 ist der LERN-Verbund – zunächst mit einer Laufzeit von fünf Jahren – mit Mitteln des Leibniz-Wettbewerbs gestartet. Zum 1. Januar 2018 beschlossen die Mitglieder eine Fortführung für weitere sieben Jahre bis 31. Dezember 2024. Von der Gründung bis heute ist der Verbund um sieben Mitglieder angewachsen. Das Interesse an einer kontinuierlichen Zusammenarbeit und engen Kooperationen auf dem Gebiet der Bildungsforschung ist nach wie vor groß. Die Leitung des Verbundes obliegt einer fünfköpfigen Sprechergruppe; deren Vorsitz und damit auch die Koordinationsstelle des Verbundes sind seit der Gründung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main (siehe Beitrag von Schmuck-Soldan, Klieme und Reh in diesem Heft) verortet.

Zentrale Themen und Forschungsschwerpunkte

Die Verbundforschung überschreitet gezielt die Grenzen der Wissenschaftsdisziplinen. Sie umfasst alle Bildungsbereiche: von der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung über den schulischen Primar- und Sekundarbereich, die Berufs- und Hochschulbildung bis hin zur Weiter- und Fortbildung während und nach der Berufstätigkeit. Neben allen Bildungsinstitutionen werden auch bildungsrelevante Themen nicht institutionell organisierter Bildungsorte wie Familie, Betriebe, Museen und Vereine behandelt.

Thematisch haben sich bereits in der Gründungsphase des Verbundes fünf Forschungsschwerpunkte herausgebildet: Bildung und Ungleichheit, Bildungserträge, Bildungsmonitoring und Information, Kompetenzen und Professionalisierung sowie Wissen und Teilhabe. Im Forschungsschwerpunkt Bildung und Ungleichheit (derzeitige Kontaktperson: Heike Solga, WZB) wird die Entstehung sozialer Ungleichheiten im Bildungserwerb und deren Zusammenhang mit späteren Bildungsprozessen untersucht. Die Vielzahl von Faktoren, die hier in den Blick genommen werden müssen, erfordert eine Zusammenarbeit von Forscherinnen und Forschern unterschiedlicher Disziplinen (z. B. aus der Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Psychologie, Soziologie, aber auch der Politikwissenschaft oder Philosophie bei bildungspolitischen bzw. normativen Fragen).

Der Schwerpunkt Bildungserträge (derzeitige Kontaktperson: C. Katharina Spieß, DIW Berlin) widmet sich den Ergebnissen von Bildungsprozessen und Bildungskontexten, die in einem engen Zusammenhang mit den Kompetenzen und Fähigkeiten von den am Bildungsprozess beteiligten Individuen stehen. Unterschieden werden Bildungserträge, die sich monetär erfassen lassen, wie z. B. Einkommen und Löhne, und andere, weniger oder gar nicht monetär bewertbare Erträge, wie die Steigerung von Beschäftigungschancen oder der Statuserwerb. Auch nicht berufsbezogene Komponenten, etwa das Gesundheitsverhalten oder die Lebenszufriedenheit von Individuen, zählen zu Bildungserträgen.

Im Schwerpunkt Bildungsmonitoring und Information (derzeitige Kontaktperson: Marcus Hasselhorn, DIPF) stehen der Nachweis, die Nutzbarmachung und die Auffindbarkeit von Informationen zum Bildungswesen im Fokus. Dabei spielen insbesondere Forschungsdaten und deren Analyse eine wichtige Rolle, um eine evidenzbasierte Bildungssteuerung zu ermöglichen. Zielgerichtete Entscheidungen bei der Weiterentwicklung von Bildungssystemen setzen genaue und detaillierte Kenntnisse der Handlungsfelder und Realitäten auf systemischer, institutioneller und individueller Ebene voraus. In Deutschland ist der Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) ein wichtiger Bestandteil des Bildungsmonitorings. Er informiert alle zwei Jahre über das gesamte deutsche Bildungssystem. Erstellt wird er von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, die aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus derzeit sieben Einrichtungen besteht, von denen vier Mitglied im LERN-Verbund sind (DIPF, DZHW, LIfBi und seit 2019 auch das DIE).

Die heute allgegenwärtige Zugänglichkeit von Lern- und Informationsangeboten und die zunehmende Informationsfülle erfordert neben zentralen schulisch erworbenen Kompetenzen weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Schwerpunkt Kompetenzen und Professionalisierung (derzeitige Kontaktperson: Olaf Köller, IPN) befasst sich beispielsweise mit Lernstrategien im Umgang mit multimedialen Angeboten sowie mit Fertigkeiten, die die Recherche, Integration heterogener Informationen und kritische Bewertung betreffen. Die Beschreibung und Erklärung schulischen Kompetenzerwerbs und die Analyse und Förderung kognitiver, metakognitiver und volitionaler Informationsverar-

beitungsprozesse ist von zentraler Bedeutung, um Lernern in formellen und informellen Bildungskontexten den angemessenen Umgang mit der Informationsflut zu ermöglichen und so den Nutzen reichhaltiger Informationsangebote für Wissenserwerbsprozesse zu optimieren.

Der Forschungsschwerpunkt Wissen und Teilhabe (derzeitige Kontaktperson: Ulrike Cress, IWM; bis Frühjahr 2019: Friedrich W. Hesse, IWM) betrachtet Partizipationsprozesse im Kontext lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens. Ein breiter Zugang zu bildungsrelevanten Informationen, wie er u. a. durch technologische Entwicklungen ermöglicht wird, stellt dabei eine wichtige Rahmenbedingung dar. Technologische Maßnahmen könnten genutzt werden, um die Herausbildung von kritischem Denken und reflektierter Meinungsbildung zu unterstützen, etwa durch gezielte Maßnahmen zur Erhöhung der Partizipation. Partizipation bezieht sich aber auch darauf, dass Bildung neben der Rezeption von Informationen zunehmend die aktive Einbindung des Lernenden in den Prozess der Wissensgenerierung ermöglichen sollte.

Als Weiterentwicklung der gemeinsamen Forschungsaktivitäten entstehen aus dem Verbund heraus sukzessiv thematisch fokussierte Arbeitsgruppen, die einem transdisziplinären Forschungsansatz verpflichtet sind und vor allem gesellschaftspolitisch relevante Themen aufgreifen. Diese haben sich teilweise schon zu virtuellen, aber sichtbaren Leibniz-Kompetenzzentren etabliert. Dazu gehört beispielsweise das Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung (www.lkfb.de), das am IPN in Kiel koordiniert wird sowie eine Initiative unter der koordinativen Federführung des IWM in Tübingen zur Digitalisierung in der Bildung. Weitere Bündelungen der wissenschaftlichen Expertise im LERN-Verbund werden angestrebt.

Am Themenkomplex Frühe Bildung lässt sich die Vielfalt und Unterschiedlichkeit disziplinärer Perspektiven im Forschungsverbund sehr gut exemplarisch verdeutlichen. Im Frühjahr 2018 wurde in Vorbereitung auf das Bildungspolitische Forum 2018 zur frühen Bildung bei allen Verbundmitgliedern unter der Leitung von C. Katharina Spieß (DIW Berlin) eine Umfrage durchgeführt, in der rückwirkend Informationen zu Forschungs- und Beratungsprojekte der letzten fünf Jahre sowie zu aktuellen Projekten zur frühen Bildung erfragt wurden (Spieß et al. 2018). Damals arbeiteten 17 der insgesamt 23 Mitgliedsinstitutionen des Verbundes an Projekten zur frühen Bildung. Insgesamt beforschte der LERN-Verbund 94 Projekte zur frühen Bildung, von denen 32 Prozent zum Erhebungszeitpunkt abgeschlossen waren. Bei 69 Prozent lag bereits eine Publikation vor. Bei 14 Prozent der Projekte bestanden Kooperationen innerhalb des LERN-Verbundes und bei 41 Prozent kooperierten die LERN-Mitglieder mit Universitäten im In- und Ausland. Die Projekte beschäftigen sich mit unterschiedlichen Phasen der frühen Bildung: von der frühkindlichen Bildung, dem Übergang zur Grundschule bis hin zum Ende der Grundschulzeit. Viele betrachten mehrere Phasen gemeinsam.

Aktivitäten und Ziele

Die Forschungsansätze zur Untersuchung von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen, informellen und gesellschaftlichen Kontext sind sehr vielfältig. Sie reichen von Grundlagenforschung über nutzerorientierte Evaluations- und Interventionsforschung, Kompetenz- und Leistungsmessung und Surveyforschung bis zur Bildungsberichterstattung und -dokumentation. Mit seinen verschiedenen Forschungs- und Infrastruktureinrichtungen bietet der Verbund zudem zahlreiche Dienstleistungen für Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik an.

Als ein Verbund, der vielfältige Kompetenzen vereint, will LERN Potenziale von und für Bildung identifizieren, erschließen und zu ihrer besseren Nutzung beitragen. Ziel ist es, die Fachkenntnisse der einzelnen Mitglieder im Hinblick auf Bildungsfragen zusammenzuführen und auszubauen, um Antworten auf die von Bildungspolitik und -verwaltung sowie anderen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren gestellten Fragen zu finden. Dadurch sollen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene Ansatzpunkte für tragfähige Konzepte und erfolgversprechende Reformen gefunden werden.

Die Verbundaktivitäten lassen sich in vier Bereiche aufgliedern:

(1) Zentral sind die gemeinsamen Forschungsaktivitäten der Mitglieder des Verbundes. Diese schließen das Einwerben von Drittmitteln, das Durchführen von Verbundprojekten und gemeinsame Publikationstätigkeiten mit ein.
(2) Der wissenschaftliche Austausch, etwa bei der jährlichen Jahrestagung des Verbundes oder der internationalen Fachtagung zu Interventions- und Implementationsforschung in 2017, und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bzw. – etwas treffender ausgedrückt – die Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen (vgl. Blasse/Wittek 2014) ist ein weiterer wichtiger Baustein der Verbundarbeit. Die einzelnen Verbundmitglieder bieten eine Vielzahl an Veranstaltungen und Fördermöglichkeiten (z. B. Workshops, Seminare, Akademien) an, die grundsätzlich allen interessierten Bildungsforschenden offen stehen. So wurde etwa eine DFG-Nachwuchsakademie „Sekundäranalysen multidisziplinär nutzbarer Datensätze der Bildungsforschung“ 2016 am GESIS angeboten. Wichtige Impulse setzte auch das von Verbundmitgliedern initiierte Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung (CIDER – College for Interdisciplinary Educational Research). Es wurde von 2013 bis 2019 – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Jacobs Foundation – am WZB in Berlin koordiniert und wird nun mit einem von der Jacobs Foundation verlängerten Förderzeitraum vom LERN-Verbund weitergeführt.
(3) Der dritte Bereich umfasst zahlreiche Netzwerkaktivitäten auf nationaler und internationaler Ebene. Neben der Vernetzung innerhalb der Leibniz-

Gemeinschaft und dem Engagement einzelner Mitgliedsinstitute in bestehenden nationalen und internationalen Netzwerken, werden weitere Kooperationen aufgebaut und vertieft (siehe Abschnitt zu Kooperationen). Eine aktive Öffentlichkeitsarbeit, beispielsweise durch den Aufbau das Twitterkanals @leibniz_bildung, und die Präsenz auf verschiedenen wissenschaftlichen und anderen Veranstaltungen (z. B. AERA, BMBF-Bildungsforschungstagung, GEBF, International Summit on the Teaching Profession) kommen hier zum Tragen. Im Verbund Fachinformationssystem (FIS) Bildung mit ca. 30 Dokumentationseinrichtungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sind mit DIE, DIPF, GEI, GESIS, IAB, IPN und ZPID sieben LERN-Mitglieder engagiert. Auch bei Aktivitäten zur Sekundärnutzung von Forschungsdaten ist der Verbund eng vernetzt. Die Institute DIE, DIPF, DZHW, GESIS, IQB, LIfBi, ZPID und das Mercator Institut sind im Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB; www.forschungsdaten-bildung.de) aktiv. Darüber hinaus gewähren viele Mitglieder Zugang zu ausgewählten Forschungsdaten, so etwa das Forschungsdatenzentrum des LIfBi (FDZ-LIfBi) die Daten des Nationalen Bildungspanels.

(4) Der vierte Bereich Wissenstransfer und Beratung ist den Verbundmitgliedern ein besonderes Anliegen. Der Verbund und seine Mitglieder sind offen für Anfragen aus Bildungspraxis, -politik, -administration und -forschung und stellen ihr umfangreiches Wissen zu Fragen der Bildungsforschung sowie der Dokumentations- und Informationsinfrastruktur bereit. Die Verbundmitglieder pflegen das Gespräch mit Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, mit Stiftungen, Qualitätsagenturen und Schulinspektionen, mit Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, wie mit der Schülerschaft und der interessierten Öffentlichkeit. Dazu zeigt der LERN-Verbund Präsenz auf verschiedenen Veranstaltungen, wie zum Beispiel beim Parlamentarischen Abend der Leibniz-Gemeinschaft, bei Fachgesprächen der Kultusministerkonferenz und in Gesprächsrunden des BMBF. Zudem lädt der Verbund selbst jedes Jahr die verschiedenen Akteursgruppen zu einer Veranstaltung ein, dem Bildungspolitischen Forum, das in 2019 bereits zum siebten Mal ausgerichtet wird. Es dient der Diskussion aktueller Herausforderungen im Bildungswesen, zu deren Bewältigung die empirische Forschung durch Aufklärung und handlungsleitendes Wissen beitragen kann. So können aktuelle Themen nicht nur innerhalb des Verbundes mit Kolleginnen und Kollegen aus der empirischen Bildungsforschung diskutiert werden, sondern auch im intensiven Dialog mit Praxis, Politik und Verwaltung. Thematisch behandelten die Foren bislang Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen, Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf, Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen, Migration und Integration, digitalen Wandel, Frühe Bildung sowie sozio-emo-

tionale Fähigkeiten im Bildungskontext. Als weitere Transferaktivität erscheint im November 2019 eine – von einer Herausgebergruppe aus dem LERN-Verbund – vollständig überarbeitete Neuauflage des Standardwerkes „Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale“ beim utb-Verlag (Köller et al. 2019).

Kooperationen

Der Forschungsverbund ist offen für die Zusammenarbeit mit Externen an Universitäten sowie anderen außeruniversitären Forschungs- und Infrastruktureinrichtungen in Deutschland und im Ausland. Gefördert durch eine Initiative des BMBF und des Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC-CRSH) begann im Frühjahr 2016 ein intensiver Austausch zwischen Forschenden der kanadischen Forschungskoalition Child and Youth Refugee Research Coalition (CYRRC) der Dalhousie University in Kanada und des LERN-Verbundes zu Fragen der Flüchtlingsforschung. Diese Kooperation wurde durch das vom BMBF geförderte Projekt „Deutsch-kanadische Forschungszusammenarbeit zur Integration von Geflüchteten" von der damaligen Verbundkoordinatorin Karin Zimmer intensiviert. Beim Ausbau und bei der Pflege internationaler Kontakte wird der Verbund unterstützt durch die Servicestelle „ice – International Cooperation in Education“ am DIPF (ice.dipf.de).

Im Rahmen der bereits erwähnten Leibniz-Kompetenzzentren entstehen auch auf nationaler Ebene immer wieder enge Kooperationen zu universitären und außeruniversitären Einrichtungen. Im Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung sind dies etwa die Freie Universität Berlin, die Goethe-Universität Frankfurt am Main, die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Otto-Friedrich-Universität Bamberg und die Universität Potsdam. Im Bereich Forschungsdaten bestehen enge Kooperationen mit dem VerbundFDB, in den acht der dreiundzwanzig LERN-Mitgliedsinstitute bereits aktiv eingebunden sind. Durch eine kontinuierliche Verbundarbeit sollen diese und andere Kooperationen vertieft und erweitert werden, um die Sekundärnutzung von Bildungsforschungsdaten und die Synthese von Forschungsergebnissen zu stärken.

Verena Diel, Dipl.-Psych., ist Koordinatorin des Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN) am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main).

Marcus Hasselhorn, Prof. Dr., ist Direktor der Abteilung Bildung und Entwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main und Berlin) und Vorsitzender der Sprechergruppe des Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media. http://dx.doi.org/10.3278/6001820fw.

Blasse, Nina/Wittek, Doris (2014): Die Situation des wissenschaftlichen „Nachwuchses" im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 59-71. https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19144.

Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, C. Katharina/Zimmer, Karin (Hrsg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Stuttgart: utb.

Spieß, C. Katharina/Koebe, Josefine/Jessen, Jonas/Ziege, Elena (2018): Forschungsprojekte im Bereich der frühen Bildung – Ergebnisse einer Umfrage bei den Mitgliedern des Leibniz Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin). http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/pdf/lern_projektuebersicht_fruehe-bildung.pdf (Abruf: 8. August 2019).

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI)

Tätigkeiten und Schwerpunkte

Thomas Rauschenbach, Svendy Wittmann & Felix Berth

Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis – das Selbstverständnis des Deutschen Jugendinstituts

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) ist ein 1961 vom Deutschen Bundestag beschlossenes, 1963 in München gegründetes, auf Bundesebene tätiges sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut im Themenspektrum von Kindheit, Jugend und Familie. Angesiedelt an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Fachpraxis wird es institutionell zu 95 Prozent durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie zu fünf Prozent durch die Bundesländer gefördert. Enge und umfangreiche Kooperationsbeziehungen bestehen daneben zum Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Neben den institutionellen Mitteln, die das Institut vom BMFSFJ erhält, wirbt das DJI Drittmittel in erheblichem Umfang ein. So liegt der Drittmittelanteil am Gesamtetat des Instituts von aktuell über 30 Millionen Euro seit langem bei etwas mehr als der Hälfte.

Das DJI hat seinen Hauptsitz von Anfang an in München. Ergänzt wird es seit den 1990er Jahren durch eine Außenstelle, die seit 2003 in den Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale untergebracht ist, sowie durch einen 2002 gegründeten Forschungsverbund mit der TU Dortmund. Insgesamt arbeiten und forschen am DJI derzeit etwa 215 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; hinzu kommen etwa 50 wissenschaftliche Hilfskräfte sowie etwa 70 Mitarbeitende in nicht wissenschaftlichen Diensten (Zentralverwaltung, Sekretariate etc.). Rund 45 Prozent der Beschäftigten sind Soziologinnen und Soziologen, etwa 30 Prozent sind erziehungswissenschaftlich qualifiziert. Bei Neubesetzungen sucht das Institut wissenschaftlich Mitarbeitende mit Qualifikationsprofilen, die durch eine solide empirische, vorzugsweise quantitative Forschungskompetenz gekennzeichnet sind. Bei strategisch wichtigen Stellen wird häufig eine abgeschlossene Promotion vorausgesetzt. Für Abteilungs- und Institutsleitungspositionen werden durchgängig Personen gesucht, die eine Professur innehaben und sich an ihrer Hochschule beurlauben lassen können, da das DJI sein Personal nicht verbeamten kann und Führungspersönlichkeiten benötigt, die Verantwortung für eine große Zahl an wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und einen mehrere Millionen umfassenden Etat übernehmen.

Träger des DJI ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik (Bund, Länder, Gemeinden), Wissenschaft sowie aus Fachverbänden und Insti-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.07

tutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe bzw. der freien Wohlfahrtspflege. Von seiner Rechtsform her ist das DJI keine nachgeordnete Behörde eines Ministeriums, sondern eine ressortbezogene Forschungseinrichtung, die sich in ihrer Programmgestaltung insbesondere am Bedarf des fördernden Ressorts, also des BMFSFJ, sowie anderer Bundesministerien ausrichtet, in der Sache aber als eingetragener Verein satzungsgemäß eigenständig operiert. Charakteristisch für das DJI ist daher nicht der behördliche Vollzug politischer Vorgaben oder eine direktive staatliche Aufgabenerfüllung, sondern die Entwicklung eigener Forschungsvorhaben sowie wissenschaftsbasierte Politikberatung.

Im Unterschied zur Forschung an Universitäten oder an anderen außeruniversitären Wissenschaftsinstitutionen, etwa den Leibniz- oder Max-Planck-Instituten, haben die wissenschaftlichen Leistungen des DJI deutliche Bezüge zur Ressortpolitik auf Bundes- und Länderebene, zur Politikberatung in einem allgemeineren Sinne sowie zur gesamten Fachpraxis der öffentlichen und freien Träger in den Handlungsfeldern der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe.

Forschung, Politikberatung, wissenschaftliche Dienstleistungen – die zentralen Aufgaben des Deutschen Jugendinstituts

Am DJI haben sich seit längerem vier Hauptaufgabengebiete etabliert:

Zu einem Schwerpunkt hat sich im Lauf der Jahrzehnte das Aufgabengebiet der *Forschung* entwickelt, sowohl im Sinne politik- und praxisrelevanter Erkenntnisse und Befunde als auch in der Initiierung und Durchführung selbst initiierter Forschungsvorhaben, die sich mit grundlegenden sozialwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen. Abweichend von seinem in den 1960er Jahren gefundenen Namen Jugendinstitut bearbeitet das DJI seit vielen Jahrzehnten ein erweitertes Themenspektrum, das die Themen Kindheit, Jugend und Familie umfasst. Oben auf der Forschungsagenda stehen dabei – vermutlich stärker als bei universitärer Forschung – vor allem politik- und nutzungsrelevante Forschungsfragen zu Themenstellungen mit fachpolitischem Handlungsbedarf.

Ein zweites zentrales Aufgabengebiet des DJI umfasst die *Beratung und Unterstützung* der Politik in Bund, Ländern und Gemeinden, insbesondere des Bundesfamilienministeriums. Dies geschieht durch Stellungnahmen zu Anhörungen und Gesetzesvorhaben von Bund und Ländern, aber auch durch informelle Beratung der Bundes- und Landesministerien bei fachpolitischen Vorhaben. Die konkrete Beratung umfasst dabei beispielsweise Gesetzesfolgenabschätzungen, Prioritätenfindungen in fachpolitischen Maßnahmen und gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern sowie in Erörterungen über künftige Forschungsbedarfe.

Ein weiterer Schwerpunkt des Aufgabenspektrums des DJI liegt darin, wissenschaftliche *Daten und Erkenntnisse* über die Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien *zusammenzutragen*. Insofern haben unterschiedliche

Formen der Sozial- und Bildungsberichterstattung – Regierungsberichte, Datenreports und andere Formate der Berichterstattung – im DJI eine lange Tradition und hohe Bedeutung. Zu den bekanntesten Formaten dürften hier die Kinder- und Jugendberichte sowie die nationalen Bildungsberichte zählen, die in unterschiedlichen Organisationsformen zum Teil am DJI mit erstellt werden. Neuerdings kommen das Fachkräftebarometer Frühe Bildung und der Kinder- und Jugendmigrationsreport hinzu. Thematisch im Mittelpunkt stehen dabei die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sowie die darauf bezogenen sozialstaatlichen, institutionellen Leistungssysteme. Konkretisiert wird dies in den Themengebieten der Kindheits- und Jugendforschung, der Kinder- und Jugendhilfeforschung, der Familienforschung, des Kinderschutzes sowie der Bildungsforschung.

Die *Aufbereitung und Verbreitung* wissenschaftlich verfügbaren Wissens aus eigenen Forschungsvorhaben und Forschungen Dritter gehört ebenfalls zu den Kernaufgaben des Instituts. Deshalb unterhält das Institut seit 1975 einen eigenen Verlag, ist mit Publikationen in wissenschaftlichen Fachverlagen vertreten, publiziert in wissenschaftlichen und professionsorientierten Fachzeitschriften und informiert in Print- und elektronischer Form niedrigschwellig, zum Teil kostenfrei und umfassend, über Themen, Fakten sowie Ergebnisse aus dem Themenspektrum des DJI. Eine besondere Stellung kommt dabei dem Forschungsmagazin Impulse zu, das in hoher Auflage, ansprechender Sprache und Aufmachung über Themen, Aktivitäten und Forschungsergebnisse des DJI informiert. Zu diesem Aufgabenschwerpunkt gehören auch überregionale Veranstaltungen an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis in Form von Regionaltagungen, Fachveranstaltungen, Jahrestagungen oder „Berliner Abenden“. Darüber hinaus erfüllt das DJI seine Informationspflicht, indem es die vonseiten der Medien (Print, Rundfunk, Fernsehen, Online-Medien) breit nachgefragte Expertise zur Verfügung stellt. Und schließlich eröffnet eine große Anzahl an Vorträgen bei unterschiedlichen wissenschaftlichen wie nicht wissenschaftlichen Nutzungsgruppen (zwischen 2016 und 2018 immerhin 1330 Vorträge im Kontext von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis) sowie zahlreiche Lehraufträge an verschiedenen Hochschulen (zwischen 2016 und 2018 etwa 180 zweistündige Lehraufträge) weitere Möglichkeiten der Dissemination von Forschungsergebnissen.

Stärkere quantitative und differenzierte qualitative Forschungsdesigns – Forschungstendenzen am Deutschen Jugendinstitut

In der empirischen Forschung des DJI lassen sich in jüngerer Zeit folgende Tendenzen erkennen:

Die Durchführung *quantitativ-standardisierter Forschungsvorhaben* hat erheblich an Bedeutung gewonnen. Die Zusammenlegung der hauseigenen, ehemals eigenständigen Repräsentativbefragungen – Familiensurvey, Jugendsurvey, Kinderpanel und Kinderbetreuungsstudie – zu einem alters- und themenübergreifenden, bundesweit ausgerichteten Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten – AID:A" für die Altersgruppe der 0- bis 32-Jährigen bildet hierbei den institutionellen Kern. Aktuell befindet sich die dritte Welle, AID:A 2019, im Feld. Aufbauend auf einer Ausgliederung aus AID:A werden seit 2009 im Auftrag des BMFSFJ zudem mit länderrepräsentativen Stichproben jährlich die Berichterstattung zum Kinderförderungsgesetz, die „KiFöG-Studien" (für unter 3-Jährige) bzw., wie sie inzwischen heißen, die „KiBS-Studien" (Kinderbetreuungsstudie für unter 12-Jährige) zur Inanspruchnahme und zum familialen Bedarf an öffentlich geförderter Kindertagesbetreuung durchgeführt. Auf dieser Basis wird der Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland vor allem bei unter 3-jährigen Kindern und – neuerdings – auch bei Kindern im Grundschulalter geplant und politisch gesteuert. Dazu kommen Zusatzstudien für das Land Nordrhein-Westfalen sowie eine Zusatzerhebung von Personen mit Migrationshintergrund (in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Integration und Migration – DEZIM). An den AID:A-Adressdatensatz angedockt ist ein Übergangspanel mit einer an nicht-gymnasialen Schulen gezogenen Stichprobe. Diese liefert Informationen zu den Übergängen von der Schule in die Ausbildung und den Beruf. Ergänzt wird sie durch eine Erhebung bei jugendlichen Schutz- und Asylsuchenden.

Neben einer ersten standardisierten Befragung zur Situation von Tagespflegepersonen sowie der Beteiligung an einer international vergleichenden OECD-Studie zu Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (TALIS Starting Strong Survey) gibt es am DJI eine lange Tradition regelmäßiger Institutionenbefragungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch das Dauerprojekt Jugendhilfe und sozialer Wandel. Hier werden in repräsentativ ausgewählten Bezirken beispielsweise kommunale Jugendämter und freie Träger (z. B. Jugendverbände und Jugendringe, Freizeiteinrichtungen, Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, etwa Heime und Erziehungsberatungsstellen) wiederholt standardisiert befragt.

Mit diesen und weiteren quantitativ-empirischen Studien werden sowohl die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien (Individualerhebungen, Haushaltsbefragungen) als auch das darauf bezogene institutionelle Gefüge, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, empirisch in den Blick genommen (Institutionenbefragungen, Personalbefragungen). Ergänzt wird dies durch umfangreiche Auswertungen amtlicher Daten, die vor allem in Kooperation mit der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Rahmen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund durchgeführt werden.

Daneben führt das DJI kontinuierlich *qualitative bzw. rekonstruktiv angelegte sowie ethnographische Studien* durch. Bei der institutionenbezogenen

Forschung überwiegen Studien auf der Basis von leitfadengestützten Expertinnen- und Experteninterviews sowie problemzentrierte Interviews. Ergänzt werden diese häufig durch Gruppendiskussionen oder Fokusgruppen sowie durch teilnehmende Beobachtung. Auf der Seite der lebens- und problemlagenbezogenen Forschung werden häufig biographieorientierte Verfahren eingesetzt, z. B. in einer Studie über Erfahrungen junger Geflüchteter nach ihrer Ankunft in Deutschland. Ethnografische Studien nehmen vor allem die Praktiken der Kindertagesbetreuung in den Blick.

Bei den Auswertungen wird ein breites Spektrum an Verfahren eingesetzt – Sequenzanalysen, Dokumentarische Methode, Verlaufsanalysen, Deutungs- und Handlungsmusteranalysen etc. –, wobei in vielen Projekten inhaltsanalytische Verfahren die Arbeit prägen. An Bedeutung gewinnen seit längerer Zeit Projekte mit Mixed-Methods-Designs. Hier werden erkenntnisgenerierende, qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden mit erkenntnissichernden, quantitativen Ansätzen kombiniert. Diese Triangulation ist beispielsweise fruchtbar bei der Bestimmung der Prozessqualität in pädagogischen Settings.

Schließlich ist das DJI nach wie vor an vielen *wissenschaftlichen Begleitprogrammen und Evaluationen von Bundesmodellprogrammen* beteiligt, vom großen politischen Bildungsprogramm „Demokratie leben“ über mehrere Kinderschutzprojekte bis zu den inzwischen ausgelaufenen Bundesmodellprogrammen zur Sprachförderung in Kitas oder zur Implementation der Tagespflege in Deutschland.

Die Abteilungen und ihre Schwerpunkte – die Struktur des Deutschen Jugendinstituts

Organisatorisch ist das DJI in fünf forschungsbezogene Arbeitseinheiten gegliedert, die ein breites Spektrum an Themen behandeln, das hier nur kursorisch dargestellt werden kann.

Die *Abteilung Kinder und Kinderbetreuung* beschäftigt sich zum einen mit kindlichen Lebenslagen und Lebenswelten, wobei für die ersten Lebensjahre ethnografische Zugänge eine wichtige Rolle spielen, denen allerdings ein aufwendiges Studiendesign zugrunde liegt. Zum anderen bildet die quantitative und qualitative Entwicklung der Kindertagesbetreuung, differenziert nach den Betreuungsformen der Tageseinrichtungen für Kinder und der Tagespflege, mit all ihren Facetten und im internationalen Vergleich einen Schwerpunkt. Des Weiteren liegt ein Fokus auf früh- bzw. kindheitspädagogischen Fachkräften, sowohl mit Blick auf ihre Qualifizierung als auch auf ihre Gewinnung und Bindung in pädagogischen Institutionen. Schließlich entwickelt, implementiert, evaluiert und systematisiert die Abteilung pädagogische Konzepte für die Elementardidaktik, aber auch für die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals.

In der *Abteilung Jugend und Jugendhilfe* stehen das Jugendalter sowie die darauf bezogenen institutionellen Angebote, Verfahren und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe im Blickpunkt. Dabei geht es sowohl um Adressatinnen und Adressaten, die als handlungsmächtige Akteure und Ko-Produzierende von Förderung, Unterstützung, Hilfe und Kontrolle verstanden werden, als auch um Lebenswelten einzelner Zielgruppen wie etwa junger Menschen mit Behinderung oder lesbischer, schwuler, bisexueller, trans* und queerer junger Menschen (LSBT*Q). Bei den institutionellen Settings stehen die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in einem umfassenden Sinne im Vordergrund – Jugendämter, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit u. v. m. –, zum Teil auch an den Schnittstellen zum Gesundheitswesen, zum Bildungswesen oder zur Polizei oder Justiz. Zudem wurde die politische Sozialisation in den letzten Jahren zu einem Themenschwerpunkt.

Die *Abteilung Familie und Familienpolitik* beschäftigt sich – mit ähnlicher struktureller Logik wie die Abteilung Jugend und Jugendhilfe – zum einen mit den Lebenslagen und der Lebensführung von Familien und ihren Mitgliedern sowie zum anderen mit den hierzu unterschiedlich passfähigen familienpolitischen Maßnahmen sowie Hilfesystemen. Die Themen stehen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen wie etwa dem demografischen Wandel, dem Wandel von Geschlechterverhältnissen, der Ungleichverteilung familialer Ressourcen sowie der damit verbundenen Vulnerabilität bestimmter Gruppen von Familien, der Flexibilisierung von Erwerbsarbeit und der Digitalisierung, der kulturellen Diversität durch Migration und Flucht sowie den zunehmenden Anforderungen an eine „verantwortete Elternschaft". Dabei wird auch beobachtet, wie sich Familienformen und Elternschaftskonstellationen verändern und was dies für das Zusammenleben und die Teilhabe- und Entwicklungschancen aller Beteiligten bedeutet.

Die *Abteilung Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden* verantwortet die AID:A-Surveyforschung als abteilungsübergreifende Grundlage für viele Themenstudien im DJI ebenso wie für die verschiedenen Formate der sozial- und bildungspolitischen Berichterstattung. Daneben entstehen in der Abteilung zunehmend weitere surveyähnliche quantitative Erhebungen. Schließlich betreibt die Abteilung Entwicklungsarbeit bei der Generierung von amtlichen wie nicht amtlichen Datensätzen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und außerhalb des Instituts durch den Betrieb einer Regionaldatenbank und eines Forschungsdatenzentrums mit aufbereiteten Datensätzen aus den hauseigenen standardisierten Befragungen.

Der Forschungsschwerpunkt *Übergänge im Jugendalter* untersucht die Bedingungen und die Bewältigung von Übergangsprozessen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter und betrachtet hierbei vorrangig Anforderungen im Kontext von Bildungssettings (z. B. allgemeinbildende Schule, duale/vollzeitschulische Ausbildung, Übergangssektor, Studium oder berufliche Praxis). Dabei liegt der Akzent sowohl auf den Rahmenbedingungen als auch den in-

dividuellen Merkmalen, die diese Prozesse beeinflussen. Übergänge werden dabei als Wechsel zwischen Lebensphasen, Statuspassagen und der sozialen Entwicklung in der Biographie von Heranwachsenden verstanden. Es werden zugleich auch Handlungspotentiale von Individuen betrachtet. Zudem wird der Blick auf Institutionen, Politiken und weitere rahmende Bedingungen geöffnet, die Übergänge beeinflussen.

Zu den Besonderheiten des DJI in der Forschungslandschaft zählt seit diesem Jahrzehnt überdies, dass am Institut inzwischen mehrere Großprojekte mit jeweils mehr als 20 Beschäftigten angesiedelt sind. Dazu zählen beispielsweise das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH, in Kooperation mit der BZgA), die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF, in Kooperation mit der Robert-Bosch-Stiftung), die Transferagenturen Bayern und Mitteldeutschland, die Evaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben" sowie neuerdings das länderrepräsentative Kita-Monitoring ERIK.

Wissenschaft im Wachstum – zu den Entwicklungsperspektiven des Deutschen Jugendinstituts

Das DJI hat ein Jahrzehnt starken Wachstums hinter sich. So hat sich die Zahl der Stellen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am DJI zwischen 2009 und 2018 etwa verdoppelt. Das war zu großen Teilen durch einen starken Zuwachs drittmittelfinanzierter Projekte mit befristeten Stellen bedingt. Inzwischen greift – insbesondere dank einer deutlich erhöhten Grundfinanzierung durch das BMFSFJ – das Bemühen des Hauses, auch die Anzahl der unbefristeten Stellen spürbar zu erhöhen. Diese Verbesserung der Ressourcen hat auch mit der anhaltenden Dynamik gesellschaftspolitischer Themen wie der Kindertagesbetreuung, dem Kinderschutz, den frühen Hilfen, der sozialen Ungleichheit, der Bildungsfrage und der Extremismusprävention zu tun. Weil zu vermuten ist, dass sich an der grundlegenden Bedeutung dieser Themen in den nächsten Jahren wenig ändern wird, erscheinen die Entwicklungsperspektiven des DJI derzeit insgesamt durchaus positiv.

Thomas Rauschenbach, Prof. Dr., ist Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts sowie Professor für Sozialpädagogik an der TU Dortmund.

Svendy Wittmann, Dipl.-Soz., ist Referentin des Direktoriums und der Institutsleitung am Deutschen Jugendinstitut mit den Schwerpunkten Forschungsvorhaben und institutionelle Kontakte.

Felix Berth, Dr., ist Referent des Direktors am Deutschen Jugendinstitut.

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Wohin führen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge?

Zum Stand fachbezogener Absolvent*innenstudien nach der Bolognareform[1]

Kilian Hüfner, Cathleen Grunert & Ivo Züchner

Absolvent*innenstudien und ihre Bedeutung in der Erziehungswissenschaft

Befragungen von Absolventinnen und Absolventen haben in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition. Schon seit den 1970er Jahren vergewisserten sich Fachvertreterinnen und Fachvertreter an den Standorten des neu eingeführten Diplomstudiengangs mit standardisierten Fragebogenerhebungen der Perspektiven und dem beruflichen Verbleib ihrer Absolventinnen und Absolventen (z. B. Koch 1978; Busch/Hommerich 1981; Keiner et al. 1997; zusammenfassend Krüger/Züchner 2002). Auch wenn viele dieser Studien zumeist auf einzelne Standorte beschränkt blieben, wurden sie immer wieder auch im Kontext disziplinärer Kommunikationsräume publiziert und diskutiert. Diese fachbezogene Beobachtung der Berufseinmündung, der Arbeitsmarkt- und Erwerbsbedingungen sowie der pädagogischen Handlungsorientierungen von akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen war über die Zeit ein wichtiges Instrument der Selbstvergewisserung der noch jungen eigenständigen Disziplin Erziehungswissenschaft und trug nicht zuletzt dazu bei, mit ‚Arbeitsmarktmythen' aufzuräumen, die Studiengänge weiterzuentwickeln und auch professionstheoretisch orientierte Diskussionen anzustoßen (z. B. Keiner et al. 1997; Hommerich 1984; Krüger et al. 2003). Insbesondere die erste (und bislang einzige) bundesweite Studie über „Diplom-Pädagogen in Deutschland" (Krüger et al. 2003) von 2001 erbrachte übergreifende und komparative Befunde zur Berufseinmündung, zum beruflichen Verbleib und zum beruflichen Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge. Durch die kurz darauf folgende Umstellung der Studienstrukturen auf das Bologna-System lässt sich diese aus heutiger Perspektive quasi als „Abschlussuntersuchung" zum Übergang von Studium in den Beruf von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen betrachten.

1 Für intensive Recherchearbeiten sei auch Rebecca Braun (Philipps-Universität Marburg) gedankt.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.08

18 Jahre und die grundlegende Umwälzung des Studiensystems später, fällt beim erneuten Blick auf das Thema eine gewisse Ambivalenz auf. So ist das Wissen um die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge deutlich geringer als das, was über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen Anfang des Jahrtausends als mehr oder weniger gesichert bezeichnet werden konnte. Dies sollte eigentlich irritieren, hat sich doch durch die Studienstrukturreform mit der Etablierung zweier Abschlussniveaus im Verbund mit einer starken inhaltlichen Ausdifferenzierung (Grunert et al. 2016) die Studienlandschaft radikal verändert und sind damit völlig neue und unbekannte Ausgangsbedingungen gerade für Personen mit Bachelorabschluss für den Berufsübergang entstanden. Das Unwissen überrascht auch deswegen, weil mit der Umsetzung der Bologna-Reform und einhergehenden Akkreditierungen sowohl Studierenden- als auch Absolvent*innenstudien als Teil von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren in den letzten 10 bis 15 Jahren quantitativ durchaus an Bedeutung gewonnen haben (Schüßler 2012; Wolter 2016).

Neue Herausforderungen und offene Fragen im Kontext der Studienstrukturreform

Für die Erziehungswissenschaft und ihre Hauptfachstudiengänge stellen sich mit der Bologna-Reform viele Fragen neu oder anders. Vier Themenbereiche seien hier exemplarisch benannt:

Wissen über Studienverhalten sowie Studienschwerpunktsetzungen

Bislang existiert kaum Wissen darüber, wie sich der Wandel der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums in BA- und MA-Studiengängen mit nun zwei bedeutsamen Übergangsstellen zwischen Studium und Beruf (Wolter 2016, S. 5) auf das Übergangsverhalten der Absolventinnen und Absolventen auswirkt. Jenseits von Modellrechnungen (Kerst/Wolter/Züchner 2016) finden sich keine Befunde darüber, wie viele Studierende im Anschluss an den Bachelor – oder nach einer Übergangszeit – einen Masterstudiengang abschließen, ob sie dafür die Hochschule wechseln und wovon diese Entscheidungen abhängen. Gleiches gilt für das Studierverhalten im Kontext der Modularisierung der Lehre und veränderter Anwahloptionen für Studienprofile und -schwerpunkte.

Differente berufliche Qualifikation durch die Studiengänge

Die Einführung lokaler Akkreditierungsprozesse, das Fehlen einer übergreifenden Rahmenordnung (wie noch im Diplomstudiengang) und auch die Profilierung von ehemaligen Studienschwerpunkten als eigenständige Studiengänge haben die Studiengänge der Erziehungswissenschaft an den verschiede-

nen Hochschulen deutlich ausdifferenziert und weniger vergleichbar gemacht (Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016). Zudem sind BA- und MA-Absolventinnen und -Absolventen schon allein aufgrund der verschiedenen Qualifikationsniveaus nicht vergleichbar. Dennoch existiert bislang kein vergleichendes Wissen über den Einfluss unterschiedlicher Studienprogramme und -profile auf die beruflichen Platzierungsprozesse der Absolventinnen und Absolventen, die im Studium erworbenen und im Beruf erwarteten Kompetenzen sowie beruflich-professionelle Orientierungen.

Konkurrenz zu anderen Studiengängen

BA-Absolventinnen und -Absolventen, vor allem im Feld des Sozialwesens, konkurrieren seit der Studienstrukturreform auf neue Weise mit den Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit und der neu geschaffenen Gruppe der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (auch Fuchs-Rechlin et al. 2017), für die nach dem Abschluss auch eine staatliche Anerkennung vorgesehen ist. Bei gleicher Höhe des Abschlussniveaus – das eben nicht niveaugleich mit dem der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ist – bestehen bei Anstellungsträgern häufig Unklarheiten, inwieweit die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher BA-Studiengänge als pädagogische Fachkräfte im Kontext des SGB VIII eingestuft werden können (Wiesner/Bernzen/Neubauer 2017). Dies hat bereits an vielen Standorten zu Problemanzeigen von BA-Absolventinnen und -Absolventen in der Berufseinmündung geführt, wenngleich bislang kein gesichertes Wissen über das quantitative Ausmaß der Problemstellung vorliegt.

Entwicklung des Arbeitsmarktes

In den vergangenen 18 Jahren hat sich der Arbeitsmarkt beispielsweise im Bereich der Kindertagesbetreuung, der Ganztagsschule, der Schulsozialarbeit oder auch der Arbeit mit geflüchteten Menschen als enorm aufnahmefähig für pädagogisch ausgebildete Fachkräfte erwiesen. Ob und wie sich die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in diesen Feldern platzieren konnten, inwiefern auch dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen worden sind und welche Faktoren eine berufliche Integration bedingt haben, die auch bei einem weniger expansiven Arbeitsmarkt noch wirksam werden können, kann bislang empirisch nicht nachvollzogen werden.

Mit diesen exemplarischen Punkten sind weitere Themenfelder, beispielsweise inwiefern das häufig unterstellte veränderte Studierverhalten (Ludwig/Grunert 2018a; Ladenthin 2018) auch veränderte Einschätzungen der Relevanz des im Studium erworbenen Wissens für den Beruf hervorbringt oder welche Rolle fehlende, verkürzte bzw. unterschiedlich lange Praxisphasen im Studium (Ludwig/Grunert 2018b) spielen, noch gar nicht angesprochen. Auch Aspekte wie die Integration von allgemeinen Schlüsselqualifikationen (Konnertzs/Mühl-

eisen 2016) für den Berufseinstieg oder wie stark veränderte Lehrkulturen in Form von forschungsorientierter Lehre in die neuen Studiengänge Eingang gefunden haben, und inwiefern sich dies auf das professionelle Selbstverständnis der Absolventinnen und Absolventen auswirkt, müssten berücksichtigt werden.

Aktuellere Absolvent*innenstudien – Anlagen und Ergebnisse

Bemüht man sich um eine aktuelle Bestandsaufnahme an Studien, die Auskunft zum Übergangsverhalten, zum beruflichen Verbleib oder zum beruflichen Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in Deutschland geben können, dann finden sich über amtliche Daten (Kerst/Wolter/Züchner 2016)[2] hinaus zwei verschiedene Informationsquellen:

a) Fächer- und standortübergreifende Studien

Die vorhandenen Absolvent*innenbefragungen der Hochschulen selbst finden derzeit oft gestützt von der Infrastruktur der großen Hochschulforschungszentren (z. B. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), International Center for Higher Education Research der Universität Kassel (INCHER)) statt, was u. a. zu einer Regelmäßigkeit bzw. Turnusmäßigkeit fächerübergreifender Befragungen im Kontext der Qualitätssicherung führt. Ebenso liegen bundesländerspezifische Studien (z. B. Bayerisches Absolventenpanel s. Wieschke et al. 2014, sächsische Absolventenstudie s. Lenz et al. 2014, Absolventenstudie Rheinland-Pfalz s. QESC 2015) vor. Selbst bei Engagement von Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft in den entsprechenden Evaluationsprozessen ermöglichen diese Studien nur in begrenztem Maße eine Mitgestaltung des ansonsten hochgradig standardisierten Rahmens und haben insofern keinen bzw. nur ansatzweise fachspezifischen Charakter – dies gilt sowohl im Hinblick auf die fachliche Ausrichtung der Arbeitsmarktplatzierung als auch für professionsspezifische Fragen. Vielmehr zielen sie anhand studiengangs- und studienfachübergreifender Items auf eine Beurteilung des Studiums und haben damit vor allem – ähnlich wie in den USA (Cabrera et al. 2005) – evaluative und legitimatorische Funktionen für die Universitäten. Informationen konkret zu Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge lassen sich nur schwer extra-

2 Aus den Daten der amtlichen Statistik lässt sich etwa entnehmen, dass zwischen 2010 und 2014 die Zahl der Absolventinnen und Absolventen von BA-Studiengängen (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik an Universitäten) von 3.465 auf 5.933 und von MA-Studiengängen in der Erziehungswissenschaft von 765 auf 2.652 gestiegen ist und dass – allerdings nach einer sehr groben Modellrechnung – rechnerisch etwa 54 Prozent der BA-Absolventinnen und BA-Absolventen einen Masterstudiengang abschließen (Kerst/Wolter/Züchner 2016, S. 101f.).

hieren, sind diese bspw. in den KOAB-Befragungen des INCHER in der Fächergruppe Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften (für NRW: Alesi/Neumeyer 2017) und in denen des DZHW in der Kategorie Psychologie/Pädagogik (exklusive Lehramt) zusammengefasst (Fabian et al. 2016).[3] Ebenso wie in diesen übergreifenden Studien besteht auch in den Befragungen der Bundesländer das Problem der Vergleichbarkeit der Befunde, insbesondere aufgrund unterschiedlicher Erhebungsjahre, differierender Zuordnungen der Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu Fächergruppen sowie der fehlenden fachspezifischen Zuspitzung der Erhebungsinstrumente.

Für den folgenden Ergebnisüberblick wurde eine Publikation mit erziehungswissenschaftlich und hauptfachspezifischen Auswertungen der Universität Bielefeld einbezogen (Carbone 2017).

b) Lokale, fachspezifische Studien

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung finden sich aktuell nur wenige lokale Studien oder zumindest Erhebungen, die spezifische Studiengänge an einzelnen Hochschulen in den Blick nehmen und dabei durchaus auch fachorientiert nach den Perspektiven auf den Studiengang und den beruflichen Verbleib fragen. Über eine Internet- und Literaturrecherche konnten dabei seit 2001 an fünf der insgesamt 63 Standorte, an denen Studiengänge von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten verantwortet werden (Grunert/Ludwig 2016), Untersuchungen ausgemacht werden, die diesen Kriterien entsprechen. Der Zeitpunkt 2001 wurde deshalb gewählt, weil hier die letzte bundesweite Absolventenstudie (Krüger et al. 2003) zur Berufseinmündung der Diplom- und Magisterstudiengänge stattfand. 18 Jahre später geben einige Untersuchungen an einzelnen Hochschulen zumindest etwas Aufschluss über die Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.[4]

Diese fünf hier ausgewählten Studien sind spezifisch auf die neuen BA- und/oder MA-Studiengänge bezogen und fokussieren explizit auf ein erziehungswissenschaftliches Studium. Auch wenn diese Untersuchungen sich in Anlage und Umfang sehr stark voneinander unterscheiden, finden sich in den Schwerpunkten starke Schnittmengen.

3 Ab 2017 wird ein nationales Absolvent*innenpanel gemeinsam vom INCHER, DZHW und ISTAT durchgeführt (http://www.ap2017.de).

4 Seit 2001 wurde zwar eine Reihe von Studien mit Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge durchgeführt, jedoch bezogen sich einige von ihnen noch auf den ehemaligen Diplomstudiengang (z. B. Wischmeier 2004; Tarnai et al. 2007; Beeke 2014).

Im Folgenden soll daher ein kurzer Überblick über die Ergebnisse ausgewählter Absolvent*innenstudien präsentiert werden.[5]

Tabelle 1: Untersuchungsanlagen der vorliegenden Absolvent*innenstudien zu erziehungswissenschaftlichen BA- und MA-Studiengängen

Untersuchungsort (veröffentlicht von)	Untersuchungsform (Erhebungszeitpunkt)	Befragte Prüfungsjahrgänge	Differenz Abschluss – Erhebung	Gesamtheit (N) Rücklauf abs. (n) und relativ (%)	Abschluss der Befragten
Einzelstudien					
Universität Erfurt (Schaar 2011)	Online-Befragung in 2011	SS 2007 bis WS2010/11	0-4 Jahre	N = 295 n = 117 [39,7%] davon 52 BA EW und 3 MA EW	BA+MA (Psychologie, auch Lehramt)
Universität Hildesheim (Cloos et al. 2014)	Online-Befragung in 2014	SS 2008 bis WS 2013/14	0-6 Jahre	N = 261 n = 34 BA [20%] und 27 MA [30%])	BA+MA
Philipps-Universität Marburg (Jäckel/ Züchner 2017)	Online-Befragung in 2016	2014 bis 2016	0-2 Jahre	N = 176 n = 79 BA [45%]	BA
Universität Osnabrück (Servicestelle Lehrevaluation 2017)	Online Befragung im WS 2016/17	2015	1-2 Jahre	N = 107 n = 45 [42%], davon 41 BA, 3 MA und 1 Diplom	BA+MA+ Diplom
Universität Trier (Knauf 2016)	Schriftliche Befragung in 2013-2014	SoSe 2011-SoSe 2014	0-3 Jahre	N = 175 n = 121 BA [69%]	BA
Fachspezifische Auswertung KOAB					
Universität Bielefeld[1] (Carbone 2017)	Online-Befragung im Rahmen vom KOAB im WS 2015/16	2014	1-2 Jahre	n=44 BA EW und 17 MA EW	BA+MA

Quelle: eigene Darstellung

5 Den Autorinnen und Autoren ist bewusst, dass an vielen Hochschulen vereinzelt Absolvent*innenstudien bzw. fachbezogene Auswertungen übergreifender Studien existieren, die nicht öffentlich verfügbar sind. Die Autorinnen und Autoren sind dankbar über die Zusendung oder Zugänglichmachung weiterer entsprechender Materialen.

*Durchführung und Teilnahme an den Absolvent*innenstudien*

Wie die Tabelle 1 auf der vorherigen Seite deutlich macht, sind die Untersuchungen sehr unterschiedlich angelegt und beziehen sich entweder nur auf BA-Absolventinnen und -Absolventen, auf BA- und MA-Absolventinnen und -Absolventen oder zudem noch auf Lehramtsstudierende oder auch Diplom-Absolventinnen und -Absolventen. Praktisch alle Studien fanden als Online-Befragungen statt.[6] Die Rücklaufzahlen reichen je nach Studie von 45 (Universität Osnabrück) bis 121 Absolventinnen und Absolventen (Universität Trier) bei Rücklaufquoten zwischen 20 bis 69 Prozent, wobei diese nicht immer zwischen BA und MA getrennt ausgewiesen werden – wenn ja wird deutlich, dass für die Masterabsolventinnen und -absolventen bis auf eine Ausnahme die Fallzahl unter 20 Personen lag. Zudem sind die Erhebungen auch auf unterschiedliche Zeiträume bezogen: Während etwa die Untersuchung der Universität Trier die Prüfungsjahrgänge 2011 bis 2014 befragt, schließt die Studie der Universität Marburg die Jahrgänge 2014 bis 2016 ein, allerdings werden hier regelmäßig Absolvent*innenstudien durchgeführt und es liegen auch Auswertungen zu früheren Jahrgängen vor (z. B. Wachsmuth/Kuckartz 2014). Gemeinsam ist den Publikationen das vorwiegend deskriptive Auswertungsniveau.

*Zentrale Ergebnisse der Absolvent*innenstudien*

Wenn man versucht – bei aller Heterogenität und den sehr beschränkten Fallzahlen –, übergreifend Ergebnisse aus den Studien zu entnehmen, so lassen sich diese, analog zu bisherigen Studien, folgenden Themenfeldern zuordnen:

Themenfeld „Rückblick auf das Studium“

Durch die Bedeutung von Evaluation und Qualitätsentwicklung für die Absolvent*innenstudien, kommt den retrospektiven Bewertungen des Studiums eine große Relevanz bei der Präsentation der Ergebnisse zu. Insgesamt schlossen in den Befragungen ungefähr zwei Drittel der BA-Absolventinnen und -Absolventen ihr Studium in sechs Semestern, der für alle hier einbezogenen Studiengänge geltenden Regelstudienzeit ab, bei deutlichen Unterschieden je nach Standort (z. B. 34 Prozent in Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 9) 45 Prozent in Bielefeld (Carbone 2017, S. 7) und 88 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 44). Beim MA sind die Befunde mit weniger als einem Drittel Überschreitung der Regelstudienzeit standortvergleichend ähnlicher. Zum Vergleich: Über alle Fächer schlossen 2014 bundesweit weniger als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen aller universitären BA- und MA-Studiengänge ihr Studium in der Regelstudienzeit ab (je 43 Prozent, Alesi/Neumeyer 2017, S. 22).

6 Gegenüber den früher üblichen postalischen Befragungen stellt sich das Problem selektiver Stichproben/Rückläufe (mit Blick auf Erreichbarkeit und Antwortverhalten) dabei heute in anderer Weise und wird in den Berichten auch wenig reflektiert.

Dabei waren die Absolventinnen und Absolventen mit dem Studium, der Studienorganisation sowie der Betreuung und Beratung im Fach mehrheitlich zufrieden (z. B. Cloos et al. 2015, S. 5f.; Jäckel/Züchner 2017, S. 10ff.; Knauf 2016, S. 163). Allerdings zeigt sich eine deutlich standortdifferente Bewertung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit durch das Studium (auch weil dies mit sehr unterschiedlichen Items abgefragt wird). Je nach Studie fühlen zwischen ein bis zwei Drittel der Alumni nach ihrem erfolgreich absolvierten Studium gut genug für die Berufspraxis qualifiziert (z. B. Cloos et al. 2015, S. 4f.; Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 8). In der Erfurter Studie gaben bezogen auf den BA-Studiengang 75 Prozent an, schlecht oder sehr schlecht auf den Beruf vorbereitet zu sein (Schaar 2011, S. 67). Als Kritikpunkte werden von den Absolventinnen und Absolventen vor allem ein fehlender Praxisbezug im Studium sowie eine nur oberflächliche Behandlung bestimmter Themen angegeben. Die Hildesheimer Studie deutet darauf hin, dass MA-Absolventinnen und -Absolventen den Beitrag ihres Studiums zum Erwerb berufsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten positiver einschätzen als BA-Absolventinnen und -Absolventen (Cloos et al. 2015, S. 10).

Themenfeld „Entscheidung für ein weiterführendes Studium“

Ein größerer Teil der Befragten ging nach dem BA- direkt in ein MA-Studium über. Allerdings variieren die Zahlen je nach Standort: 87 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 47), 72 Prozent in Osnabrück (Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 6), 72 Prozent in Trier (Knauf 2016, S. 170), 45 Prozent in Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 13) und nur 35 Prozent in Hildesheim (Cloos et al. 2015, S. 2).[7] Die Mobilität, für ein MA-Studium an eine andere Universität zu wechseln, changiert abhängig vom Hochschulstandort zwischen 22 Prozent in Trier (Knauf 2016, S. 177), 33 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 48) und 60 Prozent in Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 19). Motive für einen solchen Wechsel lagen nach den Untersuchungen der Universitäten Marburg und Osnabrück vor allem im Profil der gewählten Masterstudiengänge. Gefolgt wurde dies von lokalen Motiven, wie die Nähe des Studienortes zu Verwandtschaft oder Freundinnen und Freunden (ebd.).

Themenfeld „Erwerbstätigkeit“

Der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen mündet nach dem Studium erfolgreich in den Beruf ein und findet eine ausbildungsadäquate Beschäftigung im Bereich Bildung und Erziehung – wobei in der Regel nicht unterschieden

7 Gegenüber den früher üblichen postalischen Befragungen stellt sich das Problem selektiver Stichproben/Rückläufe (mit Blick auf Erreichbarkeit und Antwortverhalten) dabei heute in anderer Weise und wird in den Berichten auch wenig reflektiert.

wird zwischen Haupterwerbstätigkeit und Nebenerwerbstätigkeit parallel zu einem (Master-)Studium. Die Übergangsdauer beträgt je nach Studie im Durchschnitt drei bis sechs Monate. So waren 95 Prozent der Erfurter und Bielefelder BA-Absolventinnen und -Absolventen nach einem halben Jahr erwerbstätig (Schaar 2011, S. 51; Carbone 2017, S. 19). Die BA-Absolventinnen und -Absolventen der Universität Hildesheim haben durchschnittlich 4,6 Monate nach einer Beschäftigung gesucht, die MA-Absolventinnen und -Absolventen 3,6 Monate (Cloos et al. 2015, S. 10). Von den erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen ist die klare Mehrheit befristet beschäftigt – je nach Standort 54 bis 80 Prozent der Befragten. Mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mündet in klassische pädagogische Tätigkeitsfelder ein, vorwiegend in den Bereich Sozialarbeit/-pädagogik, aber auch die Erwachsenen- und Weiterbildung, das Gesundheits- und Rehabilitationswesen/Sonder- und Heilpädagogik, die Ganztagsschule sowie Wissenschaft und Forschung sind stärker vertretende Bereiche (Letzteres für MA-Absolventinnen und -Absolventen). Auch hier finden sich standortspezifische Unterschiede. So arbeiteten z. B. etwa die Hälfte der Marburger und immerhin 80 Prozent der Trierer BA-Absolventinnen und -Absolventen im Arbeitsfeld Sozialarbeit/-pädagogik (Jäkel/Züchner 2017, S. 14; Knauf 2016, S. 193). Ein nicht geringer Prozentsatz arbeitet aber auch in nichtpädagogischen Beschäftigungsfeldern.

Themenfeld „Arbeitsmarkt‚passung' des Studiums"

Hinsichtlich des Aufgabenniveaus und der erworbenen Kompetenzen geben über alle Befragungen hinweg mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen an, der eigenen Hochschulqualifikation angemessen beschäftigt zu sein. Mit Blick darauf, welche Kompetenzen im Beruf eine zentrale Rolle spielen, präsentieren die Studien sehr unterschiedliche Befunde, was nicht zuletzt mit dem Erhebungsinstrument sowie der Ergebnisdarstellung zusammenhängt. So werden in der Studie der Universität Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 17) Empathie-, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Flexibilität, Motivationsfähigkeit, sicheres Auftreten, Organisationsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit für die Erwerbstätigkeit als relevant bewertet. Nicht alle diese Fähigkeiten wurden allerdings aus der Wahrnehmung der Absolventinnen und Absolventen tatsächlich auch im Studium erworben. In der Studie der Universität Osnabrück (Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 10) wurde besonders häufig die Fähigkeit, Strategien zur Problemlösung zu entwickeln, angegeben sowie die Fähigkeit, zu planen und zu organisieren, und die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten, betont. In der Studie der Universität Hildesheim (Cloos et al. 2015, S. 4) wird stärker nach Kompetenzbereichen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass die BA-Absolventinnen und -Absolventen bei ihrer jetzigen Tätigkeit weniger stark in Bereichen Organisation, Planung, Verwaltung sowie Konzeption und Reflexion pädagogischer Maßnahmen und mehr in den pädagogischen Kern-

kompetenzen gefordert waren, während sich für die MA-Absolventinnen und -Absolventen ein umgekehrtes Bild ergab (Cloos et al. 2014. S. 8ff.).

Fazit

Absolvent*innenstudien in der Erziehungswissenschaft sind mittlerweile deutlich seltener fachbezogen und kaum noch Ausgangspunkt von disziplin- und professionsbezogenen Diskursen. Das zeigt sich auch darin, dass vorhandene Studien- bzw. Erhebungsergebnisse – wenn sie überhaupt zugänglich sind – heute zumeist auf den Webseiten der Hochschulen veröffentlicht werden (z. B. Cloos et al. 2015; Jäckel/Züchner 2017; Schaar 2011) und nicht mehr über erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften in einen wissenschaftlichen bzw. fachspezifischen Diskurs Eingang finden.

Anhand des oben aufgeführten Überblicks wird zudem deutlich, wie unterschiedlich bei den wenigen vorhandenen Studien einerseits die Untersuchungsdesigns sowie andererseits die Darstellung der Ergebnisse an den verschiedenen Studienstandorten ausfallen. Die Befunde liegen zum Teil weit auseinander, was nicht zuletzt den differenten Zielgruppen, Zeiträumen und Designs der Studien geschuldet ist und eine zusammenfassende Ergebnisdarstellung eigentlich unmöglich macht. So haben die Untersuchungen häufig nur geringe Rücklaufquoten und sind schon deshalb kaum repräsentativ, unabhängig von der Frage, ob nicht schon nur eine selektive Erhebungsgesamtheit erreicht wird. Zusätzlich zum Problem geringer Fallzahlen werden, um dies zu kompensieren, häufig Aussagen von Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Jahrgänge, Fachrichtungen oder Abschlussarten zusammengefasst und/oder lediglich in aggregierter Form dargestellt (s. Teichler 2000), was die Interpretation der Ergebnisse weiter erschwert. Zudem werden an den Hochschulstandorten unterschiedliche Studienschwerpunkte angeboten, wodurch sich die Frage stellt, ob hier tatsächlich Vergleichbares verglichen wird und Unterschiede zwischen den Befunden auf diese unterschiedlichen Standortprofile zurückgeführt werden können. Des Weiteren konnten nur von einigen wenigen Standorten aktuelle Studien gefunden werden. Allerdings sind erziehungswissenschaftliche Studiengänge in Deutschland aktuell sehr vielfältig und heterogen und „bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten“ (Grunert et al. 2016, S. 66). Hierfür könnte sich eine neue bundesweite, studienfachspezifische Befragung von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge anbieten, die mithilfe eines einheitlichen Designs zu repräsentativen Ergebnissen kommen kann und die über fachspezifisch ausgerichtete Frageperspektiven und multivariate sowie kontextspezifische Analysen auch Fragen nach Einflüssen von Studienprofilen und -strukturen auf berufliche Platzierungsprozesse und beruflich-professionelle Orientierungen und Selbstbilder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher

Studiengänge prüfen könnte. Allerdings bleibt die Herausforderung, inwieweit bei der Heterogenität der Studiengänge Vergleichbares untersucht werden kann.

Kilian Hüfner, M.A., ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung an der FernUniversität Hagen.

Cathleen Grunert, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

Ivo Züchner, Dr. phil., ist Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Literatur

Alesi, Bettina/Neumeyer, Sebastian (2017): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. INCHER-Kassel. https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/INCHER_Projektbericht_StuBNRW2014_0703.pdf (Abruf: 4. Dezember 2018).

Beeke, Mechthild (2014): Diplompädagogen in Studium und Beruf. Bamberger Absolventen – früher und heute. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://opus4 kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/25359 (Abruf: 4. Juni 2018).

Busch, Dirk/Hommerich, Christoph (1981): Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. München: Juventa, S. 65-112.

Carbone, Elena (2017): Befragung des Prüfungsjahrgangs 2014 im WS 2015/16. Abbildungsbasierter Studiengangsbericht, Vergleich BA EW – BA Fächergruppe Sozial- Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Cabrera, Alberto F./Weerts, David J./Zulick, Bradford J. (2005): Making an impact with alumni surveys. In: New Directions for Institutional Research 126, S. 5-17 https://doi.org/10.1002/ir.144.

Cloos Peter et al. (2015): Verbleibstudie Bachelor und Master Erziehungswissenschaft 2014 – Ergebnisse und Schlussfolgerung. Universität Hildesheim. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft_allg/PDFs/Verbleibsstudie_end.pdf (Abruf: 4. Juni 2018).

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Wiesbaden: VS.

Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung 69, 4, S. 449-466. https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406.

Grunert, Cathleen et al. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C. et al. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 19-70. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.5.

Hommerich, Christoph (1984): Der Diplom-Pädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Jäckel, Hannah/Züchner, Ivo (2017): Marburger Absolvent*innenstudie 2016. Retrospektive Befragung der Absolvent*innen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Philipps-Universität Marburg. https://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/absolventenstudie2016.pdf (Abruf: 4. Juni 2018).

Keiner, Edwin/Kroschel, Manfred/Mohr, Heidi/Mohr, Regine (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 5, S. 803-825.

Kerst, Christian/Wolter, Andrä/Züchner, Ivo (2016): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./ Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 99-134. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.7.

Knauf, Alexander (2016): „Endlich Bachelor – und dann?!“: Bologna und die Erziehungswissenschaft. Empirische Bilanzen am Beispiel des Trierer BA-Studiengangs. Münster: LIT.

Koch, Reinhard (1978): Diplom-Pädagogen im Beruf – Ergebnisse der Wiederholungsuntersuchung 1977 über Ausbildung und Arbeitsplätze der Diplom-Pädagogen. In: Neue Praxis 8, 3, S. 291-297.

Konnertz, Ursula/Mühleisen, Sibylle (Hrsg.) (2016): Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Krüger, Heinz-Hermann/Züchner, Ivo (2002): Karriere ohne Muster? Berufsverläufe von Diplom- und Magister-PädagogInnen. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen: Budrich, S. 75-94. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08027-5_7.

Krüger, Heinz-Hermann et al. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland: Survey 2001. Weinheim: Juventa.

Ladenthin, Volker (2018): Da läuft etwas ganz schief: Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. In: Forschung & Lehre, 8, S. 672-676.

Lenz, Karl/Wolter, Andrä/Otto, Martin/Pelz, Robert (2014): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie. Dresden. https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/2015_04_02_SABS_Pressemappe.pdf?lang=de (Abruf: 3. Dezember 2018).

Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018a): „Über die Früchte […]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, K./Bers, C./Brauns, J./Hild, A./Stisser, A./Horn, K.-P. (Hrsg.): Wen-

dungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-106.

Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018b): Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder – Neue Verhältnisbestimmungen im Zuge der Bologna-Reform? In: Der pädagogische Blick (im Erscheinen).

QESC = Netzwerk Qualitätsentwicklung und Strategisches Controlling der baden-württembergischen Universitäten (2015): Der Verbleib von UniversitätsabsolventInnen. https://www.lrk-bw.de/images/BW_AbsolventInnen_JG13_Bericht_161208.pdf (Abruf: 4.Dezember 2018).

Schaar, Patrick (2011): Verbleib der Bachelor- und Magister-Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Universität Erfurt. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Berufspaedagogik/Schroeter/Alumnistudie%202008-2011%20ErzFak%20Universit%C3%A4t%20Erfurt.pdf (Abruf: 4. Juni 2018).

Schüßler, Ingeborg (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109-147.

Servicestelle Lehrevaluation (2017): Ergebnisbericht zur Absolvent*Innenbefragung. Prüfungsjahrgang 2015. Lehreinheit Pädagogik. Universität Osnabrück. https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/10_Paedagogik15.pdf (Abruf: 4. Juni 2018).

Teichler, Ulrich (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: BMBF, S. 9-26.

Wachsmuth, Elisabeth/Kuckartz, Udo (2014): Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Absolventenstudie 2014. https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/forschung/absolventenbefragungen/media/absolventenstudieba2014.pdf (Abruf: 3.November 2018).

Wieschke, Johannes/Kopecny, Silvia/Reimer, Maike/Falk, Susanne/Müller, Christina (2014): Bildungswege und Berufseinstiege bayerischer Absolventen des Jahrgangs 2014. Ergebnisse des bayerischen Absolventenpanels (BAP). http://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Sonstige_Publikationen/BAP_Bildungswege_und_Berufseinstiege_bayerischer_Absolventen_des_Jahrgangs_2014.pdf (Abruf: 3.Dezember 2018).

Wischmeier, Inka (2004): Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplompädagoginnen und -pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89869-2.

Wolter, Andrä (2016): Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 38, 4, S. 4-11.

Educational Research in America Today: Relentless Instrumentalism and Scholarly Backlash

Norm Friesen

The task of characterizing US educational research is simplified by the fact that it is represented by a single body: The American Educational Research Association (AERA), which has about 25 thousand members (of which I am one) and holds a conference that brings roughly half of these members together every year. The AERA is comprised of 12 „divisions" (subjects or subdisciplines such as „Learning and Instruction" or „Curriculum Studies"), and 155 „special interest groups" (SIGs). As these numbers and examples suggest, the scale and the diversity of the American field appear greater than its counterpart in Germany. At the same time, they also suggest an important restriction in the scope of the American field – specifically that its focus is almost entirely on formal instruction occurring in schools or on the K-12 level.

Illustrating the scope and nature of this vast American field with any accuracy or depth is a difficult if not impossible task. Even the most active researcher can be conversant with, perhaps, only three or four areas in research – to say nothing of their correlative configuration in German-speaking *Erziehungswissenschaft*. Thus, even this briefest of overviews is bound by a limited, and at times, personal horizon.[1] I address these limitations by making use of number of specific examples, beginning with ones defined by AERA's divisions and SIGs, and then by focusing on examples of terms and definitions that separate English- and German-speaking educational research on what might be called a „macro-theoretical" level.

Although certain topics and concerns may dominate American educational research as a whole – especially federal funding programs for public schools – there are few „*wissenschaftliche*" commission reports or governmental directives that give explicit direction to this research. As a result, research funding is a primary way research is shaped and directed. Different areas and subdisciplines, however, draw from and are influenced by different funding sources. Research in the AERA division of „Learning and Instruction", for example, has been shaped by the National Science Foundation granting programs, above all its ongoing emphasis on STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education. Other areas of research are similarly influenced by funding from other governmental and also charitable institutions, ranging from the National Endowment for the Humanities to the Gates Foundation.

1 For example, I do not consider the purely quantitative sub-domains of American education research (e. g., „Measurement & Research Methodologies" or „Structural Equation Modeling"), of which there are many.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.09

A second major influence on American educational research is provided not by federal research policy – or its relative absence – but indirectly by government funding for and regulation of public schools themselves. This is not the type of influence one might initially expect, however. In recent decades, funding and regulation – which, for example, have supported school privatization and tied teacher salaries to high stakes student test outcomes[2] – have been widely regarded as deeply detrimental to education as a public good. The result has been a broad scholarly backlash, with researchers being increasingly drawn to forms of activism, critique and critical paradigms. One particularly conspicuous example is represented by research occurring in the AERA division „Curriculum Studies". Although this area traditionally focused on practical curriculum design and implementation (e. g. as represented by the work of Robinsohn in the '70s in Germany), a radical political and „inward turn" (Pinar 1975) took place in the 1970s. Traditional curricular research was seen as only relentlessly instrumentalizing, and „curriculum" itself was redefined as a metaphor for one's own personal, experiential path as a student and scholar. The subsequent rise of what is sometimes called „identity politics" in American popular and academic cultures[3] has allowed this „inward turn" to proceed unabated. And although there is comparatively little funding provided to support such work, it has left its mark on scholarship in many areas of educational research.

To see what such developments mean in greater detail, it is helpful to look at a few of AERA's more than 150 SIGs. I focus on three areas with which I have some familiarity, and which I believe are representative, in various ways, of the field as a whole: 1) „Action research", 2) what are called the „learning sciences", and 3) „hip hop theories, practice and pedagogies". Although participants in various SIGs are eager to describe their collective activity as constituting whole „fields" of scholarship or even new „sciences", this work is perhaps best described more generically as representing areas of (scholarly) activity.

Action research, first, refers to research undertaken by teachers themselves, typically into their own teaching methods, relying on the teacher's own observations, data gathering and reflections. It has its origin in the research of Kurt Lewin at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) into democratic communities in the 1940s, where it took the form, as Lewin himself describes, of „a

2 The most well-known of these policies is the „No Child Left Behind" legislation signed into law by George W. Bush in 2002. It was maintained by Barack Obama until a year before Trump's presidency. While Donald Trump has not introduced any new legislation, his Secretary of Education Betsy DeVos has attempted to privatize public education. However, these and other efforts on her part are generally regarded to have failed.

3 This „politics" can be said to have as its focus the intersection of an inwardly turned subjectivity (e. g. as called for by Pinar) together with collectively established categories such as race, gender and ethnicity. What is paramount in this intersection of subjectivity and social stratification is individual identity – hence *identity* politics. This refers to personal and professional identities viewed particularly in terms of its subjective affectivity, expressed through a vocabulary that includes words like „oppression", „stress", „trauma" and „safety".

spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action" (Lewin 1946, p. 35). In educational settings, action research is seen as allowing „teachers to study their own classrooms – for example, their own instructional methods, their own students and their own assessments – in order to better understand them and be able to improve their own quality and effectiveness" (Mertler 2008, p. 4). In recent scholarship, the term „action research" has increasingly been referenced as „*critical participatory* action research" to give emphasis to possibilities of more general involvement, specifically with broader social and political movements and interests (Kemmis/McTaggart 1988, p. 560, 562).

The „learning sciences", for their part, define themselves as „an interdisciplinary field that studies teaching and learning [and works, NF] to better understand the cognitive and social processes that result in the most effective learning" (Sawyer 2014 p. 1). „The sciences of learning", this source continues, „include cognitive science, educational psychology, computer science, anthropology, sociology, information sciences, neurosciences, education, design studies, instructional design, and [„other sciences", NF]" (p. 1). A number of these disciplines, especially sociology, psychology and increasingly, neurosciences, are widely seen in both the „learning sciences" and elsewhere in education as „foundational" disciplines for the educational field as a whole. Despite the range of foundational and other disciplines included in its self-defined remit, however, the learning sciences – like a number of other areas in educational research – privilege findings based on fully randomized experimental research designs, describing them as the „gold standard of scientific methodology" (Sawyer 2014, p. 13). The learning sciences are also described as constituting „a powerful approach to *reforming* education and schools" – one seeking to replace so-called „unscientific […] traditional […] instructionist" approaches with „deep" and „effective" learning (p. 2, emphasis added). Like action research, in other words, the learning sciences are clearly structured by normative, ameliorative interests. But unlike action research, the internal constitution and epistemology of the learning sciences was formed in close coordination with the development of federal funding policies – specifically of the National Science Foundation. Together with a number of other international factors including approving references to the „learning sciences" by the OECD (e. g. see: OECD 2007), this has led to the recent establishment of the Munich Center of the Learning Sciences at the Ludwig-Maximilians-Universität München, and the creation of a „Lernwissenschaftlerinnen und Lernwissenschaftler" professional position at the Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. Speaking more broadly of the rise of *Empirische Bildungswissenschaft(en)* as a new disciplinary rubric, some scholars have concluded that in the German context, at least the phrase „Learning Science wird einfach mit Bildungswissenschaft übersetzt" (Casale et al. 2010, p. 50).

Like both the learning sciences and action research, „hip hop theories, practice and pedagogies" evinces a similar ameliorative and reformist interest. Hip

hop *theories* on the one hand are said to involve „contemporary scholars across the cultural spectrum [who, NF] frequently employ many of hip-hop's inherent strategies that include appropriating and reincorporating academic theories and elucidating the contemporary cultural condition… [thus, NF] inhabit[ing a] liminal zone where the hood and university converge" (Foreman 2004, p. 3). Hip hop practices and above all *pedagogies*, on the other hand, refer to „an approach to teaching and learning anchored in the creative elements of Hip-Hop culture […] that transcend the traditional monolithic approaches to teaching" (Adjapong 2017, p. 4). This same source, a 2017 dissertation from Columbia University, lists the specific elements of Hip-Hop culture as „deejaying, emceeing, dancing, graffiti art, and [particular kinds of, NF] knowledge of self" (Adjapong 2017, p. 4). The result, as Adjapong goes on to explain, can be a kind of „co-teaching" in which the teacher and one student both deliver content to the class like „two MC's deliver musical content to an audience". It can also include „call-and-response sessions" that are used to review content covered in previous sessions.[4] Adjapong's dissertation, which looks specifically at the use of these two didactical methods in STEM education, reports its findings as follows: „as [a, NF] result of utilizing Hip-Hop pedagogical practices, students reported that they developed a deeper understanding of science content, students were more likely to identify as scientists, and students were provided a space and opportunities to deconstruct traditional classroom spaces and structures" (2017 abstract).[5]

The colloquial and simultaneously very pragmatic nature of these and other accounts of research and its specific sub-domains are representative of a vast range of American educational research: It is frequently defined by the exigencies of the teaching profession – especially in times and places where it is most under pressure – by processes of (funding) policy development and also by conditions of vernacular and community culture and political organization. These characteristics certainly afford education as a field of research a considerable proximity and responsiveness to ongoing political, cultural and policy changes and developments, and a kind of ready accessibility for graduate students and practitioner-researchers alike. In these specific senses, this research has been relatively well-positioned to deal (in its own ways) with the slowly unfolding cultural and in this sense, also educational catastrophe that has been the

4 Adjapong provides the following example of a call-and-response session, in which the performative dimension is clearly of paramount importance: Teacher: „Kinetic energy is the energy that an object has." Students (in unison): „When it's in motion." Teacher: „Potential energy is the energy that an object has." Students (in unison): „When it's in the position to do work."

5 Hip hop pedagogies are an example of what are called „culturally responsive" or „culturally appropriate" pedagogies. These are ways of teaching that adjust or speak to students' cultural conditions and values, whether this be an urban black culture or a particular immigrant culture. As such, these pedagogies might be of contemporary relevance to some German-language researchers and practitioners. See: https://eric.ed.gov/?q=culturally+responsive+pedagogy&ff1=subCulturally+Relevant+Education.

Trump presidency: Namely, through the assertion of local cultures and forms of activism, by linking research with broader movements of local and progressive reform and resistance. Others have also responded to these conditions, meanwhile, by simply maintaining their claims to „gold standard results" and by continuing to benefit from funding available for research claiming to discover „what works" in the school classroom.

The commonalities shared by American educational research, significantly, also compellingly indicate how both this research and English-language conceptions of education itself are constituted epistemologically, even ontologically. To quote from UK scholar J. W. Tibble (1966, as cited by G. Biesta 2015), education can be said to be constituted as a vast „field subject" rather than as „a basic discipline" on its own (Biesta 2015, p. 183). This „field subject", furthermore, can be said to consist of processes (above all „learning" and advocacy for change in pedagogical practice), which in turn, can be known through empirical study. „Education", correspondingly, is simply understood as a collection of principally (or entirely) empirical matters to which a range of research methods and disciplinary perspectives – whether interpretive, design-based or natural-scientific – can be „applied". Such methods and perspectives, furthermore, are generally seen as generating data or knowledge that itself has immediate application back to the empirical realm. Any mediation in the relationship between theory and practice in this context is not only undertheorized (there is no equivalent to pedagogical *Praxistheorie* in English) but positively short-circuited insofar as research is fundamentally undifferentiated from reform. Moreover, it is worth noting that there are no English equivalents to terms like *„Erkenntnisinteressen"* in the full sense of the word,[6] or to those terms referencing discipline-specific *„Wissenschaftstheorie"* or *„Begründungstheorien"*. Something similar is also the case for „*Grundlagen*-" or „*Gegenstandstheorien*" in both qualitative and quantitative research in English. All of this can be said to be exacerbated by the fact that there is also no English-language equivalent to the subdiscipline of *„Allgemeine Erziehungswissenschaft"* or *„Allgemeine Pädagogik"* – one which might claim to speak to discipline-wide issues in methodology or to the overall constitution of the field.[7]

Both education and pedagogy – as well as their „knowability" –, in other words, are left only implicitly defined in American discourse. They remain matters only for the collective imagination or for vague association. It is worth noting that both „education" and „pedagogy" are left undefined in even the

6 Habermas' canonical introduction of *Erkenntnisinteressen* is certainly known in English; however, in American qualitative research, such concerns tend to be relegated to the subjects being researched, rather than seen as inhering in the research itself.

7 „Philosophy of Education", which has its own SIG in AERA, can be said to be the closest approximation of *„Allgemeine Erziehungswissenschaft"* in the American (and UK) context. However, philosophy of education generally sees its task as the application of intrinsically philosophical methods and approaches to education as an applied field, rather than as „working within" education itself as an independently theoretical and philosophical domain.

most comprehensive of educational reference works. These include, for example, Salkind's 2008 *Encyclopedia of Education*, M. A. Peters' new *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, and the voluminous Gale *Encyclopedia of Education*. Quoting British educationist P. H. Hirst, Johannes Bellmann describes these disciplinary circumstances as follows: „Beyond the reasons and standards of foundational disciplines," English-speaking „educational theory has ‚nothing *educational*' […] to appeal to" (2014, p. 217). There is little to no acknowledgement, for example, of any constitutive characteristics or conditions that might specifically affect educational research as a whole — as opposed to research in other fields — or of particular educational or pedagogical interests around which such educational research might be organized (for example, to „help" a child „shape him/herself as an independent person", Böhm/Seichter 2018, pp. 146-147). In everyday English, education is defined simply as the „systematic instruction […] received by a child, typically at a *school*" (Oxford English Dictionary 1989, emphasis added). School, in turn, is defined by this same sourceas the „institution for the formal *education* of children or young people" (2003, emphasis added). Education, in other words, is what happens at school; and school, in turn, is defined as the place where education happens.

A similar circularity, I argue, affects American educational research as a whole – entrapping critical, ameliorative as well as positivistic efforts in this vast „field subject". While academic critique or scholarly backlash is generally unable to effect policy change, the relentless instrumentalism represented by efforts at experimentally derived determinations of „what works" are always undermined by the complexities and singularities of concrete pedagogical practice. The result is either „proven" claims about impacts and techniques that are already widely acknowledged and implemented as „common sense", or isolated attempts at amelioration, limited by the very cultural particularity that initially defines them. However one might wish to characterize such research efforts, though, they are sure to supply researchers with myriad findings and accounts that can be retold and reaffirmed at the next gathering of AERA's multitudinous membership.

Norm Friesen, Prof. Dr., ist Professor im Fachbereich Educational Technology am College of Education der Boise State University in Idaho, USA.

Literatur

AERA (2019): Special Interest Groups (SIGs) – 2018-2019. http://www.aera net/About-AERA/Member-Constituents/SIGs/SIG-Directory (Abruf: 2. Oktober 2019).

Adjapong, Edmund S. (2017): Bridging Theory and Practice: Using Hip-Hop Pedagogy as A Culturally Relevant Approach. In: The Urban Science Classroom. Dissertation. New York: Columbia University.

Bellmann, Johannes (2014): Nature of Educational Theory. In: Phillips, D. C. (Hrsg.): Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Los Angeles u. a.: SAGE. http://dx.doi.org/10.4135/9781483346229.n120.

Biesta, Gert (2015): Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. In: Pedagogy, Culture & Society 19, 2, S. 175-192. https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255.

Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Casale, Rita/ Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21, 41, S. 43-66.

Foreman, Murray (2004): Introduction. In: Foreman, M./Neal, M.A (Hrsg.): That's the Joint! The Hip-hop Studies Reader. New York u. a.: Routledge, S. 1-8. https://doi.org/10.4324/9780203799826.ch1.

Habermas, Jürgen (1972): Knowledge and Human Interests. Boston: Beacon Press.

Kemmis, Stephen/McTaggart, Robin (2008): The Action Research Planner. Victoria: Deakin University Press.

Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: Journal of Social Issues 2, 4, S. 34-46.

Mertler, Craig A. (2008): Action research: Teachers as researchers in the classroom. Thousand Oaks: SAGE.

OECD (2007): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD.

Oxford English Dictionary, 2nd Ed. (1989). Oxford: Oxford University Press.

Pinar, William (1975): Curriculum theorizing. The reconceptualists. Berkeley: Mccutchan Pub.

Sawyer, R. Keith (2014): Introduction: The New Science of Learning. In: Sawyer, R. K. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-18. https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.002.

John William (1966): The Study of Education. London: Routledge.

Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik

Caroline Grabensteiner & Colette Schneider Stingelin

Der Umgang mit den Medien in und außerhalb der Schule sind ein gesellschaftliches Thema. Auch stellt sich die Frage, was die Digitalisierung für die Schule als Institution bedeutet. Die Sektion Medienpädagogik der DGfE, die sich mit diesen Themen beschäftigt, feiert dieses Jahr ihr 25-jähriges Bestehen. Ein guter Grund, über Tradition, Wandel und Zukunftsvision der Medienpädagogik nachzudenken.

Der folgende Beitrag zum 25-jährigen Jubiläum der Sektion Medienpädagogik der DGfE wirft einerseits Schlaglichter auf die Frühjahrstagung im März 2019, die im Zeichen dieses Jubiläums stand, andererseits reflektiert er gemeinsam mit Akteurinnen und Akteure aus der Sektion deren Entwicklung in Vergangenheit und Zukunft.

Es folgen Ausschnitte aus Interviews mit sieben Vertreterinnen und zwei Vertretern der Sektion Medienpädagogik, die im Rahmen der Tagung geführt wurden. Wissenschaftler*innen* nahmen von Anfang an sowohl in der Sektionsbildung als auch in der Stärkung des wissenschaftlichen Nachwuchses gestaltende Positionen ein und stehen im Fokus des Artikels. Zum Gespräch erklärten sich als vier Gründungs- und ehemalige Vorstandsmitglieder Manuela Pietraß (Universität der Bundeswehr München), Claudia de Witt (FernUniversität Hagen), Dorothee M. Meister (Universität Paderborn) und Heinz Moser (emeritiert, PH Zürich) bereit. Die Autorinnen sprachen auch mit Mandy Schiefner-Rohs (TU Kaiserslautern) und Henrike Friedrichs-Liesenkötter (Leuphana Universität Lüneburg), in der Sektion prägend für die Stärkung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Stimmen aus dem aktuellen Vorstand der Sektion sind Sandra Aßmann (Ruhr-Universität Bochum) und Klaus Rummler (PH Zürich). Thematisch drehten sich die Gespräche unter anderem um Meilensteine in der Entwicklung der Sektion sowie Ausblicke auf Herausforderungen und Forschungsbedarf in der Medienpädagogik.

„Hier beginnt das Ende der Kreidezeit“ (Zeit online 2018), „Schule wird digital“(Wiener Zeitung.at 2018) und „Die Städte rüsten die Schulen digital auf“ (Neue Zürcher Zeitung 2019): Digitale Schule und Medienerziehung sind in den Medien immer wieder beliebte Themen, oft mit Fokus auf Schule und was diese in der „modernen“ Welt noch (nicht) leisten kann oder soll. Digitalisierung und die damit einhergehenden Forderungen greifen auf unterschiedlichen Ebenen, von politischen Entscheidungen über Schuladministration, Lehrpläne bis hin zur Unterrichtsplanung und zur Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, zusehends mehr Raum in der Schulbildung. Forderungen aus Gesellschaft sowie Politik und pädagogischer Anspruch treffen in allen diesen

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.10

Feldern aufeinander. Die Medienpädagogik stellt sich diesen Herausforderungen nicht erst 2019, sondern seit ihrer Gründung.

Erziehung zu Medienkompetenz heißt, Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Zukunft in einer digitalisierten Welt zu gestalten. Dazu gehört Wissensmanagement und die Kompetenz, innerhalb der Informationsflut relevantes Wissen auffinden, kritisch reflektieren und für eigene Zwecke aufbereiten, sowie selbst Informationen generieren und verbreiten zu können (vgl. Baacke 1996). Forschung und Ausbildung beschäftigen sich intensiv mit der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten in pädagogischen Handlungsfeldern, die diesen Herausforderungen begegnen. Die Tagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2019 in Paderborn zeigte die Vielfalt der Perspektiven dieser Auseinandersetzung auf (Tagungswebseite https://kw.uni-paderborn.de/mp2019/). Mit dem Tagungstitel „Orientierungen in der digitalen Welt" werden Fragen aufgeworfen, wie z. B.: Welche Rolle werden die neuen Technologien in Zukunft im Themenfeld der Bildung einnehmen? Wie finden sie ihren Weg in die Schule? Welche Konsequenzen haben Entwicklungen im Rahmen der Digitalisierung für Unterricht, Erziehung, aber auch Freizeit und Ausbildung?

Paderborn als wichtiger medienpädagogischer Standort

Die Lehrperson steht im Klassenzimmer. Auf dem Kopf trägt sie eine Virtual Reality-Brille. Mit dieser betritt sie den virtuellen (Klassen-)Raum und unterrichtet Schülerinnen und Schüler – wie im echten Leben. Und wie im echten Unterricht fängt eine Schülerin an, zu stören. Die Lehrperson reagiert. Die Schülerin provoziert darauf noch mehr. Die Lehrperson kann nun weiter Handlungsmöglichkeiten erproben. Dank dieser Übungsanlage können sich angehende Lehrpersonen in einer geschützten Umgebung auf Situationen in der realen Schulklasse vorbereiten. Videoaufnahmen helfen dabei, sich selbst zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Sektion Medienpädagogik der DGfE 2019, S. 12; Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Würzburg 2019). Neue Möglichkeiten und Technologien werden in die Ausbildung von Lehrpersonen integriert, getestet und weiterentwickelt. Wie das digitale Klassenzimmer für Schülerinnen und Schüler aussehen könnte, zeigt ein laufendes Projekt der Universität Paderborn. Ziel ist die Entwicklung eines Unterrichtsmodells für Informatikdidaktik zum Umgang mit Big Data im Unterricht. Mit Daten von Wetterstationen sollen Schülerinnen und Schüler komplexe Vorhersagen berechnen oder aus einer Lärmmessung mithilfe mathematischer Modelle die Geräuschkulisse einer Großstadt rekonstruieren. Sie sollen digitale Analysetools kennenlernen, um für Studium, Arbeits- und Berufswelt gerüstet zu sein, wo Big Data immer selbstverständlicher wird (Sektion Medienpädagogik der DGfE 2019, S. 38).

Augmented und Virtual Reality testen und weiterentwickeln, sie als Ort für Lern- und Orientierungsprozesse reflektieren sowie Theorie- und Begriffsentwicklung in Bezug auf Digitalisierung waren zentrale Themen der Frühjahrstagung. Der Tagungsort, das Heinz-Nixdorf-Museum in Paderborn ist laut Museumsdirektor Jochen Viehoff in der Tagungseröffnungsrede das „größte Computermuseum im deutschsprachigen Raum". Das Heinz-Nixdorf-MuseumsForum will mit seinen Ausstellungen und Veranstaltungen die Orientierung und Bildung des Menschen in der modernen Informationsgesellschaft fördern (https://www hnf.de/das-hnf/zielsetzung.html).

Der Standort Paderborn wurde nicht zufällig gewählt. Er nimmt in der 25-jährigen Sektionsgeschichte eine besondere Rolle ein. Mit Gerhard Tulodziecki nahm hier die Forschung zu Medienkompetenz im schulischen Bereich, parallel zum Bielefelder Medienkompetenzmodell Dieter Baackes ihren Anfang. Damit wurden schon in den 1980er Jahren Grundsteine gelegt, die bis heute wichtige Bezugspunkte für die Disziplin geblieben sind.

In Paderborn sind Dorothee M. Meister als Professorin für Medienpädagogik in der Medienwissenschaft und Bardo Herzig als Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik in der Erziehungswissenschaft tätig. Dorothee M. Meister ist zusätzlich im Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) tätig, welche den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördert und in produktivem Austausch mit der Sektion Medienpädagogik steht. Der Universitätsstandort Paderborn und seine Medienpädagogik sind beispielhaft in der Verbindung von Forschung und Praxis wie auch für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Erziehungs- und Medienwissenschaften, die hier seitens der Lehrstühle eine lange Tradition pflegen. Mit Dorothee M. Meister und Bardo Herzig habe der Standort (ähnlich wie die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) in der Medienpädagogik eine Sonderstellung, da sich zwei Lehrstühle in der Sektion engagieren, die an der Universität in unterschiedlichen Fachbereichen angesiedelt seien, streicht Sandra Aßmann heraus. Sie betont weiter: „Die Universität nennt sich ja selbst ‚Universität der Informationsgesellschaft' und Informatik sowie Informatikdidaktik haben hier einen hohen Stellenwert und Tradition." Somit ist die Lokalität Paderborn wichtiger Dreh- und Angelpunkt für die Sektion sowie Beispiel für interdisziplinäre Kooperation. Im Folgenden soll neben einem Rückblick auch auf zentrale Strategien zur zukünftigen Entwicklung der Sektion eingegangen werden.

Publikationsstrategie zur Disziplinstärkung

Gründungsmitglieder der Arbeitsgruppe Medienpädagogik hatten ihre Schwerpunkte in „Forschung und Lehre in der IKT-Grundbildung, den Medien in der Schule oder den Lehr-/Lernprozessen mit (digitalen) Medien", hält

Claudia de Witt zu den Anfängen der Sektion fest und meint retrospektiv über deren Entwicklungsgeschichte:

„Die kontinuierliche Präsenz von medienpädagogischen Vorträgen, die aktive Präsenz auf den DGfE-Kongressen, der kontinuierliche Austausch mit dem DGfE-Vorstand und die immer stärker werdende medienpädagogische Community sind für mich rückblickend weitere entscheidende Faktoren gewesen."

Präsenz und Öffentlichkeitsarbeit sind bis in die Gegenwart wichtige Triebfedern für die Medienpädagogik. Dorothee M. Meister betont die Wichtigkeit der Publikationsstrategie der Sektion; unter anderem die Etablierung einer Publikationsreihe seit 2001: das Jahrbuch Medienpädagogik. Klaus Rummler und Henrike Friedrichs-Liesenkötter nennen die Gründung der Open Access Online-Zeitschrift MedienPädagogik als wichtigen Meilenstein. Diese wird aktuell in Kooperation mit der PH Zürich herausgegeben und hat sich zum Fachmedium für die Scientific Community entwickelt. Der Anschluss an zukunftsträchtige Themen und aktuelle Diskurse wird auch durch die Arbeit der nächsten Generation Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vorangetrieben.

Starker Nachwuchs

Mandy Schiefner-Rohs meint:

„Aus meiner Perspektive war die Einrichtung der Nachwuchsgruppe ein Meilenstein in der Sektion, denn damit wurden […] zum ersten Mal Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in der Sektion sichtbar, eigene Themen eingebracht und auch eine Vernetzung untereinander vorangetrieben."

Die Wichtigkeit der Nachwuchsgruppe und auch ihre Stärke hat sich auf der Frühjahrstagung in Paderborn gezeigt: 15 Beiträge, verteilt auf drei Tracks wurden innerhalb des „Doktorand*innen-Forums" vorgestellt. Dieses Format bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen die Möglichkeit, ihre Projekte vorzustellen und in Form eines Critical-Friend Beitrags Feedback zu erhalten. „Das Forum", so meint Sandra Aßmann als Mitbegründerin, hat sich „immer mehr von einer Vor-Tagung zu einem festen Bestandteil der Tagung entwickelt". Aus ihrer Sicht ein Zeichen für den hohen Stellenwert der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der – unterstützt durch den Vorstand – innerhalb der Sektion immer mehr Gehör findet.

Tradition, Wandel und Zukunftsvision

Die Arbeitsgruppe „Medienpädagogik" gründete sich 1990 und konnte sich innerhalb der der DGfE im Jahr 2010 als Sektion etablieren. Dorothee M.

Meister, Claudia de Witt, Manuela Pietraß und Heinz Moser haben neben anderen die Gründung der Sektion und ihre Arbeit in der Medienpädagogik in ihren Anfängen geprägt. Fragestellungen, die durch das Fach aufgeworfen werden, haben in den letzten 25 Jahren nicht an Aktualität verloren. Die Disziplin befindet sich im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation, da ihr Gegenstand – die Medien sowie die Pädagogik – sich in einem kontinuierlichen Wandel befindet. Dies betrifft alle Aspekte, die in der Medienpädagogik verhandelt werden:

- Grundlagenforschung, die sich mit Schlüsselbegriffen und grundlegenden Konzepten, wie zum Beispiel Medienbildung, Medienerziehung und Medienkompetenz, befasst;
- Fragen nach Bildung und Erziehung in Bezug auf Medien, aber auch in Medien; das heißt einerseits die Medienkompetenz im Umgang mit Medien, aber auch Medieninhalten;
- Reflexion der Zielgruppen bestehend aus Schülerinnen und Schülern, Schulen und Bildungsinstitutionen, aber auch Lehrpersonen in Ausbildung und Erwachsene, die sich – im Sinne lebenslangen Lernens – (weiter)bilden.

Zudem hält Henrike Friedrichs-Liesenkötter fest: „[…] in den letzten Jahren [hat] eine verstärkte Öffnung auch für außerschulische medienpädagogische Themen in der Sektion stattgefunden, was ich begrüße, da sowohl formale, non-formale als auch informelle Bildungskontexte für die Medienpädagogik relevant sind." Mit dieser Öffnung sind interdisziplinäre Projekte und die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Praxis gefragt.

Dieser Wissenschafts-Praxis-Transfer wird als zentral angesehen und von den befragten Personen verschiedentlich angesprochen. Mandy Schiefner-Rohs erzählt von einer Twitter-Nachricht einer ehemaligen Studentin, die sich dafür bedankte, „dass ich schon früh das Thema Lehrende und Medien bearbeitet habe", es habe sie „nachhaltig beeinflusst und im Lehrberuf Richtung – ‚Medien' gelenkt." Für sie ist das eine Motivation, in der Ausbildung von Lehrpersonen das Thema „Medien" weiterhin stark zu machen. Heinz Moser hält fest, dass die Sektion sich in den Diskurs für politisch brisante Themen einbringt, wie z. B. die Digitalisierung der Schule.[1] In der Schweiz hingegen fehle eine breite Beteiligung, zum Beispiel in der Gestaltung des Lehrplans 21, der die Digitalisierung und daraus entstandene Konsequenzen aufgreift. Interdisziplinarität als Potenzial für die Zukunft wird in der Sektion hochgeschrie-

1 Wie zum Beispiel durch die Initiative Keine Bildung ohne Medien! (KBoM 2019) und das Medienpädagogische Manifest gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und GMK (DGfE/DGPuK/GMK/JFF/Hans-Bredow-Institut für Medienforschung 2019), oder die Mitwirkung in der Dagstuhl-Erklärung (Brinda et al. 2016) und deren Weiterentwicklung im Frankfurt Dreieck (Weich 2019).

ben, also fragten die Autorinnen nach konkreten Verbindungen zu einer Nachbardisziplin: Der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

Interdisziplinarität, Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Sektion Medienpädagogik ist ein Organ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. Aus dieser Perspektive blickt sie auf Medien und mediale Phänomene, was einige Überschneidungen zur Kommunikationswissenschaft erkenntlich macht. Die Kommunikationswissenschaften sind aus der Publizistik heraus entstanden, wobei auch dort medienpädagogische Interessengruppen wie zum Beispiel die Fachgruppe Medienpädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) bestehen. Vor allem die Krise des Journalismus und der Wandel von medialen Phänomenen beschäftigen aktuell die Kommunikationswissenschaft. Heinz Moser ist überzeugt, dass mit dem Internet langfristig die Grenzen zwischen den beiden Disziplinen verschwinden könnten. Er ist der Ansicht, dass die „Digitalisierung" gegenwärtige disziplinäre Anordnungen zu einer neuen Bündelung führen könnte. „Beide Disziplinen blicken auf das Phänomen ‚Medien' aus verschiedenen Perspektiven, mit unterschiedlichen theoretischen Modellen und methodischen Zugängen", meint Sandra Aßmann, „[…] in der Erziehungswissenschaft geht der Zugang [zur Medienpädagogik, Anm.] stärker über Lernen, Bildung und Erziehung, in der Kommunikationswissenschaft stärker über den Medien- und Kommunikationsbegriff." Dorothee M. Meister bezeichnet die Kommunikationswissenschaft als „eine wichtige Bezugsdisziplin, da auch sie insbesondere an empirischen Daten interessiert ist und oftmals spannende theoretische Bezüge einbezieht, die auch für uns interessant sind." Für Claudia de Witt haben die beiden Disziplinen eine große Schnittmenge:

> „Beide sind an dem Verhältnis von Mensch und Medien interessiert, haben das Interesse an Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf der Ebene der Gesellschaft, aber auch auf der Ebene des Individuums und seinen Sozialisationsbedingungen gemein."

Für Mandy Schiefner-Rohs ist die Verbindung zur Kommunikationswissenschaft zentral, da „die Medienpädagogik schon qua zentraler Konzepte mit der Kommunikationswissenschaft verbunden ist (man denke nur an Medienkompetenz, Mediennutzung, Medienwirkung). Darüber hinaus prägen aktuelle Diskurse in der Kommunikationswissenschaft (Digitalisierung, Globalisierung, Individualisierung, Mediatisierung oder Ökonomisierung) auch medienpädagogisches Handeln und medienpädagogische Forschung." Klaus Rummler ist der Überzeugung, dass die beiden Felder seit spätestens Ende der 1970er Jahre Überschneidungen und Synergien aufweisen. Als Beispiele nennt er die systematische Erhebung von Mediennutzungsdaten, die Weiterentwicklung der Publikumsforschung und damit einhergehende Einordungsmöglichkeiten

für Alltagsphänomene in der Mensch-Medien-Beziehung, die von der Medienpädagogik aufgegriffen und bearbeitet wurden. Auch die gegenseitige Beeinflussung auf der Ebene theoretischer Modelle reflektiert er:

„Ähnlich hat die Kommunikationswissenschaft theoretische Zugänge in die Medienpädagogik eingebracht, die bis heute wirksam sind. Auf der anderen Seite bietet die Medienpädagogik für die Kommunikations- und Medienwissenschaft Argumentationsrahmen, die bisweilen über deren eigene Erklärungsmodelle hinausgehen."

Über diesen Austausch und die gegenseitige Beobachtung wird der eigene Blick auf die untersuchten Phänomene erweitert und geschärft. Wie und ob Erziehungswissenschaft, Publizistik- und Kommunikationswissenschaften sich in Zukunft annähern, wird jedenfalls spannend zu beobachten sein. Neben einer Öffnung zu interdisziplinären Kontexten interessierten die Autorinnen Zukunftsaussichten, mit denen sich im nächsten Punkt auseinandergesetzt werden soll.

Zukünftige Forschungsfelder

Die Frage nach zukünftigen Forschungsfeldern beschäftigt die Medienpädagogik ausgehend von diesem Rückblick über die letzten 25 Jahre. Sie setzt sich, wie Sandra Aßmann betont, mit den modernsten Technologien auseinander, um eine gute Ausbildung von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern auf den Weg zu bringen. Manuela Pietraß und Claudia de Witt sind sich einig, dass es auch neue theoretische Ansätze braucht, um Phänomene des digitalen Zeitalters erfassen und erklären, aber auch – wie Mandy Schiefner-Rohs sagt – kritisieren zu können. Sie betont im Interview, dass die Medienpädagogik sich immer häufiger und dringender die Frage stellen muss, welche Rolle digitale Medien in der Gesellschaft einnehmen:

„Implikationen hat dies auf die Medienpädagogik derart, dass wir neue und veränderte Bildungsgelegenheiten in den Blick nehmen: Wie ändert sich eigentlich pädagogisches Handeln, welche Rolle haben Bildungsinstitutionen?"

Hohe Relevanz sieht Mandy Schiefner-Rohs in der Reflexion und Erforschung der Rolle von Algorithmen und Daten und damit zusammenhängender Prägungen von Gesellschaft sowie Lehren und Lernen, z. B. durch Praktiken der Vermessung und Bewertung. Als zukunftsträchtige Forschungsfelder markieren Sandra Aßmann sowie Claudia de Witt Augmented und Virtual Reality, künstliche Intelligenz und die Auseinandersetzung mit ihrer Relevanz für Bildungsprozesse und Bildungsgerechtigkeit. Mit diesem Überblick lässt sich die Vielfalt der Medienpädagogik nicht abschließend, aber in ihrer Bandbreite darstellen. Im Zentrum steht das Verhältnis von Pädagogik und Medien, von Mensch, Bildung und (medialem) Wandel.

Zurück in die Zukunft von Medienpädagogik

Ausgehend von Beispielen aus vorgestellten Projekten an der Frühjahrstagung wurde die Entwicklung der Sektion Medienpädagogik im Sinne eines Rückblicks, der ohne Verweise auf die Zukunft nicht auskommt, nachgezeichnet. Wie ein Universitätsstandort zu einem zentralen Ort für die Auseinandersetzung von Sektionsgeschichte werden kann und wie dort nach wie vor zentrale Akteurinnen und Akteure aktiv sind, konnte am Beispiel Paderborns gezeigt werden. Welche Themen die Sektion seit ihren Anfängen beschäftigen und wie diese auf zukünftige Entwicklungen wirken, wurde weiter anhand der unterschiedlichen Positionen dargestellt. Weiterführende Fragen wurden anhand der Themen Interdisziplinarität und zukünftigen Forschungsfeldern diskutiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Medienpädagogik sich am Puls aktuellster Entwicklungen bewegt. Diese sind zum Beispiel digitale Transformation von Schul- und Arbeitswelten sowie neue didaktische Möglichkeiten in der Professionalisierung von Lehrpersonen. Medienpädagogik ist gefordert, sich auch in politische Entscheidungen einzubringen. Durch ihren Forschungsgegenstand ist die Medienpädagogik hoch flexibel und muss dies auch in Zukunft bleiben, um mit den angesprochenen Entwicklungen mitzuhalten und darin Orientierungen zu erarbeiten.

Abschließend ein paar Spekulationen, auf die sich die Autorinnen im Anschluss an diesen Artikel eingelassen haben: Vielleicht ist die Vorbereitung auf den Unterricht im virtuellen Klassenzimmer bald keine Simulation der ‚realen' Situation, sondern Ausbildung für die Aufgaben und Bedingungen des Unterrichts in einer digitalisierten Welt. Vielleicht verändern sich die technischen Möglichkeiten so sehr, dass es bald keine helmgroße Brille mehr braucht, um einen virtuellen Raum zu betreten. Unter Umständen ist es bald möglich, augmentierte und virtuelle Umgebungen mit mehr Sinnen als nur visuell und auditiv wahrzunehmen. Die Veränderungen im Umgang mit Medien in schulischen, aber auch ausserschulischen Kontexten, in der Berufswelt und auch in Weiterbildungskontexten stellen Herausforderungen für medienpädagogische Forschung an den Schnittstellen zur allgemeinen Pädagogik, zur Schulforschung, zur Didaktik und auch zu anderen Disziplinen wie der Informatik sowie der Medien- und Kommunikationswissenschaft bereit. Das ‚Fahrzeug' fährt zurück in die Zukunft, während der Wandel nicht spurlos vorbeigeht: Der Forschungsgegenstand Medien bleibt im Rahmen der Erziehungswissenschaft aktuell und ist aufgrund seiner gesellschaftspolitischen Aktualität und beschleunigten Entwicklung flüchtiger Brennpunkt theoretischer und empirischer Forschung.

Für die Bereitschaft zum Interview, Einblicke und auch persönliche Statements danken die Autorinnen allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern.

Caroline Grabensteiner, MA, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Colette Schneider Stingelin, Dr., ist Dozentin und Projektleiterin am Institut für Angewandte Medienwissenschaft an der ZHAW in Winterthur.

Literatur

Baake, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.

Brinda, Torsten & et al. (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt html (Abruf: 17. Oktober 2019).

(DGfE) Kommission Medienpädagogik/(DGPuK) Fachgruppe Medienpädagogik/(GMK) Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur/(JFF) Jugend, Film, Fernsehen e.V./(Universität Hamburg) Hans-Bredow-Institut für Medienforschung(2009): Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.23.x (Abruf: 16. Oktober 2019).

Jahrbuch Medienpädagogik (Reihe) (Jahrgang 1-5): https://www medienpaed.com/jahrbuch (Abruf: 17. Oktober 2019).

Jahrbuch Medienpädagogik (Reihe) (Jahrgang 6-14): https://www.springer.com/series/12725 (Abruf: 17. Oktober 2019).

Keine Bildung ohne Medien (KBoM) (2019): Über uns. https://www keine-bildung-ohne-medien.de/ueber-uns/ (Abruf: 13. August 2019).

Krummenacher, Jörg (2019): Die Städte rüsten die Schulen digital auf. In: Neue Zürcher Zeitung. https://www.nzz.ch/schweiz/staedte-und-digitale-schule-ld.1489721 (Aburf: 16. Oktober 2019).

Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Würzburg. (2019): Breaking Bad Behavior. Projektbeschreibung. http://www.schulpaedagogik.uni-wuerzburg.de/forschung/b3/ (Abruf: 16. Juli 2019).

MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (seit 2000): https://www medienpaed.com/index (Abruf: 17. Juli 2019).

Otto, Jeanette (2018): Digitale Schule: Hier beginnt das Ende der Kreidezeit. In: Zeit online, https://www.zeit.de/2018/24/digitale-schule-bildung-digitalisierung-zukunft-gymnasium (Abruf: 6. Oktober 2019).

Sektion Medienpädagogik der DGfE (2019): Abstract-Band zur Tagung „Orientierungen in der digitalen Welt“, 21. bis 22 März 2019. Paderbon. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/mp2019/Abstractband_19_03_19_online.pdf (Abruf: 17. Oktober 2019).

Tempfer, Petra (2018): Schule wird digital. In: Wiener Zeitung.at. https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/987351-Schule-wird-digital.html (Abruf: 6. Oktober 2019).

Weich, Andreas (2019): Das „Frankfurt-Dreieck". Ein internationales Modell zu Bildung und Digitalisierung. In: Medienimpulse 57, 2, S. 1-19, https://doi.org/10.21243/mi-02-19-05 (Abruf: 6. Oktober 2019).

Bericht über die Arbeit der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2020

Auswahl der Programmkommission

Die Besetzung der Programmkommission zielt auf die größtmögliche Abdeckung aller DGfE-Sektionen und -Kommissionen. Die Auswahl der Mitglieder obliegt dem Vorstand, der zur Mitarbeit in der Kommission einlädt. In der Programmkommission sollten ein Vorstandsmitglied und ein Mitglied des Lokalen Organisationskomitees (LOK) vertreten sein.

Der Programmkommission für den Kongress 2020 gehörten Michaela Gläser-Zikuda, Christiane Hof, Benjamin Jörissen, Christian Lindmeier, Matthias Proske (LOK), Jürgen Seifried und Nina Thieme an. Den Vorsitz hatte Elke Kleinau inne, unterstützt wurde die Arbeit der Kommission von Ulrich Salaschek und Susan Derdula-Makowski.

Zuweisung von Gutachterinnen, Gutachtern und Begutachtungsprozess

Die Sektionen wurden gebeten, mindestens acht Gutachterinnen bzw. Gutachter resp. bei größeren Sektionen 16 Kolleginnen und Kollegen zu benennen. Genannt wurden insgesamt 170 Gutachterinnen und Gutachter. In der ersten Sitzung der Programmkommission wurden folgende Beschlüsse gefasst:

- Jeder Gutachterin, jedem Gutachter sollen maximal acht Beiträge zur Begutachtung zugeordnet werden.
- Zu jedem eingereichten Beitrag werden drei Gutachten eingeholt. Im Hinblick auf Qualitätssicherung und um der Vielschichtigkeit der eingereichten Beiträge gerecht zu werden, ist ein Mehrheitsentscheid von drei Gutachterinnen und Gutachtern empfehlenswert.
- Sollten nur zwei von drei Gutachterinnen oder Gutachtern ein Gutachten zu einem Beitrag abgeben, wird ein drittes Gutachten nur dann nachträglich angefragt, wenn eine erhebliche Diskrepanz in der Bewertung der beiden vorliegenden Gutachten besteht.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.11

- Gutachterinnen und Gutachter werden einsehen können, ob von ihnen begutachtete Beiträge angenommen wurden (allerdings nur die Anzahl der Beiträge, nicht deren Titel).
- Nur promovierte Gutachterinnen und Gutachter werden zugelassen.
- Gutachterinnen und Gutachter können nicht wie bisher für Beitrage optieren, diese Funktion wird in ConfTool abgeschaltet. Ebenso wird die Funktion, Gutachten anderer einem Beitrag zugeordneter Gutachterinnen oder Gutachter einzusehen, abgeschaltet.
- Als Zuordnungskriterien werden Forschungszugang, Sektion und ggf. Kommission angegeben.
- Für das Kriterium „Forschungszugang" werden „qualitativ", „quantitativ", „theoretisch" sowie „historisch" beschlossen.
- Gutachterinnen und Gutachter können maximal zwei Forschungszugänge, Sektionen und Kommissionen auswählen; bei der Beitragseinreichung können maximal drei Forschungszugänge, Sektionen und Kommissionen angegeben werden.

Die Zuordnung der Beiträge zu den Gutachterinnen und Gutachtern wurde automatisch durch das Kongressverwaltungsprogramm vorgenommen, sie konnte jedoch fehlerhaft sein, wenn in den Profilen der Gutachterinnen und Gutachter oder bei der Beitragseinreichung unvollständige Angaben gemacht wurden. Die Programmkommission überprüfte alle Zuordnungen und nahm ggf. Änderungen vor. Zu Beginn des Begutachtungszeitraums wurden die Gutachterinnen und Gutachter gebeten, einerseits kurzfristig die ihnen zugeordneten Beiträge durchzusehen und, wenn Einreichende trotz Anonymisierung erkennbar waren und Konflikte bestanden, diese in ConfTool anzugeben, sodass die Beiträge schnellstmöglich anderen Gutachterinnen und Gutachtern zugeordnet werden konnten, und andererseits nicht anonymisierte Beiträge zu markieren, die, wie zuvor von der Kommission beschlossen, von der Begutachtung ausgeschlossen und abgelehnt wurden.

Es wurden folgende Kriterien und Gewichtungen für die Begutachtung beschlossen:

Tabelle 1: Kriterien und Gwichtung für die Begutachtung

Kriterium	Konkretisierende Fragen
Originalität (15%)	Ist der Beitrag originell im Hinblick auf z. B. das methodische Vorgehen, die Argumentationsstruktur oder Innovationskraft?
Relevanz (30%)	Symposien/Themenforen: Handelt es sich um einen für das Tagungsthema relevanten Beitrag? Forschungsforen/Arbeitsgruppen: Handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft, pädagogische Profession oder Bildungspolitik relevanten Beitrag?
Stringenz (Rigour) (25%)	Ist die Argumentation systematisch und stringent? Wird das Ziel des Beitrags deutlich? Passen die einzelnen Beiträge des Symposiums/des Forschungsforums/der Arbeitsgruppen konzeptionell zusammen?
Darstellung (10%)	Wie bewerten Sie die Qualität der Darstellung?
Gesamtempfehlung (20%)	Wie bewerten Sie die Qualität des Beitrags insgesamt?

Quelle: eigene Darstellung

Hinzugefügt wird die Frage nach „Interesse“, die nicht in die Wertung einbezogen wird.

Tabelle 2: Interesse an der Veranstaltung

Erwartetes Interesse an der Veranstaltung (0%)	Wie groß wird Ihrer Auffassung nach das Interesse an dieser Veranstaltung im Vergleich zu allen Kongressveranstaltungen sein? Dieses Kriterium dient einzig der Raumzuteilung und bedingt nicht die Annahme oder Ablehnung des Beitrags.

Quelle: eigene Darstellung

Gründe für Befangenheit waren in Anlehnung an die Hinweise zur Befangenheit der DFG (2017):

- Verwandtschaft oder andere persönliche Bindungen oder Konflikte,

- Dienstliche Abhängigkeit oder Betreuungsverhältnis bis sechs Jahre nach Beendigung,
- Zugehörigkeit oder Wechsel zur selben Fakultät/zum selben Forschungsinstitut,
- wissenschaftliche Kooperation innerhalb der letzten drei Jahre (z. B. gemeinsame Publikationen, gemeinsame geplante, laufende und abgeschlossene Projekte) sowie
- nahe inhaltliche Überschneidung mit dem eigenen eingereichten Beitrag.

Weitere Gründe für die Ablehnung einer Begutachtung waren:

- falsche Zuordnung (Beitrag wird neu zugeordnet),
- namentliche Nennung von Beteiligten trotz anonymisierten Verfahrens (Beitrag wird ausgeschlossen und eine Nachbearbeitung nicht zugelassen),
- Dateifehler: Datei lässt sich nicht öffnen (Datei wird überprüft und erneut in die Begutachtung gegeben),
- kein Originalbeitrag: Dieser Beitrag wurde bereits publiziert.

Beschlüsse und Empfehlungen

Nach Auswertung der eingegangenen Gutachten wird empfohlen, für den nächsten Kongress wieder eine Mindestzeichenanzahl für das schriftliche Feedback vorzugeben bzw. Bewertungen ohne dieses direkt abzulehnen. Außerdem wird angeregt, den Begutachtungszeitraum zu kürzen.

Bei der Benennung der Gutachterinnen und Gutachter sollte künftig vonseiten der Sektionen entsprechend den Sektions-/Kommissions-Mitgliederzahlen auf Geschlechterparität geachtet sowie vonseiten der Geschäftsstelle mitgliederstarke Sektionen aufgefordert werden, mehr Gutachterinnen und Gutachter zu benennen.

Feedback zu einzelnen Gutachterinnen und Gutachtern wird den Sektionssprecherinnen und Sektionssprechern direkt übermittelt. So soll sichergestellt werden, dass Gutachterinnen und Gutachter, die z. B. trotz mehrmaliger Aufforderung nicht aktiv wurden, die ohne Kenntnisnahme des Manteltextes begutachtet haben oder die ihrer Bewertung keinerlei Kommentar hinzugefügt haben, nicht erneut als Gutachterinnen und Gutachter nominiert werden. Diese Hinweise werden zudem in der Geschäftsstelle notiert, sodass sie auch nach Wechseln von Sprecherinnen oder Sprechern präsent bleiben.

Es wird entschieden, dass sich Teilnehmende, die für mehrere zugelassene Beiträge optieren, für einen Beitrag entscheiden müssen. Wer der Kongress-Geschäftsstelle keine Entscheidung mitteilt, wird von der Teilnahme an allen Beiträgen ausgeschlossen. Betrifft dieser Ausschluss Symposien mit drei Teilnehmenden und bleiben nur zwei Teilnehmende übrig, wird das Symposium ggf. gestrichen. Organisatorinnen und Organisatoren betroffener Beiträge dür-

fen Teilnehmende nachnominieren, können diese aber nicht (in Umgehung des Begutachtungsverfahrens) in ConfTool eintragen, sondern müssen die Nachnominierten der Kongress-Geschäftsstelle mitteilen.

Ergebnis

Die Anzahl der Einreichungen betreffend gab es keine zahlenmäßige Veränderung im Vergleich zum letzten Kongress (Köln: 350, Essen: 353), aber eine Verschiebung der Formate: 88 Symposien (Essen: 86), 69 Arbeitsgruppen (Essen: 121), 40 Forschungsforen (Essen: 35) sowie 153 Einzelvorträge für Themenforen (Essen: 111).

Die Gutachten wurden anhand eines Durchschnitts aus dem generellen Punktedurchschnitt (*mean*) und dem Schnitt zweier naheliegender Gutachten (*closest two*) sortiert.

Dieser Sortierung folgend, wurden Beiträge mit einer Bewertung von über 70 Punkten angenommen. Gutachten, deren Bewertungen stark divergierten und ohne schriftliches Feedback, wurden separat geprüft und ggf. angenommen. Am Ende wurden noch einmal die Einreichungen geprüft, die für ein anderes Format vorgeschlagen wurden.

Von 86 eingereichten Symposien wurden 59 zugelassen, von 69 Arbeitsgruppen wurden 54 zugelassen, von 40 eingereichten Forschungsforen wurden 31 zugelassen und von 152 Einzelbeiträgen für Themenforen wurden 62 zugelassen. Von den zugelassenen Beiträgen wurde einem Forschungsforum vorgeschlagen, in das Format „Arbeitsgruppe“ zu wechseln, und drei Symposien wurde vorgeschlagen, als Arbeitsgruppen am Kongress teilzunehmen.

Der Vorstand dankt der Programmkommission und den Gutachterinnen Gutachtern für ihre wertvolle Arbeit.

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Aktuelles

Vom 30. September bis 2. Oktober 2019 findet an der Universität Bielefeld die Jahrestagung der Sektion „Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ statt. Ziel dieser Tagung mit internationalen Gastrednerinnen und Gastrednern ist es, den Blick auf Inklusion als Chiffre mit einem metaphorischen Zugriff als Ausgangspunkt zu nutzen, mit dem bislang vernachlässigte Wege ihrer Dechiffrierung variantenreich aufgedeckt werden können. Neben der Suche nach neuartigen Entschlüsselungsansätzen umfasst die Idee auch die Auseinandersetzung mit in der Vergangenheit bereits erfolgten Dechiffrierungen von Inklusion und den dazugehörigen Vorläuferentwicklungen. Dies betrifft beispielsweise die bisherige Geschichtsschreibung zur Inklusion, die in Deutschland eng an sonderpädagogische Traditionslinien anschließt. Umgekehrt eröffnet die Frage nach vergangenen Prozessen der Chiffrierung von Inklusion, der daran beteiligten Akteure und spezifischen zeitgeschichtlichen Konstellationen eine weitere Perspektive im Inklusionsdiskurs, die über bildungshistorische Zugriffe gegenwarts- wie zukunftsrelevante Impulse liefern kann.

Tagungen

Vom 17. bis zum 20. Juli 2019 fand in Porto, Portugal die Jahrestagung der International Standing Conference for the History of Education mit dem Tagungsthema „Spaces and Places of Education“ statt. Bemerkenswert war zum einen die politisch-historisch vergleichende Auseinandersetzung mit den diktatorischen und kolonialen Systemen der Vergangenheit und zum anderen wurde das Thema auch als Raum eigensinniger Auseinandersetzung des Einzelnen (und von Gruppen) mit der Gesellschaft diskutiert. Methodisch überraschten die vielen auf visuellen Quellen basierenden Forschungsvorhaben. António Nóvoas Keynote „School and public space of education. Is there still room for the common?“ setzte sich angesichts der zunehmenden Individualisierung von Lernen u. a. in netzbasierte Einheiten und einer drohenden Auflösung der Idee der Institution Schule vehement dafür ein, Schule als Ort demokratischer gemeinsamer Verantwortung und eines Denkens in Zusammenhängen wahrzunehmen. Insgesamt war in vielen Panels das Engagement stark, Erkenntnisse der Vergangenheit für eine Kritik der Gegenwart und deren Gestaltungsmöglichkeiten einzusetzen. Gita Steiner-Khamsi zeigte in ihrer Keynote, wie sehr

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.12

Narrative in großen Schulleistungsstudien und prinzipiell in evidenzbasierte Studien eingeflochten sind, die auf den ersten Blick verdeckt bleiben, aber zeigen, wie die Akteure mit den Ergebnissen umgehen. Auch hier sollte die Wissenschaft sich selbst kritisch in den Blick nehmen.

Erstmals bot die jährlich in Erkner (bei Berlin) stattfindende „DGfE-Summer School" vom 22. bis zum 26. Juli 2019 auch drei Workshops mit Schwerpunktsetzungen im Bereich bildungshistorischen Arbeitens an. Die knapp 20 Teilnehmenden des ersten Workshops setzten sich unter der Leitung von Jun.-Prof. Dr. Michaela Vogt (Universität Bielefeld) mit der komplexen Thematik der Kontextanalyse als zentrales Element bildungshistorisch-diachron ausgerichteter Untersuchungen auseinander. Ausgehend von einer Einführung in die Grundlagen der generellen Konzeptionierung eines Forschungsprojekts wurden im Laufe des Workshops Varianten der Kontextanalyse erarbeitet, unterschiedliche Relationen zwischen Untersuchungsgegenstand und Kontextanalyse reflektiert und Möglichkeiten der Quellenstrukturierung im Rahmen einer Kontextanalyse zusammengetragen. Auch ein Transfer der Erkenntnisse auf die konkreten Qualifikationsprojekte der Teilnehmenden fand statt. Dr. Bettina Irina Reimers, Dr. Stefan Cramme, Annett Krefft und Britta Eiben-Zach (alle DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) fokussierten mit einer Gruppe von zehn Personen im zweiten Workshop den Umgang mit Daten bzw. Quellen historischer wie aktueller Provenienz unter vielseitigen Perspektiven. Sie lieferten wertvolle Informationen zum adäquaten Vorgehen bei Archiv- und Bibliotheksrecherchen, klärten über Herausforderungen im technischen und datenschutzrechtlichen Umgang sowie zur Quellenkritik auf und lieferten Hilfestellungen im Bereich des Datenmanagements für die Strukturierung innerhalb von Klein- und Großprojekten. Als besonders positiv wurde von den Teilnehmenden die respektvolle, unterstützende wie gleichermaßen lösungsorientierte Atmosphäre des Summer School-Formats im Laufe beider Workshops zurückgemeldet sowie die kritisch-konstruktive Beratung individueller Interessen- und Problemlagen. Insofern erhielten die Teilnehmenden insgesamt inspirierende und motivierende Impulse für das eigene Weiterforschen. Aus der Sektion, aber nicht nur auf ein bildungshistorisch forschendes Publikum zielend, bot Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk (Technische Universität Braunschweig) eine Einführung in die bildanalytische Arbeit mit Fotografien an.

Agneta Floth (Bielefeld)

Am 26. April 2019 fand die Tagung „Hachschara und Jugend-Alija in Deutschland und Palästina" im Schulmuseum Steinhorst statt. Veranstaltet wurde diese durch Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk, TU Braunschweig, und Prof. Dr. Ofer Ashkenazi, Hebräische Universität, Jerusalem. Einen Bericht finden Sie unter: https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8342.

Die internationale Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) mit dem Titel „Bildung und Aufklärung(en). Ideale und Rea-

litäten – Epochen und Kulturen“ wurde an der Universität des Saarlandes (Philosophische Fakultät) vom 19. bis zum 21. März 2019 durchgeführt. Neben des AVE beteiligten sich noch die Universität Luxemburg und das Institut für Historische Anthropologie e. V. an der Organisation. Einen Bericht finden Sie unter: https://www hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8308.

Vom 2. bis 3. November 2019 wird an der Universität Wie das Symposium „Der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen – europäische pädagogische Perspektiven“ stattfinden. Im schwedischen Örebo wird die 42. ISCHE mit dem Thema „Social History“ veranstaltet. Die 7. Zürcher Werkstatt Historische Bildungsforschung wird voraussichtlich im April 2021 an der Universität Zürich stattfinden.

Veröffentlichungen der Sektion

In der Klinkhardt-Reihe Historische Bildungsforschung ist erschienen:

Haupt, Selma (2018): Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Horn, Elija (2018): Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung erscheint 2019 der 25. Band mit dem Schwerpunkt „Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung“, Redaktion: Edith Glaser und Carola Groppe.

Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich), Ulrike Mietzner (Dortmund) und Michaela Vogt (Bielefeld)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Personalia

Turnusgemäß hat sich der Vorstand der Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft mit ihren vier Kommissionen verändert. Wolfgang Meseth (Vorsitz der Kommission Wissenschaftsforschung) übernimmt von Jörg Zirfas (Vorsitz der Kommission Pädagogische Anthropologie) die Funktion des Sprechers der Sektion. Neben Wolfgang Meseth und Jörg Zirfas gehören dem Sektionsvorstand neu Thorsten Fuchs (Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung) als Schatzmeister und Markus Markus Rieger-Ladich (Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie) an. Der neue Vorstand dankt den scheidenden Kolleginnen und Kollegen Rita Casale, Robert Kreitz und Christiane Thompson für ihre Arbeit im Sektionsvorstand.

Tagungen

Tagungsbericht zur Sektionstagung „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ 2019

Die Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ tagte vom 18. bis 20. März 2019 zum Thema „Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung“ an der Universität zu Köln. Ausgangspunkt der Tagung war die Feststellung, dass sich Erfahrungen der Kontingenz und Ungewissheit, wie sie seit den 1980er Jahren in modernisierungstheoretischen Diskursen thematisiert werden, gegenwärtig vertiefen und ausweiten. Diese Entwicklungen lassen sich sicherlich als Folge einer fortgeschrittenen Moderne mit ihren unterschiedlichen Dynamiken etwa im Politischen, Sozialen und Ökonomischen auffassen. Dazu gehört auch eine Erosion des Vertrauens gegenüber wissenschaftlichem Wissen und eine zunehmende Funktionalisierung, Politisierung und Ökonomisierung von Wissenschaft. Diese Veränderungen sind für die Erziehungswissenschaft folgenreich und so hat sich diese nicht nur mit einer veränderten Wissenschaftslandschaft, sondern auch (selbst)kritisch mit dem Vertrauensverlust gegenüber den modernen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit dem Anspruch permanenter Mobilisierung und Optimierung in der so genannten Wettbewerbsgesellschaft auseinanderzusetzen. Die Beiträge der Tagung widmeten sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen den folgenden Themengebieten: „Angst und Verunsicherung im Bildungssystem“, „Aufwachsen und Erziehung in Angst und Sorge“, „Bildungsangst“ sowie „Gegenwärtige Perspektiven im Horizont von Populismus und Nationalismus“.

Bestehende Formen von Angst und Verunsicherung im Bildungssystem wurden auf der Tagung im Kontext von Präventivmaßnahmen in der Kindheit

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.13

(Friederike Schmidt), als Analyse diskursiver Figuren von „Schulangst“ seit den 1960er Jahren (Jens Oliver Krüger) sowie im Umgang mit bzw. im Hinblick auf die Verbreitung des Wissens der empirischen Bildungsforschung (Lukas Otterspeer) diskutiert. Inka Bormann und Sebastian Niedlich suchten anschließend an Rekonstruktionen zu Verunsicherung in Publikationen das Verhältnis von Bildung und Vertrauen zu modellieren, während Markus Dederich und Jörg Zirfas ein differenziertes Tableau des Verhältnisses von Nichtwissen, Unsicherheit und professionellem Handeln entwarfen.

Für den Themenschwerpunkt „Aufwachsen und Erziehung in Angst und Sorge“ untersuchten Oktay Bilgi und Ursula Stenger die präemptiven Logiken frühkindlicher Bildung, um dieser Immunisierungsstrategie ein verändertes Verhältnis zur Natur gegenüber zu stellen. Gabriele Sorgo entwickelte u. a. anschließend an Stiegler die Gefahr von Aufmerksamkeitsverlust und Disindividuation in digitalen Welten, während Jutta Ecarius in ihrem Vortrag anhand von Interviews mit Eltern, die sich zu Erziehungsfragen beraten lassen, einem Druck zur Perfektion nachging, der bei den Untersuchten Stress- und Erschöpfungsgefühle auslöste. Anke Wischmann befasste sich mit den Erfahrungen Jugendlicher auf der Flucht und ihrem Ankommen im deutschen Bildungssystem.

Die „Bildungsangst“ wurde im Vortrag von Gereon Wulftange als Frage nach der affektiven Dimension von Bildungsprozessen und damit als Konstitutivum für Bildung behandelt. Ralf Mayer und Steffen Wittig entwickelten ihre bildungstheoretische Lektüre zum Verhältnis von Blick, Artikulation und Angst entlang von Kafkas Roman „Das Schloss“, während Mai-Anh Boger mit Badiou eine Relektüre von Platons „Politeia“ unternahm.

Der Beitrag von Nicolas Engel zu „Gegenwärtigen Perspektiven im Horizont von Populismus und Nationalismus“ setzte bei der Entwicklung von Wissensbegegnungen an, die sich nach der Globalisierung unter Rückbezug auf den Übersetzungsbegriff systematisch ausformulieren lassen. In seinem Vortrag analysierte Daniel Burghardt gegenwärtige populistische Diskurse kritisch im Hinblick auf Selbstviktimisierung sowie einer „ideologischen Vulnerabilität“, während Björn Milbradt und Felix Pausch die Engführungen und Verkürzungen in Radikalisierungsdiskursen beleuchteten. Sepideh Farizani und Susanne Maria Weber sichteten den medialen Diskurs zur Fluchtmigration und stellten diesem Interviews mit Geflüchteten gegenüber.

Insgesamt ergaben die Beiträge einerseits einen Grundriss der theoretischen und empirischen Erforschung von Bildung, Erziehung und Lernen unter der Perspektive von Angst und Verunsicherung in einer Wettbewerbsgesellschaft, die auch unter sicherheitspolitischen Vorzeichen verstanden werden muss. Andererseits zeichneten sie die epistemologischen Verschiebungen der Wissensgesellschaft und ihren pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Folgen nach, die wiederum Effekte der Verunsicherung, der Angst und des Vertrauensverlusts im gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungssystem zur Folge haben. Als eine der wichtigsten Leistungen dieser anregungsreichen und

gut besuchten Tagung kann festgehalten werden, dass die Beiträge sich wechselseitig sehr gut ergänzten, insbesondere in der Art, wie sie begrifflich-systematische Herangehensweisen entwickelten, um die gegenwärtigen Erziehungswirklichkeiten aufzuschließen. Eine Publikation mit den Beiträgen der Tagung wird in 2020 beim Verlag Beltz Juventa erscheinen.

Christiane Thompson (Frankfurt) und Jörg Zirfass (Köln)

Veröffentlichungen der Sektion und Kommissionen

Der Band der letzten Tagung der Sektion, die 2017 in Marburg stattgefunden hat, ist gerade erschienen:

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5.

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Soremski, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zg4q.

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungen

Unter dem Titel „Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ fand vom 21. bis 22. Februar 2019 in Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Rund 180 Teilnehmende kamen zu den drei Hauptvorträgen (Keynotes) zusammen und verteilten sich im Laufe der beiden Tage auf 16 Panels mit 45 Vorträgen, die in großer Bandbreite das Tagungsthema gesellschaftlich-politisch, begrifflich-thematisch, methodologisch sowie pädagogisch zur Diskussion stellten.

Nach der Begrüßung der Teilnehmenden durch den Rektor der Universität Wuppertal, Professor Dr. Dr. h. c. Lambert T. Koch, sowie den Dekan der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Peter Imbusch, die beide die aktuelle Relevanz der Thematik unterstrichen, eröffneten die Gastgeberinnen, Professorin Dr. Claudia Machold, Vorsitzende der SIIVE, zusammen mit Professorin Dr. Astrid Messerschmidt, die Tagung und markierten sowohl Aktualität als auch Bedeutsamkeit des Tagungsthemas für die Erziehungswissenschaft. Sie wiesen darauf hin, dass die Frage nach dem Einfluss des Nationalen in der Erziehungswissenschaft zur Diskussion gestellt werden kann: zum einen im Hinblick darauf, welche Bedeutung dem Nationalen im erziehungswissenschaftlichen Denken und Forschen nach wie vor zukommt und inwiefern sich erziehungswissenschaftliches Forschen überhaupt jenseits davon bewegt; zum anderen bezogen auf Perspektiven, die sich sowohl mit transnationalen Lebenswirklichkeiten und Mehrfachzugehörigkeiten als auch mit der Bedeutung von internationalen, supra- oder transnationalen Institutionen und Organisationen für das Bildungssystem und die Bildungspolitik beschäftigen. Darüber hinaus wurde die Frage auch als anregend dafür angesehen zu überlegen, wie das, was sich jenseits des Nationalen in einer globalen und zugleich ungleichen Welt längst ereignet, zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen werden kann.

Mit den Keynotes wurde ein Bogen gespannt von menschenrechtlichen Perspektiven auf Vielfalt hin zu Fragen der verflochtenen Geschichten von Minderheiten und ihren Diskriminierungserfahrungen bis zu den globalen Ungleichheiten, die sowohl national wie transnational wirken.

Den Auftakt der Tagung bildete der Vortrag von Professor Dr. Dr. h.c. Heiner Bielefeldt (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) zum Thema „Jenseits leitkultureller Verengungen: Plädoyer für einen menschenrechtlichen Umgang mit Vielfalt“. Er betonte die Bedeutung institutioneller Durchsetzung von Menschenrechten in einer Zeit sich ausbreitender Institutionen-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.14

skepsis. Professorin Dr. Iman Attia (Alice Salomon Hochschule Berlin) entfaltete in ihrem Beitrag theoretische Grundlagen für die historische Rekonstruktion verwobener Geschichten. Sie argumentierte damit gegen eine verbreitete Entgegensetzung von muslimisch und jüdisch, gegen die Denkmuster der Reinheit und erinnerte an Geschichten des Zusammenlebens. Prof. Dr. Ludger Pries (Ruhr-Universität Bochum) befasste sich mit dem Begriff der Transnationalität, erörterte, wie es im Zuge der internationalen Mobilität von ausgebildetem Personal zur Transnationalisierung von Ungleichheiten kommt, und zeigte dies am Beispiel von medizinischen Fachkräften.

In den Panels wurde die Gelegenheit zur intensiven Diskussion migrationsgesellschaftlicher, interkultureller, international vergleichender sowie am Prinzip der Nachhaltigkeit orientierter Erziehungswissenschaft genutzt. Fluchtmigration, die Situation von Minderheiten, Kindheiten, Sprachen, Bildungsräumen, Schule und Staatsbürgerschaften wurden zum Thema gemacht und forschungsmethodologische Fragen bearbeitet. Es ging um Fragen des globalen Lernens und der Civic Education, die Wirkungen neoliberaler Globalisierung. Außerdem wurden Bedingungen für die Professionalisierung von Lehrkräften ausgelotet und die Ordnungen der Zugehörigkeit im Kontext von Migration und transnationalen Lebenswelten reflektiert.

Der im Jahr 2020 im Verlag Barbara Budrich erscheinende Tagungsband wird die im Rahmen der Tagung begonnenen engagierten Diskussionen aufnehmen und dokumentieren (Herausgeberinnen Claudia Machold, Astrid Messerschmidt, Sabine Hornberg).

Vorstandsarbeit

Seit der SIIVE-Mitgliederversammlung am 21. Februar 2019 besteht der Sektionsvorstand aus der Sprecherin Claudia Machold, Sabine Hornberg (IVE), Verena Holz (BNE) und Patricia Stošić (KIB).

Kommission Interkulturelle Bildung

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung am 21. Februar 2019 wurde Ulrike Hormel nach sechsjähriger Tätigkeit aus dem Vorstand der KIB verabschiedet. Als neues Ingoing-Mitglied wird Donja Amirpur von der TH Köln gewählt. Patricia Stošić übernimmt den Vorsitz der Kommission und Claudia Machold ist Outgoing-Mitglied.

Tagungen

Am 20. Februar 2019 veranstaltete die Kommission Interkulturelle Bildung in Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal die Tagung „Theoreti-

sche, methodologische und konzeptionelle Aspekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung – aktuelle Qualifikationsprojekte". Für einen Tag kamen 50 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler nach Wuppertal, um in zwei parallelen Panels anhand von insgesamt 16 Vorträgen aktuelle Qualifikationsprojekte zu diskutieren. Thematisiert wurden sowohl theoretische Bezüge als auch die Frage, welchen Status Theorien im Rahmen von Qualifikationsarbeiten innehaben, wie das Verhältnis von Theorie und Methode bestimmt und wie das Verhältnis von Normativität und Theorie(n) gedacht wird. Weiter konnten die methodologischen Anlagen der Projekte diskutiert werden. Besprochen wurde dabei auch, welcher Stellenwert den methodologischen Überlegungen im Forschungsprozess zukommt und wie Forschungsfragen angemessen „operationalisiert" werden können. Darüber hinaus kamen auch forschungspraktische und -ethische Fragen zur Sprache.

In den 16 Beiträgen wurde sichtbar, mit welchen theoretischen Perspektive (u. a. habitus-, diskurs-, subjektivierungs-, rassismus-, intersektionalitäts-, bildungstheoretisch), methodologischen und methodischen Zugängen (vornehmlich qualitative Zugänge, wie Biographieanalyse, Narrationsanalyse, Ethnografie) und in welchen Forschungsfeldern (z. B. Erwachsenenbildung, Schule, Berufsausbildung, Beratung, Hochschule, Ehrenamt) erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung im Rahmen von Dissertationen und Habilitationen gegenwärtig realisiert wird. Die sehr gehaltvollen Vorträge mit den anschließenden äußerst konstruktiven Diskussionen haben zum Gelingen der Tagung beigetragen. Da sich dieses Format in seiner dritten Durchführung (zuvor Universität Bielefeld (2015), Goethe Universität Frankfurt (2017)) wiederholt bewährt hat, ist die nächste Tagung bereits für 2020 in Planung.

Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Vorstandsarbeit

Am 21. Februar 2019 hat die Kommission IVE Sigrid Hartong von der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg als neue Ingoing-Vorsitzende gewählt. Sabine Hornberg ist weiterhin amtierende Vorsitzende, Imke von Bargen Outgoing-Vorsitzende.

Tagungen

Die nächste Nachwuchstagung der IVE findet als Winter School zu dem Thema „Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung. Methodische und methodologische Fragen der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft" vom 5. bis zum 6. Dezember 2019 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main statt. Die Tagung wird gemeinsam von der Universität Münster (Arbeitsgruppe Inter-

nationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft), vertreten durch Marcelo Parreira do Amaral, und der Servicestelle des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, vertreten durch Siglinde Jornitz, organisiert. Teil der Veranstaltung ist u. a. ein Workshopangebot zum Thema „Academic Writing", ausgerichtet vom DIPF. Nähere Informationen unter: https://ice.dipf.de/de/veranstaltungen/winter-school-2019-1/winter-school-2019.

Veröffentlichungen der Kommission

In Juni 2019 ist der im Nachgang zu einer gemeinsamen Tagung 2017 in Bayreuth, ausgerichtet von der Kommission Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, vertreten durch Sabine Hornberg, der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung, vertreten durch Marco Rieckmann, und Iris Clemens, Universität Bayreuth, entstandene und in der Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von Iris Clemens, Sabine Hornberg und Marco Rieckmann herausgegebene Band: „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen" beim Verlag Barbara Budrich erschienen. Der Band widmet sich der Reflexion ausgewählter Aspekte von Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Die Beiträge untersuchen die Transformationsprozesse der Bildung für den globalen Süden sowie Europas Rolle im Kontext dieser Entwicklungen. Zudem zeigen sie, dass die globalen Herausforderungen nicht nur die Frage nach Normen und Werten für Bildung und Erziehung aufwerfen, sondern auch die nach der Veränderung der Erziehungswissenschaft selbst.

Mandy Singer-Brodowski (Berlin) und Verena Holz (Lüneburg)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Die Sektion 5 möchte hiermit bereits ein Save the Date zu ihrer Zweiten Sektionstagung versenden. Diese wird vom 9. bis 11. September 2020 an der Universität Osnabrück stattfinden. Am 8. und 9. September 2020 ist eine Pre-Conference geplant, auf der insbesondere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen ihre Arbeiten vorstellen können sollen. Die Tagung selbst wird unterschiedliche Präsentationsformate bereithalten. Über beide Veranstaltungen wird zu gegebenem Zeitpunkt auf der Homepage und über den Newsletter informiert. Wir freuen uns, wenn Sie sich den Termin freihalten!

Merle Hummrich für den Vorstand der Sektion Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Didaktik

Die Jahrestagung 2018 der Kommission Schulforschung und Didaktik hat zum Thema „Transnationale Perspektiven auf Schule und Bildung“ im September 2018 an der Europa-Universität Flensburg stattgefunden. Sie wurde ausgerichtet von Merle Hummrich in Zusammenarbeit mit der Vorbereitungsgruppe, zu der Sabine Hornberg, Helge Kminek, Anna Moldenhauer, Kerstin Rabenstein, Carla Schelle und Doris Wittek gehörten. Anliegen im Zusammenhang mit dem Tagungsthema war, das gegenwärtig wachsende Interesse in der Schulpädagogik an international vergleichenden bzw. transnationalen Perspektiven auf Schule und Bildung aufzunehmen und laufende Projekte bzw. Vorhaben – auch in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen aus der Sektion Vergleichende Erziehungswissenschaft – zu diskutieren.

Die Tagung begann mit einer Pre-Conference, auf der Nicolle Pfaff (Duisburg-Essen) in methodologische Herausforderungen transnationaler Forschung zu Schule und Bildung einführte. Fortgesetzt wurde die Diskussion zunächst mit „Begriffsklärungen und Transnationale Perspektiven auf Schule und Bildung“ von Sabine Hornberg (Dortmund) und Svenja Vieluf (Frankfurt). David Baker (Vergleichenden und internationale Bildungswissenschaft von der Pennsylvania State University) stellte in seinem Vortrag „The Impact of Comparative Education on the Schooled Society“ die Frage „Hat Bildung die Welt positiv verändert?“ und beantwortete sie mit: Ja. Die globale Bildungsrevolution habe die Welt in eine „geschulte Gesellschaft“ verwandelt mit überwiegend positiven Effekten auf menschliches Leben. Die Medienberichterstattung über Schulen und Schulsystem in anderen Ländern war Thema bei Florian Waldow in seinem Vortrag mit dem Titel „Das pädagogische Paradies liegt (meist) anderswo. Borrowing, Lending und Projektion in Bildungspolitik und Bildungspraxis“ (Vergleichende und Internationale Erziehungswissen-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.15

schaft an der Humboldt Universität Berlin). Mit Diskussionen in insgesamt acht Arbeitsgruppen und 18 Einzelvorträgen diente die Jahrestagung dem Austausch über laufende und geplante Forschungsprojekte zu Schule, Bildung und Unterricht in transnationaler und/oder international vergleichender Perspektive. Besucht wurde die Tagung von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus Deutschland, Frankreich, Japan, Kanada, Norwegen, Schweden, der Schweiz und den USA. Die Diskussionen auf der Tagung haben gezeigt, dass es viel Verständigungsbedarf unter anderem über Methodenfragen, wie z. B. den Umgang mit Übersetzungen bei empirischen Untersuchungen, den Vergleichskriterien etc. gibt.

Die nächste Tagung der Kommission findet im September 2019 an der Universität Göttingen zum Thema „Unterrichtsmedien im Kontext digitalen Wandels“ statt.

Kerstin Rabenstein (Göttingen), Matthias Proske (Köln) und Merle Hummrich (Frankfurt am Main)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Sektion

Bericht zur Sektionstagung

Zehn Jahre nach der letzten Sektionstagung in Erkner fand unter dem Titel „Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge“ vom 23. bis 25. Mai 2019 an der Leuphana Universität Lüneburg die bislang größte Jahrestagung der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit statt. Vor dem Hintergrund, dass Familialität einen konstituierenden Bezugspunkt öffentlicher pädagogischer Institutionen darstellt, rückte die Tagung das komplexe Verhältnis zwischen öffentlichen pädagogischen Institutionen und der Institution Familie in theoriesystematischer, empirischer, historischer und methodologischer Perspektive in den Blick. Die 311 Teilnehmenden erlebten eine sehr gute Tagungsorganisation durch das lokale Organisationsteam um Philipp Sandermann.

Den inhaltlichen Auftakt leistete die Ethnologin Tatjana Thelen von der Universität Wien in ihrer Keynote zum Thema „Care: Staat, Familie und die Konstruktion von Differenz“ mit einer disziplinexternen und transnationalen Perspektivierung des Tagungsthemas Familie. Vier Parallelvorträge reflektierten die paradigmatische Breite der innerhalb der Sektion verfolgten Erkenntnisinteressen und vertretenen empirischen und theoretischen Zugänge. So stellte Petra Bauer (Tübingen) Konstruktionen von „Problem-Familie“ und von Perspektivierungen des Blicks auf Familienprobleme in multiprofessionellen Settings in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Das (selbst-)reflexive Potential einer Theorie der politischen Ökonomie für die Disziplin der Erziehungswissenschaft lotete Steffen Großkopf (Vechta) aus, der sowohl die politische Indienstnahme der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen als auch die zunehmende Expansion insbesondere des kindheitspädagogischen Feldes problematisierte, mit der ein öffentlicher Zugriff auf Bereiche einhergeht, die bislang familiär verantwortet waren. Die Perspektiven und Zugänge einer sozialpädagogischen Familienforschung systematisierte Matthias Euteneuer (Düsseldorf) und fokussierte dabei auf Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. In diesem Zusammenhang stellte er ein theoretisches Modell zur empirischen Untersuchung familienkonzeptbezogener Lern- und Bildungsprozesse vor. Simone Lehrl (Bamberg) verdeutlichte die spezifischen Erkenntnispotentiale einer quantitativ-empirischen Bildungsforschung in der frühen Kindheit. Für den Bildungsbereich Literacy zeigte sie empirisch fundiert auf, welchen Einfluss die Anregungsqualität der häuslichen Lernumgebung auf die Kompetenzentwicklung von Kindern hat.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.16

Vertieft und thematisch weiter spezifiziert wurden die Debatten in 29 kommissionsübergreifend besetzten Arbeitsgruppen, die bezogen auf ihre inhaltlichen Schwerpunkte darauf zielten, gerade auch unterschiedliche teildisziplinäre Sichtweisen von eher sozialpädagogischem bzw. eher frühpädagogischem Interesse in einen fruchtbaren Diskurs zu bringen.

Weiter fanden zwei von den Kommissionsvorständen organisierte Ad-hoc Gruppen zu zentralen disziplinpolitischen Anliegen statt.

Im Mittelpunkt der Ad-hoc-Gruppe „Studiengänge der Sozial- und Frühpädagogik zwischen Privatisierung, (De-)Professionalisierung und Prekarisierung?“ standen aktuellen disziplin- und professionspolitischen Fragen die mit der veränderten Hochschul- und Studienangebotslandschaft einhergehen. So ist in den letzten Jahren ein Wandel der Hochschullandschaft der sozialen Berufe in Deutschland beobachtbar, der mit höheren Studierendenzahlen, einer verstärkten Akademisierung sozialer Berufe, veränderten Studiengangsformaten (z. B. duales Studium) und einer Ausdifferenzierung von Studiengängen in der Sozialen Arbeit wie in der Frühpädagogik einhergeht. Eine systematisch disziplinäre Beschäftigung mit den damit auch verbundenen Fragen um (De-)Professionalisierung, Prekarisierung, Ökonomisierung der Hochschul- und Studiengangslandschaft sowie dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stand dabei innerhalb der Sektion noch aus. Entlang der Beiträge zu „Duale Studiengänge in der Sozialen Arbeit – Überblick und inhaltliche Qualitätsstandards für eine sich verändernde Hochschullandschaft“ (Dieter Röh, Hamburg und Christian Spatscheck, Bremen), „Duale Studiengänge in der Sozialen Arbeit – Reflexion von Erfahrungen bei der Studiengangsentwicklung“ (Gunter Graßhoff, Hildesheim) und Beobachtungen auf die Entwicklungen von Studienangeboten in der Pädagogik der frühen Kindheit (Susanne Viernickel, Leipzig) war es Ziel der Ad-hoc-AG, Raum für Diskussionen und Austausch insbesondere zur Entwicklung von dualen Studiengangsangeboten zu geben, um auszuloten, welche professionspolitischen Positionierungen hier geboten sein könnten.

Im Fokus der Ad-hoc-Gruppe „Demokratiefeindliche Tendenzen in pädagogischen Institutionen“ standen Analysen, Reflexionen und das Abwägen kritischer Interventionsmöglichkeiten gegen rechtspopulistische und -extremistische Positionen. Diese werden nicht nur innerhalb pädagogischer Einrichtungen zunehmend virulent, sei es, weil sie von Adressatinnen und Adressaten der Praxis oder auch Professionellen selbst artikuliert werden; sie äußern sich auch in v. a. medial verbreiteten öffentlichen Anfeindungen und Diffamierungen von Akteurinnen und Akteure, die aktiv für eine demokratische und diskriminierungskritische Praxis und Wissenschaft eintreten. Barbara Schäuble (Berlin) stellte systematische Überlegungen dazu an, wie die eigentümliche „Sprachlosigkeit“ in Profession und Disziplin gegenüber rechtspopulistischen Praxen und Diskursen zu erklären ist. Sie diagnostizierte u. a. eine Krise der Solidarität sowie eine verbreitete Zurückhaltung gegenüber ethisch normativen Begründungen, mit denen Meinungsfreiheit und Neutralitätsgebot nicht gegenüber anderen Rechtsgütern

und Grundwerten, wie z. B. der Menschenwürde, privilegiert würden. Entsprechend plädiert sie für ein materielles und menschenrechtlich fundiertes Demokratieverständnis in der Sozialen Arbeit und Kindheitspädagogik als Basis für eine aktive und laute Auseinandersetzung. Fabian Kessl (Wuppertal) leistete eine gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Einordnung des erstarkten Rechtspopulismus. Er warf vor dem Hintergrund ausgeprägter Homogenitäts- und Konformitätsbestrebungen in rechten Kreisen, die sich u. a. in einem scharf geführten Anti-Genderismus und repressiven Erziehungsvorstellungen ausdrücken, die Frage auf, inwiefern die Bedürfnisse von Subjekten nach Zugehörigkeit und Homogenität möglicherweise bislang nicht ausreichend sozialwissenschaftlich analysiert und sozialpädagogisch reflektiert wurden. Deutlich wurde an seiner Kommentierung rechtspopulistischer Sozialpolitiken in unterschiedlichen europäischen Ländern eine markante Verschiebung gesellschaftlicher Konfliktlinien: Unter einer Priorisierung des Nationalen werden Konflikte um Gerechtigkeit und Umverteilung zunehmend weniger von „unten" nach „oben", sondern stärker über eine Grenzziehung von „innen" und „außen" geführt. In die Plenumsdiskussion wurden zudem die Erfahrungen an den Hochschulstandorten in der Lehre eingebracht. Deutlich wurde, dass über diese Ad-hoc-AG hinaus die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Tendenzen in Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft weiterhin Gegenstand der Arbeit in der Sektion und darüber hinaus sein muss.

Eine Publikation zur Sektionstagung wird 2020 im Verlag Beltz Juventa erscheinen.

Gesamtvorstand der Sektion

Die Vorsitzenden beider Kommissionen möchten zukünftig intensiver zusammenarbeiten. Hierzu gehören u. a. sowohl der gemeinsam herausgegebene Band zur Sektionstagung als auch die gemeinsame Veranstaltung von Workshops zu kommissionsübergreifenden Themen.

Appell für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe

Die Sektion gehört mit 23 weiteren Organisationen und Institutionen und sechs Landesministerien zu den Erstunterzeichnenden des Appells „Exklusion beenden: Kinder- und Jugendhilfe für alle jungen Menschen und ihre Familien!" Ziel des Appells ist es, die Aufmerksamkeit einer größeren (Medien-)Öffentlichkeit auf die Dringlichkeit des Themas zu lenken. Der Appell wird im Vorfeld der letzten AG-Sitzung des „Mitreden-Mitgestalten"-Beteiligungsprozesses zur SGB-VIII-Reform im September 2019 veröffentlicht. Dem BMFSFJ und weiteren politischen Akteuren soll so für die angekündigte Gesetzgebungsphase ab 2020 deutlicher Rückenwind für dieses Vorhaben einer inklusive(re)n Kinder- und Jugendhilfe verschafft werden. Die breite, interdiszipli-

näre Aktion von Wissenschaft, Praxis, Politik und Verwaltung soll den bundespolitischen Handlungsdruck erhöhen und langfristig aufrechterhalten.

Kommission Sozialpädagogik

AG SGB VIII Reform

Der Arbeitskreis SGB-VIII-Reform hat sich in verschiedener Weise in den Dialogprozess zur SGB VIII Reform des BMFSFJs „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe" eingebracht. Zum einen wurde am 19. Februar von Benedikt Hopmann, Albrecht Rohrmann, Wolfgang Schröer, Ulrike Urban-Stahl eine Sitzung zum Thema Hilfeplanung unter Beteiligung der Expertinnen und Experten Pascal Bastian, Sarah Hitzler und Joachim Merchel einberufen. Daraus ging folgende Publikation hervor.

Hopmann, Benedikt/Rohrmann, Albrecht/Schröer, Wolfgang/Urban-Stahl, Ulrike (2019): Hilfeplanung ist mehr als ein Verfahrensablauf. Ein Plädoyer zur Öffnung der aktuellen Fachdiskussion im Kontext der SGB VIII-Reform. In: neue praxis 49, 2, S. 198-207.

Darüber hinaus wurden zwei weitere Themen bearbeitet und in Form von Stellungnahmen in den Dialogprozess eingebracht. Zum einen die Stellungnahme von Bettina Hünersdorf und Gertrud Oelerich zu dem Thema „Unterbringung junger Menschen außerhalb der eigenen Familie: Kindesinteressen wahren – Eltern unterstützen – Familien stärken". Zum anderen die Stellungnahme von Diana Düring, Bettina Hünersdorf, Fabian Kessl, Sandra Landhäußer, Gertrud Oelerich, Martina Richter, Moritz Schwerhelm, Holger Ziegler und Mirjana Zipperle zum Thema „Prävention im Sozialraum stärken".

Staatliche Anerkennung

Stellvertretend für den Vorstand entwickelt Mischa Engelbracht gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft „Staatliche Anerkennung" eine Stellungnahme. In dieser wird das Urteil vom 27. April 2018 durch das OVG Bautzen (Sachsen) sowie den damit zusammenhängenden Beschluss des BVerwG vom 28. September 2018 thematisiert. Zentral geht es um die nun angepasste Rechtsprechung zum Themenkomplex der staatlichen Anerkennung von Sozialberufen, insbesondere darum, dass auch an Universitäten erworbene Abschlüsse grundsätzlich anerkennungsfähig sind.

Empirie AG

Die diesjährige Empirie-AG hat am 5. und 6. Juli im Haus Neuland stattgefunden. Die Empirie AG ist als ein offenes Forum der Präsentation und Diskussion

von Fragen der empirischen Forschung, auch im Hinblick auf aktuelle empirische Ergebnisse, in der gesamten Breite der Sozialen Arbeit angelegt. Die diesjährigen Vortragenden waren Sarah Henn, Svenja Marks, Simone Seitz gemeinsam mit Catalina Hamacher, Martin Hunold, Lisa Janotta, Carmen Figelstahler zusammen mit Katja Schau. Neben den Vorträgen fanden drei Workshops statt und Bernd Dollinger konnte zusammen mit Chantal Munch das Promotionskolleg „Zwischen AdressatInnensicht und Wirkungserwartung: Folgen sozialer Hilfen" vorstellen. Über die „Autoritäre Versuchungen" und ihren Auswirkungen auf die Institutionen der Gesellschaft hat Wilhelm Heitmeyer als Abendvortrag sprechen können.

Theorie-AG

Die diesjährige Theorie-AG Sozialpädagogik, die am 6. und 7. Dezember im Haus Neuland stattfinden wird, hat ihren thematischen Schwerpunkt auf das Thema „Subjekte – Subjektivität – Subjektivierung: vom Subjekt in der sozialpädagogischen Theorie" gelegt. Dazu wird Michael Winkler den Abendvortrag „Zum Subjektbegriff in der sozialpädagogischen Theorie" halten. Darüber hinaus gibt es einen offenen Call für weitere Vortrag zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung.

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

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Wahl der Vorsitzenden

Im Rahmen der Sektionstagung in Lüneburg wurden auch die Vorsitzenden gewählt. Als Vorsitzende sind erneut gewählt worden: Bianca Bloch, M.A. (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Dr. Melanie Kuhn (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Marc Schulz (Technische Hochschule Köln) und Prof. Dr. Wilfried Smidt (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck). Prof. Dr. Wilfried Smidt übernimmt erneut die Betreuung des Kommissionsverteilers, Prof. Dr. Melanie Kuhn die Verwaltung der Gelder. Prof. Dr. Marc Schulz ist Sprecher der Kommission und zugleich der Sektion 8 „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit".

Marc Schulz (Köln)

Aktivitäten der Vorsitzenden

Arbeitsschwerpunkte für die nächsten zwei Jahre sind u. a. die internationale Sichtbarkeit, u. a. mit dem für Anfang 2021 bei Routledge erscheinenden englischsprachigen Band „Early Childhood Education in Germany – Exploring Historical Developments and Theoretical Issues", die Anregung einer breiten fach-

öffentlichen Diskussion auch im Rahmen der „Schriftenreihe der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“, die kürzlich beim Verlag Beltz Juventa ins Leben gerufen wurde, und die Fortführung einer nachhaltigen Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über das Nachwuchsnetzwerk. Zudem bereiten die Vorsitzenden gemeinsam mit Dr. Thilo Schmidt und Jun.-Prof. Dr. Melanie Jesper die nächste Kommissionstagung an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau vor, die vom 10. bis 12. März 2021 stattfinden wird.

Marc Schulz (Köln)

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG und Theorie-AG

Die diesjährige Werkstatt „‚Qualität‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit – Neue empirische und theoretische Perspektiven“ findet als gemeinsame Veranstaltung der Empirie-AG und Theorie AG statt. Diese findet vom 7. bis 8. November 2019 in den Räumen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) am Standort München statt. Zum Vorbereitungsteam gehören Gerald Blaschke-Nacak, Judith Durand, Thilo Schmidt, Ursula Stenger und Claus Stieve. Weitere Informationen finden sich über die Homepage der Kommission.

Marc Schulz (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Das aktuelle Sprecherinnen- und Sprecher-Team des PdfK-Nachwuchses bilden Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), Lars Burghardt (Universität Bamberg) und Magdalena Hartmann (Universität Hannover).

Die 16. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Kommission fand am 27. und 28. September 2019 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Campus Eichstätt) statt. Kristė Baužytė, Veronika Eder, Henrike Müller und Alexandra Witaschek waren für die Organisation zuständig.

Der Herausgeberinnenband der PdfK-Nachwuchsgruppe „Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern“ (hrsg. v. Bloch/Kluge/Trần/Zehbe) wird im Frühjahr 2020 im Beltz-Verlag erscheinen.

Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden sich auf der Homepage der Kommission.

Bianca Bloch (Gießen)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Am 25. bis 27. September 2019 findet an der Universität Halle-Wittenberg (Gastgeber: Jörg Dinkelaker) in den Franckeschen Stiftungen die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung zu „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten" statt. Das Tagungsthema steht im Kontext einer Reihe an Jubiläen der Volksbildung und Erwachsenenbildung. In 13 Panels mit fast 50 Vorträgen und rund einem Dutzend Posterbeiträgen wird das Tagungsthema ausführlich und vielfältig diskutiert. Helge Jordheim (Universität Oslo) und Christine Zeuner (HSU Hamburg) werden Impulse mit ihren Keynotes geben. Die letzte Jahrestagung fand vom 26. bis 28. September 2018 an der Universität Mainz statt. Der Tagungsband (mit Peer Review) „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung" von den Herausgebenden Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch erscheint noch 2019 beim Verlag Barbara Budrich in der Schriftenreihe der Sektion. Ab 2020 werden Sektionstagungen durch das Tagungsmanagementsystem ConfTool unterstützt.

Am 7. Mai 2019 wurden die Ergebnisse der zweiten sogenannten Leo-Studie mit großem Medieninteresse vorgestellt. Sektionsvorstandsmitglied Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) leitete die Studie. Die ehemaligen und aktuellen Sektionsvorstände Carola Iller und Bernd Käpplinger waren im Beirat der LEO-Studie vertreten.

Auf der Jahreskonferenz der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026 in Berlin präsentierten Forscherinnen und Forscher ihre Befunde und diskutierten diese gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Politik. In Deutschland leben rund 6,2 Millionen Erwachsene, deren Lese- und Schreibkompetenzen gemäß der Studie für die berufliche, gesellschaftliche und politische Teilhabe nicht ausreichen.

Am 15. Mai 2019 besuchten Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und Matthias Kleiner (Präsident der Leibniz-Gemeinschaft) das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. In einem offenen Gespräch mit Doktorandinnen und Doktoranden des DIE ging es unter anderem um regionale Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung, um Möglichkeiten, bildungsferne Gruppen zu gewinnen, um die Unterstützung von Lehrkräften sowie die Beiträge der Erwachsenenbildung für zivilgesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Integration.

Auf dem Campus der Fernuniversität Hagen wurde am 23. Mai 2019 das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen und Organisationsforschung (ZeBO) mit einem Festakt und zahlreichen Gästen gegründet. Dessen Sprecherin ist das Sektionsmitglied Julia Schütz. Das Zentrum hat die Förderung des Dialogs zwischen Bildungswissenschaft und beruflicher Praxis zum Ziel. Die Leiterin des Lehrgebiets Empirische Bildungsforschung hat das ZeBO Hagen gemeinsam

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.17

mit den Sektionsmitgliedern Christina Buschle, Dieter Nittel und Rudolf Tippelt erfolgreich auf den Weg gebracht.

Von den Bundesministerien für Arbeit und Soziales sowie für Bildung und Forschung ist im Juni 2019 die Nationale Weiterbildungsstrategie nach rund elf Monaten Vorbereitung mit einem 23-seitigen Papier verabschiedet worden. Sektionsmitglieder waren in den vorbereitenden Workshops zwar als Impulsgebende eingeladen, aber wurden nicht eingehend konsultiert. Die Strategie wird einerseits von Sektionsmitgliedern gewürdigt, aber erfährt andererseits kritische Resonanz. Perspektivisch wird die weitere Entwicklung der Strategie und ihrer Umsetzung interessant zu verfolgen sein. So wird am 24. und 25. Oktober 2019 an der Universität Frankfurt von dem Sektionsmitglied Dieter Nittel in Kooperation mit der GEW eine Herbstakademie zum Thema „Gute Arbeit in der Erwachsenenbildung" mit Vorträgen von Sektionsmitgliedern ausgerichtet.

Die Europäische Gesellschaft für Forschung zum Lernen Erwachsener (ESREA) wird vom 19. bis 22. September 2019 an der Universität Belgrad zum Thema „Adult Education Research and Practice between the Welfare State and Neoliberalism" ihre Triennial Research Conference haben. Das Sektionsmitglied Steffi Robak (Hannover) ist für eine Keynote vorgesehen und eine Reihe an weiteren Sektionsmitgliedern ist mit Vorträgen präsent.

Vom 15. bis 18. März 2020 wird an der Universität Köln der DGfE-Kongress mit dem Thema „Optimierung" stattfinden. Sektionsmitglieder haben für das anonymisierte Peer Review insgesamt 50 Einzelbeiträge, Forschungsforen, AGs und Symposien eingereicht. 27 Einreichungen wurden angenommen. Die Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung bestreiten damit circa 13 Prozent des Programms des Kongresses.

Bernd Käpplinger (Gießen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

Bericht zur Jahrestagung „Gewalt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung“

Die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung zum Thema „Gewalt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Aktuelle und historische Perspektiven“ fand am 5. und 6. April 2019 an der Evangelischen Hochschule Rheinland – Westfalen – Lippe RWL in Bochum statt. Bereits die Jahrestagung 2015 hatte „Erziehung, Gewalt, Sexualität“ zum Gegenstand. Die Mitgliederversammlung der Sektion (auf dem DGfE Kongress 2018) beschloss, den Themenbereich „Gewalt und Geschlechterverhältnisse“ als genuines Thema der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung erneut aufzugreifen.

Gewalt ist ein aktueller und kontroverser Gegenstand in der Erziehungswissenschaft. Dabei steht die sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen, und hier die sexualisierte Gewalt von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen, in ihren personalen und strukturellen Dimensionen im Mittelpunkt der Debatte. Allerdings sind die Geschlechterverhältnisse und ist das Geschlecht als zentrale Analysekategorie merkwürdig unterbelichtet oder ganz verschwunden. Stattdessen ist der Kinderschutzgedanke in den Vordergrund gerückt. Jedenfalls zeigt sich auch in einer gewissen Geschichtsblindheit kein selbstverständlicher Rückgriff auf die Ergebnisse der Geschlechterforschung.

Die Referierenden nahmen aus theoretischen, empirischen wie praxisbezogenen Zugängen unterschiedliche Aspekte in den Blick, beispielsweise Frauenhausbewegung und häusliche Gewalt gegen Frauen, Diskurse von Gewalt bzw. Gewaltfreiheit und Männlichkeit, Sexting und sexuelle Grenzverletzung, die komplexen Zusammenhänge von (körperlicher) Nähe und Distanz, Freiheit und Kontrolle in – institutionalisierten – pädagogischen Beziehungen, das Sexuelle als Element pädagogischer Beziehungen, die Funktionen von Gewalt bei der Aufrechterhaltung hierarchischer Geschlechterverhältnisse bzw. des heteronormativen Systems der Zweigeschlechtlichkeit, die Verknüpfungen von Gewalt mit Konstruktionen von Geschlecht. Insgesamt zeichnete sich die Tagung dadurch aus, dass nicht nur unterschiedliche, sondern theoretisch wie moralisch und ideologisch kontroverse Analysen positioniert und diskutiert werden konnten.

Eva Breitenbach (Bochum)

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung der Jahrestagung am 5. April 2019 wählte die Sektion einen neuen Vorstand. Damit gaben die bisherigen Vorstandsmitglie-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.18

der Prof. Dr. Eva Breitenbach (Vorsitzende, Evangelische Hochschule Rheinland – Westfalen – Lippe Bochum), Prof. Dr. Jutta Hartmann (Alice Salomon Hochschule Berlin) und Prof. Dr. Walburga Hoff (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen Münster) nach zwei Amtsperioden diese Aufgabe ab. Wir bedanken uns herzlich für ihr Engagement.

Neue Vorsitzende der Kommission ist Prof. Dr. Antje Langer (Universität Paderborn), weitere Mitglieder des Vorstands sind Dr. Claudia Mahs (Universität Paderborn), Prof. Dr. Christine Thon (Europa-Universität Flensburg) und Dr. Jeannette Windheuser (Bergische Universität Wuppertal).

Aktivitäten der Sektion: Sektionsentwicklung

Die Sektion, die auf die in den 1980er Jahren gegründete AG Frauenforschung in der DGfE zurückgeht, ist in inhaltlicher und personeller Hinsicht gegenwärtig mit generationalen Veränderungen befasst. Um in diesem Prozess sowohl die notwendige Tradierung und Systematisierung von Wissensbeständen als auch ihre Weiterentwicklung zu sichern, wird im Februar 2020 ein zweitägiger Workshop zur Sektionsentwicklung stattfinden. Ebenfalls wird es Raum für Diskussionen disziplinpolitischer Überlegungen und von Strategien der Forschungsförderung sowie der Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifikationsphasen geben. Alle Sektionsmitglieder sind herzlich eingeladen, sich zu beteiligen. Detaillierte Informationen und ein Aufruf werden in Kürze auf der Sektions-Homepage zu finden sein: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-11-frauen-und-geschlechterforschung-in-der-erziehungswissenschaft html.

Veröffentlichungen der Sektion

Das Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2019 im 15. Jahrgang mit dem Themenschwerpunkt „Geschlechterreflektierende Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen“ (Herausgebende Robert Baar, Jutta Hartmann, Marita Kampshoff). Im Jahr zuvor gaben Eva Breitenbach, Thomas Viola Rieske und Sabine Toppe den Tagungsband „Migration, Geschlecht und Religion. Praktiken der Differenzierung“ im Rahmen der Schriftenreihe der Sektion heraus. 2020 werden das Jahrbuch mit dem Schwerpunkt „Generation und Sexualität“ (Herausgeberinnen Elke Kleinau, Jeannette Windheuser) und in der Schriftenreihe der Sektion der Tagungsband „Gewalt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Aktuelle und historische Perspektiven“ (Herausgeberinnen Eva Breitenbach, Sabine Toppe, Walburga Hoff) folgen.

Antje Langer (Paderborn), Claudia Mahs (Paderborn), Christine Thon (Flensburg) und Jeannette Windheuser (Wuppertal)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung 2018 der Sektion Medienpädagogik fand vom 20. bis 21. September an der Universität Bremen zum Thema „Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung" statt und wurde durch Prof. Dr. Karsten D. Wolf zusammen mit dem ZEMKI (Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung) organisiert. In 24 Beiträgen sowie in den Keynotes von Prof. Dr. Shakuntala Banaji sowie von Prof. Dr. Andreas Hepp wurden Bezüge zwischen der Medienpädagogik und aktuellen kommunikations- und medienwissenschaftlichen Theoriediskursen erörtert. Die Tagung wurde durch einen Workshop am Vortag (Thema „Nachwuchsvernetzung") und durch das Doktorierendenforum am Vormittag des ersten Tages gerahmt. Die Preise für das beste Poster wurden am Ende der Tagung verliehen an Andreas Dertinger (1. Platz) und Matthias Zieglmair (2. Platz). Die Tagungsbeiträge werden z. T. im Jahrbuch Medienpädagogik 16 in der Zeitschrift MedienPädagogik erscheinen.

Die Frühjahrstagung 2019 der Sektion Medienpädagogik fand am 21.und 22. März 2019 an der Universität Paderborn statt und wurde von Prof. Dr. Dorothee M. Meister, Prof. Dr. Bardo Herzig, Tilman-Mathies Klar und Dr. Alexander Martin veranstaltet. Unter dem Titel „Orientierungen in der digitalen Welt" berichteten Kolleginnen und Kollegen über Herausforderungen und Gestaltungsoptionen der Medienpädagogik angesichts der Digitalisierung unterschiedlicher Felder. Die Tagungsbeiträge werden z. T. in einem Themenheft in der Zeitschrift MedienPädagogik erscheinen.

Die diesjährige Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik findet am 26. und 27. September 2019 an den Pädagogischen Hochschulen Zürich und Weingarten unter dem Titel „Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt" statt. Die Tagung wird von Dr. Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich) und Jun.-Prof. Dr. Ilka Koppel (Pädagogische Hochschule Weingarten) organisiert. Die Keynote von Prof. em. Dr. Heinz Moser und die fast 40 Beiträge werden einen engen Bezug zum Verhältnis zwischen den Komplexen Lernen und Medien herstellen und dabei insgesamt eine Art Bestandsaufnahme dieses Themas vornehmen. Die Beiträge werden im Jahrbuch Medienpädagogik 17 in der Zeitschrift MedienPädagogik publiziert. Wegen der hohen Relevanz und Nachfrage wird die Herbsttagung 2019 das Doktorierendenforum des „Jungen Netzwerks Medienpädagogik" nicht mehr nur als Pre-Conference, sondern erstmals nach 10-jährigem Bestehen als integralen Bestandteil führen. Während des Gesellschaftsabends am Donnerstag, 26. September 2019 wird der bi-annuale Dissertationspreis der Sektion Medienpäda-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.19

gogik verliehen. Die Jury-Mitglieder sind Prof. em. Dr. Stefan Aufenanger und Prof. em. Dr. Ben Bachmair.

Parallel zur Herbsttagung findet an der Universität Göttingen am 26. und 27. September 2019 die Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE statt. Da das Thema „Unterrichtsmedien im Kontext digitalen Wandels" ist, fand ein Einbezug der Sektion Medienpädagogik statt: Mitglieder sind an der Planung der Tagung, in Keynotes und Beiträgen beteiligt.

Die kommende Frühjahrstagung 2020 findet integriert in den DGfE-Kongress an der Universität zu Köln statt. Auf der dortigen Mitgliederversammlung wird turnusgemäß der Vorstand der Sektion neu gewählt.

Die Herbsttagung 2020 findet an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg unter der Leitung von Prof. Dr. Benjamin Jörissen statt. Die Frühjahrstagung 2021 wird voraussichtlich an der Universität Leipzig stattfinden, organisiert durch Prof. Dr. Sonja Ganguin und in Kooperation mit der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPuK).

Vorstandsarbeit: Auseinandersetzung mit drei zentralen Themen

Seit der Herbsttagung 2018 an der Universität Bremen bearbeiten der Vorstand und seine Mitglieder Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich), Sandra Aßmann (Ruhr-Universität Bochum), Karsten D. Wolf (Universität Bremen) und Patrick Bettinger (Universität zu Köln) die drei zentralen Themen „Überarbeitung des de-Wikipedia-Artikels „Medienpädagogik" (vertreten durch Patrick Bettinger), „Internationalisierung der Medienpädagogik" (vertreten durch Karsten D. Wolf) und „Das ‚O' in Medienpädagogik: Openness und Open Science von Open Access bis Open Source" (vertreten durch Klaus Rummler). An der Überarbeitung des Wikipedia-Artikels nehmen mehrere namhafte Mitglieder der Sektion erfolgreich Teil, um eine möglichst umfangreiche und konsensfähige Repräsentation des Faches auf dieser einflussreichen Plattform dauerhaft zu hinterlassen. Das Thema „Internationalisierung" ist durch die Initiative stärker ins Bewusstsein der Mitglieder gerückt. Beide Themen werden nochmals intensiv in Workshops auf der Herbsttagung 2019 der Sektion bearbeitet. Speziell zum letzten Thema „Openness und Open Science" wird es auf der ECER2019 in Hamburg fünf Initiativen geben, die in internationaler Kooperation stattfinden und die unter maßgeblicher Leitung und Beteiligung der Mitglieder der Sektion initiiert und durchgeführt werden. Das Leistungsspektrum reicht von einem Stand Europäischer Open Access Zeitschriften der Erziehungswissenschaft in der Reihe der Aussteller der Verlage, über eine EERA-Session zum Thema in Form eines Barcamp, über Fachbeiträge zum Thema bis hin zu Podiumsdiskussionen zusammen mit vier verschiedenen Netzwerken der EERA. Mehr dazu unter https://eera-ecer.de/news/open-science-in-the-european-educational-sciences-landscape-spark-the-discussion/.

Aktivitäten der Sektion

Die Nachwuchsgruppe der Sektion „Junges Netzwerk Medienpädagogik“ vollzog einen Wechsel bei den Sprecherinnen und Sprechern: Nina Grünberger (Pädagogische Hochschule Wien), Franziska Bellinger (Universität Hamburg) und Wolfgang Ruge (Universität Wien) verabschiedeten sich aus dem Sprecherinnen- und Sprecher-Team. Ricarda Bolten (Universität Bremen) bleibt Sprecherin. Neu dabei sind Maria Seyferth-Zapf (Universität Würzburg), Matthias Zieglmeier (Universität Erlangen-Nürnberg), Alexandra Totter (Pädagogische Hochschule Zürich) und Markus Meschik (Virtuelle Pädagogische Hochschule).

Nachdem Mitglieder der Sektion Medienpädagogik in einer KMK-Arbeitsgruppe an der Aktualisierung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ mitwirkten, wurden der Vorstand und die Sektion eingeladen, finale Überarbeitungen vorzuschlagen. Die aktualisierte Fassung vom 16. Mai 2019 wurde veröffentlicht.

Ein zentrales Engagement der Sektion Medienpädagogik ist der Bereich „digitale Bildung“. Die im Sommer 2019 erschienene „Frankfurter Erklärung“ präzisiert die im Jahr 2016 erarbeitete „Dagstuhl-Erklärung“ und schafft vor allem breite wissenschaftliche Anschlussfähigkeit. Inhaltlich spannt das sog. Frankfurter Dreieck Fragen und Handlungsfelder zum Thema „digitale Bildung“ in eine Technologisch-mediale, eine Gesellschaftlich-kulturelle und eine Interaktionsperspektive auf. Beide Erklärungen sind das Ergebnis enger Zusammenarbeit zwischen Fachgesellschaften und Vertretungen der Informatik und ihrer Didaktik, Medienpädagogik und Medienwissenschaft, Schulpraxis, Wirtschaft und Bildungspolitik.

Veröffentlichungen der Sektion

Die Beiträge der Herbsttagung 2018 an der Universität Bremen mit dem Thema „Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung“ werden in der Publikationsreihe Jahrbuch Medienpädagogik in der Zeitschrift MedienPädagogik (www.medienpaed.com) als Einzelbeiträge sowie in gedruckter Buchform als Print-on-demand verfügbar sein.

Die Beiträge der Frühjahrstagung 2019 an der Universität Paderborn werden in einem Themenheft in der Zeitschrift MedienPädagogik erscheinen.

Noch in diesem Jahr wird der Dokumentationsband der Tagung JFMH 2018 „Teilhabe in einer durch digitale Medien geprägten Welt“, die vom 18. bis 20. Juli 2018 am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern stattfand, in der Zeitschrift MedienPädagogik als Themenheft erscheinen (http://www.medienpaed.com/issue/archive).

Klaus Rummler (Zürich), Sandra Aßmann (Bochum),
Karsten D. Wolf (Bremen) und Patrick Bettinger (Köln)

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Tagungen

Die diesjährige Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik mit dem Thema „Organisation über Grenzen“ fand an der Universität Trier statt. An der Tagung nahmen über 100 Teilnehmende aus Deutschland, Österreich, Schweden, Dänemark, Luxemburg und dem Iran teil. Besonders erfreulich war, dass auch wieder interessierte Studierende unter den Tagungsgästen waren, die dem breiten Angebot des Tagungsprogramms folgten. Das Themenspektrum der Tagung umfasste neben theoretischen Beiträgen auch eine Vielzahl empirischer Arbeiten, die das Verhältnis von Organisation und Grenzen in den Blick nahmen. Besondere Berücksichtigung fanden hierbei etwa hybride Konstruktionen von Organisationen, Perspektiven der Transnationalität sowie die Folgen der fortschreitenden Digitalisierung. Dabei wurden an zwei Veranstaltungstagen Vorträge in fünf bzw. sechs parallelen Foren diskutiert. Gut besucht waren auch die beiden Keynotes von Barbara Czarniawska (Universität Göteborg) und Fabian Kessl (Bergische Universität Wuppertal), die die zentrale Relevanz des Phänomens der Grenze für organisationspädagogische Forschungsperspektiven herausstellten. Im Vorfeld der Konferenz fand bereits zum fünften Mal das Forum Pädagogische Organisationsforschung statt, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase eine Plattform zur Diskussion von Qualifikationsarbeiten bietet. Außerdem gab es im Rahmen der Tagung ein Barcamp mit dem Titel „Perspektiven der Organisationspädagogik“, das einen offenen Austausch von Mitgliedern und Interessierten der Sektion ermöglichte. Die diskutierten Themen des Barcamps brachten die Teilnehmenden selbst ein. Neben dem Erschließen neuer Themenfelder für die organisationspädagogische Diskurslandschaft war unter anderem die Verständigung über organisationspädagogische Lehrangebote ein Thema, das ein breiteres Interesse fand. Die Ergebnisse des Barcamps wurden im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Tagung präsentiert. Die nächste Jahrestagung „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ findet vom 27. bis 28. Februar 2020 an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel statt. Im Vorfeld der Jahrestagung wird am 26. bis 27. Februar 2020 das sechste Forum Pädagogische Organisationsforschung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase veranstaltet.

Aktivitäten der Sektion

Auf der erziehungswissenschaftlichen Welt-Fachkonferenz WERA im August 2019 in Tokyo, Japan war das seit 2014 bestehende und soeben in seiner Laufzeit verlängerte International Research Network (IRN) „Organizational Education – Futures in Organizing“ mit drei internationalen Symposien vertreten. Das

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.20

„WERA-Invited Symposium“ widmete sich mit Beiträgen aus Frankreich, Japan, Österreich und Deutschland der Thematik „Towards Equity and Social Justice: Ethics & Aesthetics, Reflexivity, Empowerment and Innovation: Core Reference Points of Professionalization Research in Organizational Education“. Ein weiteres Symposium griff die Thematik „Ethical Academia? Universities' Challenges between Global Competitiveness, Social Responsibility, and Persisting Inequalities“ auf, das dritte Symposium beschäftigte sich mit der Thematik der „Organizational Diversity“. Darüber hinaus fand in Kooperation mit japanischen Kolleginnen und Kollegen ein informelles Netzwerk-Treffen der Mitglieder statt. Zudem wurde die Möglichkeit für ein Netzwerk-Treffen zur Entwicklung globaler Forschungsperspektiven genutzt, die in ein globales Forschungsmemorandum „Organizational Education“ einfließen werden.

Auch im Rahmen der ECER im September 2019 in Hamburg fanden im Rahmen des NW 32 „Organizational Education“ wieder zahlreiche international besetzte organisationspädagogische Symposien, Workshops und Forschungsforen statt, beispielsweise ein Doppel-Symposium zum Thema „Social Innovation in Education“ sowie Symposien im Themenspektrum der Nachhaltigkeit zu „Circular Organizing“ oder „From Alma Mater to Vuca-Demia? Strategies of Organizational Change in Academia between Risks and Alternative Futures“.

Weitere Tagungs- und Workshop-Initiativen entstanden im Nachgang zum Barcamp auf der diesjährigen Jahrestagung in Trier. Hier hat sich insbesondere aus der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase heraus ein Arbeitskreis zum Thema „Kritische Organisationspädagogik“ gebildet. Im Oktober 2019 findet zu diesem Thema ein erstes Arbeitstreffen an der Universität Erlangen-Nürnberg statt, zu dem als Vorbereitungsteam Nicolas Engel (Erlangen), Sarah Wieners (Marburg), Timo Schreiner (Gießen) und Christoph Damm (Magdeburg) eingeladen haben. Es geht dabei in einer ersten systematischen Annäherung um die Fragen, auf die eine kritische Organisationspädagogik zeitgemäße Antworten sucht. Das Treffen findet in Form eines Workshops statt, in dem inhaltliche und methodologische Perspektiven einer kritischen Organisationspädagogik diskutiert und dokumentiert werden. Im März 2020 findet im Rahmen des DGfE-Kongresses an der Universität zu Köln neben Symposien und Arbeitsgruppen zu organisationspädagogischen Fragestellungen zum ersten Mal auch eine Mitgliederversammlung der Sektion Organisationspädagogik statt, die als ein offenes und partizipatives Forum für Mitglieder und Interessierte geplant ist.

Veröffentlichungen der Sektion

Der Band „Organisation und Zivilgesellschaft“, herausgegeben von Andreas Schröer, Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Christian Schröder und Susanne Maria Weber (2019) bei Springer VS ist sowohl als Printausgabe als auch als E-Book erschienen. Der Band diskutiert die Besonderheiten von Organisationalem Lernen in, von und zwischen zivilgesell-

schaftlichen Organisationen. Insgesamt sind damit in den vergangenen Jahren zehn Tagungsbände in der Reihe „Organisation und Pädagogik“ bei Springer VS erschienen. Im Rahmen der Weiterentwicklung ihrer Publikationsstrategie startet die Sektion Organisationspädagogik mit dem Jahrbuch Organisationspädagogik aktuell ein neues Veröffentlichungsformat, das ebenfalls in der Reihe „Organisation und Pädagogik“ bei Springer VS erscheinen wird. Dazu gibt es jährlich einen Call for Papers. Das Jahrbuch beinhaltet neben einem thematischen Schwerpunkt, der sich am Thema der jeweiligen Jahrestagung orientiert auch einen allgemeinen Teil für aktuelle organisationspädagogische Beiträge. Texte für das Jahrbuch können sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache eingereicht werden und durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Darüber hinaus wurde ein Editorial Board des Jahrbuchs gegründet, das sich im Rahmen der Jahrestagung in Trier zu einer ersten konstituierenden Sitzung getroffen hat. Das erste Jahrbuch „Organisation und Verantwortung“, herausgegeben von Claudia Fahrenwald, Nicolas Engel und Andreas Schröer befindet sich derzeit im Druck. Das zweite Jahrbuch Organisationspädagogik zum Thema „Organisation über Grenzen“ im Nachgang zur diesjährigen Jahrestagung ist in Vorbereitung.

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

TAGUNGSKALENDER

Dezember 2019

„Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung“ – Winter School der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Datum: 5. bis 5. Dezember 2019

Tagungsort: DIPF, Frankfurt am Main

Organisation: Marcelo Parreira do Amaral, Ellen McKenney

Information: https://ice.dipf.de/de/veranstaltungen/winter-school-2019-1

Februar 2020

„Organisation zwischen Theorie und Praxis“ – Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik

Datum: 27. bis 28. Februar 2020

Tagungsort: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Organisation: Anja Mensching, Stefanie Kessler, Martin Hunold, Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Susanne M. Weber

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14_OrgaPaed/2020_CfP_Theorie_und_Praxis.pdf

März 2020

„Optimierung“ – 27. Kongress der DGfE

Datum: 15. bis 18. März 2020

Tagungsort: Universität zu Köln

Organisation: Markus Dederich, Karine Eu, Petra Herzmann, Sandra Hofhues, Elke Kleinau, Matthias Proske, Hans-Joachim Roth, Ulrich Salaschek, Michael Schemmann, Henrike Terhart, Jörg Zirfas

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

April 2020

„Zwischen Tradition und Wandel: Pädagogische und religionspädagogische Initiativen im ‚langen 19. Jahrhundert'" – Jahrestagung des Arbeitskreises für historische Religionspädagogik

Datum: 2. bis 3. April 2020

Tagungsort: Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Organisation: Arbeitskreis für historische Religionspädagogik

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/2019.10_CFP_Jahrestagung_AKHRP.pdf

Juni 2020

„‚Jugend und ihre pädagogischen Institutionen' – Zwischen Normierung und Ermöglichung"

Datum: 25. bis 26. Juni 2020

Tagungsort: FernUniversität Hagen

Organisation: Karin Bock, Cathleen Grunert, Nicolle Pfaff, Wolfgang Schröer

Information: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/2019.07_CfP_Jugend_und_pa%CC%88dagogischen_Institutionen.pdf

Juli 2020

DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 27. bis 31. Juli 2020

Tagungsort: Erkner bei Berlin

Organisation: Susan Derdula-Makowski,

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

PERSONALIA

Nachruf auf Ilse Dahmer

Am 9. April 2019 ist Ilse Dahmer in der Seniorenresidenz Heidehaus bei Hannover verstorben. Am 15. April wäre sie 90 Jahre alt geworden.

In Ilse Dahmers wissenschaftlicher Vita treten nicht Titel und Positionen hervor, sondern ein bis in das höchste Alter getragenes Engagement für die Geschicke der Erziehungswissenschaft. Vielen bleibt Ilse Dahmer als streitbare und streitende Wissenschaftlerin in Erinnerung, die wohl so viele Kongresse der DGfE besuchte, wie kein weiteres Mitglied. Sie war eine weithin geschätzte Privatgelehrte, die ihr Leben für die Erziehungswissenschaft ohne formale Zäsuren führte.

In den 1960er Jahren trat Ilse Dahmer aus einer geisteswissenschaftlichen Position gemeinsam mit Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer und Anderen für eine Hinwendung der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften ein. Als Mitglied des DGfE-Vorstandes in den Jahren 1972-1974 erwog sie, „wie sich der Wildwuchs der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften in ein markantes disziplinspezifisches und natürlich zukunftsweisendes Profil überführen ließe“ (Dahmer 1999, S. 15). Diese Frage ist Gegenstand langjähriger Korrespondenzen Ilse Dahmers mit den Kolleginnen und Kollegen des Faches und ihr Vermächtnis an die Erziehungswissenschaft.

Harm Kuper

Dahmer, Ilse (1999): Pro Sectionibus. In: Erziehungswissenschaft 10, 18, S. 15-20.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.21

Nachruf auf Prof. Dr. Klaus Prange (3. Januar 1939-29. Juni 2019)

Mit Klaus Prange ist ein Erziehungswissenschaftler gestorben, der in der langen Tradition der Disziplin tief verwurzelt war und im aktuellen Kontext zugleich theoretisch und pragmatisch eigenständig zu argumentieren verstand. Seine wissenschaftliche Praxis galt dem Ziel, eine eigene und originäre Systematik der Erziehungswissenschaft vorzulegen, über die Möglichkeiten des pädagogischen Handelns aufzuklären und die „Entfremdung" zwischen Reflexion, Bildungsforschung und Praxis aufzubrechen. Bereits seine frühen Arbeiten, z. B. die voluminöse drei-bändige Studie über „Pädagogik als Erfahrungsprozeß" (1978-1980), belegen den weiten Horizont, den er in seiner theoretischen, historischen und pragmatischen Argumentation zu integrieren vermochte. Die „Bauformen des Unterrichts" (1983) lösten seine Ambitionen mit einer „Didaktik für Lehrer" ein, in der die philosophische Tradition seit Herbart aufgehoben ist, aber in ihren theorieinternen Konstruktionen eine scharfe Distanz gegenüber den Konflikten der Gegenwart und ihren Modellen der Didaktik eingehalten wird. Prange suchte Unterricht wie Erziehung wieder als ein „Handwerk" bewusst zu machen, das auch lehr- und lernbar ist. Seine späteren Untersuchungen über Lehren und Lernen, Erziehung und Unterricht, pädagogische Handlungsformen und die Aufgabe der Schule haben schließlich zur Entwicklung einer einzigartigen „Ethik der Pädagogik" und einer ganz singulären „Operativen Pädagogik" geführt.

Als Sohn eines Volksschullehrers geboren, hat Prange nach dem Abitur am ehrwürdigen Johann-Heinrich-Voß-Gymnasium in Eutin zunächst Englisch und Deutsch studiert und in Kiel als Gymnasiallehrer gearbeitet, bis er sich nach Studien der Philosophie und Pädagogik 1975 in Kiel, von Werner Loch gefördert, also auch phänomenologisch gebildet, mit seinen Studien zum pädagogischen Aufbau der Erfahrung habilitierte. Danach hat er zuerst in Kiel gelehrt, von 1985 bis 1989 dann an der Universität Bayreuth und schließlich bis 2003 an der Universität Tübingen, und immer zugleich Allgemeine Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik vertreten. Bis zu seinem Tode hatte er eine Honorarprofessur an der Universität in Oldenburg inne, seinem neuen Lebensmittelpunkt damit ebenso verbunden wie dem Geburtsort Herbarts und dessen Tradition, die er so intensiv aufnahm.

Die originäre Position, die Prange innerhalb der Erziehungswissenschaft präsentierte, spiegelt sich in allen Themenfeldern, die er bearbeitet hat und die er gleichzeitig im Blick auf die zentralen Aufgaben der Pädagogik zur Einheit relationieren und fügen wollte. Seine Studien zur Ethik, das klassische Thema unseres Faches, tragen den Titel „Die Ethik der Pädagogik". Anders als Versuche, die Normativität des Pädagogischen aus dem religiösen oder dem poli-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.22

tischen Raum oder nur philosophisch und im Allgemeinen zu bestimmen, hält Prange an einer Eigenlogik pädagogischer Normativität fest. Sie basiert für ihn auf der Nicht-Reziprozität pädagogischer Beziehungen und er distanziert sich von Konzepten, die Erziehung einseitig auf Lernen oder erziehungsphilosophische oder reformpädagogische Selbstbildungsprozesse zu gründen versuchen. Nach Prange verweisen die Notwendigkeit der Erziehung des Menschen und die pädagogische Verantwortung, die Erwachsene als Erzieher, Miterzieher, Lehrer und Sozialpädagogen für Heranwachsende tragen, so aufeinander, dass sie erst zusammen das konstituieren, was man pädagogische Praxis nennt. Seine scharfe, viel diskutierte und auch in Kontroversen stark beachtete Kritik der Waldorfpädagogik als einer Pädagogik, die in „weihepriesterlicher Würde" gegen die Selbstbestimmung des Kindes eine „Erziehung zur Anthroposophie" inszeniert, gewinnt hier ihr ethisches Fundament; und es gehört zu seinem scharfen Blick, dass er in dieser „absoluten Pädagogik" zugleich die Praktiken einer unreflektiert-doktrinären Pädagogik des späten 19. Jahrhunderts sowie der disziplinierend-kontrollierenden Volksschule der KuK-Monarchie aufweist und sie im Wesentlichen als „Gesinnungspädagogik" und einen problematischen „Herbartianismus ohne wirklichen Unterricht" kritisiert.

Auch die Unterscheidungen im Zentrum von Pranges pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studien verbinden die pragmatische, den Schwierigkeiten der pädagogischen Profession eng verbundene Perspektive mit den Grundlagen theoretischer Reflexion. Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen, Erziehungsbedürftigkeit und pädagogische Verantwortung, pädagogische Normativität und außerpädagogische Normativitäten werden in ihrem Zusammenhang als Themen aufgenommen und aus der Distanz so beobachtet, dass die Formen und Bereiche des pädagogischen Handelns zu ihrem eigenen Recht kommen. Pranges Studien sollen einer Erfahrung gerecht werden, die er – in dem „schulmeisterlich-lehrhaften" Ton, den er vortragend und diskutierend so selbstironisch wie eindeutig zu nutzen wusste, – als das erste Gesetz aller Pädagogik immer neu bekräftigte: „Lernen ist resistent gegen Erziehung", eine Erfahrung, die in der ansonsten dominierenden Beobachtung dieser Situation, die den Unterricht meist doch nur „zwischen Tugendoptimismus und Wirkungsdefizit" behandelt, meist „unthematisch und intransparent" bleibt. Diesem Problem sollte seine Pragmatik abhelfen.

In seiner „Operativen Pädagogik" hat Prange systematisch zuerst und besonders engagiert die Bedeutung eines pädagogischen „Zeigens" akzentuiert und betont, dass darauf in allen Formen der Erziehung nicht verzichtet werden kann und dass es als Praktik sowohl für regierende und disziplinierende, unterrichtliche und beratende Erziehungspraktiken von grundlegender Bedeutung ist. Danach erreichen edukativ unterstützte und konzipierte Lern- und Bildungsprozesse erst dann ihr Ziel, wenn sie dazu führen, dass Gezeigtes nicht nur individuell verstanden, sondern so angeeignet wird, dass es auch anderen gezeigt und in sozialen Kontexten zum Gegenstand diskursiver Beratungen erhoben werden

kann. Die weitere Arbeit an den „Formen des pädagogischen Handelns“ hat dann auch „komplexe Formen“, vom Spiel bis zur Strafe erörtert, die Methodisierung des Handelns in Institutionen sowie „Großformen“ wie Volks- oder Medienerziehung behandelt, immer wieder auch kritisch und sensibel gegenüber der politisch-pädagogischen Ambition der „Umerziehung“. Nicht zufällig hat er sich auch an den Debatten über die pädagogische Lektion des Nationalsozialismus, kritisch-distanziert, beteiligt. Aus all diesen Studien leitete Prange Forderungen nicht nur für die „Lehrbarkeit der Erziehung“ ab, dem Funktionsmodell des „Leviathan“ zugeordnet, sondern auch konkrete Forderungen an die pädagogische Praxis in allen Formen nicht-professioneller und professionalisierter Erziehung. Er plädierte intensiv für die Legitimität der Schule, für eine konstruktive Reflexion ihrer Praxis und für eine erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung, die ihren pragmatischen Sinn bewahrt und sich vom „Gang der Sache“, nicht von den Obsessionen der Kritik regieren lässt. Es gehört in diesen Denkstil, dass er so skeptisch gegen die (in Kiel früh kultivierte) „Curriculumindustrie“ war wie aktuell gegen Monopolisierungsansprüche in Teilen der empirischen Bildungsforschung.

Die Erziehungswissenschaft hat mit Klaus Prange einen ihrer großen und bedeutenden Repräsentanten verloren, der zusammenzuhalten versuchte, was in der unverzichtbaren Spezialisierung zwar unvermeidbar auseinandergetreten ist, aber immer wieder neu geordnet werden muss, nicht nur schreibend, sondern auch in der kommunikativen Geselligkeit, die er zu kultivieren wusste – und auch deshalb wird er uns fehlen.

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Wahl der Vorschläge

aus der Wissenschaft für die 7. Berufungsperiode (2020–2023) des RatSWD

Der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) startet im Juli 2020 in seine 7. Berufungsperiode. Er setzt sich für die nutzungsfreundliche Weiterentwicklung der Forschungsdateninfrastruktur für die Sozial-, Verhaltens- und Wirtschaftswissenschaften ein.

- Die **Online-Wahl** des RatSWD findet vom 10.02.–02.03.2020 statt.
- **Kandidierende von 15 Fachgesellschaften** aus den Sozial-, Verhaltens- und Wirtschaftswissenschaften und freie Vorschläge
- Wahlberechtigt sind alle **promovierten Forschenden** an Hochschulen und anderen Einrichtungen der unabhängigen wissenschaftlichen Forschung, die sich in das Wahlverzeichnis des RatSWD bis 03.02.2020 eintragen lassen.

Für die Wahl registrieren: www.ratswd.de/wahl

Gesellschaft braucht Wissenschaft. Wissenschaft braucht Daten.

8| Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten

02.–03. März 2020 in Berlin, www.ratswd.de/kswd

Die **8. Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten (8| KSWD)** ist das Austauschforum für empirische Wirtschafts- und Sozialforschung. Erhebungs- und Analysemethoden, Datenquellen und Dateninfrastrukturen stehen zur Debatte.

Für die Konferenz anmelden: www.ratswd.de/kswd

RatSWD
Rat für Sozial- und WirtschaftsDaten

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Staatlich anerkannte, private
Fachhochschule des Mittelstands (FHM)

In Kooperation mit:

UNIVERSITY OF GLOUCESTERSHIRE

DOCTOR OF EDUCATION (EdD)

BERUFLICHER **AUFSTIEG** DURCH WISSENSCHAFTLICHE **EXZELLENZ**

Berufsbegleitende Promotion an der FHM

- Optimale Vereinbarkeit von Beruf und Promotion
- Regelstudienzeit 4 Jahre
- Für Personen, die in pädagogischen Bildungsfeldern tätig sind und forschungsorientiert arbeiten

Jetzt **Infoveranstaltung besuchen** & **Studienplatz sichern**!

fh-mittelstand.de/edd