

Tippelt, Rudolf

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses Bildung in der Demokratie am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 135-140



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tippelt, Rudolf: Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses Bildung in der Demokratie am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 135-140 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40646

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-40646>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

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

Heft 41

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	9
-----------------	---

Beiträge

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht	11
---	----

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand

Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt	27
--	----

Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	43
---	----

Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*

Werner Thole, Ingrid Lohmann

Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	67
--	----

Ulrich Bartosch

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen	73
--	----

Karin Böllert

Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	93
---	----

Barbara M. Kehm

Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen 101

Winfried Heidemann

EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen im Bildungssystem 105

Rudolf Tippelt

Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung 113

Andrea Liesner

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage 119

Edwin Keiner

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft 127

Beiträge zum 22. DGfE-Kongress *Bildung in der Demokratie*

Rudolf Tippelt

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses *Bildung in der Demokratie* am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 135

Rudolf Tippelt

Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010 im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz am 16. März 2010 141

Werner Thole

Bericht des Schatzmeisters für den Zeitraum vom 1. Januar 2008 bis März 2010 152

Werner Thole

„Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen aufgreifen.“ Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises 156

Hans Thiersch

Dankesrede anlässlich der Verleihung
des Ernst Christian Trapp-Preises 161

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Walter Hornstein anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 166

Ingrid Lohmann

Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 169

Hans-Rüdiger Müller

DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger
Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler
– Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger 173

Barbara Budrich

(Meinungs-)Bildung in der Demokratie
Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis 175

Mitteilungen des Vorstands

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 179

Mitglieder des Ethik-Rats 184

Einrichtung einer ExpertInnenkommission *Physische, psychische
und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder
und Jugendliche* – Presseerklärung 185

Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren
bei Publikationen 186

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung195

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 205

Inhaltsverzeichnis

Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	211
Sektion 5	Schulpädagogik	212
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	213
Sektion 8	Sozialpädagogik	215
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	218
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	220
Sektion 12	Medienpädagogik	221

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	225
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab	238
---	-----

DGB: Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart	239
--	-----

DFG: „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten	243
---	-----

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) & Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft	246
--	-----

Hans Böckler Stiftung (HBS): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft	249
--	-----

European University Association (EUA) to publish ‘annual review’ of worldwide university rankings	250
--	-----

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: <i>Master of Arts Rehabilitationswissenschaften</i>	251
Nachwuchsakademie <i>Empirische Schul- und Unterrichtsforschung</i>	252
Kostenfreie Online-Zeitschrift <i>Schulpädagogik-heute</i>	252
Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft	253
European Educational Research Journal – <i>Open Invitation</i>	254
 <i>Ausschreibungen, Preise</i>	
DGfE-Nachwuchspreis 2012	255
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	255
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	256
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis 2010	256
 <i>Tagungskalender</i>	 259
 <i>Personalia</i>	
Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe	271
 <i>Impressum</i>	

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses
Bildung in der Demokratie am 15. März 2010
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Rudolf Tippelt

Wenn man unter Bildung die Aufnahme, Erschließung und Einordnung von Erfahrung und Wissen in *allen* Lebensphasen, von der frühen Kindheit über das Jugend- und Erwachsenenalter bis ins hohe Alter versteht, müssen auf diesem Kongress jeweils die Bedingungen und Ergebnisse von Bildung in der Frühpädagogik, in den Schulen, in der beruflichen Bildung, in der außerschulischen Jugendbildung, in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie an den Hochschulen analysiert werden. Die Ergebnisse solcher Analysen legen – das werden die Arbeitsgruppen, Symposien und Forschungsforen zeigen – Interventionen und pädagogische Maßnahmen nahe, die die Qualität von Bildungsprozessen sichern und die in mehreren Bereichen auch deutlich erhöhte finanzielle Bildungsinvestitionen verlangen.

Trotz sicher notwendiger differenzierender Analysen zur *Bildung in der Demokratie* lassen sich doch einige übergreifende Herausforderungen in den Bereichen Qualifikation und Kompetenzentwicklung, politische Partizipation und soziale Inklusion, ethisch-normative Orientierung und kulturelle Identitätsfindung benennen, die in den nächsten Tagen in über 130 Veranstaltungen bearbeitet werden. Im Zentrum dieses Kongresses stehen verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, die die Thematisierung von Bildung in der Demokratie zum gegenwärtigen Zeitpunkt ausgesprochen dringlich werden lassen:

Erstens werden wir die Herausbildung und die Zementierung alter und neuer Ungleichheitsstrukturen analysieren: Wie viel Ungleichheit verträgt eine Demokratie? Was bedeutet es für die Heranwachsenden und die Gesellschaft, wenn zehn Prozent eines Altersjahrgangs keinen allgemeinen Bildungsabschluss erhalten, wenn ein Fünftel nur Lese- und Mathematikleistungen erreicht, die den Zugang zur beruflichen Ausbildung unmöglich machen, wenn das international anerkannte duale System der beruflichen Bildung nicht mehr hinreichend aufnahmefähig oder -bereit ist, wenn über ein Fünftel, derzeit sogar über ein Viertel der Studierenden das Studium oftmals ohne Alternative abbricht oder wenn deutlich mehr als die Hälfte der Bevölkerung zwischen 19 und 65 Jahren die Angebote der Weiterbildung nicht nutzt oder nutzen kann. Es ist durch die internationalen Large Scale Assessments nun

seit über zehn Jahren bekannt, dass in keinem anderen Land die Differenz der Bildungschancen zwischen den Kindern der privilegierten Schichten und Milieus gegenüber den bildungsarmen Bevölkerungsgruppen so groß ist wie in Deutschland. Dies ist besonders in fortgeschrittenen Wissens-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften nicht hinzunehmen, da hier doch hohe Tätigkeitsanforderungen wichtiger werden, wie analytisches, abstraktes und systemorientiertes Denken, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen und selbstständigen Entscheiden in neuen, wenig standardisierten Situationen sowie die Fähigkeit zur Kooperation in Teams in arbeitsteiligen Organisationen. In demokratischen Gesellschaften sind gravierende soziale Disparitäten beim Bildungserwerb ausgesprochen dysfunktional. Zu viele Heranwachsende und zu große soziale Gruppen werden auf die genannten Anforderungen nicht hinreichend vorbereitet und dadurch marginalisiert. Die Schattenseite der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft zeigt ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko der gering oder falsch Qualifizierten.

Zweitens werden offenbar die Potentiale kultureller Heterogenität für eine lebendige, moderne plurale Demokratie noch lange nicht von allen verstanden, und es kommt fortwährend zu Irritationen infolge von Migration. Wenn die dritte und vierte Generation der MigrantInnen schulisch und sozial nicht deutlich besser integriert sind als ihre zuziehenden Eltern und Großeltern, dann stellen sich nach wie vor massive Fragen an die Einwanderungspolitik und große Herausforderungen an die interkulturelle Pädagogik.

Drittens sind die soziale, kulturelle und politische Partizipation absteigender sozialer Milieus stark gefährdet, und es hilft nun gar nicht weiter, wenn das Prekariat und die sehr heterogene Gruppe der Arbeitslosen und Langzeitarbeitslosen nahezu kollektiv der Motivationslosigkeit und der Arbeitsverweigerung bezichtigt werden. Die demokratische Gesellschaft ist auf Solidarität und auf Gemeinwohl angewiesen.

Viertens ist in den Forschungen zum lebenslangen Lernen sichtbar geworden, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Entwicklung, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement stark beeinflusst. Dabei sind nicht nur die Bildungsabschlüsse, sondern auch die Qualität der vermittelten Bildungsprozesse und Kenntnisse für den weiteren Lebenslauf entscheidend. Bildung und Weiterbildung eröffnen auch in der nachberuflichen Lebensphase, also im Alter, Möglichkeiten, am sozialen und politischen Leben sowie bei kulturellen Aktivitäten intensiv und selbstbestimmt zu partizipieren. Es wird wichtig sein, dieses Bild vom aktiven und selbstbestimmten Altern individuell und institutionell künftig deutlich zu profilieren.

Fünftens ist in einer auch durch das Konsumverhalten stark bestimmten Gesellschaft, in der einzelne soziale Gruppen ihre Lebensstile unverkennbar darstellen, in der der Habitus dazu dient, sich von anderen sozialen Gruppen abzuheben und zu differenzieren, Bildung auch zu einem Mittel geworden, Distinktion zum Ausdruck zu bringen. In der pluralen demokratischen Gesellschaft lassen sich dementsprechend sehr verschiedene soziale Milieus identifizieren, die äußerst unterschiedliche Erwartungen an ihre Bildung formulieren. Diese Pluralität von Lebensstilen, Interessen und Bedürfnissen ist aufzugreifen, wenn sich in der Zivilgesellschaft neue Partizipationsfelder und -formen entwickeln sollen.

Sechstens sind sicher auch Gewalt-affine und anomische Orientierungen als Demokratie-gefährdend einzustufen und daher zu analysieren. Allerdings sind es nicht nur jugendliche Subkulturen oder auffällige Einzeltäter, auf die dieses Problem projiziert werden könnte. Ein Blick in die Kriminalitätsstatistiken zeigt, dass im historischen Vergleich nicht die Kinder- und Jugendkulturen die gravierendsten Probleme produzieren. Es gelingt offenbar auch vielen erwachsenen Individuen nicht hinreichend, sich an den schnellen Wandel der sozialen, ökonomischen und auch kulturellen Kontexte in post-modernen Gesellschaften zu akkommodieren. In biografischen Analysen zeigt sich, dass Individuen ihre Identität nicht nur in den frühen Lebensjahren stabilisieren, sondern dass sie ihre Persönlichkeit fortlaufend weiter entwickeln, um die neuen Anforderungen in ‚Risikogesellschaften‘ bewältigen zu können. Bildung und lebenslanges Lernen sind hierbei zur notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung für politische Partizipation und für soziale Inklusion geworden.

Idealtypisch wäre es notwendig, wenn wir Erwachsene als Vorbilder Werte wie Fairness, Verantwortung, Selbstbestimmung, Solidarität und vor allem Mündigkeit den jungen nachwachsenden Generationen vorleben. Hier gab es aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten Versäumnisse und auch gravierendes, ja aktuell sichtbar werdendes schockierendes Versagen gegenüber den nachwachsenden Generationen. Autoritarismus in jeder Form, aber auch Laissez-Faire wirken besonders destruktiv. Abwegig sind auch die Ideologien vom sogenannten platonischen pädagogischen Eros. Was wir dagegen brauchen sind familiäre Bindung und Verantwortung einerseits, im öffentlichen pädagogischen Bereich Professionalität andererseits: Notwendig sind sicher Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und Organisationskompetenz, das wissen wir aus vielen empirischen Studien; gleichwertig sind aber auch Beratungskompetenz, pädagogische Kompetenz und im Herbartischen Sinne „pädagogischer Takt“ zu fördern. Unter pädagogischem Takt verstehen wir die Fähigkeit der professionellen PädagogInnen, Nähe und Distanz im Inte-

resse der Selbständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, aber auch in der Erwachsenenbildung, sensibel zu regulieren.

Siebtens ist an die philosophisch-pragmatistische pädagogische Tradition zu erinnern. Für John Dewey (vgl. 1916) ist Demokratie bekanntermaßen eine Lebensform und keinesfalls nur eine Regierungsform. In Deweys demokratischer Bildungseinrichtung haben expositorische Lehre und abstraktes Wissen selbstverständlich einen Raum, aber Wissen muss sich erfahrungsorientiert integrieren lassen, um sinnvoll zu sein. Eine Schule, die lediglich zur Alterssegregation beiträgt und die Stoff ohne aktives Verstehen und Handeln an SchülerInnen heranträgt, gefährdet die Demokratie, anstatt sie positiv zu beeinflussen. Die Schule kann aber so gestaltet werden, dass Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit, Interesse am anderen und an der Gemeinschaft nicht von oben als Emanzipation implementiert werden, sondern dass diese leitenden didaktischen Intentionen und Lernprinzipien von den Lernenden mitgestaltet werden.

Allerdings gehören hierzu Voraussetzungen, die weder damals noch heute selbstverständlich gegeben sind: Die Lehrerrolle bedarf der pädagogischen und didaktischen Freiheit, allerdings immer eingebunden in den Kontext einer humanen Schulentwicklung. Offene Lernumwelten und neue Lerngelegenheiten in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen sind notwendig (Betriebe, Hochschulen, Verbände, Museen etc.), um aktives demokratisches Handeln zu fördern, um Heranwachsende nicht in künstlichen Welten altershomogen zu isolieren. Bildungsinteressen entstehen dort, wo inhaltliche, soziale und emotionale Aspekte von Lernhandlungen berücksichtigt werden können. Dies erfordert ohne Zweifel die Variation von Lehrmethoden, erfordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern, erfordert darüber hinaus pädagogisch-soziologische Phantasie und exemplarisches politisches Lernen, wie es Oskar Negt schon in den 1970er Jahren angemahnt hat.

Achtens ist der Anpassungsdruck, dem Regionen, Nationen und lokale Kulturen in Globalisierungsprozessen einer Weltgesellschaft ausgesetzt sind, massiver geworden. Gerade in dieser Situation kann auf das Ideal des demokratisch-pragmatistischen Unterrichts als Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft verwiesen werden. Bildung in der Demokratie basiert auf systematischem und theoriegeleitetem hypothetischem Denken, braucht Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu befragen, zielt auf Innensteuerung und auf die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten der Rollenübernahme sowie auf Empathie, damit die zunächst signifikanten und später generalisierten Anderen verstanden werden können (vgl. Mead 1934). Bildung kann mit dazu beitragen, dass Heranwachsende und Erwachsene

darauf vorbereitet werden, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, sich in Teams zu ergänzen, so dass auf diese Weise soziale Integration und organische Solidarität (vgl. Durkheim 1988), also Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens – auch im internationalen Kontext – gefördert und stabilisiert werden. Aber es stimmt dennoch: Voraussetzung für diese komplexen sozialen und Demokratie-förderlichen Orientierungen sind u. a. der Aufbau solider Les-, Fremdsprachen-, Mathematik- und Lernkompetenzen und eine – das will ich hervorheben – achtsame soziale und emotionale Förderung der Heranwachsenden.

Neuntens schließlich sind die im internationalen Vergleich und trotz der erkannten Bildungsprobleme deutlich zu geringen finanziellen Investitionen im Bildungssektor als Herausforderung zu benennen. Es stimmt: Mit Geld allein ist nichts zu erreichen, aber es muss uns nachdenklich stimmen, wenn der Bildungsfinanzbericht 2009 (vgl. Statistisches Bundesamt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz) aufzeigt, dass in Deutschland, trotz wachsender Bildungsausgaben je Einwohner, der Anteil der Bildungsausgaben am BIP in den letzten Jahrzehnten rückläufig war und überdies niedriger als in anderen OECD-Staaten ist (in Deutschland 4,8%, im OECD-Durchschnitt immerhin 5,7%). Wenn man bedenkt, dass in Deutschland 80% der Bildungsausgaben (114,9 Mrd. Euro), vor allem im Schul- und Hochschulbereich, durch die öffentliche Hand finanziert werden und dass davon knapp 74% die Länder, 21% die Gemeinden und gut 5% der Bund finanzieren, dann ist nur zu hoffen, dass die öffentlichen Mittel für die Bildung der nachwachsenden Generation in der Finanzkrise keinen Schaden nehmen. Eine Stagnation der Bildungsausgaben oder eine Verlagerung auf die privaten bildungsaktiven wie bildungsfernen Familien und Milieus müsste als schwerer Rückschlag der Bildung in der Demokratie interpretiert werden.

Mit diesen Themen und Thesen sind zumindest einige der aktuellen Herausforderungen an die Bildungspolitik, an das Bildungssystem und nicht zuletzt an die Erziehungswissenschaft selbst benannt. Wir als Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungs- und BildungswissenschaftlerInnen sind nicht so naiv oder elitär, uns im Sinne von ‚Gutmenschen‘ – wie es bisweilen boshaft heißt – für die besseren Demokraten zu halten. Aber unserer Disziplin, der Erziehungswissenschaft, und der von ihr getragenen Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsforschung ist dennoch in den verschiedenen ausdifferenzierten Bereichen eine Orientierungs-, manchmal Steuerungs- und jedenfalls Aufklärungsfunktion für pädagogisches und soziales Handeln zuzusprechen.

Es geht bei diesem Kongress auch darum, unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven, die sich jeweils neu darstellenden pädagogisch relevanten Tatsachen in die Reflexion über *Bildung in der Demokratie* einzubeziehen. Wir werden analysieren, nicht dramatisieren. Die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung sollen dazu führen, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären.

In diesem Sinne bearbeiten wir auch das gravierende und massive Problem des körperlichen und sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen. Der Vorstand der DGfE hat zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen eine Stellungnahme verabschiedet. Unter anderem wird die DGfE eine interdisziplinäre Expertengruppe von Sozialpädagogen, Schulpädagogen und Schulpsychologen, Kinder- und Jugendpsychiatern, Theologen und Juristen einsetzen, die mit ihrer jeweils spezifischen Perspektive und Expertise zur Analyse und zur Prävention differenzierende Vorschläge entwickeln wird.

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung in demokratischen Gesellschaften gilt allgemein: Rationales methodisches Erkennen, kritisches Aufzeigen von Defiziten und Herausforderungen und – gemeinsam mit der Bildungspraxis und -politik – das phantasievolle Suchen und exemplarische Finden von Wegen und Alternativen haben höchste Priorität.

Ich wünsche Ihnen allen einen anregenden Kongress und bedanke mich sehr herzlich bei unseren Mainzer Kolleginnen und Kollegen, die alles dazu beigetragen haben, dass dieser Kongress gelingen kann!