

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Bildungsforschung im Konflikt von administrativer Über- und reflektiver Untersteuerung

Ein Erfahrungsbericht aus einem BMBF-Forschungsprojekt zur
frühen Kindheit

Gerd Hölter

„Je planmäßiger die Menschen vorgehen,
desto wirksamer vermag sie der Zufall zu treffen.“
(Friedrich Dürrenmatt, *Die Physiker*, 1962)

Einleitung

Zunächst als einer der Antragsteller, dann als Emeritus hatte ich von 2011 bis 2014 die Gelegenheit, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit 1,4 Millionen Euro geförderte Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) als Senior Fellow zu begleiten. Die folgenden Anmerkungen, die sich vornehmlich auf die Erfahrung mit einem Projekt aus der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) des BMBF beziehen, sind in mehrfacher Hinsicht selektiv und subjektiv. Eine umfassende Publikation ist hierzu im Jahr 2016 erschienen (Fischer et al. 2016)

Um die „Hamsterradmetapher“ im Titel des Schwerpunkt dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft aufzunehmen, geht es mir in meinem hier dargelegten Erfahrungsbericht zwar auch um das Forschungsthema „Inhalte“, aber mehr noch um das „Wie“ des erlebten Forschungsprozesses vor dem Hintergrund von eigenen Projekterfahrungen im weiteren Umfeld der Erziehungs- und Sportwissenschaft.

Einleitend in diesen Erfahrungsbericht werden im Folgenden Überlegungen zum Forschungsgegenstand und zur Forschungsfrage des Projektes sowie seine Einbettung in theoretische und institutionelle Rahmenbedingungen skizziert. Im Anschluss daran wird der Ablauf des Forschungsprojekts vor allem unter dem Gesichtspunkt „der Tendenz zur Übersteuerung [...] und einer wachsenden Anzahl von Regelungsstrukturen“ (Heinze/Arnold 2008, S. 716)

analysiert – einhergehend mit einer aus meiner Sicht fehlenden Balance zwischen Aktion und Reflexion.

Kontexte des Forschungsgegenstands

Bildungsforschung entsteht nicht im „luftleeren Raum“, sondern ist in ein bestimmtes sozioökonomisches sowie politisches Umfeld eingebettet und damit auch gesellschaftlichen Stimmungen und „Moden“ unterworfen.

Beispiele dafür stellen herausragende Forschungsanlässe in der Vergangenheit wie u.a. die von Georg Picht im Jahr 1964 deklamierte „Bildungskatastrophe“ und der „Pisa-Schock“ am Beginn dieses Jahrtausends dar. Ohne auf die vielfach analysierten Details dieser beiden Ereignisse näher einzugehen, lohnt es sich im Hinblick auf die Hintergründe von aktuell geförderten Forschungsprojekten, sich ihre Geschichte und ihre politische Einbettung mit den daraus erfolgten praktischen Konsequenzen erneut vor Augen zu führen.

Das erste Ereignis, die „Bildungskatastrophe“, beschrieb gravierende strukturelle Defizite – wie u.a. die hohe soziale Selektivität, die unzureichende finanzielle Ausstattung, den geringen Akademisierungsgrad und die Mängel in der Lehrerbildung – des deutschen Bildungswesens. Die Argumentation Pichtts erfolgte vorwiegend in der Tradition eines klassisch-pädagogischen Bildungsbegriffs, für den „Mündigkeit“ bzw. später die „Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums“ zentral sind.

Es ist u.a. Wolfgang Klafki großes Verdienst, diesen Bildungsbegriff als „Bildung für alle“ auch stärker politisch zu bestimmen und die Selbstbestimmung um die zentralen Elemente von Mitbestimmung und Solidarität zu ergänzen (Klafki 1996).

Die von Picht beschworene Bildungskatastrophe führte z.B. durch die Gründung von Gesamtschulen zu strukturellen Konsequenzen im Bildungswesen, ohne dass diese wesentlich zu einer Verminderung der sozialen Selektivität beigetragen hätten (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2012). Auch sein Ruf nach einer erheblichen Steigerung von höheren Schulabschlüssen wurde realisiert, wobei heutzutage zunehmend Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer „Überakademisierung“ (Nida-Rümelin 2014) geäußert werden.

Die in älteren Bildungsentwürfen noch von unmittelbarem Nutzen befreite Bildungsidee als „Kulturgut mündiger Menschen“ wandelte sich unter der allmählichen Durchdringung und Beeinflussung vieler Lebensbereiche aufgrund eines Kosten-Nutzen-Denkens in die Leitidee von der „Bildung als Humankapital“. Federführend in diesem Prozess war und ist die OECD, die 1961 als Nachfolgeorganisation der sogenannten Marshall-Hilfe gegründet wurde. Initiiert durch diese wirtschaftsnahe Initiative der weltweit führenden Industrienationen wurde mittlerweile mehrfach in vergleichenden Studien die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen der 34 Mitglieder untersucht, mit

für Deutschland ernüchternden Ergebnissen, wenn es um operationalisierbare Lernziele ging. Dabei wurde der schon im Namen der Organisation deutlich sichtbare Zusammenhang zu ökonomischen Verwertungsinteressen von Bildung insgesamt nur unzureichend thematisiert.

Als Folge des zweiten Ereignisses, dem vermeintlichen „Schock“, setzten bis heute andauernde Aktivitäten ein, um „Bildung“ nach Regeln des New Public Management (NPM) und anderer ökonomischer Steuerungsmodelle zu transformieren: Was wenige Jahre zuvor noch auf dem Hintergrund der klassischen deutschen Bildungstradition als „Allgemeinbildung“ beschrieben wurde, wandelte sich zu einem umfänglichen Katalog von sog. „Bildungsstandards“, vorwiegend mit dem Ziel, Kompetenzen im Sinne von unmittelbaren Nutzenanwendungen zu erreichen. In Schritten mühsamer Kleinarbeit wurden und werden bis zu 4000 Teilkompetenzen formuliert – so u.a. im Lehrplan 21 für die Grundschule in der Schweiz –, die entwickelt, geübt, angewendet und überprüft werden sollen. Im Hinblick auf die Bildungsstandards in der frühen Bildung variieren zurzeit die „kompetenzorientierten Qualifikationsziele“ in Deutschland zwar nur in den Stückzahlen 24 bis 158 (vgl. KMK 2011), aber ähnlich wie bei der Lehr- und Lernzieldiskussion der 1970er Jahre lassen sich ihre Auswahl und Formulierung kaum rational begründen. Auf die Absurditäten dieser Entwicklung gehen u.a. ausführlich Liessmann (2008; 2014) und Münch (2009; 2011) ein.

Mit Stichworten wie „Bildungsstandards“ und ihren Derivaten „Kompetenz- und Output-Orientierung“ sowie mit der stromlinienförmigen Zurichtung von Ausbildungswegen werden nur skizzenhaft einige der aktuell sichtbaren Konsequenzen eines weitgehend aus ökonomischen Planungsvorgängen entstandenen Bildungsbegriffs benannt, der nun auch nicht mehr vor Säuglingen und Kindern bis zum Schuleintritt mit sechs Jahren halt macht. Was bis vor kurzem noch als „Krippe“ oder „Garten“ bezeichnet wurde (eine Idee, die auch sprachlich international Karriere machte) verbunden mit der Assoziation einer Entwicklung von Kindern in einem beschützenden äußeren Rahmen, wandelt sich neuerdings zur „Kita als Kompetenzzentrum“ (vgl. Koch 2016, S. 324). Als Botinnen und Vermittlerinnen von Bildungsstandards und -kompetenzen bedürfen die ehemaligen „Gärtnerinnen“ einer planvoll gesteuerten und in ihren Ergebnissen überprüfbaren Aus- und/oder Weiterbildung, womit wir bei der 2009 ins Leben gerufenen „Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wären. Mit der Tatsache, dass der Anteil von frühpädagogischen Fachkräften zu 96 Prozent weiblich ist, u.a. mit erheblichem Einfluss auf den Umgang mit Körperlichkeit und Bewegung, hat sich im Rahmen des beschriebenen Projektes ausführlich Böcker-Giannini (2016) auseinandergesetzt.

Damit ich nicht missverstanden werde und auch nicht den Förderern des BiK-Projektes in die fütternde Hand beiße: Es geht nicht darum, einer möglichst guten Ausbildung von Fachkräften auf allen Ebenen des Bildungswesens

in den Rücken zu fallen, sondern – und so verstehe ich die gesellschaftliche Aufgabe von Erziehungswissenschaft – „entwickelte Denkergebnisse und Lösungsversuche für Kritik offen zu halten und sich die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen nicht nehmen zu lassen“ (Klafki 1996, S. 62).

Im Sinne des neuen ökonomischen Denkens ist es konsequent, dass die „Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wie auch die sich daran anschließende Ausweitung der Forschungsaktivitäten (AWiFF) nicht nur von der Politik (BMBF) und der Wissenschaft (Deutsches Jugendinstitut-DJI), sondern auch von der Wirtschaft (Robert-Bosch-Stiftung) finanziell getragen wird. Das Zusammenspiel dieses Netzwerks von Fördernden und Entscheidenden ist nicht einfach zu durchschauen, da sich in den jeweiligen Vorständen, Kuratorien und Beiräten neben Vertreterinnen und Vertretern des Bundes sowie der Landesministerien auch ernannte Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler sowie Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Interessengruppen aus Kirchen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbänden, der Wirtschaft und Familienmitglieder der beteiligten Stiftung finden. Die schwere Durchschaubarkeit dieses Geflechts scheint allerdings kein Sonderproblem der WiFF-Forschungsaktivitäten zu sein, sondern sie spiegelt ein grundlegendes Problem in der Drittmittelforschung wider. So resümiert Behm in ihrer Analyse anlässlich des 50. Jahrestages der Gründung der DGfE im Jahr 2014:

„Angesichts dieser Entwicklung [der Ausweitung von Themen und Publikationen, G.H.] ist die Bedeutung eines genaueren Wissens um die Praktiken und Strategien von Auswahlhandlungen in Bezug auf die Themen (wie auf Methoden, Theorien, Personal usw.) und die dabei jeweils beanspruchte Legitimation für die zukünftige Wissenschaft kaum zu überschätzen.“ (Behm 2014, S. 21)

Als Konsequenz gelte es daher „die eigenen Disziplinierungspfade im Kontext allgemeiner wissenschaftstheoretischer Entwicklungen intensiver zu reflektieren“ (ebd.).¹

Wie diese Pfade vermutlich „getrampelt“ werden, wird am Beispiel des Themas „Bewegung in der frühen Kindheit“, dem zentralen Forschungsgegenstand des BiK-Projekts, an anderer Stelle ausführlicher analysiert (Hölter 2016).

An dieser Stelle verkürzt, fällt bei der Festlegung von forschungs- und förderwürdigen Themen in der Erziehungswissenschaft auf, dass zumindest in Deutschland die Erforschung der Bewegungs- und Wahrnehmungsent-

1 Behm gelangt zu dieser Schlussfolgerung aufgrund einer ausführlichen Analyse des Gründungskongresses der DGfE im Jahr 1968 in Göttingen. Im Vorfeld zu dieser Veranstaltung wurde erbittert um die Auswahl des Kongressthemas „Sprache und Erziehung“ [sic!] gestritten und die sich schon andeutende Kontroverse zwischen empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik ausgeklammert (vgl. Behm 2014, S. 18ff.)

wicklung im frühen Kindesalter und ihre Förderung nur eine geringe Rolle spielt. Und dies trotz schon länger währenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema in einschlägigen wissenschaftlichen Fachkommissionen (wie u.a. in der Kommission Sportpädagogik der DGfE und der Arbeitsgruppe „Frühförderung“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft), der Erwähnung in fast allen Ausbildungscurricula für pädagogische Fachkräfte, einer Anzahl spezifischer Publikationen sowie seiner aktuellen Präsenz in der Förder- und Weiterbildungspraxis.

Es entsteht der Eindruck, dass in Kreisen der forschenden Frühpädagoginnen und Frühpädagogen Bewegung vorwiegend als Teilthema der Fachdidaktik Sport im Sinne von „Bewegung (und Sport) als Lerngegenstand“ oder als „Medium der Gesundheitserziehung“ verstanden wird (Bahr et al. 2012).

Die Tatsache, dass Bewegung ein zentrales Medium der allgemeinen Entwicklungsförderung und eine der wesentlichen Grundlagen für die Förderung unterschiedlicher kognitiver und sprachlicher Kompetenzen ist, wird hierzulande in der Forschung – im Gegensatz zu zahlreichen englischsprachigen, vornehmlich entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten aus Australien, den skandinavischen Ländern, England und den USA – kaum thematisiert.

Dort werden Bewegung und Körperlichkeit u.a. ein „lebenslanges Erfahrungsprimat“ sowie eine „einigende Perspektive“ (Stern 2011) für die verschiedenen Konzepte zur Erforschung von Kognition, Emotion, Wahrnehmung und Sprache zugeschrieben und in der praktischen Förderung prominent berücksichtigt (vgl. Fischer 2010).

Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig plausibel, dass in den WiFF-Konzepten und den daraus folgenden Publikationen des DJI fast ausschließlich die Sprache und ihre Förderung zum Thema wird. Es entsteht der Eindruck – und dies sage ich jenseits aller fachwissenschaftlichen Parteilichkeit –, dass die „Spielregeln und die Definitionsmacht“ von Themen, die erforscht werden sollen, von wenigen Forschergruppen und Institutionen „monopolisiert“ werden, mit der Konsequenz einer „Verringerung der Vielfalt des Wissens, der Einschränkung des Wettbewerbs und der Verengung des Korridors der Wissensrevolution“ (Münch 2009, S. 185ff.).

Es ist offensichtlich, dass sich Forschungsförderung in vielerlei Hinsicht nicht im luftleeren Raum bewegt: Sie spiegelt vielmehr wechselnde politische und ökonomische Interessen wider, aber auch Theorien, Methoden und Themenpräferenzen, die mit den Disziplinierungspfaden eines Fachgebiets zu tun haben.

Forschungsabläufe zwischen Ansprüchen, Praktikabilität und Reflexion

Die Entscheidung, sich an einem öffentlich geförderten Drittmittelprojekt zu beteiligen, beruht im Wesentlichen auf den bisherigen Publikations- und Forschungsprofilen der Antragstellenden und ihren aktuellen Arbeitsfeldern.

Die Projektskizze wurde im Verbund von Hochschullehrenden aus zwei Universitäten und drei Fachhochschulen gemeinsam erstellt. Die Bewertung der Projektskizze als „hauptantragswürdig“ erfolgte in einem anonymen Gutachterverfahren; für den Hauptantrag war eine ausgeklügelte Vorausplanung des gesamten Projektverlaufs über den Zeitraum von drei Jahren erforderlich, einschließlich der genauen Beschreibung aller Forschungsaktivitäten in „Arbeitspaketen“, einer detaillierten Festlegung des beteiligten wissenschaftlichen Personals und zukünftiger Disseminationsstrategien. Für die weitere Bearbeitung wurde die Verwaltungs- und Kontrollbefugnis an eine außeruniversitäre Agentur delegiert (DLR). Dies stellte sich aus unserer Sicht im Nachhinein als eine unglückliche Delegation von zentralen Aufgaben des Projekts an zwar bemühte, aber letztlich fachfremde Mitarbeitende der beauftragten Agentur heraus.

Während der Phase der Beantragung konnte der intensive sächliche und personale Arbeitsaufwand nur sehr eingeschränkt aus der Grundfinanzierung der Fachbereiche/Fakultäten bestritten werden. Vor dem Hintergrund einer durchschnittlichen Bewilligungsquote von 30 Prozent bei Drittmitteln werden hier enorme Planungskapazitäten gebunden. Der Versuch den ins Detail gehenden Planungsanforderungen zu diesem Zeitpunkt gerecht zu werden, gingen nicht in die realen Kosten des Projekts ein, eine Tatsache, die auch in den umfassenden neueren Fachgutachten einhellig bemängelt wird. Je nach Disziplin betragen diese Kosten bis zu 41 Prozent der später evtl. zugesprochenen Drittmittel (PROGNOS 2014, S. 13).

Nach der Projektzusage erfolgte die Einstellung von Projektmitarbeitenden. Die Auswahlkriterien waren auf der Basis von akademischen Grundqualifikationen hinreichende Erfahrungen in thematisch affinen Arbeitsfeldern, Methodenkompetenzen und das Interesse an einer Weiterqualifikation. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht der Zeitaufwand für Administration, Abrechnung und Koordination absehbar, denn dann wäre ein weiteres Einstellungskriterium zumindest eine Banklehre bzw. eine kaufmännische Ausbildung gewesen. Die „administrative Übersteuerung“ (Heinze/Arnold 2008), die sich bei der Zusammenstellung des Hauptantrags schon andeutete, wurde zu einer zunehmenden Belastung und sie hemmte den Projektverlauf enorm. Hochschulverwaltungen – und dies ist keine neue Erkenntnis (vgl. PROGNOS 2014) – sind bisher nur unzureichend bzw. manchmal auch überhaupt nicht in der Lage, die eingeworbenen Mittel professionell zu verwalten. Daher muss ein Teil dieser Aufgaben im Projekt selbst mit erledigt werden.

Irr- und Umwege, Fehler, unkalkulierbare äußere Einflüsse, Kommunikations- und Beziehungsbarrieren im Team, Reflexionsschleifen und andere Unwägbarkeiten sind in linear gedachten „Forschungsproduktionsprozessen“ nicht vorhersehbar, aber auch nicht vorgesehen. Sie ereignen sich aber vor allem dann, wenn Planungen auf eine weitaus komplexere Realität treffen.² Hierzu bemerkt Münch, dass „Managementwissen abstrakte Modelle zur Anwendung bringe [...], deren wissenschaftliche Gültigkeit auf der Ausklammerung einer Vielzahl von Faktoren und Handlungszielen beruht“ (Münch 2009, S. 116).

„Ausklammerungen“ mögen zwar in einem naturwissenschaftlichen Laborversuch gelingen, aber das mittlerweile von den Naturwissenschaften und der klinischen Medizin auf andere Wissensbereiche ausstrahlende Dogma „Evidenzbasierung“ ist in anderen Kontexten und Wissenschaftsbereichen so kaum übertragbar (vgl. Hölter 2011).

Trotz einer Orientierung „am Plan“ und einer großen Selbstdisziplinierung mussten wir im Projektverlauf immer wieder erfahren, wie sich Forschungsakzente verschoben oder vorher nicht bedachte Faktoren vorgefasste Pläne zur Makulatur machten. Retrospektiv sind daher für Forschungsprozesse Zeiten der Auseinandersetzung und Revision sowie Reserven für Momente der Besinnung und Reflexion zu berücksichtigen.

Mit dem fortschreitenden Projektverlauf ergaben sich besonders bei den Promovierenden Konflikte zwischen der zeitgerechten Erledigung von Projektaufgaben und der Bearbeitung der eigenen Promotionsthemen. Dies ist insofern verständlich, da eine weitere Anstellung im akademischen Bereich entscheidend von dem Abschluss der Promotion abhängt. Der Spagat zwischen Projektarbeit und eigener Qualifikation war kaum während der Projektzeit zu bewältigen.

In der ökonomieorientierten PROGNOSE-Studie wird hierzu kritisch angemerkt, dass „der geforderte Zeitraum, d.h. die Projektlaufzeit [...] nur einen unvollständigen Abschnitt der mit der Forschung einhergehenden Kostenverursachung beschreibe“ (PROGNOS 2014, S. 111ff.). Somit entstünden „erhebliche Finanzierungslücken, sowohl bei den vor- als auch bei den nachgelagerten Aktivitäten der Forschung“ (ebd., S., 152). Und dies ist für das Projektpersonal besonders belastend.

Die Dissemination der Forschungsergebnisse konnte zwar z.T. während des Projekts vorbereitet werden, allerdings erforderten u.a. Nachjustierungen des „Plans“ erneute Verhandlungen mit Projektträgern und Administrationen. Da die eigenen projektgebundenen Personalressourcen zu diesem Zeitpunkt

2 „Ja, mach nur einen Plan, sei nur ein großes Licht! Und mach denn noch’n zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht.“ (Bertolt Brecht, „Das Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“ aus der Dreigroschenoper, Uraufführung 1928)

nicht mehr vorhanden waren, wurde die zeitaufwändige Nachbereitung ausschließlich aus Lehrstuhlmitteln finanziert.

Die Fokussierung auf ein Projektthema über den gesamten Förderzeitraum ist auch für die Projektleitenden, wenn auch in gesicherten Arbeitsverhältnissen, schwierig, besonders dann, wenn sie sich etwa nach Ablauf der Hälfte der Projektzeit – auch aus Fürsorge für die Mitarbeitenden – um das nächste Projekt bemühen müssen. Hier wird besonders deutlich, wie negativ sich eine mangelnde Forschungsgrundfinanzierung auf die Kontinuität von Forschungsprozessen auswirkt und Personalressourcen bindet.

Fazit

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus anderen Forschungsprojekten und dem Privileg einer nur bedingten Verantwortlichkeit habe ich mir die Freiheit genommen, die Hintergründe, die den aktuellen Ablauf und die Projektbedingungen eines von mir begleiteten BMBF-Projekts zur „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) näher zu analysieren. Dabei ist mir immer klarer geworden, wie eine bestimmte Form des ökonomisch geprägten Denkens die Forschungstätigkeit beeinflussen und z.T. erheblich hemmen kann. Es mag zwar etwas aus der Zeit gefallen klingen, aber mir scheinen zumindest zwei Grundwerte, die meine wissenschaftliche Tätigkeit wesentlich mitbestimmt haben, immer mehr in den Hintergrund zu geraten: z.B. das Vertrauen in die Redlichkeit des Forschungsbemühens; im Wirtschaftsleben gab und gibt es bis heute Geschäfte, die „auf Treu und Glauben“ mit einem „Handschlag zwischen ehrbaren Kaufleuten“ besiegelt werden. Jenseits von Vertrauensseligkeit hätte ich mir dies bei der Verwaltung der Forschungsmittel gewünscht, ohne dass die Sinnhaftigkeit einer überschaubaren Planung und einer vernünftigen Rechnungsprüfung in Abrede gestellt werden. Des Weiteren verhindert die allgegenwärtige administrative Übersteuerung einen zweiten von mir für wesentlich erachteten Forschungsaspekt: Die Freude an der wissenschaftlichen Arbeit, die „Freiheit und Lust des Denkens, des Erkennens, des Verstehens“ (Liessmann 2014, S. 10).

Es ist fragwürdig, ob sich unter den heutigen Förderbedingungen öffentlicher Institutionen Kreativität und Innovation in der Forschung tatsächlich entfalten können. Die Konsequenzen sind besonders für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler am Beginn einer Karriere fatal: Sie nehmen Forschung als Wettbewerb um Effizienz und Mittel wahr, bei dem Momente des Innehaltens und die Freude am Denken in den Hintergrund geraten. Für ein Fortbestehen und eine Weiterentwicklung des Wissenschaftsstandortes Deutschland ist dies sehr schade.

Ich schließe mit einem Satz der Berliner Kollegin S. Viernickel aus ihrem Eingangsreferat während der Abschlusstagung der Förderlinie AWiFF in

Berlin im Mai 2014: „Forschungsförderung sollte in Zukunft großzügiger verfahren [...], und dies bezieht sich vor allem auf den Umgang mit dem akademischen ‚Humankapital‘ auf allen Qualifikationsstufen und in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen.“

Gerd Hölter, Prof. Dr., war bis 2011 Hochschullehrer für Bewegungserziehung und Bewegungstherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund.

Literatur

- Bahr, Stephanie/Kallinich, Kristin/Beudels, Wolfgang/Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. In: *Motorik* 35, 3, S. 98-109.
- Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Gedanken zu Jubiläen und Forschungslücken. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 25, 48, S. 11-23.
- Bertelsmann-Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung(Hrsg.) (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Böcker-Giannini, Nicola (2016): Das gespielte Geschlecht – Frauenberuf „Frühpädagogische Fachkraft“ In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 341-354.
- Fischer, Klaus (2010): Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im frühen Kindesalter. In: Schäfer, G. E./Staege, R./Meiners, K. (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen, S. 117-131.
- Fischer, Klaus/Beudels, Wolfgang/Hölter, Gerd/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.) (2016): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinze, Thomas/Arnold, Natalie (2008): Governanceregimes im Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60, 4, S. 686-722.
- Hölter, Gerd (2011): Pro & Kontra: Evidence-based Medicine ist der Goldstandard der Leitlinienentwicklung. In: *Psychiatrische Praxis* 5, 38, S. 218-220.

- Hölter, Gerd (2016): Bildungsforschung in der Spanne von Transparenz, Evidenz und Praktikabilität. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 395-412.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [Zugriff: 18. März 2015].
- Koch, Michaela (2016): Kinder unter drei Jahren und der Bildungsbereich „Bewegung“. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 311-330.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Wien: Zsolnay.
- Meurer, Petra/Schulze, Nicole (2010): Overheadkosten für Drittmittelprojekte in Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (= EFI Studien zum deutschen Innovationssystem Nr.10). Berlin: EFI. http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/18_2010_Overheadkosten.pdf [Zugriff: 11. Oktober 2016].
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- PROGNOS (2014): Wissenschaftliche Untersuchung und Analyse der Auswirkungen der Einführung von Projektpauschalen in die BMBF-Forschungsförderung auf die Hochschulen in Deutschland. Studie im Auftrag des BMBF. http://www.bmbf.de/pubRD/BMBF-Projektpauschalen_Bericht.pdf [Zugriff: 18. März 2015].
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Stern, Daniel N. (2011): Ausdrucksformen der Vitalität. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.