

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 62, Jg. 32|2021

**Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht –
Anknüpfungspunkte zur
Belebung eines brachliegenden Diskurses**

Mit Beiträgen von
Hans-Peter Füssel, Martin Heinrich,
Julia Hugo, Franz Reimer,
Ludwig Salgo, Christine Wiezorek
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: 2x jährlich
Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:
Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-
Liebig-Universität Gießen
Christine.Wiezorek@erziehung.uni-giessen.de
Prof. Dr. Harm Kuper, Freie
Universität Berlin
harm.kuper@fu-berlin.de

Schriftleitung:
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,
Ludwig-Maximilians-Universität
München

Redaktion und Satz:
Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundes-
wehr Hamburg

Kontakt: ew@dgfe.de

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

Verlag:
Verlag Barbara Budrich,
Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de |
www.budrich-journals.de
info@budrich.de
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50, Fax:
(+49) (0)2171 79491 69

Redaktionsschluss für Heft 63 ist der
15. August 2021

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
buenro@dgfe.de, Tel.: +49 (0)30 303
43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© 2021 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH
erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Diese Lizenz erlaubt die Verbrei-
tung, Speicherung, Vervielfältigung
und Bearbeitung bei Verwendung
der gleichen CC-BY-4.0-Lizenz und
unter Angabe der Urheber*innen,
Rechte, Änderungen und verwende-
ten Lizenz.

Dieses Heft steht im Open-Access-
Bereich der Verlagsseiten zum
kostenlosen Download bereit.

Eine kostenpflichtige Druckversion
(Print on Demand) kann über den
Verlag bezogen werden.

Der Bericht der Sektion 12 – Medien-
pädagogik, S. 125a-d, ist in der
gedruckten Version nicht enthalten.

Erziehungswissenschaft

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

Heft 62

32. Jahrgang 2021

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	7
-----------------	---

THEMENSCHWERPUNKT „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND BILDUNGSRECHT – ANKNÜPFUNGSPUNKTE ZUR BELEBUNG EINES BRACHLIEGENDEN DISKURSES“

Julia Hugo & Martin Heinrich

Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“	11
---	----

Christine Wiezorek & Franz Reimer

Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven.....	23
---	----

Hans-Peter Füssel

Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft	35
--	----

Ludwig Salgo

(Wozu) Brauchen Pädagog*innen Rechtskenntnisse? Ein Zwischenruf	47
--	----

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Peter Menck

Ehre, wem Ehre gebührt! Anmerkungen zu einem Text von Britta Behm et al. „Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE“	65
--	----

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.</i>	71
<i>Satzungsänderung.....</i>	81
<i>Zur Satzungsänderung und den Verfahrensregeln, die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises betreffend</i>	83
<i>Bericht des Wahlausschusses zu den Wahlen des Vorsitzenden und der turnusmäßig zu wählenden Vorstandsmitglieder der DGfE</i>	87
<i>Ent grenz ungen 28. DGfE-Kongress 2022 – Call for Papers</i>	89

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	95
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	98
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	102
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik.....</i>	106
<i>Sektion 6 – Sonderpädagogik</i>	111
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	113
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	116
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	122
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung</i>	124
<i>Sektion 12– Medienpädagogik.....</i>	125a
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	126
<i>NOTIZEN.....</i>	129

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h. c. mult. Oskar Anweiler</i>	<i>137</i>
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Detlef Glowka</i>	<i>143</i>
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans-Uwe Otto</i>	<i>145</i>

EDITORIAL

Unter den vielen Referenzen des Erziehungs- und Bildungswesens zu seiner gesellschaftlichen Umwelt wird die zum Recht oft mit gesteigerter Skepsis betrachtet. Dass die vorherrschenden Denkweisen und Orientierungen als einander fremd erlebt werden, lässt sich noch mit Hinweis auf die funktionale Differenz beider Systeme erklären und ins Erwartbare rücken. Dass man im Erziehungs- und Bildungswesen allerdings immer wieder auf die landläufige Auffassung einer Determination durch das Recht stößt, ist mit dem Anspruch auf Autonomie der Systeme nicht mehr vereinbar und verlangt nach einer näheren Betrachtung und Klärung der Systemreferenzen. In Vergessenheit zu geraten drohen diskursive Anknüpfungspunkte für solche Klärungsversuche, die etwa mit der maßgeblichen Beteiligung von Juristinnen und Juristen – die übrigens durchaus bildungstheoretisch argumentierten – an der Gründung von Forschungsinstituten wie dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung oder der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, später DIPF) gegeben waren. Dem entspricht der disziplinäre Diskurs zwischen Erziehungs- und Rechtswissenschaft derzeit trotz einiger prominenter Stimmen nicht. Institutionell liegt er eher brach, als dass er gepflegt würde. Dazu hat sicher beigetragen, dass am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) in Frankfurt am Main, dem Ort, der den disziplinären Austausch zwischen Erziehungs- und Rechtswissenschaft maßgeblich getragen hat, im Zuge der Reorganisation die Professur für bildungsrechtliche Forschung nicht wieder besetzt worden ist.

Um so erfreulicher ist die Einrichtung eines Studienangebots im Kontext Bildungsrecht an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Einer Vortragsreihe aus diesem Projekt entnommen sind drei der vier Beiträge für den Themenschwerpunkt dieses Heftes. Sie sind als Diskussionsbeiträge zur Erkundung der wechselseitigen Referenzen zwischen Bildungs- und Rechtssystem sowie der jeweiligen Bezugsdisziplinen Erziehungs- und Rechtswissenschaft zu verstehen. Sie nähern sich dem Verhältnis über die Tatsachen, dass auch pädagogische Handlungsfelder sowohl der schulischen und beruflichen Bildung, der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Hochschule als auch der Jugendhilfe rechtlich eingefasst sind und dass die Kenntnis bildungs- und sozialrechtlicher Grundlagen, wenn nicht gar die Entwicklung entsprechender Kompetenzen notwendiger Teil pädagogischer Professionalität ist. Zu denken ist bspw. an die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungssystem, an die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Stichwort „Inklusion“) oder an die Ausformulierung von Verfahrensregelungen in Bezug auf die Gewährleistung des Kinderschutzes. Nicht zuletzt stellen Entwicklungen wie die Digitalisierung oder die Corona-Pandemie

oder jugendliche Protestformen wie Fridays for Future Herausforderungen für die pädagogische Praxis dar, die rechtlicher Expertise bedarf.

Zwar hat es in den 1990er Jahren mit der Gründung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht der DGfE die Bestrebung gegeben, dem Bildungsrecht einen systematischen Ort in der Erziehungswissenschaft zuzuweisen, wie Julia Hugo und Martin Heinrich in diesem Heft aber festhalten, muss auch hier eine „seltsam anmutende Abstinenz im Umgang mit Bildungsrecht“ (Hugo/Heinrich, in diesem Heft) konstatiert werden. Sie thematisieren, in den Themenschwerpunkt einführend, Bildungsrecht als „blinden Fleck“ (in) der Erziehungswissenschaft. In ihrem Beitrag „Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten ‚B‘“ diskutieren sie das Brachliegen des Diskurses zwischen Rechts- und Erziehungswissenschaft als Folge des jeweiligen Verhaftetseins in disziplinären Eigenlogiken.

Am Beispiel der Diskussion um den (vermeintlich eigenständigen) Integrationsauftrag der Schule wird sodann im Beitrag von Christine Wiezorek und Franz Reimer „Der Integrationsauftrag der Schule – Erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven“ der Versuch unternommen, das Verhaftetsein in diesen Eigenlogiken aufzubrechen, ohne vorschnell vorgeben zu wollen, dass man dasselbe meint, wenn man vom Gleichen spricht. Deutlich wird, dass dies mitnichten der Fall ist, vielmehr, dass es gerade in Bezug auf die schulische Integrationsaufgabe vonnöten ist, den Diskurs zwischen Erziehungs- und Rechtswissenschaft neu zu beleben.

Dass sich – mit Fragen gesellschaftlicher Integration im Zusammenhang stehend – das Thema der Chancengleichheit im Besonderen anbietet, den Diskurs zwischen Rechts- und Erziehungswissenschaft zu beleben, verdeutlicht der Beitrag von Hans-Peter Füssel „Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft“. Der Jurist Füssel bezieht eine gerade für die Erziehungswissenschaft ausgesprochen charmante Perspektive, aus der sichtbar wird: Ein Anspruch auf Bildung ist mit seiner rechtlichen Fixierung keineswegs prozesshaft spezifiziert und hinsichtlich seiner Voraussetzungen, Verläufe und Folgen determiniert. Daraus entwickelt er – ganz im Sinne funktionaler Differenzierung – den Blick auf die Komplementarität von Recht und Bildung und zeigt Autonomiebereiche der jeweiligen Praktiken und der sie erforschenden Disziplinen auf.

Schließlich wird der Umstand der zunehmenden rechtlichen Durchdringung pädagogischer Handlungsfelder von Ludwig Salgo zum Ausgangspunkt genommen, um die Frage zu diskutieren: „(Wozu) Brauchen Pädagoginnen und Pädagogen Rechtskenntnisse?“ Stärker auf die sozialrechtlichen Belange der Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtet, problematisiert Salgo in seinem Zwischenruf zum einen den Rückbau rechtswissenschaftlicher Professuren an

den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und diskutiert zum anderen sowohl die Relevanz des Rechts für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen als auch die Bedeutung der Erziehungswissenschaft in Bezug auf Fragen der Rechtsformung und -anwendung. Insgesamt, so wird deutlich, gibt es eine ganze Reihe von Anknüpfungspunkten des brachliegenden Diskurses zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht. Ein Aufschlag ist hiermit gemacht.

Anschließend an den Thementeil folgt ein kritischer Beitrag von Peter Menck als Reaktion auf den in der Ausgabe 60 erschienen Beitrag zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE. Einer Reihe von Mitteilungen aus dem Vorstand und Berichten aus den Sektionen schließen sich ein Tagungsbericht sowie zwei Kurzbeiträge aus der Forschung in der Rubrik „Notizen“ an. Abschließend gedenken wir dreier verstorbener Mitglieder, die sich in besonderer Weise für die deutsche Erziehungswissenschaft und die DGfE verdient gemacht haben.

Christine Wiezorek, Harm Kuper und Bernhard Schmidt-Hertha

THEMENSCHWERPUNKT

„ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND BILDUNGSRECHT – ANKNÜPFUNGSPUNKTE ZUR BELEBUNG EINES BRACHLIEGENDEN DISKURSES“

Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“

Julia Hugo & Martin Heinrich

In den 1990er Jahren entstand die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) aus dem Bedürfnis heraus, systematisch erziehungswissenschaftliche Expertise für den Bereich der „Entwicklung des Bildungswesens“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufzubauen (ausführlich Böttcher/Saldern, v./Tippelt 2010, S. 217f.). Die Relevanz der erziehungswissenschaftlichen Reflexion von Steuerungshandlungen (Bildungsplanung) und des Wissens um die organisationale Verfasstheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen (Bildungsorganisation) für die „Entwicklung des Bildungswesens“ in modernen Gesellschaften ist angesichts neuer Steuerungsmodelle unmittelbar einleuchtend und dokumentiert sich in einschlägigen Zeitschriften, in Publikationen (s. z. B. die inzwischen fünfzig Bände der Reihe „Educational Governance“ (Altrichter et al. 2007ff.)) oder in der Forschungsförderungspolitik des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit seinem Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung (BMBF 2018).

Demgegenüber steht eine seltsam anmutende Abstinenz im Umgang mit Bildungsrecht, die der faktischen Relevanz von rechtlichen Rahmenbedingungen für die „Entwicklung des Bildungswesens“ zuwider läuft. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher mit Bildungsrecht dem dritten „B“ als „blinde[m] Fleck“ (Füssel 2020, S. 114) der Erziehungswissenschaft und der KBBB bzw. fragt konkret, inwiefern es ggf. begriffliche Unklarheiten, gegenstandsbezogene Phänomene, die Konfundierung mit Bildungspolitik oder disziplinäre Logiken sind, die eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rechtsfragen so sperrig werden lassen. Die für Missverständnisse anfälligen

disziplinären Eigenlogiken werden – angesichts des begrenzten Umfangs notwendigerweise skizzenartig und exemplarisch – anhand von drei Kontrastierungen illustriert: (a) divergierende theoretische Argumentationslogiken, exemplifiziert an dem für die Rechtswissenschaften zentralen Topos der *herrschenden Meinung*, der einer multiparadigmatischen Argumentationslogik der Erziehungswissenschaft gegenüber gestellt wird, (b) die terminologische Argumentationsfalle der Begriffsgleichheit bei unterschiedlicher Semantik (Polysemie) anhand der Autonomiegesetzgebung sowie schließlich (c) die mögliche Option des Schulterschlusses der Disziplinen in der Konfundierung erziehungswissenschaftlicher und juristischer Fragestellungen mit bildungspolitischen Dimensionen am Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen disziplinären Logiken zeugt von der Notwendigkeit wechselseitiger Wahrnehmung und *Fremdverstehens*. Abschließend verweisen wir auf aktuelle Tendenzen zur Wiederbelebung des Bildungsrechts in der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB).

Bildungsrecht als „blinder Fleck“?

Bei Bildungsrecht handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft schwer fassbaren Bereich, einen „blinde[n] Fleck“ (Füssel 2020, S. 114), was nicht nur darin begründet liegt, dass er seinen Ursprung in einer anderen Fachdisziplin, den Rechtswissenschaften, hat. Schwierigkeiten im Umgang mit bildungsrechtlichen Fragen resultieren ferner aus der fehlenden inhaltlichen Konkretisierung des Begriffs, dem oftmals ein intuitives, tautologisches Alltagsverständnis (Bildungsrecht als das *Recht der Bildung*) gegenübersteht. Entgegen laienhaft-intuitiven Begriffsauffassungen gibt es nicht *das* Bildungsrecht; auch ist Bildungsrecht nicht mit Schulrecht gleichzusetzen. Vielmehr lassen sich je nach Gegenstandsbereich weitere Subrechtsgebiete des Bildungsrechts ausmachen, von denen das Schulrecht eines ist. Außerdem tangieren bildungsrechtliche Fragen auch genuin nicht dem Bildungsrecht zugehörige Rechtsgebiete (z. B. das Familienrecht in Fragen der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen). Schließlich ist Bildungsrecht vom Recht auf Bildung als Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Erziehung zu unterscheiden, wie es in den Landesverfassungen (vgl. z. B. Art. 11 Abs. 1 BW-V; Art. 128 Abs. 1 BayV; Art. 20 Abs. 1 Satz 1 VvB) oder dem von der Bundesrepublik ratifizierten Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 2 1. ZP EMRK) verankert ist. Abgesehen von Fragen der Begriffsauffassung und der Systematisierung beteiligter Rechtsgebiete wird die Komplexität von Bildungsrecht durch die Vielzahl der je Gebiet einschlägigen Rechtsquellen einerseits und bildungspolitisch durch den Kulturföderalismus der Bundesrepublik andererseits befördert.

Zum Begriff Bildungsrecht

In der Rechtswissenschaft wird der Begriff *Bildungsrecht* in der Regel formal als die „Gesamtheit der das Bildungssystem regelnden Rechtsnormen“ definiert (Füssel 2012, S. 108). Darüber hinausgehende inhaltliche Konkretisierungen des Terminus ergeben sich aus dem jeweiligen Regelungsbereich und den beteiligten Rechtsgebieten. Diese sind allgemein *europäisches Recht* sowie – aufseiten des nationalen öffentlichen Rechts – deutsches *Verfassungsrecht* (z. B. Art. 7 Abs. 1 GG Staatliche Schulaufsicht), *Verwaltungsrecht* und *Sozialrecht* (ebd.). *Zivilrecht* ist insbesondere im Zusammenhang mit Einrichtungen in privater Trägerschaft einschlägig (vgl. ebd.). Dieser formalen Definition steht aufseiten der Erziehungswissenschaft ein breiter fachlicher Diskurs zum Bildungsbegriff gegenüber.

Rechtsgebiete des Bildungsrechts als Spezialgebiete der Rechtswissenschaft

Neben der Begriffsklärung steht seitens der Erziehungswissenschaft eine Systematisierung der am Bildungsrecht beteiligten Rechtsgebiete noch aus. Erste rechtswissenschaftliche Strukturierungsansätze unterteilen nach zu regelndem Bildungssektor (z. B. Füssel 2008) und/oder nach den beteiligten Akteursgruppen (z. B. Richter 2006).

Erstere sind damit anschlussfähig für die gängige Unterteilung des deutschen Bildungssystems in verschiedene Bildungsbereiche (z. B. KMK 2019, S. 24). So hat für den Elementarbereich das *Recht des Elementarbereichs* die „Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter“ zum Gegenstand und wird zentral als Bundesrecht im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt (Füssel 2008, S. 333). Dabei regelt das Recht auf einen Betreuungsplatz in einer vorschulischen Einrichtung (z. B. Kindergarten, Kinderkrippe) lediglich den Zugang zur Institution (Richter 2006). Das *Schulrecht* regelt die schulische Bildung in Primar- und Sekundarstufe und umfasst alle „Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen“ (Avenarius 2019, S. 7). In diesem Bereich ist auch das Privatschulrecht zu verorten. Aufgrund der Länderzuständigkeit für das Bildungswesen sind hier neben den Landesverfassungen insbesondere die Schulgesetze der jeweiligen Länder (z. B. das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen oder das Bremische Schulgesetz) einschlägig. Für den Tertiärbereich sind das *Recht der beruflichen Bildung* und das *Hochschulrecht* zu nennen. Ersteres betrifft das Recht der „Berufsausbildungsvorbereitung, [...] Berufsausbildung, [...] berufliche[n] Fortbildung und [...] berufliche[n] Umschulung“ (Füssel 2008, S. 339). Es unterliegt für den betrieblichen Teil der Ausbildung bundesrechtlichen Regelungen (Berufsbildungsgesetz, BBiG) und für den berufsschulischen Teil landesrechtlichen Vorgaben (ebd.). *Hochschulrecht* wiederum umfasst die „Gesamtheit der Vorschriften, die Aufgaben, Organisation und Betrieb der Hochschulen regeln“

(Weber 2019, S. 731), und wird in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen (z. B. Landeshochschulgesetz für Baden-Württemberg, Bayerisches Hochschulgesetz oder Bremisches Hochschulgesetz) geregelt. Im Quartärbereich ist das *Recht der Weiterbildung* anzusiedeln, wobei es sich um kein eigenes Rechtsgebiet handelt (Füssel 2008, S. 342). Es ist mehr als jedes andere Gebiet des Bildungsrechts von „Zersplitterung und Zerklüftung“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2014, S. 2) gekennzeichnet. Aufgrund seiner marktförmigen Ausgestaltung als Dienstleistung tangiert es vornehmlich privatrechtliche Regelungen (z. B. Vertrag zwischen Fortbildungsinstitut und Fortbildungsteilnehmenden), mithin sozialrechtliche (z. B. bei Vermittlung der Weiterbildungsmaßnahme durch staatliche Institutionen) und für den Bereich der beruflichen Weiterbildung allgemeine arbeitsrechtliche und/oder berufsrechtliche Regelungen (ebd.).

Wenngleich sich alle genannten Rechtsgebiete formal dem *besonderen Verwaltungsrecht* als Teil des öffentlichen Rechts zuordnen lassen, so handelt es sich doch um je eigene rechtliche Spezialgebiete. Diese verlangen in Auslegung, Interpretation und Anwendung eine spezifizierte juristische Expertise, die unter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern nicht vorausgesetzt werden kann.

Kulturföderalismus – Komplexitätssteigerung durch Bildungspolitik

Bildungsrecht ist somit auch aus rechtlicher Perspektive ein anspruchsvoller Bereich, dessen Komplexität in puncto Schul- und Hochschulrecht im Speziellen durch die föderale Struktur der Bundesrepublik (Art. 20 Abs. 1 GG) gesteigert wird. Artikel 30 GG regelt die Eigenstaatlichkeit der Länder und weist diesen i. V. m. Art. 70 Abs. 1 GG grundsätzlich Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz zu, „soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt“. Im Umkehrschluss zu den in den Artikeln 70ff. GG festgelegten Bereichen der konkurrierenden und ausschließlichen Gesetzgebungskompetenz des Bundes folgt: Bildung ist – mit wenigen Ausnahmen (z. B. die bereits erwähnte berufliche Bildung, Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG) – Ländersache (zum Überblick siehe Hanschmann 2019a, S. 20ff.). Damit gibt es weder *das* Schul- noch *das* Hochschul- oder Weiterbildungsrecht. Es obliegt den Ländern, entsprechende Regelungen für diese Bereiche zu schaffen.¹

Damit sind bildungsrechtliche Regelungen auch das Ergebnis der bildungspolitischen Gemengelage im jeweiligen Bundesland. Für den Bereich Schulrecht zeigt sich exemplarisch: Ob Ethik/Philosophie als Unterrichtsfach eingeführt, ob neben den/statt der drei klassischen weiterführenden Schultypen Mittelschule,

1 Die Kultusministerkonferenz (KMK) bietet einen Überblick über alle Schulgesetze (KMK 2020a) und alle Hochschulgesetze (KMK 2020b) in dafür geschaffenen Datenbanken. Auch für das Recht des Elementarbereichs, das in den Kompetenzbereich des Bundes fällt, werden auf Länderebene in je eigenen Kinder- und Tageseinrichtungsgesetzen die im KJHG normierten Vorgaben umgesetzt und präzisiert (Füssel 2008, S. 333).

Realschule und Gymnasium auch eine Gesamtschule angeboten, oder wie Inklusion im Schulsystem umgesetzt wird, entscheidet die Parteienmehrheit im jeweiligen Bundesland. Wenngleich Schulrecht im bundesweiten Vergleich „überraschend einheitlich ist“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. VI), kommt es notwendigerweise und insbesondere bei der konkreten Realisierung schulrechtlicher Vorgaben zu länderspezifischen Unterschieden und Unübersichtlichkeiten.

Von der Eigenlogik zweier Fachdisziplinen

Jenseits begrifflicher und systematischer Unklarheiten, juristischer Spezialexpertise und bildungspolitischer Aufladung von Bildungsrecht sind es die grundsätzlichen Divergenzen zweier wissenschaftlicher Fachdisziplinen, die den interdisziplinären Austausch zwischen Bildung bzw. Erziehungswissenschaft und Recht bzw. Rechtswissenschaft erschweren. Tenorth hat in diesem Zusammenhang von „feindliche[n] Lagern“, „Verhältnisse[n] der Distanz“ und „different[e] Kulturen“ gesprochen, die das Verhältnis von Juristinnen und Juristen, Pädagoginnen und Pädagogen kennzeichnen (Tenorth 2015, S. 9). Dahinter verbirgt sich weniger der Vorwurf wechselseitigen Nichtverstehens bzw. Nichtverstehen-Wollens als die nüchterne Feststellung, dass die jeweilige Fachdisziplin aus systemischer Perspektive ihrer Eigenlogik verhaftet bleibt (ebd., S. 16). Im Folgenden sollen die disziplinären Eigenlogiken, die zu Missverständnissen führen können, skizzenartig anhand von drei Kontrastierungen illustriert werden.

Divergierende theoretische Argumentationslogiken

Juristinnen und Juristen argumentieren i. d. R. mit, aus und ggf. in Abgrenzung zu Meinungsströmungen innerhalb der Rechtsprechung und Lehre heraus. Die Termini *herrschende Meinung* (h. M.), *herrschende Rechtsprechung* (h. Rspr.) und *herrschende Lehre* (h. L.) bzw. in Abgrenzung dazu *andere Ansicht* (a. A.) und *Mindermeinung* (M. M.) verweisen auf die Diskurslinien, die es zu bestimmten Themen innerhalb der Rechtsprechung und der Rechtswissenschaft gibt. Diese Termini werden nicht trennscharf verwendet. Auch gibt es keine einheitlichen Kriterien zur Beurteilung der Frage, wann eine Meinung herrschend ist oder eben nicht, und ein alleiniges Berufen auf eine spezifische Meinung ist für eine erfolgreiche juristische Argumentation nicht ausreichend (Djeffal 2013). Dennoch kann man dominante Ansichten in der Argumentation auch nicht außen vor lassen.

Demgegenüber ist die Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin seit den 1970er Jahren von einem Theorien- und Paradigmenpluralismus gekennzeichnet, wie auch die derzeit kurante Diskussion zur Multiparadigmatik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Berkemeyer 2019; Cramer 2019; Heinrich et al. 2019; Schlömerkemper 2019) deutlich vor Augen führt. Erziehungswissen-

schaftliche Argumentationen verlaufen entsprechend entlang spezifischer, teilweise einander ausschließender Paradigmen, um soziale Realität zu beschreiben, während die juristische Argumentation jenseits einzelner Meinungsstreite deutlich homogener ist. Besonders deutlich wird dies bspw. im Abgleich mit Positionen der Kritischen Erziehungswissenschaft. So ruft deren Programm vermittelt über den Kritikbegriff zur fortwährenden ausdifferenzierenden Widerspruchsanalyse auf, – was selbst wiederum seit vielen Jahren kontrovers diskutiert wird (bspw. Heinrich 2001; Tenorth 1999). Aus der Perspektive einer traditionellen Kritischen Erziehungswissenschaft würde so etwa eine Rechtsanwendung entlang der *herrschenden Meinung* selbst zum Teil der Ideologie – Kommunikationshürden zwischen den beiden Disziplinen sind folglich aus diesem Paradigma erwartbar.

Die terminologische Argumentationsfalle der Begriffsgleichheit bei unterschiedlicher Semantik (Polysemie) am Beispiel der Autonomiegesetzgebung

Missverständnisse durch den Rekurs auf unterschiedliche disziplinäre Linien lassen sich gut an den Metamorphosen des Autonomiebegriffs in der Schulreform illustrieren (ausführlich Heinrich 2015). Hier sind analytisch drei Autonomieformen im deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterscheidbar. Ausgehend von der Vorstellung der Aufklärung, dass die *Autonomie des Subjekts* das zu erstrebende Ideal sei, wird in der pädagogischen Wendung dieses aufklärerischen Gedankens die Idee der *autonomen Natur des Kindes* postuliert und insbesondere in reformpädagogischen Kontexten breit diskutiert. Im pädagogischen Prozess, der als dialektischer Bildungsprozess im Medium von Autonomie und Heteronomie gedacht wird, folgt komplementär aus der Vorstellung einer autonomen Natur des Kindes die Notwendigkeit der *Autonomie der Lehrkraft*, um eben jene Dialektik im pädagogischen Prozess im Sinne des Mündigkeitsparadoxons bearbeiten zu können. Diese Freiheit der Lehrkraft ist wiederum rückgebunden an die Möglichkeiten, die ihr innerhalb eines Bildungssystems institutionell zur Verfügung stehen. Hieraus folgt die Notwendigkeit einer *Autonomie der Schule* als Institution (ebd.). In erziehungswissenschaftlichen Studien zur Implementation der Autonomiegesetzgebung in den Ländern (Rürup 2007) zeigt sich dann allerdings die Entstehung von Widerständen auf Seite der Lehrkräfte, wenn diese für sich individuelle pädagogische Freiheit reklamieren und hierbei mit den rechtlichen Begrenzungen ebendieser Freiheit (Wißmann 2002) einerseits und einer organisational und rechtlich gerahmten Vorstellung von Schulautonomie andererseits in Konflikt geraten (Rürup/Heinrich 2007). Neben den divergierenden erziehungs- und rechtswissenschaftlichen Auffassungen von Umfang und Reichweite der für die Lehrtätigkeit notwendigen Freiheit ist zudem die Verwendung des Terminus *Autonomie* im Zusammenhang mit Schule aus juristischer Perspektive nicht korrekt, da sie die Befugnisse einer *juristischen Person des öffentlichen Rechts* bezeichnet. Bei Schulen handelt es sich jedoch

um *nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten*. Alternativ ist in Schulgesetzen von *Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung oder Selbstverantwortung* die Rede (Hanschmann 2019b, S. 260).

Konfundierung normativer Fragen und bildungspolitischer Dimensionen am Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Das Beispiel der UN-BRK zeigt, wie erziehungswissenschaftliche und juristische Argumentationslinien auch übereinstimmen können, um dann wiederum an bildungspolitischen Diskursen oder fachpolitischen Differenzen zu scheitern, wenn sich letztlich die Pfadabhängigkeit des Integrationsdiskurses gegenüber den Neuerungen der Inklusionsforderungen durchsetzt. Denn angesichts der UN-BRK lediglich eine Integrationsforderung zu formulieren, würde schließlich innerschulisch die behinderungsbezogenen Differenzkategorien stabilisieren, indem zwar kompensatorische Integrationsleistungen organisiert würden, das Schulsystem aber nicht-inklusiv bleiben würde. Es wäre dann immer noch Aufgabe der Benachteiligten, sich selbst um die Integrationsmaßnahmen zu kümmern, anstatt an einem Schulsystem teilhaben zu können, das als System bereits inklusiv ist, d. h. solche diskriminierenden Benachteiligungen erst gar nicht mehr entstehen lässt. Aus juristischer Perspektive argumentieren Siehr und Wrase (2014) daher auch explizit, dass das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts zu verstehen sei, und rekurren hierbei auf erziehungswissenschaftliche Begriffsunterscheidungen, um diese letztlich kritisch gegen das politische System zu wenden:

„Bildungswissenschaftlich bezeichnet man als ‚Integration‘ die Unterrichtung von Kindern mit Behinderung an Regelschulen, während das Konzept der ‚Inklusion‘ darüber hinausgreifend die Notwendigkeit einer strukturellen Anpassung des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen hervorhebt und damit den Aspekt der ‚systemischen Veränderung im Schulwesen‘ (Poscher/Rux/Langer 2009, 24f.) in das Blickfeld rückt [...]“ (Siehr/Wrase 2014, S. 163f.)

Die Versuche, die Inklusionsforderung gegenüber dem viel weiter reichenden Inklusionsanspruch der UN-BRK rückschrittlich wieder als Integrationsforderung zu konzeptualisieren, wurden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht harsch kritisiert (bspw. Wocken 2011), haben aber subkutan Eingang selbst in die offizielle amtliche Übersetzung der UN-BRK gefunden – allerdings ohne juristische Konsequenz. Denn juristisch gesehen ist eine *inklusive* Beschulung zu gewährleisten und nicht nur eine *integrative*:

„Nach Art. 50 BRK ist jedoch nur der Wortlaut der arabischen, chinesischen, englischen, französischen, russischen und spanischen Vertragsfassung verbindlich. Da die Vertragsparteien auch nichts anderes vereinbart haben, gilt der Wortlaut der deutschen Übersetzung [...] völkerrechtlich somit nicht als authentisch, sprich: er ist rechtlich nicht maßgeblich. [...]“

Somit ist im deutschen Schulsystem, ungeachtet des Wortlauts der amtlichen Übersetzung des Art. 24 BRK, eine ‚inklusive‘ Beschulung zu gewährleisten.“ (Siehr/Wrase 2014, S. 163)

Zuweilen gibt es also auch Allianzen zwischen juristischen und erziehungswissenschaftlichen Logiken, die dann ggf. bildungspolitisch überlagert oder innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der empirischen Bildungsforschung durch konträre Strömungen konterkariert werden, wenn letztlich Inklusion in Form von Integration über Leistung erfolgen soll (Heinrich/te Poel 2018), wodurch sich subkutan die alte und gegenüber der UN-BRK nicht genügend weitreichende Integrationslogik durchsetzt. Vergleichbar komplex und bildungspolitisch aufgeladen ist der Diskurs um Chancengleichheit.

Ausblick: Chancengleichheit und Recht – aktuelle Tendenzen in der KBBB

Trotz der disziplinären Fremdheitserfahrungen gibt es angesichts der faktischen Bedeutung des Bildungsrechts für die Fragen der „Entwicklung des Bildungswesens“ (s. o.) in jüngster Zeit vermehrt Bestrebungen, bildungsrechtliche Fragestellungen innerhalb der Fachdisziplin nicht nur subsidiär im Zusammenhang mit übergeordneten Themen oder punktuell zu thematisieren, sondern diese in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu integrieren, wovon nicht nur die inhaltliche Ausrichtung dieser EW-Ausgabe zeugt. Dies gilt aktuell insbesondere für den Diskurs um Chancengleichheit: So deutet sich schon im Titel der Kommissionstagung der KBBB (Münster, 22. Februar 2021) „Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“ die rechtliche Schwerpunktsetzung an. Das gleichnamige Symposium beleuchtete ein genuin erziehungswissenschaftliches Thema aus drei verschiedenen rechtlichen Blickwinkeln: allgemeine, verfassungsrechtliche (Vortrag von Hans-Peter Füssel: „Chancen(-un-)gleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht“), privatschulrechtliche (Vortrag von Rita Nikolai: „Privatschulpolitiken im internationalen Vergleich und deren Auswirkungen auf Chancenungleichheiten“) und schließlich sozialrechtliche Erwägungen (Vortrag von Holger Ziegler: „Teilhabe Gleichheit? Zur Ambivalenz der Teilhabeformel als Gleichheitsmaßstab in den aktuellen Sozialgesetzgebungspraktiken“). Eine Fortführung der bildungsrechtlichen Diskussion der Chancengleichheitsfrage ist im geplanten Tagungsband zur KBBB-Tagung zu erwarten (vgl. Böttcher et al. i. Vorb.). Ferner ist in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ (DDS) Ende 2021 ein Themenheft zum Bildungsrecht geplant, das ebenfalls unter dem Chancengleichheitstopos seinen Schwerpunkt auf die Subthemen *Homeschooling*, *Übergänge in weiterführende Schulformen* und *Inklusion* legen wird. Auch die gemeinsame Sektionstagung Empirische Bildungsforschung von AEPF und KBBB (13. bis 15. September 2021) fokussiert unter dem Motto „Grenzen sprengen – Forschung verbinden. Interdisziplinäre empirische Forschung jenseits klassischer Hand-

lungsfelder“ explizit interdisziplinäre Fragestellungen und bietet damit einen idealen Anknüpfungspunkt (auch) für bildungsrechtliche Beiträge. Eine ursprünglich für Oktober 2020 geplante halböffentliche wissenschaftliche Tagung an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München zur „Relevanz des Schulrechts für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ wurde pandemiebedingt auf Frühjahr 2022 verschoben.

Ob diese vielversprechenden Tendenzen zu einer Verstetigung des Diskurses führen, bleibt abzuwarten. In jedem Fall stellt dies mit Blick auf den sehr kleinen Kreis von Rechtswissenschaftlerinnen und Rechtswissenschaftlern und den noch kleineren Kreis der Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft, die sich mit bildungsrechtlichen Fragestellungen auseinandersetzen, eine Herausforderung dar. Eine Herausforderung jedoch, derer anzunehmen sich angesichts der faktischen Relevanz rechtlicher Regelungen für die „Entwicklung des Bildungswesens“ einerseits und der durch die Eigenlogik bedingten Divergenzen und Ergänzungspotenziale andererseits unseres Erachtens lohnt.

Julia Hugo ist Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Doktorandin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Außerdem ist sie Mitglied im Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB).

Martin Heinrich, Prof. Dr., ist Professor für Schulentwicklung und Schulforschung und Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Außerdem ist er Mitglied im Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) und war von 2015 bis 2020 ihr Vorsitzender.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Clement, Ute/Heinrich, Martin/Langer, Roman/Maag Merki, Katharina/Rürp, Matthias/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007-2020): Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>.
- Avenarius, Hermann (2019): Schule und Recht. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 3-19.
- Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.) (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link.

- Berkemeyer, Nils (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. In: *Die Deutsche Schule* 111, 4, S. 466-470. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.08>.
- Böttcher, Wolfgang/Brockmann, Lilo/Luig, Christina/Hack, Carmen (Hrsg.) (i. Vorb.): *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang/v. Saldern, Matthias/Tippelt, Rudolf (2010): Zur Rolle der Geschichtsschreibung in der Empirischen Pädagogik. In: Jäger, Reinhold S./Nenninger, Peter/Petillon, Hans/Schwarz, Bernd/Wolf, Bernhard (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1990-2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Grundlegende Empirische Pädagogische Forschung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 211-230.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bonn. https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU.pdf [Zugriff: 12. März 2021].
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule* 111, 4, S. 471-478. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.09>.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcell/Rosendahl, Anna (2014): *Einführung in das Recht auf Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06153-1>.
- Djeffal, Christian (2013): Die herrschende Meinung als Argument. Ein didaktischer Beitrag in historischer und theoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für das Juristische Studium (ZJS)* 5, S. 463-466.
- Füssel, Hans-Peter (2008): *Bildungsrecht*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 326-342.
- Füssel, Hans-Peter (2012): *Bildungsrecht*. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 108-109.
- Füssel, Hans-Peter (2020): *Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 114-122. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-013>.
- Hanschmann, Felix (2019a): *Verfassungsrecht, Recht der Europäischen Union und internationales Recht in ihrer Bedeutung für das Schulwesen*. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 20-60.

- Hanschmann, Felix (2019b): „Schulautonomie“ und Schulqualität. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 259-278.
- Heinrich, Martin (2001): Was heißt hier eigentlich „Widerspruch“? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältestudien – eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik. In: Pädagogische Korrespondenz, 27, S. 5-30.
- Heinrich, Martin (2015): Metamorphoses of pedagogical autonomy in German school reforms: continuities, discontinuities and synchronicities illustrated by empirical studies on school development planning, school profiling and school inspection. In: Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP), S. 51-61. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28563>.
- Heinrich, Martin/Poel, Kathrin te (2018): Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN- BRK. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-268.
- Heinrich, Martin/Wolfschwinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/Steblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule, 111, 2, S. 244-259. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [Zugriff: 1. März 2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020a): Schulgesetze der Bundesrepublik Deutschland (Stand: Dezember 2020). <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [Zugriff: 1. März 2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020b): Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html> [Zugriff: 11. März 2021].
- Richter, Ingo (2006): Recht im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): Schulen unter Zugzwang. Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-183. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_6.
- Schlömerkemper, Jörg (2019): Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 111, 4, S. 456-465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>.
- Siehr, Angelika/Wrase, Michael (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 61, 2, S. 161-182. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-161>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikersprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main Suhrkamp, S. 135-161.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): Pädagogen und Juristen. Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63, 1, S. 9-16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>.
- Weber, Klaus (2019): Hochschulrecht. In: Weber, Klaus (Hrsg.): Rechtswörterbuch, begründet von Carl Creifelds. 23., neu bearbeitete Auflage. München: Beck, S. 731-732.
- Wißmann, Hinnerk (2002): Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff. Personales Handeln in der öffentlichen Verwaltung. Baden-Baden: Nomos.
- Wocken, Hans (2011): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [Zugriff: 18. März 2021].

Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven

Christine Wiezorek & Franz Reimer

Einführung

Der Schule obliegt – hierin gegenüber der familiären Erziehung eigenständig und gleichrangig – ein Bildungs- und Erziehungsauftrag, dessen Rechtfertigung, so der Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde, darin besteht, dass sie die „Integrationsaufgabe des Staates für das Volksganze in einer pluralistischen, und zwar auch im geistig-ethischen Sinn pluralistischen Gesellschaft“ innehat (Böckenförde 1980, S. 84).

Die Argumentationen Böckenfördes, aber auch die des Rechtswissenschaftlers Hermann Avenarius, der als Professor für öffentliches Recht und Verwaltungsrecht am DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main über viele Jahre die bildungsrechtliche Diskussion in der Erziehungswissenschaft maßgeblich prägte, zielten dabei darauf ab zu betonen, dass der Integrationsauftrag der Schule über die *Ermöglichung schulischer Bildung* erfüllt werde, gesellschaftliche Integration insofern also genuines Ziel schulischer Bildung sei: Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag, so Avenarius (2007, S. 879), „bedeutet nicht nur Vermittlung von Wissensstoff, sondern hat darüber hinaus zum Ziel, den einzelnen Schüler zu einem verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (ähnlich Rux 2002).

Gegenüber der in der Erziehungswissenschaft breit geteilten Position, dass gerade durch die Ermöglichung von Bildung im Sinne einer „breit angelegte(n) Persönlichkeitsentwicklung“ (Avenarius 2007, S. 880) Schule sowohl integriert als auch auf gesellschaftliche Integration vorbereitet, stehen offensichtlich Positionen in jüngerer juristischer Entscheidungspraxis gegenüber (hierzu S. 28ff.), nach denen der schulische Integrationsauftrag als etwas vom Bildungs- und Erziehungsauftrag Abgekoppeltes, Nebengeordnetes verstanden wird, das eher im Sinne einer „Assimilationspolitik“ die Angleichung an bestehende machtvollen gesellschaftlichen Verhältnisse bezweckt, was mit entsprechenden juristischen Urteilen einhergeht. Dies wiederum wird in rechtswissenschaftlicher Perspektive kritisch beobachtet – und diesem Punkt widmet sich der folgende Beitrag. Nicht zuletzt soll damit verdeutlicht werden, inwiefern es eines Austauschs zwischen rechts- und erziehungswissenschaftlichen Positionen zu Fragen des schulischen Integrationsauftrags bedarf, sollen sich nicht die fachdisziplinären Diskurse im vermeintlichen Bezug auf das Gleiche jeweils abkoppeln und sich so verselbstständigen, dass sie konterkarieren, was sie eigentlich bezwecken wollten.

Erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf bildungsrechtliche und gerechtigkeits-theoretische Argumentationslinien: gesellschaftliche Integration als Folge und Voraussetzung von Bildung

Das Bildungsrecht als *Gesamtheit juristischer Normen*, die auch mit der Schulpflicht korrespondieren, hat sich in der Folge der Zuerkennung von Bildung als *Grundrecht* – neben liberalen Freiheitsrechten sowie dem Zugeständnis eines Mindestmaßes an sozialem Lebensstandard – mit der Herausbildung der Moderne sukzessive ausgebildet. Insbesondere gerechtigkeits- und anerkenntnistheoretische Ansätze, auf die in der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen wird, betonen diesen Grundrechtscharakter. So thematisiert beispielsweise Dahrendorf Bildung als „soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf 1966, S. 23f.). Auch Honneth betont, dass das Bildungsrecht darauf abziele, „den zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung auszustatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth 1992, S. 189).

Bildung soll einerseits gesellschaftliche Teilnahme und Teilhabe ermöglichen, darin liegt der Anspruch des Rechts auf Bildung als einem der bürgerlichen Grundrechte. Bildung wird hier als *Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration* des Einzelnen angesehen. Insofern ist in anerkenntnistheoretischer Perspektive das Bildungsrecht auch auf das Kind als „zukünftige[m] Erwachsenen“ (ebd.) bezogen. Andererseits leitet sich aus der Integrationsaufgabe für die Schule ein Bildungs- und Erziehungsanspruch ab, der das Kind adressiert, das zum Schulbesuch verpflichtet ist, was wiederum einen „schwerwiegenden Eingriff in [...] Grundrechte“ (Rux 2002, S. 423) – darstellt. Dass Bildung als *Voraussetzung* für gesellschaftliche Integration gewährleistet werden kann, setzt also eine ‚Zwangsintegration‘ in den spezifischen gesellschaftlichen Teilbereich des Schulsystems voraus. Das wiederum wird mit dem Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) begründet: Der Schulbesuch soll sicherstellen, dass die Heranwachsenden die breite Allgemeinbildung erhalten, durch die ihre gesellschaftliche Integration gewährleistet ist.

Der Rechtswissenschaftler Johannes Rux unterscheidet drei Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, auf die der allgemeinbildende schulische Bildungs- und Erziehungsanspruch gerichtet ist (Rux 2002, S. 432): Zum Ersten zielt Allgemeinbildung auf die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken ab, ohne deren Beherrschung gesellschaftliche Teilhabe und Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte nicht denkbar sind. Zum Zweiten soll schulische Allgemeinbildung auf eine hinreichende Vermittlung von solchen Kenntnissen und Fertigkeiten bezogen sein, die Heranwachsende „für ihren weiteren Berufs- und Ausbildungsweg benötigen“ (ebd.), die es also ermöglichen, das

Grundrecht der Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) wahrzunehmen. Zum Dritten impliziert der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag auch die Bildung des Staatsbürgers. Gemeint ist hier politische Bildung in Bezug darauf, dass die Heranwachsenden „in die Lage versetzt [werden, d. V.], die Gegenstände der Abstimmungen und die Programme der angetretenen Kandidaten und Parteien zu beurteilen oder sich auf andere Weise an der politischen Willensbildung zu beteiligen“ (ebd.).

Alle drei Facetten der durch Allgemeinbildung zu fördernden Persönlichkeitsentwicklung korrespondieren wiederum mit spezifischen Formen gesellschaftlicher Integration: Die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken bezieht sich so zunächst auf basale Teilnahmemöglichkeiten an einer durch Schriftsprache geprägten gesellschaftlichen Kultur: Hier wird mit dem Bildungsrecht als Grundrecht anerkannt, dass eine eigenständige und selbstbestimmte Lebensführung überhaupt nur vor dem Hintergrund des Vermögens, lesen und schreiben zu können oder die Grundrechenarten zu beherrschen, realisierbar ist. Die Aneignung basaler Kulturtechniken zielt so zunächst grundlegend auf soziale Integration im Sinne der Partizipation an gesellschaftlicher (Alltags-)Kultur, weist damit aber ebenso darüber hinaus. Sie bezieht sich insbesondere auch auf die beiden gesellschaftlichen Bereiche, auf die der Anspruch allgemeiner Bildung im Weiteren bezogen ist: die arbeitsweltliche und die politische Sphäre. Denn ohne die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken ist die Wahrnehmung des Rechts der Berufsfreiheit ebenso wenig möglich wie die Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess.

Der grundrechtliche Charakter der Berufswahlfreiheit verdeutlicht den gesellschaftlichen Stellenwert der Normalerwerbsbiographie für die Gesellschaft: Erwerbsarbeit und Beruf gelten als die zentrale Grundlage moderner Lebensführung und gesellschaftlicher Integration. Insofern obliegt der Schule eine Qualifikationsfunktion, und dieser Aspekt ist durch bildungspolitische Bemühungen in den vergangenen Jahren mit der Einführung von Bildungsstandards in Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) noch gestärkt worden (KMK 2005).

Schließlich zielt der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag – vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems nur über die Anerkennung seiner Prinzipien sowie durch die Bereitschaft, diese Prinzipien aktiv mitzutragen, gewährleistet werden kann – auf die Ausbildung moralischer und sozialer Kompetenzen des zukünftigen Staatsbürgers ab: „Indem der Staat den jungen Menschen eine möglichst breite Allgemeinbildung vermittelt, schafft und sichert er also eine der wesentlichen Grundlagen für die Funktionsfähigkeit der demokratischen Institutionen“ (Rux 2002, S. 432; vgl. auch Avenarius 2007, S. 879). Gesellschaftliche Integration wird hier zwar letztlich durch die altersgebundene Zuerkennung von Mündigkeit und staatsbürgerlichen Rechten ermöglicht, andererseits aber vollzogen durch die Bereitschaft zu politischer Partizipation. Schulische Bildung zielt in-

sofern auf die Ausbildung der Bereitschaft, sich „an der politischen Willensbildung zu beteiligen“ (Rux 2002, S. 432).

Die Breite der über den Schulbesuch zu erlangenden Allgemeinbildung bezieht sich, wie hier deutlich wird, sowohl auf unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche als auch auf unterschiedliche Sphären der gesellschaftlichen Integration: Geht es bei der Erlangung grundlegender Kulturtechniken sowie bei der politischen Bildung darum, das „Maß an kultureller Bildung ... [zu erlangen, d. V.], das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth, 1992, S. 189), zielt die Vermittlung arbeitsweltlich relevanter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen darauf ab, in einem spezifischen beruflichen Feld agieren zu können und über die arbeitsweltliche Integration zugleich eine spezifische gesellschaftliche Position zu erlangen. Die Unterstellung der Funktionalität schulischer Bildung im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche Integration in diesem Sinne verweist ebenfalls auf das Versprechen der Geltung des meritokratischen Prinzips, dem einzigen Prinzip, das Ungleichheiten in der Verteilung gesellschaftlicher Positionen in der Demokratie legitimiert: Leistungen, hier schulische Qualifikationen, sind funktional für das Erreichen gesellschaftlicher Positionen und für gesellschaftliche Mobilität. Insofern ist mit schulischer Gratifikation gesellschaftliche Integration, nämlich im Sinne gesellschaftlicher Positionierung verbunden.

Damit aber stellt sich die erziehungswissenschaftlich wie pädagogisch relevante Frage, wie Schule eigentlich ermöglichen kann, dass Heranwachsende etwas leisten können. Bildungsrechtlich wird diese Frage relativ ‚simpel‘ aufgelöst: Der Schulpflicht des Kindes entspricht die Verpflichtung der Schule und damit der Lehrenden, für seine Persönlichkeitsentwicklung Sorge zu tragen. Das ‚Zauberwort‘ hierfür heißt: pädagogische Freiheit:

„Die pädagogische Freiheit [...] sichert den Lehrerinnen und Lehrern einen Gestaltungsspielraum eigenverantwortlicher Unterricht und Erziehung. Sie ist indes eine pflichtgebundene Freiheit, die ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers findet. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich also nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt: Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch den Lehrer wahrzunehmenden Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG).“ (Avenarius 2002, S. 13).

In der bildungsrechtlichen Interpretation der pädagogischen Freiheit der oder des Lehrenden, dass diese eine „auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit“ (ebd.) sei, zeigt sich eine ideologische Unterstellung, die wiederum für das pädagogische Handeln in der Schule folgenreich ist: Unterstellt wird hier, dass Schulzweck und Bildungsinteressen von Heranwachsenden sich per se entsprechen. Die grundrechtliche Konstitution,

nach der die für die gesellschaftliche Integration notwendigen Voraussetzungen über eine schulische Bildung gewährleistet werden, die wiederum auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit bezogen ist, impliziert die normative Idee, dass gesellschaftliche und schulische Bildungsinteressen den individuellen Bildungsbedürfnissen von Heranwachsenden gleichkommen. Anders ausgedrückt, dass schulische Bildung funktional sowohl für gesellschaftliche Integration als auch die Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen ist. Die Ermöglichung von schulischer Bildung qua Grundrecht impliziert im Sinne einer breiten Persönlichkeitsentwicklung zwar immer auch sozialisatorische und bildende Prozesse, die auf Individuierung, d. h. die Realisierung von Selbstständigkeitsansprüchen und Eigenständigkeit der Heranwachsenden abheben. Gerade diese Prozesse bleiben aber – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Einflussnahmen auf die Schule, wie etwa die Einführung von Bildungsstandards oder von Lernstandserhebungen – letztlich durch die Unausweichlichkeit, zur Schule gehen zu müssen, grundlegend beschränkt. Dies gilt vor allem für Heranwachsende, die schulischen Anforderungen eher fremd gegenüberstehen oder schulischen Leistungsansprüchen (noch) nicht gerecht werden (Stark/Wiezorek 2009). Denn die Schule als Repräsentantin des Schulzwecks verfügt über institutionelle Sanktionsmöglichkeiten, über die dieser „Schulzweck“ (Avenarius 2002, S. 13) – auch entgegen den „Bildungsinteressen der Schüler“ (ebd.) – verteidigt wird. Hier stellen sich Fragen danach, inwiefern über die Pflicht des Schulbesuchs Bildungsprozesse im Sinne der freien Entfaltung der Persönlichkeit eigentlich in Gang kommen können oder ob der Schulbesuch nicht eher zu sozialisatorischen (pragmatischen) Anpassungsprozessen führt, die mit der Ausbildung spezifischer selbstdisziplinierender oder selbstinstrumenteller Subjektivationsformen einhergehen, die letztlich der gesellschaftlichen Integrationsidee der Herausbildung mündiger, eigenverantwortlicher und gemeinschaftsfähiger Bürgerinnen und Bürger entgegenstehen.

Diese Fragen sind wiederum zentral für erziehungswissenschaftliches und (schul-)pädagogisches Nachdenken über pädagogisches Handeln, das in organisationale und institutionelle, rechtlich kodifizierte Rahmenbedingungen eingebunden und darin widersprüchlich strukturiert ist (Helsper 2004), im Kern aber vom Verständnis getragen wird, dass gesellschaftliche Integration Bildung und Erziehung voraussetzt, was die Notwendigkeit des Schulbesuchs impliziert: Über die Schulpflicht werden Heranwachsende in das Schulsystem integriert, und dies gilt als Voraussetzung dafür, dass die Fähigkeiten und Haltungen entfaltet werden können, die die gesellschaftliche Integration gewährleisten. Das damit einhergehende Bildungsversprechen, dass der Schulbesuch die Entfaltung der Persönlichkeit befördere, wäre in diesem Sinne neben allen qualifikatorischen oder gemeinschaftsbezogenen Aspekten gerade auch darauf bezogen, sich frei entfalten, sich individuieren zu können, und das auch gegen einen Mainstream oder die „herrschende Meinung“.

Das Verhältnis von (schulischer) Bildung und gesellschaftlicher Integration ist also wechselseitig und nicht frei von Widersprüchen konstituiert, und damit werden die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule komplex und voraussetzungsreich vorstrukturiert (Wiezorek 2014). Es ist vor allem ein (schul-)pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Thema, in diesem komplexen und antinomisch strukturierten Kontext so zu agieren (und Wissen darüber zu generieren), dass Heranwachsende sich bilden und frei entfalten können. Eine solche erziehungswissenschaftlich argumentierende Überlegung, dass gesellschaftliche Integration gerade über Erziehung und Bildung zu gewährleisten sei und deshalb pädagogisch zu bearbeiten, ist allerdings offensichtlich divergent zu juristischen Positionen, die die Aufgabe der Integration durch Schule von ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag abkoppeln und einem Integrationsverständnis im Sinne der ‚bloßen‘ Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft Vorschub leisten.

Rechtswissenschaftliche Positionierung: Integration als eigenständiges Argument?

Das Recht spricht seine eigenen Sprachen (Reimer 2020, S. 147): Es verwendet alltags- oder fachsprachliche Begriffe in spezifisch juristischer Bedeutung und differenziert diese Bedeutung häufig rechtsintern weiter aus. Ein Begriff kann als Rechtsbegriff in einer Teildisziplin eine andere Bedeutung und Funktion haben als in anderen Teildisziplinen und Disziplinen. Dies gilt besonders, wenn es sich nicht um Rechtssatzbegriffe, sondern um dogmatische Begriffe, die anderen Disziplinen entlehnt sind, d. h. um Verbundbegriffe oder *shared concepts*, handelt. Genau dies lässt sich am Integrationsbegriff studieren: Während der Begriff in den Schulgesetzen der Länder nur am Rande und in den schulbezogenen Verfassungstexten gar nicht vorkommt, nutzt ihn die schulrechtliche Diskussion seit etwa zwanzig Jahren inflationär, und zwar in einem spezifischen Sinne. Rechtsprechung und Literatur haben jahrzehntelang vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gesprochen und ihn zum Teil in Art. 7 Grundgesetz, zum Teil im Landesverfassungsrecht verankert. In jüngerer Zeit wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag indes – quer durch die Lager – um einen Integrationsauftrag *ergänzt*. So spricht bspw. Jestaedt (2009, Rn. 43f.) vom „schulische[n] Bildungs-, Erziehungs- und Integrationsmandat des Staates“. Der Integrationsauftrag der Schule zielt „auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und dem Ganzen gegenüber verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft sollen teilhaben können“ (BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. April 2003, 1 BvR 436/03). Dabei geht es näherhin um „soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der

Mehrheit abweichenden Überzeugung“ (ebd.).¹ Ein solcher zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hinzutretender Integrationsauftrag wird inzwischen fast einhellig bejaht – freilich ohne hinreichende Begründung und ohne erkennbares Problembewusstsein.²

Versucht man den verfassungsrechtlichen Aufgabenbeschreibungen der Schule nüchtern auf den Grund zu gehen, wird man im Text des Grundgesetzes (selbst, wenn man in Art. 7 GG eine umfassende staatliche Schulhoheit anerkennt) nicht recht fündig. Richtige Auskunftsquelle wäre aus föderalen Gründen das Landesverfassungsrecht. So ist nach Art. 56 Abs. 4 der Hessischen Verfassung vom 1. Dezember 1946 (der ältesten geltenden Landesverfassung in Deutschland) Ziel der Erziehung, „den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“

Hierin kann man Elemente dessen sehen, was heute unter das Blankett ‚Integration‘ gefasst wird. Allerdings verzichtet die Rechtsprechung in den Grundsatzfragen von Schule darauf, eigene Postulate an Verfassungsnormen zu messen. So spricht das Bundesverfassungsgericht seit 1972 auch von einem Auftrag der Schule, zur „Eingliederung in die Gesellschaft“ (BVerfGE 34, 165 [188]) beizutragen:

„Schule ist nicht notwendig nur eine Anstalt zur Erschließung und Förderung von Begabungen, sie soll auch zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und zu seiner Eingliederung in die Gesellschaft beitragen.“ (Ebd.)

Heute formuliert das Bundesverfassungsgericht ebenfalls ohne eine nähere Anbindung an die Verfassungstexte:

„Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten auf diesem Gebiet zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt, sie verlangt vielmehr auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene, pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist wichtige Aufgabe schon der Grundschule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokra-

1 Siehe den genannten Kammerbeschluss: NVwZ 2003, S. 1113 = BVerfGK 1, 141 [143], dort noch nicht als eigenständiger Integrationsauftrag ausgeflagt; zur weiteren Entscheidungsbeurteilung siehe sogleich im Text.

2 Vgl. bspw. Avenarius/Hanschmann (2019, S. 119). So resümiert Wapler (2019, S. 79): „Dass Schule einen Integrationsauftrag hat, ist im verfassungsrechtlichen Schrifttum unumstritten“ (differenzierter aber Rux 2018, S. 40ff. und kritisch Handschell 2012, S. 192ff.).

tischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.“ (BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. April 2003; siehe auch Fußnote 1)

Eingesetzt wird das Integrationsargument – und hierin liegt die Brisanz –, um den Besuch von Schulveranstaltungen ausnahmslos verpflichtend zu machen, d. h. umfassend gegen grundrechtliche Freiheitsansprüche zu immunisieren. So wird aus einem Recht auf Integration eine Pflicht zur Integration i. S. der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft: Die Mehrheit hat dann nicht nur ein berechtigtes Interesse daran, sondern auch eine Befugnis dazu, „Minderheiten [...] zu integrieren“ (ebd.). Dieser transitive Gebrauch des Begriffs ist besorgniserregend; letztlich ist ‚Integration‘ hier Assimilation. Mit den zitierten Formeln und ihrer Stoßrichtung – der Abdichtung der Pflicht zum Schulbesuch gegen Ausnahmen welcher Art auch immer – vergisst die Rechtsprechung gleich drei wesentliche grundrechtliche und methodologische Errungenschaften: erstens die Tatsache, dass Grundrechte gerade die Möglichkeit sichern sollen, „Parallelgesellschaften“ (ebd.) zu errichten, also Minderheit zu bleiben; zweitens die Unzulässigkeit des Schlusses von fachwissenschaftlicher Aufgabenbeschreibung oder gesellschaftlicher Erwartung auf eine rechtliche Aufgabe; und drittens schließlich den Unterschied zwischen rechtlicher Aufgabe und Grundrechtsschranke.

Das höchste deutsche Verwaltungsgericht, das Bundesverwaltungsgericht, judiziert in jüngerer Zeit noch rigider. Ein Elternpaar, das den Zeugen Jehovas angehört, wollte seinen Sohn (7. Klasse) von einer verpflichtenden Kinovorführung einer Verfilmung von Otfried Preußlers „Krabat“ abmelden, weil dort „schwarze Magie“ gezeigt werde, was die Eltern aus religiösen Gründen ablehnten. Das Bundesverwaltungsgericht bestand auf einer Teilnahmepflicht. Zentrales Argument war die „Integrationsfunktion“ der Schule. Sie folge „einer starren, gleichwohl aber verfassungsrechtlich tragfähigen Modellvorstellung: Der einzelne Schüler soll an sämtlichen schulischen Veranstaltungen teilnehmen müssen, weil nur die permanente, obligatorische Teilhabe am Schulunterricht unter Hintanstellung aller entgegenstehenden individuellen Präferenzen gleich welcher Art jenen gemeinschaftstiftenden Effekt zu erzeugen vermag, der mit der Schule bezweckt wird und der die Einführung der staatlichen Schulpflicht zu wesentlichen Anteilen legitimiert“ (BVerwG, Urt. vom 11. September 2013 – 6 C 12/12, NVwZ 2014, 237 [241]).

Auch diese Argumentation kann nicht überzeugen. Jede Rechtsanwendung ist auf tragfähiges Wissen über den Realbereich angewiesen. Verwaltung und Rechtsprechung arbeiten aber statt mit empirischer Abstützung oftmals (wie hier) mit Feuerzangenbowlenromantik: Woher weiß das Gericht, dass „nur die permanente, obligatorische Teilhabe“ (ebd.) am Schulunterricht einen „gemeinschaftstiftenden Effekt“ (ebd.) erzeugt – nur sie, sie dann aber auch ausnahmslos? Und können verfassungsrechtliche Abwägungen gelingen, wenn Gerichte von Grundrechten als „entgegenstehenden individuellen Präferenzen“ (ebd.) sprechen?

Entgehen lässt sich der verfassungsrechtlichen Integrationsfalle durch das Insistieren darauf,

- die Differenz zwischen politischer, erziehungswissenschaftlicher und schulverfassungsrechtlicher Integrationsfunktion zu erkennen und den Begriff der *Integration* nicht unkritisch und undifferenziert zu verwenden,
- etwaige verfassungsrechtliche Integrationsfunktionen von Schule konkret und konturiert an die landesverfassungsrechtlichen Erziehungsziele anzuknüpfen,
- die Grundrechte wieder in ihrer den Einzelnen schützenden, antikollektivistischen Funktion anzuerkennen und schließlich
- fundierteres Wissen über Integrationserfolge und Integrationsgefahren innerhalb der Schule zu gewinnen (und dabei alle mit Schule verbundenen grundrechtsrelevanten Faktoren zu berücksichtigen, also auch das, was auf Schulweg und Schulhof passiert).

Grundrechte bleiben – auch und gerade in der Schule – ein gesellschaftliches Wagnis. Aber sie sind der Kern des großen Wagnisses, das der freiheitliche, säkularisierte Staat, um der Freiheit willen, eingegangen ist (Böckenförde 1992/1967, S. 92). Sie sollten nicht auf der Basis von Scheingewissheiten wie dem – vom Bildungs- und Erziehungsauftrag abgekoppelten – Integrationspostulat aufgegeben werden.

Fazit

Integration als Ermöglichung der Partizipation an der Gesellschaft durch Allgemeinbildung und durch die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie auch staatsbürgerlichen Wissens ist legitimer Kern des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags, der über die Schulpflicht umgesetzt wird. Damit werden zugleich die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule voraussetzungsreich strukturiert, und es stellen sich hohe Anforderungen an das pädagogische Handeln, an schulische Organisationsentwicklung und Governance. Pädagogische Entscheidungen bleiben, da sie durch antinomische Spannungen strukturiert sind, somit immer riskant: Sie müssen jeweils der bzw. dem Einzelnen gerecht werden, ohne diese oder diesen gegenüber allen anderen im Hinblick auf die Förderung der Persönlichkeitsentfaltung zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Juristische Klärungen – wie die oben angesprochenen – versprechen hier eine (vermeintliche) Vereinheitlichung der (Auf-)Lösung spezifischer Problemstellungen pädagogischen Handelns. Dies unter dem Rückgriff auf ein Integrationsverständnis, das den Eigensinn und den Eigenwert von Bildung und Erziehung als *Modus der Integration* erkennt und der Schule einen dem Erziehungs- und Bildungsauftrag beigeordneten Integrationsauftrag zuschreibt, der pädagogisches Handeln implizit letztlich obrigkeitsstaatlich als Verwaltungs-

handeln adressiert. Dabei, so scheint es, wird die Chiffre der Integration als verfassungsrechtliches Argument zur mehrheitsgesellschaftlichen Abwehr individueller Freiheitsansprüche und zur Anpassung an kulturelle Erwartungen gebraucht. Damit aber wird Integration zweifelhaft. Gerade dort also, wo die implizite Unterstellung der Entsprechung von gesellschaftlichen und individuellen Bildungsinteressen nicht mehr trägt, trägt möglicherweise auch das Integrationsargument nicht mehr, sondern mag im Gegenteil zu Desintegration, wenn nicht zu gesellschaftlicher Exklusion führen.

Dieser Befund spricht jedenfalls dafür, den weitgehend brachliegenden Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht zu revitalisieren!

Christine Wiezorek, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters ab der Universität Gießen.

Franz Reimer, Prof. Dr., ist Professor für Öffentliches Recht und Rechtstheorie an der Universität Gießen.

Literatur

- Avenarius, Hermann (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV) 17, 2, S. 5-17.
- Avenarius, Hermann (2007): Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht. In: Molt, Peter/Dickow, Helga (Hrsg.): Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf. Baden-Baden: Nomos, S. 873-884. <https://doi.org/10.5771/9783845200415-873>.
- Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage, abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018. Köln: Carl Link.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1980): Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule. In: Krautscheit, Josef/Marré, Heiner (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Band 14. Münster: Aschendorff, S. 54-98.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1992/1967): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Recht, Staat, Freiheit. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp: S. 42-64.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Handschell, Tobias (2012): Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz. Geschichte der Schulpflicht und ihre verfassungsrechtliche Bewertung vor dem Hintergrund des sogenannten Homeschooling. Baden-Baden: Nomos.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: UTB, S. 15-34. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jestaedt, Matthias (2009): § 156 Schule und außerschulische Erziehung. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band VII Freiheitsrechte. 3., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: C. F. Müller Verlag, S. 521-596.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [Zugriff: 21. März 2021].
- Reimer, Franz (2020): Juristische Methodenlehre. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845281926>.
- Rux, Johannes (2002): Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50, 4, S. 423-434.
- Rux, Johannes (2018): Schulrecht. 6. Auflage. München: Beck.
- Stark, Sebastian/Wiezorek, Christine (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u. a.: Waxmann, S. 153-164.
- Wapler, Friederike (2019): Gleichheit angesichts von Vielfalt. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer (VVDStRL) 78, S. 53-85.
- Wiezorek, Christine (2014): Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration. In: Ethik und Gesellschaft 1/2014: Politik der Anerkennung. <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2014-art-6> [Zugriff 18. März 2021].

Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht

Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft¹

Hans-Peter Füssel

Chancengleichheit – rechtliche Ansätze

In gewisser Weise zeitlos erscheint das Thema Chancengleichheit und Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen (dazu jüngst auch aus einer historischen Perspektive Richter 2021, S. 139ff.) – das kann man heute auch mit einer gewissen Resignation feststellen. Der Befund einer vorhandenen Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen kann als anerkannt ansehen werden (dazu ausführlich Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, auch Tenorth 2020, S. 401ff.). Da mit dieser Feststellung aber zugleich der bildungspolitische Anspruch verbunden ist, diesen Zustand zu verändern², soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob aus *rechtlicher* Sicht Ansätze fruchtbar gemacht werden können, um diesen Zustand der Chancengleichheit im Bildungswesen (mit) abzubauen.

Als Beispiel für einen rechtlichen Beitrag zum Abbau von Chancengleichheit im Bildungswesen soll das „*Bildungs- und Teilhabepaket*“ dienen – jene seit nunmehr zehn Jahren geltende Regelung im Sozialgesetzbuch, nach der schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die Sozialleistungen beziehen („Hartz IV“), eine zusätzliche Leistung im Zusammenhang mit den Kosten des Schulbesuchs und anderer Bildungsangebote gewährt werden kann (§§ 19 Abs. 2, 28 SGB II; §§ 34, 34a SGB XII; § 6b Bundeskindergeldgesetz; § 3 Abs. 4 Asylbewerberleistungsgesetz). Der Inhalt des „*Pakets*“ hat sich seit 2011 verändert. Aus meiner Sicht lassen sich zumindest aus den jüngsten Ergänzungen auch Schlüsse ableiten, die genutzt werden können, um etwas über den Zusammenhang von Rechts- und Fachwissenschaft auszusagen.

Die umfängliche und höchst detailreich ausgestaltete Bestimmung zum „*Bildungs- und Teilhabepaket*“ (§ 28 SGB II Bedarfe für Bildung und Teilhabe) bezieht sich auf zusätzliche Leistungen, die von der Kostenübernahme für Schulfahrten über Schülerbeförderungskosten und die Mittagsverpflegung

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrages, der bei der Tagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 22. Februar 2021 gehalten wurde.

2 Seit Bordieus „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) mit einer großen Vielzahl von Beiträgen, siehe z. B. Klemm/Rolff 2002 oder auch Becker 2004 bis hin zu El-Mafaalani 2020.

in der Schule bis hin zur Finanzierung von Maßnahmen der Lernförderung und außerschulischer Aktivitäten reichen können.

Ziel der folgenden Darstellung ist es, die *verfassungsrechtlichen* Überlegungen zum Hintergrund dieser Sozialleistung herauszuarbeiten und dies anhand der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu tun – denn die Einführung dieses Leistungspakets ist letztendlich auf eine entsprechende Verfassungsgerichtsentscheidung zurückzuführen. In einem zweiten Schritt soll dann die neueste Ergänzung des „*Bildungs- und Teilhabepakets*“ dargestellt und bewertet werden, auch im Hinblick auf die Bedeutung der Erziehungswissenschaft in diesem Zusammenhang.

Es soll also eine *rechtliche* Argumentationslinie nachvollziehbar gemacht werden; deshalb werden an dieser Stelle Fragen der praktischen Umsetzung und Bewertung der Wirkungen dieses „*Bildungs- und Teilhabepakets*“ ausgeblendet (siehe z. B. jüngst Dehmer et al. 2020; Deutscher Verein 2020).

Chancengleichheit und „*Menschenwürde*“

Den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen stellt ein Griff in den juristischen „Himmel“ dar: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ So heißt es am Beginn der Verfassung, in Art. 1 Abs. 1 Satz 1 des Grundgesetzes. Ein Aussagesatz, eine Feststellung ohne Wenn und Aber.³ Und zusätzlich wird dieses „Konstitutionsprinzip des Grundgesetzes“ (BVerfGE 45, 187, [227]) auch als unabänderlich in der Verfassung selbst verankert.⁴

Inhalt der „Menschenwürde“

Das Bekenntnis zur Würde des Menschen als dem „höchsten Rechtswert innerhalb der verfassungsmäßigen Ordnung“⁵ wird komplettiert durch die in Satz 2 enthaltene Verpflichtung „aller staatlichen Gewalt“, diese Menschenwürde „zu achten und zu schützen“.

Davon ausgehend hat das Bundesverfassungsgericht ein „Menschenbild“ (BVerfGE 4, 7, [15f.]) entwickelt, mit der „Vorstellung vom Menschen als einem geistig-sittlichen Wesen [...], das darauf angelegt ist, in Freiheit sich selbst zu bestimmen und sich zu entfalten. Diese Freiheit versteht das Grundgesetz nicht als diejenige eines isolierten und selbstherrlichen, sondern als die eines gemeinschaftsbezogenen und gemeinschaftsgebundenen Individuums“ (BVerfGE 45, 187, [227]).

3 „*Keine Relativierung im Einzelfall*“, so das Bundesverfassungsgericht (BVerfG), BVerfGE 140, 317, [341].

4 Sog. Ewigkeitsgarantie, Art. 79 Abs. 3 GG.

5 So schon im Jahre 1957 das Bundesverfassungsgericht, seit BVerfGE 6, 32, [41]) ständige Rechtsprechung; die „*Menschenwürde als Fundament aller Grundrechte*“, so BVerfGE 107, 275, [284].

Und: „auch in der Gemeinschaft [muss] grundsätzlich jeder Einzelne als gleichberechtigtes Glied mit Eigenwert anerkannt werden [...]. Es widerspricht daher der menschlichen Würde, den Menschen zum bloßen Objekt im Staate zu machen [...]. Der Satz, ‚der Mensch muss immer Zweck an sich selbst bleiben‘⁶, gilt uneingeschränkt für alle Rechtsgebiete; denn die unverlierbare Würde des Menschen als Person besteht gerade darin, dass er als selbstverantwortliche Persönlichkeit anerkannt bleibt“ (BVerfGE 45, 187, [227]).

Die eben zitierte sog. „*Objektformel*“ mag höchst abstrakt klingen. Aber wenn man sich nur Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts aus den letzten Monaten des Jahres 2020 anschaut, wird deutlich, wie höchst praktisch diese Klausel wirkt:

- So hatte am 8. Dezember 2020 das Verfassungsgericht eine Entscheidung zugunsten eines Strafgefangenen getroffen, nachdem dieser zusammen mit einem zweiten Gefangenen für zwei Wochen in einer Zelle von insgesamt 7,41 qm mit einer mit einem Vorhang abgetrennten Toilette im Raum untergebracht worden war.⁷
- Ebenso hatte das Verfassungsgericht am 2. November 2020 in gleicher Weise wie die Arbeitsgerichte zuvor die Kündigung eines Arbeitnehmers gebilligt, der sich gegenüber einem dunkelhäutigen Kollegen mit Affenlauten geäußert hatte und meinte, dies als Meinungsäußerung qualifizieren zu können.⁸

In beiden Fällen war es die überragende Bedeutung der Menschenwürde, die das Bundesverfassungsgericht betonte und die zu den genannten Entscheidungen führte: einerseits als Grenze des staatlichen Handelns (beim Strafgefangenen), andererseits als Bestätigung von Gerichtsurteilen in (arbeitsrechtlichen) Zusammenhängen, bei denen in gleicher Weise die Menschenwürde gilt.

Schutz der „Menschenwürde“

Aber, so ist weiter zu fragen, was bedeutet der geforderte *Schutz* der Menschenwürde genau? Verlangt *Schutz* in diesem Sinne auch positives, also aktives und eingreifendes Handeln des Staates? Anders gewendet: Kann der oder die Einzelne auch *Ansprüche* an den Staat stellen, dass dieser ihm oder ihr hilft, in Würde zu leben? Oder bedeutet Schutz nur, dass in einem negativen, also

6 Der Anklang an Kant'sche Formulierungen ist dabei nicht zufällig; vgl. nur Lübke-Wolff 2019.

7 Siehe: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/_2020/12/rk20201208_1bvr011716.html;jsessionid=469844B76849E341E242E51D00E9CE4E.1_cid377 [Zugriff: 3. März 2021].

8 Siehe: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/_2020/11/rk20201102_1bvr272719.html [Zugriff: 3. März 2021].

abwehrenden Sinne, staatlicherseits alles zu unterlassen ist, was eine Verletzung der Menschenwürde des oder der Einzelnen darstellt?⁹

Unter Hinweis auf das Sozialstaatsprinzip, das ebenfalls im Grundgesetz verankert ist (Art. 20 Abs. 1 GG), hat das Bundesverfassungsgericht diese Frage nach dem Umfang des Schutzes eindeutig beantwortet: Ja, „der Staat muss die Menschenwürde auch positiv schützen“ (BVerfGE 125, 175, [222f.]). Denn:

„Wenn einem Menschen die zur Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins notwendigen materiellen Mittel fehlen, weil er sie weder aus seiner Erwerbstätigkeit, noch aus eigenem Vermögen noch durch Zuwendungen Dritter erhalten kann, ist der Staat im Rahmen seines Auftrages zum Schutz der Menschenwürde und in Ausfüllung seines sozialstaatlichen Gestaltungsauftrages verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, dass die materiellen Voraussetzungen dafür dem Hilfebedürftigen zur Verfügung stehen.“ (BVerfGE 125, 175, [222])

Diese Feststellung ist eindeutig und klar – und dahingehend zu ergänzen, dass dieser „unmittelbar verfassungsrechtliche Leistungsanspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums“ (BVerfGE 125, 175, [223]) sich in seiner Höhe und seiner näheren Ausgestaltung nahe liegender- (und zutreffender-)weise nicht direkt aus der Verfassung ableiten lässt (BVerfGE 125, 175, [224f.]); es ist vielmehr Aufgabe des Gesetzgebers, dies zu präzisieren.

Bei der Bestimmung des Existenzminimums muss „sowohl die physische Existenz des Menschen, also Nahrung, Kleidung, Hausrat, Unterkunft, Heizung, Hygiene und Gesundheit“ gewährleistet sein, „als auch die Sicherung der Möglichkeit zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und zu einem Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben [...], denn der Mensch als Person existiert notwendig in sozialen Bezügen“ (BVerfGE 125, 175, [223]).

Ziel ist es mithin, die Menschenwürde auch in einem materiellen Sinne für diejenigen zu schützen, die aus eigenen Mitteln ihre Existenz nicht zu sichern in der Lage sind. Diese sozialstaatliche Verpflichtung ist dann zugleich die Einlösung des Gleichheitspostulats aus Art. 3 des Grundgesetzes, das ja nicht nur die Gleichbehandlung gleicher Sachverhalte „vor dem Gesetz“ verlangt, sondern gerade auch die Ungleichbehandlung ungleicher Sachverhalte.¹⁰

9 So das Bundesverfassungsgericht in einer der ersten Entscheidungen vom 18. Dezember 1951 (BVerfGE 1, 97, [104]): Art. 1 Abs. 1 Satz 2 GG „verpflichtet den Staat zwar zu dem positiven Tun des ‚Schützens‘, doch ist dabei nicht Schutz vor materieller Not, sondern Schutz gegen Angriffe auf die Menschenwürde durch andere, wie Erniedrigung, Brandmarkung, Verfolgung, Ächtung usw. gemeint.“

10 Seit BVerfGE 1, 14, [52] aus dem Jahre 1951 ständige Rechtsprechung, siehe auch etwa BVerfGE 98, 365, [385].

Konkretisierung der „Menschenwürde“

Auch wenn die Verfassungsgerichtsrechtsprechung sich zur konkreten Ausgestaltung von materiellen Hilfen zum Schutz der Menschenwürde nicht äußert, so bestimmt diese Rechtsprechung doch recht genau den vom Gesetzgeber einzuhaltenden Rahmen.

Besonders deutlich wurde dies bei der Frage nach dem notwendigen Bedarf von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, zu dem sich das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 9. Februar 2010 dezidiert äußerte (BVerfGE 125, [175]). Danach gilt zunächst, dass der Bedarf eines Kindes, „der zur Sicherstellung eines menschenwürdigen Existenzminimums gedeckt werden muss, [...] sich an kindlichen Entwicklungsphasen auszurichten [hat] und an dem, was für die Persönlichkeitsentfaltung eines Kindes erforderlich ist“ (BVerfGE 125, 175, [246]). Damit sei, so das Gericht, „ein zusätzlicher Bedarf [...] vor allem bei schulpflichtigen Kindern zu erwarten“ (BVerfGE 125, 175, [246]). Und:

„Notwendige Aufwendungen zur Erfüllung schulischer Pflichten gehören zu ihrem existentiellen Bedarf. Ohne Deckung dieser Kosten *droht* hilfebedürftigen Kindern der *Ausschluss von Lebenschancen*, weil sie ohne den Erwerb der notwendigen Schulmaterialien, wie Schulbücher, Schulhefte oder Taschenrechner, die Schule nicht erfolgreich besuchen können. Bei schulpflichtigen Kindern, deren Eltern Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch [...] eingeschränkt werden, *später ihren Lebensunterhalt aus eigenen Kräften bestreiten zu können*.“ (BVerfGE 125, 175, [246], Hervorhebungen H.P.F)

„Bildungs- und Teilhabepaket“ – was ist „notwendig“?

Diese Anforderung hat der Bundesgesetzgeber nach der Gerichtsentscheidung recht zügig umgesetzt, in Form des „*Bildungs- und Teilhabepakets*“.

Auch wenn das Bundesverfassungsgericht – wie man hinzufügen kann, ein wenig detailverliebt und eher aus der eigenen Schulerfahrung gespeist („Schulbücher, Schulhefte oder Taschenrechner“ werden ausdrücklich erwähnt!) – eine Reihe von Einzelpositionen aufgezählt hatte, so bleibt doch der Gesamtzusammenhang entscheidend: Es „droht“ der „Ausschluss von Lebenschancen“; und dies verletzt die Menschenwürde des einzelnen Kindes oder Jugendlichen, weil andernfalls die Gefahr besteht, das der oder die Einzelne später den „Lebensunterhalt (nicht) aus eigenen Kräften bestreiten“ könnte.

Der juristische „*Himmel*“ des Menschenwürdepostulats, so lässt sich sagen, reicht also tief hinab bis in die „*Niederungen*“ etwa der Lernförderung im Einzelfall und der Mittagsverpflegung in der Schule – „*Menschenwürde konkret*“, so ließe sich dies auch bezeichnen.

Aber: Die Frage, was als „*notwendige Aufwendung*“ anzusehen ist und was nicht, muss geklärt werden – und damit die Frage, nach welchem Maßstab dies gelingen soll.

Auch hierzu hat das Bundesverfassungsgericht einen Rahmen bestimmt und festgestellt, dass diese Bestimmung abhängt „von den gesellschaftlichen Anschauungen über das für ein menschenwürdiges Dasein Erforderliche, der konkreten Lebenssituation des Hilfebedürftigen sowie den jeweiligen wirtschaftlichen und technischen Gegebenheiten“ (BVerfGE 125, 175, [224]).

Verlangt wird „die soziale Wirklichkeit zeit- und realitätsgerecht im Hinblick auf die Gewährleistung des menschenwürdigen Existenzminimums zu erfassen, die sich etwa in einer technisierten Informationsgesellschaft anders als früher darstellt. Die hierbei erforderlichen Wertungen kommen dem parlamentarischen Gesetzgeber zu“ (BVerfGE 125, 175, [224]). Und dabei bedarf es eines „transparenten und sachgerechten Verfahrens“ (BVerfGE 125, 175, [225]).

Die zu treffende Entscheidung ist also eine politische – nur: Wie nun soll der Gesetzgeber die „*soziale Wirklichkeit zeit- und realitätsgerecht*“ erfassen, wie soll ein sowohl „*transparentes*“ als auch „*sachgerechtes*“ Verfahren entwickelt werden, dessen Ergebnis dann im Zweifel beim Verfassungsgericht Bestand hat?

Verfahren der Präzisierung

Die Frage nach dem im obigen Sinne „*richtig*“ ermittelten Bedarf lässt sich konkreter stellen, indem im Hinblick auf den vom Bundesverfassungsgericht ja festgestellten „*besonderen*“ Bedarf von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter gefragt wird: Wie kann und wie soll dieser in einem sowohl „*transparenten*“ als auch „*sachgerechten*“ Verfahren bestimmt werden?

Woher, so lässt sich fragen, nimmt das Parlament das Wissen und die Kriterien für „*Transparenz*“ und „*Sachgerechtigkeit*“? Und dies nicht nur pauschal, sondern sehr konkret im Zusammenhang mit der Begrenzung von Lebenschancen für Kinder und Jugendliche im Schulalter?

Bestimmung von „Notwendigkeit“ – Kriterien

Um es klarzustellen: Dies ist keine Frage, die von Seiten der Rechtswissenschaft beantwortet werden kann, Juristinnen und Juristen können nur die Frage aufwerfen. Die Antwort muss trotz aller politischen Bewertung am Schluss zunächst einmal auf fachwissenschaftlicher Grundlage entwickelt werden.

Und da gerade in diesen Tagen die zentrale Bedeutung der Fachwissenschaften für politische Entscheidungen gilt, ja im Zusammenhang mit dem Corona-Virus eine deutliche Stärkung des auch medialen Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen sichtbar wird, lässt sich diese aktuelle Situation als Beispiel nutzen, um zu zeigen, wie das Wissen von Fachwissenschaften zur

Entscheidung auch der Frage nach der „*Menschenwürde konkret*“ beitragen kann – und in diesem Falle sind es erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Einschätzungen, auf die sich diese Überlegungen beziehen.

„Notwendigkeit“ – abhängig von der Situation

Im Rahmen der Neufestlegung der sozialhilferechtlichen Regelsätze ist im Dezember 2020 das Sozialgesetzbuch um eine Bestimmung ergänzt worden, die zusätzliche Leistungen in Fällen eines „unabweisbaren besonderen Bedarfs“ erlaubt; und dabei wird verlangt, dass dieser erhöhte Bedarf „seiner Höhe nach erheblich von einem durchschnittlichen Bedarf abweicht“ (§ 21 Abs. 6 SGB II i. d. F. des Art. 4 Nr. 3 c) des Gesetzes zur Ermittlung der Regelbedarfe und zur Änderung des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch sowie weiterer Gesetze vom 9. Dezember 2020 (BGBl. I, [2855]). Ursprünglich war im Gesetzentwurf der Bundesregierung eine solche Ergänzung nicht vorgesehen (Bundestags-Drucksache 19/22750 vom 23. September 2020). Mit dem Ziel, auch „atypische Bedarfe [...] zu erfassen“, wurde diese Erweiterung dann in den Beratungen des Bundestages eingebracht (so Bundestags-Drucksache 19/24034 vom 4. November 2020, S. 35) und schließlich so verabschiedet (Beschluss des Bundestages vom 9. November 2020, Plenarprotokoll, [23862], Beschluss des Bundesrates vom 27. November 2020, Plenarprotokoll Nr. 997, [470]).

Eine offene Klausel für Sonderfälle und besondere Situationen im Einzelfall wurde auf diese Weise geschaffen. Diese neue gesetzliche Regelung mit ihren unbestimmten Begrifflichkeiten inhaltlich zu füllen, bleibt der juristischen Auslegung überlassen – innerhalb der gesetzten Grenzen von „*Unabweisbarkeit*“ und „*erheblicher Abweichung vom durchschnittlichen Bedarf*“ im Einzelfall.

Dass dann die Corona-Pandemie sich zu einem derartigen „*Sonderfall*“ entwickeln würde, dass in der Folge der Pandemie besondere Bedarfe entstehen würden, war vielleicht im Spätherbst 2020 in seiner Dramatik noch nicht absehbar. Es konnte dann aber zu Beginn des Jahres 2021 diese Regelung als Rechtsgrundlage genutzt werden, um durch eine entsprechende Gesetzesauslegung das Vorhandensein von „unabweisbaren besonderen Bedarf“ bei der Beschaffung von höherwertigen Gesichtsschutzmasken zu begründen.¹¹

Und schließlich hat dann, ebenfalls unter ausdrücklicher Aufnahme dieser Regelung und in entsprechender Auslegung des Begriffs vom „*unabweisbaren besonderen Bedarf*“, am 1. Februar 2021 die zuständige Bundesagentur für

11 Pressestatement des Bundesministers Heil vom 28. Januar 2021, siehe: <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2021/kostenfreie-masken-fuer-beduerftige.html> [Zugriff: 3. März 2021]; siehe hierzu auch den Beschluss des Sozialgerichts Karlsruhe vom 12. Februar 2021, https://sozialgericht-karlsruhe.justiz-bw.de/pb/Lde/Startseite/Presse/Jobcenter+muss+nach+erfolgreichem+Eilantrag+zusatzlich+zum+Regelsatz+entweder+als+Sachleistung+woeentlich+20+FFP2-Masken+verschicken+oder+als+Geldleistung+hierfuer+monatlich+weitere+129_-+_zahlen_/?LISTPAGE=8971698 [Zugriff: 3. März 2021].

Arbeit eine Weisung erlassen, nach der „Mehrbedarfe für digitale Endgeräte für den Schulunterricht“ als zusätzliche Leistungen¹² anerkannt werden – mit einem Betrag in Höhe von insgesamt bis zu 350 Euro – im Einzelfall.¹³

Diese Leistung ergänzt damit das „Bildungs- und Teilhabepaket“ in seiner bisherigen Form und lässt sich als Ausdruck dessen verstehen, was sehr abstrakt das Bundesverfassungsgericht mit der Anforderung, „die soziale Wirklichkeit zeit- und realitätsgerecht im Hinblick auf die Gewährleistung des menschenwürdigen Existenzminimums zu erfassen“ (BVerfGE 125, 175, [224]), verlangt hatte.

Beispiel: Erweiterung des „Bildungs- und Teilhabepakets“

Wie nun kommt eine solche Entscheidung zustande, weshalb wenden das Bundesarbeitsministerium¹⁴ und die ihm nachgeordnete Bundesagentur den abstrakten Begriff des anerkennenswerten „*unabweisbaren besonderen Bedarfs*“ auch auf die Bereitstellung digitaler Endgeräte für den schulischen Gebrauch an?

Eine klare und unmittelbare Kausalität zwischen der politischen Erklärung des Bundesarbeitsministers, man wolle sicherstellen, dass alle Kinder „an Distanzunterricht (und) Homeschooling teilhaben können“¹⁵, und den Erkenntnissen aus den Erziehungswissenschaften lässt sich dabei sicherlich nicht herstellen; es wäre auch vermessen, dies anzunehmen.

Allerdings besteht gleichwohl eine gewisse Plausibilität dafür, dass die breite öffentliche Wahrnehmung und Debatte der Sorge um eine Vertiefung von Ungleichheiten im Bildungswesen als Folge der sozialen Unterschiede bei der Ausstattung mit digitalen Geräten nicht ohne Einfluss auf die getroffenen politischen Entscheidungen geblieben ist – das machen nicht zuletzt die Wortwahl und Begründungen deutlich.

12 Dabei sei nur zur Abgrenzung darauf hingewiesen, dass es hier um Individualleistungen geht; der „Digitalpakt Schule“ bezieht sich demgegenüber auf Zahlungen des Bundes an die Länder, um „lernförderliche und belastbare, interoperable digitale technische Infrastrukturen sowie Lehr-Lern-Infrastrukturen zu etablieren sowie vorhandene Strukturen zu optimieren“, wie es in § 2 der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern vom 11. März 2019 heißt (= https://www.bmbf.de/files/2019-03-15_018%20Anlage%20Verwaltungsvereinbarung%20Start%20DigitalPakt.pdf [Zugriff: 3. März 2021]).

13 Weisung Nr. 2021/02001 der Bundesagentur für Arbeit vom 1. Februar 2021 „Mehrbedarfe für digitale Endgeräte für den Schulunterricht“ (= https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-202102001_ba146855.pdf [Zugriff: 3. März 2021]); die Weisung wurde rückwirkend zum 1. Januar 2021 in Kraft gesetzt und ist gegenwärtig bis zum 31. Dezember 2022 befristet.

14 Siehe: Pressemitteilung vom 5. Februar 2021, <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2021/kosteneubemahme-fuer-digitale-endgeraete-im-sgb-2.html> [Zugriff: 3. März 2021].

15 So das Pressestatement des Bundesministers Heil vom 28. Januar 2021, siehe: <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2021/kostenfreie-masken-fuer-beduerftige.html> [Zugriff: 3. März 2020].

So hieß es etwa bereits im April 2020 (noch in der Phase der allerersten Schulschließungen) von erziehungswissenschaftlicher Seite im „Schulbarometer“ zusammenfassend:

„(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer‘ in der aktuellen Situation sind wahrscheinlich Schülerinnen und Schuler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. [...] Nicht alle Schülerinnen und Schüler können mit digitalen Lehr-Lern-Formen erreicht werden, weil sie beispielsweise aufgrund ihrer häuslichen Situation nicht oder kaum in der Lage sind, die an sie gestellten schulischen Anforderungen aktuell zu erfüllen, weil z. B. sie über keine oder kaum technische Ausstattung verfügen [...], die nötig ist für E-Learning-Konzepte oder die räumlichen Verhältnisse kein oder kaum ungestörtes Arbeiten zulassen“. (Huber 2020, S. 108)¹⁶

Eine Reihe von weiterführenden Untersuchungen von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern bestätigten dann im Herbst 2020 diese Befunde (Huebner/Spieß/Zinn 2020; Bremm/Racherbäumer 2020). Und im Januar 2021 erhob dann die mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern besetzte Kommission der Friedrich-Ebert-Stiftung die Forderung: „Zukünftig sollte für alle Schüler_innen der Zugang zu digitalen Lernendgeräten, digitalen Lerninhalten und Anwendungen gewährleistet sein“ (Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 28).

Auch wenn es an Kausalität im strengen Sinne mangeln mag, so zeigt sich aber doch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere wenn sie breit und öffentlich kommuniziert werden¹⁷, auch das Verständnis und dann insbesondere die Auslegung von Rechtsnormen beeinflussen – zumal, wenn die Rechtsprechung des höchsten deutschen Gerichts verlangt, „die soziale Wirklichkeit zeit- und realitätsgerecht“ (BVerfGE 125, 175, [224]) in einem „transparenten und sachgerechten Verfahren“ (BVerfGE 125, 175, [225]) zu erfassen.

Bedeutung der Fachwissenschaft

Wird, so lässt sich fragen, mit einer derartigen Erweiterung des „Bildungs- und Teilhabepakets“, wird mit dem „Bildungs- und Teilhabepaket“ insgesamt die „Chancengleichheit im Bildungswesen“ überwunden?

Wohl kaum, wird man antworten müssen, aber gleichwohl kann eine derartige Maßnahme ein Baustein sein, dem Ziel näher zu kommen. Und diese Chance sollte man nicht leichtfertig aufgeben. Und auch das zeigt die aktuelle Entwick-

16 Dass sozioökonomische Unterschiede auch schon vor dem Ausbruch von Corona im Zusammenhang mit dem Zugang zu als auch bei den individuellen Kompetenzen bei der Nutzung digitaler Medien bestanden, machte nicht zuletzt der im Juni 2020 erschienene „Bildungsbericht 2020“ deutlich (Autorengruppe 2020, S. 249, 286).

17 Zur Bedeutung von Wissenschaftskommunikation sei nur verwiesen auf Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2019), Grundsatzpapier zur Wissenschaftskommunikation, Berlin, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf [Zugriff: 3. März 2021].

lung: Rechtliche Regelungen können unterstützend wirken, können hilfreich sein – umso mehr, wenn die fachwissenschaftliche Grundlage dann zu einer entsprechenden Auslegung von Rechtsnormen führt, dann kann sogar das hohe und zugleich so abstrakte Gut „*Menschenwürde*“ ganz praktisch wirken.

Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft – „feindliche Lager“?

Was aber, so sei abschließend gefragt, bedeutet dieses aktuelle Beispiel für das Verhältnis von Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft? Lässt sich eine verallgemeinerbare Aussage treffen?

Ich denke, sicherlich nicht überraschend: Ja, – beide Wissenschaften brauchen sich gegenseitig, und zwar in vielfältiger Hinsicht. Rechtliche Normen begrenzen und bestimmen pädagogisches Handeln – das ist banal und selbstverständlich. Aber ohne den erziehungswissenschaftlichen Input regeln eben jene Rechtsvorgaben vielleicht auch pädagogische Prozesse unzutreffend oder gar falsch behindern statt befördern.

Heinz-Elmar Tenorth hat beim Verhältnis von Pädagogen und Juristen von „feindlichen Lagern“ gesprochen, freundlicher auch von „Verhältnissen der Distanz, jedenfalls differenten Kulturen“ (Tenorth 2015, S. 9, 16). Dem liegt, unabhängig von der Form der Beschreibung, dann aber auch die Feststellung einer gegenseitigen und (so lässt sich ergänzen) notwendigen Beziehung zugrunde; möge sie auch durch Distanz gekennzeichnet sein. Diese Beziehung produktiv zu gestalten, im Wissen um die Differenz und gleichzeitig im Wissen um das Aufeinander-bezogen-Sein, das sollte die Aufgabe sein. Das Beispiel des „*Bildungs- und Teilhabepakets*“ und seiner aktuellen Erweiterung jedenfalls lässt sich nutzen, um zu zeigen, dass und wie diese beiden „*Lager*“ erfolgreich zusammenwirken können – im Sinne eines Beitrages, Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem abzubauen, wenigstens ein wenig. Daran lässt sich anknüpfen, und dafür möchte ich werben (siehe auch Füssel 2020, S. 114).

Hans-Peter Füssel, Prof. Dr., ist Univ. Prof. a. D. am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und Univ. Prof. a. D. an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv-Verlag.

- Becker, Rolf (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 161-189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1_6.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“ – Schule während und nach der Corona-Pandemie (= *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16). Münster, New York: Waxmann, S. 202-215. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>.
- Dehmer, Mara/Linckh, Carolin/Rock Joachim/Schabram, Greta (2020): Empirische Befunde zum Bildungs- und Teilhabepaket: Teilhabequoten im Fokus. Berlin: Paritätische Forschungsstelle. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise-BuT-2020_web.pdf [Zugriff: 3. März 2021].
- Deutscher Verein (2020): Vierte Empfehlung des Deutschen Vereins zur Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe, Beschluss vom 24. November 2020. Berlin. https://verlag.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-11-20_leistungen-fuer-bildung-teilhabe.pdf [Zugriff: 3. März 2021].
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung – Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021): *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern – Stellungnahme vom 21. Januar 2021*. Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf> [Zugriff: 3. März 2021].
- Füssel, Hans-Peter (2020): Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 114-122. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-013>.
- Huber, Stephan Gerhard et al. (2020): *Covid-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung* Münster, New York: Waxmann-Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Huebener, Mathias/Spieß, C. Katharina/Zinn, Sabine (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten: Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterial nach Schultypen und -trägern. In: *DIW Wochenbericht* 87, 47, S. 865-875. http://dx.doi.org/10.18723/diw_wb:2020-47-1.

- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter (2002): Chancengleichheit – eine unabge-
goltene Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, Marita/Lumer, Bea-
trix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Ver-
lag, S. 21-34. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09485-2_2.
- Lübbe-Wolff, Gertrude (2019): Menschenwürde weggewogen? VerfBlog,
2019/11/18. [https://verfassungsblog.de/menschenwuerde-weggewogen/#](https://verfassungsblog.de/menschenwuerde-weggewogen/#commentform)
commentform [Zugriff: 3. März 2021].
- Richter, Ingo (2021): Meine deutsche Bildungsrepublik. Opladen, Berlin, To-
ronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742476>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): Pädagogen und Juristen – Kommunikationspro-
zesse zwischen feindlichen Lagern. In: Recht der Jugend und des Bil-
dungswesens 62, 1, S. 9-16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung – Tradition-Praxis-Geltung
– Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: J. B. Metzler/Springer-Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6>.

(Wozu) Brauchen Pädagog*innen Rechtskenntnisse?¹

Ein Zwischenruf

Ludwig Salgo

Staatliche Anerkennung BA-Erziehungswissenschaft – ein Chat

„hey!, vllt kennt jemand das problem und hat eine lösung bzw eine idee dazu. ich möchte als sozialpädagogin arbeiten, darf das aber anschienend nicht weil ich erzwiss studiert habe (bei älteren dipl erzwiss ist das kein problem). scheint eine neue regelung zu sein, blöd das das unbekannt war als ich studiert hab. im endeffekt hab ich ein berufsziel (von anfang an gehabt) dass ich seit neuestem mit meinem abschluss nicht mehr erreichen kann. als würde man nachträglich allen spa verbieten in kitas zu arbeiten, hab ich das gefühl. hat schon jemand damit erfahrung gemacht? bin richtig sauer. liebe grüße (Tralala am 15. Mai 2013)²

Worum gehts?

Dieser Chat spricht nur indirekt das gestellte Thema an: Wie auch immer diese sich intensivierende Debatte ausgeht (Wiesner et al. 2018), an wissenschaftliche Studiengänge mit sozialpädagogischen Schwerpunkten an den Universitäten werden – nicht nur von Studierenden – Forderungen hinsichtlich der Kompatibilität mit den Anforderungen der Praxis gestellt. Ob der Zugang dieser Studierenden zur staatlichen Anerkennung der einzige Weg zu diesem Ziel sein muss, auch darüber wird zu reden sein. Für Anstellungsträger scheint der einfachste und bequemste Weg zu sein, auf die staatliche Anerkennung zu setzen. Explizit oder implizit sind in den landesrechtlichen Regelungen der staatlichen Anerkennung für die Tätigkeitsfelder unter anderem relevante Rechtskenntnisse der Pädagoginnen und Pädagogen gefordert (ebd.). Würde der/die Studierende aus dem Chat Praktika und Kenntnisse aus „Recht und Verwaltung“ während der universitären Ausbildung im ausreichenden Umfang absolviert und erworben haben und dies nachweisen, könnte er/sie den von Arbeitgebern geforderten Profilen eher entsprechen und damit in der Konkurrenz mit den Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen weit besser bestehen. Im Übrigen kennen die kommunalen Arbeitgeber die Grenzen der Einsatzmöglichkeit von Studierenden mit Bachelor- und auch Masterabschlüssen

1 So lautete der Titel des gleichlautenden Vortrags des Verfassers an der Justus-Liebig-Universität Gießen am 27. Januar 2021 in der Vorlesungsreihe „Aktuelle Fragen des Bildungs- und Jugendrechts“; aus Zeitgründen wird die Vortragsform im Wesentlichen beibehalten.

2 Zu finden unter Studis online: <https://www.studis-online.de/Fragen-Brett/read.php?94,1615419> [Zugriff: 7. April 2020].

und haben deshalb vor der Betrauung mit einer eigenständigen, voll verantwortlichen Tätigkeit zunehmend sechs- bis achtzehnmonatige Berufseinführungsphasen für Hochschulabsolventen eingeführt, auch beim Nachweis der staatlichen Anerkennung und unabhängig davon, ob die Hochschulabschlüsse an Universitäten oder Fachhochschulen erfolgten. Das reicht teils an die Dauer des „Vorbereitungsdienstes/Referendariats“ im Bereich von Schule und Recht heran, Parallelen drängen sich auf: Könnte es eines Tages die „Sozialreferendarin“ oder den „Sozialreferendar“ geben?!

Es geht aber um mehr als die zu Recht beklagte Benachteiligung der Absolventinnen und Absolventen der relevanten Studiengänge an Universitäten, vielmehr geht es darum, dass bereits während des Universitätsstudiums der Pädagogik die Grundlagen für interdisziplinäres Verstehen und Handeln gelegt werden, an denen dann handlungsfeldspezifisch in den einzelnen Praxisfeldern angeknüpft werden kann. Hieran müsste die Lehre in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an den Universitäten ein eigenes Interesse haben.

„Recht in der Pädagogik“

„Recht in der Pädagogik“ war in Gefolge von 1968 präsenter. Beispielhaft sei daran erinnert, dass Rechtskunde als Pflichtfach an Schulen teils eingeführt und deshalb an der Universität gelehrt wurde; an mehreren erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen von Universitäten sind bzw. waren Juristinnen und Juristen vollwertige Mitglieder des Lehrkörpers³, eine inzwischen wohl eher abnehmende Berufungspraxis und auch damals eher eine Ausnahmeerscheinung; feldspezifisch relevantes Recht sollte auch nicht nur durch Lehrbeauftragte vermittelt werden.

„(Wozu) Brauchen Pädagoginnen und Pädagogen Rechtskenntnisse?“ – eine rhetorische Frage, die vom Gegenüber keine Antwort verlangt?! Die Frage müsste umgedreht werden: Gibt es Praxisfelder auch für Pädagoginnen und Pädagogen mit Universitätsabschlüssen ohne Rechtskenntnisse? Die Antwort ist eindeutig: kaum. „Die Notwendigkeit grundlegender Kenntnisse des Rechts sowie der Sozial- und Rechtspolitik versteht sich (...) von selbst“ (Scheiwe/Willekens 2018, S. 441). Weder geht es um eine „Fachhochschulisierung“ der universitären Ausbildung noch um eine „Verrechtlichung der Pädagogik“ (Tenorth 2015, S. 9). Pädagogik in Ausbildung und Praxis findet nicht in einem rechtsfreien Raum statt: Zwar in unterschiedlicher Weise ist die rechtliche Rahmung für professionelle Akteure wie auch für Klientinnen und

3 Inzwischen sieht das anders aus: „Bezüglich der institutionellen Einbettung innerhalb der deutschen Universitäten gibt es an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen keinen Lehrstuhl mit einer expliziten Denomination für Bildungsrecht“ (Füssel 2020, S. 114). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit waren/sind Gisela Zenz, Johannes Münder, Gerhard Fieseler, Kirsten Scheiwe auf entsprechenden Lehrstühlen an Universitäten tätig.

Klienten dennoch in vielfältiger Hinsicht von immenser Bedeutung. Das mag negativ konnotiert und assoziiert sein, natürlich geht es auch um Fragen der Verhaltenssteuerung durch Recht. Aber es steht weit mehr auf dem Spiel: Rechtskenntnisse könnten helfen, um (Handlungs-)Spielräume und -möglichkeiten, damit aber auch Grenzen und Pflichten zu erkennen. Recht kann helfen, um mit strukturellen Ambiguitäten und Balanceproblemen, mit Spannungsverhältnissen wie z. B. Hilfe und Kontrolle, Sicherung von Freiheit/Autonomie und Zwang, Vorrang und Nachrang u. v. a. m. umzugehen.

Beispiele dafür sind:

- „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 GG).
- „Kindeswille“ oder „Kindeswohl“ – eine falsche Gegensatzbildung?
- „Hilfen im Zwangskontext“ oder „Hilfe und Kontrolle“ – ein Widerspruch?
- Kann/muss die „Aufsichtspflicht“ nur Handlungsfreiheit beschränken oder fordert sie nicht die Heranführung zur Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, eröffnet sie nicht Räume für Lernen auch im Umgang mit Gefahr und Gefährdung und für ein Ausprobierendürfen in einem noch geschützten Rahmen? Ist es Unkenntnis, ein Missverständnis oder vielleicht eher bequem, in pädagogisch herausfordernden Situationen sich unter Berufung auf das Recht („Ich habe die Aufsichtspflicht, das darf ich nicht erlauben“) im Zweifelsfall repressiv zu verhalten und zu verbieten, anstatt mit pädagogischer Phantasie die durchaus bestehenden, aber schwerer zu erschließenden Möglichkeiten zu nutzen? Das, was Pädagoginnen und Pädagogen unter Bezugnahme auf das Recht glauben tun oder unterlassen zu müssen, fordert das Recht oft keineswegs.
- Schützt Datenschutz Klientinnen und Klienten – Datenschutz schützt „Täterinnen“ und „Täter“?
- Schützt Recht nicht auch Pädagoginnen und Pädagogen?

Sicherlich: Studierende sollen und können nicht Rechtsexperten für Aufsichtspflicht oder Datenschutz sein, erforderlichenfalls muss in der Berufspraxis zur Klärung schwierig erscheinender Rechtsfragen qualifizierte Rechtsauskunft auch zu Fragen der pädagogisch Tätigen kurzfristig abrufbar und in sozialpädagogische Praxis integrierbar sein. Zudem erreicht das Sozialdatenschutzrecht eine so hohe Komplexität, dass es zuweilen deshalb selbst seine Außerachtlassung bewirkt (Salgo/Kepert 2020a, S. 333 und 2020b, S. 414). Andererseits entsteht der Eindruck, dass die vom Recht gezielt der Fachlichkeit von Pädagogik überlassenen Handlungsmöglichkeiten nicht erkannt oder nicht genutzt und damit eigene Handlungsoptionen verkürzt, die Ermessens- und Handlungsspielräume nicht genutzt werden. Manchmal wird auch die eigene Verantwortung abgeschoben („Das soll mal ruhig das Familiengericht entscheiden, die werden auch besser bezahlt“), verlagert. Solide, immer wieder aufzufrischende Rechtskenntnisse

helfen und schützen sowohl Fachkräfte als auch Klientinnen und Klienten. „Man muss sich freuen, wenn man dann auch im Bildungssystem auf das Recht zurückgreifen und Schutz finden kann“ (Tenorth 2015, S. 9).

Böses Recht oder gute Pädagogik

Vorurteilen, Feindbildern kann man häufig begegnen, gern auch werden sie in Pädagogik und Sozialarbeit kultiviert (ebd., S. 10), auch Juristinnen und Juristen haben solche und pflegen sie. Es sind immer die anderen: gute Pädagoginnen und Pädagogen vs. böse Juristinnen und Juristen oder gute Pädagogik vs. böses Recht (ebd., S. 9) – und umgekehrt. Natürlich gibt es das alles: genauso schlechte Juristinnen und Juristen wie Pädagoginnen und Pädagogen oder schlechtes, überholtes, ignorantes Recht bzw. entsprechende Pädagogik. Nun wären diese Qualifizierungen einzuschätzen: Wie kommen sie zustande? Sind diese berechtigt, auf Vorurteilen oder Fehlinformationen beruhend, empirisch belegbar? Oder soll mit solchen Einschätzungen von eigenen Schwächen, Fehlern, von eigener Unkenntnis oder von Bequemlichkeit im Lager der Pädagoginnen und Pädagogen wie der Juristinnen und Juristen abgelenkt werden: „Es sind feindliche Lager, zumindest Verhältnisse der Distanz, jedenfalls differente Kulturen“, (ebd., S. 9). Diese „Lagermentalität“ überrascht ein wenig, bezeichnen doch üblicherweise Medizinerinnen und Mediziner gerne Juristinnen und Juristen als „geborenen Feind des Arztes“. Das, was Füssel (2020, S. 114) für Lehramtsstudierende feststellte, nämlich ein Desinteresse an Recht, muss keineswegs für Studierende der Erziehungswissenschaften mit sozialpädagogischer Ausrichtung zutreffen. Zudem: Was man nicht kennt, kann Angst und/oder Abwehrmechanismen in Gang setzen. Das führt auch zu Fragen nach einer Didaktik von Recht für Pädagoginnen und Pädagogen: Wie kann Recht spannend, Ängste und Vorbehalte abbauend und motivierend, für eine sozialpädagogische Praxis Gewinn bringend vermittelt werden? Es geht, wie z. B. interdisziplinäre Fallseminare mit entsprechendem Teamteaching u. ä. Veranstaltungen belegen.

Gibt es ein nachweisbar gewachsenes Interesse unter den Studierenden für Rechtsthemen oder geht es für sie „nur“ um (Wettbewerbs-)Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder um die tarifliche höhere Eingruppierung, soweit mit der zu übernehmenden Aufgabe auch Garantenpflichten im strafrechtlichen Sinne verbunden sind (Wiesner et al. 2018, S. 21)? Es zeichnen sich Entwicklungen ab, die aus ganz unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Absicht spezifische Rechtskenntnisse für unterschiedliche Handlungsfelder der Pädagogik zunehmend mehr einfordern, z. B.:

- Garantenpflichten (Bringewat 2016) im strafrechtlichen Sinne auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wie der Altenhilfe (Konopik et al. 2021, S. 83) und in zahlreichen anderen Tätigkeitsfeldern bei freien und öffentlichen Trägern wie z. B. der Tagesbetreuung;

- Kinderschutz an Schulen⁴;
- „Kinderrechtspädagogik“⁵;
- Bedeutung der übernommenen Staatenverpflichtungen aus dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes oder der UN-Behindertenkonvention, deren Einhaltung und Umsetzung wie auch deren altersadäquater Vermittlung auch an Minderjährige⁶ bzw. Betroffene; offensichtlich führt diese Internationalisierung zu einer Aufwertung von Recht, aber auch zu einer besseren Kenntnis des bereits vorhandenen und ggf. zu verbessernden Rechtsinstrumentariums für die Lehre wie in den Arbeitsfeldern der Pädagogik.

„Kolonialisierung der Lebenswelt durch Recht“?!⁷

Auch ist bzw. war (?) eine verkürzte Rezeption des von Jürgen Habermas angestoßenen „Verrechtlichungsdiskurses“ zu verzeichnen. „Es ist das Medium des Rechts selbst, das die kommunikativen Strukturen des verrechtlichten Handlungsbereichs verletzt“ (Habermas 1981, S. 543). Der Ausdruck *Verrechtlichung* bezieht sich ganz allgemein auf die in modernen Gesellschaften zu beobachtende Tendenz zur Vermehrung des geschriebenen Rechts und damit verbunden der Bürokratisierung (Tenorth 2015, S. 11). Dabei können wir als Folge dieser Entwicklung Ausdehnung, Verdichtung, Konstitutionalisierung, Internationalisierung, Universalisierung, Interdisziplinarität und damit Verwissenschaftlichung (Hering/Münchmeier 2014, S. 241), Konstitutionalisierung und Prozeduralisierung (Simitis 1994, S. 400ff.; Luhmann 1983) beobachten. An der Entwicklung zum sozialen Rechtsstaat deutscher Ausprägung, aber ebenso an der Akademisierung sozialer Berufe hinterlässt diese Verrechtlichung deutliche Spuren. Einerseits ist die – hier nur skizzierte – Kritik von Habermas an Verrechtlichung durchaus nachvollziehbar, andererseits hatte er nicht die Abschaffung von Rechtsansprüchen und deren Ersetzung durch Gnadenakte oder Almosen je nach Gusto oder die Ablösung von Verfahren zur Anspruchsklärung und -durchsetzung gefordert, das wäre ein grobes Missverständnis. Hatte doch Habermas selbst immer wieder gezeigt, dass die Medien „Markt“ und „Geld“ in strukturell bedingten Abhängigkeits-, Macht- und Über- und Unterordnungsverhältnissen gegenüber totalen Institutionen, auch in privaten Beziehungen (soziale und pri-

4 In allen Schulgesetzen der Länder finden sich inzwischen Hinweise auf Kinderschutz; ob und wie Schulen diesen Schutzauftrag verwirklichen (können), hängt von vielen auch strukturellen Gegebenheiten, aber auch Rechtskenntnissen ab. Hier könnte der Rechtsanspruch der Lehrerinnen und Lehrer auf Beratung durch eine qualifizierte und vom Jugendamt unabhängige „insoweit erfahrene (Kinderschutz-)Fachkraft“ (§ 4 Abs. 2 Satz 1 KKG) helfen.

5 Vgl. die zahlreichen Publikationen aus jüngster Zeit, so z. B. den interessanten Tagungsband „Wieviel Verfassung braucht der Lehrerberuf?“ von Franzmann et al. 2021.

6 Staatenverpflichtung zur Bekanntmachung auch bei Kindern, Art. 42 UN-KRK.

7 Habermas 1981, S. 522.

vate Gewaltverhältnisse) nicht schützen (Habermas 1981, S. 540ff.). Stichworte wären Disparitäten und strukturell bedingte Schwächen und damit verbunden Über- und Unterlegenheiten: Staat, (Sozial-)Bürokratie, Schule, Strafvollzug, aber auch Arbeitsverhältnis, Familie: Eltern-Kind- und Paarbeziehungen bieten anschauliche Belege. Die im günstigen Fall ausgleichende Wirkung des Mediums „Recht“, der freiheitsverbürgende Charakter des sozialen Rechtsstaats und damit ein gewisses Ausmaß von Verrechtlichung ist unverzichtbar. Sind es die Wege, Mittel und Verfahren, welche die versprochenen Freiheitsverbürgungen gefährden? Die Rechtsansprüche auf Sozialleistungen, auf Geld- wie pädagogische Leistungen stellen gegenüber Almosen und Armenfürsorge und gegenüber einer willkürlichen Entscheidungspraxis zweifellos einen Fortschritt dar. Für die schwierige Sicherstellung der Gewaltfreiheit in und von sozialen Nahbeziehungen wie in Ehe, Familie, Partnerschaft, im Eltern-Kind-Verhältnis (Salgo 2001, S. 55) oder in der häuslichen Pflege (Wellenhofer et al. 2019, S. 43) durch den Staat ist Verrechtlichung unausweichlich. Zugleich sind die Hilfen des Staates mit sozialer Kontrolle verbunden. Solche strukturellen Ambivalenzen zwischen Hilfe und Kontrolle, empathische Nähe und professionelle Distanz (Goldstein et al. 1988, S. 107) sind nicht auflösbar, allerdings müssen sie transparent kommuniziert und ausbalanciert, die Würde der Hilfesuchenden/-bedürftigen stets beachtend und insbesondere deshalb die Verfahren partizipativ ausgestaltet sein, sollen doch die Mittel der Freiheitsverbürgung nicht selbst die Freiheit des Nutznießers gefährden (Fieseler 2004, S. 6). Ansonsten wäre die Kritik an der „Kolonialisierung“ durch Recht nur allzu berechtigt. Materielle Leistungen des Staates lassen zuweilen wenig Spielraum und können zu einer Entindividualisierung (Habermas 1981, S. 532, 534) führen und selbst die individuell anzupassenden Erziehungshilfen wie die anderen nicht-materiellen Leistungen könnten im Einzelfall eine Schwächung der Selbsthilfepotentiale und eine Abnahme von Hilfen aus dem Nahbereich zur Folge haben (ebd.). Diese kontraproduktiven Wirkungen und Ambivalenzen lassen sich nicht allein auf das zum Einsatz kommende Medium „Recht“ zurückführen. Die anderen Medien „Markt“ und „Geld“ bedrohen ja zunehmend die Freiheitsverbürgung und fordern deshalb den schützenden, fördernden wie aktivierenden sozialen Rechtsstaat heraus. Gefahr rührt in der Regel nicht vom in rechtsstaatlichen Verfahren und in pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaften zustande gekommenem Recht, sondern von dessen Unkenntnis, Anwendung oder Fehldeutung. Natürlich gibt es veraltetes und damit dringend reformbedürftiges Recht. „Aber die Alternative einer allgemeinen Rechtlosigkeit und Willkür wäre ‚den Klienten‘ gewiss (erst recht) abträglich“ (Fieseler 2004, S. 10). Das Recht sei so zu verstehen und zu handhaben, dass es den Klienten möglichst nütze (ebd., S. 11).

Justiziabilität von pädagogischem Handeln?

Hinweise auf die Rechtslage oder auf durchaus bestehende Justiziabilität auch von pädagogischem Handeln (Scheiwe 2020) können Verunsicherung, Angst und oft nicht intendierte Einschränkungen bewirken. Manchmal lösen sie repressive Verhaltensweisen und Haltungen aus. Mit „Recht“ kann Angst, können „wahre Schreckensszenarien“ (Tenorth 2015, S. 11) bei Professionellen wie Klientinnen und Klienten ausgelöst werden. „Fehlerhaftes“ Handeln könnte eine Vielfalt von rechtlichen Reaktionen auslösen:

- arbeits- und disziplinarrechtliche Reaktionen, z. B. wegen Verletzung der Aufsichtspflicht (Beamten-/Arbeitsrecht),
- zivilrechtliche Haftung,
- strafrechtliche Verantwortung (Tun und/oder Unterlassen-Garantenpflichten),
- Rechenschaftslegung gegenüber der Fach- und Rechtsaufsicht.

Bereits diese Aufzählung kann einschüchternd wirken. Rechtskenntnisse können hier eher beruhigen. Die Auswertung von Rechtsprechung zur Aufsichtspflicht oder zu Garantenpflichtverletzungen zeigt, dass Sanktionierungen eher selten sind, im Zweifelsfall nicht die repressive Anwendung von Recht gefordert wird, einerseits. Andererseits hatten die Rechtsprechung wie auch die Untersuchungen von Fehlverläufen durch parlamentarische oder interministerielle Gremien⁸ nicht nur aus rechtlicher, sondern auch aus sozialpädagogischer Sicht nicht legitimierbare Vorgehensweisen, Unterlassungen, individuelle wie strukturelle Fehler aufgezeigt. Unkenntnis oder Fehldeutung, im schlimmsten Fall Missachtung bereits vorhandenen Rechts war u. a. das Ergebnis dieser unterschiedlichen Aufarbeitungen. Das hat zur gesetzlichen Etablierung von verpflichtenden Verfahren z. B. bei der Einschätzung von Gefährdungsrisiken (§ 8a SGB VIII) geführt, um die Klientinnen und Klienten, aber auch die professionell Handelnden vor Fehlern zu schützen. Gleichzeitig sind in diesen schwierigen Handlungsfeldern die Personalressourcen aufgestockt worden. Was nicht heißt, dass hier keine Verbesserungsbedarfe bestehen. Es sei nur an die Arbeitsbelastung, an die Unzufriedenheit, den hohen Krankenstand, an den Versetzungswunsch, an die Fluktuation im Allgemeinen Sozialdienst erinnert. Von dieser Etablierung einer Fehlerkultur sind nicht nur die Akteure und Handlungsfelder Sozialer Arbeit betroffen, sondern auch die Justiz: Der Gesetzgeber stellt an das Familiengericht höhere Anforderungen bei der Auswahl von Gutachterinnen und Gutachtern. Er ist dabei, eine verbindliche Fortbildungspflicht in der Familiengerichtsbarkeit (auch in nicht-rechtlichen Berei-

8 Siehe hierzu z. B. die Abschlussberichte zu Kindeswohlgefährdungen mit tödlichem Ausgang bzw. im Kontext sexualisierter Gewalt: Bremische Bürgerschaft 2007, Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2015, Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2019.

chen) und die Etablierung von Qualifikationsanforderungen auch für Verfahrensbeistände einzuführen. Der Deutsche Bundestag (Gesetz zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder, angenommen vom Bundestag am 25. März 2021, RegE BT-Drucks. 19/23707) hat als Teil eines umfangreichen Gesetzes zusätzliche Qualifikationsanforderungen an Richterinnen und Richter (Art. 3: Änderung von § 23b GVG und Art. 5 Änderung von § 158 FamFG) am Familiengericht (unter a) und für Verfahrensbeistände (unter b) festgelegt:

- (a) „belegbare Kenntnisse auf den Gebieten des Familienrechts, insbesondere des Kindschaftsrechts, des Familienverfahrensrechts und der für das Verfahren in Familiensachen notwendigen Teile des Kinder- und Jugendhilferechts sowie über belegbare Grundkenntnisse der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie des Kindes, und der Kommunikation mit Kindern“ (ebd.). Familienrichtern und Familienrichterinnen, deren Kenntnisse auf diesen Gebieten nicht belegt sind, dürfen die Aufgaben eines Familienrichters bzw. einer Familienrichterin nur zugewiesen werden, wenn der Erwerb der Kenntnisse alsbald zu erwarten ist.
- (b) Auch die Qualifikationsanforderungen an Verfahrensbeistände, die die Interessen Minderjähriger im familiengerichtlichen Verfahren einbringen, müssen künftig den Nachweis über Grundkenntnisse auf den Gebieten des Familienrechts, insbesondere des Kindschaftsrechts, des Verfahrensrechts in Kindschaftssachen und des Kinder- und Jugendhilferechts sowie Kenntnisse der Entwicklungspsychologie des Kindes und über kindgerechte Gesprächstechniken als spezifische Zusatzqualifikation erbringen und ein erweitertes Führungszeugnis (nicht älter als drei) vorlegen.

Die universitäre Ausbildung von Juristinnen, Juristen, Erziehungswissenschaftlerinnen sowie Erziehungswissenschaftlern sowie in der Medizin greift bislang eher bruchstückhaft, nicht koordiniert und systematisch, auch nicht fachbereichsübergreifend in diesen Diskurs und in die Etablierung einer interdisziplinären Fehlerkultur (Kinderschutz in der Lehre) ein. Auch werden die Chancen der Kooperation zwischen Fachhochschulen und Universitäten in diesem Bereich der Pädagogik zu wenig und zu selten ausgelotet. Diese Bildungsinstitutionen arbeiten zumeist neben-, aber nicht miteinander in einer „friedlichen Koexistenz“. Einzelne Landesministerien für Wissenschaft erkennen zwar durchaus solche Mängel wie Chancen, glauben aber unter Berufung auf die Wissenschaftsfreiheit bisher kaum eingreifen zu können, obschon sie Anreize setzen könn(t)en. Zugleich werden z. B. in einem Bundesland an drei medizinischen Fachbereichen neue Einheiten zum Thema Kinderschutz in der Medizin (Fegert 2020) etabliert. Warum nicht auch in den genannten anderen universitären Studiengängen wie auch an den Fachhochschulen und in allen Bundesländern? Zur Facharztausbildung im Bereich der Pädiatrie gehört nunmehr der Kinderschutz (AWMF 2019). Bis auf Ausnahmen ist Kinderschutz oder Schutz der Alten nach

wie vor kein Pflichtmodul weder in den relevanten Studiengängen an Universitäten noch an den Fachhochschulen (Berneiser/Bartels 2016, 2017).

Recht „stabilisiert“, ist zu „schematisch“, eher „konservativ“ und „verhindernd“

Eindeutige Antworten gegenüber diesen Einschätzungen sind nicht ohne Weiteres möglich. Sicherlich: Das Recht ist abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und stabilisiert diese. Verbindlichkeit und Erzwingbarkeit von Recht schüchtert ein, diese Eigenschaften schützen aber auch den Einzelnen vor Willkür und verpflichten, ja ‚zähmen‘ den Staat. Recht löst keineswegs seine Versprechungen ohne Weiteres immer ein: Es dient nicht immer den strukturell, sozial und wirtschaftlich Schwachen; Rechtsreformen können aber auch wirkliche Verbesserungen für sie auslösen. Der Kampf um eine sozial- und rechtsstaatlich bestimmte Rechtsordnung ist nie abgeschlossen.

Techniken und Methoden im Umgang mit Gesetzen sollten aus sozialpädagogischer Sicht eher als Aufforderung und Ermutigung verstanden werden: Gerade das in diesem Handlungsfeld relevante Gesetzesrecht arbeitet gehäuft mit „Generalklauseln“, „Ermessensspielräumen“ und „unbestimmten Rechtsbegriffen“ (Scheiwe 2020). Es fordert gerade in für Pädagoginnen und Pädagogen relevanten Regelungsbereichen die Individualisierung der Leistung⁹ unter Berücksichtigung von Vielfalt und Pluralisierung ein. Diese typischen Kennzeichen zeitgemäßer Regulierung in diesem Bereich setzen geradezu Kooperation und Interdisziplinarität zwischen Recht und Pädagogik voraus. Im geltenden Kindschafts- und Jugendhilferecht ist eine solche Vorgehensweise strukturell verpflichtend vorgegeben: Interdisziplinarität¹⁰, Berücksichtigung von Individualität, von Dynamik wie Entwicklung und somit Flexibilität sind geradezu typische Kennzeichen modernen zwingenden Rechts in Kindheit und Jugend.

Als ein anschauliches Beispiel für interdisziplinär aufzuladende Rechtsanwendung soll der Umgang mit dem unbestimmten – vom Kindschaftsrecht im Familienrecht des BGB wie vom Kinder- und Jugendhilferecht verwendeten – Rechtsbegriff „Kindeswohl“ dienen. Es besteht kein Auslegungsmonopol der Juristinnen und Juristen. Vielmehr fordert das Gesetz zwingend bei Anwendung dieser unvermeidlichen Generalklausel im Einzelfall, vom Jugendamt wie vom Familiengericht, auch die aus den Sozial- und Humanwissenschaften gewonnenen Erkenntnisse „sozialpädagogisch“ in Verwaltungshandeln und bei justiziellen Entscheidungen einzubeziehen (Coester 1983, S. 163ff.). „Die

9 Z.B. im Rahmen der Hilfen zur Erziehung zur Feststellung des individuellen Hilfebedarfs (§ 27 Abs. 1 SGB VIII) und der Hilfeplanung (§ 36 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII).

10 Vgl. §§ 8a Abs. 1, 36 Abs. 2 SGB VIII im Zusammenwirken mehrerer ggf. auch externer Fachkräfte; s. auch § 28 SGB VIII: Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen mit unterschiedlichen Ansätzen in der Erziehungsberatung.

zahlreichen unbestimmten Rechtsbegriffe können nur durch ‚außerrechtliches Fachwissen‘ ausgefüllt werden, durch Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften“ (Scheiwe 2020, S. 5):

- bei der Einschätzung der Kindeswohlgefährdung, bei der Feststellung des Bedarfs, der Auswahl der Hilfeform von „Hilfen zu Erziehung“;
- bei der Aufstellung des Hilfeplans und dessen Fortschreibung und die Vorlage beim Familiengericht (§ 36 Abs. 2 Satz 2 und 50 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII);
- bei Anwendung, Auslegung des unbestimmten, aber zu bestimmenden Rechtsbegriffs „Kindeswohl“ (Coester 1983);
- bei der Umsetzung der Verpflichtung, Kinder und Jugendliche „angemessen“ einzubeziehen;
- „Allparteilichkeit“ versus Kinderschutz;
- bei Elterntrennung Möglichkeiten (und Grenzen) bei der Herstellung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge ggf. zur Vorlage beim Familiengericht partizipativ entwickeln (§ 17 Abs. 2 SGB VIII);
- Anrufung des Familiengerichts durch das Jugendamt, wenn dessen Tätigkeit für den Kinderschutz „erforderlich“ (§ 8a Abs. 2 SGB VIII) ist,
- in der Familiengerichtshilfe („gutachtliche Stellungnahme“, vgl. Borg-Laufs et al. 2017) wie in der Jugendgerichtshilfe (§ 52 SGB VIII);
- einerseits Richterinnen und Richter gegebenenfalls auf kontraproduktive Effekte von Ordnungsgeld und Ordnungshaft (§ 89 FamFG) hinweisen, andererseits die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der richterlichen Autorität bei ‚Zwangskontexten‘ (z. B. bei Herstellung von „Einvernehmen“, § 156 FamFG), bei familiengerichtlichen Geboten zur Annahme von Hilfen der Kinder- und Jugend- und/oder der Gesundheitshilfe (gem. § 1666 Abs. 3 Nr. 1 BGB) im Rahmen der Erörterung der Kindeswohlgefährdung (§ 157 FamFG) oder zur Einhaltung der Schulpflicht (gem. § 1666 Abs. 3 Nr. 2 BGB) abschätzen und einbringen;
- Wirkungen von auch „nur“ des Miterlebens von häuslicher Gewalt (Salgo 2003, S. 108) dem Familiengericht erläutern.

Jugendhilfe wie Justiz sind mit solchen Themen, Konstellationen und Entscheidungssituationen konfrontiert, auch wenn sie in unterschiedlichen Funktionen tätig werden. Die wohlmeinende Verwendung des Begriffs „Verantwortungsgemeinschaft“ ist zwar verständlich, aber eher die unterschiedlichen Aufgaben und Konturen verwischend. Weil Familiengerichte über dieses nicht-/außer-juristische Wissen nicht verfügen, haben Jugendämter die Pflicht zur Unterstützung dieser:

„Das Jugendamt unterrichtet insbesondere über angebotene und erbrachte Leistungen, bringt erzieherische und soziale Gesichtspunkte zur Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen ein und weist auf weitere Möglichkeiten der Hilfe hin. In Kindschaftssachen informiert das

Jugendamt das Familiengericht in dem Termin nach § 155 Absatz 2 des Gesetzes über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit über den Stand des Beratungsprozesses.“ (§ 50 Abs. 2 SGB VIII)

Die Familiengerichte sind ihrerseits zur Einholung, Einbeziehung und Berücksichtigung der sozialpädagogischen Einschätzung verpflichtet (§ 162 FamFG). Eine solche Rechtsanwendung ist voraussetzungsvoll hinsichtlich der Wissensbestände, der Offenheit im Verstehen wie in der Kommunikation und nicht zuletzt im Hinblick auf die Zeitressourcen wie der gegenseitigen Anerkennung. Jugendämter als Fachbehörden für sozialpädagogische Fragen (§ 79 SGB VIII (Fachkräftegebot)) sind nicht den Gerichten untergeordnet oder gar Außenmeldestelle für die Familien- und Jugendgerichte. Diese Relation zwischen Jugendhilfe und Justiz könnte als ein Verhältnis von befruchtender Interdependenz bezeichnet werden. Eine solche Rechtsanwendung kann in gemeinsamen, fächerübergreifenden (Fall-)Seminaren für Studierende der Erziehungs- und Rechtswissenschaft gelehrt, gelernt und gemeinsam erprobt werden (Berneiser/Bartels 2016, 2017). In solchen für Studierende aus den einschlägigen Fachbereichen offenen Seminaren an der Goethe-Universität und an der University of Applied Sciences, Frankfurt am Main, nehmen auch Studierende, Praktikerinnen und Praktiker sowohl aus dem Gesundheitsbereich als auch aus der Justiz teil. Evaluationen unter den Teilnehmenden bestätigen die Richtigkeit solcher immer noch seltenen Lernangebote. In Seminaren dieser Art schneiden zu Rechtsthemen die stud. iur. keineswegs immer besser ab, die stud. päd. wundern sich und beide Gruppen lernen auch voneinander:

„Hier kennen sich Sozialpädagog_innen und Praktiker_innen mit Erfahrung oft viel besser aus; sie verfügen über besondere Kompetenzen im Fallverstehen und der Sachverhaltsermittlung.“ (Scheiwe/Willekens 2018, S. 450)

Das Prinzip des exemplarischen Lernens an Fallbeispielen hat sich in diesen Formaten bewährt, um die besonderen Schnittstellen zwischen Recht und Pädagogik/Soziale Arbeit zu verstehen. Soziales Verständnis und Einfühlungsvermögen verbunden mit einschlägigen Rechtskenntnissen bringen bessere Ergebnisse der Rechtsanwendung hervor als nur die Bezugnahme auf Recht oder nur auf das sozialpädagogische Herz am ‚rechten Fleck‘. Es geht nicht um „auswendig Geleertes“, es geht um „Wissen-wo“, „Wissen-was“, „Wissen-wie“ und „Wissen-warum“, um systematisches und Struktur-Wissen. Die sozialpädagogisch fundierte Aufladung von Recht(-sanwendung) ist geradezu gesetzlich gewollt. Deshalb ist diese Anwendung keine klassische Subsumtion oder Rechtsberatung, sondern weit mehr. Bemerkenswert, dass interdisziplinär spezifisch ausgebildete Verfahrensbeistände für Kinder und Jugendliche in Familiengerichtsverfahren keine schlechteren, eher bessere Ergebnisse zur Veränderung von deren Lebensbedingungen erzielen als „nur“ juristisch geschulte Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte (Salgo 1996, S. 55ff.). Pädagoginnen und Pädagogen sollen keine Rechtsexpertinnen und Rechtsexperten, die Stu-

dierenden der Rechtswissenschaft keine Pädagoginnen und Pädagogen werden, die alles jeweils durch die Brille des anderen sehen. Vielmehr geht es darum, ständig die Überlegungen, Erkenntnisse und Vorgaben des jeweils anderen miteinzubeziehen. Solche integrativen Ansätze sind den isolierten Interventionsansätzen in vielerlei Hinsicht überlegen, bereits beim Fallverstehen wie auch bei der Suche nach Lösungen. Schon der Gesetzgeber sollte noch deutlicher im Rahmen von Gesetzgebungsprozessen bei der Feststellung eines Regelungsbedarfs wie der Regulierung interdisziplinäre Ansätze verfolgen, die Ausbildung und Praxis schon vorhandene Elemente der Wissensintegration aufgreifen und umsetzen.

Wozu Erziehungswissenschaften bei Rechtsformung und -anwendungen beitragen könnten

Die Erziehungswissenschaft könnte dazu noch deutlicher beitragen, dass keine Fehlannahmen und Alltagstheorien oder Ideologien in der Beratung und/oder beim Familiengericht Platz greifen, und sich stärker in die fach- und rechtspolitischen Diskurse auch im Kontext von Reformgesetzgebung einbringen. Aus der Vielzahl überprüfungsbedürftiger Alltagstheorien, Ideologien und Fehlannahmen seien hier exemplarisch ausgewählte benannt:

- Ein Kind „bräuchte“ immer beide Eltern, oder Kleinkinder gehörten stets zur Mutter.
- Gemeinsame elterliche Sorge sei bei Elterntrennung/Scheidung immer das Beste.
- Ein „Wechsel“-/„Doppelresidenzmodell“ bei getrenntlebenden Eltern sei immer – auch und gerade bei „Hochstrittigkeit“ – die beste Lösung.
- Ein gesundes Kind halte Bindungs- und Beziehungsabbrüche, mehrfache „Verpflanzungen“ ohne langfristige Folgen.
- Umgang sei immer wichtig.
- Biologische Eltern seien immer die besten.
- Auch für wegen erheblicher Traumatisierungen durch Eltern fremdplatzierte Kinder sei es vorteilhaft, Kontakte zu den Eltern zu haben.
- Jede Familie sei besser als ein Heim.
- Nicht bei ihren biologischen Eltern aufwachsende Kinder hätten immer „Heimweh“ nach diesen.
- „Schläge hätten noch keinem geschadet“.
- „Nur“ das Miterleben von „häuslicher Gewalt“ schade Kindern nicht.

Hier und in zahlreichen anderen Bereichen wäre eine häufigere, aktivere, empirisch geleitete und wissenschaftlich fundierte Praxis- und Politikberatung auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive willkommen. Kann doch die Sozialpädagogik nachhaltigen Einfluss auf die Gesetzgebung im Rahmen

der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts nachweisen, beträchtliche Erfolge vermelden, „ihre Kategorien und Begrifflichkeiten (haben) darin Eingang gefunden“ (Hornstein 1997, S. 26f.). Warum mischt sich die Erziehungswissenschaft noch zu selten in Reformdebatten um Sozialpolitik, insbesondere in Prozesse der Rechtsreformen ein, obwohl sie den Wirkungen – auch und gerade den kontraproduktiven – von Recht tagtäglich begegnet? Kinderschutz, Kinder bei Trennung bzw. Scheidung, Kinderrechte in die Verfassung, Kinder in behördlichen bzw. gerichtlichen Verfahren u. v. a. m.¹¹

Zusammenfassung

- „Es gibt keinen Weg an der Eigenlogik der jeweiligen Systeme vorbei“ (Tenorth 2015, S. 9), indes stehen Recht und Pädagogik im hier abgehandelten Bereich in einem interdependenten Verhältnis.
- Nicht nur die Studierenden in Studiengängen der Erziehungswissenschaften mit sozialpädagogischer Ausrichtung an Universitäten profitieren von der Präsenz von Recht im verpflichtenden Curriculum. Der Umgang mit Recht ist Teil des Alltags in der Praxis; einschlägige Rechtskenntnisse unterstützen und schützen die Professionellen, vor allem sollen diese Fähigkeiten Klientinnen und Klienten in vielfältiger Hinsicht schützen. Die Vermittlung solcher Kenntnisse sollte bereits Teil eines exemplarischen interdisziplinären Lehrens und Lernens in der wissenschaftlichen Ausbildung an den Fachbereichen der Erziehungswissenschaften an den Universitäten sein, auch wenn Rechtskenntnisse darauf aufbauend in den Einsatzfeldern der jeweiligen fortlaufenden Ergänzung und Auffrischung bedürfen.
- Hauptamtlich an den Fachbereichen der Erziehungswissenschaften als Professorinnen und Professoren tätige Juristinnen und Juristen sollten in Forschung und Lehre ebenso selbstverständlich sein wie Kolleginnen und Kollegen aus Psychologie oder Soziologie. Die für Pädagogik relevanten Rechtsbereiche sind in der Regel an den Fachbereichen der Rechtswissenschaft nicht präsent und nicht einfach von da für Lehre und Forschung in der Erziehungswissenschaft abrufbar. Zudem sind die dort verbreiteten Vermittlungsformen zumeist ungeeignet – auch für Studierende der Erziehungswissenschaft. Reformen zur stärkeren Integration der Sozialwissenschaften in die Ausbildung von Juristinnen und Juristen sind nicht gelungen, auch wenn solches vom Wissenschaftsrat angemahnt worden war und wenn dieser Mangel sich auch in den juristischen Tätigkeitsfeldern als Nachteil weisen kann.

11 Genannt seien exemplarische, interdisziplinär angelegte Ausnahmen erziehungswissenschaftlicher Dissertationen: „Kindeswohl und Kindeswille“ von Zitelmann (2001), „Im Interesse des Kindes?“ von Kostka (2004) oder „Kontinuität im Kinderschutz – Perspektivplanung für Pflegekinder“ von Diouani-Streek (2015).

- Weder geht es um eine „Fachhochschulisierung“ der universitären Ausbildung noch um eine „Verrechtlichung der Pädagogik“. Rechtlich informierte Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher universitärer Studiengänge bleiben Pädagoginnen und Pädagogen, können aber den Umgang mit Recht souveräner bewältigen und wesentlich zu einer interdisziplinären und damit Wissensbestände integrierenden Praxis beitragen.
- Die Chancen der Kooperation zwischen Fachhochschulen und Universitäten in diesem Bereich der Pädagogik sind nur vereinzelt ausgelotet. Diese Bildungsinstitutionen arbeiten zumeist neben-, aber nicht miteinander. Synergieeffekte verhindernde Traditionen sind überwindbar, wie erste Ansätze belegen.
- Die Fachbereiche der Erziehungswissenschaften sollten, soweit entsprechende Stellen für Recht abgeschafft bzw. nicht wiederbesetzt wurden, diese reetablieren. Die anderen Studiengänge sollten neue Stellen mit entsprechender Ausrichtung errichten. Die Realisierungschancen könnten sich erhöhen, wenn diverse in den Erziehungswissenschaften relevante Rechtsgebiete fokussiert werden, auch wenn es die Hochschullehrenden, die das alles beherrschen, in Gänze nicht geben wird: Familienrecht mit kindschaftsrechtlichen Bezügen, Sozialrecht, insbesondere SGB VIII, Jugendstrafrecht/Kriminologie, „Recht der Alten“, Bildungsrecht etc. Von Juristinnen und Juristen im erziehungswissenschaftlichen Kollegium könnten wichtige Impulse für Erziehungswissenschaftlerinnen, Erziehungswissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen ausgehen, letztere könnten ihrerseits den Juristinnen und Juristen relevante Erkenntnishorizonte eröffnen.

„Ohne Juristen geht es nicht, an der Universität nicht, schon gar nicht in der Pädagogik“ (Tenorth 2015, S. 16).

Ludwig Salgo, Prof. Dr., ist Apl. Professor am Fachbereich Rechtswissenschaften und Seniorprofessor im Fachbereich Erziehungswissenschaften/Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) (2019): Kindesmisshandlung, -missbrauch, -vernachlässigung unter Einbindung der Jugendhilfe und Pädagogik (Kinderschutzleitlinie). Stand: 5. Februar 2019. <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/027-069.html> [Zugriff: 30. März 2021].

- Berneiser, Carola/Bartels, Marco (2016): Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz – Teil 1. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 11, S. 440-444.
- Berneiser, Carola/Bartels, Marco (2017): Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz – Teil 2. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 12, S. 4-7.
- Borg-Laufs, Michael/Seidenstücker, Barbara/Röchling, Walter/Oberloskamp, Helga (2017): Gutachtliche Stellungnahmen in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremische Bürgerschaft (2007) (Drucksache 16/1381): Bericht des Untersuchungsausschusses zur Aufklärung von mutmaßlichen Vernachlässigungen der Amtsvormundschaft und Kindeswohlsicherung durch das Amt für Soziale Dienste. Bremen. <https://www.bremische-buergerschaft.de/dokument/wp16/land/drucksache/D16L1381.pdf> [Zugriff: 1. April 2021].
- Bringewat, Peter (2016): SGB VIII § 8a. In: Kunkel, Peter-Christian (Hrsg.): Lehr- und Praxiskommentar-LPK-SGB VIII. Baden-Baden: Nomos.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2015) (Drucksache 20/14100): Bericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses „Aufklärung der Vernachlässigung der Kindeswohlsicherung im Fall Yagmur durch staatliche Stellen und Erarbeitung von Empfehlungen zur Verbesserung des Kinderschutzes in Hamburg.“ <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/47751/bericht-des-parlamentarischen-untersuchungsausschusses-%E2%80%9E9Eaufkl%C3%A4rung-der-vernachl%C3%A4ssigung-der-kindeswohlsicherung-im-fall-yagmur-durch-staatliche.pdf> [Zugriff: 1. April 2021].
- Coester, Michael (1983): Das Kindeswohl als Rechtsbegriff. München: Luchterhand.
- Diouani-Streck, Mériem (2015): Kontinuität im Kinderschutz – Perspektivplanung für Pflegekinder. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fegert, Jörg M. (2020): Basiswissen Kinderschutz Baden-Württemberg. Projekt zur webbasierten Wissensvermittlung durch E-Learning im Kinderschutz. <https://bw-basiswissen.elearning-kinderschutz.de> [Zugriff: 30. März 2021].
- Fieseler, Gerhard (2004): Recht und Soziale Arbeit – Eine Grundlegung. In: Sozial Extra, 28, S. 6-17. <https://doi.org/10.1007/s12054-004-0128-x>.
- Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.) (2021): Wie viel Verfassung braucht der Lehrerberuf? Weinheim: Juventa.
- Füssel, Hans Peter (2020): Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 114-122. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-013>.
- Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit, Albert J./Goldstein, Sonja (1988): Das Wohl des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2014): *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz. Juventa.
- Hornstein, Walter (1997): Jugendhilferecht und Sozialpolitik. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 45, S. 26-30.
- Konopik, Nadine/Schwedler, Anna/Oswald, Frank/Wellenhofer, Marina/Zenz, Gisela/Salgo, Ludwig (2021): Menschenrechtsverletzungen bei Pflegebedürftigkeit. Empfehlungen an den Gesetzgeber zum Schutz vor Gewalt aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt VERA. In: *Psychotherapie im Alter*, 18, 69, S. 83-98. <https://doi.org/10.30820/1613-2637-2021-1-83>.
- Kostka, Kerima (2004): *Im Interesse des Kindes? Freiburg im Breisgau: Lambertus*.
- Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2019): *Abschlussbericht der Kommission Kinderschutz*. Stuttgart. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Kommission-Kinderschutz_Kurzfassung.pdf [Zugriff: 1. April 2021].
- Salgo, Ludwig (1996): *Der Anwalt des Kindes. Die Vertretung von Kindern in zivilrechtlichen Kinderschutzverfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Salgo, Ludwig (2001): Vom langsamen Sterben des elterlichen Züchtigungsrechts. In: Kohl, Helmut/Landau, Herbert (Hrsg.): *Gewalt in sozialen Nahbeziehungen*. Neuwied: Luchterhand, S. 55-69.
- Salgo, Ludwig (2003): Häusliche Gewalt und Umgang. In: Fegert Jörg M./Ziegenhain, Ute (Hrsg.): *Hilfen für Alleinerziehende*, Weinheim: Beltz Votum, S. 108-124.
- Salgo, Ludwig/Kepert, Jan (2020a): Datenübermittlung an den Arbeitgeber durch das Jugendamt zur Wahrnehmung des Schutzauftrags – Teil 1. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 15, S. 333-338.
- Salgo, Ludwig/Kepert, Jan (2020b): Datenübermittlung an den Arbeitgeber durch das Jugendamt zur Wahrnehmung des Schutzauftrags – Teil 2. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 15, S. 414-420.
- Scheiwe, Kirsten (2020): *Die Bedeutung der Erziehungs- und Sozialwissenschaften für das Kinder- und Jugendhilferecht*. O. O.: Unveröffentlichtes Manuskript. <https://doi.org/10.5771/9783748903949-121>.
- Scheiwe, Kirsten/Willekens, Harry (2018): Die Bedeutung des Rechts für sozialpädagogisches Handeln. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 441-455. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_30.
- Simitis, Spiros (1986): Kindschaftsrecht – Elemente einer Theorie des Familienrechts. In: Dieckmann, Albrecht/Frank, Rainer/Hanisch, Hans/Simitis, Spiros (Hrsg.): *Festschrift für Wolfram Müller-Freienfels*. Baden.Baden: Nomos, S. 579-616.

- Simitis, Spiros (1994): Familienrecht. In: Simon, Dieter (Hrsg.): Rechtswissenschaft in der Bonner Republik. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Jurisprudenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 390-448.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 63, 1, S. 9-16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>.
- Wellenhofer, Marina/Schwedler, Anna/Oswald, Frank/Konopik, Nadine/Zenz, Gisela/Salgo, Ludwig (2019): Interdisziplinäre Untersuchung zu Rechtsschutzdefiziten und Rechtsschutzpotentialen bei Versorgungsmängeln in der häuslichen Pflege alter Menschen (VERA). In: Betreuungsrechtliche Praxis, 2, S. 43-47.
- Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2018): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 30. März 2021].
- Zitelmann, Maud (2001): Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht. Münster: Votum.

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Ehre, wem Ehre gebührt!

Anmerkungen zu einem Text von Britta Behm et al. „Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE“¹

Peter Menck

Der Vorstand der DGfE habe im Februar 2017 „[eine] Anfrage zu den Aktivitäten eines Ehrenmitglieds der DGfE im Nationalsozialismus [...] zum Anlass genommen, eine Überprüfung sämtlicher Ehrenmitglieder in Erwägung zu ziehen. Als erster Schritt zu diesem Ziel wurde eine historisch arbeitende Pilotgruppe [...] eingerichtet“², so teilte er mit. Diese Pilotgruppe sollte also so etwas wie eine Machbarkeitsstudie erstellen. Sie hat gearbeitet und dem Vorstand „einen vorläufigen Bericht zur internen Information“ vorgelegt; eine „stark gekürzt[e]“ (S. 78) Zusammenfassung wurde in der Erziehungswissenschaft abgedruckt.

Ich wurde vehement, wie vermutlich die meisten Erziehungswissenschaftler meiner Generation, an Auseinandersetzungen in den 1980er Jahren erinnert, als nämlich der damalige Vorstand Theodor Wilhelm die Ehrenmitgliedschaft verliehen hatte (oder wollte er es erst?). Sie waren der Ausgangspunkt für eine Vielzahl von Untersuchungen zur sogenannten „NS-Vergangenheit“ von Personen, die in Pädagogik und Erziehungswissenschaft als Referenzen in Anspruch genommen wurden und werden.³

Bei der Lektüre des Beitrages ist mir als erstes aufgefallen, dass die Pilotgruppe auf diese Vorarbeiten nicht zurückgegriffen, sie jedenfalls nicht berücksichtigt hat.⁴ Das lässt vermuten, dass sie ihren Auftrag inhaltlich und methodisch anders verstand als einen zur Anfertigung einer Machbarkeitsstudie, vielmehr als einen zur Suche nach einem *neuen* Zugang zu dem alten Thema. Tatsächlich hatte der Vorstand auch eine neue Perspektive vorgegeben: Es sei

1 In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 60, 31, 2020, S. 77-100. Im Folgenden weise ich Zitate aus diesem Text durch Angabe der Seitenzahl nach.

2 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandskommissionen> [Zugriff: 18. Juli 2020].

3 Alexander Hesse (1995) hat – nicht nur punktuell wie damals und offensichtlich jetzt bei den Ehrenmitgliedern einer wissenschaftlichen Gesellschaft ansetzend – die Biographien einer Gesamtheit rekonstruiert. In diesem Korpus sind immerhin acht unserer Ehrenmitglieder vertreten (Asmus, Bohnenkamp, Flitner, Geißler, Hetzer, Kittel, Lochner, Seidelmann).

4 Das 78 Titel umfassende Literaturverzeichnis enthält nur 30 Titel, die vor 2010 erschienen sind; davon haben nur sechs einen ersichtlichen, thematischen Bezug zum Thema der Studie.

„zu ermitteln, wie umfangreich die Überprüfung der bislang 54 Ehrenmitglieder in ihren vielfältigen Verflechtungen ausfallen müsste“, also nicht nur derjenigen Ehrenmitglieder, die sich tatsächlich oder möglicherweise zu sehr auf den Nationalsozialismus bzw. die von ihm beherrschten staatlichen Institutionen eingelassen haben – nein *aller*, demnach auch der drei letzten, die das ihres Alters wegen gleich gar nicht gekonnt haben.⁵ Neu ist an dem Auftrag zudem, dass die zu überprüfenden Verflechtungen nicht näher spezifiziert sind, sich demnach also nicht unbedingt allein auf NS-Verstrickungen beschränken müssen. Die Pilotgruppe hat zwar nicht ausdrücklich mitgeteilt, wie sie diesen Auftrag interpretiert hat. Aber das lässt sich aus dem Beitrag rekonstruieren.

Zunächst einmal will man offensichtlich *suchen*, dabei Verweisen folgen, Ungeklärtes und Fragen *überprüfen*, *ermitteln*. Man denkt an umfangreiche, vergleichende Archivforschungen, „eine internationale Archiv- und breit angelegte Quellenrecherche“ – kurz zusammengefasst in sieben Punkten am Ende.⁶ Das ist nicht wenig und das ist aufwendig; darauf wird auch hingewiesen. Aber das ist noch nicht einmal alles.

Das Literaturverzeichnis mit seinen vorwiegend jüngeren Titeln legt die Vermutung nahe, dass die Projektgruppe in erster Linie daran interessiert ist, sozusagen im Vorfeld die unterschiedlichsten *methodischen* Zugänge daraufhin zu überprüfen, was sie für die Interpretation der zu erhebenden Daten leisten könnten: *Theorien, Ansätze, Zugänge, Perspektiven* sollen offensichtlich mithilfe von *Beobachtungen, Spurensuche*, der *Sichtung* von Vorhandenem usw. zur Eingrenzung dessen führen, was der Vorstand mit seinem vergleichsweise offenen Auftrag verband.

Es sieht also so aus, dass die Gruppe ihren Auftrag nicht als eine Machbarkeitsstudie verstanden hat. Nicht wird ein bestimmtes Forschungsprojekt auf seine Machbarkeit hin untersucht, vielmehr wird zusammengestellt, welche Randbedingungen erfüllt sein müssten, damit ein solches überhaupt erst konzipiert werden kann. Wenn meine Vermutung zuträfe, wäre das Ergebnis enttäuschend. Denn nehme ich das alles zusammen – die Menge der zu ermittelnden Daten, dazu die große Zahl der Ansätze zu deren Interpretation, so habe ich den Eindruck, dass das Ganze auf ein viel zu umfangreiches Projekt hinausliefe, als dass es von einer Arbeitsgruppe der üblichen Größe bewältigt werden könnte.

Aber ich kann mich auch täuschen:

5 Birgit Herz und Heinz-Hermann Krüger; auch Hans Merckens, der 1945 noch etwas zu jung für die zu rekonstruierenden „vielfältigen Verflechtungen“ war, die der Vorstand im Auge gehabt haben mag. – Auch das wurde damals, sehr polemisch, diskutiert, ob sich etwa bei den Jüngeren noch braunes Gedankengut finde.

6 Nicht nur am Ende – der Text ist über weite Strecken eine durch *auch, etwa, zudem* markierte Aneinanderreihung (an die 20 habe ich gezählt) von Sachen, die man, eben, machen könnte.

„Die hier angerissenen Fragen könnten aber auch sinnvoll mit breiter Beteiligung auf einem Workshop erörtert, ergänzt oder modifiziert werden. Diese Form der (fach-)öffentlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung hat sich bei anderen Fachgesellschaften bewährt“. (S. 86)

Dieser Vorschlag ganz am Ende hat mich einigermaßen überrascht. Bekanntlich sind „Workshops“ eher Foren für die Präsentation von Projekten oder Arbeitsergebnissen, vielleicht auch für die Präzisierung von „angerissenen Fragen“. Aber für die Ausarbeitung eines bestimmten Vorhabens, hier einer Machbarkeitsstudie, sind sie eher ungeeignet.

Als Beispiel mag ein von einem früheren Vorstand angeregter Workshop zu den sogenannten „Missbrauchsfällen“ dienen. Der Bericht, den Werner Thole u. a. (2012) vorgelegt haben, versammelt eine Reihe von aufschlussreichen Daten und Interpretationsansätzen, zeigt aber nicht, dass da tatsächlich das Problem von *Macht und Pädagogik* der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft zur Bearbeitung, gar bearbeitbar auf den Tisch gelegt wurde. Jedenfalls passt der Umfang der von den Autorinnen und Autoren ins Auge gefassten Arbeiten nicht mit dem vergleichsweise kleinen Format eines Workshops zusammen.

Zurück zum Thema Ehrenmitgliedschaft in einer Standesvertretung der Erziehungswissenschaft. Man kann der Meinung sein, dass eine Erhebung der im weitesten Sinne biographischen Daten der Ehrenmitglieder als solche interessant und lehrreich ist. Ich teile diese Meinung nicht. Für die Erziehungswissenschaft sind solche Daten erst dann und nur insoweit lehrreich, wie sie ersichtlich Antworten auf eine Frage geben, die für die Arbeit der Erziehungswissenschaft relevant ist. Soweit ich das sehe, hieße das zunächst einmal, dass man den Umfang des zu erhebenden Materials sehr viel enger eingrenzen müsste. Und es hieße vor allem, dass man andererseits die moralischen Implikationen, die *Bedeutung* der Daten für die Erziehungswissenschaft sehr gründlich untersuchen müsste, die ein Interesse an der Biographie einzelner sowie die methodische Suche nach Zugängen zu komplexen und umfangreichen Daten anleiten könnten.

Bei der *Auswahl des Materials* sollte man in Rechnung stellen, dass es sich in unserem Zusammenhang um die Wissenschaft von *Erziehung* handelt. Biographische und bibliographische Daten, Dokumente also von Tätigkeit und Schriften der Geehrten, sind m. E. nur so weit von Belang, wie sie ersichtlich über Erziehungswissenschaft und ihren Gegenstand Auskunft geben. Was die im Übrigen gesagt, getan, gar gedacht haben, ist – noch einmal – für die *Erziehungswissenschaft* und für die *Erziehungswissenschaft* nicht relevant.⁷ Gleichwohl dürfte auch bei einer solchen Beschränkung immer noch eine Menge an Arbeit übrig bleiben. Aber bekanntlich ist in dieser Hinsicht in den vergange-

7 Dass Hildegard Hetzer zum Beispiel ihre „ehemalige Arbeitskollegin und Vorgesetzte“ in ein und derselben Quelle einmal als „Halbjüdin, ein andermal als „die bestangezogene Frau von Wien“ bezeichnet habe, ist doch wohl eher fürs Feuilleton als für die Wissenschaft von Belang (80).

nen Jahrzehnten sehr viel eruiert worden. Darauf könnte man zurückgreifen. Dem Beitrag kann ich nicht entnehmen, dass die Gruppe so etwas beabsichtigt.

Schwieriger ist das mit der moralischen Seite der Sache, wie ich das abkürzend genannt habe. Noch einmal der Arbeitsauftrag: eine „zu ermitteln, wie umfangreich die Überprüfung der [...] 54 Ehrenmitglieder in ihren vielfältigen Verflechtungen ausfallen müsste“⁸. Diese Formulierung lässt völlig offen, an was für Verflechtungen man dabei gedacht haben mag. Zwar lassen Auftraggeber und jedenfalls die Auftragnehmer wenig Zweifel daran, dass sie an diejenigen gedacht haben, die sich möglicherweise durch – und hier kommt die Moral ins Spiel – ihre Nähe zur NS-Ideologie und -Praxis kompromittiert haben. Wenn das so sein sollte, teilte man eine Prämisse, die auch den meisten der erwähnten älteren Arbeiten zugrunde liegt, kurz gesagt: *Wir und die Anderen*; Wir – das sind die Unbelasteten; die Anderen – die in unserer Zunft eigentlich nicht am Platze sind, jedenfalls nicht als Ehrenmitglieder.⁹ Diese Prämisse halte ich für durchaus unbrauchbar, wenn man sie einer Suche nach dem Selbstverständnis einer Wissenschaft zugrunde legt, in unserem Falle der Erziehungswissenschaft.

Fazit: Der Vorstand hat aus nicht näher erläuterten Gründen eine nicht näher erläuterte, anonyme Anfrage nicht alsbald beantwortet, vielmehr eine Arbeitsgruppe damit betraut, die erforderlichen Vorarbeiten für eine umfassende Antwort zu leisten. Dieses Verfahren ist durchaus nicht unüblich. Der Auftrag des Vorstands ist allerdings so vage, dass er auf sehr unterschiedliche Weise interpretiert werden kann. Die Arbeitsgruppe legt jetzt nicht, wie man erwarten könnte, ein machbares Arbeitsvorhaben vor. Stattdessen stellt sie zusammen, was alles vorweg geleistet werden müsste, damit ein sinnvolles und bearbeitbares Forschungsvorhaben überhaupt erst geplant werden könnte.

Für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft ist das Sammeln von Daten und Interpretationsansätzen unergiebig. Für ertragreicher halte ich es, wenn man Fragen wie diese zu beantworten versuchte:

Welches sind die Randbedingungen (im weitesten Sinne), die gegeben sein müssen, damit Einzelne, die in pädagogischen Einrichtungen arbeiten, nicht deren leitenden Normen widersprechend handeln?

Welches sind die Randbedingungen (im weitesten Sinne), die gegeben sind, wo Einzelne nicht pädagogisch legitim gehandelt haben oder handeln?

Vielleicht präzisiert der Vorstand auf der Basis des Berichts der Arbeitsgruppe seinen Auftrag in diesem Sinne oder auch in eine andere Richtung.

Peter Menck, Prof. Dr., ist emeritierter Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen.

8 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandskommissionen> [Zugriff: 18.Juli 2020]

9 Diese Einschränkung ist nötig, denn andernfalls müsste man ziemlich viele ausschließen.

Literatur

- Behm, Britta/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/Rohstock, Anne (2020): Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE. Auszüge aus dem Zwischenbericht der bildungshistorischen Pilotgruppe. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 31, 60, S. 77-100. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.09>.
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thole, Werner et al. (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p>.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll

der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft e. V. am 24. Oktober 2020, digital

Im Studio in Berlin-Charlottenburg Anwesende: Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, Prof. Dr. Harm Kuper, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Christine Wiezorek sowie Susan Derdula-Makowski (Geschäftsstelle).

Per Videokonferenz zu einzelnen Tagesordnungspunkten zugeschaltet: Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Prof. Dr. Birgit Althans, Prof. Dr. Meike Baader (Wahlausschuss), Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Prof. Dr. Jürgen Seifried (Kassenprüfer) und Prof. Dr. Werner Thole (Wahlausschuss).

Der Vorsitzende Prof. Dr. Harm Kuper begrüßt die Mitgliederversammlung. Er weist darauf hin, dass das Pandemie-bedingte digitale Format nach Prüfung von Alternativen beschlossen wurde und durch das Gesetz zur Abmilderung der Folgen der COVID-19-Pandemie im Zivil-, Insolvenz- und Strafverfahrensrecht vom 27.März 2020 abgesichert ist. Das technische Vorgehen der digitalen Mitgliederversammlung wird erläutert.

Top 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 1 Ehrungen

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands

TOP 5 Beratung über einen Antrag auf Änderung der Beitragsordnung und Beschlussfassung

TOP 6 Beratung über Satzungsänderungen und Beschlussfassung

TOP 7 Beratung über die Beteiligung am Studieninformationsportal studium.org/ und Beschlussfassung

TOP 8 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von vier Vorstandsmitgliedern

TOP 9 DGfE-Kongress 2022

TOP 10 Verschiedenes

Auf eine Abstimmung wird verzichtet, Änderungsvorschläge können digital eingereicht werden. Auf Nachfrage erläutert Harm Kuper, dass sich der Rechenschaftsbericht auf die Amtsperiode 2018-2020 bezieht, die im März endete, und Aktivitäten darüber hinaus im Rahmen der Mitgliederversammlung gesondert erwähnt werden. Die Tagesordnung wird ohne Änderungen angenommen.

Top 1 Ehrungen

Die Ehrungen wurden aufgrund der Covid-19-Pandemie postalisch versandt. Die Laudationes sind in der aktuellen Ausgabe des Mitteilungshefts „Erziehungswissenschaft“ (Heft 60) abgedruckt. Auf einen Vortrag der Laudationes wird im Online-Format der Mitgliederversammlung verzichtet.

Der Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE wird an Prof. Dr. h. c. Frank Achtenhagen in Anerkennung seines wissenschaftlichen Lebenswerks verliehen. Prof. Dr. Harm Kuper stellt den Preisträger kurz vor, gratuliert ihm und leitet zu seiner Video-Grußbotschaft über.

Der Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler wird an Dr. Katja Ludwig (Halle) für den im Jahr 2019 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erschienenen Beitrag „Es war ein Ringen‘ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge“ verliehen. Prof. Dr. Tanja Sturm stellt die Preisträgerin kurz vor, gratuliert ihr und leitet zu ihrer Video-Grußbotschaft über.

Der DGfE-Forschungspreis wird an Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk (Braunschweig) für ihre Leistungen auf dem Gebiet der fotografischen Bildanalyse, zur Geschichte der jüdisch-zionistischen Jugendbewegung sowie zur Gemeinschaftserziehung in Deutschland und Israel verliehen. Prof. Dr. Tanja Sturm stellt die Preisträgerin kurz vor, gratuliert ihr und leitet zu ihrer Video-Grußbotschaft über.

Die Ehrenmitgliedschaft der DGfE wird an Prof. Dr. Birgit Herz (Hannover), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle) und Prof. Dr. Hans Merckens (Berlin) verliehen. Die Geehrten bedanken sich per Gruß- oder Videobotschaften.

Top 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

Rechenschaftsbericht des Vorstands

Der Rechenschaftsbericht ist auf der Homepage der DGfE nachzulesen.¹ Die wichtigsten Punkte sowie weitere, die über die Vorstandsperiode 2018-2020 hinausgehen, sind nachfolgend aufgeführt.

- Mitgliederentwicklung: Die Mitgliederzahl hat sich von Januar 2018 bis Oktober 2020 von 3.650 auf 4.016 erhöht. Davon sind 1.093 assoziierte Mitglieder.
- Vorstand Oktober 2020: Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Prof. Dr. Ingrid Miethe und Prof. Dr. Burkhard Schäffer traten im März 2020 aus dem Vorstand zurück und Prof. Dr. Birgit Althans, Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha traten dem Vorstand satzungsgemäß durch Kooptation bei. Damit endete die Amtsperiode 2018-2020. Aufgrund des pandemiebedingten Ausfalls der Mitgliederversammlung im März 2020 in Köln konnte keine Vorstandswahl stattfinden, diese wird jetzt im Anschluss an die Mitgliederversammlung nachgeholt. Der amtierende Vorstand dankt den ausgeschiedenen Vorstandsmitgliedern für ihre Tätigkeit.
- Auf Anregung von Mitgliedern der DGfE wurde eine AG berufen, um Regeln für die An- und Aberkennung des Trapp-Preises zu entwickeln. Neben Prof. Dr. Christine Wiezorek als Vertreterin des Vorstands wirkten die Mitglieder des Ethik-Rates sowie Trapp-Preis-Trägerinnen und -Träger mit. Die AG hat Vorschläge erarbeitet sowie eine Änderung der DGfE-Satzung empfohlen, die der Vorstand in der Mitgliederversammlung beantragen will.
- Es wurde ein Arbeitskreis „Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter bzw. sexueller Gewalt“ eingerichtet, in dem Prof. Dr. Elke Kleinau und Prof. Dr. Christine Wiezorek aus dem Vorstand sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sektionen mitarbeiten. Darüber hinaus sind Expertinnen und Experten beteiligt.
- Der DGfE-Kongress 2020 in Köln musste aufgrund der Covid-19-Pandemie ausfallen. Es wird Prof. Dr. Petra Herzmann und Prof. Dr. Michael Schemmann für ihre Arbeit gedankt. Prof. Dr. Sandra Hofhues wird dafür gedankt, dass viele der Beiträge online gestellt werden konnten. Die Rückabwicklung der Kosten, die nicht gedeckt waren, steht ohne größere finanzielle Schäden kurz vor dem Abschluss. Der Vorstand bedankt sich ausdrücklich bei dem Organisationskomitee, der Leitung der Universität zu

1 https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/DGfE-Rechenschaftsbericht_2020.pdf, 24. Oktober 2020

Köln für die kooperative Rückabwicklung sowie bei allen Teilnehmenden, die auf eine Rückforderung der Teilnahmebeiträge verzichtet oder Geld gespendet haben.

- Die Summer Schools 2018 und 2019 wurden erfolgreich durchgeführt. Es wird Prof. Dr. Werner Helsper für die großzügige Spende des Preisgeldes seines 2018 erhaltenen Trapp-Preises gedankt. Die Spende kommt der Nachwuchsförderung sowie der Finanzierung von Netzwerktreffen von Summer-School-Teilnehmenden zugute. Die Summer School 2020 musste ebenfalls pandemiebedingt abgesagt werden. Die Stornogebühren in Höhe von 33.000,00 EUR konnten auf 7.000,00 EUR reduziert werden.
- Stellungnahmen zur Corona-Situation wurden vom DGfE-Vorstand sowie den Sektionen und Kommissionen der DGfE auf der DGfE-Homepage veröffentlicht.
- Die Verteilung der Aufgaben unter den Vorstandsmitgliedern, die Publikationen der DGfE sowie die Vertretungen der DGfE in Gremien, Mitgliedschaften und Kooperationen können dem veröffentlichten Bericht entnommen werden.

Die Mitgliederversammlung gedenkt der verstorbenen Mitglieder.

Allen Akteurinnen und Akteuren in Kommissionen, Jurys und Arbeitsgruppen wird für ihr Engagement gedankt.

Bericht des Schatzmeisters

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer berichtet als kooptierter amtierender Schatzmeister über die Einnahmen und Ausgaben der Jahre 2018-2020.

2018: Anfangsbestand: 117.744,54 EUR; Einnahmen: 337.702,86 EUR; Ausgaben: 377.733,47 EUR; Endbestand: 77.713,93 EUR

2019: Anfangsbestand: 77.713,93 EUR; Einnahmen: 347.231,90 EUR; Ausgaben: 387.516,95 EUR; Endbestand: 37.428,88 EUR

2020: Anfangsbestand: 37.428,88 EUR; bisherige Einnahmen: 270.603,88 EUR; bisherige Ausgaben: 212.778,17 EUR; Kassenstand (13.10.2020): 95.254,59 EUR; weitere erwartbare Ausgaben bis Jahresende: 57.000,00 EUR; erwartbarer Kassenstand am Jahresende: 38.000,00 EUR

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

Eine Person der Mitgliederversammlung teilt mit, im Bericht des Vorstands sei nicht berücksichtigt worden, dass Prof. Dr. Klaus Ahlheim verstorben ist. Der Vorstand bittet um Entschuldigung. Die Sektionsvorsitzenden werden gebeten,

Protokolle der Vorstandssitzungen zu prüfen und erforderliche Ergänzungen mitzuteilen.

Auf die Frage aus der Mitgliederversammlung, ob die Förderung der Summer School durch das BMBF ab 2018 endete und ob der Vorstand Gespräche zur Wiederbelebung aufgenommen hat, berichtet der Vorstand, dass Prof. Dr. Ingrid Miethe und Prof. Dr. Harm Kuper bereits Gespräche mit dem BMBF aufgenommen haben. Aufgrund von Umstrukturierungen des BMBF, die auch die Nachwuchsförderung betreffen, muss die Summer School jedoch zukünftig aus DGfE-Mitteln finanziert werden.

Eine Person der Mitgliederversammlung weist darauf hin, dass der Datenreport durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert wurde. Daraufhin berichtet der Vorstand von der positiven Resonanz des Datenreports und dankt der Max-Traeger-Stiftung für die großzügige finanzielle Unterstützung.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands

Die Kassenprüfung stellte keine Anlässe für Beanstandungen fest. Der Kassenprüfer Prof. Dr. Jürgen Seifried stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstands.

Es werden 255 Stimmen abgegeben, davon 210 Ja-Stimmen (82,35 Prozent), 0 Nein-Stimmen und 45 Enthaltungen (17,65 Prozent). Der Antrag auf Entlastung wird mit der erforderlichen einfachen Mehrheit angenommen.

Prof. Dr. Elke Kleinau bedankt sich bei den ausgeschiedenen Vorstandsmitgliedern Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Prof. Dr. Ingrid Miethe und Prof. Dr. Burkhard Schäffer. Sie bedankt sich bei Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Harm Kuper, deren Amtszeit endet.

TOP 5 Beratung über einen Antrag auf Änderung der Beitragsordnung und Beschlussfassung

Der Vorstand beantragt die Erhöhung des Mitgliederbeitrags für ordentliche Mitglieder ab dem Geschäftsjahr 2020 um 15,00 EUR von 85,00 EUR auf 100,00 EUR. Alle anderen Beiträge bleiben davon unberührt. Der Antrag wird damit begründet, dass das breite Angebots- und Aktivitätsspektrum der DGfE erhalten bleiben und Rücklagen zur Absicherung finanzieller Risiken aufgebaut werden sollen.

Auf eine Nachfrage aus der Mitgliederversammlung, warum es nicht möglich sei, bei den Beiträgen die jeweilige Stellensituation zu berücksichtigen (z. B. volle Stellen vs. halbe Stellen), wird erläutert, dass die Beitragsordnung diese Berücksichtigung beinhaltet.

Auf die Frage, warum keine Differenzierung zwischen Professorinnen sowie Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeitern aufgrund der Gehaltsunterschiede möglich ist, wird erläutert, dass ein Antrag auf Reduzierung des Mitgliederbeitrags bei der Geschäftsstelle eingereicht werden kann.

Auf den Alternativvorschlag aus der Mitgliederversammlung bzgl. einer Beitragserhöhung um 5,00 EUR für assoziierte Mitglieder und einer Beitragserhöhung um 10,00 EUR für ordentliche Mitglieder wird erläutert, dass verschiedene Varianten diskutiert wurden. Die Beitragserhöhung um 15,00 EUR für ordentliche Mitglieder erscheint gerechtfertigt, da die Mitgliedsbeiträge der DGfE insgesamt moderat sind im Vergleich mit anderen Fachgesellschaften.

Es wird über den Antrag abgestimmt. Es werden 258 Stimmen abgegeben, davon 169 Ja-Stimmen (65,50 Prozent), 27 Nein-Stimmen (10,47 Prozent) und 62 Enthaltungen (24,03 Prozent). Der Antrag auf Änderung der Beitragsordnung wurde mit der erforderlichen einfachen Mehrheit angenommen.

TOP 6 Beratung über Satzungsänderungen und Beschlussfassung

Der Vorstand stellt den Antrag auf Änderung der DGfE-Satzung zur Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises. Prof. Dr. Harm Kuper erläutert, dass in einem konkreten Fall der Aberkennung des Trapp-Preises ein Regelungsdefizit deutlich geworden ist.

Eine polemische Kommentierung des Vorgangs, die von ihrem Autor ohne Absprache mit den Herausgebenden als Beilage der Zeitschrift für Pädagogik ausgegeben wurde, wird vom Vorstand in Stil und Inhalt verurteilt und zurückgewiesen. Es wird betont, dass der Fokus des Antrags auf der Verfahrensfrage und nicht auf dem konkreten Fall liegt.

Prof. Dr. Christine Wiezorek erläutert, dass auf Einladung des Vorstands eine Arbeitsgruppe zur Trapp-Preis-Vergabe getagt hat. Daran teilgenommen haben die Trapp-Preis-Trägerinnen und -Träger Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Werner Helsper und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth sowie die Mitglieder des Ethik-Rates Prof. Dr. Stefan Aufenanger und Prof. Dr. Margarete Götz. Die Sitzung wurde von Prof. Dr. Christine Wiezorek geleitet. Die AG hat eine Satzungsänderung zur Klärung der Zuständigkeit und eine Verfahrensweise zur Vergabe des Trapp-Preises vorgeschlagen. Die Vorschläge wurden den Mitgliedern der DGfE im Vorfeld der Mitgliederversammlung zugeschickt. Zur Abstimmung wird ausschließlich die Satzungsänderung gestellt; der Verfahrensvorschlag zur Vergabe ist zur Information der Mitglieder beigelegt, über ihn soll in einer folgenden Vorstandssitzung entschieden werden.

Vor der Mitgliederversammlung wurde eine Ergänzung von Prof. Dr. Theodor Schulze zu den vorgeschlagenen Verfahrensregeln eingereicht, die als Beitrag zur Diskussion dieses Punktes ebenfalls allen Mitgliedern im Vorfeld

der Mitgliederversammlung zugeschickt wurde. Der Vorstand hat den Vorschlag mit der Bitte um Kommentierung an die AG weitergeleitet. In der nächsten Vorstandssitzung im Januar sollen die Verfahrensregeln verabschiedet und anschließend in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht werden.

Den Empfehlungen der AG folgend, beantragt der Vorstand folgende Satzungsänderungen in der Mitgliederversammlung:

Einfügung in § 2 Abs. 5: § 2 Vereinszweck, Gemeinnützigkeit und Selbstlosigkeit

Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch:

- die Vergabe von Preisen für besondere Leistungen in der Erziehungswissenschaft auf der Grundlage jeweils geregelter Verfahren,

Einfügung in § 10 Abs. 2: § 10 Aufgaben des Vorstands

- Der Vorstand entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder, über die Ernennung von Ehrenmitgliedern und über den Ausschluss von Mitgliedern laut § 5 sowie über die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises.

Eine Wortmeldung aus der Mitgliederversammlung unterstützt die Ergänzungen von Herrn Schulze. Ein weiterer Kommentar aus der Mitgliederversammlung weist auf die Austritte renommierter Mitglieder aus der DGfE im Zuge der Debatte um die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises im konkreten Fall hin und bittet den Vorstand um Positionierung.

Auf eine Nachfrage aus der Mitgliederversammlung zur Unterscheidung von Satzungsänderung und Vergabeverfahren wird erläutert: Die Satzungsänderung sieht vor, dass a) der Vorstand den Preis vergibt und b) die Vergabe des Preises nach einem geregelten Verfahren geschieht. Der zur Mitgliederversammlung vorgelegte und von Theodor Schulze ergänzte Vorschlag spezifiziert die Regeln des Verfahrens. Die Satzungsänderung selbst klärt damit die Zuständigkeit, die beim Vorstand liegt, und die Verpflichtung des Vorstands auf spezifizierte Verfahrensregeln. Die dazu vorliegenden Vorschläge der AG und von Herrn Schulze seien gut integrierbar. Sie sehen u. A. Folgendes vor:

Auf die Frage, warum nicht „Aberkennung“ in die Formulierung der Satzungsänderung aufgenommen wird, folgt die Begründung, dass „Vergabe“ der Verfahrensbegriff sei, der primär die Zuerkennung des Preises umfasse, allerdings im Zweifelsfall auch die Aberkennung.

Es wird über den Antrag abgestimmt. Es werden 259 Stimmen abgegeben, davon 185 Ja-Stimmen (71,43 Prozent), 4 Nein-Stimmen (1,54 Prozent) und 70 Enthaltungen (27,03 Prozent). Die Satzungsänderung wird mit einer erforderlichen Zweidrittelmehrheit der Mitgliederversammlung angenommen.

TOP 7 Beratung über die Beteiligung am Studieninformationsportal studium.org/ und Beschlussfassung

Der Vorstand hat eine Analyse vorhandener Studieninformationsportale vorgenommen. Prof. Dr. Christine Wiezorek erläutert die Analyseergebnisse und die Kosten (insg. werden jährlich 5.000,00 EUR kalkuliert, Personalkosten nicht mitgerechnet). Angesichts der nachhaltig geringen Beteiligung an studium.org/ sowie angesichts des Vorhandenseins hochwertiger gebührenfreier Alternativen erscheint es aus Sicht des Vorstands nicht gerechtfertigt, dass die DGfE weiterhin ein Projekt unterhält, das die Studienangebote der Disziplin nicht umfassend und aktuell präsentiert.

Der Vorstand empfiehlt daher der Mitgliederversammlung folgenden Beschluss: Die Mitgliederversammlung beschließt, dass der Vorstand den bestehenden Vertrag mit studium.org/ zum nächstmöglichen Termin kündigt.

Es gibt eine Aufforderung aus der Mitgliedschaft, den Antrag abzulehnen, da die schlechten Resultate eher auf ein fehlendes Engagement der Fakultäten zurückzuführen seien. Diese Sicht wird im Vorstand geteilt. Allerdings wird auch betont, dass das notwendige umfängliche Engagement zur Pflege der Plattform eben nicht einfach vorausgesetzt oder auf freiwilliger Basis eingefordert werden könne. Mehrere Mitglieder teilen diese Ansicht.

Auf eine Frage aus der Mitgliederversammlung, warum keine Kooperation mit anderen Plattformen angedacht werde, folgt die Erläuterung, dass sich der Vorstand bereits um eine intensivere Kooperation mit CHE bemüht. Zudem wird argumentiert, dass sich auch eine höhere finanzielle Investition in studium.org/ nicht auszahlen würde, da studium.org/ ineffizient sei. Auch sei die Beteiligung an studium.org/ insgesamt gering.

Es wird über den Antrag abgestimmt. Es werden 258 Stimmen abgegeben, davon 120 Ja-Stimmen (46,33 Prozent), 26 Nein-Stimmen (10,04 Prozent) und 113 Enthaltungen (43,63 Prozent). Der Antrag auf Kündigung des bestehenden Vertrags mit studium.org/ zum nächstmöglichen Zeitpunkt wird mit der erforderlichen einfachen Mehrheit angenommen.

TOP 8 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der oder des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von vier Vorstandsmitgliedern

Der Vorsitzende des Wahlausschusses, Prof. Dr. Werner Thole, erläutert das Wahlverfahren, das als Online-Wahl (mit der Möglichkeit einer Briefwahl) durchgeführt wird. Die Wahl findet vom 2. bis 22. November 2020 statt. Besetzt werden müssen vier Plätze im Vorstand und das Amt der/des Vorsitzen-

den. Stimmberechtigt sind ordentliche und assoziierte DGfE-Mitglieder sowie Fördermitglieder, die 60 Tage vor der Wahl registriert sind. Jedes Mitglied hat eine Stimme für die Wahl der/des Vorsitzenden und vier Stimmen für die Wahl des Vorstands. Stimmen können nicht kumuliert werden. Die Bekanntgabe des Wahlergebnisses erfolgt voraussichtlich Anfang Dezember 2020.

Kandidierende für die Wahl der oder des Vorsitzenden

Als Kandidat für die Wahl der bzw. des Vorsitzenden stellt sich erneut Prof. Dr. Harm Kuper (Berlin) zur Verfügung. Er stellt sich in der Mitgliederversammlung vor. Zudem ist seine Vorstellung auf der Homepage der DGfE einzusehen. Es werden keine weiteren Kandidatinnen und Kandidaten vorgeschlagen.

Kandidierende für den DGfE-Vorstand

Es müssen vier Vorstandsmitglieder gewählt werden. Es kandidieren:

- Prof. Dr. Birgit Althans (Düsseldorf)
- Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer (Halle)
- Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (München)
- Prof. Dr. Tanja Sturm (Halle)

Die Kandidierenden stellen sich in der Mitgliederversammlung vor. Zudem können Kurzporträts der Kandidierenden auf der Homepage der DGfE eingesehen werden.

TOP 9 DGfE-Kongress 2022

Der nächste DGfE-Kongress wird vom 13. bis 16. März 2022 an der Universität Bremen stattfinden.

TOP 10 Verschiedenes

Der Vorstand dankt allen Mitgliedern für die Bereitschaft, sich auf das digitale Format der Mitgliederversammlung einzulassen, und hofft darauf, dass die Mitgliederversammlung 2022 in Bremen wieder in Präsenz stattfinden wird.

Protokoll: Dr. Benjamin Wagener

Für das Protokoll
gez.

Prof. Dr. Christine Wiezorek

Prof. Dr. Harm Kuper

Satzungsänderung

Auf der DGfE-Mitgliederversammlung am 24. Oktober 2020 wurden unter TOP 6 (Beratung über Satzungsänderungen und Beschlussfassung) Satzungsänderungen, die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp Preises betreffend, mit der erforderlichen Zwei-Drittel-Mehrheit beschlossen.

Die beschlossenen Satzungsänderungen entsprechen den im Folgenden unterstrichenen Passagen:

Einfügung in §2 Abs. 5 Vereinszweck, Gemeinnützigkeit und Selbstlosigkeit

Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch:

- die Vergabe von Preisen für besondere Leistungen in der Erziehungswissenschaft auf der Grundlage jeweils geregelter Verfahren.

Einfügung in §10 Abs. 2 § 10 Aufgaben des Vorstands

- Der Vorstand entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder, über die Ernennung von Ehrenmitgliedern und über den Ausschluss von Mitgliedern laut § 5 sowie über die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises.

Mit der Änderung ist die Verantwortung des DGfE-Vorstandes für die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preis explizit in die Satzung aufgenommen. Zugleich wird der Vorstand zur Regelung des Verfahrens verpflichtet. Zur Vorbereitung darauf war dem Antrag des Vorstandes auf Satzungsänderung ein Vorschlag für ein Verfahren zur Vergabe des Ernst-Christian-Trapp Preises angefügt, das eine vom Vorstand eingerichtete Arbeitsgruppe aus Trapp-Preisträgerinnen und -Preisträgern sowie den Mitgliedern des Ethikrates der DGfE erarbeitet hatte. Der Vorschlag stand auf der Mitgliederversammlung zur Diskussion.

Unter Berücksichtigung dieser Diskussion hat der Vorstand am 29. Januar 2020 auf der ersten Sitzung nach der Mitgliederversammlung einstimmig folgendes Verfahren zur Vergabe des Ernst-Christian-Trapp Preises beschlossen:

Verfahren zur Vergabe des Trapp-Preises

1. Mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE werden Mitglieder für die innovativen und unkonventionellen wissenschaftlichen Leistungen geehrt, die sie mit ihrem Lebenswerk für die Erziehungswissenschaft erbracht haben.

2. Der Vorstand hat das Recht, die Preisträgerin oder den Preisträger zu benennen. Er kann dabei Anregungen aus der Mitgliedschaft berücksichtigen.
3. Die Vergabe des Preises verlangt ein einstimmiges Votum des Vorstands. Wird die Einstimmigkeit nach zwei Wahlgängen nicht erreicht, entscheidet die Zweidrittelmehrheit, zur Zeit fünf von sieben Personen.
4. Der Trapp-Preis kann bei eindeutig erwiesenem wissenschaftlichem Fehlverhalten oder gravierenden Verstößen gegen den Ethik-Kodex der DGfE aberkannt werden.

Ein Antrag auf Aberkennung kann nur aus dem Kreis der Mitglieder der DGfE gestellt und muss schriftlich begründet werden. Dabei müssen das wissenschaftliche Fehlverhalten oder die gravierenden Verstöße gegen den Ethik-Kodex der DGfE präzise benannt werden. Vor einem Beschluss zur Aberkennung muss die Preisträgerin oder der Preisträger, der oder dem der Preis aberkannt werden soll, Gelegenheit zur Stellungnahme haben und der Ethik-Rat zu den Gründen für die Aberkennung gehört werden.

Für die Aberkennung ist das einstimmige Votum aller Mitglieder des Vorstands vonnöten. Der Vorstand ist verpflichtet, über Verlauf und Ergebnis des Verfahrens in der nächsten Mitgliederversammlung zu berichten.

Zur Satzungsänderung und den Verfahrensregeln, die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises betreffend

Harm Kuper, Vorsitzender der DGfE

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist eine Vereinigung, die in der rechtlichen und organisatorischen Form des eingetragenen Vereins „die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ (DGfE-Satzung § 2, Absatz 1) zum Ziel hat und sich somit an Prinzipien fachwissenschaftlicher Arbeit orientiert. Ihre Satzung berücksichtigt die vereinsrechtlichen Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuches und ist darüber hinaus bewusst „schlank“ gehalten, um eine versierte Vorbereitung von Entscheidungen unter Orientierung an ihren Prinzipien nicht durch Überregulierung zu blockieren.

Das trifft auch auf die „Vergabe von Preisen für besondere Leistungen in der Erziehungswissenschaft“ (DGfE-Satzung § 2, Absatz 5) zu. Seit 1996 haben Vorstände der DGfE auf dieser Grundlage alle zwei Jahre entschieden, den Ernst-Christian-Trapp-Preis an verdienstreiche Kolleginnen und Kollegen zu vergeben. Das Vorgehen in diesen Entscheidungen – in der Satzung nicht normiert und daher nach BGB §§ 28 und 32 als Mehrheitsentscheidung des Vorstands rechtlich abgesichert – oder die Übereinstimmung dieser Entscheidungen mit den Prinzipien der DGfE infrage zu stellen, hat es nie einen Anlass gegeben. Die Auslegung der Orientierung gebenden Prinzipien, die Anwendung der Entscheidungsregel und die Entscheidungen in den konkreten Fällen standen in so großer Übereinstimmung, dass stets die Zustimmung der Mitgliedschaft gesichert war.

Infrage gestellt wurde diese Übereinstimmung im Zusammenhang mit dem 2017 getroffenen Vorstandsbeschluss, Hartmut von Hentig den ihm 1998 verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen. Die Auseinandersetzung um die Begründung dieser Entscheidung war von strittigen Interpretationen der Orientierung gebenden Prinzipien gekennzeichnet. Dabei war Konsens – ohnehin eine sehr voraussetzungsreiche und knappe Ressource – gar nicht erwartbar und die Abwesenheit artikulierten Dissenses – also die Anerkennung der Entscheidung durch Schweigen – höchst unwahrscheinlich. Entsprechend ist die Entscheidung nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf Widerspruch gestoßen.

Der Vorstand hat seinerzeit die Entscheidung – durch Gewohnheit und Vereinsrecht legitimiert – formal als Mehrheitsbeschluss unter den Vorstandsmitgliedern getroffen. Am Punkt der Entscheidung angekommen, hatte er dazu keine legitime Alternative. Eine sehr knappe Mehrheit führte zur Preisaberkennung. Die Knappheit des Beschlusses dokumentiert die ambivalente Bewertung der Gründe auch innerhalb des damaligen DGfE-Vorstands.

Die Kritik an der Entscheidung hat sehr deutlich werden lassen, dass nicht nur die Begründung der Entscheidung strittig ist, sondern dass auch die zur Verfügung stehende Vorgehensweise nicht geeignet war, die Akzeptanz der Entscheidung in der Mitgliedschaft der DGfE hinreichend zu sichern. Austritte von Kolleginnen und Kollegen aus der DGfE ließen überstrapazierte Toleranzgrenzen erkennen. Die in dieser Kalamität entstandenen Enttäuschungen und auch Verletzungen sind sehr zu bedauern!

Die Entwicklung der auf der Mitgliederversammlung am 24. Oktober 2020 beschlossenen Satzungsänderung und der auf der Vorstandssitzung am 29. Januar 2021 beschlossenen Regeln zur Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises wurden durch die skizzierte Komplikation von Entscheidung und Verfahren ausgelöst. Sie sind das Ergebnis einer Beratung durch den Ethikrat der DGfE und die Trapp-Preisträgerin und -träger der Jahre 2014 bis 2018 und anschließender Diskussionen auf der Mitgliederversammlung sowie im Vorstand. Das Ergebnis zeugt von einem institutionellen Lernprozess im Umgang mit hochkomplexen Entscheidungen. Es kann die in der Vergangenheit entstandenen Enttäuschungen nicht heilen, aber die Einsicht signalisieren, dass es diese Enttäuschungen gibt und sie bei künftigen Entscheidungen durch Verständigung auf geteilte Prämissen vermieden werden sollten.

Die Satzungsänderung legt die Verantwortung für den Preis explizit in die Hände des Vorstands und verpflichtet ihn zur Bestimmung eines Verfahrens der Entscheidung. Die entsprechenden Verfahrensregeln beziehen sich primär auf die Zuerkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises, der Ausdruck besonderer Reputation in der Erziehungswissenschaft ist, und erst in zweiter Linie – als Ankerpunkt für die Entscheidung in einem nicht zu erhoffenden weiteren Fall – auf die Rahmung des Verfahrens bei einer etwaigen Preisaberkennung. Eine solche schwerwiegende, nicht nur betroffene Personen, sondern auch die Fachgesellschaft selbst belastende Entscheidung muss einer äußersten Prüfung im Lichte der Orientierung gebenden Prinzipien standhalten. Daher bewehrt die beschlossene Regel die Entscheidung in besonderer Weise. Das Erfordernis der Anhörung soll die Gegendarstellung zu erhobenen Vorwürfen ermöglichen. Das Erfordernis der Einstimmigkeit kann zwar keinen Konsens herstellen, aber es hält dazu an, Zweifeln an der Richtigkeit einer Preisaberkennung besondere Beachtung zu schenken und das Vorgehen sowie die Gründe für eine solche Entscheidung in besonderer Weise zu prüfen. Die Aufmerksamkeit wird damit auch auf die Prinzipien gelenkt, die bei der Begründung der Preis-zuerkennung wirksam waren.

Die Regeln wirken zuallererst in die Zukunft. Die Regel zur Preisaberkennung wird in ihr hoffentlich nie Anwendung finden müssen. Wirkt sie auch in die Vergangenheit? Allenfalls im Konjunktiv. Man kann feststellen, dass die oben erwähnte Aberkennung unter Anwendung einer Regel, die Einstimmigkeit des Beschlusses vorsieht, mit einer knappen Mehrheit nicht entschieden gewesen wäre. Eine rückwirkende Anwendung der Verfahrensnorm ist nicht

angezeigt, weil der Vorstand bei seiner Entscheidung einer anderen, zum Zeitpunkt der Entscheidung legitimen Norm folgte. Noch schwerer wiegt allerdings, dass die Änderung des Verfahrens auf die Kontingenz der Begründung für die Entscheidung verweist. So stellen sich etwa die Fragen, ob nicht die Prüfung der Gründe anders verlaufen und zu welchem Abstimmungsergebnis der Vorstand gekommen wäre, wenn die Regel bereits Geltung gehabt hätte.

Der Vorgang zeigt: Entscheidungen haben ihre eigene unumkehrbare Geschichte und eine etwaige Revision einer Entscheidung führte nicht in einen Status quo ante. Vielmehr aktualisierte sie die Kontroverse um die Gründe einer Entscheidung und potenzierte diese um die Kontingenz der Bewertung dieser Gründe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entscheidungsmodalitäten. So betrachtet können einen die Konsequenzen von Entscheidungen Demut vor der eigenen Verantwortung lehren.

Erschöpft sich der mit Satzungsänderung und Regelung des Verfahrens erreichte institutionelle Lerngewinn nun in der Normierung des Vorgehens, also im Bereich des Vereinsrechtlichen? Nein! Er kann eine Diskussion anstoßen, die auf die Entscheidungsprinzipien und nicht auf den strittigen, von der Geschichte des Vorgangs übrigens ebenfalls veränderten Entscheidungsgegenstand gerichtet ist. So steht im Hintergrund der strittigen Entscheidung bspw. die Frage, ob wissenschaftliche Leistung als Reputationskriterium gegen moralisch bewertetes oder juristisch geahndetes Verhalten abzuwägen ist. In Folge der Auseinandersetzungen ist eine Gruppe zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter oder sexueller Gewalt entstanden, deren Arbeit ebenfalls prinzipielle Fragen berührt. In diesem Sinne markieren Satzungsänderung und Verfahrensregeln kein Ende einer Diskussion – aber mit ihnen zieht die DGfE Konsequenzen und wandelt Streit hoffentlich in produktive Debatte.

Bericht des Wahlausschusses zu den Wahlen des Vorsitzenden und der turnusmäßig zu wählenden Vorstandsmitglieder der DGfE

1. Die Mitglieder des Wahlausschusses Prof.in Dr. Meike Sophia Baader, Prof.in Dr. Ulrike Mietzner und Prof. Dr. Werner Thole (nachfolgend Wahlausschuss) halten auf Basis der Wahldokumentation einstimmig fest, dass sowohl die Onlinewahl wie auch die ergänzende Briefwahl nachvollziehbar und sachgerecht durchgeführt wurden. Allen Mitgliedern wurden die Wahlunterlagen und damit die Zugangsdaten, um am Online-Wahlverfahren teilzunehmen, rechtzeitig zugesandt. Ebenso erhielten alle Mitglieder, die nicht über entsprechende technische Möglichkeiten verfügen oder deren E-Mail-Adressen nicht vorlagen, die Wahlunterlagen fristgerecht brieflich zugesandt.
2. Das vorliegende Mitgliederverzeichnis weist insgesamt 4.014 Mitglieder, davon 4.014 wahlberechtigte Mitglieder, die seit mindestens 60 Tagen Mitglied der DGfE sind, aus.
3. Die Wahlen fanden nachvollziehbar dokumentiert in dem Zeitfenster zwischen dem 2. November 2020 und dem 22. November 2020 statt.
4. An dem Onlinewahlverfahren nahmen insgesamt 737 und an dem Briefwahlverfahren 41 wahlberechtigte Mitglieder teil. Insgesamt haben sich 778 Mitglieder beteiligt, davon drei Fördermitglieder mit jeweils drei Stimmen. Die Wahlbeteiligung lag insgesamt bei 19,38 Prozent.
5. Von den an der Wahl des Vorsitzenden Teilnehmenden stimmten insgesamt für Prof. Dr. Harm Kuper mit Ja 587 Personen. Mit Nein stimmten 82 Personen, 113 enthielten sich. Damit erhielt Prof. Dr. Harm Kuper die erforderliche Stimmenzahl und ist zum Vorsitzenden der Gesellschaft für die Amtsperiode 2020 bis 2022 gewählt.
6. Bei der Wahl für die vier zu besetzenden Vorstandssitze verteilten sich die Stimmen insgesamt auf die alphabetisch gelisteten Kandidierenden wie folgt:
Althans: 564
Kramer: 583
Schmidt-Hertha: 549
Sturm: 627
7. Der Wahlausschuss stellt fest, dass aufgrund der Stimmenverteilung somit Prof.in Dr. Birgit Althans
Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Prof.in Dr. Tanja Sturm
für vier Jahre in den Vorstand der DGfE gewählt wurden.

8. Der Wahlausschuss empfiehlt dem Vorstand und der Geschäftsführung der DGfE, das Wahlergebnis am 11. Dezember 2020 zu veröffentlichen.

Berlin, 7. Dezember 2020

Meike Sophia Baader

Ulrike Mietzner

Werner Thole

Ent|grenz|ungen | 28. DGfE-Kongress 2022

Call for Papers

Der DGfE-Kongress 2022 *Ent|grenz|ungen* richtet den Blick auf Ent- und Begrenzungen in ihrer Bedeutung für Prozesse von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Die Festlegung, Bearbeitung und Überschreitung von Grenzen kann ebenso konkret wie auch im übertragenen Sinne als eine Kernaufgabe von Bildung und Erziehung verstanden werden. Hier wäre etwa zu denken an räumliche, zeitliche, disziplinäre, paradigmatische, politische, soziale, kulturelle und andere Be- und Entgrenzungen. Angesichts von gesellschaftlich tiefgreifenden Veränderungen werden Grenzen und ihre Überwindung zu immer zentraleren Herausforderungen des Anthropozäns. Innerhalb der Grenzen zwischen dem praktisch Machbaren und dem ethisch Vertretbaren findet die Erziehungswissenschaft in der Gestaltung von Lebenswelten und der Auseinandersetzung mit pädagogischen Praktiken vieldimensionale Aufgaben und nicht zuletzt ihre Verantwortung. Wir wollen diese Beobachtungen unter der Metapher *Ent|grenz|ungen* zum Anlass nehmen, im Rahmen des DGfE-Kongresses 2022 an der Universität Bremen den Raum für eine disziplinäre Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlich relevanten Grenzen, Entgrenzungen, Begrenzungen, Grenzziehungen, Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen zu öffnen. Es stellt sich insbesondere die Frage, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen als Disziplin leisten kann und welche Verantwortung pädagogisch Tätige in ihrem Handlungsfeld übernehmen können, um auf *Ent|grenz|ungen* zu reagieren und diese zu moderieren.

Mit Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen lassen sich vier gesellschaftliche Entwicklungen benennen, die sich auf nahezu alle pädagogischen Handlungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelder unmittelbar auswirken. Sie irritieren etablierte Selbstverständlichkeiten und werfen die Frage der Verantwortung der Erziehungswissenschaft für die (Mit-)Gestaltung dieser Prozesse auf.

So fordert die *Globalisierung* dazu heraus, eine aktuelle und historische Verhältnisbestimmung globaler und lokaler Einflussfaktoren auf Rahmenbedingungen und Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation in ihren nationalen wie transnationalen Kontexten vorzunehmen. Wissen, Waren und Menschen überwinden Grenzen analog wie digital. Sie tragen damit zu einer ‚Schrumpfung‘ der Welt genauso bei wie zu einer Erweiterung des Gedanken-, Wissens- und Warenaustausches sowie der Möglichkeit, Beziehungen einzugehen und – grenzüberschreitend – in Interaktion zu treten. Damit einher gehen zugleich aber auch Verunsicherungen. Diese wecken zuweilen Ängste und motivieren neue Abgrenzungen und den Rückzug in die überschaubare Lokalität bzw. stabilisie-

ren das Vertrauen in die Sicherheitsversprechen autoritärer, antidemokratischer und antippluralistischer Bewegungen. Welche Erklärungs- und Handlungsansätze stellen erziehungswissenschaftliche Gesellschaftsanalysen sowie präventive Angebote hier zur Verfügung?

Die *Digitalisierung* eröffnet neue Möglichkeiten der Vernetzung und Beschleunigung, überwindet Begrenzungen von Ort und Zeit ebenso wie in den Zugängen zu Wissen und eröffnet damit auch neue Chancen für selbstgesteuerte Lernformate. Sie erlaubt zudem wissenschaftliche Kooperation weltweit in Echtzeit und befördert so eine internationale Vernetzung. Sie wirft u. a. aber auch die Frage auf, welcher Stellenwert lokalen Wissensstandorten zukünftig noch zukommt oder inwieweit eine solche *Ent|grenz|ung* lokale Besonderheiten noch berücksichtigen kann. Hier werden Fragen nach den durch Digitalisierungsprozesse entstehenden Ungleichheiten, nach neu entstandenen Grenzsetzungen, aber auch nach Chancen und neuen Möglichkeiten der Grenzüberwindung aufgeworfen.

Angesichts des globalen *Klimawandels*, dessen lebensbedrohliche Konsequenzen den globalen Süden ungleich stärker betreffen als den Norden und damit Ungleichheit in besonderer Weise hervortreten lassen, stellt sich ebenfalls die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Inwiefern kann es ihr in den vielen Facetten ihrer disziplinären Ausformungen gelingen, zur Schärfung eines Bewusstseins für die begrenzten Ressourcen unserer Welt beizutragen oder auch ihren Beitrag zur Suche nach Antworten für den Umgang mit einschneidenden Veränderungen von Lebens(um)welten zu leisten?

Die weltweit zunehmenden *Migrationsbewegungen* verweisen darauf, dass Menschen – z. T. unter Lebensgefahr – gewillt oder gezwungen sind, nationalstaatliche Grenzen zu überwinden, um ihre und die Zukunft ihrer Angehörigen zu sichern. Unterstützend wirken dabei transnationale Netzwerke, die klassische, nationalstaatlich-verfasste Grenzziehungen und Unterscheidungen infrage stellen und die Chance bieten, hegemoniale Epistemologien zu überwinden. Wie geht Erziehungswissenschaft mit dem Spannungsverhältnis zwischen nationalstaatlich vermittelter Bildung und Erziehung und parallel stattfindenden migrationsgesellschaftlichen Transformationen um, die diese irritieren und herausfordern? Welche Rolle spielen in- und non-formelle, häufig zivilgesellschaftlich organisierte Institutionen bei der Eröffnung neuer Möglichkeitsräume der Bildung und Erziehung?

Ent|grenz|ungen werden aber auch über den Vierklang der oben beschriebenen Themen hinaus in der Erziehungswissenschaft relevant. So ist es schwer vorstellbar, die pädagogische Aufgabe ohne Bezug auf die Grenzziehung zwischen den Generationen zu definieren. Gleichzeitig lässt sich eine zunehmende *Ent|grenz|ung* des Pädagogischen beobachten, die letztlich die Vorstellung einer durchgängigen, ja lebenslangen Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit von Menschen befördert hat. Entsprechend umfassen Gegenstände der Erzie-

hungswissenschaft gegenwärtig alle Lebensphasen und -bereiche von Menschen. In diesem Zusammenhang stellen sich verschiedene Fragen: Welchen Beitrag leisten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit ihren spezifischen Strukturen und Routinen zur (un)bewussten Be- und Entgrenzung von eben dem, was sie als (Aus-)Bildung und Erziehung zu vermitteln bzw. zu stärken beabsichtigen? Was bedeuten diese Fragen für die Anforderung an professionelles Handeln und die damit einhergehende Aufgabenvielfalt auf den verschiedenen Ebenen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und außerschulischen Erziehungs- und/oder Bildungsangeboten?

In den konkreten Auseinandersetzungen mit den oben skizzierten globalen Einflussfaktoren lassen sich erziehungswissenschaftlich hoch relevante Tendenzen der *Ent|grenz|ung* und der Auseinandersetzungen mit ihr ausmachen, die im Rahmen des Kongresses ebenso diskursiv wie konstruktiv in den Blick genommen werden sollen. Mit Fragen nach den Konsequenzen, die sich aus Tendenzen der *Ent|grenz|ung* für die Erziehungswissenschaft und ihre Referenzinstitutionen ergeben, will sich der Kongress in Bremen aus historischer wie auch gegenwartsbezogener Perspektive beschäftigen. Wir möchten dazu einladen, die Metapher der *Ent|grenz|ungen* aus den unterschiedlichen Perspektiven der Erziehungswissenschaft aufzugreifen, zu entfalten und zu bearbeiten.

Mit diesem Call möchten wir zudem über den Stand der Planungen des Kongresses in Bremen informieren

Die sich ständig ändernden Pandemiebedingungen erfordern eine hohe Flexibilität in der Planung unter Berücksichtigung von Risikoabwägungen.

In Abstimmung mit dem DGfE-Vorstand planen wir den Kongress daher als Hybridveranstaltung. Sofern die Pandemiebedingungen es zulassen, soll es an drei Kongresstagen ein Veranstaltungsangebot – aller Voraussicht nach mit limitiertem Platzangebot – in Bremen geben, das eine Beteiligung vor Ort zulässt. Das gesamte Angebot wird für angemeldete Teilnehmer*innen auch parallel in einem digitalen Format bereitgestellt.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Ausfall des letzten Kongresses erlaubt die Planung eines hybriden Kongresses eine erhebliche Minimierung der Ausfallrisiken, weil im Falle einer abermaligen Erhöhung des Infektionsgeschehens und damit verbundener Begrenzungen der Mobilität auch gänzlich auf ein digitales Kongressformat umgesteuert werden kann. Nach der aktuellen Lage wird die endgültige Entscheidung über ein hybrides oder ein digitales Format des Kongresses voraussichtlich im September 2021 getroffen. Erst anschließend wird es möglich sein, die Modalitäten der Anmeldung zum Kongress zu spezifizieren und sich zum Kongress anzumelden. Wir bitten von Anfragen vor September abzusehen.

Aus der Ungewissheit darüber, in welchem Format der Kongress letztlich stattfinden wird, resultieren auch Ungewissheiten hinsichtlich der Finanzierung. Nach der aktuellen Planung ist eine vollständige Re-Finanzierung des Kongresses – wie bei den bisherigen Kongressen auch – aus den Teilnahmegebühren vorgesehen. Entsprechend wird auch bei der Teilnahme am rein digitalen Angebot ein (gestaffelter) Tagungsbeitrag erhoben.

Formate auf dem Bremer Kongress

Auch in der Hybrid-Variante bietet der 28. Kongress der DGfE zahlreiche traditionelle Formate zum Austausch, zur Kontroverse und zur Information an, um das Kongressthema und weitere aktuell relevante erziehungswissenschaftliche Themenschwerpunkte vorstellen und bearbeiten zu können. Neben den *Parallelvorträgen* werden *Symposien*, *Arbeitsgruppen*, *Forschungsforen* sowie eine *Postersession* angeboten. Der fokussierte thematische Bezug zum Kongressthema stellt insbesondere das Charakteristikum der Symposien und der Plenarvorträge dar. Arbeitsgruppen, Forschungsforen sowie Posterbeiträge können dagegen in der Themenwahl freier gestaltet werden. Auf die Einrichtung von *Themenforen* und *Ad-hoc-Gruppen* wurde zur Komplexitätsreduktion in der Planungsphase bewusst verzichtet.

Symposien (150 Min.) haben einen direkten Bezug zum Tagungsthema und sollten maximal vier fachwissenschaftliche Vorträge umfassen, wobei mindestens ein Vortrag von einer Wissenschaftlerin oder einem Wissenschaftler in der Qualifikationsphase gehalten werden muss. Internationalität und Interdisziplinarität sind darüber hinaus bei der Auswahl der Vortragenden für die Symposien erwünscht.

Arbeitsgruppen (120 Min.) sind in ihrer Gestaltung der Arbeitsgruppen thematisch frei, ein Bezug zum Kongressthema jedoch wünschenswert. Es liegen keine Regeln zur Auswahl der Referierenden für die Arbeitsgruppen vor, die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen ist aber ebenso erwünscht wie die Mitwirkung internationaler Kolleginnen und Kollegen oder auch das Angebot internationaler Arbeitsgruppen. Auch Anmeldungen englischsprachiger Arbeitsgruppen sind ausdrücklich willkommen.

Forschungsforen (120 Min.) sind in ihrer inhaltlichen wie formalen Gestaltung frei. Sie bieten nationalen wie internationalen Forschungsprojekten oder -verbünden sowie Nachwuchs- resp. Doktorandinnen- und Doktorandengruppen eine Möglichkeit des fachlichen Austauschs.

Die *Poster* dienen der Vorstellung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten, -projekten und -vorhaben in einer graphisch zugänglichen und zugleich interaktiven Form. Insbesondere noch nicht publizierte Arbeiten sind hierbei von Interesse. Den separaten Call für die Einreichung von Postern finden Sie unter www.dgfe2022.de. Wir möchten ausdrücklich Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen zur Einreichung von Postern auffordern. Die Postersession findet digital in einem Rahmen von 90 Minuten statt. Während der Postersession steht mindestens ein Mitglied der verantwortlichen Autorinnen- und Autorengruppe zum Gespräch bereit. Das vorzustellende Poster ist von den Autorinnen und Autoren als PDF im Vorwege einzusenden.

Einreichungsfrist und Auswahlprozess

Aus allen Einreichungen wählt die vom DGfE-Vorstand berufene Programmkommission auf der Basis der anonymisierten Begutachtung durch die Gutachterinnen und Gutachter der Sektionen und Kommissionen die Beiträge aus, die im Rahmen des 28. DGfE-Kongresses in Bremen präsentiert werden. Beiträge müssen bis spätestens 23. April 2021 online über Conftool eingereicht werden. Ausnahmen stellen die Posterabstracts dar, die bis 31. August 2021 per Conftool übermittelt werden können. Weitere Details zum Verfahren (etwa die Kriterien der Begutachtung) finden sich in Kürze auf der Website des Bremer Kongresses: www.dgfe2022.de. Benachrichtigungen über die Annahme oder Ablehnung der Beiträge für die unterschiedlichen Formate (außer den Postern) werden Ende Juli 2021 verschickt.

Um möglichst zahlreichen Kolleginnen und Kollegen eine aktive Teilnahme am 28. DGfE-Kongress anbieten zu können, sind während des Kongresses Mehrfachauftritte als Referentin oder Referent in Symposien und Arbeitsgruppen ausgeschlossen. Sie können in diesen zwei Veranstaltungsformaten insgesamt nur ein Referat halten. Sofern die Programmstruktur dies zulässt, ist es allerdings möglich, sich neben der Präsentation in einem dieser Formate auch an der Organisation und Durchführung weiterer Kongressveranstaltungen als Diskutantin bzw. Diskutant oder Moderatorin bzw. Moderator zu beteiligen.

Preconference

Traditionell finden am Sonntag vor der Hauptkonferenz bereits Angebote, insbesondere für *early career researchers*, statt. Der 28. DGfE Kongress in Bremen bietet hier erstmals das Format einer *Preconference* für alle Interessierten, ganz im Zeichen der Leitmetapher der *Ent|grenz|ungen*, an. Die Preconference soll konzeptionell Raum für den Austausch über Forschungsfragen und -kontexte bieten, welche alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betreffen: z. B. die Erhebung, Sammlung und Sicherung von Forschungsdaten, Barrierefreiheit in der Forschung oder internationale Forschungszusammenarbeit. Aber sie soll auch das Zusammenkommen und den Austausch unter individuell bedeutsamen Perspektiven in und für die Wissenschaft ermöglichen: z. B. als Personen of Color, Frauen* oder Mütter/Väter/Eltern in der Wissenschaft. Die

Veranstaltung umfasst eine Prenote und themenfokussierende Fishbowl-Diskussionen und findet rein digital statt. Es wird eine separate Möglichkeit zur Anmeldung über Conftool angeboten.

Bremen im Februar 2021

*Das Lokale Organisationskomitee des 28. DGfE-Kongresses 2022
an der Universität Bremen und der Vorstand der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Aktuelles

Seit dem letzten Berichtszeitraum hat der Vorstand der Sektion (Marcelo Caruso/HU Berlin, Michaela Vogt/Universität Bielefeld, Michèle Hofmann/Universität Zürich) seine Beratungen unter Einbeziehung der Sprecherschaft der Emerging Researchers (Andreas Oberdorf/Universität Münster, Agneta Floth/Universität Bielefeld) fortgesetzt. Weiterhin im Vordergrund steht der Bereich der Digitalisierung, sowohl in Bezug auf Forschungsaktivitäten als auch -kommunikation. Dies betrifft im besonderen Maße das von der Sektion mitherausgegebene Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, das dieses Jahr parallel zur Printversion erstmals als E-Journal über die Plattform bildungsgeschichte.de publiziert wird (siehe Punkt „Veröffentlichungen der Sektion“).

Darüber hinaus begleitet die Sektion die von der BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF) in Berlin initiierte, redaktionell und technisch betreute Webseite www.bildungsgeschichte.de. Seit 2020 dient diese als Wegweiser zu bildungshistorisch relevanten digitalen Wissensressourcen. Im Aufbau ist hier ein Angebot für alle bildungshistorisch Forschenden und Interessierten, die sich über digitale Quellensammlungen, Datenressourcen und Tools informieren oder selbst über ihre Quellenkorpora und Forschungsdaten berichten wollen. Einreichungen und Vorschläge bitte immer gern an die zuständige Redakteurin Julia Kurig (kurig@dipf.de).

Emerging Researchers

Die Corona-Pandemie hat die Durchführung von Forschungsprojekten ungemein erschwert. Besonders betroffen sind davon die Emerging Researchers, die in ihrer Arbeit durch die Schließung der Archive, den Notbetrieb der Bibliotheken sowie weitreichende Reisebeschränkungen massiv eingeschränkt werden. Da es im Rahmen virtueller Tagungen und Workshops häufig kaum Möglichkeiten zu einem offenen Gedankenaustausch gibt, hat die Sprecherschaft der Emerging Researchers am 1. Februar 2021 zu einem Coffee Talk – einer virtuellen Kaffeepause – eingeladen, um Erfahrungen und Impulse miteinander zu teilen und zu diskutieren.

*Forum junger Bildungshistoriker*innen*

Nachdem das 13. Forum junger Bildungshistoriker*innen im vergangenen Jahr als digitale Veranstaltung durchgeführt werden musste, soll das nächste Forum bereits am 12./13. September 2021 im Vorfeld der Sektionstagung in Kassel stattfinden. Damit wird der zweijährige Turnus durchbrochen und das Nachwuchsforum an die Haupttagung der Sektion angeschlossen. Dies soll auch zukünftig so beibehalten werden, wobei das Thema der jeweiligen Sektionstagung für das Forum der Emerging Researchers unmaßgeblich bleibt. Ein entsprechender Call for Papers wird voraussichtlich im April 2021 veröffentlicht (s. Homepage der Sektion, <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-1-historische-bildungsforschung/emerging-researchers>). Seit dem Frühjahr 2021 pflegen die Emerging Researchers zudem für die Sektion einen eigenen Twitter-Account mit dem Nutzernamen @HistEdGER (History of Education, Germany).

Tagungen

Mit Unterstützung der Sektion fand vom 16. Oktober bis 22. November 2020 die Ausstellung #onthemove – Stadt in Bewegung, veranstaltet von Lehrgebiet Historische Bildungsforschung (Prof. Dr. Ulrike Mietzner, Dr. Sarah Hübscher, Elvira Neuendank und Sabine Funk und Master-Studierenden), an der TU Dortmund im Dortmunder U und auf Instagram statt. Ziel war es, die historische und die zeitgenössische Stadt als Sozialisations- und Bildungsraum in den Blick zu nehmen und Stadt und Geschichte als Transiträume, als historisch gewachsene Bildungsräume mit ihrer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und als historische Erinnerungsorte zu betrachten. Der begleitende Workshop fand statt mit Beiträgen von Daniel Wrana (Universität Halle), Christiane Richard-Elsner (Fernuniversität Hagen), Martin Reimer (TU Dresden), Pia Schmid (Frankfurt), Leonie Herrmann (Universität Augsburg), Kerstin Eschwege (Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam), Beate Löffler (TU Dortmund), Edith Glaser und Alexander Kather (Universität Kassel).

Die nächste Sektionstagung wird von Carola Groppe (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Jürgen Overhoff (Universität Münster) und Edith Glaser (Universität Kassel) organisiert und findet vom 13. bis 15. September 2021 in Kassel statt. Diese Tagung wird unter dem Titel „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven“ stehen. Der Call for Papers ist auf der Sektionshomepage zu finden. Einsendeschluss für Abstracts ist der 30. April 2021. Der Schwerpunkt „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven“ wurde anlässlich des 50. Jubiläums der Einrichtung der Universität Kassel als reformorientierter Gesamthochschule ausgewählt.

Vom 30. September bis 1. Oktober 2021 findet eine Tagung des Arbeitskreises „Vormoderne Erziehungsgeschichte“ der Sektion Historische Bildungsfor-

schung im Pädagogischen Comenius-Nationalmuseum, Prag (Tschechien), statt. Der Arbeitstitel dieser Tagung lautet „Übergänge/Transitionen in pädagogischer und historischer Perspektive vom Mittelalter bis zur Neuzeit“. Organisiert wird sie von Alexander Maier (Saarbrücken/Luzern), Martin Holý (Prag) und Tomáš Kasper (Liberec).

Veröffentlichungen der Sektion

Die Sektion Historische Bildungsforschung gibt in Verbindung mit der BBF in Berlin das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung heraus. Im Dezember 2020 erschien der Band 26 des Jahrbuchs. Der von Sabine Reh und Michael Geiss verantwortete Schwerpunkt „Konservativismus und Pädagogik in Europa des 20. Jahrhunderts“ basierte auf einer gleichnamigen Tagung der BBF. In diesem Jahr präsentiert das Jahrbuch den Schwerpunkt „Körper“ von Esther Berner und Johanna Lauff als Gastredakteurinnen. Für 2022 ist ein Themenschwerpunkt „Zwischen Fürsorge und Zwang – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“ unter redaktioneller Leitung von Patrick Bühler, Lucien Criblez und Michaela Vogt geplant.

In der Reihe „Historische Bildungsforschung“ (hrsg. von Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes; Klinkhardt Verlag) sind 2020 bisher zwei Bände erschienen: Der Sammelband „1918 in Bildung und Erziehung“ zur Sektionszwischentagung, die 2018 in Zürich stattfand (hrsg. von Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon), und die Dissertation „Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung“ von Sylvia Wehren.

*Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich)
und Michaela Vogt (Bielefeld)*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Sektionstagung und Veröffentlichungen der Sektion

In Anbetracht der anhaltenden corona-bedingten Einschränkungen findet die Sektionstagung zum Thema „Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen“ entgegen den bisherigen Planungen ausschließlich digital statt. Hierfür wurde der Tagungszeitraum um einen Tag erweitert. Die Tagung findet nun vom 8. bis 11. März – leider nur virtuell – an der Goethe Universität Frankfurt via Zoom statt. Das Programm ist auf der Homepage der Sektion zu finden.

Die Mitgliederversammlung der Sektion findet im Rahmen der Tagung am Dienstag, den 9. März 2021 von 13:00 bis 15:00 Uhr statt.

Der Band der letzten Tagung der Sektion, die 2019 in an der Universität zu Köln stattgefunden hat, ist inzwischen erschienen:

Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2021): *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagung und Aktivitäten

Die für den Herbst 2020 geplante Tagung „Generation und Weitergabe“ konnte wegen der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden. Sie wurde zunächst auf das Frühjahr 2021, dann auf den Herbst 2021 verschoben. Sie wird nun vom 20. bis 22. September stattfinden. Falls dann wieder Tagungen in Präsenzform möglich sind, soll die Tagung in gewohnter Form an der Humboldt-Universität stattfinden, andernfalls soll sie in einer digitalen Form organisiert werden. Aufgrund des später stattfindenden Termins soll auch der Call for Papers noch einmal geöffnet werden, um Ergänzungen bzw. Überarbeitungen der bereits eingereichten Exposés zu ermöglichen. Aktuelle Informationen finden Sie auf der Homepage der Kommission.

Mitgliederversammlung

Am 20. November 2020 hat die Mitgliederversammlung der Kommission in digitaler Form stattgefunden. In den Sprecher*innenkreis wurde Gabriele Weiß (Siegen) gewählt. Turnusgemäß übernahm Malte Brinkmann die Funktion des Sprechers und Markus Rieger-Ladich jene des Kassenwartes. Christiane

Thompson ist ausgeschieden. Im Namen des Sprecher*innenkreises und der Kommission wurde ihr für die langjährige und engagierte Mitarbeit gedankt.

Veröffentlichungen

Auch in diesem Jahr werden zwei Kommissionsbände fertiggestellt werden: Voraussichtlich im Frühjahr 2021 wird der Tagungsband zu „Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie“ von Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich verantwortet. Der Band mit dem Titel „Öffentlichkeit(en). Umstrittenheit und Legitimität pädagogischer Räume und Ordnungen“ wird im Herbst erscheinen. Er wird von Markus Rieger-Ladich, Malte Brinkmann und Christiane Thompson herausgegeben.

Malte Brinkmann (Berlin)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Ausblick auf die kommende Herbsttagung

Die nächste Jahrestagung findet wie angekündigt vom 15. bis 17. September 2021 in Bielefeld statt. Sie greift ein seinerzeit in Koblenz aufgeworfenes und in Nürnberg bestätigtes Thema auf: „Zwischen Transformation und Tradition? Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen“. Erarbeitet wird derzeit ein hybrides Tagungskonzept, bei dem möglichst – den aktuellen Entwicklungen um das Pandemiegeschehen immer Rechnung tragend – sowohl ein Treffen in Präsenz als auch im digitalen Raum ermöglicht werden soll.

Aktivitäten der Kommission

Daten-Archivierung

Gemeinsam mit der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat der Vorstand der DGfE „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“ verfasst. Im Heft 62 der „Erziehungswissenschaft“ wird die Stellungnahme aus unterschiedlichen Richtungen kommentiert, darunter findet sich – da das Thema „Forschungsdatenmanagement“ auch die Kommission seit einiger Zeit beschäftigt – eine Kommentierung aus der Perspektive qualitativer Bildungsforschung von Christine Demmer, Juliane Engel und Thorsten Fuchs.

Initiativen zu Netzwerken innerhalb der Kommission

Das Post-Doc-Netzwerk verzeichnet eine Zunahme an Teilnehmenden. Nächste Forschungswerkstätten sind aktuell in Planung. Bei Interesse wenden Sie sich bitte an: Dr. Julia Lipkina (Julia.Lipkina@uni-siegen.de) oder Dr. André Epp (andre.epp@ph-karlsruhe.de).

Neu ins Leben gerufen ist ein Doktorand*innen-Netzwerk. Es dient als Anlaufstelle für interessierte Promovierende, die zusammen mit anderen Promovierenden wissenschaftliche Praxis einüben, laufende Projekte vorstellen sowie diskutieren und sich über Fragen rund um die Promotion austauschen wollen. Das Netzwerk versteht sich als ein niedrigschwelliges Angebot zur Vernetzung unter Promovierenden. Zudem arbeitet das Netzwerk an der Verbesserung der Sichtbarkeit von Promovierenden und ihren Projekten sowohl untereinander als auch nach außen. Ansprechpersonen sind Jan Frederik Bossek (jbossek1@uni-koeln.de), Anna Carnap (anna.carnap@fau.de) und Nadia Wester (nwester1@uni-koeln.de).

Juliane Engel (Erlangen)

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen und Aktivitäten

Bereits in Heft 61 (2021) haben wir darüber berichtet, dass die Kommission eine Online-Tagungsreihe via Zoom initiierte (namentlich: Susann Hofbauer, Wolfgang Meseth, Felix Schreiber und Katharina Vogel). Das letzte Panel der Tagung fand am 5. Februar statt. In insgesamt sechs Themenforen stellten 23 Referierende ihre Projekte vor, alle Panels waren mit zwischen 30 und 50 Teilnehmenden sehr gut besucht. Wir freuen uns, offenbar nicht nur das Beste aus einer für Tagungsaktivitäten eher suboptimalen Zeit gemacht, sondern darüber hinaus ein Format gefunden zu haben, das konstruktive Diskussionen niedrigschwellig ermöglicht und definitiv auch über die pandemischen Einschränkungen hinaus beibehalten werden soll – dann hoffentlich als Ergänzung zu unserem üblichen Tagungsprogramm. Wir bedanken uns herzlichst bei den Vortragenden Frederick de Moll, Christoph Haker, Lukas Otterspeer, Markus Riefling, Stefan Zenke, Simone Austermann, Daniel Erdmann, Sylvia Wehren, Stefanie Leinfellner, Julian Sehmer, Stephanie Simon, Friederike Thole, Tamara Diederichs, Markus Eckl, Maria Kondratjuk, Selma Haupt, Tobias Leßner, Christin Timo Zenke, Verena Weimer, Dirk Tunger, Christiana Bers, Felix Schreiber, Colin Cramer sowie bei den Teilnehmenden für ihre anregenden Diskussionsbeiträge und ihr Interesse. Eine Übersicht der Beiträge findet sich auf der Homepage der Kommission, eine Publikation befindet sich in Planung.

Die nächste Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung wird am 29. September bis 1. Oktober 2021 an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg stattfinden. Aufgrund der pandemiebedingten

Absage der Tagung 2020, wird das Thema „Eine vermessene Disziplin. Forschungsprofile, Daten und Ansprüche der Erziehungswissenschaft“ in diesem Jahr wieder aufgegriffen bzw. fortgeführt. Organisiert wird die Tagung von Susann Hofbauer in Zusammenarbeit mit Katharina Vogel und Wolfgang Meseth. Weitere Informationen dazu werden rechtzeitig auf der Kommissionshomepage veröffentlicht.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der Kommission fand am 23. Oktober 2020 via Zoom statt. Wolfgang Meseth (Sprecher/Kassenwart) und Katharina Vogel (Stellvertreterin) wurden in ihrem Amt bestätigt. Die nächste Mitgliederversammlung wird im Oktober 2021 im Rahmen der Herbsttagung stattfinden.

Susann Hofbauer (Hamburg) und Katharina Vogel (Göttingen)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Sektionstagung und Veröffentlichungen der Sektion

Unter dem Titel „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft“ fand am 19. und 22. Februar 2021 die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund statt. Für Konzept und Durchführung der Tagung zeichneten das lokale Organisationskomitee an der TU Dortmund – Dr. Magnus Frank, PD Dr. Thomas Geier, Prof. Dr. Sabine Hornberg und Dr. Lukas Otterspeer – in Zusammenarbeit mit den Vorsitzenden der SIIVE-Kommissionen verantwortlich. Es wurde aufgrund der Corona-Pandemie ein virtuelles Programm zur Teilnahme an der Tagung auf der Plattform ZOOM entwickelt und angeboten. Rund 250 angemeldete Teilnehmende kamen im Rahmen der Tagung zusammen und verteilten sich im Laufe der beiden Tage auf sechs Panels und sechs Sessions mit insgesamt 36 Vorträgen, die das Tagungsthema in unterschiedlichen Dimensionen und Modi der Grenzbearbeitung zur Diskussion stellten.

Nach der Begrüßung der Teilnehmenden durch die Vorsitzende der SIIVE, Prof. Dr. Claudia Machold (Wuppertal), die Dekanin der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung an der TU Dortmund, Prof. Dr. Sabine Hornberg, sowie durch PD Dr. habil. Thomas Geier für das lokale Organisationskomitee folgte die erste Keynote der Tagung im Webinar-Format. Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Münster) sprach zum Thema „Knowledge Production in the New Geopolitics of Knowledge: Imagining and Transforming Higher Education“. Daran schlossen am ersten Tag Panels und Sessions zur Grenzbearbeitung in den Feldern von Bildung für nachhaltige Entwicklung, transnationalen Berufsbiographien, situierten Wissensproduktionen, Rassismus und Diversität sowie Methode und Methodologie an. Der erste Tag wurde durch einen Abendvortrag von Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt am Main) beschlossen. Er widmete sich der Fragestellung „Die PISA-Studie: Fehlgeleitete Epistemologie und Verstrickung in einen bildungsindustriellen Komplex – oder (auch) Instrument für wissenschaftliche Forschung und Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse?“

Den zweiten Tag eröffnete die Keynote von Prof. Dr. Katrien Van Poeck (Gent, Uppsala): „Co-creating (Better) Sustainability Education. Boundary Work between Practitioners, Policymakers and Researchers“. Daran schlossen Panels und Sessions zur Grenzbearbeitung in translingualen Praktiken, im internationalen Fallvergleich (Perspektiven auf Unterricht in Hiroshima und Leipzig), in pädagogischen Institutionalisierungsprozessen, in der Professio-

nalisierungsforschung, in internationalisierten und globalisierten Räumen (EU, UNESCO) sowie im Kontext der Roma Education an.

In den Panels und Sessions wurde Gelegenheit zur intensiven Diskussion von Prozessen, Diskursen, Formen und Praktiken der Grenzbearbeitung in den Themenfeldern der drei Kommissionen gegeben – Migrationsgesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und Bildung/Interkulturelle Bildung, Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Großteil der Beiträge rekurrierte auf aktuelle öffentliche Debatten zu den Themen Digitalisierung, Migration, Rassismus oder Nachhaltigkeit und stellte für erziehungswissenschaftliche Interessen daran die politischen und gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhänge heraus. Deutlich wurde im Besonderen, dass Grenzen nicht nur Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung sind, sondern sich erziehungswissenschaftliche Forschung selbst – etwa in den jeweiligen Gegenstands- und Problembeschreibungen – als Bearbeitung pädagogischer, politischer und gesellschaftlicher Grenzen verstehen und reflexiv in den Blick nehmen lässt.

Das für die Jahrestagung neue digitale Format hat sich gleichermaßen als stabil und flexibel für die verschiedenen Diskussionszusammenhänge bewährt. Auch im Medium der Online-Konferenz zeigte sich eine hohe Diskussionsbereitschaft. Der im Jahr 2022 im Verlag Barbara Budrich erscheinende Tagungsband wird die im Rahmen der Tagung begonnenen Diskussionen dokumentieren und vertiefen. Darüber hinaus ist damit zu rechnen, dass auch auf dem kommenden DGfE-Kongress im Jahr 2022 zum Thema ENT|GRENZ|UNGEN an einige der Tagungsdiskussionen angeschlossen werden kann.

*Magnus Frank (Dortmund), Thomas Geier (Dortmund),
Sabine Hornberg (Dortmund) und Lukas Otterspeer (Dortmund)*

Veröffentlichungen der Sektion

Kooperation mit der neu (2020) gegründeten Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (Verlag Barbara Budrich; <https://www.budrich-journals.de/index.php/zem/index>).

Hartong, Sigrid/Machold, Claudia/Stošić, Patricia (2020): Zur (unterschätzten) Eigendynamik von Forschungsdateninfrastrukturen. In: Erziehungswissenschaft 61, 31, S. 51-59.

Kommentar zu den „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“. Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (11. März 2020) https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner_Redakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf.

Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.) (2020): *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9f9r>.

Vorstandsarbeit

Prof. Dr. Claudia Machold hat im Rahmen der Mitgliederversammlung am 22. Februar 2021 den Posten als Sprecherin der SIIVE an Dr. Mandy Singer-Brodowski übergeben.

Kommission für Interkulturelle Bildung

Tagungen

Am 11. und 12. Juni 2021 findet die nächste Tagung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase statt (digital oder in Präsenz, angesiedelt an der Hochschule Niederrhein). Thema: Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Call for Papers ist veröffentlicht, Frist ist der 1. Mai 2021.

Veröffentlichungen

Gründung der Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), Verlag Barbara Budrich, Herausgeberinnen: Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold und Patricia Stošić. Die Zeitschrift ist an die KIB angedockt. Erste Ausgabe 1/2022 zum Thema „Flucht in erziehungswissenschaftlicher Perspektive“; 2. Ausgabe 2/2022 zum Thema „Frühe Kindheit in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Anfragen an ein ‚neues‘ Forschungsfeld“.

Hartong, Sigrid/Machold, Claudia/Stošić, Patricia (2020): Zur (unterschätzten) Eigendynamik von Forschungsdateninfrastrukturen. In: *Erziehungswissenschaft* 61, 31, S. 51-59. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i2.06>.

Aktuelle Themen bzw. Entwicklungen

Entgrenzungen von Wissenschaft und Politik: Austausch mit der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung zu den gegenwärtigen Debatten um das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und einer Auseinandersetzung mit der gezielten Delegitimierung sozial/erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Thematisierung im Rahmen des DGfE-Kongresses 2022 geplant.

Vorstandsarbeit

Auf der Kommissionssitzung am 22. Februar 2021 wurde Prof. 'in Dr. Julie A. Panagiotopoulou, Universität zu Köln, als neues Ingoing-Mitglied in den Vorstand der Kommission gewählt. Prof. 'in Dr. Claudia Machold hat nach sechs Jahren im KIB-Vorstand (davon die letzten zwei als ‚Out-Going-Mitglied‘) den Vorstand verlassen.

Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Tagungen

Vom 3. bis 07. Mai 2021 findet im Rahmen der BNE-Wochen zum Auftakt des neuen UNESCO-Programms “BNE 2030” die digitale Summer School der BNE Kommission in Kooperation mit der Leibniz Universität Hannover statt. Die Veranstaltung richtet sich an Promovierende und Postdocs. Promovierende selbst sind auch in der Programmgestaltung und Ausrichtung der Veranstaltung intensiv mit eingebunden. Das Programm besteht aus Keynotes, Forschungswerkstätten, übergreifenden Workshops, Sessions für die Präsentation und Diskussion der Projekte von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern sowie offenen Vernetzungs- und Austauschrunden. Das vollständige Programm findet sich unter dem folgenden Link: <https://www.idn.uni-hannover.de/de/forschung/forschungsprogramm/didaktik-der-geographie/forschungsprojekte/summerschool-bne-2021/>.

Veröffentlichungen

In der Reihe der Kommission „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ des Barbara Budrich Verlags werden folgende Veröffentlichungen erscheinen.

Kminek, Helge/Geyer Anna/Siewert, Markus Björn (Hrsg.): Engaged Reflections – Reflected Engagement. Gepl. Erscheinungstermin: Herbst 2021.
Rieckmann, Marco/Giesenbauer, Bror/Nölting, Benjamin/Potthast, Thomas/Schmitt, Claudia (Hrsg.): Wie gelingt eine gesamtinstitutionelle nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Stand und Forschungsperspektiven. Gepl. Erscheinungstermin: November 2021.

Vorstandsarbeit

Auf der Kommissionssitzung am 22. Februar 2021 wurde Dr. Helge Kminek als 3. Vorstandsmitglied der Kommission gewählt.

Mandy Singer-Brodowski (Berlin)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Die für 2020 geplante DGfE-Sektionstagung Schulpädagogik wurde in das Jahr 2021 verschoben. Die Jahrestagung wird nun vom 22. bis 24. September 2021 an der Universität Osnabrück nachgeholt. Das Thema lautet „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung: Anfragen, Befunde, Modelle und Perspektiven“.

„Reflexion“ spielt als Anforderung und Praktik in Schule und Unterricht sowie in der Lehrer*innenbildung in verschiedener Weise und mit unterschiedlichen Erwartungen verknüpft spätestens mit der Etablierung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren eine (zentrale) Rolle.

Gegenwärtig wird der Ruf nach einer Steigerung von Reflexionsanlässen und „Reflexionsfähigkeit“ von Lehrkräften im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schülerinnen und Schülern im Zuge der Erwartung der Steuerung und Gestaltung des eigenen Lern- und Bildungsweges und von Lehramtsstudierenden und Referendarinnen sowie Referendaren im Zuge ihrer Professionalisierung allerdings lauter.

Dahinter scheint sich die Grundannahme zu verbergen, dass „Reflexion“ in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung gute Dienste leistet. Dieser Eindruck entsteht durch eine Vielzahl von Methoden und Artefakten, die vom Kindergarten bis zur Lehrer*innenfortbildung vielgestaltig, aber doch einig in der Richtung darauf abzielen, durch „Reflexion“ – je nach Kontext – Lernen, Bildung oder Professionalisierung zu unterstützen, zu fördern oder gar konstitutiv für diese Prozesse zu sein.

Was unter Reflexion programmatisch zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontexten sowie im Rahmen unterschiedlicher theoretischer (schulpädagogischer) Ansätze verstanden wird, ist dabei bislang ebenso wenig breit thematisiert wie die Frage nach den Vollzugswirklichkeiten von Reflexion in unterschiedlichen Feldern als ein besonderes Nachdenken über eine Frage in Relation zu bestimmten Erwartungen und dem eigenen Vermögen. Noch unzureichend geklärt ist auch die Frage, welche Wirkungen welche Reflexion für wen nach sich zieht und wie „Reflexionsfähigkeit“ erfasst werden kann.

Die Sektionstagung bietet Raum und Zeit, das Reflexionsparadigma institutionen- und adressatenübergreifend zu diskutieren und kritisch zu befragen. Ziel der Tagung ist es, verschiedene theoretische, empirische sowie methodische Zugänge und Perspektiven auf das Reflexionsparadigma nachzuzeichnen sowie Vollzugswirklichkeiten zu vergegenwärtigen. Derartige Befunde gilt es dann auf ihre pragmatischen und politischen Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung zu durchdenken. Damit wird der Stand der Diskussion in seiner Vielschichtigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven bilanziert sowie Kontroversen und (nach wie vor) offene Fragen sichtbar gemacht.

An der Jahrestagung werden insgesamt 145 Einzelbeiträge, 27 Symposien, 12 Foren und zwei Ad-hoc-Gruppen präsentiert.

- Homepage: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de>
- Konferenzverwaltungssystem Conftool: https://www.conftool.pro/dgfe_schulpaedagogik2020.

Als lokales Organisationsteam zeichnen sich verantwortlich: Prof. Dr. Eva Gläser, Prof. Dr. Ingrid Kunze und Prof. Dr. Christian Reintjes.

Kommission Schulforschung und Didaktik

Am 9. September 2020 fand die Mitgliederversammlung der Kommission pandemiebedingt in digitaler Form statt. Neben der Verabschiedung des bisherigen Vorstands (Prof. Dr. Kerstin Rabenstein und Prof. Dr. Matthias Proske, die sich nicht mehr zur Wahl gestellt haben) und der Wahl eines neuen Vorstandes (Prof. Dr. Maria Hallitzky, Universität Leipzig und Prof. Dr. Karin Bräu, Universität Mainz) wurde schwerpunktmäßig das Tagungsprogramm für die Jahre 2021 und 2022 diskutiert.

In Fortsetzung der bereits etablierten Kleinformate zwischen den im zweijährigen Turnus stattfindenden Kommissionstagungen wird am 2. Juli von 9 bis 17 Uhr eine Online-Tagung mit Workshopcharakter stattfinden. Unter der Themenstellung „Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!“ werden nach einem historischen und systematischen Überblick über entwicklungsorientierte Forschungsansätze aktuelle Projekte aus verschiedenen Zugängen vorgestellt. In der Diskussion werden die folgenden grundlegenden methodischen, methodologischen und erkenntnistheoretischen Fragestellungen im Kontext des Verhältnisses von schulbezogener Forschung und Entwicklung in den Blick genommen: die unhintergehbaren Normativitäten des Feldes und der wissenschaftlichen Zugänge, das Verhältnis der verschiedenen Akteure im Feld und in der Forschung zueinander sowie die Herausforderungen empirischer Beobachtung in aktuellen entwicklungsorientierten Ansätzen.

Perspektivisch sind eine Fortsetzung und Vertiefung der Arbeit entlang der sich in den Diskussionen ergebenden Themen- und Problemstellungen angedacht.

Die nächste reguläre Kommissionstagung ist für Herbst 2022 mit dem Arbeitstitel „Vielfaltsanspruch und Diskriminierungskritik“ geplant.

Maria Hallitzky (Leipzig)

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Die Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung plant, die nächste Jahrestagung im Zeitraum vom 29. bis 30. September 2022 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchzuführen. Das vorläufige Thema soll lauten: „Lehrer*innenbildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie“.

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte die Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im Jahr 2020 nicht wie geplant als Sektionstagung (DGfE-Sektion Schulpädagogik) stattfinden. Die Sektionstagung wurde verschoben und wird vom 22. bis 24. September 2021 an der Universität Osnabrück stattfinden. Das Thema der Tagung „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung“ bleibt gleich. Auch die Verleihung des Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreises wurde im Jahr 2020 ausgesetzt.

Die Nachwuchstagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe wurde online durchgeführt. Prof. Dr. Eva Gläser (Leitung Fachgebiet Sachunterricht, Universität Osnabrück) und Julia Poschmann (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachgebiet Sachunterricht, Universität Osnabrück) konzipierten diese Nachwuchstagung mit Unterstützung der AG PriQua. Das Programm sah zwei Vorträge vor (Prof. Dr. Thilo Kleickmann; Prof. Dr. Michaela Vogt), zudem bekamen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit, Fragestellungen, aktuelle Herausforderungen und Ergebnisse ihrer Qualifikationsarbeiten in der Grundschulforschung unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten mit anderen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sowie Critical Friends in Kleingruppen zu diskutieren. Die Entscheidung, die Nachwuchstagung digital umzusetzen, um diese trotz der offiziellen Pandemiebeschränkungen zu ermöglichen, erwies sich als zielführend. Das Online-Format wurde sehr gut angenommen und auch die Durchführung bzw. die Programmgestaltung wurde von allen Teilnehmenden in der abschließenden Evaluation als sehr gut bewertet. Somit konnte die Vernetzung sowie der interdisziplinäre Dialog von Doktorandinnen und Doktoranden im Bereich der Grundschulforschung auch im Jahr 2020 unterstützt werden.

Die nächste Nachwuchstagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe wird im Rahmen der gemeinsamen DGfE-Sektionstagung vom 21. bis 22. September 2021 an der Universität Osnabrück stattfinden.

Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach

Angesichts der anhaltenden Corona-Pandemie und vor dem Hintergrund des genuine Auftrags der Grundschule wurde in der Mitgliederversammlung im September 2020 eine Gruppe mit dem Verfassen einer Stellungnahme zur „Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach“ beauftragt. Dieses Papier fasst wichtige Erkenntnisse zusammen, identifiziert Problemfelder und umreißt Forschungsfragen, die dringend einer Bearbeitung bedürfen. Das Papier adressiert die Fachcommunity und soll zugleich Hinweise geben für Politik und Praxis. Den spezifischen Bezugspunkt der Ausführungen bildet die besondere und heterogene Gruppe der Grundschulkinder in einer für diese Altersgruppe geschaffenen Institution, der „Grundschule für alle“. Die Stellungnahme ist auf der Internetseite der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe publiziert und steht zum Download bereit: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf.

7. Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Vom 1. bis zum 3. März 2021 haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zum diesjährigen 7. Forschungs- und Netzwerktreffen (FNWQ) der Sektion Schulpädagogik getroffen. In verschiedenen Online-Formaten eröffnete das Treffen den über 70 Teilnehmenden von 30 unterschiedlichen Universitäten die Möglichkeit, gemeinsam Fragen hinsichtlich des (eigenen) Qualifikationsprozesses zu diskutieren und sich zu vernetzen.

Nach einem Grußwort des Direktors des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Prof. Dr. Georg Breidenstein (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) bildete der Vortrag von Prof. Dr. Herbert Kalthoff (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) mit dem Titel „Herausforderungen der Empirie“ den inhaltlichen Auftakt der Tagung. Einer angeregten Plenumsdiskussion folgten über insgesamt drei Tage hinweg parallel arbeitende konzeptionelle, empirische und Theoriewerkstätten: Die konzeptionellen Forschungswerkstätten ermöglichten, Fragestellungen, theoretische Konzeptionen sowie die methodische Umsetzung von Forschungsprojekten im Peerkontext zu diskutieren – in diesem Jahr wurden acht Projekte vorgestellt. In den empirischen Werkstätten stand die gemeinsame Auseinandersetzung mit empirischem Material der Teilnehmenden im Fokus. In den insgesamt sieben Werkstätten wurde mit der Adressierungsanalyse, der Deutungsmusteranalyse, der Dokumentarischen Methode (zwei

Werkstätten), kategorienbildenden Verfahren, der Objektiven Hermeneutik sowie mit der Qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet. Die Theorieworkstätten eröffneten – als neues Format auf dem diesjährigen FNWQ – demgegenüber einen Raum, sich über (Bezugs-)Theorien zu verständigen, die für die eigene Qualifikationsarbeit relevant sind. In insgesamt vier Werkstätten – zur Organisations-theorie, zur Praxistheorie, zur Professionstheorie und zur Unterrichtstheorie – konnten die Teilnehmenden (Grundlagen-)Texte diskutieren und/oder die Theoretisierung bzw. die theoretische Rahmung für eigene empirische Untersuchungen besprechen.

Einen zentralen Stellenwert auf dem FNWQ hatte auch die wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Netzwerkarbeit: In Form eines Barcamps konnten bereits vor dem Treffen Themen von den Teilnehmenden eingereicht werden, die für sie als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen relevant sind. Die Themen wurden dann interessengeleitet durch die Teilnehmenden in kleineren Gruppen diskutiert und die Weiterarbeit in künftigen Arbeitsgruppen organisiert; thematisch wurden die Verstetigung und die inhaltliche Ausrichtung von Theorie- und Methoden-Arbeitsgruppen innerhalb der Sektion (und über die Sektion hinaus), Herausforderungen im Qualifikationsprozess sowie die Planung des kommenden FNWQ.

Ermöglicht wurde das FNWQ durch die finanzielle Unterstützung vonseiten der Sektion Schulpädagogik der DGfE und vom Prorektorat für Forschung der Martin-Luther-Universität. Im Rahmen der Evaluation wurde das diesjährige Forschungs- und Netzwerktreffen als äußerst gelungen gelobt und die Notwendigkeit der weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung im Peer-Kontext betont. Für das nächste Treffen ist gesorgt: Im kommenden Jahr wird das FNWQ an der TU Kaiserslautern ausgerichtet.

Das Organisationsteam bedankt sich bei allen Beteiligten!

*Andrea Bossen, Cornelia Jakob, Olivia Kleinfeld, Anna Schnitzer,
Richard Schmidt und Julia Steinwand (Halle-Wittenberg)*

*Im Namen des Sektionsvorstandes
Merle Hummrich (Frankfurt) und Christian Reintjes (Osnabrück)*

Sektion 6 – Sonderpädagogik

Bericht von der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 9. bis 11. September 201, organisiert von Kolleginnen und Kollegen der Universität zu Köln als Online-Konferenz

Die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ist auch heute, mehr als zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht vollends gesichert. Im Gegenteil werden sogar neue Problemlagen salient, wie beispielsweise die Häufung psychischer Erkrankungen in unserer Gesellschaft oder die immer noch problembehaftete Umsetzung der Inklusion an Schulen. Welche Fortschritte konnten bezüglich der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in den vergangenen zehn Jahren erzielt werden? Was sind aktuelle Herausforderungen? Welche Problemstellungen erwarten uns in der Zukunft und sollten schon heute mit-gedacht und bearbeitet werden? Anlässlich der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik standen diese Fragen drei Tage lang im Mittelpunkt. Zunächst als Präsenztagung geplant, erfolgte bereits im Frühjahr 2020 pandemiebedingt die Umorganisation als Online-Konferenz. Der digitalen Einladung in den Videokonferenzraum der Universität zu Köln folgten fast 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus verschiedenen Universitäten, unterschiedlichen Disziplinen und Forschungszugängen. Die digitale Durchführung führte auch dazu, dass es einige Beitragseinreichungen und Teilnahmen aus anderen Ländern (z. B. Tschechien) gab.

Die Tagung wurde mit Grußworten des Prorektors für Akademische Karriere und Chancengleichheit Professor Dr. Ansgar Büschges, der Dekanin der Humanwissenschaftlichen Fakultät Professorin Dr. Susanne Zank, dem Leiter des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation Professor Dr. Jens Boenisch sowie dem Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik der DGfE Professor Dr. Christian Lindmeier eröffnet.

Das Tagungsprogramm war sehr vielfältig und spiegelt in seiner Bandbreite das Tagungsthema wider. So standen nicht nur schulisch orientierte Beiträge im Fokus, sondern auch außerschulische Aspekte für alle Altersgruppen wurden angesprochen. Entsprechend dem Tagungsthema konnten drei Keynotes angeboten werden, die im Bereich der Teilhabe in verschiedenen Feldern forschen und damit eine einführende sowie verbindende Funktion einnehmen konnten. Die erste Keynote gestaltete Tobias Bernasconi, zu diesem Zeitpunkt Vertretungsprofessor an der TU Dortmund, zum Begriff „Teilhabe“ und legte mit seiner Annäherung eine theoretische Diskussionsbasis. Die zweite Keynote-Speakerin Elisabeth Wacker, Lehrstuhlinhaber für Diversitätssoziologie an der TU München, wagte den Blick auf die UN-BRK als Instrument, Teilhabeansprüche und Teilhabeziele umzusetzen. „Teilhabe ist ein Gemeingut

(common) und wird mehr, wenn man sie teilt“ (Wacker). Die Sonderpädagogik muss sich ihr zufolge verändern wollen und ernsthaft Teilhabe forcieren. Die schulische Umsetzung von Teilhabe wurde in der dritten Keynote von Judith Hollenweger, Professorin für Bildung Diversity an der PH Zürich, angesprochen. Gerade wenn es um Teilhabe geht, hat die ICF einen großen Einfluss (dies zeigten auch die beiden ersten Keynotes). Frau Kollegin Hollenweger stellte hierbei die Chancen und Möglichkeiten dieses Klassifikationssystems für Bildung, Diagnostik und Förderplanung zur Diskussion.

An den drei Tagungstagen wurden 61 Einzelvorträge und 12 Symposien gehalten, die zu zahlreichen Diskussionen anregten. Weiterhin wurden – dieses Mal in der Form als kleine Vorträge – 11 Poster eingereicht und vorgestellt. Sie werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. In dem Tagungsband, der Ende 2021 erscheinen soll, werden eingereichte Zusammenfassungen von Einzelvorträgen, Symposien sowie Posterbeiträgen veröffentlicht.

Die Durchführung als Online-Konferenz hat uns alle vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Für das Tagungsteam war es der erste große Kongress dieser Art. So war es nicht möglich, in der Kürze der Umplanungen das gewohnte Rahmenprogramm anzubieten. Dennoch sehen wir die Online-Konferenz als Erfolg an. Nicht nur, dass es wenige bis keine technischen Probleme gab, sondern dass trotz der digitalen Durchführung intensive Diskussionen zustande kamen und wir alle Erfahrungen in diesem im September noch sehr neuen Format sammeln durften. Aber viel wichtiger war der inhaltliche Austausch, der das Themenspektrum und die fachliche Diskussion aus unserer Sicht sehr erweitert, vor allem auch den Blick vermehrt auf Menschen mit komplexen Behinderungen gerichtet hat.

*Conny Melzer (Leipzig), Kerstin Ziemer (Köln),
Matthias Grünke (Köln), Thomas Hennemann (Köln),
Dennis Hövel (Zürich) und Silvia Fränkel (Köln)*

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sektionstagung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2020

Die Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der thematischen Ausrichtung auf „Transformation in Wirtschaft, Technik, Arbeit, Gesundheit, Beruf und Bildung – Herausforderungen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sollte ursprünglich an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg stattfinden, konnte aber aufgrund der Corona-Pandemie nicht vor Ort durchgeführt werden. Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik entschied sich – insbesondere auch aus Gründen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung – dazu, die Planung und Durchführung der Tagung zu übernehmen. Die Tagungsorganisation einschließlich der Programmgestaltung und der Organisation der Reviews wurde vollumfänglich durch den Vorstand geleistet. Der Sektionsvorstand sowie das eingesetzte Organisationsteam aus der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Osnabrück) und der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Ulrike Weyland (WWU Münster) richtete die Tagung am 9. und 10. September 2020 im Wesentlichen als virtuelle Veranstaltung aus, wobei sich das Organisationsteam vor Ort, d. h. im Schloss der Universität Osnabrück befand. Die Schlossaula diente als räumlicher Fixpunkt bzw. als eine Art Tagungsrahmen für zentrale Formate wie Begrüßung, Keynote, Mitgliederversammlung und Ausblick. Für die Durchführung der Tagung wurden eine Handreichung für die Moderatorinnen und Moderatoren sowie ein Sicherheits- und Hygienekonzept für das Mitarbeiterteam erstellt. Des Weiteren erfolgte eine technische Schulung des Organisationsteams in Hinblick auf das gewählte Konferenzprogramm und die eingesetzten digitalen Tools (siehe auch die zur Verfügung gestellten Dokumente für den Vorstand der DGfE). Die Resonanz auf diese Veranstaltung war mit einer Teilnehmendenzahl von ca. 450 Personen sehr gut. In der Evaluation zur Jahrestagung wurde insbesondere die digitale Ausrichtung der Tagung entlang verschiedener Aspekte/Kategorien in den Blick genommen (Evaluationsergebnisse liegen zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht publikationsbereit vor).

Tagungen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wurde 1991 unter Beteiligung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegründet. In den Jahren seines Bestehens sind weitere Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner dazu gekommen, u. a. auch sichtbar in der Erweiterung des Vorstandes (siehe hierzu https://www.agbfn.de/de/agbfn_37182.php). Zu den Aktivitäten der AG BFN in der Berufsbildungs-

forschung gehört ebenso die Durchführung themenspezifischer Veranstaltungen bzw. Foren.

Das AG BFN-Forum in 2020 fokussierte die Thematik „Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung“. Es wurde am 28. und 29. September 2020 als virtuelle Veranstaltung bzw. als digitales Forum in Kooperation der Universität Paderborn und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt. In dem Forum wurden u. a. gegenwärtige Entwicklungen, Ausprägungen sowie Herausforderungen designbasierter Forschung in der beruflichen Bildung aufgegriffen und diskutiert. Folgende thematische Schwerpunkte standen im Fokus des Forums: „Standards und die methodische Gestaltung einer designbasierten Forschung, Institutionalisierung designbasierter Forschung sowie Designbasierte Forschung und Praxis beruflicher Bildung“. Weitere Informationen sind abrufbar unter: https://www.agbf.de/de/agbf_n.de/de/agbfn_veranstaltung_94423.php.

Das geplante AG BFN-Forum in 2021 mit dem Titel „Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis“ ist für den 27. und 28. April 2021 als virtuelle Veranstaltung bzw. digitales Forum in Kooperation des Forschungsinstituts betriebliche Bildung (f-bb) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) geplant. Weitere Informationen sind abrufbar unter: https://www.agbf.de/de/agbfn.de/de/agbfn_veranstaltung_94524.php.

Stellungnahme zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes in Schleswig-Holstein

Gemäß Kabinettsbeschluss der Landesregierung von Schleswig-Holstein vom 24. März 2020 ist die Einführung eines neuen Lehramtes „Direkteinstieg an berufsbildenden Schulen“ geplant. Der Beschluss beinhaltet die Übernahme von Aufgaben der Lehrkräftebildung im Bereich der Sekundarstufe II durch ein Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB), das (als obere Schulaufsichtsbehörde) dem Wirtschaftsministerium unterstehen soll. Hierzu ist eine Stellungnahme des Sektionsvorstandes der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erfolgt, in der die Bedenken gegen eine solche Einrichtung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive aufgezeigt wurden. Das Dokument ist auf den Web-Seiten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinterlegt; abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2020_Stellungnahme_SH.pdf.

Weitere Aktivitäten

Aktivitäten zur Lehrkräftebildung in den beruflichen Fachrichtungen – Erarbeitung einer Stellungnahme zu den Beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungen (Entwurf von Prof. in Dr. Marianne Friese, Prof. in Dr. Karin Reiber und Prof. in Dr. Ulrike Weyland, in Kooperation mit dem

Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Es geht u. a. um anzuzeigende Professionalisierungsbedarfe. Die Stellungnahme wurde auf der Sektionstagung 2020 vorgestellt und diskutiert. Die weitere Planung sieht eine Veröffentlichung der Stellungnahme im Frühjahr 2021 auf den Web-Seiten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor.

Solidaritätsbekundung für die Gesundheitsberufe: Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie wurde von Prof. in Dr. Karin Reiber und Prof. in Dr. Ulrike Weyland im Frühjahr/Sommer 2020 eine (kurzfristig angesetzte) Initiative zur Solidaritätsbekundung für die Gesundheitsberufe ins Leben gerufen. Hieran beteiligten sich ca. 30 Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die Stellungnahme wurde unter anderem an den Pflegebevollmächtigten der Bundesregierung, Staatssekretär Andreas Westerfellhaus, an den Präsidenten des Deutschen Pflegerates sowie an den Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe versandt. Das Dokument ist auf den Web-Seiten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinterlegt (siehe hierzu <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik/basiscurriculum-und-stellungnahmen>).

*Dietmar Frommberger (Osnabrück), Ulrike Weyland (Münster)
und Eveline Wittmann (München)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Zum Gedenken an Hans-Uwe Otto – vorgetragen im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE-Kommission Sozialpädagogik am 19. Februar 2021

Wir gedenken heute Hans-Uwe Otto. Er ist im vergangenen Oktober, am Dienstag, dem 27. Oktober 2020, mit 80 Jahren gestorben.

Hans-Uwe Otto aus Anlass seines Todes im Rahmen der Mitgliederversammlung unserer Kommission heute zu gedenken, begründet sich aus seinem Engagement für die Sozialpädagogik – als Profession *wie* Disziplin. Als solche hat er sie über viele Jahrzehnte im deutsch- wie englischsprachigen Kontext maßgeblich mitgeprägt – und das eben nicht zuletzt durch sein explizites professions- *wie* disziplinpolitisches Engagement, gerade auch in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hans-Uwe Otto war seit Ende der 1970er Jahre knapp ein Jahrzehnt Sprecher des Vorstands der Kommission (1979-1988) und anschließend nochmals acht Jahre (1988-2000) Mitglied des Gesamtvorstandes der DGfE. Alleine diese fast zwei Jahrzehnte in DGfE-Ämtern symbolisieren die grundlegende Haltung und die Grundüberzeugung, die Hans-Uwe Ottos Tun und Denken charakterisiert haben: Die Bedingungen unseres Tuns sind nicht gottgegeben oder Ausdruck einer überhistorischen Wirklichkeit. Sie sind historisch *und* menschengemacht und deshalb auch historisch und von den Menschen, von uns, zu ändern. Und das erfordert unser gesellschaftspolitisches, unser professionspolitisches und eben auch unser disziplinpolitisches Engagement. Das war, was Hans-Uwe Otto – z. B. zusammen mit Bernd Dewe – eine „gesellschaftlich verantwortungsvolle(n) [...] Sozialpädagogik“ (Dewe/Otto 1984, S. 807)¹ nannte; und diese suchte er disziplinpolitisch auf ganz unterschiedlichen Ebenen zu gestalten: in der Etablierung und dem Ausbau der akademischen Ausbildung als Basis der Professionalisierung von Fachkräften; in der Profilierung einer elaborierten und anerkannten Jugendhilfeforschung im Kontext der Erziehungswissenschaft; in der Etablierung einer herausragenden Nachwuchsförderung; im Auf- und Ausbau einer deutsch- wie englischsprachigen Publikationslandschaft und nicht zuletzt in der Internationalisierung unserer sozialpädagogischen Debatten. Natürlich konnte er das alles immer nur in der Zusammenarbeit mit vielen Kolleginnen,

1 Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (1984): Professionalisierung. In: Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, S. 775-811.

Kollegen und Mitstreitenden in unzähligen Projekten, Initiativen und eben auch politischen Zusammenhängen, wie der DGfE, umsetzen. Dabei forderte er oft viel, ja manches Mal wohl auch etwas zu viel – von sich selbst und seiner Umgebung. Doch so ist das mit der Leidenschaft für die Sache – sie ist manches Mal kaum zu steuern, will sich ihre Bahn suchen und fordert von den anderen oftmals dieselbe Leidenschaft. Sie lässt sich aber auch von Rückschlägen nicht einfach stoppen. Und das hat wohl viele von uns an Hans-Uwe Ottos Wirken so fasziniert, dass er sich von der Sache, Sozialpädagogik als Disziplin und Profession zu etablieren und sie auf höchstem Niveau weiterzuentwickeln, nicht hat abbringen lassen.

Die Erziehungswissenschaft und die Sozialpädagogik verlieren mit Hans-Uwe Otto einen der Ihren, einen der leidenschaftlichsten Streiter für die Sache.²

Fabian Kessl (Wuppertal)

Vorstandsarbeit

Im Herbst 2020 wurde die Stellungnahme zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG-RefE 2020) mit Unterstützung von Benedikt Hopmann, Fabian Kessl, Martina Richter und Albrecht Rohrmann erarbeitet: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2020_Stellungnahme_Sozialpaedagogik_RefEntwurf_KJSG.pdf.

Bei der Mitgliederversammlung der Kommission am 19. Februar 2021 hat der scheidende Vorstand (Bettina Hünersdorf, Mischa Engelbracht, Kim-Patrick Sabla-Dimitrov, Ulrike Voigtsberger und Vicki Täubig) seine seit 2018 währende Amtszeit bilanziert. An die Mitglieder der Kommission, die die Arbeit des Vorstandes unterstützt oder die sich in den AGs der Kommission engagiert haben, wurde ausdrücklicher Dank gerichtet. Ausblickend werden die Kommission in den nächsten Jahren die Themen der sozialpädagogischen Professionalisierung, des Promovierens in der Sozialen Arbeit, der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Kontext der DGfE, der demokratiefeindlichen Tendenzen sowie die Begleitung der SGB-VIII-Reform beschäftigen. Dazu wird die Zusammenarbeit mit der Kommission der Pädagogik der frühen Kindheit, den weiteren Sektionen in der DGfE sowie der DGSA fortgesetzt.

Es wurde ein neuer Vorstand (Anselm Böhmer, Zoe Clark, Mischa Engelbracht, Davina Höblich und Vicki Täubig) gewählt. Das Amt der Sprecherin übernimmt Vicki Täubig; Zoe Clark das der stellvertretenden Sprecherin. Als Schatzmeister fungiert Anselm Böhmer.

Der Vorstand hat sich in einer Stellungnahme zu den Angriffen auf Professorin Dr. Maureen Maisha Auma geäußert und sich dabei der Stellungnahme der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE angeschlossen:

2 Es ist das Manuskript des gesprochenen Textes abgedruckt.

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2021_Stellungnahme_Komm_SozPaed_Prof._Auma.pdf.

Aktivitäten der Kommission

Die Kommissionsarbeit findet in mehreren Arbeitsgruppen statt, die in der ersten Jahreshälfte 2021 zu verschiedenen Veranstaltungen einladen:

- AG Staatliche Anerkennung: Symposium „Universitäten auf dem Weg zur staatlichen Anerkennung?“ am 23. April 2021 digital in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen. Informationen: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb01/professuren-forschung/professuren/reimer/projekte/studienangebot-bildungsrecht/studienangebot-bildungsrecht/workshopjuni>.
- AG SGB-VIII-Reform: Fachforum: „Gerechtigkeit, Inklusion und Teilhabe: Welche Zukunft braucht die Kinder- und Jugendhilfe?“ Kinder- und Jugendhilfetag am 18. bis 20. Mai 2021 digital.
- Empirie-AG: Die Empirie-AG 2021 soll im Hybridformat, also digital und präsent an den Universitäten Dresden, Kassel und Münster, durchgeführt werden. 1. bis 2. Juli 2021. Call: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2021_CfP_Empirie_AG.pdf.

Veröffentlichungen der Kommission

Aus der AG SGB-VIII-Reform:

Hopmann, Benedikt/Rohrmann, Albrecht/Schröer, Wolfgang/Urban-Stahl, Ulrike (2020): SGB-VIII-Reform: Quo vadis Hilfe- und Teilhabeplanung mit jungen Menschen und ihren Eltern? In: Das Jugendamt – Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht 93, 7/8, S. 338-346.

Vicki Täubig (Rostock)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Vorsitzenden

Kommissionstagung 2021: Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Ansätze und Professionalisierung

Der thematische Schwerpunkt der vom 11. bis 12. März 2021 stattgefundenen Kommissionstagung war „Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Ansätze und Professionalisie-

rung“. Sie fand in den digitalen Räumen der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften statt, in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau (Standort Landau). Mit dem Tagungsfokus griff die Kommission das seit nunmehr über zwei Dekaden im Blickfeld bildungs-, sozial- und familienpolitischer Initiativen stehende Interessen an den Handlungsfeldern der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit und deren Angebote auf. Das Spektrum an Angeboten verweist zudem auf eine inhaltliche Diversifizierung der Arbeits- und Praxisfelder und ihrer pädagogischen Ansätze. Auch innerhalb der disziplinären Ausrichtung der Pädagogik der frühen Kindheit vollzieht sich eine Ausdifferenzierung, etwa thematischer, paradigmatischer und forschungsmethodischer Art. Dabei sind die Entwicklungen der Disziplin eng mit denen der Handlungsfelder verwoben. Rund 360 Teilnehmende der Tagung hatten die Gelegenheit, 35 Vorträge zu hören, 12 Poster zu sehen und mit den Autorinnen und Autoren zu diskutieren.

Wahl des Vorsitzes

Die Mitgliederversammlung der Kommission fand am 12. März 2021 ebenfalls in den digitalen Räumen der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften statt. Ausgeschieden sind Bianca Bloch, Prof'in Melanie Kuhn, Prof. Dr. Marc Schulz und Prof. Dr. Wilfried Smidt. Marc Schulz war seit 2014 im Vorsitz engagiert, seit 2017 Sprecher der Kommission und Sektion.

Neu in den Vorsitz gewählt wurden Dr. Lars Burghardt (Universität Bamberg), Prof. Dr. Peter Cloos (Universität Hildesheim), Prof. Dr. Andrea G. Eckhardt (Hochschule Zittau/Görlitz), Prof. Dr. Diana Franke-Meyer (Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe) und Prof. Dr. Jens Kaiser-Kratzmann (Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt). Prof. Dr. Jens Kaiser-Kratzmann wurde am 17. März 2021 zum Sprecher gewählt.

Schriftenreihe der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Die „Schriftenreihe der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“ wurde im Januar 2019 bei Beltz Juventa ins Leben gerufen. Herausgegeben wird sie von der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Aktuell erschienen ist Oktay Bilgi, Ulf Sauerbrey und Ursula Stenger (Hrsg.): *Betreuung – ein früh-pädagogischer Grundbegriff? Zur gemeinsamen Empirie- und Theorie-AG 2019 zum Thema „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit – Neue empirische und theoretische Perspektiven*“, die am DJI München stattfand, erscheint ebenfalls ein Herausgebendenband im Herbst 2021.

Zudem wird der Herausgeber*innenband der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit „Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge“ bei Beltz Juventa im Sommer 2021 erscheinen.

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Die 7. Empirie-AG-Tagung findet am Freitag, den 2. Juli 2021 als digitale Veranstaltung statt. Das Tagungsthema ist „Methodenvielfalt und innovative methodische Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit“. Vorbereitet wird die Tagung von Dr. Lars Burghardt, Judith Durand, Svenja Peters, Dr. Regine Schelle und Katrin Wolstein. Das Tagungsprogramm und einen Anmeldebogen findet sich auf der Homepage der Kommission.

Theorie-AG

Am 6. und 7. Mai 2021 wird an der TH Köln die Theorie-AG ihre 12. Theoriewerkstatt an der TH Köln zum Thema „Was ist (noch) Natur?“ ausrichten. Das Vorbereitungsteam bilden Prof. Dr. Ursula Stenger, Prof. Dr. Claus Stieve und Dr. Oktay Bilgi; weitere Informationen findet sich hierzu auf der Homepage der Kommission.

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Das aktuelle Sprechenden-Team der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen bilden Sebastian Amann (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen), Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), Lars Burghardt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Magdalena Hartmann (Leibniz Universität Hannover).

Im Rahmen der Online-Kommissionstagung fand am 11. März 2021 von 17:00 bis 18:30 Uhr ein Netzwerktreffen der PdfK-Nachwuchswissenschaftler_innen statt. Hier wurden verschiedene thematische Arbeitsgruppen gebildet, um sich noch besser austauschen und vernetzen zu können. Entsprechende Informationen wurden über den Nachwuchsverteiler verschickt. In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit“ fand außerdem vom 29. bis 31. März 2021 online eine „Gemeinsame Schreibzeit“ der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung statt.

Die 17. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler_innen fand online statt und wurde von der Leibniz Universität Hannover ausgerichtet. Mit knapp 70 Teilnehmenden wurde produktiv über spannende Beiträge diskutiert. Wir danken Lisa Disep, Kathrin Hormann und Magdalena Hartmann für die herausragende Organisation!

Die 18. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler findet vom 24. bis 25. September online in Vechta statt. Linda Wellmeyer, Vanessa Pieper und Lisa Mudder sind für die Organisation zuständig. Der Call for Papers läuft bis zum 16. Mai 2021, eine Anmeldung ist bis zum 1. August 2021 möglich.

Zur weiteren Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde auf ResearchGate das Projekt „Nachwuchsgruppe Pädagogik der frühen Kindheit“ eingerichtet. Mit dieser Gruppe wird die Möglichkeit geboten, sich untereinander zu vernetzen und auszutauschen sowie Fragen, Ideen und Probleme zu besprechen. Zusätzlich gibt es einen E-Mail-Verteiler für die Nachwuchsgruppe.

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

*Bianca Bloch (Gießen), Peter Cloos (Hildesheim),
Jens Kaiser-Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt),
Melanie Kuhn (Heidelberg), Marc Schulz (Köln)
und Wilfried Smidt (Innsbruck)*

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Tagungen und Aktivitäten

Vom 15. bis 17. September 2021 wird in Präsenz oder digital an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg die Sektionstagung zu dem Thema „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen“ stattfinden. Ein Nachtrags- und Aktualisierungscall erfolgte Anfang 2021, da die eigentlich für 2020 geplante Tagung pandemiebedingt verschoben wurde. Bei der Sektionstagung werden neben einem Barcamp dann auch Vorstandswahlen durchgeführt. Voraussichtlich wird bei der Mitgliederversammlung auch eine neue Geschäftsordnung beschlossen. Der bereits vorliegende und in einer größeren Arbeitsgruppe entwickelte Antrag zu Änderung der Geschäftsordnung sieht unter anderem in einen voraussichtlich erweiterten Vorstand die Aufnahme von ein bis zwei Personen aus der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren vor.

Die 18. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft findet als reine Online-Veranstaltung am 9. und 11. Juni 2021 statt. Die mittlerweile traditionsreiche Werkstatt wird durch eine Kooperation der Sektion und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung unterstützt und von einer Organisationsgruppe geplant und durchgeführt. Sie richtet sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und bietet ein Forum, um methodische sowie methodologische Fragen aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten zu präsentieren und zu diskutieren. Darüber hinaus versteht sich die Werkstatt als einer der zentralen Orte der Vernetzung und des kollegialen Austauschs von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der Teildisziplin. Es wird aktuell sondiert, ob es nach circa zwei Dekaden einen Sammelband zu der Werkstatt geben könnte.

Seit 2021 gibt es eine Veranstaltungsreihe mit dem Namen „Netz-EB“. Sie wurde 2020 als „Stammtisch“ für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen und jenseits unbefristeter Professuren gegründet. Es besteht hier die Möglichkeit, sich niedrigschwellig über Inhalte und Aktuelles in der Sektion auszutauschen. Zugangsdaten zu den Zoom-Meetings werden Sektionsmitgliedern nach einer Mail an eb-partizipation@gmx.net zugeschickt.

Veröffentlichungen

Ende 2020 ist der referierte Tagungsband „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten“ zu der Sektionstagung 2019 in Halle in der eigenen Schriftenreihe der Sektion bei Barbara Budrich sowohl im klassischen Print als auch digital als Open Access erscheinen. Für den Band wurden rund 24 Beiträge angenommen, die das Begutachtungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben.

Generell liegen mittlerweile fast alle Publikationen in der Sektionsreihe auch als Open Access über den Verlag Barbara Budrich vor.

2021 wird die Sektion Erwachsenenbildung 50 Jahre alt. 2013 war von Sabine Schmidt-Lauff ein Jubiläumsband zum 40-jährigen Bestehen herausgegeben und in der Schriftenreihe der Sektion bei Barbara Budrich publiziert worden. Dieser Band versammelte teils unveröffentlichte Dokumente zur DGfE-Sektion Erwachsenenbildung, Darstellungen aus Akten und Protokollen, aus Arbeitsberichten der jeweiligen Vorstände, Briefwechseln, Stellungnahmen sowie ergänzenden Zeitzeugenberichten und Erinnerungen einzelner Protagonistinnen und Protagonisten. Dies hat wichtige Schritte der Professionalisierung, Akademisierung und Etablierung der Erwachsenenbildung in Deutschland erkennen lassen. Ein offener Call for Papers zu einem Jubiläumsband wurde 2020/2021 über Sektionskommunikationskanäle publiziert und fand rege Resonanz. Eine Publikation der angenommenen Beiträge ist für 2021/2022 geplant.

Bernd Käßplinger (Gießen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

Aktuelle Veranstaltungen

Die Jahrestagung 2021 fand als Online-Format unter dem Titel „Corona und Krise – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ zu den Themen Systemrelevanz und Sorge (4. März 2021, mit Margit Brückner und Anna Hartmann), „Homeschooling“, „Notbetreuung“, „Hybridunterricht“ – vergeschlechtlichte Bildungs- und Erziehungsarbeit zwischen Retraditionalisierung und Professionalisierung (12. März 2021, mit Meike Sophia Baader, Robert Baar und Elke Kleinau) und Zurück zur Normalität? (26. März 2021, mit Mai-Anh Boger, Bettina Kleiner und Sandra Glammeier) statt. Weitere Informationen und die Aufzeichnungen der Veranstaltungen finden sich unter: <https://www.uni-flensburg.de/zebuss/veranstaltungen/aktuelle-veranstaltungen/forschungsfoerderung/jahrestagung-corona-und-krise/>.

Die Sektion wird 30 Jahre alt! Aufgrund der Pandemiesituation wird die Feier auf 2022 verlegt. Weitere Informationen folgen auf der Sektionshomepage.

Stellungnahmen

Im Mai 2020 veröffentlichte die Sektion unter dem Titel Geschlechterverhältnisse der Krise und ihrer Bewältigung ein Statement zum Umgang mit der Corona-Pandemie. Insbesondere wird darin an die aktuell hervortretende Bedeutung von Sorgetätigkeiten erinnert und daran, dass ein zukunftsfähiger gesellschaftlicher Umgang mit der Krise auch einer Gestaltung des Geschlechterverhältnisses bedarf.

Zudem erklärte sich die Sektion solidarisch mit der Kollegin Maureen Maisha Auma, die nach einem Interview im Dezember 2020 rassistischen Angriffen durch die AfD ausgesetzt war.

Beide Stellungnahmen sind hier nachzulesen: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-11-frauen-und-geschlechterforschung-in-der-erziehungswissenschaft>.

Veröffentlichungen der Sektion

2020 erschien in der Schriftenreihe der Sektion von Eva Breitenbach, Sabine Toppe und Walburga Hoff herausgegebene Tagungsband Gewalt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Aktuelle und historische Perspektiven. Ebenfalls in der Schriftenreihe gaben Edgar Forster, Friederike Kuster, Barbara Rendtorff und Sarah Speck den Tagungsband Geschlechter denken. Theoretische Erkundungen heraus.

Das Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2020 im 16. Jahrgang mit dem Themenschwerpunkt Generation und Sexualität,

herausgegeben von Elke Kleinau und Jeannette Windheuser. 2021 erscheint das 17. Jahrbuch „Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“, herausgegeben von Susan Fegter, Antje Langer und Christine Thon.

Vorstandsarbeit

Bei der Mitgliederversammlung am 4. März 2021 wurde der bisherige Vorstand (Antje Langer, Claudia Mahs, Christine Thon und Jeannette Windheuser) bestätigt. Als Sprecherin wurde Jeannette Windheuser gewählt.

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

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Auch die Tagungen der Sektion Medienpädagogik wurden durch die Corona-Pandemie durcheinandergewirbelt. Dies stellte die Sektion vor besondere Herausforderungen, da die geplanten Tagungen als Kooperationen mit anderen Fachgruppen und Projekten angelegt waren. Wir freuen uns daher besonders, dass für alle Veranstaltungen eine gute Lösung gefunden wurde und so der interdisziplinäre Austausch weiterhin möglich ist.

Coronabedingt wurde die Herbsttagung 2020 mit dem Titel „Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von kultureller Bildung und Medienpädagogik“ auf das Frühjahr 2021 verschoben. Diese findet als Joint Conference des "Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung", der DGfE-Sektion "Medienpädagogik" und des Forschungsprojektes "DiKuBi-Meta2" (BMBF, 2018-2022) vom 18. - 20. März 2021 online statt. Ziel der Tagung ist es, Forschung zur ästhetisch-kulturellen Bildung und Forschende im Feld der Medienpädagogik zusammenbringen, gegenseitig Einsichten erkunden, Kooperationsmöglichkeiten sondieren und gemeinsam Perspektiven für Forschung und Praxis diskutieren. Daher wird es nicht nur wissenschaftliche, sondern auch künstlerische Beiträge geben. Wir freuen uns sehr, dass diese Tagung als Kooperationstagung auch online stattfinden kann und hoffen auf zahlreiche Beteiligungen.¹

Im Herbst 2021 findet die gemeinsame Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE und der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) unter dem Titel „Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens“ statt. Dieses Thema bietet vielfältige Möglichkeiten des interdisziplinären Austauschs, denn unsere mediale Umwelt verändert sich zusehends: Während vor nicht allzu langer Zeit Rundfunk und Massenmedien die zentrale Integrationsfunktion zugeschrieben wurde, stehen wir heute vor einem stetig wachsenden Angebot an Kommunikationskanälen, deren Nutzung – neben positiven Aspekten wie Vernetzung und allgemeiner Zugänglichkeit – auch mit Phänomenen wie Fragmentierung und Polarisierung in Verbindung gebracht wird. Parallel wird in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend die Bedeutung des gesellschaftlichen Zusammenhalts diskutiert. Aus medien-, kommunikations-, und erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich daher die Frage, inwiefern diese medialen Veränderungen den gesellschaftlichen Zusammenhalt beeinflussen.²

1 <https://www.dikubi-meta.fau.de/veranstaltungen/joint-conference-11-netzwerktagung/>

2 <https://sites.ifkw.lmu.de/mpa2021/>

Die Beiträge dieser Tagungen werden als Bände 18 und 19 in der Reihe Jahrbuch Medienpädagogik im Open Access Format auf der Zeitschrift MedienPädagogik erscheinen.

Auch das jährlich in Magdeburg stattfindende Theorieforum konnte nicht wie geplant im Sommer 2020 durchgeführt werden. Die Veranstaltung wird das nächste Mal vom 25.-26. Juni 2021 stattfinden und das Thema “Bilder und Bildpraxen im Kontext digital-vernetzter Kulturen” behandeln, ein Thema, welches sicherlich nicht nur durch soziale Medien wie Instagram oder TikTok auch gesellschaftlich von Relevanz ist.

Weitere Informationen zu den Tagungen finden sich auf der Website der Sektion Medienpädagogik.³

Vorstandsarbeit

In der Mitgliederversammlung vom 24.9.2020 wurde satzungsgemäß ein neuer Vorstand gewählt. Sandra Aßmann (Bochum) stellte sich nicht mehr zu Wiederwahl. Wir danken ihr sehr herzlich für ihr Engagement für die Sektion. Karsten D. Wolf (Bremen), Klaus Rummler (Zürich) und Patrick Bettinger (Zürich) stellten sich zur Wiederwahl, ebenso stellte sich Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern) zur Wahl. Diese Personen wurden zum neuen Vorstand der Sektion gewählt. Klaus Rummler wurde als Vorsitzender des Sektionsvorstandes bestätigt. Die Sektion dankt Sandra Aßmann für ihr Engagement im Vorstand.

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich – Stand Januar 2021 – aus insgesamt 315 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen. Hinzu kommen 108 Gäste.

Aktivitäten der Sektion

Neben den coronabedingten Absagen und Verschiebungen waren wir aber auch inhaltlich aufgefordert, zu den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen Stellung zu beziehen. So hat der Vorstand der Sektion Medienpädagogik unter dem Titel “Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale” eine Stellungnahme zur Covid-19 Situation veröffentlicht: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X>

Darüber hinaus wurde im Rahmen der am 24.09.2020 online durchgeführten Mitgliederversammlung eine Arbeitsgruppe gegründet, die sich mit der (Weiter-)Entwicklung bestehender Kommunikationsplattformen und –strategien der Sektion befasst. Der Vorstand der Sektion hat sich in den

3 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik/tagungen>

vergangenen ca. 2 bis 3 Jahren eigene Projekte vorgenommen und diese im Plenum bearbeitet und diskutiert: Open Access in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Medienpädagogik. Dies wurde erfolgreich vor allem im Europäischen Kontext der EERA/ECER bearbeitet und vorgestellt, einschließlich entsprechender Publikationen. Die Überarbeitung des Wikipedia-Artikels „Medienpädagogik“ (sistiert) hat fragwürdige Machtstrukturen in der Wikipedia offenbart und damit zugleich bzw. umso mehr die Faktizität dieser Plattform infrage gestellt sowie gleichzeitig die verdeutlicht, als Disziplin und als gesellschaftliches Thema vertreten zu sein. Drittens, das Projekt Internationalisierung der Sektion Medienpädagogik, das vor allem den Begriff Internationalisierung herausforderte und ihn als definitionsbedürftig aufzeigte. Der Vorstand wird dementsprechend weiterhin drei Projekte verfolgen.

Im Rahmen der Herbsttagung 2021 verleiht die Sektion turnusgemäß den mit 500 € dotierten Promotionspreis für besonders herausragende Dissertationen im Bereich der Medienpädagogik. Für die Jurytätigkeit konnten Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Mainz) sowie Prof. Dr. Heidi Schelhowe (Bremen) gewonnen werden.

Junges Netzwerk Medienpädagogik

Im Sprecher*innen-Team des *Jungen Netzwerks Medienpädagogik* gab es zur Mitgliederversammlung einen Wechsel: Alexandra Totter (Zürich) und Ricarda Bolten (Kaiserslautern) traten als Sprecherinnen zurück. Wir danken beiden herzlich für ihr Engagement. Das Team des Jungen Netzwerkes Medienpädagogik besteht daher neu aus Andreas Dertinger (Erlangen-Nürnberg), Caroline Grabensteiner (Zürich), Markus Meschik (Graz), Maria Seyferth-Zapf (Würzburg), Matthias Zieglmeier (Erlangen-Nürnberg) und Stefka Weber (Aachen).

Das Doktorand*innen-Forum des Jungen Netzwerkes Medienpädagogik hat sich mittlerweile als fester Bestandteil der Frühjahrs- und Herbsttagungen der DGfE-Sektion Medienpädagogik etabliert. Hierbei soll es Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen ermöglicht werden, ihre Projekte einem Fachpublikum vorzustellen und Rückmeldungen aus der Fachcommunity zu erhalten. Den Prozess des Doktorandenforums hat das Junge Netzwerk nun auf den Blogseiten zusammengefasst: <https://www.medienpaed.com/blog/das-doktorandinnen-forum-des-jungen-netzwerks-medienpaedagogik/> Zudem hat das Junge Netzwerk ein Mission Statement verfasst, welches auf dem Blog der Sektion zur Diskussion steht:

<https://www.medienpaed.com/blog/mission-statement-junges-netzwerk-medienpaedagogik/>

Veröffentlichungen der Sektion

Im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE entstehen in der Sektion Medienpädagogik aktuell zwei Special Issues der Zeitschrift Medienpädagogik: Zum einen die Ausgabe Datengetriebene Schule, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern), Sandra Hofhues (Hagen) sowie Andreas Breiter (Bremen). Zum anderen das Heft *Optimierungen in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger (Zürich), Klaus Rummler (Zürich) und Karsten D. Wolf (Bremen).

Das Jahrbuch Medienpädagogik 16: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung, herausgegeben von Karsten D. Wolf (Bremen), Klaus Rummler (Zürich), Patrick Bettinger (Zürich) und Sandra Aßmann (Bochum) ist Mitte Februar 2021 erschienen: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16.X>

Das Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt, herausgegeben von Klaus Rummler (Zürich), Ilka Koppel (Weingarten), Sandra Aßmann (Bochum), Patrick Bettinger (Zürich) und Karsten D. Wolf (Bremen) ist Open Access verfügbar und wird in 2021 als Print-on-Demand im Buchhandel vertrieben: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17.X>

*Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern), Patrick Bettinger (Zürich),
Klaus Rummler (Zürich) und Karsten D. Wolf (Bremen)*

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Die Sektion Organisationspädagogik hat aktuell 149 Mitglieder. Im letzten Jahr wurden an der Universität der Bundeswehr München eine Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Organisationspädagogik mit Prof. Dr. Sebastian Manhart und an der Goethe Universität Frankfurt eine Professur für Erwachsenenbildung und Organisationsforschung mit Prof. Dr. Nicolas Engel besetzt.

Tagungen

Anstelle einer Jahrestagung findet in diesem Jahr pandemiebedingt eine digitale Veranstaltungsreihe zum Thema „Organisation und Jetzt? Aktuelle Herausforderungen in der Organisationspädagogik“ in Kooperation mit dem Forum Pädagogische Organisationsforschung statt (Termine sind der 10. Juni, 18. Juni und 2. Juli 2021). Die geplante Veröffentlichung wird in Form eines Open-Review-Verfahrens stattfinden. Die nächste Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik „Organisation und Kritik“ findet vom 31. März bis zum 1. April 2022 an der Universität Magdeburg statt.

Vorstandsarbeit

Auf digitalen der Mitgliederversammlung am 25. Februar 2021 wurde der Vorstand für weitere zwei Jahre im Amt bestätigt. Damit wird das aktuelle Team die Jahrestagungen 2022 in Magdeburg und 2023 in Zug (CH) begleiten.

Aktivitäten der Sektion

Die Arbeit in den Arbeitskreisen „Kritische Organisationspädagogik“ und „Studienangebote organisationspädagogischer Masterstudiengänge“ wird fortgesetzt. Für den Newsletter der Sektion bitten wir um Hinweise auf Tagungen, Call for Papers, Veranstaltungen, Publikationen, Ausschreibungen und abgeschlossene Promotionen mit organisationspädagogischem Bezug an unsere Sektionsadresse organisationspaedagogik@dgfe.de oder an Dr. Thomas Wendt unter: wendth@uni-trier.de.

Veröffentlichungen der Sektion

Die ersten beiden Jahrbücher der Sektion Organisationspädagogik „Organisation und Verantwortung“ (2020) und „Organisation über Grenzen“ (2021) sind erschienen. Das dritte Jahrbuch „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ ist aktuell ebenso in Bearbeitung wie ein Themenheft „Optimierung organisieren“

im Anschluss an den Kölner DGfE-Kongress. Das Editorial Board des Jahrbuchs tagt zweimal pro Jahr. Die nächste Sitzung findet im Oktober 2021 statt.

*Andreas Schröer (Trier), Nicolas Engel (Frankfurt),
Claudia Fahrenwald (Linz), Christian Schröder (Saarbrücken)
und Inga Truschkat (Hildesheim)*

NOTIZEN

Projekt: Risikoeinschätzung und Fallprozessierung in Frühen Hilfen und Kinderschutz

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Helga Kelle, Amanda Edler, Dr. Stephan Dahmen, Anna Hontschik

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: Oktober 2020 bis September 2023

Kurzbeschreibung: Das Forschungsvorhaben erforscht, wie – d. h. durch welche Fachkräfte, mit welchen Praktiken, Instrumenten und Verfahren sowie in welchen institutionalisierten Netzwerken – in Deutschland im ersten Lebensjahr Risiken, Belastungen und Unterstützungsbedarfe von Kindern und Eltern eingeschätzt werden und wie diese Einschätzungen relevant werden für die Vermittlung in Frühe Hilfen und/oder andere Maßnahmen nach Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) und SGB VIII. Es zielt auf eine qualitativ-empirische Rekonstruktion dieser Einschätzungen rund um die Geburt von Kindern mit Fokus auf Verfahren, die seit Inkrafttreten des BKisSchG 2012 etabliert wurden. Ausgangspunkt des Projekts ist die Doppelausrichtung des BKisSchG auf ein gleichzeitig enges, interventives und ein weites, präventives Verständnis von Kinderschutz. Diese Doppelausrichtung und die Etablierung Früher Hilfen haben zu einer Ausdifferenzierung von Fallkategorisierungen und zu neuen Formen von interprofessioneller und -institutioneller Kooperation geführt. Das Projekt fokussiert insbesondere diejenigen (professionellen) Unter- und Entscheidungen, die unterhalb der Eingriffsschwellen bei Kindeswohlgefährdung (also vor Inangangsetzung von Verfahren nach § 8a SGB VIII) angesiedelt sind. Es erforscht, wie Fallkategorisierungen, -zuständigkeiten und -abgrenzungen praktisch vorgenommen und kommunal organisiert werden und welche Probleme sich in diesem Zusammenhang zeigen. Methodisch kommen ethnographische und dokumentenanalytische Zugänge zum Einsatz. Die Analyse richtet sich auf zwei Fallebenen im Sinne einer *institutional ethnography*:

1. wird rekonstruiert, wie Kinder und ihre Familien im Kontext Früher Hilfen mit Bezug auf Risiken in situ kategorisiert und wie entwicklungs- und kindeswohlbezogene (Serien von) Unterscheidungen und Entscheidungen sowie Fallkonstruktionen und -prozessierungen in Bezug auf Familien praktisch hervorgebracht werden.

2. werden die praktischen, kommunal differierenden Verfahrenslogiken der Vermittlung in Frühe Hilfen und/oder andere Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe rekonstruiert. Diese Fallebene bezieht sich auf die Regulation und Organisation der interprofessionellen und interinstitutionellen Vernetzung von Frühen Hilfen und Kinderschutz.

Die Felder der ethnographischen Exploration werden kontrastiv ausgewählt und bestehen in zwei Großstädten und zwei Landkreisen, d. h. in deren Netzwerken für Frühe Hilfen und Kinderschutz.

Das Projekt leistet einen Beitrag zur Grundlagenforschung, bezogen auf die Schnittstellen und Netzwerke von Frühen Hilfen und Kinderschutz. Es zielt auf theoretische Ergebnisse, die zeigen,

- wie sich im Kontext eines weiten Verständnisses von Kinderschutz vernetzte Beobachtungsräume in der frühesten Kindheit konkret konfigurieren und konstituieren,
- wie Frühe Hilfen und interventiver Kinderschutz in situ und in verschiedenen lokalen Verfahrensvarianten aneinander gekoppelt oder entkoppelt werden,
- ob und wie Frühe Hilfen und interventiver Kinderschutz auf instrumenteller Ebene als ein Kontinuum konzipiert und praktisch umgesetzt werden.

Kontakt: Prof. Dr. Helga Kelle, helga.kelle@uni-bielefeld.de

.

Projekt: Netzwerk „Erziehungswissenschaft | en? Empirie(n), Epistemologie(n) und Geschichte(n) erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung“

Antragsstellung: Katharina Vogel, Göttingen.

Koordination: Nicole Balzer, Münster & Susann Hofbauer, Hamburg.

Mitglieder: Jürgen Braun; Lasse Clausen; Markus Eckl; Eva Ehlers; Stefan Emmenegger; Daniel Erdmann; Stephanie Fox; Patrick Geiser; Mathias Götzl; Andreas Kempka; Katja Ludwig; Sina Maren Mayer; Lukas Otterspeer; Lukas Schildknecht; Felix Schreiber; Frederike Thole; Janusz Wilden.

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Laufzeit: 36 Monate.

Kurzbeschreibung: Das Netzwerk hat das Ziel, aktuelle empirisch und epistemologisch ambitionierte (Qualifikations-)Projekte aus dem Bereich der Wissens- und Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft in einen strukturierten Arbeits- und Diskussionszusammenhang einzubinden; indem die (Qualifikations-)Projekte, die sich bisher jeweils autonom an Fragen des wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Status der Erziehungswissenschaft abarbeiten und dabei auf eine Vielzahl von teils bereits etablierten, teils innovativen Theorie- und Methoden-Settings zurückgreifen, in einem perspektivisch aufeinander abgestimmten und kritisch-konstruktiven Arbeitskontext bearbeitet werden, soll das Potenzial der jeweiligen theoretischen, methodologischen und methodischen Programme über die jeweiligen Standorte hinaus ausgeschöpft werden. Informationen zu den Arbeiten innerhalb des Netzwerkes werden regelmäßig hier veröffentlicht: <https://www.uni-goettingen.de/de/629778.html>.

Kontakt: katharina.vogel@sowi.uni-goettingen.de; n_balz01@uni-muenster.de

Soziale Bewegungen & (Selbst-)Verhältnisse „unter Spannung“ (halten)

Tagung „Bildung und Soziale Bewegungen II“ – 20. und 21. November 2020 (digital)

Das Verhältnis von Sozialen Bewegungen und Subjekten – in ihren jeweiligen Selbst- und Weltbezügen – erscheint auf vielfältige Weise von Bewegungen des Selbst in Gesellschaft geprägt. Die damit verbundenen Bildungsprozesse in ihren spannungsreichen Konstituierungen waren unlängst Gegenstand der Tagung „Bildung und Soziale Bewegungen II“, organisiert von Prof. Dr. Susanne Maurer (Universität Marburg) und Dr. Benjamin Bunk (Universität Gießen), die sowohl verschiedene transdisziplinäre Perspektiven als auch bislang eher verstreute Debatten ins Gespräch zu bringen suchte. Der der Tagung zugrunde liegende Zugang zu Sozialen Bewegungen und (Selbst-)Verhältnissen entwickelte sich im Verlauf von Diskussionen, die seit 2014 im Rahmen verschiedener DGfE-Kongresse – in einer auch transnationalen Perspektive – geführt wurden, und hat sich überdies im Rahmen einer 2016 am Max-Weber-Kolleg in Erfurt veranstalteten Tagung weiter entfaltet.

Dieser spezifische Zugang, der den Blick auch auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen „Protest“ und „Selbst“ lenkt, zielt u. a. auf eine weitere Konturierung sozialisatorischer und emanzipatorischer Bildungsprozesse in und durch Soziale(n) Bewegungen mit Blick auf (sich wandelnde) Subjektivitäten. Damit entsteht eine spezifische Aufmerksamkeit für „Binnen- und „Zwischenräume“ des Protests, im Übergang zum (biographischen) Selbst. Gerade die Erziehungswissenschaft kann – in Verknüpfung und kritischer Auseinandersetzung mit weiteren disziplinären Zugängen – eine prozessuale, auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse bezogene, theoretische wie praktische Perspektive einbringen, die durchaus als progressive Erweiterung zu denken ist – und zudem eine diskursive Leerstelle (neu) besetzt. Das zeigen exemplarisch die Beiträge zur Tagung, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen (eine Publikation ist in Vorbereitung).

Rekonzeptualisierungen von Bildung im Sinne einer Reflexion von Komplizinnen- und Komplizenschaft mit kolonialen Wissens- und Machtstrukturen stellte Jessica Eckhardt (HS Wolfenbüttel) im Symposium I – (Sozial)pädagogische Perspektiven am Beispiel der Studiengänge Soziale Arbeit in Nicaragua vor und schloss damit an post- und dekoloniale Diskurse an. Soziale Arbeit wurde als mitunter „begrenzt“ (und auch „begrenzend“) thematisiert. Über eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Begrenzungen als Spannungsverhältnissen ließen sich Eingriffe Sozialer Arbeit als bedeutsame, aber auch ambivalente Bildungsprozesse denken.

Mit Grenzverhältnissen setzten sich auch Susanne Maurer und Denise Bergold-Caldwell (beide Universität Marburg) auseinander, indem sie Grenzen des Symbolisierbaren in Auseinandersetzung mit Herrschaftsordnungen thematisierten. Der Blick wurde in diesem Vortrag auf (Prozesse) gesellschaftliche(r) Ausgrenzungen und systematische Ausblendungen gerichtet. Anhand einer (Nicht-)Symbolisierbarkeit des Schwarzen Subjekts, das sich in einer historischen und kolonialen Kontinuität der Verunmöglichung des „Atmen-Könnens“ („I can't breathe“) zeigt, sowie anhand historischer Verwerfungen und Prekarisierungen eines Subjekt-Status von Frauen* wurden (Un-)Möglichkeiten des Verlassens herrschender Ordnungen angesprochen. Eine Annäherung an jene (Un-)Möglichkeit finde sich in der Gleichzeitigkeit, etwas „ins Bild zu bringen“ und zugleich wieder verschwinden zu lassen – in Momenten des „in Spannung Haltens“, in Zonen des Imaginären, Fühlbaren, an Orten und in Praktiken, die stören und/oder außer Kraft setzen.

Diskurse über Ambivalentes – in Spannung(sverhältnissen) – wurden mit zwei Beiträgen zu der Bewegung „Fridays for Future“ im Symposium II – Jugend und Protest konkret. Phillip Schelling (HSU Hamburg) beschäftigte sich in seinem Vortrag zum Thema „Bearbeitungsweisen kollektiver Ambivalenz am Beispiel Fridays For Future“ mit den sich dort zeigenden unterschiedlichen Ambivalenzen als „diskursiven Spannungsfeldern“. Nico Steinmann (TU Dortmund) fokussierte Kompetenzzuschreibungen. Beide Vorträge einte eine Perspektive auf aktivistisches Wissen und Aushandlungen zwischen „Subjekt – sozialer Bewegung – Gesellschaft“, die als ambivalente Bildungsprozesse (be)greifbar wurden.

Im Symposium III – Einsätze zwischen Praktiken und Biographie, das disziplinär unterschiedliche Perspektivierungen verband, betrachtete Michael Ernst-Heidenreich (Universität Koblenz-Landau) Bildungsprozesse im Rahmen von Hörsaal-Besetzungen. Mit der Analyse von Aktivierungserzählungen wurde das Entstehen eines „Gefühls der Möglichkeit“ als ungewisser und doch produktiv-chaotischer „Sprung in die Nicht-Alltäglichkeit“ am Anfang der Besetzung thematisiert. Im weiteren Verlauf gebe es dann „verschiedene Zeiten“ des gemeinsamen Besetzens, innerhalb derer sich situative, dynamische und transitorische Bildungsprozesse entfalteten – und zuletzt auch eine Zeit der „Entzauberung“.

Einer räumlichen Lokalisierung des Transformativen ging Steffen Hamburg (Universität Oldenburg) nach. Im Vordergrund seines Beitrags standen Gemeinschaften im Kontext nachhaltiger Entwicklung, die er als „pädagogische Institutionen der Spätmoderne“ identifizierte. Lokale und lokalisierbare Nachhaltigkeitsgemeinschaften könnten als transformative Gemeinschaften gelesen werden, die „zeigen, dass es anders geht“.

Um Formationen des Gemeinschaftlichen ging es auch im Vortrag „Die Utopie einer solidarischen Gemeinschaft: Transformation im gemeinsamen Handeln“ von Inga Nüthen (Universität Marburg). Am Beispiel der Bewegung „Lesbians and Gays Support the Miners“ (LGSM) beschrieb Inga Nüthen ei-

nen kollektiven und emanzipatorischen Bildungsprozess (in Bewegung), in dem eine eher unwahrscheinliche Solidarität (als/in Beziehung(en) der Differenz) zugleich praktiziert und imaginiert wird; das „Aufscheinen einer Utopie“ offenbart sich performativ – und zugleich als imaginierbare *solidarity to come*.

„Biographische Einsätze“ fokussierten sowohl Jessica Lütgens (Universität Frankfurt am Main) als auch Benjamin Bunk (Universität Gießen). Lütgens verhandelte Biographizität anhand von Diskursen über Ohnmacht und Optimierung, innerhalb derer sie eine Zwiespältigkeit von Bildung thematisierte. „Reflexion“ wurde anhand eines biographischen Beispiels als Strategie der Selbstoptimierung und Introspektion sowie zur Immunisierung gegenüber Ohnmachtserfahrungen angeführt. Bildung wurde in diesem Zusammenhang als Verletzlichkeit und riskierte Souveränität gedacht. Benjamin Bunk fokussierte Soziale Bewegungen zwischen persönlichem Bezug und Konflikt ebenfalls anhand eines biographischen Beispiels. Bewegungen erschienen dabei als ambivalente und fragile Binnenräume, innerhalb derer biographische und konflikthafte Prozesse der Individuation und Transformation stattfänden.

Innerhalb der Tagung wurden ambivalente Grenzverhältnisse zwischen Subjekt, Sozialen Bewegungen und Gesellschaft in den Blick genommen und bearbeitet. Angesichts der damit verbundenen vielfältigen Theoretisierungen erscheinen Bildungsprozesse von Subjekten im Zusammenhang mit Sozialen Bewegungen als ebenso momenthaft wie langfristig (nach)wirkend, als brüchig, aber auch als utopisch und transformatorisch: als „unter Spannung“. Deutlich wurde, dass es multiperspektivischer und möglichst offener Betrachtungsweisen bedarf, um das Bewegliche und Ereignishafte von Selbstverhältnissen im Zusammenhang Sozialer Bewegungen beschreiben zu können – um diese auch als performative Transformationen einzufangen. Die Tagung demonstrierte, wie dies in produktiver Weise geschehen kann und welche transdisziplinären Anknüpfungspunkte für eine Fortsetzung des angestoßenen Dialogs bestehen, um Soziale Bewegungen und Selbstverhältnisse „unter Spannung“ zu halten.

Kontakt: Paula Achenbach, paula.achenbach@uni-marburg.de

Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h. c. mult. Oskar Anweiler (29. September 1925-31. Oktober 2020)

Am 31. Oktober 2020 ist Oskar Anweiler im Alter von 95 Jahren in Bochum verstorben. Mit ihm ist der letzte Vertreter der unmittelbaren Gründungsgeneration der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland, zu der auch Saul B. Robinsohn, Wolfgang Mitter, Siegfried Baske, Hermann Röhrs und Leonhard Froese gehörten, von uns gegangen – in einer Zeit, in der sich bereits die Reihen der nächsten Generation lichteteten (im Sommer starben bereits Detlef Glowka und Götz Hillig).

Oskar Anweiler ist 1925 in Rawicz (Polen) als Sohn einer volksdeutschen Familie geboren. Nach dem frühen Tod seines Vaters wuchs er in Stanislaw im polnischen Galizien (ab 1939 Sowjetunion, heute Ukraine) auf. Nach dem Krieg studierte Oskar Anweiler zwischen 1947 und 1952 an der Universität Hamburg Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik – ein Studium auf breiter Basis. Dem Staatsexamen für Gymnasien folgte 1954 die Promotion mit einer Arbeit über „Die Rätebewegung in Russland, 1905-1921“ (1958), bereits dies ein Werk, das das nachhaltige Interesse der Fachwelt weckte (französische und italienische Übersetzungen 1972, englische Übersetzung 1974). Nach dem Zweiten Staatsexamen trat Oskar Anweiler 1955 in den Schuldienst in Hamburg ein (u. a. Tätigkeit in der Hamburger Schulverwaltung). Ab 1959 war er Assistent am Seminar für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, 1963 habilitierte er sich dort mit seiner monumentalen Arbeit „Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära“ (1964), ein bis heute aktuelles Referenzwerk. Im selben Jahr nahm er einen Ruf auf den Lehrstuhl „Allgemeine Pädagogik“ der PH Lüneburg an, wechselte aber 1964 auf den Lehrstuhl „Pädagogik mit dem Schwerpunkt Vergleichende Pädagogik“ der neu gegründeten Ruhr-Universität Bochum. 1972 übernahm er in seiner Funktion als Lehrstuhlinhaber gleichzeitig die Leitung der auf Anregung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gegründeten „Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung“. Er blieb an der Ruhr-Universität bis zu seiner Emeritierung 1990.

Die beiden Qualifikationsarbeiten zeigen bereits, dass der geographische Raum, auf den sich Oskar Anweilers Forschungsinteresse fokussierte, das östliche Europa war, der slawische Raum, sowie die von der Sowjetunion dominierte DDR. Zielrichtung seiner Arbeit war aber keine ideologische Polemik, die insbesondere bei anderen, dem Totalitarismuskonzept verschriebenen „DDR-For-

schern“ dieser Zeit üblich war, sondern das Bestreben, ein nüchternes, möglichst objektives Bild des anderen Bildungswesens zu geben. Dies geschah durchaus unter Einbeziehung des ideologischen Kontextes, dessen reale Wirkung aber kritisch relativiert wurde. Oskar Anweiler machte keine systematische Eingrenzung seines Untersuchungsfeldes zwischen „Ideengeschichte/Pädagogik“ und „Realgeschichte/Bildungssystem“. Seine Untersuchungen betrafen immer beide Dimensionen, die Entwicklung der Ideen und den Prozess ihrer Verwirklichung. Dabei war die Analyse der Diskrepanz zwischen pädagogischer Theorie und politischer Realisierung gerade deshalb von besonderem Interesse, weil die marxistisch-leninistische Ideologie postulierte, die Praxis werde von ihr allein bestimmt. Die Untersuchung des dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses bietet sich in diesen Gesellschaftssystemen deshalb geradezu an.

Das östliche Europa war so auch Untersuchungsfeld der von Oskar Anweiler 1972 ins Leben gerufenen und über seine Emeritierung hinaus geleiteten „Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung“, ein vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft langfristig gefördertes Drittmittelprojekt, das die kontinuierliche Beobachtung und Analyse der Bildungsentwicklung in der DDR, in Polen, der Tschechoslowakei und der Sowjetunion (zeitweise auch der VR China) zur Aufgabe hatte und diese seit 1980 bis in die 1990er Jahre hinein, d. h. bis zu dem gesellschaftlichen Umbruch im Untersuchungsgebiet, in zahlreichen auch für eine breitere Öffentlichkeit bestimmten „Halbjahresberichten zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in...“ auch wahrnahm.

In Bezug auf die DDR war zweifellos der Höhepunkt von Oskar Anweilers Arbeit die Leitung einer unabhängigen „Wissenschaftlichen Kommission zur Erarbeitung eines Vergleichs von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR“ in den Jahren 1988 bis 1989. Der voluminöse Ergebnis- und Materialband wurde als „Bericht der Bundesregierung zur Lage der Nation“ etwa zeitgleich mit der Maueröffnung vorgelegt – eine wertvolle „Fotographie“ des Bildungswesens in beiden deutschen Staaten unmittelbar vor der „Wende“.

Ein merkwürdiger Zufall wollte es, dass die Emeritierung Oskar Anweilers 1990 mit dem Ende der DDR als Staatswesen zusammenfiel. Nach seiner Emeritierung wirkte er im Auftrag des Wissenschaftsrates beim Neuaufbau der Lehrerbildung in den Neuen Ländern mit. So ist es ihm zu verdanken, dass sowohl an der Universität Leipzig als auch an der TU Dresden die Vergleichende Erziehungswissenschaft als selbstständige Professuren eingerichtet wurden. Insbesondere seine Verdienste um den Neuaufbau der Lehrerbildung in den Neuen Ländern gaben den Impuls, ihm im Jahr 2000 die Ehrendoktorwürde der Universität Leipzig zu verleihen.

Eine weitere umfangreiche Tätigkeit, der Oskar Anweiler nach seiner Emeritierung nachging, war seine Mitarbeit an der 11-bändigen „Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945“, wo er jeweils die Bildungspolitik sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR bearbeitete.

Das besondere persönliche Interesse Oskar Anweilers galt schon aus biographischen Gründen Polen. Als Vertreter einer volksdeutschen Minderheit in einer slawischen Umwelt blieb er den frühen Einflüssen seiner Kindheit positiv verbunden. Ein wesentlicher Impuls seines Interesses bestand darin, eine Brücke zwischen deutschem und slawischem Geist zu bilden. Seine osteuropazentrierte Forschung war die eines Brückenbauers. Er setzte sich in außergewöhnlicher Weise für die Belange der internationalen Verständigung und Kooperation zwischen West und Ost ein. Eine kurze Begebenheit mag dies plastisch machen. Als in einer lokalpolitischen Versammlung der Redner der damaligen CDU-Opposition gegen Brandts Ostverträge polemisierte, verließ der sonst eher konservativ eingestellte Prof. Anweiler medienwirksam unter Protest den Saal.

Dies wurde gerade von polnischer Seite positiv aufgenommen: 1997 wurde er zum ausländischen Mitglied der Polnischen Akademie der Wissenschaften berufen. Der persönliche Höhepunkt für Oskar Anweiler war vermutlich die Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Warschau im Jahr 2007. Eine solche Ehrung durch die Universität Warschau für eine „westliche“ Persönlichkeit wurde in der Nachkriegszeit vor ihm nur dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1958) und der Schriftstellerin Astrid Lindgren (1989) zuteil. Belohnt wurden u. a. seine Verdienste und sein dauerndes Engagement für einen lebendigen Wissenschaftsaustausch, der jenseits ideologischer und geographischer Grenzen eine selbstverständliche Fachkultur internationaler Orientierung pflegte.

Zu diesem Engagement gehörte es konkret, dass Oskar Anweiler eine Fachgruppe „Pädagogik“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde (DGO) initiierte und bis 1991 auch leitete. Danach wurde die Fachgruppe von seinen „Schülern“ bis 2019 weitergeführt. In diesem Rahmen wurden zahlreiche Seminare mit Experten aus den osteuropäischen Zielländern durchgeführt. Zudem gab er auf einer anderen institutionellen Ebene 1983 den Anstoß im Rahmen der Kommission „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft regelmäßige deutsch-polnische Expertenseminare durchzuführen. Die polnische Partnerorganisation war hier das Komitee für Pädagogische Wissenschaft innerhalb der Polnischen Akademie der Wissenschaften.

Der methodologische Ansatz von Anweilers Arbeiten lässt sich, dem Untersuchungsgegenstand angepasst, als deskriptiv-analytisch beschreiben. Dem gelehrten Historiker kam es auf ein genaues und kritisches Studium der Quellen an. Das implizierte die Kenntnis der Originalsprachen z. B. bei seinen Mitarbeitern. Genaue Faktenkenntnis einer (geopolitischen) Region war die Voraussetzung zu weitergehenden theoretischen Interpretationen. Vergleichende Bildungsforschung implizierte für ihn die Einbeziehung des sozio-politischen und sozio-kulturellen Kontexts in die Analyse. Da die Quellen aber in der Untersuchungsregion ideologisch überformt waren, war des Weiteren auch eine spezielle Art von ideologiekritischer „Hermeneutik“ notwendig, um jenseits

von ideologischer Phraseologie den realen Kern der Aussagen herauszudestillieren. Dies praktizierte Oskar Anweiler mit Bravour und vermittelte sie auch seinen Schülern.

Das nach Osten fokussierte Forschungsinteresse Oskar Anweilers fand seinen Niederschlag auch in Leitungsfunktionen entsprechender Gesellschaften und Verbände. Von 1974 bis 1991 war er Vize-Präsident der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde, von 1980 bis 1985 Präsident des International Committee for Soviet and East European Studies (eine Leitungsfunktion auf globaler Ebene!).

Der von ihm angeregte, mitgestaltete und herausgegebene Sammelband „Bildungssysteme in Europa“ (4. Auflage 1996) zeigt die spätere Öffnung seines Interesses auch auf Länder in West-, Süd- und Nordeuropa. Der Band hatte eine nachhaltige Wirkung. Angeregt durch diesen Impuls wurde die europäische Thematik nach der gleichen Grundkonzeption, jedoch erweitert auf Gesamteuropa, auf der Ebene der akademischen Schüler unter dem Titel „Die Bildungssysteme Europas“ weitergeführt. Neuer Gegenstand der Darstellung waren allerdings alle Länder Europas – eine editorische Herausforderung (Döbert et al. 4. Auflage 2017). Der Band wurde schließlich auch für eine internationale Leserschaft aufbereitet („The Education Systems of Europe“ 2. Auflage 2015), eine besonders nachhaltige Wirkung des Impulses, den Oskar Anweiler gesetzt hat.

Aber nicht nur um *area studies* hat sich Oskar Anweiler verdient gemacht. Schon die von einigen seiner Schüler anlässlich seiner Emeritierung herausgegebene Auswahl aus seinen Schriften zeigt ein breites Spektrum von Reflexionen um den internationalen Vergleich in der Bildungsforschung. Tatsächlich gehörte Oskar Anweiler zusammen mit den eingangs erwähnten Kollegen aus Berlin, Frankfurt, Heidelberg und Marburg zu den Pionieren, die der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg konzeptionell und institutionell einen eigenständigen Platz unter den pädagogischen Subdisziplinen zu geben bemüht waren. Er gehörte schon 1960 zu einer Initiativ-Gruppe deutscher Erziehungswissenschaftler, die bestrebt waren mit der Gründung der Comparative Education Society in Europe zugleich eine deutsche Sektion dieser Vereinigung zu gründen. Diese 1966 gegründete deutsche Sektion der Comparative Education Society in Europe (CESE) wurde zugleich die Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der neu gegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), sie hatte also eine institutionelle Verankerung nach innen mit direkter Verbindung mit der internationalen Scientific Community. Als einer der frühen Vorsitzenden der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft (1968-1970) und Vorstandsmitglied der DGfE (1970-1972) hat Oskar Anweiler in diesem Konstituierungsprozess der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland eine zentrale Rolle gespielt. Von 1973 bis 1977 hat er als Vizepräsident der CESE die Verbindung der jungen deutschen Disziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft zur internationalen Wissenschaftsgemeinschaft be-

sonders pflegen können. Für ihn war die CESE besonders wichtig und wertvoll, weil sie die internationalen Kontakte insbesondere zu seinen osteuropäischen Partnern erleichterte.

Sowohl seine Verdienste um die Vergleichende Bildungsforschung als auch um die interdisziplinäre Osteuropaforschung wurden ausführlich gewürdigt und dokumentiert in der Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), den er 1990 erhielt (vgl. DIPF 1990).

Oskar Anweiler ist nicht mehr unter uns. Aber die Spuren seines Wirkens in der Wissenschaft sind unübersehbar.

Zitierte Werke von Oskar Anweiler

Anweiler, Oskar (1958): *Die Rätebewegung in Rußland 1905-1921*. Leiden: Brill.

Anweiler, Oskar (1972): *Les Soviets en Russie, 1905-1921*. Paris: Gallimard.

Anweiler, Oskar (1972): *Storia dei Soviet. I consigli di fabbrica in URSS 1905-1921*. Roma: Laterza.

Anweiler, Oskar (1974): *The Soviets. The Russian Workers, Peasants, and Soldiers Councils 1905-1921*. New York: Vintage Books.

Anweiler, Oskar (1978): *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära*. 2. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz.

Anweiler, Oskar (Hrsg.) (1990): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1990 (= *Materialien zur Lage der Nation*, hrsg. vom Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Anweiler, Oskar (1990): *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung – Dimensionen vergleichender Bildungsforschung*. *Ausgewählte Schriften 1967-1989*. Hrsg. von Jürgen Henze, Wolfgang Hörner und Gerhard Schreier. Opladen: Leske und Budrich.

Anweiler, Oskar et al. (1996): *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Zusammenfassend über die wissenschaftliche Leistung Oskar Anweilers

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (1990): *Oskar Anweiler und sein Beitrag zur Vergleichenden Bildungsforschung*.

schung. Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises an Oskar Anweiler. Frankfurt am Main: DIPF.

Durch das Beispiel von Oskar Anweiler angestoßene Kompendien

Hörner, Wolfgang/Döbert, Hans/Reuter, Lutz/Kopp, Boto von (Hrsg.) (2015): *The Education Systems of Europe*. 2. Auflage. Cham, Heidelberg u. a.: Springer 2015.

Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Reuter, Lutz (Hrsg.) (2017): *Die Bildungssysteme Europas*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wolfgang Hörner

Prof. Dr. Detlef Glowka – ein Nachruf

Die Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft trauert um Detlef Glowka. Er war ein langjähriges Mitglied der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft in der DGfE und von 1974 bis 1978, 1982 bis 1986 und von 1988 bis 1990 gehörte er dem Vorstand der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft an bzw. war deren Vorsitzender. Eine seiner Initiativen während der Vorstandszeit war die Gründung und Herausgabe der „VE-Informationen – Rundbrief der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der DGfE – Deutsche Sektion in der Bundesrepublik Deutschland der CESE“ (1979-1990). Damit verfügte die VE-Kommission über eine Möglichkeit, sich nicht nur über die Ergebnisse von Tagungen und Neuerscheinungen zu informieren, sondern sie nutzte diesen Rundbrief auch, um sich über aktuelle Forschungsthemen, Forschungslücken, über methodische Probleme usw. austauschen.

Detlef Glowka, 1934 in Naumburg an der Saale geboren, hat in Leipzig und Berlin studiert. 1965, nach seinem Studium, begann er seine akademische Karriere als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an dem zwei Jahre zuvor gegründeten „Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft, 1971 umbenannt „Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ (MPIB). Parallel promovierte und habilitierte er an der FU-Berlin. Thema seiner Dissertation war „Georg Lukács im Spiegel der Kritik“, Thema seiner Habilitation die „Differenzierung der allgemeinbildenden Schule als Problem der sowjetischen Bildungspolitik“, ein Thema, das mit seiner Arbeit in der von Saul Robinsohn am MPIB gegründeten und geleiteten Forschergruppe „Schulreform im gesellschaftlichen Prozess“ zusammenhing. Gegenstand der Forschungen waren die Initiierung, der Verlauf und die Umsetzung von Bildungsreformen in sieben Ländern.

1976 wurde er auf die Professur für Vergleichende Erziehungswissenschaft an die – 1980 in die Universität Münster integrierte – Pädagogische Hochschule Westfalen/Lippe, Abt. Münster berufen; dort lehrte und forschte er bis zu seiner Emeritierung 1999. Seine Forschungsschwerpunkte waren Bildung und Erziehung in Osteuropa, speziell galt sein Interesse der Sowjetunion bzw. Russland sowie Polen und der DDR. In den letzten Jahren seiner Tätigkeit richtete sich sein Forschungsinteresse zunehmend auch auf das englische Bildungssystem, das aufgrund seiner starken internationalen Vernetzung und Geschichte globale Trends im Bildungswesen schneller und umfassender als kontinentaleuropäische Bildungssysteme rezipierte und insofern auch aus deutscher Perspektive von großem Interesse für Detlef Glowka war.

Seine wissenschaftlichen Interessen waren stets mit gesellschaftlichem Engagement verbunden, so gehörte er zum Beispiel 1988 zu den Gründern der Deutsch-

Russischen Gesellschaft in Münster wie auch zu den Personen, die die Städtepartnerschaft Münster – Rjasan ins Leben gerufen und gefördert haben.

Hans-Georg Kotthoff und Marianne Krüger-Potratz

Intellektueller Spiritus Rektor, „Agent“ und Gestalter der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik – zum Tod von Hans-Uwe Otto

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans-Uwe Otto, geboren am 6. Januar 1940 im nordfriesischen Husum an der Nordsee, verstarb am 27. Oktober 2020. Mit Hans-Uwe Otto verliert die Erziehungswissenschaft einen ihrer bedeutendsten professions- und hochschulpolitischen, wissenschaftlichen und fachpolitischen Akteure in den letzten vier Jahrzehnten. Wesentlich gestaltete er die Veränderungen mit, hin zu einer modernen, für empirische Fragestellungen offenen und sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen kritisch auseinandersetzenden Erziehungswissenschaft. Mit dem ihm eigenen, unermüdlichen Engagement und mit einem ihn auszeichnenden Habitus trug er in prominenten Funktionen zur Anerkennung der immer noch jungen erziehungswissenschaftlichen Disziplin im Konzert der Disziplinen bei.

Bis zu seinem Tod war die teildisziplinäre Heimat von Hans-Uwe Otto die Sektion respektive Kommission Sozialpädagogik, deren Vorstandsmitglied und Vorsitzender er von 1979 bis 1988 war. Neben unzähligen Projekten initiierte er in dieser Zeit die bis heute fortgeführten Arbeitsformate „Theorie-AG“ und „Empirie-AG“ mit, auf deren jährlichen Treffen unter Hans-Uwe Ottos straffer wie diskursfreudiger Ägide einerseits die theoretischen Konturen und andererseits die empirische, forschungsmethodologische Profilierung der Sozialen Arbeit diskutiert und akzentuiert werden konnten. In den Jahren von 1988 bis 2000 engagierte er sich zudem als Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), davon vier Jahre in der Funktion als stellvertretender Vorsitzender. Neben den zahlreichen Arbeitsgemeinschaften und Kommissionen auf Zeit, denen er in diesem Zeitraum als Mitglied oder als Vorsitzender angehörte, war er einer der maßgeblichen Initiatoren des DGfE Kongresses „Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft“ 1990 in Bielefeld und des professionspolitischen Kongresses 1999 in Dortmund sowie des ersten, bis heute fortgeschriebenen „Datenreport Erziehungswissenschaft“.

Von 1988 bis 1996 war Hans-Uwe Otto gewählter Gutachter im Fachkollegium „Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und in den Jahren 1988 bis 1992 zudem Vorsitzender dieses Fachausschusses. In den Jahren 1990 bis 1992 gehörte er zudem dem Programmkomitee der International Association of Schools of Social Work an. In diesem Zeitraum übernahm er auch den Vorsitz der unabhängigen Sachverständigenkommission zur Erstellung des Neunten Jugendberichts der Bundesregierung zum Thema „Die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der

Jugendhilfe in den neuen Bundesländern“. Von 2000 bis 2004 war er Mitglied des Bundesjugendkuratoriums der Bundesregierung und in den Jahren 2002 bis 2006 leitete er als Vorsitzender das Steuerungskomitee des The International Centre of Social Service Studies (ICASSS) an der State University St. Petersburg. In den frühen Jahren des 21. Jahrhunderts beteiligte er sich an der Gründung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT), dessen erster Vorsitzender er zudem 2002 wurde und bis 2006 blieb. 2008 verlieh ihm die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für sein Engagement bezüglich der Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Sozialpädagogik im Besonderen sowie für sein Wirken für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Ehrenmitgliedschaft.

Hans-Uwe Ottos disziplinorientiertes, wissenschaftliches Engagement findet in dem nach Aufklärung suchenden und gesellschaftliche Veränderungen anvisierenden Milieu der späten 1960er und 1970er seine Anstöße. Mit vorsichtiger Distanz zu den – zuweilen polemisch gefärbten – „revolutionären Bewegungen“ dieser Zeit, aber durchaus mit kritisch-marxistischen Gesellschaftsdiagnosen sympathisierend artikulierte Hans-Uwe Otto früh, dass eine Kritik der traditionellen Sozialen Arbeit auch zu thematisieren hat, dass in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit mehrheitlich Personal engagiert ist, das nicht auf eine akademische Qualifizierung verweisen kann. Als einer der ersten schenkte er angloamerikanischen Studien Aufmerksamkeit, die das Wissen und Können von Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeitern in der Sozialen Arbeit reflektierten, und nahm die dort referierten Befunde zum Anlass, die strukturellen, immer noch mit der traditionellen Fürsorge verwurzelten Bedingungen der Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland zu thematisieren. Seine soziologisch gefärbten Beobachtungen ermöglichten ihm den Blick über den disziplinären Zaun hin zu den Erziehungswissenschaften, und er konnte sehen, dass seine professionstheoretischen Fragen im Kern Aufgabenstellungen enthalten, die im fachspezifischen Milieu der Erziehungswissenschaft Anschlüsse finden können. Hans-Uwe Otto bereicherte die Erziehungswissenschaft durch eine sozialwissenschaftliche, gesellschaftstheoretische und -politische Perspektive. Die von ihm mitgegründeten und herausgegebenen Zeitschriften „neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik“, die er bis zu seinem Tod verantwortlich herausgab und edierte, und später die „Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau“ sowie später das „European Journal of Social Work“ und das Online-Journal „Social Work and Society“ stehen für dieses sozialwissenschaftliche Profil der Erziehungswissenschaft ebenso wie die von ihm edierten Reihen „Kritische Texte: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, Kriminalpolitik“ in den Jahren 1984 bis 1994 oder die bis heute existierende „Edition Soziale Arbeit“. Die sozialpädagogischen Diskurse verdanken auch seiner Initiative und seiner Kompetenz, Themen zu lokalisieren, entscheidende Impulse. Neben Fragen der Entwicklung von Handlungskompetenzen ging es ihm dabei auch immer darum, die

Relevanz von theoretischen Konzepten und ihre Prägung durch die gegebenen gesellschaftlichen Strukturen zu identifizieren, auch um sozialpädagogisches Agieren zwischen den Polen „Verstehen“ und „Kolonialisieren“ professionstheoretisch zu vermessen. In dieser Tradition steht auch die zuletzt 2020 herausgegebene, mit „gesellschaftstheoretische Verortungen, professionstheoretische Positionen und politische Positionen“ untiteltete Publikation „Soziale Arbeit im Kapitalismus“. In den Band einleitend konstatiert er, dass „eine für die Soziale Arbeit bedeutsame Gesellschaftstheorie“ sich nicht mit dem Verweis auf „den sich durchsetzenden ‚Neoliberalismus‘ [...] hinreichend beantwortet, denn erstens lassen sich entgegenwirkende Tendenzen durchaus beobachten und zweitens weist die Frage nach der ökonomischen Tiefenstruktur einer Gesellschaft über Phänomene der Marktöffnung und Wettbewerbsorientierung hinaus“.

Hans-Uwe Otto erarbeitete sich den ihn auszeichnenden intellektuellen Esprit keineswegs über eine gradlinige Karriere. Seine Schullaufbahn beendete er mit dem Realschulabschluss. Nach der anschließenden Ausbildung zum Maschinenschlosser im Duisburger Hafen studierte er zunächst an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit in Dortmund. Bevor er dann sein Studium der Soziologie, Psychologie und Sozialpädagogik in Münster erfolgreich abschloss und sich parallel in der Abteilung „Soziologie der Entwicklungsländer“ an der Sozialforschungsstelle in Dortmund beruflich engagierte, arbeitete er als graduerter Sozialarbeiter auf der Reeperbahn in Hamburg. Ab 1969 war er als Wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät für Soziologie der neu gegründeten Universität Bielefeld tätig, wo er auch 1974 an der Fakultät für Soziologie promovierte. Direkt nach der absolvierten Promotion übernahm er zunächst an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Bielefeld eine Professur für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik. Ab 1979 hatte er dann die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld inne und wirkte hier auch bis zu seinem Tod als „Senior Researcher“. Vielfältige Funktionen übernahm Hans-Uwe Otto auch im Rahmen seiner Hochschullehrertätigkeit. So war er von 1988 bis 1990 Dekan der Fakultät für Pädagogik und von 1990 bis 1993 Prorektor für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung der Universität Bielefeld. Parallel war er von 1992 bis 1994 Kommissarischer Rektor der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen.

Hans-Uwe Otto steht in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft auch für die Ausgestaltung einer empirischen Wende. Für unzählige Forschungsvorhaben zeichnet er sich verantwortlich. Neben von der DFG geförderten, grundlagentheoretisch angelegten Forschungsprojekten realisierte, initiierte und förderte er jedoch auch professionsbezogene und evaluativ orientierte Praxisprojekte. Hervorzuheben ist seine Aktivität als Mitbegründer und Teilprojektleiter des Sonderforschungsbereichs 227 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Prävention und Intervention im Kindes- und Ju-

gendalter“ in den Jahren 1986 bis 1998 sowie sein Engagement für und in dem Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“ in den Jahren 1999 bis 2008. Als Mitinitiator und einer der Sprecher dieses Graduiertenkollegs gelang es ihm auch, seine Form der Nachwuchsförderung prominent zu institutionalisieren und über das Kolleg den internationalen Studierendenaustausch zu intensivieren. 1998 war er darüber hinaus Gründungsmitglied des „Centre for Youth Policy“ und 2003 Initiator und Inspirator des bis heute fortbestehenden Netzwerkes „The International Social Work and Society Academy“.

Im Kontext seiner Forschungsinitiativen und -praxis platzierte er ein von seinem akademischen Stil geprägtes Milieu der Nachwuchsförderung. Nicht wenige, die heute das Gesicht der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik mitbestimmen, durchliefen die sozialpädagogische, erziehungs- und sozialwissenschaftlich inspirierte Schule der „Bielefelder AG 8“ und verdanken somit ihre wissenschaftliche Karriere der Förderung, des Anstoßes, aber auch der Kritik von Hans-Uwe Otto.

Für sein umfängliches wissenschaftliches, aber auch hochschulpolitisches Wirken erhielt Hans-Uwe Otto 1994 die Ehrendoktorwürde der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2007 die der heutigen Technischen Universität Dortmund, 2008 die der griechischen Universität Ioannina und im selben Jahr die der Saint Petersburg State University. Zudem war er ab 1998 außerordentlicher Professor an der School of Social Policy and Practice, University of Pennsylvania und seit 2012 Extraordinary Professor an der University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

Hans-Uwe Otto war bis zu seinem Tod wissenschaftlich präsent. Er gehörte zu den Vertretern einer kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft und war sich doch zugleich der Tatsache bewusst, dass auch eine noch so plausibel und klug ausformulierte theoretische Konzeption keinesfalls automatisch eine gelungene pädagogische Praxis nach sich zieht. Gleichwohl erinnerte er kontinuierlich und empirisch ausgewiesen an die analytische Kompetenz der Erziehungswissenschaft, verwies auf ihre Potenzialität, auch kritischer Stachel der Gesellschaft sein zu können, und ihre Aufgabe, Fragen nach den Möglichkeiten einer gerechteren und gleichberechtigteren Lebenspraxis zu stellen.

Hans-Uwe Otto hat in den zurückliegenden knapp fünfzig Jahren das wissenschaftliche, empirische und professionspolitische Profil der Erziehungswissenschaft und hier insbesondere der sozialpädagogischen Teildisziplin entscheidend und nachhaltig geprägt. Durch sein Engagement in wissenschaftlichen Gremien wie Organisationen und handlungsfeldbezogenen, professionsorientierten Institutionen und Arbeitsgemeinschaften, Kuratorien und Kommissionen hat er der Präsenz erziehungswissenschaftlichen Denkens zu Einfluss und Anerkennung verholfen. Mit Hans-Uwe Otto verliert die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Soziale Arbeit einen hochgeschätzten, ruhelosen, engagierten Mentor, Freund und Kollegen, der mit ganzem Herzen und mit wissenschaftli-

chem Esprit das erziehungswissenschaftliche wie sozialpädagogische Projekt kritisch, aber immer solidarisch begleitete und seit den 1970er Jahren vorantrieb.

Seiner Familie und seinen engen Freundinnen und Freunden gilt tiefstes Mitgefühl.

Kassel, im Januar 2021

Werner Thole

Selbsterziehung via Smartphone?



Pädagogisierung und Selftracking

Von Dr. Benjamin Bonn

2021, 359 S., brosch., 74,- €

ISBN 978-3-89665-962-0

Selftracking teilt sich mit pädagogischen Ambitionen den Anspruch, Personen zu verändern. Die Ergebnisse dieser qualitativ-empirischen Untersuchung zeichnen auf Basis von Interviews und Materialanalysen die digitale Selbstvermessung als einen potenziellen Kontext für (Selbst-) Pädagogisierung.

 Nomos
eLibrary nomos-elibrary.de

**Portofreie Buch-Bestellungen
unter academia-shop.de**

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer

 **ACADEMIA**