

# Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Heft 63, Jg. 32|2021

## Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung

Mit Beiträgen von  
Sabine Andresen, Meike Sophia Baader,  
Carsten Bünger, Edith Glaser,  
Kerstin Jergus, Elke Kleinau, Marlene Kowalski,  
Max Mehrick, Barbara Rendtorff 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](http://www.dgfe.de)  
ISSN: 0938-5363,  
Erscheinungsweise: 2x jährlich  
Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

*Herausgebende dieser Ausgabe:*  
Prof. Dr. Elke Kleinau, Universität  
zu Köln, [ekleinau@uni-koeln.de](mailto:ekleinau@uni-koeln.de)  
Prof. Dr. Edith Glaser, Universität  
Kassel, [eglaser@uni-kassel.de](mailto:eglaser@uni-kassel.de)

*Redaktionsleitung:*  
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](mailto:ew@dgfe.de)

*Hinweise für Autorinnen und  
Autoren:*  
[www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft](http://www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft)

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

Redaktionsschluss für Heft 64 ist der  
15. Februar 2022.

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

Susan Derdula-Makowski, M.A.,  
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin  
[buero@dgfe.de](mailto:buero@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 Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-4.0-Lizenz und unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten 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.



# **Erziehungswissenschaft**

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

Heft 63

32. Jahrgang 2021

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich



# INHALTSVERZEICHNIS

|  |    |
|--|----|
| EDITORIAL.....   | 7  |
| THEMENSCHWERPUNKT  |    |
| „DISZIPLINÄRE VERSTRICKUNGEN UND DISZIPLINÄRE<br>VERANTWORTUNG“  |    |
| <i>Marlene Kowalski</i>  |    |
| Sexualisierte Gewalt und die Haltung der Disziplin – Gedanken und<br>Nachfragen aus intergenerationaler Perspektive .....  | 11 |
| <i>Max Mehrick</i>   |    |
| Betroffene können Zeugen sein, wenn Systeme versagt haben .....  | 21 |
| <i>Meike Sophia Baader</i>   |    |
| Involviertheit und Verantwortung, Legitimation durch Wissenschaft,<br>Aufarbeitung als Herausforderung. Sexualisierte Gewalt und<br>erziehungswissenschaftliche Disziplin..... | 29 |
| <i>Edith Glaser</i>  |    |
| „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel ...“ – zur<br>(Nicht-)Thematisierung sexualisierter Gewalt in der<br>reformpädagogischen Historiographie .....     | 41 |
| <i>Barbara Rendtorff</i>   |    |
| Probleme mit einem „Schmuddelthema“ – die Erziehungswissenschaft<br>und das Sexuelle .....   | 53 |
| <i>Sabine Andresen &amp; Elke Kleinau</i>  |    |
| Worin besteht die Verantwortung der Erziehungswissenschaft, worin<br>die der Fachgesellschaft? Ein Kommentar.....  | 63 |
| <i>Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt</i>  |    |
| Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten und die Deutsche<br>Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).....  | 67 |
| <i>Vorstand der DGfE</i>   |    |
| Aufarbeitungsauftrag .....   | 79 |

## ALLGEMEINE BEITRÄGE

*Carsten Bünger & Kerstin Jergus*

Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und  
Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft..... 83

## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

*Bericht über die Arbeit der Programmkommission für den  
DGfE-Kongress 2022..... 91*

## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

*Sektion 1 – Historische Bildungsforschung ..... 95*

*Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft ..... 98*

*Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende  
Erziehungswissenschaft ..... 102*

*Sektion 5 – Schulpädagogik ..... 105*

*Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit ..... 107*

*Sektion 9 – Erwachsenenbildung ..... 116*

*Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung ..... 118*

*Sektion 12 – Medienpädagogik ..... 121*

*Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung ..... 126*

*Sektion 14 – Organisationspädagogik ..... 131*

NOTIZEN ..... 133

PERSONALIA

*Nachruf auf Prof. Dr. Friedrich W. Busch* ..... 137  
*Nachruf auf Prof. Dr. Ernst Cloer* ..... 139  
*Nachruf auf Prof. Dr. Heidi Schelhowe* ..... 141  
*Nachruf auf Prof. Dr. Erhard Schlutz* ..... 143



## EDITORIAL

Die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs formulierte in ihrem Bilanzbericht 2019 Empfehlungen für die Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs und wandte sich dabei direkt an „Pädagogik, Medizin, Psychologie und Rechtswissenschaften“, die in der Lehre und Fortbildung „Grundlagenwissen über sexuelle Gewalt und deren Folgen“ kontinuierlich einbringen sollten. In solch ein Wissen muss selbstverständlich das jeweils spezifische, auf aktuelle Forschungen basierendes Fachwissen einfließen. Im Frühjahr 2019 hatte diese Kommission zusammen mit dem Hessischen Landesarchiv in Darmstadt eine Tagung „Archive und Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs“ organisiert, bei der Betroffene, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler intensiv über die Aktenbestände zu pädagogischen Einrichtungen für die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegenüber Heranwachsenden und sich daraus ergebene (professions-)ethische Fragen diskutierten. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die sich als Fachgesellschaft zur „Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ versteht, hat sich mit der Arbeitstagung von 2011 und der daraus 2012 hervorgegangenen Veröffentlichung „Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik“ sowie mit verschiedenen Stellungnahmen erst relativ spät dieses Themas angenommen. Je differenzierter sich die erziehungswissenschaftliche Forschung im Bereich sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen entwickelt, um so vielfältiger fächert sich der Gegenstand auf. Immer mehr Leerstellen sind hinsichtlich der Aufarbeitung pädagogischer Grenzverletzungen auszumachen, die sich bspw. auf den Netzwerkbegriff, die Geschlechterdimension sowie auf Strategien des Ausgrenzens bzw. Ignorierens beziehen. Die systematische Ausgestaltung dieses wissenschaftlichen und zugleich gesellschaftlichen Feldes bleibt aber noch diffus. Deshalb sind Begriffe wie der hier verwendete der *disziplinären Verstrickungen* Brückenbegriffe auf dem Weg hin zur Durchdringung komplizierter, noch unübersichtlicher, schwer aufzulösender organisationaler, thematischer und persönlicher Verflechtungen.

Handlungsorientiert sind aber schon nahe liegende Aufgaben zu nennen. Vernachlässigt wird nach wie vor die strukturelle Verankerung von „Grundlagenwissen über sexuelle Gewalt und deren Folgen“ in einer auch in anderen Hinsichten notwendigen Revision des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. Mit dafür von der Fachgesellschaft formulierten disziplinären Vorgaben würden Standards für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung gesetzt werden.

Mit der für den Kölner Kongress genehmigten Ad-hoc-Gruppe „Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung“ sollte der disziplininterne Klärungsprozess weitergeführt werden, indem zum einen aktuelle For-

schungsfragen wie die oben skizzierten Leerstellen aufgegriffen, aber auch retrospektiv auf frühe Diskurszusammenhänge über sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Einrichtungen verwiesen werden sollte. Verbunden damit war die Frage, warum das damalige Wissen keinen Eingang in pädagogische Lehrbücher fand. Diese wissenschaftsgeschichtliche Frage nach dem verschwundenen Wissen berührt auch die verhaltene Reaktion des vormaligen DGfE-Vorstandes auf die Berichterstattung über die Vorfälle sexualisierte Gewalt in der Odenwaldschule 1999, die nun auf einen bestimmten Quellenkorpus bezogen, eingehender thematisiert werden kann. Zudem sollte im Rahmen des DGfE-Kongresses erstmals auch der Sicht von Betroffenen Raum gegeben werden. Die jüngere Generation befindet sich in einer Zwickmühle zwischen wissenschaftlicher Neugierde und beruflicher Abhängigkeit, denn letztere lässt für kritische Rückfragen an die ältere Generation oft wenig Raum. Ergänzend zum damaligen Programm haben wir noch das für den Gegenstand zentrale Thema „Pädagogik und Sexualität“ aufgenommen.

Marlene Kowalski gehört zu der jüngeren Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die erst seit 2010 das Thema sexualisierte Gewalt und die Debatten darüber wahrgenommen haben. In ihrem Beitrag „Sexualisierte Gewalt und die Haltung der Disziplin – Gedanken und Nachfragen aus intergenerationaler Perspektive“ sucht sie Antworten auf die Frage, warum sich die Erziehungswissenschaft erst relativ spät mit sexualisierter Gewalt auseinandergesetzt hat. Die Analyse ihrer Interviews mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern hat verschiedene Wahrnehmungsmuster ergeben. Auch die immer wieder gerade von dieser Generation aufgeworfene Frage, warum die 1999 in der Frankfurter Rundschau formulierten Vorwürfe gegenüber dem ehemaligen Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker, in der Disziplin nicht aufgegriffen wurden, stellte sie ihren Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Aus intergenerationaler Perspektive formuliert sie abschließend Anfragen an die Disziplin und ihre älteren Fachvertreterinnen und Fachvertreter.

Max Mehrick schildert in seinem Beitrag „Betroffene können Zeugen sein, wenn Systeme versagt haben“, was die Täterinnen und Täter, aber auch das schweigende Umfeld mit ihm als „Schüler einer relativ bekannten Internatsschule“ gemacht haben: Wie die Angst, als konservativ und prüde zu gelten, dazu geführt hatte, Unrecht zu erleiden, darüber zu schweigen und sich in der Folge in einem Trauma manifestierte. War Schweigen für das Kind Schutz, so formuliert Mehrick anklagend, war das Schweigen des Umfeldes Ver-Schweigen von Kindesmisshandlungen und von Straftaten. Nicht nur vor diesem biographischen Hintergrund, sondern auch als eine Stimme der Betroffenen verweist er aus seiner Sicht auf Versäumnisse der Fachgesellschaft und plädiert für Aufklärung und Aufarbeitung innerhalb der DGfE, für klare Strukturen in diesem Prozess.

Meike Sophia Baader gilt als ausgewiesene Expertin für den Themenkomplex sexualisierte Gewalt und erziehungswissenschaftliche Disziplin – so auch

der Untertitel ihres Beitrags – „Involviertheit und Verantwortung, Legitimation durch Wissenschaft, Aufarbeitung als Herausforderung“. Sie geht von der Feststellung aus, dass das Thema sexualisierte Gewalt noch nicht in der Mitte der Erziehungswissenschaft und ihrer Fachgesellschaft angekommen ist. Belegt wird dies mit Hinweisen auf unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Felder: So stehen die fachlichen Unzulänglichkeiten in der Ausbildung pädagogischer Professionalität und die unzureichende Berücksichtigung der Geschlechterdimension bei der versuchten wissenschaftlichen Begründung von Pädosexualität neben vielfältigen Abwehrstrategien, in denen bspw. irreführende historische Kontextualisierungen vorgenommen werden oder die Singularität der Vorfälle betont wurde. Perspektivisch stellt sie das Thema Professionsethik ins Zentrum disziplinärer Aufgaben.

Edith Glaser verweist in ihrem Beitrag „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel ...“ – Zur (Nicht-)Thematisierung sexualisierter Gewalt in der reformpädagogischen Historiographie“ auf zirkulierendes Wissen über pädagogische Grenzverletzungen in der pädagogischen Bewegung der Weimarer Republik. Als mögliche Erklärungen für die unzureichende Transformation dieses Wissens wird auf einen Verschleierungsmechanismus dominanter Denkkollektive aufmerksam gemacht: die Ergebnisse aufklärender Forschungen durch Nichtrezension ausgrenzen. Wenn die Provenienz der Quellen, ihre Bewertung sowie Denkstile und Denkkollektive das Wissen über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten steuern, dann muss notwendigerweise auch danach gefragt werden, welches Wissen über sexualisierte Gewalt in den Vorständen der Fachgesellschaft zirkulierte und welches Wissen darüber sich in den Akten niedergeschlagen hat.

Die pädagogische Historiographie kennt verschiedene Formen der expliziten, vor allem der skandalisierenden Thematisierung des Sexuellen, bspw. den exzessiven Kampf der Aufklärung gegen die kindliche Onanie. Aus feministisch-psychoanalytischer Sicht arbeitet Barbara Rendtorff in ihrem Beitrag „Probleme mit einem ‚Schmuddelthema‘ – die Erziehungswissenschaft und das Sexuelle“ heraus, warum das Sexuelle vornehmlich als Bedrohung wahrgenommen wird. Anstatt sich konstruktiv mit dem auseinanderzusetzen, was sich fortwährend Erziehungs- und Disziplinierungsbemühungen zu widersetzen scheint, wird es entweder als Abweichung markiert oder beschwiegen. Diese Bemühungen der Pädagogik, das Sexuelle zu zähmen, interpretiert Rendtorff als Ordnungsbestrebungen. Stattdessen müsste, fordert sie, eine Form gefunden werden, „es zu einem Bestandteil erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens zu machen“.

Aberundet wird der Schwerpunkt mit einem die disziplinpolitischen und forschungsstrategischen Vorschläge aus den einzelnen Beiträgen bündelnden Kommentar „Worin besteht die Verantwortung der Erziehungswissenschaft, worin die der Fachgesellschaft?“ von Sabine Andresen und Elke Kleinau.

Dem Thementeil folgen die Empfehlungen des „Arbeitskreises zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt“. Alle Sektionen waren eingeladen worden, an diesem Arbeitskreis teilzunehmen und Delegierte zu benennen. Zusätzlich eingebunden wurden drei Kolleginnen, die über einschlägige Forschungsexpertise verfügen, sowie die Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, in dem die Akten der DGfE archiviert sind. Die Empfehlungen des Arbeitskreises wurden eingehend in mehreren Vorstandssitzungen der DGfE diskutiert und schlussendlich wurde im Juli 2021 beschlossen, einen Aufarbeitungsauftrag extern zu vergeben.

In der Rubrik „Allgemeine Beiträge“ nehmen Carsten Büniger und Kerstin Jergus den Fachkongress der DGfE 2022 an der Universität Bremen mit dem Thema Ent | grenz | ungen zum Anlass, der Frage nach der Stellung und dem Selbstverständnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nachzugehen. In ihrem Beitrag mit dem Titel „Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ verweisen sie u. a. auf die Herausforderungen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft „im Zuge [der] Funktionsansprüche der ‚unternehmerischen Universität‘“ konfrontiert sieht. Carsten Büniger und Kerstin Jergus regen zum fachlichen Diskurs an und fordern dazu auf, systematischer Bedingungen und Erfahrungen einzuholen. Diese könnten sich zum Beispiel auf die Punkte „Lehre“, „Forschung“ oder „Qualifizierungsprofile“ beziehen.

Im Anschluss an die Allgemeinen Beiträge folgen die Mitteilungen aus dem Vorstand, die Berichte der Sektionen, die Notizen und die Rubrik „Personalia“.

Entsprechend den etablierten Standards der Zeitschrift wird in den Beiträgen immer die männliche und weibliche Schreibweise verwendet. Für zukünftige Ausgaben werden in der Redaktion alternative Schreibweisen geprüft, die verschiedenen Geschlechtsidentitäten Rechnung tragen und gleichzeitig eine barrierefreie Wiedergabe zulassen.

*Elke Kleinau, Edith Glaser,  
Bernhardt Schmidt-Hertha & Katja Schmidt*

## THEMENSCHWERPUNKT

### „DISZIPLINÄRE VERSTRICKUNGEN UND DISZIPLINÄRE VERANTWORTUNG“

## Sexualisierte Gewalt und die Haltung der Disziplin – Gedanken und Nachfragen aus intergenerationaler Perspektive

*Marlene Kowalski*

Mit einer intergenerationalen Perspektive auf das Thema sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in institutionellen Arrangements und auf den disziplinären Diskurs sind bestimmte Zuschreibungen, (Fremd-)Adressierungen, Einschränkungen und Erwartungen verknüpft.

Konkret bedeutet die Zugehörigkeit zu einer ‚jüngeren Generation‘ hier, die Debatte um sexualisierte Gewalt und den wissenschaftlichen Diskurs dazu erst seit 2010 wahrgenommen zu haben und dadurch offenbar – so impliziert die Zuschreibung – eine von der ‚älteren Generation‘ differente Perspektive auf und Herangehensweise an die Thematik zu haben. Die Erwartung an die ‚jüngere Generation‘ besteht in gewisser Weise darin, aufgrund des eigenen Alters und der eigenen Rezeptionserfahrung eine andere, neue oder auch ergänzende Sichtweise auf die Thematik einzunehmen und sich damit das Vergangene auf eigene Weise anzueignen. Mich bewegt vor allem die Frage, warum sich die Erziehungswissenschaft und ihre Fachgesellschaft erst relativ spät, nach 2010, systematisch mit dem Thema sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in institutionellen Arrangements auseinandergesetzt haben.

Mit diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, zu verstehen und nachzuvollziehen, wie sich die verspätete Thematisierung dieses Problemkomplexes innerhalb einer Disziplin deuten lässt, deren professionstheoretischer Kern auf den Schutz der psychischen und physischen Integrität von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist. Insofern wird das Ziel verfolgt, disziplinimmanente Gründe für die lange Ausblendung des Themas zu suchen. Hierzu wurden Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin befragt, gerade um ihre spezifische Sichtweise zu erfahren und mit einem Schwerpunkt auf dominante Wahrnehmungsmuster zu untersuchen. Dazu wird aufbauend auf diesen ersten Überlegungen in einem nächsten Schritt der Ausgangspunkt der Debatte beleuchtet. Anschließend soll das methodische Vorgehen knapp umrissen, Er-

gebnisse aus der qualitativen Untersuchung präsentiert und professionsethische sowie disziplinpolitische Überlegungen angeschlossen werden.

## Ausgangspunkt

Seit 2010 gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaft den Versuch einer Integration des Themas in die fachwissenschaftliche Debatte, der sich in zunehmenden Forschungsaktivitäten dokumentiert, die auch mit beginnenden Auseinandersetzungen um die Verantwortung der Disziplin einhergehen (vgl. Andresen/Demant 2017; Kessl 2017). Zugleich konnte man in den vergangenen Jahren den Eindruck gewinnen, dass es innerhalb der Fachgesellschaft auch Tendenzen einer Personalisierung der Thematik gibt, etwa in der Diskussion um die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises von Hartmut von Hentig. In Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurde zwar die allgemeine Bedeutung des Themas für die Disziplin betont (DGfE 2011, 2017) und eigene Versäumnisse wurden selbstkritisch thematisiert (DGfE 2011). Allerdings wurden die Strukturen und Mechanismen, die zu diesen Ausblendungen geführt haben, nicht immer hinreichend beleuchtet (vgl. Andresen/Demant 2017).

Dass es in der Erziehungswissenschaft und ihrer Fachgesellschaft zudem eine Tendenz der Auslagerung des Themas sexualisierte Gewalt gibt, die auch mit Fragen nach der konkreten Zuständigkeit einhergeht, wurde von Werner Thole für die Jahre um 1999 dargelegt. Damals hat die DGfE, genauer der Ethikrat, bei der Prüfung von erhobenen Vorwürfen gegen Gerold Becker als einem Mitglied der Fachgesellschaft von einer „selbstevaluativen Untersuchung und Reflexion“ (Thole 2014, S. 160) abgesehen. Die strukturelle Dimension der Gewalt wurde damals nicht erkannt oder nicht hinreichend diskutiert (vgl. Oelkers 2017).

Ausgehend von diesen drei Diagnosen – dem Versuch der Integration der Debatte, Tendenzen der Personalisierung und Externalisierung – werde ich nun der Frage nachgehen, wie die Disziplin selbst in das Thema involviert ist, d. h. wie der aktuelle Diskurs um sexualisierte Gewalt und der Diskurs in den 1990ern von Vertreterinnen und Vertretern der Disziplin gedeutet werden, welche Abwehrmechanismen sich hierbei herausarbeiten lassen und welche Erklärungsmuster es für die verspätete Auseinandersetzung gibt.

## Vorgehen

Um die oben angestellten systematischen Diagnosen empirisch-qualitativ zu prüfen und anzureichern, wurden im Rahmen einer explorativen disziplinwissenschaftlichen Untersuchung zehn als Gespräche gerahmte narrative Interviews

mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern geführt. Meine Fragen – die Wahrnehmungsweisen des Diskurses um sexualisierte Gewalt in den späten 1990er Jahren, die Erklärungsmuster für das späte öffentliche Thematisieren 2010 sowie die Deutungen des aktuellen Diskurses – verweisen dabei auf einen Erfahrungsraum, den ich als Jüngere nicht teile. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden somit als Zeitzeuginnen sowie Zeitzeugen und Akteurinnen und Akteure in einem bestimmten Diskurs adressiert. Die zehn Disziplinvertreterinnen und -vertreter waren zwischen 39 und 74 Jahren alt und sind aktuell als Post-Docs, Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren oder Professorinnen und Professoren (auch im Ruhestand) in der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit tätig. Die Interviews wurden mit der Grounded Theory ausgewertet, um die den Aussagen zugrunde liegenden Muster in der Wahrnehmung des Diskurses herauszuarbeiten.

## Ergebnisse

Im Folgenden werden vier Bereiche herausgegriffen, die sich auf dominante Wahrnehmungsmuster des aktuellen und vergangenen Diskurses beziehen.

### *Wahrnehmungsmuster des aktuellen Diskurses um sexualisierte Gewalt*

In Bezug auf den aktuellen Diskurs um sexualisierte Gewalt in der Disziplin Erziehungswissenschaft und in der DGfE konnten sechs zentrale Wahrnehmungsmuster herausgearbeitet werden, die in verdichteter Weise die eingebrachten Perspektiven der Disziplinvertreterinnen und -vertreter abbilden und im Folgenden überblickshaft vorgestellt werden.

- (1) Gestiegene Relevanz, breitere Aufmerksamkeit und verstärkte Forschungsanstrengungen

Zunächst wurde von den Befragten sehr deutlich vermerkt, dass es seit 2010 eine breitere fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit und verstärkte Forschungsanstrengungen für Themen um sexualisierte Gewalt und Macht gibt. Registriert wurde, dass es wesentlich mehr themenbezogene Drittmittelprojekte und in der Folge eine stärkere theoretische und empirische Auseinandersetzung mit diesen Fragen gibt. Die Aussagen einer befragten Professorin verdeutlichen dies:

„[...] ich merke zuerst, es gibt wirklich ein ernsthaftes Interesse, sexualisierte Gewalt da zum Thema zu machen: Die Publikationsrate dazu steigt rapide an und das ist ja sozusagen ein Zeichen dafür, dass es ein Themenkomplex ist, der sozusagen sich verankert hat. Und ähm ich glaube, wenn man das ein bisschen breiter fasst, ordnet der sich ein in einen größeren Bedarf vor allen Dingen der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft sich mit dem Thema Kinderschutz auseinanderzusetzen.“ [Bf, Z. 342-346]

Neben den zunehmenden Forschungsbemühungen wird der Diskurs um sexualisierte Gewalt zugleich als ein separierter, abgetrennter Spezialdiskurs gesehen.

(2) Spezialisierung und Separierung: Relativ isolierter Spezialdiskurs

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird als ein Diskurs wahrgenommen, der bei einzelnen Personen, in einzelnen Sektionen und Forschungsbereichen verortet ist, und als ein Gegenstand, dem sich deswegen auch nicht alle widmen müssen. Stattdessen werden bestimmte Zuständigkeiten und Expertisen beobachtet, die dazu führen, dass sich nur ein kleiner abgegrenzter Kreis von Personen eingehender damit beschäftigt. Eine Befragte konstatiert:

„[...] wenn ich jetzt so auf die Disziplin selber schaue, dann würde ich sagen (.) also mir ist das Thema immer sehr präsent, aber nicht weil es in der Disziplin unbedingt präsent ist [...] ähm das machts mir grad son bisschen schwer zu sagen, wie ist das eigentlich, ich glaube, man kann sich dem sehr gut entziehen gleichzeitig und ich hatte so den Eindruck, es sind irgendwie dann doch alle ganz froh, dass es so einzelne Personen gibt, die sich darum kümmern //hm// und damit ist das dann auch hat das irgendwie einen Ort aber ähm (.) und die anderen können es dann auch wieder fallen lassen, also so ist son bisschen meine Wahrnehmung.“[Ef, Z. 166-173]

Hier zeigt sich eine dialektische Figur: Während die zunehmende Spezialisierung einerseits als Zuwachs von Expertise wahrgenommen wird, bedeutet sie andererseits, dass die Personen, die sich dieses Themas annehmen und Fachkenntnis aufbauen, ‚unter sich‘ bleiben.

(3) Fehlende Verknüpfung mit anderen Diskursen innerhalb der Erziehungswissenschaft

Eng damit zusammen hängt die von den Interviewten wahrgenommene fehlende Verflechtung mit anderen Diskursen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Wenn das Thema sexualisierte Gewalt verhandelt wird, stehe dies zumeist für sich allein: Es gehe um sexualisierte Gewalt, aber nicht automatisch auch um daran anschließende Fragen von Erziehung, Herrschaft, Macht, Nähe und Distanz. Umgekehrt zeige sich das gleiche Phänomen: Wenn es in Auseinandersetzungen um Erziehung, Macht oder Nähe gehe, dann werde das Thema sexualisierte Gewalt nicht systematisch mitgedacht. Diese abgetrennten Diskurse werden als problematisch bewertet, weil dadurch die Überschneidungen zwischen den Themen nicht systematisch betrachtet und als Grundlage für eine verstärkte Auseinandersetzung genutzt werden, wie dies z. B. in der Lehrkräftebildung oder in der Sozialen Arbeit für notwendig erachtet wird.

(4) Fehlende Auseinandersetzungen innerhalb der Disziplin und über Sektionsgrenzen hinweg

Ein viertes Wahrnehmungsmuster betrifft die fehlende sektionenübergreifende, disziplinar- und disziplinpoltische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Bezogen auf die Grundhaltungen und das Selbstverständnis der Disziplin bleiben damit Fragen wie „Was ist unsere Aufgabe als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler?“ „Wo liegen die Zuständigkeiten und Zuständigkeitsgrenzen der Fachgesellschaft?“ oder „Welche Verantwortung hat der Vorstand der Fachgesellschaft?“ weitgehend der jeweils individuellen Klärung überlassen. Auf dem DGfE-Kongress in Essen im Jahr 2018 wurden hierzu, so die Einschätzung der Befragten, wichtige Anstöße gegeben, die jedoch nicht hinreichend weiterverfolgt wurden.

#### (5) Fehlende curriculare Verankerung im Studium

Daneben wird eine fehlende curriculare Verankerung im Studium kritisiert. In der Lehre spiele das Thema bislang nur eine randständige Rolle. Betrachte man den schulpädagogischen Bereich, so würde das Thema in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften selten und nur an einzelnen Universitäten, von einzelnen Dozentinnen und Dozenten, keinesfalls jedoch systematisch aufbereitet und angeboten. Versuche, sexualisierte Gewalt gezielt und systematisch mit Kernthememen des pädagogischen Handelns zu verknüpfen, wie in Bezug auf das Verhältnis von Pädagogik und Macht, Disziplinierung und Strafen oder die Vulnerabilität der schutzbefohlenen Kinder und Jugendlichen blieben damit singulär.

Um die Spannweite der Wahrnehmungen abzubilden, sei zum Schluss noch auf ein sechstes Muster verwiesen, das nicht dominant, aber doch vertreten war.

#### (6) Überhitzte und emotionalisierte Debatte

Diese Wahrnehmungsweise steht in Kontrast zu den vorhergehenden Mustern. Sie fokussiert auf sexualisierte Gewalt als einen Diskurs, bei dem zu wenig die Perspektive der Personen berücksichtigt werde, deren persönliche und berufliche Existenz möglicherweise mit einem öffentlichen Verdacht gefährdet werde. Es handele sich dieser Auffassung zufolge um eine Debatte, bei der das Augenmaß zuweilen verloren gehe.

Im Ergebnis zeigt sich damit ein ambivalentes Bild: Sexualisierte Gewalt wird von den Fachvertreterinnen und -vertretern mehrheitlich als ein Thema eingeschätzt, das eine hohe disziplinarische Bedeutung hat und für die Erziehungswissenschaft mittlerweile unumgänglich ist. Thesenhaft zugespitzt könnte man sagen: Die Wahrnehmungsweisen des aktuellen Diskurses verweisen auf eine Reaktion der Disziplin dahingehend, dass das Thema zwar aufgegriffen und beforscht wird, aber eine themenvernetzende, sektionenübergreifende Auseinandersetzung und damit eine Berücksichtigung der strukturellen Dimension von sexualisierter Gewalt als nicht auszuklammernde Möglichkeit des Machtmissbrauchs in pädagogischen Beziehungen noch nicht hinreichend im Fokus steht.

### *Aktuelle Abwehrtendenzen von und Berührungsängste mit bestimmten Themen*

Die befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nehmen vier unterschiedliche Abwehrtendenzen innerhalb der Disziplin wahr. Der Fokus auf diese ausgeblendeten Themen im aktuellen Diskurs soll dazu beitragen, auch gegenwärtige Hemmnisse in der diskursiven Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu beleuchten.

Erstens wird darauf verwiesen, dass es noch immer eine Abwehr in Bezug auf das Thema Sexualität innerhalb der Erziehungswissenschaft gebe. Es wird als ein Thema betrachtet, das „schwer zu besprechen“ sei (Ef, Z. 501) und häufig eher marginalisiert werde. Zweitens wurde konstatiert, dass auch die Thematisierung von Macht gegenüber Kindern und Jugendlichen noch immer zu wenig diskursiv verhandelt werde. Diese Ausblendung der asymmetrischen und heteronomen Beziehungsstruktur ist umso auffälliger, da es in der Erziehungswissenschaft immer auch um pädagogische Beziehungen geht, die konstitutiv machtvoll strukturiert sind. Drittens gebe es häufig noch Unsicherheiten und Berührungsängste im Umgang mit Menschen, die von sexualisierter Gewalt betroffen seien. Dies führt aus Sicht der Befragten dazu, dass es zwar Debatten über Betroffenheit, aber nur selten mit Betroffenen selbst gebe. Die Äußerung einer Professorin erläutert dies:

„[...] ich glaube, dass es sozusagen auch Berührungsängste mit Betroffenheit mit denjenigen, die betroffen sind, würde ich also schon auch sagen, dass das //hm// also man ist eigentlich ganz froh, wenn man sich dem entziehen kann sowohl dem Thema als auch (.) den Gruppen selber //hmm//.“ [Ef, Z. 713-716]

Viertens gäbe es auch heute noch Tendenzen in der Erziehungswissenschaft und in der Schulpraxis, eher Täterinnen und Täter schützen zu wollen, als Betroffenen Glauben zu schenken.

Betrachtet man diese abgewehrten Themen, so ließe sich die These aufstellen, dass es auch heute noch eingeschränkte Diskursräume in der Erziehungswissenschaft in Bezug auf Macht, Sexualität und sexualisierte Gewalt gibt, die auch aus einem gewissen Unbehagen der in der Disziplin tätigen Akteurinnen und Akteure, sich dem Thema des Sexuellen zu stellen, resultieren könnten (vgl. auch Ricken 2012, S. 114).

### *Wahrnehmung des Diskurses um sexualisierte Gewalt in den 1990er Jahren*

In einem dritten Themenfeld wurden die Disziplinvertreterinnen und -vertreter nach ihrer Wahrnehmung des Diskurses um sexualisierte Gewalt in den 1990er Jahren gefragt. Übergreifend lässt sich konstatieren, dass sexualisierte Gewalt in den 1990er Jahren von den befragten Personen nicht als ein Thema wahrgenommen wurde, das den disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft be-

traf. Es gab, sofern sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erinnern, auch keinen etablierten Diskurs um sexualisierte Gewalt an Kindern in Institutionen, bspw. in der Heimerziehung.

Bereits 1999 schilderte der Journalist Jörg Schindler in der Frankfurter Rundschau die ‚Zustände‘ an der Odenwaldschule. Er formulierte den Verdacht, dass der vormalige Schulleiter Gerold Becker minderjährigen Schülern sexualisierte Gewalt angetan habe (vgl. Schindler 1999). Diskutiert wurde nach 2010 auch darüber, warum die Öffentlichkeit, die Erziehungswissenschaft oder die Fachgesellschaft nicht schon 1999 auf das Unrecht reagiert hätten, das Kindern in pädagogischen, zumal reformpädagogischen Institutionen widerfahren ist (vgl. dazu: Oelkers 2017).

Befragt nach dem besagten Artikel von Jörg Schindler konnten sich einige der Interviewten an diesen erinnern. Einige haben ihn aber schlichtweg als nicht relevant für die eigene Disziplin eingeordnet, wie folgende Äußerung verdeutlicht:

„Und, da kann ich mich erinnern, da hatten wir diesen Artikel drin von diesem Jörg Schindler und ich habe das gelesen, es hat mich wahnsinnig interessiert, aber komischerweise, obwohl ich Pädagogik studiert habe, habe ich überhaupt keine Verbindungslinie dazu gezogen (.) also das war komisch (.) also das war wirklich irgendeine Form von (.) also es betrifft mich nicht, es betrifft nicht das, was ich werden will und es war auch überhaupt nicht Thema in meinem Studium (.) und auch da wurde von den Lehrenden/Dozierenden keine Verbindungslinie gezogen [...] jedenfalls stand das total unverbunden mit meiner Ausbildung mit meinem Wissen mit meiner Praxis“ [Bf, Z. 681-688]

Neben diesen Perspektiven von damals Studierenden haben auch gestandene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der damaligen Zeit die Tragweite der Vorwürfe nicht erkannt, wie dies etwa Jürgen Oelkers selbstkritisch offenbart (vgl. Oelkers 2017, S. 12). Die fehlende Einordnung des Themas in den eigenen akademischen und beruflichen Erfahrungs- und Bezugshorizont verdeutlicht, wie wenig die Fachwissenschaft damals bereit war, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

### *Erklärungsmuster für die späte Thematisierung von sexualisierter Gewalt innerhalb der Disziplin*

Die Nicht-Thematisierung von sexualisierter Gewalt in institutionellen Arrangements innerhalb der Disziplin vor 2010 wirft auch deshalb Fragen auf, weil mittlerweile bekannt ist, dass sich 1999 eine Familie an den damaligen Vorstand der DGfE gewandt hatte, um Unterstützung bei einer Prüfung der Vorwürfe gegen Gerold Becker zu erhalten. Dass das Anliegen damals durch den Ethikrat mit dem Hinweis zurückgewiesen wurde, dass es sich bei der Frage nach der Schuld von Becker vor allem um „einen Rechtssachverhalt“ handle und der Ethikrat sich darum „aus formalen Gründen“ (Thole 2014, S. 160) nicht eingehender damit beschäftigen könne, ist ebenso auffällig wie die Tatsache, dass kein Aus-

tausch und – abseits der juristischen Perspektive – keine erziehungswissenschaftliche Verständigung innerhalb der DGfE dazu stattfand.

Fragt man heute, warum es damals keinen Austausch innerhalb der Fachgesellschaft hierzu gab, so lassen sich den Äußerungen der Interviewten folgend, vor allem vier Erklärungsmuster herausarbeiten:

- (1) Zunächst kann die Nicht-Thematisierung durch den Vorstand der DGfE aus einer pragmatischen Perspektive als ein Resultat von begrenzten Ressourcen und vielfältigen Belastungen (mit zuweilen Überlastungen) betrachtet werden. Bei einer Fülle von Anfragen und Bitten um Stellungnahmen in Zeiten des Bolognaprozesses wurde dies möglicherweise nur als ein Thema unter vielen anderen betrachtet.
- (2) Daneben kann es eine implizite Loyalität gegenüber den beschuldigten Personen gegeben haben, die mit persönlichen Bindungen zu einzelnen reformpädagogischen Akteurinnen und Akteuren einherging (vgl. auch Thole 2014, S. 157).
- (3) Das Ausbleiben einer Debatte kann auch damit begründet werden, dass der Vorstand keine dezidierte Zuständigkeit dafür wahrgenommen hat, das Fehlverhalten einzelner Personen zu untersuchen und ggf. Sanktionen zu verhängen.
- (4) Eine weitere Begründungsfigur kann in der biographischen Prägung der Fachvertreterinnen und -vertreter gesehen werden: So gab es in der Generation der 1968er, die eine Liberalisierung von Sexualität erkämpft hatte, möglicherweise eine gewisse Ausblendung von Formen sexualisierter Gewalt.

Diese Erklärungsmuster zeigen vor allem die Vielschichtigkeit der Thematik, bei der biographisch-persönliche, habituelle und organisationale Aspekte ineinandergreifen. Mitunter werfen diese Begründungsfiguren auch Fragen danach auf, inwieweit heute noch ähnliche Muster bestehen könnten oder ob es diesbezügliche Klärungen und Weiterentwicklungen gab. Dies betrifft insbesondere die Frage nach der konkreten Zuständigkeit der DGfE und ihres Vorstands für die Aufklärung und Aufarbeitung von Unrecht, das Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen widerfahren ist.

## Weiterdenken: professionsethische Fragen und disziplinpolitische Reflexionen

Was heißt das nun alles für uns als ‚jüngere Generation‘? Wie sehen wir die Erziehungswissenschaft, wohl wissend, dass wir ein aktiv gestaltender Teil davon sind? Was wäre wichtig für eine zukünftige Auseinandersetzung? Drei Punkte sollen als ein Vorschlag zum gemeinsamen ‚Weiterarbeiten‘ an der Thematik skizziert werden: Erstens wäre es wichtig, die auffällige Zurückhaltung hinsichtlich der sektionenübergreifenden Auseinandersetzung mit dem

Thema sexualisierte Gewalt sowie eigene Ausblendungen zu realisieren und ggf. eigene Verstrickungen zu überwinden. Zweitens erscheint es vor dem Hintergrund der diskutierten Thesen notwendig, dass die Themen sexualisierte Gewalt, Macht, Nähe und Distanz stärker professionstheoretisch eingeordnet und hinsichtlich ihrer strukturellen Bedeutung für die Erziehungswissenschaft, die Lehrkräftebildung und die Soziale Arbeit befragt werden und eine stärkere curriculare Verankerung dieser Themen angestrebt wird (vgl. Oevermann 2010). Drittens erscheint elf Jahre nach 2010 eine wissenschaftlich fundierte, disziplinhistorische und auf die Fachgesellschaft bezogene Aufarbeitung der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema sexualisierte Gewalt angebracht und unumgänglich. Die Einlösung dieser Punkte hat mit dem sektionsübergreifenden, von dem Vorstandsmitglied Elke Kleinau geleiteten Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE und der Erarbeitung einer Stellungnahme im letzten Jahr begonnen. Es ist zu hoffen, dass dieser Prozess kontinuierlich fortgeführt wird. Aus einer intergenerationalen Perspektive könnten diese Entwicklungen durch kritische Rückfragen (z. B. auch bezüglich der impliziten Solidarität der ‚älteren Generation‘ mit den eigenen ‚Doktorvätern‘ bzw. ‚Doktormüttern‘ oder die zurückhaltende Rezeption früher Arbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu Gewalt), Partizipation und Teilhabe nachhaltig begleitet werden.

*Marlene Kowalski, Dr.*, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Demant, Marie (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 54, 28, S. 39-49. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.06>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04\\_Kurzstellungnahme\\_Sexualisierte\\_Gewalt\\_p%C3%A4d\\_Instit.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04_Kurzstellungnahme_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf) [Zugriff: 5. Mai 2021].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03\\_Sexuelle\\_Gewalt\\_in\\_paedagogischen\\_Kontexten.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03_Sexuelle_Gewalt_in_paedagogischen_Kontexten.pdf) [Zugriff: 14. Mai 2021].

- Kessl, Fabian (2017): Die Erziehungswissenschaft und ihre „pädagogischen Täter“. Eine kommentierende Einordnung des Themenschwerpunktes. In: *Erziehungswissenschaft* 54, 28, S. 9-10. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.02>.
- Oelkers, Jürgen (2017): „Warum hat niemand den Verdacht geteilt?“ Die Odenwaldschule, die Medien und die Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 54, 28, S. 11-18.
- Oevermann, Ulrich (2010): Sexueller Missbrauch in Erziehungsanstalten. Zu den Ursachen. In: *Merkur* 64, 734, S. 571-581.
- Ricken, Norbert (2012): Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In: Thole, Werner et. al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 103-117. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.9>.
- Schindler, Jörg (1999): Der Lack ist ab. In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 268 vom 17. November 1999, S. 3. Auch unter <http://www.fr.de/politik/spezi als/missbrauch/odenwaldschule-fr-anno-1999-der-lack-ist-ab-a-1044466> [Zugriff: 2. April 2021].
- Thole, Werner (2014): Vom „Schock“ zur Reflexion – Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen. *Erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf das erneute Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagogInnen*. In: Böllert, Karin/Wazlawik, Martin (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-167. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2_12).

# Betroffene können Zeugen sein, wenn Systeme versagt haben<sup>1</sup>

Max Mehrick

Ich war in den Sechziger- und Siebzigerjahren Schüler einer relativ bekannten Internatsschule, wobei die Gründe ihrer Bekanntheit von früher zu heute stark voneinander abweichen.

Als Betroffener von sexualisierter Gewalt in der Kindheit habe ich wie viele andere Betroffene – über viele Jahre hinweg – erfahren, dass es für die erlebten traumatischen Erfahrungen keine interessierte Öffentlichkeit gab. Im Gegenteil: Kinder, die sexualisierter Gewalt ausgesetzt waren, stießen in der Gesellschaft meist auf Menschen, die in einer Art Parteilichkeit die Strukturen stützten, die diese Verbrechen rahmten und somit ermöglichten.

Damit wurden Täter und Täterinnen geschützt und Taten aus unterschiedlichen Motivationen – zumindest indirekt – toleriert und somit die Hemmschwelle für potentielle Täter und Täterinnen deutlich gesenkt.

Es wurde hierbei oft auf die „Befreiung der kindlichen Sexualität“ hingewiesen. Diese Hinweise kamen aus einem sozialen Milieu mit ihren Vorstellungen zur Bekämpfung des sexualfeindlichen Bürgertums, der Befreiung von einer rigiden Sexualmoral, einer ‚Neuordnung‘ der Geschlechterbeziehungen bis hin zu einer sexuellen Revolution, u. a. m.

*Und!* Diese Hinweise kamen von Tätern und Täterinnen. Aber sie sagten nicht: „Kind, wir leben in Zeiten der sexuellen Revolution, wir zeigen nun allen, wie wir sämtliche Tabus brechen, möchtest du mitmachen? Möchtest du dies und das tun?“ – ich hätte diese mir unverständlichen Fragen auch nicht beantworten können –, sondern sie verwiesen nur darauf, wie verklemmt man sonst wäre, wie prüde, wie zurückgeblieben. Wenn ein Kind dann immer noch bei einer Abwehrhaltung blieb, sprach man davon, was normal und was nicht normal wäre, von Befreiung und von Ungerechtigkeiten und ‚falschen‘ Verboten, die es nun zu beseitigen gelte.

So nahm das Kind diese allgemeine Stimmung in seinem Umfeld wahr und lernte, dass prüde sein, verklemmt sein oder – gerade bei diesem Thema – gar zurückgeblieben sein, etwas ganz Schlimmes war und ließ sich lieber ausziehen. Das aber entsprach nicht meinem Willen, und es war daher für mich genau das Gegenteil von Befreiung. In mir wurde es eng, denn es gab kein freies Entfalten und an so manchen Stellen auch keine gesunde kindliche Entwicklung mehr. Was aber viele dieser Erwachsene für fortschrittlich festgeschrieben, konnte von anderen Erwachsenen nicht kritisiert werden, ohne dass diese dann Angst beka-

---

1 Der für den DGfE-Kongress in Köln 2020 ausgearbeitete Vortrag kommt hier in einer für den Druck leicht überarbeiteten Fassung zum Abdruck.

men, selbst als rückwärtsgewandt, als prüde, als verklemmt und zu wenig progressiv entlarvt zu werden. Diese Dynamik zog sich durch das gesamte gesellschaftliche Miteinander. Dazu wollte niemand etwas sagen! So einfach darf es aber nicht sein, Wissenschaft, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu beeinflussen. Aber hier schien es viele Jahrzehnte so gewesen zu sein.

Heute nun gibt es immer mehr Fragen zu meiner Kindheit, die sich für mich – jetzt Jahrzehnte später – klären. In der Kindheit konnte ich mir diese Fragen nicht beantworten, geschweige denn für mich enträtseln.

Kann man in der Welt, in der ich lebe, aus Stroh Gold machen, auf einem Besen fliegen oder mit seinem Spiegelbild ins Gespräch kommen? Diese Fragen konnte ich mir als Kind doch schon recht früh, wenn auch nicht ganz zweifelsfrei, beantworten. Das eine waren Geschichten, Märchen, die man sich vorlas oder erzählte, und das war etwas anderes als die Welt, in der ich lebte. Die Realität! Das hatte ich – durch mein Umfeld – lernen können zu unterscheiden. Welche Hinweise mir mein Lebensumfeld gab, dass ich diese Unterscheidung machen konnte, weiß ich nicht mehr, aber ich konnte es unterscheiden.

Hinweise jedoch, dass das, was ich in meiner Kindheit lange Zeit erlebte, nicht in die Realität eines Kinderlebens gehört und nicht gehören darf, gab es für mich aber nicht. Niemand gab diesem Kind diese Hinweise, nicht die Täter und Täterinnen und auch nicht das schweigende Umfeld!

Die Folgen dessen, was ich erlebt hatte, führten zum Schweigen. Die Folgen dieses Schweigens waren für das Kind die Verfestigung falscher Vorstellungen. Ich bin mit dem, was ich denke und fühle falsch. Ich bin schuldig und habe mich zu schämen. Das bestätigt dann auch die eigene Wertlosigkeit. Selbstvertrauen, also ein „Sich-Selbst-Trauen“ war beziehungsweise ist so nicht mehr möglich. All das wird als „dem eigenen Sein zugehörig“ verinnerlicht. Es folgt, durch das Schweigen, scheinend die Chronifizierung der Traumafolgen.

Dass es so weit kam, hat in hohem Maße das schweigende Umfeld mit zu verantworten. Denn die kindlichen Erkenntnisse zu Schuld, Scham und Nicht-Vertrauen-Dürfen ergeben sich auch und gerade aus diesem Schweigen. „Es müsste doch sonst jemand etwas sagen!“ Das Kind verfolgt dabei keine Fachdebatten, liest keine wissenschaftlichen Beiträge und verfolgt das Thema nicht in irgendwelchen Medien. Das alles passiert vielleicht irgendwann ab einem gewissen Jugendalter, das Kind aber erlebt! Es nimmt diese Widerspruchslosigkeit wahr, als Zustimmung wahr, als Zustimmung für die Richtigkeit dessen, was es erleben muss. Es ist eine Bestätigung für die Richtigkeit der erlebten Schul- und Erziehungsrealität, in der es sich befindet. Diese scheinbare Zustimmung, dass es so, wie es ist, richtig sein muss, bleibt aber in einem unbegreiflichen Widerspruch zur eigenen Gefühlswelt. Das wiederum führt immer tiefer in die Vertrauenskrise mit dem eigenen ICH! Sicherheit und Zuversicht kann es in dieser Existenz nicht mehr geben.

Das Kind scheitert nun in seiner Situation an sich selbst. Wobei Scheitern hier noch ein ganz freundliches Wort ist. Das Kind fühlt sich mit seinen Schuld-

und Schamgefühlen als Versager. Und damit hat sich für das Kind auch der Versuch zur möglichen Klärung der Diskrepanz zwischen dem Gefühlten und dem Erlebten erledigt. Das weiß nun, dass es schlecht und schuldig ist. Es sucht nun gar nicht mehr weiter nach Erklärungen, die der eigenen Entlastung hilfreich sein könnten. Denn für die eigene, scheinbar wirre Gefühlswelt gibt es nun eine Erklärung. Die eigene Fehlerhaftigkeit. Dadurch wird die Welt verstehbarer und verständlicher, die eigenen Gefühle und das eigene Selbst aber werden entwertet, einen positiven Zugang hierzu gibt es kaum noch.

Nun verschiebt sich der Fokus hin zu der Anstrengung, dass andere nicht bemerken dürfen, nicht sehen dürfen, wer und was man ist. Vernichtend wäre es nun, würden sie es aussprechen! Wenn ausgesprochen wird, wer ich – das Kind, der Jugendliche – bin, wie schuldig und schlecht, wenn ausgesprochen würde, was die früh prägenden Erlebnisse – *an denen ich beteiligt war* – aus mir gemacht haben. Möglichst unsichtbar möchte das Kind nun sein, denn jedes Sichtbar-Werden birgt die Gefahr, erkannt zu werden.

Der Gedanke, dass man nicht die eigene fehlerhafte Person, sondern die prägenden Erlebnisse selbst zum Gegenstand des Aussprechens macht, konnte nicht mehr gedacht werden. Die stillen Jahre hatten es gelehrt. Eine Wahrnehmungsverschiebung! Nicht mehr „irgendetwas ist falsch“, sondern jetzt ganz deutlich „ich bin falsch“ ist nun der Gedanke.

Das ist exemplarisch für unzählige Kindheitsschicksale. Und so entfernt sich das Kind immer weiter von sich selbst und verliert die Bindung zum eigenen Ich. Die Kinderseele ist all dem schutzlos ausgeliefert und tut das scheinbar einzig Richtige: Abwehr und Verdrängung um jeden Preis.

Diese Kinderseele wird ein Leben lang dort verharren, wo sie verlassen wurde. Gescheitert an und in der eigenen Kindheit!

Aber so kann und so darf es nicht sein! Das Kind kann und darf in und an seiner Kindheit gar nicht scheitern. Es geht hier doch um die, welche mit ihrem Handeln das Kind in diese Situation brachten. Es geht um die Erwachsenen und um ihr Handeln am Kind, und hätte man nicht jahrzehntelang so intensiv dazu geschwiegen, dann wäre sicher auch früher erkannt worden: Hier geht es um Täter und Täterinnen und ihre Taten.

Die deutsche Erziehungswissenschaft, d. h. die in diesem Feld tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, stellt sich die Frage, ob die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt momentan oder künftig Thema des Selbstverständnisses ist oder sein soll. Gab es denn Versäumnisse? Ist Schweigen ein Versäumnis? Ja! Schweigen ist hier ein Versäumnis, weil es dem Verrat am Kind gleichkommt.

Schweigen hierzu wurde aber lange nicht als Versäumnis gesehen. Dass Opfer sexualisierter Gewalt in der Kindheit häufig schweigen, dafür gibt es Gründe. Angst ist einer davon. Auch verspricht man sich Schutz im eigenen Schweigen, es fehlen dem Kind außerdem die Worte dafür. Denn dieses

Schweigen ist eines, das sich am Umfeld orientiert, ein durch Stillschweigen geprägtes Umfeld.

Wenn das direkte und darüber hinaus das gesamte Umfeld weder spricht noch auf das reagiert, was offensichtlich war – zumindest gedacht oder geahnt werden konnte –, dann müssen dem verunsicherten Kind oder Jugendlichen in seiner Verzweiflung nicht nur die Worte fehlen, um zu beschreiben, eher scheint es ihm, dass es gar keine Worte dafür gibt, sonst hätte man sie doch wenigstens schon einmal gehört!

Gegenworte!

So ist das eigene Schweigen ein Selbstschutz. Das Schweigen des schweigenden Umfelds aber war auch ein Ver-Schweigen. Schweigen ist Unrecht, wenn man damit Unrecht verschweigt.

Niemals hätte eine Fachgesellschaft sich – von einer scheinbar gesellschaftlichen Strömung, aus Loyalitäten der Verantwortlichen untereinander oder auch nur, weil es vermeintlich nicht möglich war, Meinungsführer offen zu kritisieren –, niemals also hätte sich eine Fachgesellschaft so in die Enge treiben lassen dürfen und deshalb zu schweigen, statt laut zu sein, was in all den Jahren so vordringlich gewesen wäre.

Durch das Schweigen hat man das gemiedene Thema dann allen anderen überlassen und damit auch und gerade den Falschen. Dieses Versäumnis ist ein abgrundtiefes. Es wirkt noch immer! Im Heute und im Jetzt!

Wenn Fragen wie „Hat jemand etwas dagegen?“ oder „Ist jemand damit nicht einverstanden?“, die unausgesprochen im Raum stehen, von niemandem beantwortet werden, so wird das als Zustimmung gewertet. Schweigen, dass „Sich-nicht-Äußern“ ist ein „Gewähren-Lassen“. „Gewähren-Lassen“ war die große Glasglocke, unter der Kinder und Jugendliche mit ihren Tätern und Täterinnen leben mussten.

Das Kind und der Jugendliche werden in ihrem Lebensumfeld überwiegend flankiert von Eltern und Familie, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern. Die einen haben ganz allgemein die Pflicht der Sorge und Fürsorge, die anderen sollen unterstützen, Bildung vermitteln und die persönliche Entwicklung fördern. Helfend, richtunggebend und richtungsweisend will eine Fachgesellschaft wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) unter anderem durch die wissenschaftliche Erforschung von Erziehungsprozessen Anregungen geben, um Weiterentwicklungen oder Veränderungen zu erreichen, eventuell sogar, um auf Fehlentwicklungen korrigierend hinzuweisen und/oder einzuwirken.

Der von der Jugendbewegung beeinflusste Reformpädagoge Siegfried Bernfeld sagt: „Erziehung ist [...] die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache.“ Wenn dem so ist, dann bedeutet das aber doch, die Gesellschaft muss sich zum Kind verhalten. Und damit ist auch das Themengebiet zur Kindheitsforschung ein sehr großes. Es kann hier zu vielem

geforscht werden und Ergebnisse könnten und sollten dann Kindheit auch beeinflussen können.

Mit großer Sicherheit aber müssen zu jeder Zeit die speziellen ethischen Fragen hierbei betrachtet und beforscht werden und da ist man doch in diesem Kontext sehr schnell bei Themen wie Macht, Macht und Gewalt, Macht und sexualisierte Gewalt, Macht und Abhängigkeit.

Die DGfE hat nach außen hin deutlich werden lassen, dass sie das öffentliche Mandat hierzu bereit ist wahrzunehmen. Die DGfE ist damit die Instanz, die auch durch neues empirisches und theoretisches Wissen in die pädagogischen Handlungsfelder eingreift – und ihre Erkenntnisse dann bestenfalls Grundlage pädagogischen Handelns werden.

Doch hätte dabei nicht schon immer ein Grundsatz, eine Grunderkenntnis nach außen getragen werden müssen? Nämlich der Grundsatz, dass sexualisierte Gewalt in pädagogischen Interaktionen unmissverständlich und konsequent abzulehnen und auszuschließen sind? Diese Erkenntnis gab es damals scheinbar nicht und es muss kritisch reflektiert werden, warum dies so war. Auch stellt sich die Frage, ob diese Erkenntnis heute bei allen Verantwortlichen präsent ist.

Jede wissenschaftliche Forschung beginnt doch mit Fragestellungen. Wissenschaft und Forschung kann gerade bei den Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sicher nicht immer das Bestreben nach „ganz Neuem“ sein, denn wissenschaftliche Leistung besteht doch auch darin, aufkommende Zweifel und Bedenken zu einem Thema zu formulieren, um darüber dann zu veränderten Ergebnissen zu kommen. Das wurde hier beim Thema „Sexualisierte Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Schutzbefohlene“ komplett versäumt! Was war ausschlaggebend, welche Gründe waren es, dass man Fragen, welche zu stellen gewesen wären, nicht stellte?

Durch das Schweigen versäumte es die Gesellschaft – und damit ist nicht nur die Fachgesellschaft gemeint – im Rahmen ihrer Pflichten und Aufgaben, das Kind zu schützen. Die wissenschaftliche Fachgesellschaft hat es insbesondere in ihrem Fachgebiet sträflich versäumt, ihre Positionen klar darzulegen beziehungsweise klarzustellen und ihr Verhältnis zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Beziehungen zu konkretisieren und Fehlentwicklungen zu benennen.

Argumente derer, die eine pädagogische Ausbildung durchliefen – manche durchliefen eine solche nicht und waren in pädagogischen Fachkreisen dennoch Meinungsführer – hatten oft die freie Entfaltung, Nähe und Liebe zum Kind, den ‚pädagogischen Eros‘ und Ähnliches zum Inhalt. Wer aber so formuliert, muss gerade bei Themen wie der Kindeserziehung zugleich auch die Grenzen formulieren. Unmissverständliche Grenzen. Sonst kann an pädagogischen Einrichtungen – wie vielfach und unbeachtet dann auch geschehen – ein sexualisiertes Klima entstehen, in dem es dem Kind nicht möglich ist, die eigene Gefühlswelt als richtig anzunehmen.

Kindliche Opfer können in diesem Klima nur eines wahrnehmen: Alles was geschieht, geschieht nur zu ihrem Besten. Und diejenigen, welche den kindlichen Opfern helfen könnten oder wollten, trauten bzw. trauen sich oft nicht oder sind zu unsicher, um zu handeln, denn sie müssten – wenn sie pädagogische Laien sind – der professionellen Person, der pädagogischen Fachkraft widersprechen oder – wenn die potenziell Helfenden selbst pädagogisch ausgebildet sind – sich gegen die vorherrschende Meinung in der eigenen Profession stellen. Das wird für beide Seiten, die der Laien wie die des Profis umso schwieriger, je weniger Ansätze sie für die Richtigkeit ihrer Wahrnehmung finden können, beziehungsweise umso einfacher es ihnen gemacht wird, schulterzuckend einfach gar keinen Standpunkt einzunehmen.

Das heißt, im allgemeinen Schweigen war nichts zu finden und wenn, konnte man problemlos mitschweigen.

Das gesellschaftliche Schweigen zu dieser Thematik wurde erst richtig sichtbar, nachdem die Enthüllungen nicht mehr zu ignorieren waren. Aber selbst dann noch wurde immer wieder versucht, das Thema wegzuschieben und wieder zum Schweigen zurückzukehren. Dadurch aber blieben diese Enthüllungen viel zu lange wirkungs- und folgenlos.

Und das ließ bzw. lässt dann die allgemeine Öffentlichkeit wie auch die Fachgesellschaft mehr als schlecht aussehen. Es kam allorts und sehr schnell zu der Reaktion, sich rechtfertigen zu wollen oder zu müssen. Niemand habe jemals etwas gewusst, Mitverantwortung gäbe es daher schon deswegen keine und eine Mauer des Schweigens wäre zu keiner Zeit auszumachen gewesen. Parallel dazu wurde aber immer deutlicher, dass sexualisierte Gewalt von Menschen unter dem Vorwand pädagogischer Professionalität verübt und durch Untätigkeit und Schweigen anderer geschützt wurde. Durch den Umgang während und mit den Enthüllungen ging viel Glaubwürdigkeit verloren.

Und heute? Was wäre wichtig? Was würde ich – immer wieder auch mit einem Blick, der in die eigene Kindheit führt –, was würde ich als wichtig erachten, was erwarte ich?

Meine Erwartungen sind zum Beispiel eine klare Sprache, die zwischen Übergriffen und haltgebender Nähe unterscheidet, die Verpflichtungen benennt im Umgang mit Frühwarzeichen und Gefährdungen sowohl im Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen als auch in der Symptomatik von Betroffenen oder möglichen Betroffenen.

Ich erwarte eine klare Zuweisung von Verantwortung, eine Struktur mit Ansprechpartnern, die innerhalb der DGfE für Aufklärung zuständig sind.

Ebenso erwarte ich, dass die Fachgesellschaft untersucht, warum sie ihre unkritische Haltung so lange aufrecht gehalten hat. Was sind die Gründe für diese Haltung gewesen? Warum hatte diese Haltung so lange Bestand? Was hätte eine Haltungsänderung beschleunigen können?

Von der Erziehungswissenschaft erwarte ich also ganz grundsätzlich, dass sie nicht nur jenes Wissen schafft, das zeigt, welche Faktoren das Schweigen,

das Verschweigen begünstigt haben, was die Offenlegung fördert, wie eine Kultur der Transparenz entstehen kann, sondern auch, dass sie eine klare Haltung einnimmt.

Es ist nicht etwas, das ‚passiert‘. Es ist etwas, das jemand tut.

Es sollte Schulungen, öffentliche Statements, Infomaterial geben – ähnlich wie z. B. bei erfahrenen Fachkräften in Beratungsstellen. Das braucht auch die Pädagogik als einen festen Bestandteil – einen Katalog über Maßnahmen und Schritte zum Umgang mit Missbrauch und zur Aufklärung. Dazu gehören dann auch die Verantwortlichkeiten, die Koordination und Beratung weiterführender Maßnahmen. Das zu initiieren und eine Ausgangslage zu schaffen, damit wissenschaftliche Erkenntnisse und Grundsätze (!) in die praktische Pädagogik einfließen, liegt meines Erachtens auch in der Verantwortung der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern.

Wenn Wissenschaft nicht zuständig ist, zu erfassen, was die Kriterien sind, unter denen Unrecht gedeiht und was Strukturen und Kriterien sind, unter denen es – dieses Unrecht – eingedämmt wird, wenn kein Teil wissenschaftlicher Pädagogik der Schutz der Lernenden ist, dann findet Wissenschaft im Elfenbeinturm statt.

Da Lernen nur gut gelingt unter guten und haltgebenden Kontextbedingungen, ist es ein sträfliches Vergehen, die Betroffenen – wie insgesamt die Lernenden – im Stich zu lassen und so zu tun, als würde Pädagogik bei der inhaltlichen Wissensvermittlung enden.

Wissen über Recht und Unrecht und die Vermittlung sozialer Standards, die auch Kinder erkennen lassen, wenn an ihnen Unrecht begangen wird – das ist eine zentrale Aufgabe von Pädagogik – und die Wissenschaft hätte die Aufgabe, auch hier Standards zu formulieren, die im pädagogischen Kanon mindestens enthalten sein müssten.

Erziehung ist Euer Thema. Ihr wollt es bearbeiten. Ihr wollt diejenigen sein, die hierzu kindgerechte, menschengerechte Lösungen erforschen. Ihr dürft nicht schweigen!

„Erziehung muss scheitern dürfen!“, sagt Ihr – Erziehende können mit ihren Bemühungen scheitern, aber sie müssen sich dann auch den Bedingungen ihres Scheiterns stellen, und vor allem aber gilt bei jeder menschlichen Bemühung, schaden darf sie nicht. Scheitern mag Erziehung möglicherweise – wenn auch nicht „dürfen müssen“ – schaden jedoch darf sie niemals dürfen. Wer aber Erziehung für gescheitert erklärt, muss sich gleichzeitig fragen, ob sie geschadet hat. Letztlich wäre es infam, dem zu Erziehenden dieses Scheitern zuzurechnen.

*Max Mehrick* ist Betroffener sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend im institutionellen Kontext, als Schüler einer Internatsschule. Am Prozess der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beteiligt er sich mit Texten, die eine solche Betroffenheit aus unterschiedlichsten Perspektiven versuchen erfahrbar zu machen und die Menschen in Welten führen, die sie sonst nicht betreten und verstehen könnten. Max Mehrick ist

Autor der Bücher „Der lange Weg zurück. Das verlorene Leben“, „Das Fenster zur Einsamkeit. Verborgenes Leben“ und „Zerplatzte Sprechblasen“.

# Involviertheit und Verantwortung, Legitimation durch Wissenschaft, Aufarbeitung als Herausforderung Sexualisierte Gewalt und erziehungswissenschaftliche Disziplin

*Meike Sophia Baader*

## Einleitung

Die Erziehungswissenschaft als Disziplin hat die Verantwortung für das Thema sexualisierte Gewalt und ihre Involviertheit noch nicht vollständig übernommen, denn eine wirklich umfassende Reflexion und Diskussion der Dimensionen ihrer Verstrickung steht aus. Nach wie vor ist das Thema in seiner ganzen Breite nicht im Kern der Disziplin angelangt. Dazu müsste es zum einen sichtbarer in die Disziplingeschichte aufgenommen, zum anderen verstärkt in der Lehre verankert und schließlich zum selbstverständlichen Bestandteil pädagogischer Professionalität werden. Dies würde auch voraussetzen, sich im Kontext von Curricula und pädagogischer Professionalität mit den Ergebnissen von Aufarbeitung zu befassen und diese dabei zugleich als unabgeschlossen zu betrachten, deren Ergebnisse aktiv zu verfolgen und aufzunehmen. Auch existieren gegenüber der Aufarbeitungsforschung Abwehrstrategien, die im Rahmen dieses Beitrags analysiert werden. Zudem ist das Thema von Geschlechterdimensionen durchzogen, die ebenfalls unabdingbar zu einer professionellen Reflexion gehören, bislang jedoch zu wenig berücksichtigt wurden. Für die Zukunft der Aufarbeitungsforschung schließlich ist eine Vernetzung untereinander wichtig sowie eine intensivierte Reflexion des Netzwerkbegriffs, die vor allem im Kontext der Involviertheit der Wissenschaft auch deren spezifische Strukturen einbeziehen muss. Insgesamt zielt der Beitrag darauf, Leerstellen bezüglich des Themas, ungenutzte Potenziale sowie Herausforderungen für die Disziplin zu benennen. Damit sollen, teilweise auch durch bewusste Zuspitzungen, Impulse für weitere Diskussionen gesetzt werden.

## Verantwortung der Disziplin

Das Thema der sexualisierten Gewalt in pädagogischen Kontexten ist seit der verstärkten öffentlichen Problematisierung insbesondere durch Betroffene und Medien im Jahre 2010 auch von der Erziehungswissenschaft aufgegriffen worden. Als Fachgesellschaft setzte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Frühsommer 2010 einen Arbeitskreis ein, in dem der (damalige) Vorsitzende sowie ein weiteres Vorstandsmitglied vertreten waren.

Der Arbeitskreis organisierte 2011 einen Workshop, zu dem die DGfE einlud. In diesem Zusammenhang erschien eine Stellungnahme der DGfE zu „Sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen“ (2011), die sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, über den Straftatbestand hinaus, als Verstoß gegen eine „pädagogische Professionsethik“ bezeichnete (ebd.). Aus dem Workshop ging eine Veröffentlichung hervor (Thole et al. 2012), in deren Vorwort der Vorstandsvorsitzende auf Versäumnisse der DGfE hinwies (Thole 2012). Aufgegriffen wurde das Thema in der Erziehungswissenschaft (2017), und es war mit zwei Podiumsdiskussionen auf dem Kongress der Fachgesellschaft 2018 in Essen vertreten. Im Frühjahr 2020 wurde vom Vorstand der DGfE ein Arbeitskreis auf Zeit eingesetzt, der sich unter Leitung von Elke Kleinau mit den disziplinären Verstrickungen befasst und dazu auch ein Paper verfasst hat. Die Fachgesellschaft setzte und setzt sich mit dem Thema auseinander. Ob sie allerdings der Selbstverpflichtung auf eine breite Diskussion und Implementierung des Themas, wie es in der Erklärung von 2017 formuliert wurde, nachgekommen ist, darf und muss gefragt werden. Auf mögliche Maßstäbe dafür wird zurückzukommen sein, nachdem zunächst ein Blick auf die Forschung und schließlich auf die Disziplin geworfen wird.

Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler forschen einschlägig zum Thema sexualisierte Gewalt und werden dabei etwa von der Förderlinie des BMBF „Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“ finanziell unterstützt. Ein Überblick über den Stand der Forschung, über Zugänge und Themenfelder gibt bspw. das Handbuch „Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte“ (Retkowski et al. 2018). Zudem sind eine Reihe von Publikationen zur Odenwaldschule und damit zur Reformpädagogik und ihrer Geschichte vorgelegt worden, die wiederum für die Geschichte der Disziplin und deren Selbstverständnis einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Hierzu zählen etwa die bildungshistorischen Studien von Jürgen Oelkers (2011; Miller/Oelkers 2014), die autobiographischen Berichte von Betroffenen, zuletzt von Max Mehrick (2018) sowie die Aufarbeitungsstudien zur Odenwaldschule von Heiner Keupp et al. (2019) und von Jens Brachmann (2019) sowie die Untersuchung zu Landerziehungsheimen (Brachmann 2015).

Neben den Forschungen zur Reformpädagogik und zur Odenwaldschule weist die Studie zu „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“ von Meike Sophia Baader, Carolin Oppermann, Julia Schröder und Wolfgang Schröder eine besondere Relevanz für die Disziplin auf, geht es dabei doch um Missbrauch in öffentlicher Verantwortung und das von Kentler pädagogisch begründete Projekt, bekannt als sogenanntes „Experiment“, männliche Kinder und Jugendliche bei pädosexuellen Pflegevätern unterzubringen, das bis in die 2000er Jahre praktiziert wurde. Kentler war von 1969 bis 1976 Abteilungsleiter am Pädagogischen Zentrum in West-Berlin und ab 1976 Professor für Sozialpädagogik in Hannover (vgl. Baader et al. 2020).

Das Thema wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bearbeitet, es ist in der einschlägigen Fachzeitschrift der Disziplin, der Zeitschrift für Pädagogik diskutiert (Andresen/Tippelt 2018) und, mit Fokus auf ihrer Involviertheit, auch in die Geschichtsschreibung der Disziplin aufgenommen worden (vgl. Baader 2019).

Neben den genannten Formen der Thematisierung durch die Fachgesellschaft und der Berücksichtigung in einer einschlägigen Zeitschrift der Disziplin ist schließlich nach dem Stellenwert in der Lehre zu fragen. Eine empirische Untersuchung an 20 ausgewählten niedersächsischen Hochschulen (acht Universitäten und zwölf Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) zeigt, dass das Thema in der Lehre pädagogischer Studiengänge wenig präsent ist. Es ist vom Engagement einzelner Personen abhängig, aber kaum curricular verankert. So ist es nach wie vor möglich, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, ohne mit dem Thema konfrontiert zu werden. Dieser Befund für Niedersachsen (vgl. Baader/Sager 2022) trifft vermutlich auch für andere Bundesländer zu, was durch weitere Untersuchungen zu überprüfen wäre. Der Maßstab dafür, dass ein Thema breit in der Disziplin angekommen ist, müsste seine curriculare Berücksichtigung und Implementierung sein und damit auch eine Verankerung in der Ausbildung und Professionalisierung. Zu Curricula und zu Aspekten der Professionalisierung liegen veröffentlichte Vorschläge vor (vgl. Retkowski et al. 2019; Baader/Sager 2020). Das Konzept „Pädagogische Professionalität und Reflexivität im Umgang mit Gewalt und sexualisierter Gewalt in Macht-, Geschlechter- und Sorgeverhältnissen“ (ebd.) schließt Dimensionen von Geschlecht ein. Das Curriculum wurde von einem Beirat von Personen beraten, die professionell einschlägig in Handlungsfeldern der Beratung zu und Prävention von sexualisierter Gewalt tätig sind. Auch sie unterstrichen die Bedeutung des Geschlechterspekts für eine umfassende Reflexion. In der Ausbildung pädagogischer Professionalität fordert der Umgang mit sexualisierter Gewalt in besonderer Weise zur Reflexivität heraus (ebd.), Leiblichkeit und Begehren eingeschlossen (vgl. Ricken 2012). Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass in den erziehungswissenschaftlichen Professionstheorien Macht (vgl. Somm 2001), Körper, Geschlecht und Emotionalität grundsätzlich unterbelichtet sind.

## Legitimation durch Wissenschaft, Schutz von Narrativen, Dimensionen der Involviertheit

Forschungen zu sexualisierter Gewalt haben immer wieder auf die Involviertheit der Wissenschaft in die Legitimation von Pädosexualität seit den 1970er Jahren verwiesen. Dies betrifft Publikationen wie das Heft von „betrifft: erziehung“, die erziehungswissenschaftliche Zeitschrift der 1970er Jahre mit der höchsten Auflage, das 1973 einen Titel „Verbrechen ohne Opfer“ unter dem Schlagwort vom „Tabubruch“ vorlegte. Auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Zeit-

schriften sowie in Handbüchern finden sich entsprechende Beiträge (vgl. Baader 2017). In einer historischen Perspektive ist die Legitimation durch Wissenschaft, insbesondere der Verweis auf empirische Studien, eine neue Form seit den 1970er Jahren, die mit der „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (vgl. Raphael 1996) einhergeht und ihr Pendant ebenfalls in der Sexualwissenschaft hat (vgl. Herzog 2017). In der Pädagogik wurde eine ältere Begründung für Pädosexualität mit Rückgriff auf die Antike und den „pädagogischen Eros“ durch einen neuen Modus mit Bezugnahme auf empirische Studien, so etwa bei Kentler, abgelöst. Eine der Gemeinsamkeiten der Vorkommnisse an der Odenwaldschule wie vom Wirken Kentlers in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe ist, dass beide Narrative, die vom sogenannten „pädagogischen Eros“ und seiner vermeintlichen pädagogischen Qualität und die von der vermeintlichen Unschädlichkeit und Entwicklungsförderlichkeit von Pädosexualität nebeneinander erzählt werden. Damit wird das ältere Narrativ im neuen Mantel der empirischen Evidenz weiter tradiert und geschützt. Eine indirekte Tradierung antiker Pädophilie-Konzepte findet sich auch auf der Ebene der Theoriebildung, wenn ein Theoretiker wie Foucault, der sich für die Abschaffung von Schutzaltersgrenzen einsetzte, im Namen der Selbstbestimmung von Kindern bzw. Jugendliche darauf verwies, dass sie selbst sagen könnten, ob ihnen Gewalt angetan worden sei oder nicht (vgl. Foucault 2003, S. 969; Baader 2019).

Die Erziehungswissenschaft als Disziplin ist auf mehreren Ebenen involviert. Zum einen waren Mitglieder unmittelbar an Vorkommnissen sexualisierter Gewalt beteiligt und machten sich des Missbrauchs schuldig. Der prominenteste Akteur ist der langjährige Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker. Zum anderen gibt es schützende Netzwerke, die Personen- und Institutionenschutz, etwa im Falle der Odenwaldschule, betrieben haben. Hier sind die Zusammenhänge, Mechanismen und Strukturen noch weiter zu untersuchen und das Verständnis von Netzwerken zu reflektieren. Ist von „Netzwerken quer durch die wissenschaftlichen und pädagogischen Einrichtungen“ die Rede, die pädosexuelle „Positionen akzeptiert, gestützt und verteidigt“ haben (Baader et al. 2020, S. 49), dann folgt dies nicht einem engen Verständnis, wonach alle Beteiligten gleichermaßen pädosexuelle Interessen vertreten, sondern durch diese Netzwerke wurden Personen, Institutionen und Narrative, etwa das der Reformpädagogik oder von Vorzeigeeinrichtungen der Bildungsreform, geschützt. Ein Vergleich der Aufarbeitung der Odenwaldschule und von „Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“ zeigt einige strukturelle Gemeinsamkeiten. In beiden Fällen ging es um hochaufgehängte Einrichtungen der Bildungsreform und um männliche Personen, denen ein Expertenstatus zugesprochen wurde und die damit auch so etwas wie unantastbar waren – oder mit Freud gesprochen – einem Tabu der Kritik unterlagen. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass Fragen der Professionalität nachrangig waren. Dies hat Brachmann für die Odenwaldschule gezeigt (vgl. Brachmann 2019). Was aber alle diese Praxen und Begründungsformen eint, ist eine Ignoranz gegenüber den Betroffenen sowie den Rechten von

Kindern und Jugendlichen. Auch dafür müsste eine Disziplin ihre Verantwortung übernehmen. Eine Integration dieser Aspekte in eine Gewaltgeschichte würde genauso zur Verantwortungsübernahme für die Involviertheit der Disziplin gehören wie diejenige für wissenschaftliche Positionen der Legitimation von Pädosexualität und Missbrauch.

## Macht, Gewalt und Geschlecht

In den Forschungen und Debatten zu sexualisierter Gewalt wurde mit guten Gründen zwischen Macht und Gewalt unterschieden. Pädagogische Verhältnisse und Generationenverhältnisse sind immer von Macht durchzogen, sie müssen aber nicht zwangsläufig durch Gewalt geprägt sein. Eine Position wie diejenige Foucaults ignoriert das Machtverhältnis zwischen den Generationen. Aufgrund dieses Machtverhältnisses und der Differenzen zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität kann es keine Zustimmung von Kindern und Jugendlichen geben, wie es im Kontext der Legitimation von Pädosexualität insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren behauptet wurde. Diese Annahme geht zugleich auf einen verkürzten Gewaltbegriff zurück, der Gewalt auf körperliche Gewalt reduziert und damit Ausdruck von „blinden Flecken“ sowohl gegenüber dem Machtverhältnis zwischen den Generationen als auch gegenüber den Dimensionen von Gewalt ist (vgl. Baader 2012; 2017). Theoretisch lässt sich eine klare Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt etwa mit Hannah Arendt begründen (vgl. Arendt 1970).

Zugleich ist das Thema der sexualisierten Gewalt auch von Geschlechterverhältnissen durchzogen, teilweise in einer subtilen Weise. Allerdings ignorieren Forschungen, Debatten und Handreichungen die Bedeutung des Geschlechterverhältnisses und die Vergeschlechtlichung des Themas immer wieder, obwohl die Geschlechterforschung dies wiederholt akzentuiert hat (vgl. Rendtorff 2012; Baader 2016; Baader et al. 2021). Die Bedeutung von Geschlechterordnungen und -stereotypen soll an einem Beispiel und dabei einmal mehr an der Legitimation von Pädosexualität durch die Wissenschaft illustriert werden. So hat der Sexualwissenschaftler Eberhard Schorsch die Unschädlichkeit von Pädosexualität mit der Häufigkeit des Missbrauchs an Mädchen legitimiert und damit zugleich Missbrauch an Mädchen als unschädlich „normalisiert“ (vgl. Baader 2019), während der Sexualwissenschaftler Ernest Bornemann den Aspekt der Verführung von Erwachsenen durch Kinder und Jugendliche am Beispiel des verführenden Mädchens diskutierte (ebd.). Dass Pädosexualität mit männlichen Kindern und Jugendlichen in den 1970er bis 1990er Jahren nicht als Missbrauch identifiziert und damit auch der Missbrauch, den Kentler mit pädagogischen Argumenten legitimiert hatte (vgl. Kentler 1989), nicht öffentlich und von sexualwissenschaftlichen Kollegen nicht als Missbrauch bezeichnet wurde, hat auch mit dem Stereotyp einer nicht-vulnerablen

männlichen Sexualität zu tun. Missbrauch, so die Annahme, gäbe es bei Mädchen, aber nicht bei Jungen. Damit wurde der mann-männliche Sexualverkehr zwischen minderjährigen Jungen und erwachsenen Männern, wenn gewaltfrei, legitimiert. Verteidigt wird sowohl das Narrativ, dass Männer keine Opfer seien als auch ein Narrativ von einer stets positiven männlichen Sexualität. Bis heute müssen Disclosure-Prozesse und Beratungen von Jungen als Betroffene das Stereotyp, dass Jungen keine Opfer seien, einbeziehen.

## Vielfältige Abwehrstrategien

Gegenüber der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt existieren vielfältige Abwehrprozesse. Eine grundsätzliche und eher etwas veraltete Position ist die, das Thema als „Schmuddelthema“ zu sehen. Dies ist auch damit verbunden, dass das Thema mit Sexualität, Geschlecht, Körper, Emotionen, Macht und Abhängigkeit zu tun hat (siehe den Beitrag von Barbara Rendtorff in diesem Heft). In diesem Zusammenhang bemüht sich die Förderlinie des BMBF darum, das Thema so in der Forschungslandschaft zu verankern, dass es auch ein Forschungsthema im Rahmen wissenschaftlicher Karrieren sein kann.

Eine weitere Abwehrstrategie stellt die Historisierung dar. Dies kann am Beispiel des sogenannten „Kentler-Experiments“ erläutert werden. Lange wurde das „Experiment“ mit den 1960er Jahren in Verbindung gebracht und auf den Zeitgeist verwiesen. Dies verdeckte, dass die gegen Ende der 1960er Jahre etablierten Strukturen in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe sich bis Anfang der 2000er Jahre fortsetzten. Die Betroffenen, die die Aufarbeitung ins Rollen gebracht hatten, waren nicht in den 1960er oder 1970er Jahren bei einem pädosexuellen Pflegevater untergebracht und von diesem missbraucht worden, sondern kamen Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre in diese Pflegestelle. Diese Konstellation lässt sich nicht mit dem Zeitgeist der 1960er Jahre erklären, sondern bedarf anderer Erklärungen. Eine derartige falsche Historisierung ignoriert zudem die langfristigen Folgen im Leben von Betroffenen.

Eine weitere Abwehrstrategie bildet die Marginalisierung, die von wenigen Fällen ausgeht und das „Mega-Thema“ nicht sehen will. Verbreitet ist auch das Othering, das die Vorkommnisse zwar anerkennt, aber nicht im eigenen Bereich vermutet. Dieser Figur folgt etwa das Argument: Missbrauch komme an reformpädagogischen Schulen vor, nicht aber in der Regelschule. Eine Verschiebung im Sinne des Othering stellt der Hinweis auf die disziplinäre Zuständigkeit einer Fachrichtung dar, wenn das Thema primär im Verantwortungsbereich der Sexualpädagogik verortet wird. Dies findet sich etwa in der Darstellung von Alex Aßmann, der in seiner Biographie über Klaus Mollenhauer danach fragt, was der Professor der Sozialpädagogik über seinen Assistenten und Promovenden Kentler wusste. Aßmann schreibt: „Dafür, dass er [Kentler, M.B.] als Senatsgutachter in Berlin tätig werden konnte, war seine

Anstellung bei Klaus Mollenhauer sicher nicht von Nachteil. Darüber, in welchem Umfang sich Mollenhauer für Kentler einsetzte, ist nichts bekannt. Ebenso wenig ist bekannt, in welchem Umfang sich Mollenhauer für Kentlers sexualpädagogische Arbeiten interessierte. Es war jedenfalls nicht sein Fachgebiet.“ (Aßmann 2015, S. 150) Problematisiert werden hier nicht das Meister-Schüler-Verhältnis und die Frage, ob möglicherweise ein schützendes Verhältnis des Professors gegenüber seinem Promovenden vorlag. Die offene Legitimation seines sogenannten pädagogischen „Experimentes“ und von Pädosexualität als entwicklungsfördernd hat Kentler nicht in einer sexualpädagogischen Schrift vorgelegt, sondern in seinem Buch „Leihväter. Kinder brauchen Väter“, 1989 prominent bei Rowohlt verlegt. Proteste aus der Disziplin oder kritische Rezensionen sind nicht bekannt (vgl. Baader 2019). Und bezüglich der Schriften Kentlers ist zu analysieren, ob die Gewaltförmigkeit seiner pädagogischen Positionen sich nicht auch in anderen Texten zeigt, die etwa zur Neu-dimensionierung der Sozialpädagogik oder der Begründung einer emanzipatorischen Pädagogik zählen.

Eine Perspektive der Besonderung oder Exotisierung nimmt schließlich einzelne Fälle in den Blick, fokussiert Personen, aber nicht die strukturellen Gemeinsamkeiten. Dies unterstreicht Brachmann hinsichtlich der Odenwaldschule. Seinem Plädoyer, den Fall nicht zu exotisieren, sondern die Debatte um „Strukturähnlichkeit von Missbrauch begünstigenden Bedingungen“ zu führen (Brachmann 2019, S. 450), ist nachdrücklich zuzustimmen. Allerdings, wo und wie wird diese Debatte in der Disziplin breiter geführt und welches sind die Foren dafür?

Auch die Dominanz des Präventionsdispositivs (vgl. Langfeld 2022) kann eine vereinfachende Form der Beruhigung und Bewältigung darstellen. Ein technizistisches Verständnis als Antwort auf die Herausforderungen spiegelt sich etwa in dem Verlangen nach Täterprofilen, die eine Einstellung von Fachkräften mit pädosexuellen Neigungen ausschließen soll. Eine reduktionistische Antwort stellt auch eine vereinfachende und ausschließliche Fokussierung auf die Nähe- und Distanzproblematik in pädagogischen Beziehungen dar. Daraus wird dann eine simplifizierende Aufforderung zur Distanz, obwohl das Spannungsverhältnis, auch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Perspektiven, differenziert beschrieben wurde (vgl. Dörr 2012). Diese Reduktionismen werden der Komplexität pädagogischer Beziehungen und der in sie eingelassenen Anerkennungsverhältnisse (vgl. Ricken 2012) nicht gerecht. Statt dieser einfachen Antworten unterstreichen differenzierte Schutzkonzepte, dass diese jeweils vor Ort in partizipativen Prozessen unter Einbeziehung aller relevanten Akteurinnen und Akteure erarbeitet werden müssen und Risikoanalysen vor Ort sowie Selbstreflexionsprozesse voraussetzen (vgl. Oppermann et. al. 2018).

## Ausblick und Perspektiven

Die Fachgesellschaft hat das Thema aufgegriffen, in der Erziehungswissenschaft wird dazu einschlägig und drittmittelgefördert geforscht sowie publiziert. In der Disziplin ist das Thema präsent und auch in die Disziplingeschichte eingegangen. Gleichwohl ist eine Diskussion über die Dimensionen der Involviertheit und Verstrickung nicht breit, intensiv und nachhaltig geführt worden. Es sind eher einzelne Personen, die sich kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum mit dem Thema befassen. Zudem fehlt ein ethischer Kodex der Fachgesellschaft, der Leitlinien zum Thema formuliert und seine Mitglieder darauf verpflichtet. Ansätze einer Professionsethik, an die angeknüpft werden könnte, liegen vor (vgl. Retkowski/Thole 2012; Andresen/Friedemann 2012). Dies gilt auch für Schutzkonzepte, die auf den Rechten von Kindern und Jugendlichen basieren (vgl. Oppermann et al. 2018). Ein Ethikkodex zum Thema sexualisierte Gewalt wäre umso wichtiger, da eine wissenschaftliche Fachgesellschaft sich in diesem Zusammenhang auch mit Fragen von Abhängigkeiten im Wissenschaftssystem befassen müsste. Dies gilt sowohl im Kontext von Aufarbeitung als auch von wissenschaftlicher Praxis an den Hochschulen. Zudem gibt es bislang keine breite Initiative seitens der Fachgesellschaft, das Thema in erziehungswissenschaftliche Curricula zu integrieren.

Aufarbeitungsforschung muss sich stärker vernetzen, dies betrifft aktuell etwa die Vernetzung mit der Aufarbeitung zu Martin Bonhoeffer, der ab 1969 bei der Berliner Senatsverwaltung für die Heimreform zuständig war und auch in der Odenwaldschule eine Rolle spielte (vgl. Brachmann 2019). Einer weiteren Diskussion bedarf in diesem Zusammenhang der Netzwerkbegriff. Er schließt die Täterschaft ein, aber zugleich Komplizenschaft, Personen- und Institutionenschutz sowie den Schutz von Narrativen und damit verbundene Identitäten, auch in der Wissenschaft. Die Frage nach den Netzwerken für die spezifischen Organisationsformen der Wissenschaft hätte u. a. Zeitschriften, Publikationen, Abhängigkeiten, Protektion, Promotions- und Betreuungskonstellationen sowie das Gutachterwesen zu berücksichtigen. Gerade für die Wissenschaft spielen nicht nur der Personen- und Institutionenschutz eine Rolle, sondern auch der Schutz von Narrativen, etwa bezüglich der Reformpädagogik, der emanzipatorischen Pädagogik oder der emanzipatorischen Sexualpädagogik und ihrer Heroen oder repräsentativen Einrichtungen. Dabei geht es auch um Identitäten, sowohl der Disziplin und bestimmter Fachrichtungen als auch um einzelne wissenschaftliche Biographien und ihre Leistungen. Diese werden immer wieder machtvoll verteidigt.

*Meike Sophia Baader*, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Friedemann, Sara (2012): Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 281-294.
- Andresen, Sabine/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2018): Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung (= Zeitschrift für Pädagogik. 64. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Arendt, Hannah (1970): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Aßmann, Alex (2015): Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781058>.
- Baader, Meike Sophia (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. Pädagogischer Eros in geschlechter-, generationen- und kindheitshistorischer Perspektive. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 80-95. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.8>.
- Baader, Meike Sophia (2016): History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 13-37. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05z2.4>.
- Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem „Getto der Kindheit“. Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren. In: Baader, Meike Sophia et. al. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln: Böhlau, S. 55-84. <https://doi.org/10.7788/9783412508241-004>.
- Baader, Meike Sophia (2019): Blinde Flecken der Disziplin und ihrer Geschichte. Die Involviertheit der Wissenschaft in pädosexuelle Diskurspositionen der 1960er bis 1990er Jahre. In: Rieger-Ladich, Markus/Amos, Karin/Rohstock, Anne (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 254-276. <https://doi.org/10.5771/9783748901662-254>.
- Baader, Meike Sophia et.al. (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/129>.

- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2020): Pädagogische Professionalität und Reflexivität im Umgang mit Gewalt und sexualisierter Gewalt in Macht-, Geschlechter- und Sorgeverhältnissen. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/161>.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2022): Sexualisierte Gewalt und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen).
- Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04\\_Kurzstellungnahme\\_Sexualisierte\\_Gewalt\\_päd\\_Instit.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04_Kurzstellungnahme_Sexualisierte_Gewalt_päd_Instit.pdf) [Zugriff: 5. August 2021].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017): Zur Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten (= Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 28, 54). Opladen: Barbara Budrich.
- Dörr, Margret (2012): Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 174-185. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.15>.
- Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden, Bd. 3: 1976-1979, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herzog, Dagmar (2017): Sexuelle Traumatisierung und traumatisierte Sexualität. In: Baader, Meike Sophia et.al. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln: Böhlau, S. 37-54. <https://doi.org/10.7788/9783412508241-003>.
- Kentler, Helmut (1989): Leihväter. Kinder brauchen Väter. Reinbek: Rowohlt.
- Keupp, Heiner et.al. (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23363-1>.

- Langfeld, Andreas (2022): Zwischen Kontrolle und Ermächtigung – Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten als Herausforderung für Prävention und Bildung. In: Brachmann, Jens/Schwennigcke, Bastian (Hrsg.): *Aufarbeitung. Macht. Transformation. Deutungsmacht und gesellschaftliche Folgen der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Mehrick, Max (2018): *Der lange Weg zurück. Das verlorene Leben*. Kröning: Asanger Verlag.
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (2014) (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?* Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oppermann, Carolin et.al. (Hrsg.) (2018): *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, 2, S. 165-193.
- Rendtorff, Barbara (2012): Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 138-150. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.12>.
- Retkowski, Alexandra/Thole, Werner (2012): Professionsethik und Organisationskultur. Sozialpädagogische Professionalität und sexualisierte Gewalt – Erkundungen zu einem vernachlässigten Thema. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 291-315. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.22>.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018) (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Retkowski, Alexandra et.al. (2019): Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas „Sexuelle Gewalt in Institutionen“ in universitärer und hochschulischer Lehre. In: Wazlawik, Martin et.al. (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-289. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_18).
- Ricken, Norbert (2012): *Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion*. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S.103-117. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.9>.

- Somm, Irene (2001): Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 5, S. 675-691.
- Thole, Werner (2012): Vorwort. In: Thole, Werner et.al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 5-7. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.2>.
- Thole, Werner et.al. (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p>.

# „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel ...“ – zur (Nicht-)Thematisierung sexualisierter Gewalt in der reformpädagogischen Historiographie

*Edith Glaser*

Als im März 2010, kurz vor dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Mainz zunächst in den überregionalen Tageszeitungen über die sexuellen Übergriffe im Kloster Ettal, im Canisius-Kolleg in Berlin und in der Odenwaldschule berichtet wurde, „schockierte und überraschte“ (Thole 2014, S. 152) dies auch die Scientific Community. Seitdem ist man in der Erziehungswissenschaft retrospektiv um die bildungshistorische Aufarbeitung pädagogischer Grenzverletzungen bemüht (u. a. Brachmann 2015; Dudek 2012, 2013, 2015, 2020; Heinemann 2019; Windheuser/Kleinau 2020), erarbeiten prospektiv Schutzkonzepte für den schulischen sowie außerschulischen Raum (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018) und versuchen, professionsethische Reflexionen in der wissenschaftlichen Ausbildung zu verankern. Die erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft mäandriert – jenseits von juristischen Klärungen – zwischen aufklärerischer Wissenschaftlichkeit und verbandspolitischer Schadensbegrenzung, auch deshalb, weil die machtpolitische Balance dominanter Denkkollektive durch wissenschaftsexterne Faktoren in Unruhe geraten ist.

Mit diesem Beitrag wird aus bildungshistorischer Perspektive an drei Beispielen der Versuch unternommen, Verschleierungsmechanismen in der Aufarbeitung pädagogischer Grenzverletzung zu analysieren und damit auch im Sinn einer kritischen Wissenschaftsgeschichte aufklärerisch zu wirken.

## Rückblick I

Für eine kleine Gruppe jugendbewegter Studentinnen und Studenten an der thüringischen Landesuniversität Jena gehörte es selbstverständlich dazu, einige Wochen als Praktikant oder mehrere Monate als Hilfslehrerin in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf nahe Saalfeld zu arbeiten. Manche, wie Hedda Korsch, hatten dort ihren ersten Arbeitsplatz als Lehrerin gefunden (vgl. Dudek 2009, S. 260). Andere, wie Wilhelm Flitner, hatten Lebensreform und Alternativpädagogik in der frühen Weimarer Republik motiviert, die Odenwaldschule als einen möglichen Arbeits- und Lebensort in Betracht zu ziehen (vgl. Flitner 1986, S. 250f.). Zudem blieben sie – Korsch als Lehrerin bis zur Emigration 1933 an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, danach in Schweden und in den USA, Flitner als Hochschullehrer an der Pädagogischen Aka-

demie Kiel und an der Universität Hamburg – in vielfältiger Weise über die nächsten Jahrzehnte mit der Reformpädagogik verbunden und nahmen das in dem Landerziehungsheim und seinem Umfeld gesammelte Erfahrungswissen mit in andere Tätigkeitsfelder.

Den Mitgründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, Gustav Wyneken, hatte diese studentische Avantgarde spätestens beim Freideutschen Jugendtag 1913 auf dem hohen Meißner kennengelernt. Jahre später, als junge Erwachsene auf dem Weg in akademische Laufbahnen, teilweise immer noch an Jena gebunden, war diese Gruppe aufgrund der breiten Presseberichterstattung über die Anklage Wynekens – den sogenannten „Eros-Skandal“ (vgl. Dudek 2020) – vor dem Amtsgericht in Rudolstadt informiert. Die Debatten um die „mannmännliche Liebe“ als „menschenbildender und kulturfördernder Macht“ auch in der Wickersdorfer Lehrerschaft – und die Zweifel daran – blieben ihr nicht fremd. Deshalb hatte man in diesem Kreis auch von den Vorwürfen, dass Wyneken mehrere Schüler „zum homosexuellen Geschlechtsverkehr gemissbraucht habe“ (Protokoll Kurt Hoffmann, zit. nach Dudek 2020, S. 52) Kenntnis genommen und diese eingehend diskutiert. Der Kunsthistoriker Franz Roh, damals in München an seiner Promotion arbeitend, schrieb im Herbst 1920 an Flitner:

„Das Gespräch über den Halbsinn der Knabenliebe ist leider sehr aktuell geworden. Wie mir neulich der Dichter [Alfred] Wolfenstein (= junger Schiller) erzählte, ist Wyneken der Knabenliebe bezichtigt, vertrieben oder vielmehr auf der Flucht, da man ihn mit Zuchthaus bedroht. Eine gedruckte Rechtfertigungsschrift [Eros] zirkuliert schon bei seinen Freunden.“

Solidarisch mit dem vormaligen Schulleiter Wyneken – und damit in prominenter Gesellschaft mit Paul Oestreich, Arnold Zweig, Käthe Kollwitz u. a. – fuhr er fort:

„Da der Betroffene scheinbar gleich geartet ist, bleibt es barbarisch, den wichtigen Mann mit Zuchthaus oder Schulentziehung wirkungslos zu machen. Vielleicht hätte der Staat hier überhaupt nicht einzugreifen und auf eine Selbstregelung zu bauen, da nötigenfalls die Eltern ihre Kinder ja der Schule entziehen könnten, sodaß sie, wenn verdient, eingehen oder Wyneken zugunsten eines Anderen abstoßen muß. Ich glaube, daß die Gefahren, die vorhanden sind, keine allzugroße Rolle im geistigen oder psychischen Haushalte der Natur spielen. Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel. Die Bürger werden leider brüllend triumphieren über den politischen, pädagogischen, geistigen und leiblichen Jugendverführer Sokrates.“ (NWEF)

Gerade die in den letzten Sätzen vorgetragenen Argumente – Selbstregulierung über den Einfluss der Eltern und der Hinweis auf bürgerliche Kritiker – finden sich auch in anderen Fällen sexualisierter Gewalt im reformpädagogischen Kontext immer wieder.

Flitner verfolgte den Prozess um Wyneken weiter. Im Frühjahr 1924 muss er Wilhelm Rein gegenüber Zweifel geäußert haben, „ob Wyneken gerecht verurteilt worden sei“ (NWEF). Das fern von dem Höchststrafmaß von zehn

Jahren für Vergehen gegen die Sittlichkeit nach § 176, Abs. 1 StGB getroffene milde Urteil – ein Jahr Gefängnis wegen „Sittlichkeitsverbrechen in zwei Fällen“ (zit. nach Dudek 2020, S. 141) – war bereits am 11. Oktober 1922 verkündet worden. Im neuen, wegen Formfehler – Ausschluss der Öffentlichkeit – angesetzten Revisionsverfahren bestätigten die Richter das Urteil. Die Vollstreckung der Strafe wurde über einen Gnadenerweis im April 1924 ausgesetzt. Rein übermittelte Flitner am 10. April 1924 den Bericht eines Schulrats aus Rudolstadt über die Gerichtsverfahren. Damit verlieren sich die Spuren Wynekens in dem mir zugänglichen Teil des Nachlasses Flitner.

## Folgerung I

Vor dem Hintergrund der sexualisierten Gewalt in der Odenwaldschule vertritt Dudek die Auffassung, dass die Geschichte der Landerziehungsheime „ohne die Verweise auf die Praxis sexuellen Missbrauchs [sich] heute eigentlich nicht mehr schreiben“ (Dudek 2016, S. 128) lässt. Aber eine solche historiographische Abhandlung sei nicht einfach, weil „in der Regel verlässliche Quellen fehlen“ (Dudek 2016, S. 128). Die historische Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in reformpädagogischen Einrichtungen auf ein Quellenproblem zurückzuführen, greift m. E. zu kurz. Die Schulpädagogin Hanna Kiper (1994), der Wissenschaftshistoriker Michael Hagner (2010) und der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers (z. B. 2012) haben beispielhaft den wissenschaftlichen Ertrag unterschiedlicher Quellengattungen aufgezeigt. Neben dem Quellenproblem sind es für Dudek auch dominante pädagogische Strömungen – die geisteswissenschaftliche Pädagogik und eine „empirisch ausgerichtete [...] und auf Unterricht fixierte [...] pädagogische [...] Theoriebildung“ (Dudek 2016, S. 130) –, die diese Aufarbeitung lange Zeit erschwert hat.

## Rückblick II

Für die neu gegründete Zeitschrift „Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben“, die Flitner von der Gründung 1925 an als „Schriftleiter“ betreute, hatte Herman Nohl einen Beitrag des Lehrers Bernd Schulz „Zur Geschichte der deutschen Schulgemeinden“ (Schulz 1926) erworben, der sich im Wesentlichen auf die drei Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf konzentrierte. In einem Brief an Flitner vom 24. Januar 1925 empfahl er den Text zum Abdruck: „Luserke<sup>1</sup> hat

---

1 Martin Luserke unterrichtete für kurze Zeit am Lietzchen Landerziehungsheim Haubinda, gründete im Herbst 1906 zusammen mit seinen Lehrerkollegen Paul Geheeb, Gustav Wyneken u. a. die Freie Schulgemeinde Wickersdorf und stand dieser periodisch als Leiter vor, bis

die Sache gelesen u. gebilligt u. ich finde sie doch auch interessant.“ Nohl kommentierte das Manuskript weiter:

„Die Landschulheime werden ‚unmodern‘ u. da ist der richtige Moment für solche Gesinnung, das hat der Junge gut gespürt. Die Darstellung ist zuletzt etwas ‚dunkelstrahlend‘, aber doch nirgends eine Phrase u. von schönem Ernst u. sprachlich gut.“ (NWEF)

Mit dem „dunkelstrahlend“ bezog sich Nohl vermutlich auf jene Abschnitte, in denen von charismatischen Führerfiguren Abstand genommen und eine Schulgemeinde gezeichnet wurde, die „zuletzt auch die gewissenhafte Erfüllung der heteronomen und privaten Forderungen in moralischen und geistigen Dingen [ist]. Nur diese Forderungen ernst zu nehmen, war einmal Sinn ihrer Gründung: zu tun, was man lehrt und lernt: Felddienst statt Exerzieren, wie Luserke sagt. Aber Taten und Opfer dieses Dienstes unter der Jugend aufzurichten, ohne ihr Gewalt anzutun und sie sich selbst zu entfremden, ohne sie zu überspannen oder zu hemmen, ist eine Schwierigkeit, die – wie die heutige Position zeigt – erst eine längere Praxis der neuen Schule klar machte“ (Schulz 1926, S. 546).

Auch Flitner selbst nahm diese Kritik am Generationenverhältnis in der pädagogischen Bewegung 1928 in einem Beitrag auf und schrieb:

„Jetzt liegt die Erfahrung vor, daß die Kameradschaft unter den Generationen auch eine Grenze hat, jenseits derer die Erziehung leidet. Bildend ist auch die Distanz von Lehrer und Schüler, die Distanz zwischen den Generationen. [...] Will man nun nicht einfach hinter der Reformbewegung zurückgehen und tun, als ob ihre Fragestellung gar nicht zu Recht bestanden hätte, so ergibt sich, daß von einer neuen Erziehungssitte gefordert werden muß, daß Nähe und Distanz der Generationen wie Ein- und Ausatmen zusammengehören. Wohin die Grenze zwischen beiden gelegt wird, das hängt von keinem Prinzip mehr ab, sondern von dem konkreten Bildungsplan, der immer Einseitigkeit, Eindeutigkeit haben muß und aus dem sich ergibt, wo organische Kameradschaft, wo um des Geistes und der Sitte und Verantwortung willen, Distanz das Verhältnis bestimmen muß.“ (Flitner 1928/1987, S. 240f.)

Diese sich von der pädagogischen Reformeuphorie distanzierenden und vor allem das Generationenverhältnis reflektierenden Stimmen waren nicht die einzigen. Schon kurz nach dem Erscheinen von Wynekens Verteidigungsschrift „Eros“ (Wyneken 1921) äußerten sich dazu prominente Stimmen missbilligend. Rebecca Gudat analysierte die kritischen Stimmen und zeigte für Eduard Spranger, dass er die „eindeutige Trennung von Eros und Sexualität“ (Gudat 2017, S. 179) betont habe. Friedrich Muckle habe Wyneken vorgeworfen, „im Namen erzieherischer Liebe seine Autorität als Lehrer ausgenutzt [zu haben], um sich seinen Schülern auf die gemeinste und widerwärtigste Weise“ (Gudat 2017, S. 181) zu nähern. Christoph Schrempf habe die „Selbstzweckhaftigkeit seines [Wynekens] Eros- und Jugendkonzepts“ (Gudat 2017, S. 181) kritisiert. William

---

es schließlich 1925 zum Bruch mit Wyneken kam. Zusammen mit einigen Kolleginnen und Kollegen gründete er dann die *Schule am Meer* auf der Insel Juist. Diese letzte Phase verarbeitete Sandra Lüpkes (2020) in einem Roman.

Stern und Mathilde Vaerting hätten auf der Unterscheidung zwischen pädagogischem Eros und pädagogischer Liebe (vgl. Gudat 2017, S. 181) beharrt. Auch Martin Buber, der 1920 nach dem Bekanntwerden des „Eros-Skandals“ noch für Wyneken Stellung bezogen hatte, habe sich nun dezidiert gegen den „Eros“ als „erzieherisches Leitprinzip“ (Gudat 2017, S. 182) gestellt.

## Folgerung II

Diese Hinweise auf kritische Stimmen zeigen, dass pädagogische Grenzverletzungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verurteilt wurden: Zum geisteswissenschaftlichen Pädagogen (Spranger) gesellten sich ein Nationalökonom (Muckle), zwei Theologen (Schrempf und Buber) sowie eine frühe Feministin, Soziologin und Pädagogin (Vaerting). Diese Positionierungen fanden nach 1945 nur rudimentär Eingang in den universitären Lehrkanon.<sup>2</sup>

Bei den Hinweisen auf die kritischen Stimmen habe ich bewusst – und zugleich wissend, dass ich mit der Bezugnahme auf eine Forschungsarbeit aus der jüngsten Zeit in einem großen Schritt über fünf Jahrzehnte Disziplingeschichtsschreibung hinweg gehe – zu einer Form gegriffen, über welche die wissenschaftliche Forschung einer Kollegin ins Zentrum gerückt wird. Damit mache ich zugleich auf die selektive Rezeption pädagogischen Wissens in der Erziehungswissenschaft aufmerksam. Die dominanten Denkkollektive der Jahrtausendwende nehmen Forschungsarbeiten, die sexualisierte Gewalt thematisieren und damit auch das Subjekt ins Zentrum rücken und dafür als empirische Basis für ihre Forschungen auf Ego-Dokumente, v. a. Briefe, sowie auf fiktionale Literatur zurückgreifen, nur selektiv zur Kenntnis. Mit einer differenten epistemologischen Überzeugung vermengte sich hier eine nach wie vor geschlechtersegregierende Disziplin, hinzu kommen die von den Leitfächern zugeschriebene Randständigkeit ihrer disziplinären Herkunft (Pädagogische Hochschule, Sachunterricht und Deutschdidaktik) und die fehlende Eingebundenheit in prominente Netzwerke. Diese Faktoren führten m. E. dazu, dass die Dissertation von Christl Stark (1998), die auf der Basis von Korrespondenzen, die zwischen Paul Geheeb und Eltern geführt wurden, sexuelle Gewalt, sexuelle Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülerinnen und Schülern in der Odenwaldschule bis 1933 thematisiert, die Habilitationsschrift von Hanna Kiper (1994) und die Dissertation von Rebecca Gudat (2017) nicht rezensiert wurden. Wenn solche Forschungsarbeiten nicht wahrgenommen werden, dann musste sich wohl zwangsläufig 2010 ‚Überraschung‘ bei den Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern über die Grenzverletzungen in der Odenwaldschule einstellen. Im Umkehrschluss könnte diese Beobachtung auch bedeuten, dass sich

---

2 Eine systematische Auswertung der pädagogischen Lehrbücher sowie der Quellensammlungen zur Jugendbewegung und Reformpädagogik steht noch aus.

pädagogische Grenzverletzungen reflektierende Denkstile nur jenseits des erziehungswissenschaftlichen Mainstreams ausbilden können.

### Rückblick III

Wenn die Provenienz der Quellen und ihre Bewertung sowie Denkstile und die Zugehörigkeit zu Denkkollektiven das Wissen über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten steuern, dann wäre es naheliegend für die DGfE, zu prüfen, welches Wissen darüber sich in den Akten niedergeschlagen hat.

Im Vorwort zu dem von der DGfE 2012 herausgegebenen Sammelband werden Hinweise auf den Kenntnisstand des Vorstandes bzgl. der sexuellen Übergriffe in der Odenwaldschule gegeben, „spätestens ab Mitte 1999 [hätte man] die damals auch über die Presse kommunizierten Vorwürfe des ‚sexualisierten Missbrauchs an schutzbefohlenen Heranwachsenden‘ durch den Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker ernster nehmen müssen, zumal eine hessische Familie den damaligen Vorstand und den damals eingerichteten Ethikrat der DGfE freundlich, aber nachdrücklich bat, wegen der Vorfälle an der Odenwaldschule den Ethikrat der DGfE mit einer Überprüfung zu beauftragen“ (Thole 2012, S. 6). Auch wurde in diesem Zusammenhang erwähnt, dass „Peter Fauser 1999 durch beharrliches Nachfragen an die Adresse von Gerold Becker dafür gesorgt hatte, dass dieser das Herausgeberkollegium der Zeitschrift ‚Neue Sammlung‘ verlassen musste“ (Thole 2012, S. 6). Des Weiteren wird über den 2002 erfolgten Austritt von Peter Fauser, Lothar Krappmann und Manfred Prenzel aus dem Herausgebendenkreis als Protest gegen den Wiedereintritt von Gerold Becker informiert. Nachweise für diese Aussagen werden nicht geführt, die Formulierung „Bekannt war ...“ suggeriert ein informelles Wissen geschlossener Kommunikationsgemeinschaften. Ergänzend und stillschweigend korrigierend nahm 2014 Werner Thole nochmals auf diese Vorgänge Bezug.

Die Akten der DGfE werden in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung verwahrt und sind weitgehend erschlossen. Auf das Findbuch kann online zugegriffen werden. Ergänzend zu den beiden Veröffentlichungen und mit Einwilligung der Verfasserinnen und Verfasser wird nachstehend der 2012 angedeutete Kenntnisstand des Vorstands zu den Vorgängen in der Odenwaldschule – wie er sich in den Akten abbildet – referiert.

In einem Brief vom 25. November 1999 wurde der Vorstand der DGfE auf die „Vorwürfe (sexueller Missbrauch von zwei minderjährigen, schutzbefohlenen Internatsschülern – ein Verbrechen ungeheurer Dimension)“ aufmerksam gemacht. Die Absender verbinden damit eine „konkrete Frage an Sie: wie wird Ihre Gesellschaft das zukünftige Wirken des Herrn Becker unterstützen resp. welche Möglichkeiten sind gegeben, Studenten, Pädagogen, Öffentlichkeit etc. zu informieren, denn seine fachliche Kompetenz/Glaubwürdigkeit ist nach diesen Vorkommnissen nicht mehr gegeben“ (DGfE 469). In der nächs-

ten Vorstandssitzung am 3. und 4. Dezember 1999 wurde „das Schreiben [...] eingehend diskutiert.“ Man verständigte sich dahingehend, „daß die Vorsitzende einen Antwortschreiben-Entwurf zur nächsten Sitzung vorlegt, verbunden mit Presseinformationen über den Sachverhalt selbst“ (DGfE V 49). Dem Protokoll der nächsten Vorstandssitzung vom 21. und 22. Januar 2000 sind lediglich die beiden Artikel von Schindler (1999a; 1999b) beigefügt. Im Antwortschreiben vom 2. Februar 2000 wurde auf die konkrete Nachfrage nicht eingegangen, stattdessen wurde festgestellt:

„Wir sind eine wissenschaftliche Fachgesellschaft, deren Mitglieder sich einem Ethikkodex für wissenschaftliches Arbeiten unterwerfen. Es wäre unsere Aufgabe, Verstößen gegen diesen Kodex nachzugehen.“

Beigefügt war der Ethikkodex, verbunden mit der Bitte, „falls Sie einen Verstoß dagegen durch eines unserer Mitglieder erkennen können, das darin vorgesehene Verfahren in Gang zu setzen“ (DGFE 469). Daraufhin antworten die Angeschriebenen am 13. Februar 2000 knapp: „... sollte Herr Gerold Becker Mitglied der DGfE sein, so würden wir eine Überprüfung der Vorfälle an der Odenwaldschule für erforderlich halten“ (DGFE 469). Im Vorstandsprotokoll vom 28. und 29. April 2000 wurde unter dem TOP Ethikrat festgehalten: „Der Antrag von Familie A<sup>3</sup> wird zur Kenntnis genommen und an den noch zu wählenden Ethikrat weitergeleitet“ (DGFE V51). Nachdem in der Vorstandssitzung am 1. Juli 2000 der Ethikrat gewählt worden war, informierte die Vorsitzende als Antwort auf das Schreiben vom 13. Februar 2000 am 8. August 2000, „daß Ihre Anfrage [...] an den soeben gewählten Ethikrat der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft übergeben wurde“ (DGFE 469). In der nächsten Vorstandssitzung am 18. September 2000 wurden die Vorstandsmitglieder über diesen Vorgang in Kenntnis gesetzt (DGFE V53). Am 21. Mai 2001 wurden die beiden Mitglieder des Ethikrats an die Bearbeitung der anhängigen Fälle erinnert. Daraufhin ging am 18. Juni 2001 das Schreiben eines Mitglieds des Ethikrats ein. Darin wurde auf ein Gespräch mit einem Vorstandsmitglied während des Göttinger Kongresses im September 2000 verwiesen und betont: „... ich war davon ausgegangen, dass sich damit eine schriftliche Stellungnahme erübrige. Die hole ich gerne nach. Beide Anzeigen beziehen sich auf Vorfälle aus einer Zeit weit vor der Verabschiedung der Ethik-Richtlinien unserer Gesellschaft. Nach dem ja ganz generell gültigen Rechtsprinzip, dass Monita und Verstöße sich nur auf geltendes Recht beziehen können, können wir uns zu den beiden Anzeigen nicht äußern“ (DGFE 469). In der Vorstandssitzung am 13. und 14. Juli 2001 wurde über die Entscheidung des Ethikrates informiert und diese „vom Vorstand mit Bedauern zur Kenntnis genommen. Der Vorstand teilt die Auffassung nicht, daß hier ein Rechts Sachverhalt vorliege, dem unter Hinweis auf formale Mängel begegnet werden

---

3 Mein Versuch mit der anfragenden Familie Kontakt aufzunehmen, ist gescheitert. Deshalb wird der Name mit A kodiert.

kann. Vielmehr sei es Funktion des Ethikrates, [...] moderierend zu wirken“ (DGfE V57). Die Vorsitzende sollte noch einmal mit dem Ethikrat sprechen. Im Laufe des Jahres 2001 wurde über diesen Auftrag nicht mehr berichtet. Lassen sich – wie hier geschehen – die protokollierten Sachverhalte für den Vorstand der DGfE nachzeichnen und dann vor diesem Hintergrund Bewertungen abgeben, zu welchem Zeitpunkt der Vorstand eine proaktive Haltung bzgl. der Anfrage hätte einnehmen sollen, so stellt sich für den anderen, oben erwähnten Diskussionszusammenhang – Veränderungen im Herausgebendenkreis der Neuen Sammlung – die Informationsbreite anders dar.<sup>4</sup>

Aufgrund der Quelleneinsicht in die Vorstandsakten der DGfE kann festgehalten werden, dass die sieben Mitglieder des zwischen 1998 und 2000 amtierenden Vorstandes der DGfE sowie die beiden Mitglieder des Ethikrates von den Vorfällen in der Odenwaldschule Kenntnis hatten. Folgt man den quellenmäßig bisher nicht überprüfbar Erzählungen über die Debatten im Herausgebendenkreis der Zeitschrift Neue Sammlung, dann mussten dort vermutlich elf Personen über die Vorfälle informiert gewesen sein. Insgesamt waren es auf jeden Fall 20 Personen, von denen haben lediglich drei Konsequenzen gezogen.

### Folgerung III

Der Vorstand reagierte im Juni 2010 mit der Einrichtung einer ExpertInnenkommission „Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendlichen“. Ihr Arbeitsauftrag war vage gehalten, zielte zum einen auf die Aufarbeitung von Gewaltanwendung begründende bzw. legitimierende Praktiken und Theorien und zum anderen auf die Erarbeitung von Vorschlägen, „welche pädagogische Professionalität und welche [in] institutionellen Strukturen und Arrangements gewaltförmiges Handeln von PädagogInnen verhindern können“ (Mitteilungen des Vorstandes 2010, S. 185). Die ExpertInnenkommission präsentierte dann 2012 vier Schwerpunkte als (pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche) Strategien gegen sexualisierte Gewalt: „die Produktion von erziehungswissenschaftlichem Wissen (1), die Qualifizierung und Ausbildung für pädagogische Berufe (2), die Vorkehrungen auf Seiten der pädagogischen Profession selbst (3) und die Vorkehrungen auf der Ebene der pädagogischen Organisationen (4)“ (Reh

---

4 In jeder Ausgabe der Zeitschrift wurden um die Jahrtausendwende die Namen der Herausgeberinnen und Herausgeber aufgeführt. Veränderungen in der Zusammensetzung werden im Editorial weder genannt noch gar erläutert. Im Verlagsarchiv des Ernst-Klett-Verlages – dort erschien die *Neue Sammlung* bis Ende 1989 und ging dann an den Friedrich-Verlag Hannover über, der damals bereits anteilig und seit 2005 umfänglich zum Stuttgarter Verlag gehörte – konnten mir keine Protokolle für den hier zu untersuchenden Zeitraum vorgelegt werden. Verlagsarchive sind private Archive. Welche Bestände überliefert und für die Forschung zur Verfügung stehen, kann nicht anhand eines Findbuchs überprüft werden. Letztendlich bestimmen die Eigentümer, welches Archivgut eingesehen werden kann.

et al. 2012, S. 21). Da die DGfE in ihrem Selbstverständnis die „Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ betont, wäre es jetzt vonseiten der Fachgesellschaft angemessen zu prüfen, inwieweit die vor zehn Jahren skizzierten Strategien umgesetzt werden konnten und vor allem, ob „die historische Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und die Analyse von strukturellen und kulturellen Zusammenhängen in Institutionen, die den Missbrauch beförderten und ermöglichten“ (Reh et al. 2012, S. 21) für die reformpädagogische Historiographie, aber vor allem auch für die Fachgesellschaft selbst, erfolgreich abgeschlossen werden konnte, und damit endlich in disziplinärer Verantwortung disziplinäre Verstrickungen offengelegt werden.

*Edith Glaser*, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel.

## Quellen – ungedruckt

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg (SUB)  
Nachlass Flitner Sig. 18 NWEF  
DIPF|BBF Archiv  
DGfE 469 Ethikrat  
DGFE V49 9. Sitzung 1998-2000  
DGFE V51 11. Sitzung 1998-2000  
DGFE V53 13. Sitzung 1998-2000  
DGFE V57 17. Sitzung 1998-2000

## Quellen – gedruckt

Schulz, Bernhard (1926): Zur Geschichte der deutschen Schulgemeinden. In: Die Erziehung 1, S. 525-546.  
Wyneken, Gustav (1921): Eros. Lauenburg: Saal.

## Literatur

Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
Dudek, Peter (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
Dudek, Peter (2012): „Liebevolle Züchtigung“. Ein Mißbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dudek, Peter (2013): „Wir wollen Krieger sein im Heere des Lichts“. Reformpädagogische Landerziehungsheime im hessischen Hochwaldhausen 1912-1927. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dudek, Peter (2015): „Der Ödipus vom Kurfürstendamm“. Ein Wickersdorfer Schüler und sein Muttermord 1930. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dudek, Peter (2016): Sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Kontexten als Gegenstand erziehungshistorischer Forschung. Eine Fallstudie aus der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-148.
- Dudek, Peter (2020): „Körpermissbrauch und Seelenschändung“. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flitner, Wilhelm (1928/1987): Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 4, S. 242-249. Wiederabgedruckt in: Wilhelm Flitner – Gesammelte Werke Bd. 4. Paderborn: Schöningh, S. 232-242.
- Flitner, Wilhelm (1986): Erinnerungen 1889-1945. Paderborn: Schöningh.
- Gudat, Rebecca (2017): Pädagogischer Eros und literarisierte Formen grenzüberschreitender Lehrer-Schüler-Beziehungen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hagner, Michael (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinemann, Rebecca (2019): Im Zweifel für das Kind? Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Grüner, Stefan/Raasch, Markus (Hrsg.): Zucht und Ordnung: Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive. Berlin: Duncker & Humblot, S. 373-402.
- Kiper, Hanna (1994): Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lüpkes, Sandra (2020): Die Schule am Meer. Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, Jürgen (2012): „Pädagogischer Eros“ in deutschen Landerziehungsheimen. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 27-44. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.5>.
- Reh, Sabine et al. (2012): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung. In: Thole, Werner et al. (2012) (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 13-23. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.4>.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018) (Hrsg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schindler, Jörg (1999a): Der Lack ist ab. In: Frankfurter Rundschau, 17.11.1999, S. 3.

- Schindler, Jörg (1999b): Odenwaldschule in Misskredit. In: Frankfurter Rundschau, 17.11.1999, S. 1.
- Stark, Christl (1998): Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses: eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934). Diss. Heidelberg.
- Thole, Werner (2014): Vom „Schock“ zur Reflexion – Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen auf das erneute Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagogInnen. In: Böller, Karin/Wazlawik, Martin (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, S. 151-168. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2_12).
- Thole, Werner et al. (2012) (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p>.
- Vorstand der DGfE (2010): Einrichtung einer ExpertInnenkommission. Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendliche. Presseerklärung. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 21, 41, S. 185.
- Windheuser, Jeannette/Kleinau, Elke (2020) (Hrsg.): Generation und Sexualität. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 16. Opladen: Barbara Budrich.



# Probleme mit einem „Schmuddelthema“ – die Erziehungswissenschaft und das Sexuelle

Barbara Rendtorff

Der Ausdruck „Schmuddelthema“ ist ein Zitat – er fiel im Zusammenhang mit der Thematisierung des Sexuellen in pädagogischen Kontexten vor nicht allzu langer Zeit in einer seriösen erziehungswissenschaftlichen Diskussionsrunde – und ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt, dass diese Bemerkung etwas Wichtiges markiert: Die gesamte Dimension des Sexuellen – ihre leibliche Seite wie auch ihre psychische Dynamik – scheint in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum zu existieren (vgl. Brumlik 2012; Aigner 2013<sup>1</sup>). Die aus dem körperlich-Sexuellen stammenden Antriebskräfte des Menschen, jenes „Stück eingebaute Bestialität“, „beständige Bedrohung [des] zivilisierten Daseins“ (Böhme/Böhme 1992, S. 50) sind nicht Teil der erziehungswissenschaftlichen Reflexion, auch fehlen ihr die starken Worte, die im Kontext der Psychoanalyse üblich sind: Liebe, Hass, Neid, Gier, Angst. So wird etwa im Zusammenhang mit sexueller Orientierung überwiegend Anerkennung und Akzeptanz gefordert und nur selten gefragt, *warum* heterosexuelle Jugendliche mit der Vorstellung homosexueller Liebe Schwierigkeiten haben, was diese in ihnen berührt, sie ängstigt oder ihnen Lust macht.

Die Vermeidung des Sexuellen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs liegt allerdings nicht daran, dass seine zentrale Bedeutung für die kindliche Entwicklung nicht bekannt sei/sein könnte. Die Schriften der 1970er Jahre betonen dies noch als selbstverständlichen, wenn auch ‚zu befreienden‘ (vgl. Herzog 2005) Aspekt kindlicher Welt- und Selbsterforschung, bevor es in den Hintergrund geschoben, ‚vernünftig‘ versachlicht (Sager 2015, S. 284) und pädagogischen ‚Verhaltensmodifikationsstrategien‘ (Reichenbach 2011, S. 25) untergeordnet wurde.<sup>2</sup> Die Geschichte der Pädagogik kennt im Gegenteil viele Formen der expliziten und skandalisierenden Thematisierung des Sexuellen, vor allem den vielfältigen und teilweise „hysterischen Kampf gegen die Selbstbefriedigung“ (Wulf 1985, S. 28) im 18. und 19. Jahrhundert und ausgeklügelte Maßnahmen zu deren Verhinderung. In etlichen vom Lebensreform-Gedanken beeinflussten reformpädagogischen Landerziehungsheimen kehrten diese in scheinbar konträrem Gewande wieder, als Heroisierung verordneter Nackt-

- 
- 1 Meine eigenen unsystematischen Prüfungen bestätigen das: Meistens kommt selbst in Texten zur frühen Kindheit das Wort „sexuell“ gar nicht vor oder aber nur in Verbindung mit sexuellem Missbrauch. Auch von Erzieherinnen und Erziehern lässt sich häufig hören, dass sie in ihrer Ausbildung weder über das Sexuelle noch über das Thema Geschlecht etwas erfahren haben.
  - 2 Die explizit sexualpädagogischen Schriften müssten gesondert diskutiert werden (vgl. z. B. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016).

heit, die der Vorbeugung gegen Onanie und einer sauberen, gewissermaßen nicht-sexualisierten Sexualität (Oelkers 2011, S. 211ff.) dienen sollte. Aber auch die (letztlich ungelöst gebliebene) Frage der Koedukation war wesentlich von erotischen und sexuellen Phantasien geleitet (vgl. ebd., S. 210).

„Schmuddelthema“ ist im Übrigen auch semantisch ein interessanter Ausdruck: Was ‚schmuddelig‘ ist, ist nicht ‚richtig schmutzig‘, beim Schmuddelwetter gießt es nicht in Strömen, aber es ist ungemütlich feucht. Etymologisch ist das Schmuddelige mit „sudeln“ verwandt, womit dann auch das Verlockende am Sexuellen angesprochen ist, das sich beim lustvollen Spielen kleiner Kinder mit Matschepampe noch erkennen lässt, wenn der ganze Körper des Kindes erotisiert wird in diesem genüsslichen Spüren. In einer psychoanalytischen Tradition, die das Sexuelle nicht auf Genitalität reduziert, wird dieses Spüren dem Sexuellen zugeordnet, das hier den Körper des Kindes ergreift – so hat das Unterbinden solcher ‚Sauereien‘ wohl nicht zuletzt mit dem Neid der Erwachsenen auf dieses lustvolle Fühlen zu tun, und mit der Scham über die am eigenen Leib erweckten sexuell getönten Gefühle.

Was ist also das Bedrohliche am Sexuellen, dass es dramatisiert oder aber beschwiegen werden muss? Einige spezifische Aspekte, die hierfür ursächlich sein könnten, sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Der wichtigste Grund dürfte darin liegen, dass das Sexuelle unvernünftig und eigensinnig ist, unbeherrschbar und unplanbar in Antrieb und Wirkungen. Gerade weil die Erziehungswissenschaft an der Unplanbarkeit der Wirkungen ihrer Konzepte leidet, ist ihr Fokus darauf gerichtet, dennoch mit gezielten Interventionen der Planbarkeit möglichst nahe zu kommen.

Außerdem verbinden sich im Sexuellen körperlich-geschlechtliche und seelische Empfindungen, wirken Lust und Phantasie, Denken und Leiblichkeit zusammen – auch der Intellekt wird vom geschlechtlich-Sexuellen tangiert. Gerade dies führt bei den Erwachsenen zu jenem vorne erwähnten Erregungspotenzial – und diese diffuse Erregung zieht eine hohe Regulations- und Strafbereitschaft nach sich, was letzten Endes zur Normierung von Sexualität auf einer heterosexuellen Folie beiträgt. In dieser Abwehrbewegung werden also gewissermaßen Intellekt und körperlich-Geschlechtliches (und damit das Förderliche dieser Verbindung) voneinander separiert, um jedes für sich regulieren zu können. Gleichzeitig (und logischerweise damit verbunden) wird das Sexuelle tendenziell auf genitale Sexualität reduziert, was Rolf Pohl im Falle der „männlichen Sexualität“ treffend als „Penifizierung“ beschreibt (Pohl 2004, S. 365). Dies alles zusammen genommen und zusammenwirkend führt dann nicht zuletzt zu einem Ausschließlichkeitsanspruch der Heterosexualität und einer Dethematisierung aller anderen Formen und Ebenen von Sexualität und Begehren.

Im Kontext der Erziehungswissenschaft wirkt sich auch nicht zuletzt die routinierte Ignoranz gegenüber den Impulsen aus der feministischen Forschung aus (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021), etwa wenn die Einsicht nicht aufgegriffen wird, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Körpern

und auch das eigene Verhältnis zu diesen Körpern von der gesellschaftlichen Strukturierung der Geschlechterordnung beeinflusst ist, dass also Körper nicht als solche, sondern nur in ihrer jeweiligen Bedeutung verstanden werden können. Hier hat es eine intensive Debatte gegeben (vgl. Palm 2011; Villa 2020), die für die Erziehungswissenschaft von großem Interesse hätte sein können, weil sie eng mit der Frage von Einflussmöglichkeiten und -notwendigkeiten im Erziehungsprozess verknüpft ist – die allerdings bedauerlicherweise nicht die gebührende Aufmerksamkeit gefunden hat.

Zur „disziplinären Verstrickung“ und „disziplinären Verantwortung“ gehört deshalb nicht zuletzt die Frage, welches Problem die Erziehungswissenschaft mit dieser leiblichen Dimension des Lebendigen hat.

## Was „ist“ das Sexuelle?

Hier sollen nur zwei Aspekte kurz skizziert werden. In Bezug auf Subjektivierung hat die Pädagogik Freuds These, dass das Ich „vor allem ein körperliches“ (Freud (1923/1975, S. 294) sei, früh geahnt und wollte mit ihren massiven sexuell getönten Maßnahmen des 18. und 19. Jahrhunderts durch die Disziplinierung der Körper auch die Entstehung eigenwilliger ‚Iche‘ verhindern. Dazu kommt aber, dass der Körper immer geschlechtlich ist, dass das Ich also von den um diesen Körper gelegten Vorstellungen mitgeformt wird. Die Tatsache der Geschlechtlichkeit des Körpers ist vielfach erziehungswissenschaftlich interpretiert worden, von der geschlechterbezogenen Teilung von Geist und Empfindung bis zu der Annahme (etwa bei Erik Erikson), dass im kindlichen Spiel die genitalen Themen geschlechtstypisch dargestellt werden, von Jungen eher phallisch, bei den Mädchen eher das diffuse Moment oder der imaginierte *inner space*; oder im Konzept der umwelt-bildenden Funktion des Weiblichen bei Donald Winnicott (vgl. Schmidt 2020) – diese Konzepte sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur, obgleich stillschweigend wirkmächtig, allerdings kaum mit Blick auf pädagogische Handlungsroutinen kritisch diskutiert worden. Nicht zuletzt deshalb lassen sich bis heute (vor allem in der populärwissenschaftlichen Literatur) teilweise eng geführte Parallelen zwischen ‚innerem Genitale‘ und ‚nach innen gewendeten Konfliktverhalten‘ bzw. ‚äußeren Genitale‘ und Aggressivität finden.

Zwar können sich die individuellen Phantasien von der anatomischen Form des Körpers befreien (Wünsche und Begehren sowieso), doch rufen die Körperformen durchaus spezifische Phantasien, Bilder und Fragen auf (vgl. Becker 2019, S. 171). Welcher Spielraum sich den Individuen bietet, hängt also davon ab, was ihnen an Bildern und Praxen zur Verfügung gestellt wird. Dies wiederum zeigt, wie eng die Sozialität mit dem Sexuellen verknüpft ist: Der Mensch wird zum Subjekt, „indem er auf seinesgleichen bezogen ist“ (Waldenfels 2000, S. 316) – anders gesagt: weil „die grundlegenden biopsychoso-

zianen Bedürfnisse nach Akzeptanz, Sicherheit und Geborgenheit“ sich „durch sexuelle Kommunikation in Beziehungen“ ausdrücken (Aigner 2013, S. 25). All dies verweist darauf, dass das Sexuelle ein zentraler Aspekt des Erzieherischen ist und sein sollte.

Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die zwiespältige Thematisierung von Sexualität in Bezug auf die kindliche Entwicklung. Der Ausdruck „Sexualität“ ist in Bezug auf Kinder missverständlich, deshalb unterscheidet die psychoanalytische Diktion zwischen Sexualität und dem Sexuellen, denn Kinder schreiben ihren lustvollen Empfindungen „eine ganz andere Bedeutung zu als Erwachsene“ (BZgA 2017, S. 7). Der Ausdruck „Sexualität“ erfasst mit seiner Assoziation an erwachsene genitale Sexualität die körper- und genitalbezogenen Handlungen von Kindern, zumal im Vorschulalter, nur ganz unzureichend, legt Verbindungen zu problematischen Aspekten wie „Frühsexualisierung“ oder sexueller Gewalt nahe, sodass kindliches Explorationsverhalten leicht als auffällig und unangemessen erscheint und präventiv verhindert werden müsse. Die merkwürdige Gleichzeitigkeit von Sexualisierung, sogar Pornographisierung in der Darstellung kleiner und junger Mädchen (etwa in Werbung oder Modeindustrie) und Prüderie, die sich als Gefahrenabwehr ausgibt, ist deshalb erklärungsbedürftig, weil letztere ja ihre Begründung aus ersterer bezieht, Schutz und Gefahrenabwehr gerade die scheinbar notwendige Antwort auf jene Sexualisierung sind. Und dass die entsprechenden sexuellen Phantasien auf einer heterosexuellen Folie entworfen werden, hat im pädagogischen Alltag vor allem in Bezug auf männliche Fachkräfte im Bereich der frühen Bildung eine Haltung permanenter Verdächtigung erzeugt (die ihnen eine altersangemessene Zuwendung zu kleinen Kindern erschwert) und neue/alte Bekleidungs Vorschriften in Kitas oder Schwimmbädern aufgebracht. Die kindliche Psychosexualität wird also „mit den Mitteln der Sexualisierung tabuisiert“ – Sophinette Becker (2019, S. 167) nennt das eine „sexualisierende Sexualabwehr“.

## Erziehung und Beziehung

Die Beschäftigung mit dem Sexuellen ist in allen Entwicklungsphasen und auf unterschiedlichen Ebenen ein strukturierendes Moment von erheblicher Bedeutung für die Entwicklung des einzelnen Kindes. Deshalb sollten pädagogische Professionelle zumindest über ein solides Grundwissen darüber verfügen, wie Psyche und Soma in unauflösbarer Verbindung interagieren – nicht zuletzt um übergriffiges oder fehlinterpretierendes Verhalten zu erkennen und zu vermeiden.

Jedes Kind „kommt mit einem biologischen Geschlecht zur Welt und muss sich ein psychisches aneignen“ (Kägi 2020, S. 815) – und die Interpretationen des ‚biologischen‘ Körpers im gesellschaftlichen Umfeld sind, wie gesehen, entscheidend für diesen psychischen Aneignungsprozess. Die Entwicklung des sexuellen Erlebens kleiner Kinder (vgl. Mertens 1994) verläuft zunächst ent-

lang der Körperöffnungen (wo der Körper durchlässig ist und sich mit dem Außen verbindet), sie ist „in hohem Maße autoerotisch“ und mit der Gesamtentwicklung des Kindes, seinen körperlichen und psychischen Fähigkeiten, eng verknüpft (Wustinger 2005, S. 162). In der Latenzzeit sind die Phantasien stärker auf die Umgebung gerichtet und in der Adoleszenz in Verbindung mit Autonomiebestrebungen auf die Beherrschung von Emotionen – aber immer befinden sie sich in Korrespondenz mit Anderen.

Das kleine Kind behandelt seinen Körper wie ein „naiver Forscher“ (Eich 2005, S. 172), es spürt ihn passiv und erkundet ihn aktiv als eine Form der Selbstverortung in der Welt. Die Tatsache, dass auch heute noch vielen Kindern kein Wort für das weibliche Genitale gegeben wird (Jungen noch weniger als Mädchen; BZgA 2017, S. 18), ist deshalb sicherlich eine große Erschwernis für das sich entwickelnde Körperbild, denn wofür es kein Wort gibt, das ‚existiert‘ nicht, bleibt ein blinder Fleck am Körper und es kann darüber nicht gesprochen werden.

Neben den Körperöffnungen sind auch Haut und Stimme wichtige und das „menschliche Denken“ begründende Organe (Anzieu 1996, S. 22), wobei die Haut als eine doppelte Grenzfläche sich, den Körper abgrenzend, dem Außen zuwendet und nach innen den imaginären psychischen Raum umschließt. Sie schützt und entblößt, verbindet ebenso sehr wie sie trennt und ist die Grundlage der sexuellen Erregung, die durch Berührungsverbote und -praktiken geformt wird. Die Stimme wiederum ist wichtig, weil der Säugling mit seinen Betreuenden durch ein „audiphonisches Kommunikationssystem“ verbunden ist, das „erste Objekt für die geistigen Fähigkeiten“ des Neugeborenen also aus „akustischem Material“ gebildet ist, aus Schreien und Hören (Anzieu 1996, S. 213f.). Die Stimme stellt Verbindungen her, geht als Berührung von einem Körper zu einem anderen und macht aus ihnen hörende und schreiende (singende, plaudernde) Körper-in-Beziehung.

Wenn wir auch den geschriebenen Text als Stimme auffassen, sofern er uns ‚anspricht‘ und wir als Lesende mit ihm eine Beziehung eingehen, ihn anhören und imaginär auf ihn antworten – dann rückt auch das Lesen als pädagogische Praxis in den Blick (vgl. auch Rendtorff 2021). So verbaut etwa die verbreitete Maßgabe, Jungen eher Sachtexte als Romane anzubieten, ihnen den Zugang zu sinnlich-emotionalen und sexuell getönten Lese-Erfahrungen und reduziert damit auch das Repertoire ihrer Körperwahrnehmungen.

Das sexuell getönte Berührtwerden durch Stimme, Sprache und Klang ist auch eine zentrale Funktion von Kinderspielen – teils mit Betonung der körperlichen Dimension, teils der klanglichen (wie Abzählreimen oder chorischen Singspielen) – und auch hier sind Beziehungen zu den anderen Beteiligten und die Verbindung zu ihnen ein elementarer Bestandteil. Bei älteren Kindern in Latenz oder Adoleszenz verschiebt sich die körperliche Dimension dann eher auf die Phantasie, aber die Stimme als Beteiligte bleibt als phantasierte oder imaginierte erhalten – gerade auch beim lustvollen Lesen. Und auf allen diesen

Ebenen können pädagogische Beziehungen in problematischer Weise sexualisierend wie auch ignorant, erschreckend oder einschränkend sein, zumal wenn Erwachsene in Unkenntnis der Zusammenhänge agieren.

## Die geschlechtliche Dimension

Erziehungswissenschaftlich relevante Geschlechteraspekte finden sich bei jedem der angesprochenen Aspekte. So hat etwa die Tatsache, dass die weibliche Sexualität historisch durchgehend stärkeren Restriktionen unterlag als die männliche, und dass die Geschlechterordnung zunehmend aggressiv heteronormativ und hierarchisch gestaltet war (mit einem Schwerpunkt im 19. Jahrhundert), ein komplexes Tableau von binären Begriffspaaren hervorgebracht, das von aktiv-passiv, produktiv-rezeptiv bis zu Lust-Ergebnisheit die geschlechtlichen Zuschreibungen einander ausschließend formuliert. Den Frauen war außerdem seit Jean-Jacques Rousseau die Verantwortung für die Sittlichkeit der Gesellschaft auferlegt (vgl. Kuster 2010), was sich in allen pädagogischen Schriften des späten 18. und des 19. Jahrhunderts findet. Zu diesen Fragen ist von Wissenschaftlerinnen v. a. aus der Historischen Bildungsforschung viel gearbeitet und publiziert worden, was aber erstaunlich wenig Eingang in die gängige erziehungswissenschaftliche Literatur gefunden hat. Man geht sicherlich nicht fehl in der Annahme, dass diese Tradition sich im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als einer männlichen Wissenschaft, in der Konzeptualisierung ihrer Gegenstände, Fachbegriffe und Perspektiven niedergeschlagen hat, die die Berührung mit dem ‚schmuddeligen‘ Sexuellen meiden und die kleinen Kinder den vermeintlich und angeblich wissenschaftsfernen Frauen überlassen.

Die Auffassung der weiblichen Sexualität als domestizierungsbedürftig hat auch dazu geführt, dass ihre lustvolle Dimension in den pädagogischen Schriften als nicht vorhanden dargestellt und der weibliche Körper als „Körper-für-andere“ bestimmt wurde (Bourdieu 2013, S. 112), was auch die Spaltung von ehrbarer asexueller Ehefrau-Mutter und der Hure begründet hat. Dass Masturbation auch heute noch bei Mädchen weniger selbstverständlich ist (vgl. Heßling/Bode 2015, S. 123ff.), verweist darauf, dass die Vorstellung, der weibliche Körper diene vor allem der männlichen Befriedigung, noch nicht gänzlich verschwunden ist. Dass mit diesem Konzept aber aktiv-aggressive Lust und Hingabe zwischen Männern und Frauen aufgeteilt wurde, hat den Männern den Zugang zu Hingabe und Genießen erschwert – was sich nicht zuletzt im pädagogischen Kontext als Barriere gegen die als ‚weich‘ und ‚weiblich‘ markierten Formen von Zuwendung zeigt. Die Spaltung zwischen Anstand und Lust ist bis heute spürbar – so gibt es etwa kein männliches Pendant für das Wort ‚Schlampe‘. Sexuelle Zuschreibungen dieses Musters sind täglich auf jedem Schulhof zu hören und auch heute werden kleine Kinder auf dieser Folie als

‚Mädchen‘ oder ‚Jungen‘ wahrgenommen und behandelt – noch erschwert durch die vorne angesprochene Gleichzeitigkeit von Pornographisierung und Prüderie. Es ist eigentlich völlig unverständlich, warum die Erziehungswissenschaft diesem Thema so weiträumig aus dem Weg geht, das so viele grundsätzliche, ihr Terrain betreffende Aspekte enthält.

## Zusammenfassung

Die erziehungswissenschaftliche Literatur ist nach wie vor von einander tendenziell ausschließenden, heteronormativ fundierten, geordneten und gewichteten Grundlinien getragen, auch wenn dies nicht (mehr) die *explizite* erziehungswissenschaftlich-pädagogische Botschaft ist. Doch ließe sich dieser Befund auch umkehren und vermuten, dass die geschlechterbezogenen Konzeptualisierungen selber nur der Schirm sind, der die grundlegende, existenzielle Schwierigkeit im Umgang mit dem Sexuellen verdecken soll: *dass es sich nicht begreifen und beherrschen lässt*. „Sex macht sprachlos“ (Leitzgen 2009, S. 44). So gesehen würde (auch wenn das auf den ersten Blick paradox klingen mag) in der geschlechterbezogenen Positionierung den Individuen ihre leiblich-geschlechtliche *und* ihre sexuelle Dimension entzogen – und müssen folglich nicht als Teil des von der Erziehungswissenschaft Anvisierten analysiert werden. Vielleicht ist es dieses ‚Unsprechbare‘, dem sich die Erziehungswissenschaft nicht stellen will, weil es sich Erziehungs- und Disziplinierungsbemühungen widersetzt (vgl. Wulf 1985, S. 29): Was mit Kontrolle und Überwachung nicht gezähmt werden kann, wird wirkungsvoller umgangen, indem es als Aggression oder Abweichung markiert oder indem es beschwiegen wird. Von hier aus bekommt allerdings die Verbindung des Leiblich-Sexuellen mit Intellekt und Lernen eine spezifische Schärfe – denn wie kann das eine gelingen, wenn das andere ausgeblendet bleibt? Statt das Unsprechbare zu dethematisieren, müsste vielmehr eine Form gefunden werden, es zu einem Bestandteil erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens zu machen.

Zusammenfassend ergibt sich der Eindruck, dass Erziehungswissenschaft und Pädagogik der Komplexität dessen, was sich in der lebendigen Leiblichkeit zeigt und worauf das Sexuelle prominent verweist, nicht gewachsen sind – und dass sie es reduzieren, vereindeutigen und beschweigen, um Ordnung hineinzubringen. Das heißt, dass sie das Wilde und Unbeherrschbare nicht durch ihre Beschäftigung damit zu bearbeiten versuchen, sondern durch Spaltungen und Unsichtbarmachung, in dem Bemühen, ihre mühsam aufgebaute Beherrschung und Kontrolle des Lebendigen (ihr Kerngeschäft) nicht irritieren zu lassen und zu verlieren. Das Beschweigen aber erzeugt in der Selbst- und Weltwahrnehmung von Kindern blinde Flecken und Unsicherheiten und bereitet sie nicht darauf vor, Grenzen zu erkennen und zu ziehen – und es erschwert

umgekehrt pädagogischen Fachkräften, Kinder bei der Ausgestaltung dieser Grenzen angemessen zu unterstützen.

*Barbara Rendtorff*, Dr. phil. habil., ist derzeit Seniorprofessorin im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

## Literatur

- Aigner, Josef Christian (2013): *Vorsicht Sexualität! Sexualität in Psychotherapie, Beratung und Pädagogik – eine integrative Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anzieu, Didier (1996): *Das Haut-Ich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Sophinette (2019): *Geschlecht und sexuelle Orientierung in Auflösung – was bleibt?* In: Henze, Patrick/Lahl, Aaron/Preis, Victoria (Hrsg.): *Psychoanalyse und männliche Homosexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 165-179.
- Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot (1992): *Das Andere der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2013): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2012): *Wie ein Kugelblitz? Das Rätsel der kindlichen Sexualität*. In: Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hrsg.): *Kindliche Sexualität*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13-23.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2017): *Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Entwicklung vom 1. bis zum 6. Lebensjahr*. Köln: BZgA.
- Eich, Holger (2005): *Es geht kein Weg zurück. Wie der Diskurs über sexuellen Missbrauch zur Verdrängung der kindlichen Sexualität beiträgt*. In: Burián-Langegger, Barbara (Hrsg.): *Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes*. Wien: Picus, S. 167-192.
- Freud, Sigmund (1923/1975): *Das Ich und das Es*. In: *Studienausgabe Band 3*. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 273-330.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herzog, Dagmar (2005): *Die Politisierung der Lust. Sexualität in der deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts*. München: Siedler.

- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 15-24-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Kägi, Sylvia (2020): Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen. In: Braches-Chyrek, Rita et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 813-822. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.71>.
- Kuster, Friederike (2010): Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung bei Rousseau. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 5, S. 666-677. [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7164/pdf/ZfPaed\\_5\\_2010\\_Kuster\\_Anordnungen\\_der\\_Natur.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7164/pdf/ZfPaed_5_2010_Kuster_Anordnungen_der_Natur.pdf) [Zugriff: 3. Mai 2021].
- Leitzgen, Anke M. (2009): Aufklärung aus Kindersicht. Eine Befragung 6- bis 12-jähriger Kinder zu Sexualwissen und Körpergefühl. In: Grundschule. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 3, S. 42-49.
- Mertens, Wolfgang (1994): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. 2 Bände. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Palm, Kerstin (2011): Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit. Fachspezifische Schauplätze um emanzipative Körpertheorien in den Gender Studies. In: Bogusz, Tanja/Sørensen, Estrid (Hrsg.): Naturalismus – Konstruktivismus. Zur Produktivität einer Dichotomie (= Berliner Blätter, Sonderheft 55), Berlin: Panama-Verlag, S. 22-32.
- Pohl, Rolf (2004): Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen. Hannover: Offizin.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung. In: Kade, Jochen et al. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20-27.
- Rendtorff, Barbara (2021): Verlieblichte Gewohnheiten – Lesen als Beziehung. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, 1, S. 1-12. [https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/716/2021\\_1\\_de\\_rendtorff.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/716/2021_1_de_rendtorff.pdf) [Zugriff: 3. Mai 2021].
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839429501>.
- Schmidt, Susanne (2021): Umwelt-Sein. Mutterschaft, Entwicklung und Psychologie, 1930-1990. In: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 29, S. 77-112. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00048-020-00277-1> [Zugriff: 3. Mai 2021]. <https://doi.org/10.1007/s00048-020-00277-1>.
- Villa, Paula Irene (2020): Bodies matter. Zur Materialität und Relevanz von (Geschlechts-)Körpern. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.): Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt. Frankfurt am Main: Campus, S. 145-151.

- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (1985): Die Transformation des Sexuellen – sechs Annäherungen. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Lust und Liebe. Wandlungen der Sexualität. München: Piper, S. 17-40.
- Wustinger, Lisa (2005): Chancen und Risiken der Sexualaufklärung bei Kindern. Fallzentrierte Supervisionsgruppe. In: Burian-Langeegger, Barbara (Hrsg.): Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes. Wien: Picus, S. 160-166.

# Worin besteht die Verantwortung der Erziehungswissenschaft, worin die der Fachgesellschaft?

Ein Kommentar

*Sabine Andresen & Elke Kleinau*

Im Rahmen von öffentlichen Anhörungen, die von der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs durchgeführt wurden, ergaben sich viele Hinweise auf ein Versagen des professionellen pädagogischen Umfeldes. Mehrere pädagogische Institutionen oder Trägereinrichtungen haben mittlerweile für ihr Wegsehen, Schweigen und Nicht-Handeln bei sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen Verantwortung übernommen und eine Aufarbeitung mit auf den Weg gebracht. In den meisten Fällen begann ein solcher Öffnungsprozess durch die Initiative von Betroffenen, die sich an die Institution, in der ihnen Gewalt widerfahren ist, gewandt hatten. Für eine Aufarbeitung sind die Unabhängigkeit möglichst externer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und die Beteiligung von Betroffenen wesentliche Bestandteile.

Nach wie vor aber gibt es viele Widerstände gegen Aufarbeitung der Vergangenheit. Ein Argument, diese zunächst zurückzustellen, ist der Verweis auf die Dringlichkeit von Schutzkonzepten in Institutionen, um Kinder und Jugendliche hier und heute besser zu schützen. Ohne Zweifel sind diese wichtig, aber Prävention ist auf das Wissen über zurückliegende Vorkommnisse und Fehler angewiesen.

Auch in der Erziehungswissenschaft haben einzelne Forscherinnen und Forscher – zumeist erst nach 2010 – mit der fachwissenschaftlichen Aufarbeitung begonnen. Dieser Herausforderung, mögliche Verstrickungen innerhalb der Disziplin aufzudecken, sollte sich jedoch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als Organisation stellen, da sie als Fachgesellschaft wissenschaftlich tätiger Pädagoginnen und Pädagogen „ein machtvolleres Gefüge [darstellt], in dem Hegemonien des wissenschaftlichen Feldes zugleich abgebildet wie auch reproduziert werden – nicht zuletzt durch An- und Aberkennungen von einflussreichen Posten oder gewichtigen Preisen“<sup>1</sup> sowie die Platzierung von Themen von Kongressen, Sektions- und Kommissionstagungen. Die DGfE und mit ihr die gesamte Disziplin stehen somit erst am Anfang. Eine selbstkritische Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kin-

---

1 Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt: Sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten und die DGfE: Empfehlungen zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE, in diesem Heft.

der und Jugendliche und die Klärung, wie sich seit der Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin diese dazu positioniert hat, haben zwar begonnen, sind aber nach wie vor zögerlich, teils halbherzig oder abwehrend.

Die hier versammelten Beiträge beleuchten die Hin- und Abwendungen der Erziehungswissenschaft und konfrontieren Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aller Generationen, aller denkbaren Qualifikationsphasen und aller Teildisziplinen mit Erkenntnissen, Diagnosen, Perspektiven und Forderungen. Geschichte, Gegenwart und Zukunft sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Familien, in pädagogischen Einrichtungen, im Sport, in sozialen Medien geht angesichts des Ausmaßes der Folgen für Betroffene alle an. Eine besondere Verantwortung für die Etablierung und Weiterentwicklung der Forschung, in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen sowie in der Fort- und Weiterbildung kommt jetzt insbesondere derjenigen Generation zu, deren wissenschaftliche Karrieren nicht mehr von der Wahl der Forschungsthemen und ihrer Opportunität abhängt. Die Forschung zu sexualisierter Gewalt, zu bildungshistorischen Untersuchungen etwa über die in Schulen oder anderen pädagogischen Institutionen verbreitete Angst, einen Kollegen bzw. eine Kollegin zu Unrecht zu verdächtigen,<sup>2</sup> zu Fragen der Professionalisierung und Kinderschutz etablieren sich erst allmählich an den Hochschulen und hier war der Impuls von außen, insbesondere durch Betroffene sowie durch die Förderlinien des BMBF ausschlaggebend. Eine intrinsische Motivation zur Aufarbeitung disziplinärer Verstrickungen, zur Aufdeckung „blinder Flecken“, zur Überwindung des Schweigens über durchaus bekannte Fälle findet sich immer wieder bei einzelnen Erziehungswissenschaftlerinnen, die auch auf der Basis feministischer Theorie ihr Erkenntnisinteresse entwickelt haben.

Der Wille zu Aufarbeitung setzt voraus, dass man es in der Erziehungswissenschaft wirklich wissen will. Meike S. Baader artikuliert am deutlichsten ihre Zweifel an einem solchen Willen und arbeitet ein Set an Abwehrstrategien innerhalb der Disziplin heraus. Zu diesen gehören eine verfehlte Historisierung, das Festhalten am Mythos des Einzelfalls (Marginalisierung), eine Art Exotisierung oder Othering. Diese Strategien oder Modi der Abwehr, der Impuls, die Thematik, aber vor allem die von sexualisierter Gewalt Betroffenen möglichst auf Abstand zu halten, wurden ebenfalls von Marlene Kowalski in Interviews mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern identifiziert. Sie sind auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, etwa der Kinder- und Jugendpsychiatrie wiederzufinden. Max Mehrick formuliert als Betroffener hier einen klaren Anspruch gegenüber der Disziplin Erziehungswissenschaft. Von ihr müssen Kinder und Jugendliche ebenso wie inzwischen erwachsene Betroffene eine deutliche Sprache im Umgang mit sexu-

---

2 Wie diese Strategie, der Kollegialität den Vorrang gegenüber einem professionellen Vorgehen einzuräumen, funktioniert, haben Retkowski et.al. (2021) in einer Gruppendiskussion mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern überzeugend herausgearbeitet.

alisierter Gewalt, eine eindeutige Haltung zur Aufklärung und Verantwortungsübernahme sowie die Entwicklung von schützenden Strukturen und Zuständigkeiten erwarten können. Er findet für das Unrecht, das einem von sexualisierter Gewalt betroffenen Kind widerfährt, eine prägnante Sprache. Viele Kinder und Jugendliche, die sexualisierte Gewalt erlebt haben, das entspricht auch den Erfahrungen der Aufarbeitungskommission, haben zugleich unter einem schweigenden Umfeld gelitten, in dem Täterinnen und Tätern das Feld überlassen blieb. In all diesen Fällen wird Schweigen zu Unrecht, so Mehrick, und damit müssen sich die DGfE, ihre Vorstände, deren Agieren Edith Glaser untersucht, Beiräte und Herausgebende von Zeitschriften und die für Ethik Zuständigen befassen. Dieser Aufarbeitungsprozess wird für die Disziplin und die Fachgesellschaft mit schmerzhaften Auseinandersetzungen verbunden sein, weil es gilt, sich den berechtigten Forderungen von Betroffenen nach Aufklärung, Prävention und Intervention zu stellen, und nicht gleich abwehrend zu fragen: „Was habe ich damit zu tun?“

Einen profunden Beitrag zur Analyse individueller wie kollektiver Abwehrmechanismen im Umgang mit dem Sexuellen, die Marlene Kowalski in ihrer Befragung von Disziplinvertretenden festgestellt hat, leistet Barbara Rendtorff aus einer feministisch-psychoanalytischen Perspektive. Der Vorwurf einer falschen Historisierung, die Meike S. Baader in ihrem Beitrag in Bezug auf Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendpflege konstatiert, trifft auch die im Text von Barbara Rendtorff nicht behandelte Sexualpädagogik, d. h. die Subdisziplin, die sich explizit dem Sexuellen widmet. Sie fühlt sich bis heute einer Geschichtsschreibung verpflichtet, die „die Etablierung der Sexualpädagogik primär mit dem emanzipatorischen Erfolg der ‚sexuellen Revolution‘ der 1960er Jahre“ verbindet und dabei „den Beitrag feministischer Theoriebildung hinsichtlich Geschlecht und Sexualität wie den der Frauenbewegung zu entsprechenden politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Veränderungen“ wenig bis gar nicht berücksichtigt (Siemoneit/Windheuser 2021, S. 252).

Die Stärke einer intergenerationalen Perspektive könnte darin liegen, der älteren, nach 1968 (hochschul-)sozialisierten Generation kritische Fragen zu stellen. Haben bspw. Abhängigkeitsverhältnisse und/oder Loyalitätsverpflichtungen gegenüber „Doktorvätern“ bzw. „Doktormüttern“ eine kritische Auseinandersetzung mit deren formaler, organisatorischer oder personaler Involviertheit in sexualisierte Gewalt gegenüber Heranwachsenden verhindert? Und warum wurden die Forschungsarbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung der 1980er und 1990er Jahre über sexualisierte Gewalt im Generationenverhältnis nicht als ein Thema wahrgenommen, das den disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft betrifft?

Darüber hinaus muss der Frage nach einflussreichen Netzwerken bzw. Denkkollektiven in der Disziplin nachgegangen werden. Wer definiert, was den disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft ausmacht und was nicht? Inwieweit haben bspw. prominente Vertreterinnen und Vertreter des Faches,

die der Odenwaldschule persönlich und/oder organisational verbunden waren, die Rezeption kritischer Studien, die Edith Glaser in ihrem Beitrag benennt, unterbunden? Auch bleibt zu klären, ob der Ethikkodex der DGfE, der ausschließlich auf wissenschaftliches Fehlverhalten eingeht, angesichts des Umgangs der damaligen Ethikbeauftragten mit dem Fall Becker nicht dringend einer Revision bedarf. Last but not least muss das Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft aktualisiert werden. Es ist nicht länger hinnehmbar, dass angehende Lehrkräfte – und auch außerschulisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen – ihr Studium abschließen können, ohne jemals etwas über die Sexualerziehung Heranwachsender, aber insbesondere über Ursachen, Prävalenz und Folgen von sexualisierter Gewalt erfahren zu haben.

In den hier versammelten Beiträgen sind Erkenntnisse gebündelt aufgeführt, sie verweisen auf die Komplexität des Vorhabens unabhängiger Aufarbeitung in einer Fachwissenschaft. Max Mehrick adressiert die Erziehungswissenschaft in ihrer Verantwortung. Wie genau die DGfE es wirklich wissen will, wird der Umgang mit dem bereits jetzt vorliegenden Wissen zeigen.

*Sabine Andresen*, Prof. Dr., ist Professorin für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

*Elke Kleinau*, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln.

## Literatur

- Retkowski, Alexandra et.al. (2021): „Kollegialität vor Professionalität“. Die Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit einem Verdachtsfall sexualisierter Grenzüberschreitung im Rahmen von Gruppendiskussionen. In: Glaser, Edith/Mayer, Ralf/Retkowski, Alexandra (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 114-128.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Windheuser Jeannette: Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: Casale, Rita et.al. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 244-257.

# Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

## Empfehlungen zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE

Vorbemerkung: Der Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt (AK) konstituierte sich am 28. Februar 2020. Die Entstehung des AKs erfolgte aufgrund vielseitiger Anregungen, u. a. aufgrund eines Gesprächs mit Betroffenen im Anschluss an den internationalen Betroffenenkongress Ende 2018 in Berlin, einer Bitte um Unterstützung der Kommission Sozialpädagogik an den Vorstand bezüglich des Themas Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie der „Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs in Institutionen“ der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, die im Dezember 2019 in Berlin vorgestellt wurden. Alle Sektionen waren gebeten worden, max. zwei Delegierte zu benennen. Zusätzlich wurden drei Kolleginnen eingeladen, die über einschlägige Forschungsexpertise im Bereich sexualisierter Gewalt verfügen, sowie die Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, in dem die Vorstandsakten der DGfE seit 1964 archiviert sind.

Die vorliegenden Empfehlungen wurden in insgesamt fünf Plenumsitzungen und drei kleinen Untergruppen erarbeitet. Der Wunsch nach Aufarbeitung wurde von allen Beteiligten getragen, wenn auch unterschiedliche Auffassungen darüber bestanden, was und in welchem Umfang eigentlich aufgearbeitet werden sollte. Die am Schluss des Papiers Genannten haben den Empfehlungen – entstanden in einem harten Ringen nach einem Kompromiss – ausdrücklich ihre Zustimmung erteilt.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (fortan: DGfE) sieht 2017 „eine wichtige Aufgabe der Erziehungswissenschaft als Disziplin darin, das Thema der sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten wissenschaftlich aufzuarbeiten und dabei insbesondere selbstkritisch zu analysieren, welche Bedeutung der Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexueller Gewalt in der Vergangenheit zukam“ (DGfE 2017, S. 96).<sup>1</sup>

---

1 Im wissenschaftlichen Diskurs existieren verschiedene Begrifflichkeiten (sexuelle bzw. sexualisierte Gewalt, Missbrauch, sexueller Kindesmissbrauch). Der Arbeitskreis verwendet den Begriff der sexualisierten Gewalt und folgt damit der Definition der 2010 von der DGfE eingesetzten ExpertInnenkommission „Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten“: Mit diesem Begriff wird „jeder Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt bezeichnet, der die Integrität des Menschen verletzt oder beeinträchtigt“. Er betont, „dass nicht die Sexualität an sich das Problem ist, sondern gewaltvolle Machtausübung, die sich des Mediums der Sexualität in unterschiedlichen Formen bedient“ (Reh et al. 2012, S. 15).

Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle war in der Erziehungswissenschaft lange Zeit eine randständige Thematik. Dies trifft insbesondere auf sexualisierte Gewalt zu. In der Forschung und der pädagogischen Praxis wird erst allmählich eine Sprache für Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt entwickelt und dazu Unterstützung bei anderen Einrichtungen wie spezialisierten Fachberatungsstellen gesucht. Seit 2010 ist ein sich allmählich verändernder Umgang mit sexueller Gewalt auch in der Erziehungswissenschaft zu beobachten, der anhand von Forschungsprojekten, wissenschaftlichen Tagungen, Diskussionen, Publikationen und fachpolitischen Aktivitäten sichtbar wird. Diese Dynamik resultierte zunächst, soweit sich dies derzeit sagen lässt, nicht primär aus einem genuinen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, vielmehr wurde sie durch die Berichte von Gewalt betroffenen Menschen, durch engagierte journalistische Berichterstattung und Aufklärung, mediale Aufmerksamkeit sowie durch politischen Handlungsdruck in Gang gesetzt. Im „Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte“ (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018, S. 20ff.) benennen die Herausgeberinnen einige wenige einschlägige Studien aus der Zeit vor 2010, diagnostizieren aber insgesamt große Leerstellen in diesem Themenfeld. Das hat sich im Zuge der Forschungsförderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten<sup>2</sup> und nicht zuletzt durch verschiedene wissenschaftliche Studien zur Aufarbeitung etwa in kirchlichen Einrichtungen geändert (vgl. Andresen 2021). So stellen (erziehungs-)wissenschaftliche Forschungsprojekte, die sich mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten befassen, inzwischen *eine* wichtige Säule des zivilgesellschaftlichen Aufarbeitungsprozesses dar, der sich „nur zum Teil über juristische oder wissenschaftliche Agenden“ (Brachmann 2017, S. 77) realisieren lässt. 2016 erschien ein Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik zu „Aufarbeitung sexueller Gewalt in Institutionen des Aufwachsens. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Positionierung“, in dem dezidiert auf die Notwendigkeit von Aufarbeitung Bezug genommen wurde.<sup>3</sup>

Neben dieser Expertise, die die DGfE ausweislich der Forschungen ihrer Mitglieder in diesen zivilgesellschaftlichen Aufarbeitungsprozess einbringt und der seitens der DGfE weiter zu fördern und zu unterstützen wäre, spielt die DGfE jedoch nicht nur die Rolle einer forschend-distanzierten Beobachtungsinstanz. Sie ist – das lassen u. a. die Prozeduren und Diskussionen im Zusammenhang

---

2 Zur Entstehungsgeschichte siehe <https://www.forschungsnetzwerk-gegen-sexualisierte-gewalt.de/de/startseite-1/entstehung-der-foerderlinie> [Zugriff: 26.11.2020].

3 Verantwortet von Sabine Andresen, Karin Böllert und Martin Wazlawik. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16833&nr=1&next=16834%2C14886%2C16836%2C14873%2C16835&anchor=start&&suchwert1=Aufarbeitung+sexueller+Gewalt&ur\\_wert\\_volltexte=Aufarbeitung+sexueller+Gewalt&suchfeld1=o.freitext&bool1=and&Lines\\_Displayed=100#start](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16833&nr=1&next=16834%2C14886%2C16836%2C14873%2C16835&anchor=start&&suchwert1=Aufarbeitung+sexueller+Gewalt&ur_wert_volltexte=Aufarbeitung+sexueller+Gewalt&suchfeld1=o.freitext&bool1=and&Lines_Displayed=100#start)

mit den Fällen sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule deutlich erkennen – nicht zuletzt durch die traditionell engen Beziehungen von Akteurinnen und Akteuren der pädagogischen Praxis (Profession) und der Forschung (Disziplin) mitverantwortlich und Teil des Problems sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten und damit ihrerseits eine darin involvierte Organisation, deren Verwicklungen und Verantwortlichkeiten aufzuklären und hierbei auch zum Gegenstand von externer Aufarbeitung gemacht werden sollten.

Der DGfE – repräsentiert durch ihre Vorstände – kommt bei der Vermittlung von Aufarbeitung der eigenen Involviertheit *in* und der Forschung *über* das Problem sexualisierter Gewalt *in* pädagogischen Kontexten in institutioneller wie verwaltungspraktischer Hinsicht eine „Initiatoren- und Moderatorenfunktion“ (Brachmann 2017, S. 82) zu, die die Vorstände der Fachgesellschaft in der Vergangenheit unterschiedlich ausgelegt haben. Zudem stellt sich die Frage nach der Positionierung einflussreicher DGfE-Mitglieder, die Funktionen etwa in den Sektionen und Kommissionen innehatten, sowie nach den diesbezüglichen Diskussionen und Positionierungen innerhalb der Sektionen und Kommissionen.

Konfrontiert mit Meldungen über die jahrelangen sexualisierten Gewaltverbrechen an der Odenwaldschule reagierten die jeweiligen Vorstände der DGfE zunächst gar nicht und in den folgenden ersten Stellungnahmen eher verhalten bis abwehrend:

- Als sich 1999 Eltern aus Anlass erster Pressemeldungen an den Vorstand der DGfE wandten, mit der Bitte, die DGfE möge sich den genannten Vorfällen zuwenden, lehnte der Vorstand ab, mit der Begründung, „dass eine eingehende Überprüfung nicht angesagt sei, weil die Odenwaldschule wie auch die Staatsanwaltschaft keinen Handlungsbedarf in Bezug auf die vorgetragenen Vergehen sahen“ (Thole 2012, S. 6).
- Als im Kongressjahr 2010 der mediale Diskurs um die Odenwaldschule – im Vergleich zum Ende der 1990er Jahre – an Brisanz gewann, veröffentlichte der Vorstand der DGfE eine „Stellungnahme zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen“ (DGfE 2010). Über das eigentliche Thema – die sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen – wurde vermeidend bis abwehrend gesprochen, als etwas, das nicht in der Verantwortung der DGfE stehe (vgl. Windheuser 2014). Von der Presse wurde die Stellungnahme als defensiv beschrieben (vgl. exemplarisch Globert/Irle 2010).

Diese Abwehr von Verantwortung wurde 2012 als „schwerer Fehler“ (Thole 2012, S. 6) bezeichnet, und die Vorstände der Fachgesellschaft seit 2010 haben in unterschiedlichem Maße Engagement gezeigt, die DGfE wie auch die Erziehungswissenschaft aus der Ende der 1990er eher abwehrenden bis defensiven Haltung zu Vorfällen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten herauszuführen. Mit dem Einsetzen der oben genannten ExpertInnenkommis-

sion (vgl. Fußnote 1), einer Arbeitstagung 2011, einer Veröffentlichung 2012 zu „Sexualisierte(r) Gewalt, Macht und Pädagogik“ sowie einem Thementeil „Zur Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ in der „Erziehungswissenschaft“ positionierten sich Vertretende der Fachgesellschaft durchaus konträr und steckten hierbei ‚erziehungswissenschaftliche‘ Positionierungen ab (vgl. Thole 2012; Thole 2014; EW 2017). Zuletzt standen insbesondere die Rolle Hartmut von Hentigs und, damit verbunden, die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises (vgl. DGfE 2020) im Vordergrund der Diskussionen der Fachgesellschaft. Über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Settings ist jedoch bereits vor 2010 (erziehungs-)wissenschaftlich geforscht und öffentlich diskutiert worden. Zu den öffentlich bekannt gewordenen Fällen sexualisierter Gewalt in der Kinder- und Jugendhilfe, dem Umgang damit etwa in Behörden und ausbleibenden kritischen Diskursen (vgl. Bütow 2012; Wolff 2015; Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 2020; Baader et al. 2020) haben sich die DGfE-Vorstände bzw. die zuständigen Sektionen und Kommissionen – soweit bislang bekannt – nicht geäußert. Insofern stellen sich auch hier Fragen zur Verantwortung von DGfE-Vorständen bezüglich der Formen der Rezeption einerseits und dem De-Thematisieren bzw. der Nicht-Rezeption einschlägiger Befunde zu sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten andererseits.

## Aufarbeitung und die institutionell-organisationsbezogene Verantwortung der DGfE

Am Beispiel der bis heute andauernden Kontroversen um die Gewaltverbrechen an der Odenwaldschule und, in diesem Kontext, die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises einerseits und der bemerkenswert defensiven Haltung der jeweiligen Vorstände der DGfE bis 2010 andererseits wird deutlich, dass die „notwendige Auseinandersetzung der Disziplin und Fachgesellschaft mit ihrer Verwicklung in die Ermöglichung, Begünstigung, Verharmlosung oder Legitimation gewaltförmiger Konstellationen [...] immer auch einen selbstkritischen Anteil umfassen“ (Kessl 2017, S. 10) muss.

Einem selbstkritischen Aufarbeitungsprozess wird man unserer Ansicht nach nur dann gerecht, wenn man die Rolle, die die DGfE, vertreten durch die Vorstände der Fachgesellschaft, der Sektionen und Kommissionen, eingenommen hat, unabhängig und systematisch aufarbeitet. Die bisherigen Ergebnisse, die (erziehungswissenschaftliche) Forschungsprojekte zu Themen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten liefern, legen nahe, dass die *Ermöglichung, Vertuschung und Legitimierung* der bekannten Gewaltverbrechen nicht auf Einzeltaten oder Einzeltäterinnen und Einzeltäter zurückzuführen sind. Diese vielfach bemühte Deutung, es handle sich um einzelne (monströse) Tä-

terinnen und Täter, hat sich inzwischen als Mythos erwiesen. Vielmehr ist von Tätersystemen (vgl. Brachmann 2019) oder Netzwerken (vgl. Baader et al. 2020; Unabhängige Kommission 2021) auszugehen. Ausgehend von diesen Erkenntnissen und der Perspektive auf Gruppierungen, Netzwerke, Systeme und Strukturen stellt sich die Frage, ob und wenn ja in welcher Weise die DGfE als Fachgesellschaft zu einem Klima der Ausblendung und Legitimierung von sexualisierter Gewalt beigetragen hat.

Die DGfE als Organisation ist ein machtvoll gefügtes Gefüge, in dem Hegemonien des wissenschaftlichen Feldes zugleich abgebildet wie auch reproduziert werden – nicht zuletzt durch An- und Aberkennungen von einflussreichen Posten oder gewichtigen Preisen. Die DGfE hat als Dachverband von im Feld der Erziehungswissenschaft Tätigen außerdem die Kompetenz „nachzufragen, aufzuklären, vielleicht auch zu mahnen oder Prozesse des Nachfragens, der Aufklärung und des Hinschauens anzuregen“ (Thole 2012, S. 6). Was genau in die Verantwortung der DGfE fällt, muss Teil des Aufarbeitungsprozesses sein. Die Verantwortung einer Fachgesellschaft wird gemessen an ihrem öffentlich dokumentierten Selbstverständnis und daran, welche Stellungnahmen sie zu Fragen sexualisierter Gewalt formuliert und welche Perspektiven sie auf damit zusammenhängende Prozesse eingenommen hat. Fest steht, dass in den Verantwortungsbereich der DGfE fällt, wenn der Gesamtvorstand oder die Vorstände von Sektionen und Kommissionen Hinweisen nicht nachgegangen sind, Verdeckungsstrategien verfolgt oder sich daran beteiligt haben. Hierzu zählen insbesondere Strategien des Personen- und Institutionenschutzes.

Aufarbeitung ist tendenziell als unabgeschlossen zu sehen und aufgrund von Dokumenten und Hinweisen können sich stets neue Konstellationen ergeben. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir dem Vorstand der DGfE, eine externe Aufarbeitungskommission zu beauftragen, die ausgehend von den Strukturen im Kontext der Vorkommnisse von sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule sowie den Strukturen, die im Zusammenhang mit dem Wirken Kentlers in der Kinder- und Jugendhilfe identifiziert wurden, die Involviertheit von Mitgliedern der DGfE sowie die diese Involviertheiten begünstigenden und stützenden Netzwerk- und Wissenspraktiken *zunächst* für diese beiden konkreten Fälle forschend zu erschließen, um darüber hinaus gehend mögliche weitere Fälle und strukturelle Gewalt begünstigende Aspekte in den Blick zu nehmen. Diese Fälle als zentralen Ausgangspunkt zu nehmen, erscheint uns nicht nur deshalb relevant, weil mit ihnen ein konkreter, empirisch identifizierbarer Anlass gegeben ist, der – im Fall der Odenwaldschule – bis in die Kontroversen um die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises Hartmut von Hentigs reicht. Dieser fallbezogene Blick kann seinerseits Perspektiven der Aufarbeitung öffnen, die über die konkreten Fälle hinausgehen und differenzierte Erkenntnisse darüber erwarten lassen, welche Funktion die DGfE, ihre Akteurinnen und Akteure sowie ihre Netzwerk- und Wissenspraktiken im Bereich der sexualisierten Gewalt in pädagogischen Kontexten eingenommen haben.

## Zielbestimmung der Aufarbeitung und Formate

Eine Annäherung über Zielbestimmung und Formate erfolgte im Arbeitskreis über das Empfehlungspapier der Unabhängigen Kommission (2019) zur Aufarbeitung in Institutionen. Ziel einer externen Aufarbeitungskommission sollte es sein, die Aktivitäten und Involviertheiten der DGfE, *zunächst ausgehend* von den beiden Fällen der Odenwaldschule und dem Wirken Kentlers in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe, entlang folgender Themenbereiche zu rekonstruieren:

- (1) Identifizierung von Fällen, Chronologie der Rezeption/De-Thematisierung, direkte Adressierung des Vorstands oder informelle Thematisierung.
- (2) Gab es Auseinandersetzungen mit der Thematisierung sexualisierter Gewalt in den zurückliegenden Jahrzehnten; z. B. Diskurs ausgehend von Selbsthilfe und Beratung (Wildwasser), Frauenbewegung, Runder Tisch Heimerziehung etc.?
- (3) Chronologie der Ereignisse: (Ab) *wann* war dem Vorstand der DGfE *was* bekannt, *was* wurde ihm – durch *wen* – bekannt gemacht?
- (4) Chronologie der Reaktionen: *Wie* reagierte der Vorstand der DGfE *warum* auf Anfragen, Meldungen und Bekanntmachungen?
- (5) Chronologie der Diskursentwicklung: *Wie* und mit *welchen Themen* reagierten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler – und hier insbesondere: Mitglieder der DGfE – sowie die Sektionen und Kommissionen der Fachgesellschaft a) auf die Stellungnahmen und Aktionen (Tagungen, Publikationen) des Vorstandes und b) auf das durch den „Odenwald-Skandal“ prominent gewordene Thema „sexualisierte Gewalt und (Reform-)Pädagogik“?
- (6) Bedeutung von Sprache im Kontext von Aufarbeitung sexualisierter Gewalt.<sup>4</sup>

Ausgehend von diesen Zielbestimmungen und Problemstellungen in den genannten Themenbereichen sind im Prozess einer externen Aufarbeitung folgende Herausforderungen und Besonderheiten zu bedenken:

---

4 Im Rahmen der Aufarbeitung sollte reflektiert werden, dass und welche sprachlichen Formulierungen Teil des Verdeckungszusammenhangs waren oder sind. Im Falle der Aufarbeitung der Fälle in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe ist dies etwa der Begriff des „Experiments“, der eine Reformorientierung suggeriert, die positiv besetzt werden kann. Faktisch fand unter dem Deckmantel des Begriffs „Experiment“ sexualisierte Gewalt an Kindern in staatlicher Verantwortung statt. Teilweise war es im pädagogischen Fachdiskurs auch der Begriff der Pädophilie selbst, der zur Verharmlosung und Verdeckung beitrug, wenn dabei unterstrichen wurde, dass hiermit eine besondere Liebe und Zuneigung zu Kindern verbunden und damit eine Pädagogik, die Kinder liebe, realisiert sei (vgl. Baader 2019). Der Begriff „Opfer“ wird wiederum von vielen von sexualisierter Gewalt Betroffener abgelehnt. Daher ist im Prozess fortlaufend zu prüfen, welche sprachlichen Formulierungen und wissenschaftliche Begriffe zur Reproduktion und/oder Legitimierung sexualisierter Gewalt und zur Diskriminierung Betroffener statt zur Aufarbeitung beitragen.

Zu (2): Dass dem Vorstand im Fall der Odenwaldschule bereits 1999 mindestens eine konkrete Anfrage (und weitere Hinweise, vgl. Thole 2012) vorlag(en), der (dann: neue) Vorstand aber erst 2010 öffentlich reagierte, ist ein Umstand, der einer Erklärung bedarf. Vor diesem Hintergrund ist eine umfassende Rekonstruktion des durch Pressemeldungen und kollegiale Hinweise bzw. externe Anfragen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ‚möglichen‘ oder belegbaren Wissens wünschenswert.

Zu (3): Analog zu (2) sind die Umstände, die zu ausbleibenden oder rückblickend inadäquaten Reaktionen seitens des Vorstands bei Bekanntwerden von Fällen u. a. in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der Heimerziehung, aber auch in weiteren pädagogischen Handlungsfeldern führten, aufzuarbeiten.

Zu (4): Etwaige thematische und personelle Hegemonien des Diskursraumes, die durch eine solche Rekonstruktion sichtbar gemacht werden, bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für die Frage, warum die organisationale Aufarbeitung des Odenwaldschulkandals im Kontext der DGfE so langsam und zunächst defensiv vorstättenging. Auf der personellen Ebene sind dabei zunächst insbesondere Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, Generationen- und Geschlechterverhältnisse sowie Befangenheiten unterschiedlicher Art zu beachten. Auf der thematischen Ebene sind etwaige Marginalisierungen und Tabuisierungen von Themen sowie (stattdessen) dominierende Themensetzungen zu beachten.

Von einer externen Aufarbeitungskommission wird zudem erwartet, dass ein Konzept zum Datenschutz und des ethischen Handelns vorgelegt wird. Des Weiteren ist die Beteiligung von Betroffenen sicherzustellen. Der Arbeitskreis empfiehlt zudem die Einrichtung einer unabhängigen Anlaufstelle für Betroffene.

Mögliche Forschungsformate sind

- die Analyse von Dokumenten (Vorstandsakten, Sektions- und Kommissionsakten, Publikationen aus dem Kontext der Fachgesellschaft sowie der Nachlässe bestimmter Akteurinnen und Akteure, Unterlagen der DGfE-Kongresse etc.), sowie über
- Interviews mit beteiligten Akteurinnen und Akteuren und die Anhörung beteiligter Kolleginnen und Kollegen als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen,
- Netzwerkanalysen/Identifizierung von Netzwerken in der Community,
- Sichtung von Aufarbeitungen anderer Fachgesellschaften, die pädagogische Kontexte betreffen, um Netzwerke von Organisationen, Personen und Orten zu rekonstruieren (z. B. Sexualwissenschaft).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Aufarbeitung sollen Aufschluss darüber geben, ob und wie sich anhand von Akteurinnen- und Akteurspositionen und institutionsbezogenen Entscheidungen (Publikationen, Tagungsthemen etc.) innerhalb der DGfE konkrete Verflechtungen, Netzwerke, Diskursformationen identifizieren lassen, die eine Tabuisierung, Relativierung oder gar Rechtfertigung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten begünstigt, ermöglicht oder legitimiert haben. Die exemplarische Aufarbeitung der beiden

Fälle wirft ggf. einen Blick darauf, dass weitere Aufarbeitungsaufträge erfolgen müssen – im Sinne der oben genannten Prozessstruktur von Aufarbeitung.

Die extern beauftragte Aufarbeitungskommission hätte auf der Grundlage ihrer Ergebnisse Empfehlungen für die zukünftige Arbeit der DGfE und etwaige Reformen ihrer formalen Verfahren, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und des Umgangs mit ihren Mitgliedern, vor allem aber für den aner kennenden Umgang mit den Betroffenen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten zu formulieren.

## Abschließende Empfehlung

Wir möchten abschließend betonen, dass die Einleitung eines externen, zunächst forschungsbezogenen Aufarbeitungsprozesses eine notwendige Voraussetzung für den internen Aufarbeitungsprozess der DGfE bildet. Wir empfehlen dem Vorstand der DGfE, eine externe Aufarbeitung (durch Historikerinnen und Historiker, Soziologinnen und Soziologen, Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytiker etc.) auf den Weg zu bringen und die dafür notwendigen finanziellen Mittel bereit zu stellen. Falls das aus eigenen Mitteln nicht möglich ist, sollten alternative Finanzierungsmöglichkeiten eruiert werden.

Darüber hinaus halten wir einen vom DGfE-Vorstand eingesetzten wissenschaftlichen Beirat für notwendig. Dieser hätte u. a. die Aufgabe, die Ergebnisse und Empfehlungen der externen Aufarbeitungskommission zu beurteilen, etwaige Reformentscheidungen vorzubereiten (z. B. Aufnahmeverfahren von Mitgliedern, Änderungen des Ethik-Kodex, Neustrukturierung der Findung von Kongress- und Tagungsthemen etc.) und organisationsinterne Debatten weiterzutreiben.

Erst dann, wenn die DGfE ihre organisationale Verantwortung im oben beschriebenen Sinne anerkennt und aufarbeitet, nimmt sie das Recht auf Anerkennung und Aufarbeitung der Betroffenen von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten angemessen ernst.

## Literatur

- Andresen, Sabine (2021): Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Perspektiven auf eine erziehungswissenschaftlich orientierte Gewaltforschung. In: Terhart, Henrike, Hofhues, Sandra, Kleinau, Elke (Hrsg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742485>.
- Baader, Meike Sophia et al. (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. Hildesheim: Universitätsverlag.

- Baader, Meike Sophia (2019): Blinde Flecken der Disziplin und ihrer Geschichte. Die Involviertheit der Wissenschaft in pädosexuelle Diskurspositionen der 1960er bis 1990er Jahre. In: Rieger-Ladich, Markus/Amos, Karin/Rohstock, Anne (Hrsg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 254-276. <https://doi.org/10.5771/9783748901662-254>.
- Brachmann, Jens (2017): Pädosexuelle Gewaltverbrechen – Erwartungen an die „wissenschaftliche“ Aufarbeitung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 28, 54, S. 74-84. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.09>.
- Brachmann, Jens (2019): *Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bütow, Birgit (2012): Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6, S. 824-836.
- DGfE 2010: *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- DGfE 2017: *Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten*. <https://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen> [Zugriff: 1. März 2021]
- DGfE 2020: *Zum Verlauf der Auseinandersetzung über die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises von Hartmut von Hentig*. <https://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen> [Zugriff: 1. März 2021].
- EW 2017: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 28, 54.
- Globert, Yvonne/Irle, Katja (2010): *Missbrauch durch Pädagogen. Beredtes Schweigen*. In: *Frankfurter Rundschau* vom 10. März 2010. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1575523>.
- Kessl, Fabian (2017): Die Erziehungswissenschaft und ihre „pädagogischen Täter“. Eine kommentierende Einordnung des Themenschwerpunktes. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 28, 54, S. 9-10. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.02>.
- Reh, Sabine, et al. (2012): *Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung. Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema*. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht, Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 13-26. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.4>.

- Thole, Werner (2012): Vorwort. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht, Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 5-7. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.2>.
- Thole, Werner (2014): Vom „Schock“ zur Reflexion – Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen: Erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf das erneute Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagogInnen. In: Böllert, Karin/Wazlawik, Martin (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Wiesbaden: VS, S. 151-167. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19095-2_12).
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2021): Programmatik und Wirken pädo sexueller Netzwerke in Berlin – eine Recherche. <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/programmatik-und-wirken-paedosexueller-netzwerke-in-berlin/> [Zugriff: 1. März 2021].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2020): Die Geschichte der Heimkindeiten endlich konsequent aufarbeiten. Stellungnahme (23.04.2020). <https://www.aufarbeitungskommission.de/service-presse/presse/pressemitteilungen/die-geschichte-der-heimkindeiten-endlich-konsequent-aufarbeiten/> [Zugriff: 1. März 2021].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019): Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/format/publikation/> [Zugriff: 1. März 2021].
- Windheuser, Jeannette (2014): Die symbolische und generationale Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 201-219. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v10i1.11>.
- Wolff, Mechthild (2015): Heimerziehung und Gewalt. Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: VS, S. 209-222. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_12).

## Unterzeichnende:

Sabine Andresen, geladene Expertin, Goethe Universität Frankfurt

Meike S. Baader, geladene Expertin & Sektion Historische Bildungsforschung

Ulrike Barth, Sektion Sonderpädagogik

Nicolas Engel, Sektion Organisationspädagogik

Edith Glaser, geladene Expertin, Universität Kassel

Werner Helsper, Sektion Schulpädagogik

Carola Iller, Sektion Erwachsenenbildung

Elke Kleinau, Vorstand

Melanie Kubandt, Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Désirée Laubenstein, Sektion Sonderpädagogik

Wolfgang Meseth, Kommission Wissenschaftsforschung

Wolfgang Schröer, Kommission Sozialpädagogik

Mandy Singer-Brodowski, Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Katharina Vogel, Kommission Wissenschaftsforschung

Ulrike Voigtsberger, Kommission Sozialpädagogik

Jeannette Windheuser, Sektion Frauen- und Geschlechterforschung



# Aufarbeitungsauftrag

Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle war in der Erziehungswissenschaft lange Zeit ein randständiges Thema. Nachdem 2010 massive Fälle sexualisierter Gewalt an Schülerinnen und Schülern in der reformpädagogischen Odenwaldschule öffentlich wurden, lässt sich in der Disziplin allmählich ein verändernder Umgang mit der Thematik feststellen. So stellen (erziehungs-)wissenschaftliche Forschungsprojekte, die sich mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten befassen, inzwischen *eine* wichtige Säule im gesellschaftlichen Aufarbeitungsprozess von sexualisierter Gewalt dar.

Neben dieser Expertise, die die DGfE ausweislich der Forschungen ihrer Mitglieder in diesen Aufarbeitungsprozess einbringt, kann sie sich jedoch nicht auf die Rolle einer forschend-distanzierten Beobachtungsinstanz zurückziehen. Die DGfE ist als Organisation involviert und somit sind Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zu klären und zum Gegenstand externer wissenschaftlicher Aufarbeitung zu machen.

Die Vorstände der DGfE haben sich seit 2010 in unterschiedlichem Maße bemüht, die Fachgesellschaft wie auch die Erziehungswissenschaft aus einer eher defensiven Haltung zu den Vorfällen sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule herauszuführen. Nicht einbezogen in dieses Engagement waren Fälle sexualisierter Gewalt in der Kinder- und Jugendhilfe, der Umgang damit in Behörden sowie die ausbleibenden kritischen Diskurse zu bspw. dem Wirken Helmut Kentlers in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe. Insofern stellen sich auch hier Fragen zur Verantwortung der DGfE. Zu klären ist, ob und wenn ja in welcher Weise die DGfE als Fachgesellschaft zu einem Klima der Ausblendung, der (stillschweigenden) Akzeptanz und Legitimierung von sexualisierter Gewalt beigetragen hat.

Aufarbeitung ist tendenziell als unabgeschlossen zu sehen und aufgrund von Dokumenten und Hinweisen können sich stets neue Konstellationen ergeben. Ausgehend von den Strukturen im Kontext der Vorkommnisse von sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule sowie den Strukturen, die im Zusammenhang mit dem Wirken Kentlers in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe identifiziert wurden, soll die Involviertheit der DGfE sowie die diese Involviertheiten möglicherweise begünstigenden und stützenden Netzwerk- und Wissenspraktiken *zunächst* für diese beiden konkreten Fälle erschlossen werden, um darüber hinaus gehend mögliche weitere Fälle und strukturelle Gewalt begünstigende Aspekte in den Blick zu nehmen. Dieser fallbezogene Blick kann Perspektiven der Aufarbeitung öffnen, die über die konkreten Fälle hinausgehen und differenzierte Erkenntnisse darüber erwarten lassen, welche Funktion die DGfE, ihre Akteurinnen und Akteure sowie ihre Netzwerk- und

Wissenspraktiken im Bereich sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten eingenommen haben.

## Konkrete Fragestellungen für den Aufarbeitungsprozess

- Inwiefern und wann wurden in den Vorständen der DGfE, den Sektions- und Kommissionsvorständen, in Mitgliederversammlungen, auf Kongressen und Tagungen etc. die Vorgänge sexualisierter Gewalt in der Odenwaldschule/in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe thematisiert?
- Auf welche/wessen Veranlassung hin erfolgte diese Thematisierung?
- In welchem Verhältnis steht die Veranlassung zu den Vorgängen?
- Welche diesbezüglichen Positionen wurden in den Vorständen, auf Mitgliederversammlungen, Kongressen und Tagungen etc. diskutiert und formuliert?
- Welche diesbezüglichen Beschlüsse wurden in den Vorständen, auf Mitgliederversammlungen gefasst?
- Wurde dabei Bezug genommen auf die DGfE-Satzung oder den Ethik-Kodex?
- Was war über die Vorgänge unabhängig von der Befassung in den Vorständen, Mitgliederversammlungen etc. zu den jeweiligen Zeitpunkten an (verlässlichen) Informationen bekannt?
- Wie sind andere Fachgesellschaften/Institutionen mit Aufarbeitung umgegangen?
- Gibt es Hinweise auf die Thematisierung weiterer Vorgänge sexualisierter Gewalt?

## Verfügbares Material

- Aktenbestände der DGfE, einschließlich Mitgliederlisten im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), den Vorgängen entsprechend zeitlich eingegrenzt, ausgehend von den Protokollen der Vorstandssitzungen, der Vorstände von Sektionen und Kommissionen, von Mitgliederversammlungen, Korrespondenzen und Unterlagen über die Vor- und Nachbereitung von Kongressen,
- Mitteilungshefte der DGfE,
- bereits existierende Dokumentationen zu beiden Vorgängen sexualisierter Gewalt, die insbesondere Aufschluss über deren Bekanntwerden und Reaktionen aus anderen Institutionen enthalten.

## Prozedere und Zeitplan

- Der Auftrag wurde vom amtierenden Vorstand formuliert und in der Sitzung vom 22./23. Juli 2021 beschlossen. Freier Zugang zu den Akten wird zugesichert. Für die Aufarbeitung wird eine historische Expertise für notwendig erachtet.
- Für die Aufarbeitung wird – in Abstimmung mit dem Ethik-Rat – ein Konzept zum Datenschutz und des ethischen Handelns erwartet.
- Die Beteiligung von Personen, die sexualisierte Gewalt erfahren haben, wird im Aufarbeitungsprozess für wichtig erachtet, um an existierende diesbezügliche Standards, wie bspw. die Aufarbeitungsleitlinie der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, anzuschließen. Die Expertise und Erfahrungen von Betroffenen ist u. a. einzubeziehen, um möglichen Ausblendungen im Aufarbeitungsprozess entgegenzuwirken. Auf Wunsch wird diesen Personen Anonymität zugesichert.
- Der Abschlussbericht umfasst die Darstellung des Umgangs der DGfE-Gesamtvorstände, der Sektions- und Kommissionsvorstände sowie den in den Sektionen bzw. Kommissionen, auf Mitgliederversammlungen, Kongressen und Tagungen geführten Diskussionen mit den Vorgängen sexualisierter Gewalt auf der Grundlage der verfügbaren Dokumente und Materialien. Es geht um die Findung begründeter Indikatoren, die Grundlage für die Entscheidung bzgl. weiterer Aufarbeitungsschritte sein sollen. Der Bericht soll zudem Empfehlungen für die zukünftige Arbeit der DGfE und etwaige Reformen ihrer formalen Verfahren, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und des Umgangs mit ihren Mitgliedern, vor allem aber für den anerkennenden Umgang mit den Betroffenen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten enthalten.
- Der Bericht wird innerhalb der DGfE öffentlich gemacht. Der Vorstand berät sich mit dem Ethikrat, dem Rat der Sektionen und Mitgliedern des Arbeitskreises zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE, um eine Bewertung der Ergebnisse vorzunehmen und ggfs. Folgerungen (bspw. Ergänzungen des Ethik-Kodex) abzuleiten. Erst nach Abschluss dieser Verfahrensschritte werden Presseanfragen beantwortet.

gez. Vorstand der DGfE



### Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin?

Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner  
Erziehungswissenschaft

*Carsten Bünger & Kerstin Jergus*

Der diesjährige Fachkongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) steht unter dem titelgebenden Motiv der Entgrenzung. Dieses Motiv erlaubt es nicht nur, auf gesellschaftliche Prozesse unterschiedlichster Art wie die im Call for Papers angesprochenen Themenstellungen „Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen“ (DGfE 2021, o. S.) einzugehen, es lässt sich auch auf die Frage nach der Kontur der Erziehungswissenschaft als eigenständige und abgrenzbare Disziplin beziehen. Das Anliegen der Klärung einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann angesichts ihrer Verwiesenheit auf „Fremdreferenzen“ wie auch zugleich sich ausdifferenzierender pädagogischer Handlungsfelder wohl als konstitutives Moment der Erziehungswissenschaft gesehen werden (vgl. Meseth 2016). Ob als Frage nach einem „pädagogischen Grundgedankengang“ oder den methodologischen Bedingungen einer „realistischen Wendung“ durchzieht die Beschäftigung mit der disziplinären Kontur letztlich seit den modernen Bestrebungen eines Judiziös-Werdens von Erziehung deren wissenschaftliche Bearbeitung, was immer wieder zu *turns* hinsichtlich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses geführt hat. Gleichwohl scheint der allgemeine Hinweis auf die Wissenschafts- und Transformationsgeschichte – etwa von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft usw. – nicht hinreichend, um die gegenwärtigen Erfahrungen und Herausforderungen der Disziplin zu fassen. Hierfür kann eher die Chiffre der „Entgrenzung“ aufgegriffen werden, um eine Verständigung über aktuelle Bedingungen der Erziehungswissenschaft als Disziplin anzuregen und insbesondere die Frage nach Stellung und Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aufzuwerfen.

„Unschärfe Grenzen“ – mit dieser Beschreibung der Erziehungswissenschaft reagiert bereits der von Glaser und Keiner (2015) herausgegebene Band sowohl auf die breite Ausdifferenzierung des Fachs wie auch auf die disziplinpolitischen Herausforderungen durch den Anspruch einer evidenzbasierten empirischen Bildungsforschung und die im Jahr 2012 erfolgte Ausgründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF). Der Band verbindet die Irritationen angesichts wissenschaftspolitischer und disziplinärer Ver-

schiebungen im Lichte der Wirksamkeits-, Evidenz- und Leistungsvergleichsforschung, die sich unter das Dach erziehungswissenschaftlicher Forschung stellt, mit dem Motiv des Dialogs. Die Beiträge folgen damit dem ausdrücklich formulierten Anliegen, eine Verständigung zu eröffnen und voranzutreiben, die die Transformationen und Grenzverschiebungen aus disziplinärer Perspektive aufgreift. Es ist dieser Gestus der Einladung zu einer vertieften und weiteren Verständigung, der auch die hier folgenden Überlegungen leitet. Als Auftakt für den weiteren Dialog sollen im Folgenden einige Aspekte angesprochen werden, an denen sich die Transformationen des erziehungswissenschaftlichen Feldes ablesen und mit Rückfragen verbinden lassen. Wir stellen damit einige Anmerkungen und Überlegungen zur Diskussion, die vor dem Hintergrund standortspezifischer Erfahrungen und Entwicklungen im Bereich der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wie auch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen in Debatten gemündet sind, die (insbesondere) in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit einiger Zeit geführt werden, und auf die wir hier zurückgreifen.<sup>1</sup>

Ohne hier den Problemlagen und deren Ursachen an einzelnen Institutionen nachgehen zu wollen, zu denen sicherlich viele und teils kontingente Faktoren beitragen, ist es wichtig, den Blick auf die Kontexte dieser Entwicklungen zu richten. Die Ursachen für die aktuelle Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind vielfältig und reichen über die Erziehungswissenschaft hinaus. Wenn sich von einer Krise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sprechen lässt, dann gerade auch in dem Sinne, dass diese als *Problemanzeiger für eine Krise des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft insgesamt* gedeutet werden kann. So ist davon auszugehen, dass die Erziehungswissenschaft von Transformationen des wissenschaftlichen Feldes betroffen ist, die einer eingehenderen Auseinandersetzung und disziplinpolitischen Verständigung bedürfen und neben epistemologischen sowie systematischen Fragen auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Bedingungen in den Vordergrund rückt. Dazu gehören nicht zuletzt die veränderten Steuerungsrationitäten von Hochschulen und Universitäten wie deren kompetitiven Finanzierungsstrukturen. Diese erlauben kaum mehr zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung zu unterscheiden, sofern Forschung – und zunehmend auch Lehre – durch diese weitgehend an Zweit- und Drittmittelfinanzierungen gebunden werden. Mag diese Entwicklung für Wissenschaft, Hochschulen und Universitäten insgesamt als Problem beschrieben werden (vgl. Demirović 2015; Münch 2011), führt dies für die Erziehungswissenschaft zu spezifischen Ent- wie

---

1 Ein wichtiges Forum für diese Debatten ist die im März 2021 auf der Mitgliederversammlung der DGfE-Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ ins Leben gerufene „AG zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, an der unterschiedliche Vertreterinnen und Vertreter aus den Kommissionen der Sektion beteiligt sind und die für weitere Mitwirkung ausdrücklich offen ist (bei Interesse bitte Kontakt aufnehmen: k.jergus@tu-braunschweig.de).

auch Begrenzungsphänomenen. Vor diesem Hintergrund ist zu beobachten, wie strukturelle Dimensionen und wissenschaftstheoretische Aspekte in einer spezifischen Richtung ineinandergreifen, die in besonderer Weise die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrifft und letztlich auf neue Weise die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis herausfordert.

Beispielhaft zeigt sich dies an dem in den letzten 20 Jahren erfolgten Zugschnitt der empirischen Bildungsforschung wie auch der in der universitären Lehre etablierten Sammelbezeichnung der Bildungswissenschaften, womit ein Wandel im Verständnis des Lehr- und Forschungsfelds einhergeht. ‚Bildung und Erziehung‘ wird dabei, wie im englischsprachigen Raum, als inter- oder transdisziplinäres Forschungsfeld verstanden, „wie z. B. die Klimaforschung, Krebsforschung, Genforschung“ (Prenzel 2006, S. 74). Auch wenn die verbreitete Rede von ‚Interdisziplinarität‘ noch Disziplinarität vorauszusetzen scheint, bleibt die Bedeutung von Disziplinarität bei der Generierung *gegenstandskonstitutiver* Perspektiven unterbelichtet. ‚Gegenstände‘ werden stattdessen als in der ‚Erziehungs- und Bildungswirklichkeit‘ *gegebene* Probleme und Sachverhalte gedacht, die in ‚interdisziplinärer‘ Forschung nur umfassender und vollständiger erfasst würden. In einem so verstandenen Forschungsfeld entsteht die Gefahr, dass eine spezifische Expertise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft obsolet wird, die darin besteht, die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ‚Gegenstände‘ selbst zum Thema zu machen. Dies aber wäre nicht nur die Voraussetzung für Integrationsleistungen innerhalb einer hochgradig ausdifferenzierten Disziplin, sondern auch für anspruchsvolle Realisierungsformen von ‚Interdisziplinarität‘.

Dabei ist das Selbstverständnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft längst nicht mehr das einer das Fach fundierenden und in einer übergreifenden Einheit bestimmenden Begründungsdisziplin, die über den rechten Gebrauch der Grundbegriffe zu befinden beanspruchte. Diese spätestens in den 1990er Jahren auch aus innerdisziplinären, systematischen Gründen in die Krise geratene Auffassung vom Allgemeinen (vgl. Wimmer 1996; Krüger 1994; Kauder 2010) ist durch begrifflich und empirisch forschende Perspektiven abgelöst worden, die neben der grundbegrifflichen und historischen Reflexion auf die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung den Konstitutionsbedingungen des Pädagogischen und dessen sozialen Bedingungen nachgehen (vgl. Wigger 2002). Die Transformation des Wissenschaftsfeldes lässt sich daher auch an systematisch-kategorialen Verschiebungen Allgemeiner Erziehungswissenschaft ablesen, die – etwa im Horizont einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. Wimmer 2002; Thompson/Jergus/Breidenstein 2014) – kategoriale Reflexionen anhand von Begriffen wie Sprache, Macht, Gewalt, Differenz, Vulnerabilität, Postkolonialität, Heterogenität, Medialität und Anerkennung vorgenommen hat, deren systematische Perspektivierungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen gerade nicht – oder nicht in erster Linie – über disziplinhistorisch gewachsene „einheimische Begriffe“ entwickelt wer-

den. Die Reflexionsgewinne dieser Auseinandersetzungen wären ebenfalls zur Stärkung einer allgemein erziehungswissenschaftlich orientierten Disziplin kontur geeignet, überschreiten sie doch die handlungsfeldspezifischen Horizonte und erlauben zugleich verstärkte interdisziplinäre Anschlüsse an Soziologie, Politikwissenschaft, Kulturwissenschaft und Philosophie.

Gleichwohl diese Transformationen neue Formen der Kooperation wie auch der internationalen und transdisziplinären Auseinandersetzung eröffnet haben (vgl. exemplarisch Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Andresen/Koch/König 2015; Stadler-Altman/Gross 2019), scheint die gegenwärtige Fassung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft als forschender Disziplin kaum zu den aktuellen Formatierungen von Forschung und Lehre passförmig zu sein und in diesen Registern nur unzureichend die eigenen Stärken zur Geltung zu bringen. In den dominanten Formatierungen von Forschung und Lehre hingegen gerät die Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt unter einen Legitimationsdruck, dem nur sehr begrenzt auf der erkenntnistheoretischen Ebene von Wissensgenerierung, Theoriebildung und Reflexionsgewinnen begegnet werden kann. Denn dieses Ringen um Geltung und Reichweite wird gerade nicht im argumentativen Disput um die angemessene Fassung von Bildung und Erziehung – also im Wissenschaftsfeld selbst – ausgetragen. Die Relevanz der Disziplinen wird vielmehr entlang wissenschaftsfremder wie bspw. ökonomischer Parameter bemessen: Während Forschung vor allem an der Einwerbung von Drittmittelressourcen orientiert wird, deren Vergabe wiederum mit je eigenen Maßstäben von förderungsfähiger Forschung einhergeht, steht die universitäre Lehre unter dem Anspruch, Outcome in Form von unmittelbar praxisrelevanten und verwertbaren Kompetenzen zu generieren. Die hier vertretene Sichtweise, dass die Erziehungswissenschaft im Zuge dieser Funktionsansprüche der „unternehmerischen Universität“ mit besonderen Herausforderungen konfrontiert ist, impliziert im Übrigen nicht, dass die Erziehungswissenschaft diesen Kriterien nicht auch entsprechen kann und entspricht. Sie steht dabei aber als Disziplin zunehmend in Konkurrenz mit anderen disziplinären Zugängen zu Bildungsforschung und Bildungswissenschaft, die im Lichte dieser Kriterien mitunter als passender, effektiver oder relevanter erscheinen.

Die hierdurch entstehenden Herausforderungen zeigen sich in besonderer Weise auch in der Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, wenngleich sie kein Spezifikum der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellen, sondern die Disziplin insgesamt betreffen. Um diese Lage angemessen zu beschreiben, wären weitere Verständigungen zu beginnen, die von einer standortübergreifenden Stellung im Sinne fachlicher Diskurse ausgehen und die genannten sowie weitere Aspekte einbringen. Zudem wäre hinsichtlich der je konkreten Einbindungen und Ausstattungen an den einzelnen Standorten zu untersuchen, wie sich die Möglichkeiten Allgemeiner Erziehungswissenschaft im Einzelnen darstellen. Für die weitere Verständigung wären systematischer

erfasste Angaben zu eruieren und Erfahrungen einzuholen, die sich bspw. auf folgende Punkte beziehen könnten:

*Lehre:* Im Hinblick auf den Themenkomplex der akademischen Lehre wäre zu fragen, wie es um die Verankerung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der akademischen Lehre steht. So wäre zu klären, inwiefern die Allgemeine Erziehungswissenschaft – und in Verbindung damit: die historische, die vergleichende, die systematische Erziehungswissenschaft – über die Einführungsmodule hinausgehend als forschende Disziplin für Studierende und in der Lehrpraxis der Hochschulen wahrnehmbar wird. Ungeachtet der mitunter beträchtlichen Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung an grundständigen Bachelor- und Master sowie lehramtsbezogenen Studiengängen soll hier nur das Problem markiert werden, das daraus folgt, wenn in den Modulordnungen die Zuständigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf die Funktion eines Propädeutikums reduziert wird. Nicht nur wird es den Fragestellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sondern auch den Konstitutionsbedingungen erziehungswissenschaftlicher Gegenstände insgesamt nicht gerecht, wenn Studierenden ein Bild von als unstrittig erscheinenden Begriffsbeständen vermittelt wird. Es liegt hingegen gerade im Interesse an pädagogischer Professionalisierung, die Auseinandersetzung mit komplexen Bedingungen und teils ambivalenten Effekten pädagogischer Konzeptionen zu ermöglichen und damit eine Befähigung zur Reflexion, die auch die Grenzen von Kompetenzerwartungen in den Blick nimmt, zu vermitteln.

*Forschung:* Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Selbstverständlichkeit der Identifikation von Forschung mit *empirischer* Forschung besteht mitunter die Gefahr, dass Forschungen zu historischen und systematischen Fragestellungen mit verstärktem Begründungsbedarf konfrontiert sind. Indem zudem das Verständnis von Forschung zunehmend am Paradigma der quantitativen Forschung bemessen wird, bringt dies eine Engführung von Forschungsrationalitäten auf Wirksamkeitsfragen und die Produktion von Steuerungswissen mit sich (vgl. Casale 2020; Bellmann/Müller 2010). Dies hat nicht allein Folgen für die Sichtbarkeit und Akzeptanz von Forschungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sondern hat auch Implikationen für das Verständnis von *Theorie* in der Erziehungswissenschaft insgesamt (vgl. Reichenbach 2016; 2017). Als Antwort auf diese Entwicklungen können die kürzlich publizierten Auseinandersetzungen zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und deren Methodisierbarkeit (vgl. Thompson/Brinkmann/Rieger-Ladich 2021), wie auch der Vorschlag, eine „Theoretische Forschung“ (Bellmann/Ricken 2020) zu profilieren, verstanden werden. In dieser Hinsicht lässt sich ebenso übergreifend wie standortspezifisch nach den Forschungsmöglichkeiten Allgemeiner Erziehungswissenschaft fragen, bspw. mit Blick auf Forschungswerkstätten oder Summer Schools etc. Zudem wären die strukturellen Hintergründe der jeweiligen Forschungsinitiativen – wie etwa die Ressourcenknapp-

heit, der durch Anreize wie Zielvereinbarungen zu Drittmittelinwerbungen etc. begegnet werden soll – in den Blick zu nehmen.

*Qualifizierungsprofile:* Im Schnittfeld von Lehre und Forschung liegt die Frage nach der Generativität im wissenschaftlichen Feld. Insbesondere der Eintritt in das wissenschaftliche Feld und die Aufgabe der Tradierung ist dabei nicht allein eine rein organisatorische Angelegenheit der Hochschulpolitik. Vielmehr hat die „Nachwuchsfrage“ eine wissenschaftliche Seite, da sich im Horizont der Tradierung die Brüche und die Kontinuität wissenschaftlicher Geltung und Konturen von Wissenschaftsfeldern beständig verschieben und den in das Feld Eintretenden spezifische Grenzen auferlegen (vgl. Büniger/Jergus/Schenk 2016; Jergus/Büniger/Schenk 2017). Es ist daher besonders zu beachten, wie es um den akademischen Mittelbau bzw. wissenschaftliche Qualifizierungswege im Feld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft steht. Hier wäre in den Blick zu nehmen, inwiefern Forschungsarbeiten, Theoriestudien und historische Qualifikationsarbeiten angestrebt und angemessen begleitet werden können und unter welchen Legitimationserfordernissen ggf. – auch angesichts der Stellenknappheit – theoretische Arbeiten mit einem allgemein erziehungswissenschaftlichen Profil stehen. Hierzu zählt nicht zuletzt auch die Frage, ob Professuren der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zügig und mit ausreichender Ausstattung wieder besetzt werden oder – wie aktuell mehrfach beobachtbar – eher selbst zum Teil von sogenannten Nachwuchsförderprogrammen etwa durch die Ausschreibung als Juniorprofessuren gemacht werden.

Es soll bei diesen knappen Strichen als Anstoß für die Diskussion derzeit offener Fragen bleiben, denn diese materielle Ebene der Universitätsressourcen ist in Verbindung zu sehen mit den bereits angesprochenen disziplinären Entwicklungen innerhalb des Fachs, wozu vor allem eine verstärkte Ausrichtung an empirischen Forschungsbezügen zählt als auch die zunehmende Überschreitung disziplinärer Bezüge, die systematische und historische Themenstellungen durchaus schnell in den Hintergrund treten lässt. Einige der angesprochenen Fragen lassen sich mittels einer umfassenden Abfrage in Erfahrung bringen und bündeln, einige der weitergehenden Fragen werden der eingehenden Diskussion bedürfen. Es wird sich auf den Debatten des Kongresses ebenso wie in weiteren noch zu entwickelnden Foren zeigen müssen, wie das Fach Erziehungswissenschaft sich im Verhältnis zum Allgemeinen und im Besonderen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft versteht.

*Carsten Büniger*, Dr. habil., ist Vertretungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

*Kerstin Jergus*, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): *Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 27, 53, S. 9-19. <https://doi.org/10.3224/ezw.v27i2.25655>.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2020): *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes. Einleitung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783-835.
- Casale, Rita (2020): *Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von Forschung in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 807-823.
- Demirović, Alex (2015): *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.
- DGF (2021): *Ent|grenz|ungen. Call for Papers*. <https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/call-for-paper/> [Zugriff: 12. August 2021].
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink.
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jergus, Kerstin/Bünger, Carsten/Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2017): *Politiken des akademischen Mittelbaus*. In: *Berliner Debatte Initial* 27, 1, S. 100-154.
- Kauder, Peter (2010): *Niedergang der allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann (1994): *Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa, S. 115-130.
- Meseth, Wolfgang (2016): *Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 4, S. 474-493.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.

- Prenzel, Manfred (2006): Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Hans Merckens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 69-79. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90089-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90089-6_5).
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Siegrid et al. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-28.
- Reichenbach, Roland (2017): Theoriefreie Bildungsforschung. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-138. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cd1.4>.
- Stadler-Altman, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.) (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen: B. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4d9>.
- Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2021): Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Bielefeld: transcript.
- Wigger, Lothar (Hrsg.) (2002): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia, S. 219-265.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122.

## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

### Bericht über die Arbeit der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2022

#### Auswahl der Programmkommission

Die Besetzung der Programmkommission zielt auf die größtmögliche Abdeckung aller DGfE-Sektionen und -Kommissionen. Die Auswahl der Mitglieder obliegt dem Vorstand, der zur Mitarbeit in der Kommission einlädt. In der Programmkommission sollten der Vorstand und das Lokale Organisationskomitee (LOK) vertreten sein.

Der Programmkommission für den Kongress 2022 gehörten Stephan Abele, Thorsten Fuchs, Michaela Gläser-Zikuda, Alisha Heinemann, Christiane Hof, Sascha Neumann und Tanja Sturm an. Den Vorsitz hatte Elke Kleinau inne, unterstützt wurde die Arbeit der Kommission von Ulrich Salaschek und Susan Derdula-Makowski.

#### Zuweisung von Gutachtenden und Begutachtungsprozess

Die Sektionen wurden gebeten, mindestens acht Gutachtende resp. bei mitgliedsstarken Sektionen 16 Kolleginnen und Kollegen zu benennen. Dieser Bitte und auch der Bitte um geschlechterparitätische Benennung von Gutachtenden wurde nur bedingt nachgekommen. Auch entstand der Eindruck, dass nicht besonders breit aufgestellte und ausgewiesene Kolleginnen und Kollegen für die Gutachtentätigkeit eingeladen wurden, sondern dazu aufgerufen wurde, sich bei Interesse zu melden. Die Bitte der Geschäftsstelle zur Nennung der Gutachtenden soll für den nächsten Kongress eindeutiger formuliert werden.

Anschließend wurden die Gutachtenden für die Erstellung ihrer Profile gebeten, maximal zwei Forschungszugänge sowie maximal zwei Sektionen und Kommissionen anzugeben. Dennoch ergaben sich zu breit angelegte Profile und nicht einschlägige fachliche Zuordnungen, sodass zahlreiche Begutachtungen abgelehnt wurden und neu verteilt werden mussten. Auch hierfür wird das Anschreiben an die Gutachtenden für den nächsten Kongress umformuliert, um zielgerichtete Profile zu erhalten.

Von der Programmkommission wurden folgende Beschlüsse gefasst:

- Jeder/jedem Gutachtenden sollen etwa acht Beiträge zur Begutachtung zugeordnet werden.

- Zu jedem eingereichten Beitrag werden drei Gutachten eingeholt. Im Hinblick auf Qualitätssicherung und um der Vielschichtigkeit der eingereichten Beiträge gerecht zu werden, ist ein Mehrheitsentscheid von drei Gutachtenden empfehlenswert.
- Sollten nur zwei von drei Gutachtenden ein Gutachten zu einem Beitrag abgeben, wird ein drittes Gutachten nur dann nachträglich angefragt, wenn eine erhebliche Diskrepanz in der Bewertung der beiden vorliegenden Gutachten besteht.
- Gutachtende werden einsehen können, ob von ihnen begutachtete Beiträge angenommen wurden (allerdings nur die Anzahl der Beiträge, nicht deren Titel).
- Nur promovierte Gutachtende werden zugelassen.
- Gutachtende können nicht wie bisher für Beiträge optieren, diese Funktion wird in ConfTool abgeschaltet. Ebenso wird die Funktion, Gutachten anderer einem Beitrag zugeordneter Gutachterinnen und Gutachter einzusehen, abgeschaltet.
- Als Zuordnungskriterien werden Forschungszugang (qualitativ/quantitativ/theoretisch/historisch) sowie Sektion und ggf. Kommission angegeben.
- Gutachten, für deren Erstellung das Mantelabstract nicht heruntergeladen wurde, werden zurückgestellt und ggf. nicht in die Bewertung einbezogen.

Es wurden folgende Kriterien und Gewichtungen für die Begutachtung beschlossen:

| Kriterium                    | Konkretisierende Fragen  |
|------------------------------|--|
| Originalität<br>(15 %)       | Ist der Beitrag originell im Hinblick auf z. B. Theorieentwicklung, methodisches Vorgehen, Erkenntnisse, Argumentationsstruktur, Innovationskraft?<br>(Als Antwortkategorie auf die Frage nach Originalität konnte bisher „bahnbrechend“ ausgewählt werden. Dies wird umformuliert in „hochgradig innovativ“.) |
| Relevanz<br>(30 %)           | Symposien: Handelt es sich um einen für das Tagungsthema und die wissenschaftliche Forschung relevanten Beitrag?<br>Forschungsforen/Arbeitsgruppen: Handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft, pädagogische Profession oder Bildungspolitik relevanten Beitrag?                                  |
| Stringenz (Rigour)<br>(35 %) | Ist die Argumentation systematisch, fundiert und stringent?<br>Wird das Ziel des Beitrags deutlich?<br>Passen die einzelnen Beiträge des Symposiums/des Forschungsforums/der Arbeitsgruppen konzeptionell zusammen?  |
| Darstellung<br>(10 %)        | Wie bewerten Sie die Qualität der Darstellung? (Sprache, Formalia)   |
| Gesamtempfehlung<br>(10 %)   | Wie bewerten Sie die Qualität des Beitrags insgesamt?  |

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

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

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

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

Weitere Gründe für die Ablehnung einer Begutachtung waren:

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

## Ergebnis

Die Anzahl der Einreichungen war mit 263 Beiträgen im Vergleich zu den letzten Kongressen deutlich geringer, was darauf zurückzuführen ist, dass 2022 das Format „Einzelbeiträge für Themenforen“ nicht angeboten wird (Einreichungen 2018: 353, 2020: 350). Auch die Anzahl der Formate hat sich verschoben: 83 Symposien (2018: 86, 2020: 88), 118 Arbeitsgruppen (2018: 121, 2020: 69), 62 Forschungsforen (2018: 35, 2020: 40).

Bei Präsenzkongressen orientiert sich die Programmkommission üblicherweise auch an den vorhandenen Raumkapazitäten der veranstaltenden Universität. Da der Kongress 2022 virtuell stattfinden wird, gab es keine Kapazitätsgrenze, jedoch wurde darauf geachtet werden, nicht zu viele Veranstaltungen parallel zuzulassen.

Aus den eingegangenen Gutachten wurde ein Durchschnittswert gebildet und Beiträge mit einer Bewertung von über 75 Punkten konnten angenommen werden. Gutachten, deren Bewertungen stark divergierten, die ohne schriftliches Feedback abgegeben wurden oder zu deren Erstellung das Mantelabstract nicht heruntergeladen wurde, wurden separat geprüft und ggf. angenommen. Am Ende wurden die Einreichungen geprüft, die für ein anderes Format vorgeschlagen wurden.

Von 83 eingereichten Symposien wurden 57 zugelassen, von 118 Arbeitsgruppen wurden 72 zugelassen und sieben zu Symposien umgewidmet. Von 62 eingereichten Forschungsforen wurden 41 zugelassen. Zuletzt wurde geprüft, ob alle Sektionen in zugelassenen Veranstaltungen vertreten sein werden.

Wegen des Doppelauftrittsverbotes wurde entschieden, dass sich Teilnehmende, die für mehrere zugelassene Beiträge optieren, für einen Beitrag entscheiden müssen. Wer der Kongress-Geschäftsstelle keine Entscheidung mitteilt, wird von der Teilnahme an allen Beiträgen ausgeschlossen. Betrifft dieser Ausschluss Symposien mit drei Teilnehmenden und bleiben nur zwei Teilnehmende übrig, wird das Symposium ggf. gestrichen. Organisatorinnen und Organisatoren betroffener Beiträge dürfen Teilnehmende nachnominieren, aber keine neuen Beiträge als Ersatz einreichen. Die nachnominierten Teilnehmenden können nicht (in Umgehung des Begutachtungsverfahrens) in ConfTool eintragen werden, sondern müssen der Kongress-Geschäftsstelle mitgeteilt werden.

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

## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

### Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

#### *Aktuelles*

Die Corona-Lage und der Lockdown bestimmten auch die Umstände, unter denen die Arbeit der Sektion Historische Bildungsforschung erfolgte. Dies gilt beispielsweise für die Ausrichtung der Sektionstagung in Kassel im September 2021. Nach aktuellem Stand (August 2021) wird diese Fachtagung in Präsenz stattfinden, aber selbstverständlich plant die lokale Organisationsgruppe eine Alternative im digitalen Modus.

Nicht zuletzt die Corona-Lage schärfte das Bewusstsein für die Möglichkeiten der Digitalisierung in Forschung und Lehre. In diesem Kontext begrüßt die Sektion die Initiative der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin, die Sichtbarkeit der Historischen Bildungsforschung über das neue Angebot [bildungsgeschichte.de](https://bildungsgeschichte.de) zu erhöhen. Hier ist im Verlauf des Jahres auf der Basis von Beiträgen aus der Community der bildungshistorisch Forschenden ein Angebot entstanden, das neue Informationswege einschlägt und für mehr Aufmerksamkeit für die produktive Herausforderung der Digitalisierung sorgen soll. Die Seite umfasst sog. *data papers*, in denen bildungshistorisch relevante digitale Quellenbestände, Forschungsdaten, Tools usw. vorgestellt werden. In der Rubrik „Bildungshistorische Kolumne“ werden aktuelle Themen aus einer bildungshistorischen Perspektive kommentiert bzw. in essayistischer Form behandelt. Und neben einer Sammlung der bildungshistorischen Rezensionen von H-Soz-Kult und der Erziehungswissenschaftlichen Revue (EWR) enthält die Seite alle Informationen zum Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB), einschließlich der bislang digital zugänglichen Bände. Alle Beiträge auf [bildungsgeschichte.de](https://bildungsgeschichte.de) werden getwittert. Das Angebot [bildungsgeschichte.de](https://bildungsgeschichte.de) ersetzt die alten Seiten von Historische Bildungsforschung Online (HBO), die mittlerweile abgeschaltet wurden. Einreichungen und Vorschläge für Beiträge auf [bildungsgeschichte.de](https://bildungsgeschichte.de) können immer gern an die zuständige Redakteurin Julia Kurig, E-Mail: [kurig@dipf.de](mailto:kurig@dipf.de) gerichtet werden. Mit diesem neuen Angebot öffnen sich neue Möglichkeiten für Forschende und Lehrende im Bereich der Historischen Bildungsforschung.

Nicht zuletzt um Digitales ging es auch beim zweiten Coffee Talk der Emerging Researchers am 22. März 2021. Dort stellte Julia Kurig die erwähnte Internetseite [bildungsgeschichte.de](https://bildungsgeschichte.de) vor. Außerdem startete im März 2021 die von Lilli Riettiens und Andreas Oberdorf redaktionell betreute Reihe #forschungstwittern auf dem Twitteraccount der Emerging Researchers (@HistEdGER), in

der alle 14 Tage aus einem laufenden bildungsgeschichtlichen Forschungsprojekt berichtet wird. Die Reihe soll noch bis Februar 2022 fortgeführt werden. Beitragsvorschläge und Anfragen sind in englischer und deutscher Sprache jederzeit herzlich willkommen und können bei Twitter per Direktnachricht an die Verantwortlichen gerichtet werden.

### *Tagungen*

Emerging Researchers aus der Sektion organisierten und verantworteten gemeinsam mit Mitgliedern der international breit aufgestellten ECR Thinkering Initiative die erste Twitter-Konferenz #twISCHE42 mit dem Thema „Re-Narrating the Social“ im Rahmen der digital durchgeführten Tagung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Die diesjährige ISCHE-Konferenz zum Thema „Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education“ fand zwischen dem 14. und dem 25. Juni statt. Möglichkeiten und Grenzen von großen, ausschließlich digital durchgeführten Tagungen wurden dabei getestet. Die sehr reifen technischen Möglichkeiten boten einen Vorgeschmack auf den nächsten Kongress unserer Fachgesellschaft im März 2022.

Die Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung steht in diesem Jahr unter dem Titel „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven“. Mit zwei Keynotes – gehalten von Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal) und Pieter Dhondt (University of Eastern Finland, Joensuu) –, 30 Vorträgen und einer Podiumsdiskussion „Universitäten, Reformen und Bildung – Historische und aktuelle Perspektiven“ mit interdisziplinärer Besetzung soll die Tagung von 13. bis 15. September 2021 in Präsenz an der Universität Kassel stattfinden. Die Organisation der Tagung verantworten Carola Gropp, Edith Glaser und Jürgen Overhoff. Das aktuelle Programm und die Anmeldung sind zu finden unter: <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/fachgebiete/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-historische-bildungsforschung/jahrestagung-historische-bildungsforschung-2021>.

Das Forum junger Bildungshistoriker:innen wird erstmals am 12. und 13. September 2021 im Vorfeld der Haupttagung der Sektion stattfinden. Dies stellt ein Novum für diese Tagung dar. Vor fast 25 Jahren veranstaltete die Historische Kommission der DGfE erstmals eine Tagung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die damals unter dem Namen „Histo-Kids“ im März 1997 in Ludwigsfelde bei Potsdam stattfand. Als Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker wurde dieses Format in den folgenden Jahren weitergeführt. Auch in diesem Jahr steht wieder eine thematisch breit gefächerte und methodisch vielseitig ausgerichtete Auswahl von laufenden Forschungsprojekten auf der Tagesordnung.

Der Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) setzt weiterhin einen Akzent auf epochenübergreifende Perspektiven. Entsprechend wird die

nächste Tagung „Übergänge in pädagogischer und bildungshistorischer Perspektive vom Mittelalter bis zur Postmoderne“ behandeln. Ursprünglich als Veranstaltung am Pädagogischen Nationalmuseum Johann Amos Comenius in Prag geplant, findet die Konferenz nun in einem digitalen Format vom 30. September bis 1. Oktober 2021 statt. Informationen dazu finden Sie unter: <https://www.uni-saarland.de/fachrichtung/kath-theologie/kontakt-und-aktuelles/letzte-meldungen.html>, Anmeldung bitte über: [cdv@hiu.cas.cz](mailto:cdv@hiu.cas.cz) bis zum 25. September 2021.

### *Veröffentlichungen der Sektion*

Im Herbst 2020 erschien der Tagungsband der Saarbrücker Tagung der AVE (2019) mit dem Titel „Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven“ in der renommierten Reihe Veröffentlichungen des Instituts für Historische Anthropologie bei Böhlau:

Conrad, Anne/Maier, Alexander/Nebgen, Christoph (Hrsg.) (2020): *Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven*. Wien: Böhlau.

Eine Rezension des Bandes findet sich in der Erziehungswissenschaftlichen Revue (EWR):

Andreas Oberdorf (2021): Rezension von: Conrad, Anne/Maier, Alexander/Nebgen, Christoph (Hrsg.): *Bildung als Aufklärung, Historisch-anthropologische Perspektiven*. Wien: Böhlau. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 20, 1 <http://www.klinkhardt.de/ewr/978320521108.html>.

In der von der Sektion unterstützten Buchreihe *Historische Bildungsforschung* in Klinkhardt-Verlag erschien der Band „Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘“, herausgegeben von Rita Casale, Jeanette Windheuser, Monica Ferrari und Matteo Morandi.

Eppur si muove!

*Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich) und Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt durch Edith Glaser (Kassel), Julia Kurig (Berlin), Alexander Maier (Saarbrücken/München) & Andreas Oberdorf (Münster)*

## Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

### *Tagungen*

Vom 8. bis 11. März 2021 fand die Sektionstagung in Frankfurt am Main zum Thema „Vergessen“ statt. In Anbetracht der Corona-Pandemie und den geltenden Kontakteinschränkungen wurde sie digital veranstaltet. Die Tagung, in deren Zentrum die Diskussion um Nutzen und Nachteil des Vergessens in der Erziehungswissenschaft stand, stieß auf reges Interesse und hat die mit ihr in Verbindung gebrachten Figurationen aus epistemologischer, bildungstheoretischer, institutioneller und gesellschaftlicher Perspektive beleuchtet. Ein ausführlicher Tagungsbericht ist für das kommende Heft der „Erziehungswissenschaft“ vorgesehen.

### *Mitgliederversammlung*

Am 10. März 2021 hat die Mitgliederversammlung der Sektion in digitaler Form stattgefunden. Dem Sektionsvorstand gehören nun an: Malte Brinkmann (Berlin), Thorsten Fuchs (Koblenz), Wolfgang Meseth (Frankfurt am Main) und Jörg Zirfas (Köln). Turnusgemäß übernahm Thorsten Fuchs die Funktion des Sprechers und Wolfgang Meseth jene des Kassenwartes.

### *Weitere Aktivitäten*

Vor dem Hintergrund einiger bedenklicher Entwicklungen im deutschen Hochschulraum erfolgte aus der Reihe von Mitgliedern der Sektion bereits im vergangenen Jahr die Anregung, die disziplinpolitische Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zum Thema einer Debatte unter Kolleginnen und Kollegen zu machen. Daraufhin hat sich aus den vier Kommissionen der Sektion im März 2021 eine Arbeitsgemeinschaft konstituiert. In zwei Treffen wurden Erfahrungen ausgetauscht und Planungen dazu entwickelt, wie die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Theoriebildung und Forschung zu stärken und deren aktuelle Lage auf der Ebene der Fachgesellschaft und Disziplinöffentlichkeit zur Diskussion zu bringen ist. Ein Positionspapier wurde zwischenzeitlich von Kerstin Jergus (Braunschweig) und Carsten Büniger (Schwäbisch Gmünd) erarbeitet und im vorliegenden Heft veröffentlicht. Weitere Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft sind ein für den kommenden DGfE-Kongress in Bremen angekündigtes Symposium sowie die Herausgabe eines Themenschwerpunktes für das Heft 65 der „Erziehungswissenschaft“.

*Thorsten Fuchs (Koblenz)*

## Kommission Pädagogische Anthropologie

### *Tagungen und weitere Aktivitäten*

Die Kommission plant für den Herbst die im letzten Jahr abgesagte Tagung zum Thema „Begeisterung“ auf dem Obergurgl/Innsbruck stattfinden zu lassen. Auch der Workshop des Netzwerks Pädagogische Anthropologie, der das Thema „Virtualität“ behandelt, soll nun in diesem Jahr durchgeführt werden. Beide Veranstaltungen finden vom 3. bis 6. Oktober 2021 statt. Für diese Tagung sind Helga Peskoller und Diana Lohwasser von der Universität Innsbruck organisatorisch verantwortlich.

### *Veröffentlichungen*

Der Tagungsband zum Thema „Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen“ (hrsg. von Juliane Noack Napoles, Michael Schemmann und Jörg Zirfas) erscheint demnächst im Beltz Juventa-Verlag.

*Jörg Zirfas (Köln)*

## Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

### *Tagung und weitere Aktivitäten*

Die Kommissionstagung zum Thema „Generation und Weitergabe. Zwischen Erbe und Zukunft“ findet vom 20. bis 23. September 2021 statt. Sie wird von Malte Brinkmann (Berlin) organisiert und in digitaler Form durchgeführt. Aufgrund der Onlinebedingungen findet sie halbtägig statt. Auf den Webseiten der Kommission sind Programm und weitere Informationen zur Anmeldung verfügbar.

Das Forum Erziehungsphilosophie für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler findet vom 22. bis 24. Juli 2022 im Kloster Höchst (Odenwald) statt. Die Tagung bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase, insbesondere im Bereich der Bildungstheorie und -philosophie, die Möglichkeit, ihre Dissertationsvorhaben, Projekte und Ideen vorzustellen und zu diskutieren. Weitere Informationen sind erhältlich bei Ricarda Biemüller ([biemueller@em.uni-frankfurt.de](mailto:biemueller@em.uni-frankfurt.de)), Gregor Eckert ([g.eckert@apaed.tu-darmstadt.de](mailto:g.eckert@apaed.tu-darmstadt.de)), Katarina Froebus ([katarina.froebus@uni-graz.at](mailto:katarina.froebus@uni-graz.at)) und Sabrina Schröder ([sabrina.schroeder@uni-kassel.de](mailto:sabrina.schroeder@uni-kassel.de)) oder direkt unter der folgenden Mailadresse: [forum.erziehungsphilosophie@gmail.com](mailto:forum.erziehungsphilosophie@gmail.com).

### *Mitgliederversammlung*

Die Mitgliederversammlung findet am Dienstag, dem 21. September, von 14.00 bis 15:30 Uhr statt. Sie wird über einen von der Tagung unabhängigen Zoom-Zugang eingerichtet. Informationen werden separat in einer Einladung zur Mitgliederversammlung über den Kommissionsverteiler versendet.

### *Veröffentlichungen*

Im Frühjahr wurde der Tagungsband zu „Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie“ veröffentlicht (hrsg. von Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich). Der Band mit dem Titel „Öffentlichkeit(en). Umstrittenheit und Legitimität pädagogischer Räume und Ordnungen“ wird im Herbst 2021 erscheinen (hrsg. von Markus Rieger-Ladich, Malte Brinkmann und Christiane Thompson).

*Malte Brinkmann (Berlin)*

## Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

### *Weitere Aktivitäten*

Nachdem das für den DGfE-Kongress in Köln vorgesehene Symposium zum Thema „Höher, schneller, weiter – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik“ coronabedingt ausgefallen ist, hat der Vorstand der Kommission einen Workshop unter dem gleichnamigen Titel am 5. März 2021 veranstaltet. Im digitalen Raum fanden sich die seinerzeit für das Symposium eingeladenen Kolleginnen und Kollegen zusammen wie auch über 40 weitere Teilnehmende. Anhand von vier unterschiedlichen Verfahren qualitativ-rekonstruktiver Forschung sowie ihren Programmatiken wurde sondiert, welche Erfolge und ‚Nebeneffekte‘ die Optimierung von Methodologien im Sinne einer Zweck-Rationalisierung und Effektivierung für eine vielfältige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung im Kontext qualitativer Bildungs- und Biographieforschung hat. Vortragende waren Detlef Garz (Mainz/Kiel) und Wiebke Lohfeld (Koblenz) zur Objektiven Hermeneutik, Burkhard Schäffer (München) zur Dokumentarischen Methode, Steffen Großkopf (Erfurt) zur Diskursanalyse sowie Juliane Engel (Frankfurt am Main) und Christine Demmer (Bielefeld) zur Ethnographie. Die Vorträge sowie zu ihnen eigens verfasste Kommentierungen werden publiziert in einem Themenheft der Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), Heft 1-2022.

### *Mitgliederversammlung*

Die Mitgliederversammlung der Kommission fand am 5. März 2021 via Big Blue-Button statt. Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Juliane Engel wurden

in ihren Ämtern bestätigt. Neu in den Vorstand gewählt wurde Anke Wischmann. Nach langjähriger Tätigkeit ausgeschieden ist Christine Wiezorek. Im Namen des Kommissionsvorstands und der Mitglieder wurde ihr für die überaus engagierte Mitarbeit gedankt. Die nächste Vorstandswahl wird wieder im September 2022 im Rahmen der Herbsttagung der Kommission stattfinden.

### *Veröffentlichungen*

In der Reihe der Kommission beim Verlag Barbara Budrich erscheinen in den nächsten Wochen der Band „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung“ (hrsg. von Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek) sowie der Band „Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik“ (hrsg. von Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart und Anke Wischmann). Ein weiterer Band in der Reihe zum Thema „Bildung jenseits von Krisen“ (hrsg. von Julia Lipkina, André Epp und Thorsten Fuchs) ist aktuell in Vorbereitung; ein Call for Papers wurde jüngst in Umlauf gebracht.

*Thorsten Fuchs (Koblenz)*

## Kommission Wissenschaftsforschung

### *Tagungen und weitere Aktivitäten*

Die Kommission Wissenschaftsforschung wird auch im Wintersemester 2021/22 auf eine Präsenz-Tagung verzichten und stattdessen wie im Vorjahr eine Online-Tagungsreihe veranstalten. Termine und Referierende werden rechtzeitig über die Verteiler sowie die Webseiten der Kommission bekannt gegeben. Die Publikation der letzten Tagungsreihe „Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft“ (hrsg. von Susann Hofbauer, Felix Schreiber und Katharina Vogel) befindet sich in Arbeit und wird 2022 erscheinen. Zudem unterstützt die Kommission ein standortübergreifendes, empirisches Projekt mit dem Arbeitstitel „Vermessung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Koordination: Johanna Brauns, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel), dessen Ergebnisse u. a. auf der Jahrestagung 2022 vorgestellt werden sollen.

*Wolfgang Meseth (Frankfurt am Main)*

## Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

### *Veröffentlichungen*

„Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft“: Tagungsband zur digitalen Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE am 19. Februar und 22. Februar 2021 an der TU Dortmund, herausgegeben von Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić erscheint im Frühjahr 2022 bei Barbara Budrich.

### Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft – IVE

#### *Tagungen*

Für den 9. und 10. Dezember 2021 veranstaltet die Kommission eine Winter School zum Thema „International and comparative education science goes digital?! (Pandemische) Herausforderungen und (neue) Möglichkeiten der Digitalisierung für die (Nachwuchs-) Forschung“. Die Online-Veranstaltung wird organisiert von Sigrid Hartong (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Sieglinde Jornitz (DIPF Frankfurt/Main) und Rita Nikolai (Universität Augsburg). Weitere Informationen sowie die Möglichkeit zur Anmeldung finden sich im Call for Papers unter: <https://ice.dipf.de/de/veranstaltungen/winter-school-2021>.

#### *Aktivitäten der Kommission*

Die Kommission startet im Herbst eine Reihe von Austauschforen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zu einer bestimmten Region/Kultur forschen. Den Auftakt machen am 2. November 2021, 17 Uhr, Dr. Cristina Alarcón López (Universität Wien), Dr. Sieglinde Jornitz (DIPF) und Carolina Claus (Universität Flensburg) mit einem ersten World-Café-Treffen (online) zu Lateinamerika. Ziel des Kennenlertreffens ist neben einem ersten thematischen Austausch die Planung weiterer (ggf. auch Präsenz-)Treffen. Interessierte werden gebeten, sich bis zum 15. Oktober 2021 bei [katrin.schwab@uni-a.de](mailto:katrin.schwab@uni-a.de) anzumelden und hierbei anzugeben, zu welchen Ländern/Regionen sie in Lateinamerika forschen sowie zu welchen konkreten Themen. Der Zoom-Link geht den angemeldeten Personen dann zu.

Weitere World Cafés zu anderen Regionen folgen im Winter 2021/22.

## Kommission für Interkulturelle Bildung – KIB

### *Tagungen*

Am 11. Juli hat die KIB in Kooperation mit der Hochschule Niederrhein zur digitalen Tagung „Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung“ eingeladen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase haben das Forum genutzt und dort Qualifikationsprojekte vorgestellt. In den zehn Vorträgen wurden aktuelle Forschungsprojekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung, deren Ergebnisse, forschungsmethodische Überlegungen sowie Fragen zu Forschungskontexten und Forschungspolitik diskutiert. Dabei richteten wir auch den Blick auf methodologische Herausforderungen in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, die sich in ihrer Verschränkung von Theorie und Methode ergeben.

### *Aktivitäten der Kommission*

- Veröffentlichung der „Publikationsliste 2020“ der KIB-Mitglieder auf der Homepage der Kommission unter DGFE: Kommission Interkulturelle Bildung.
- Dritter Call for Papers der an die KIB angedockten „Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung – ZeM“ ist erschienen mit dem Titel „Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblicke“. Weitere Informationen unter: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM) ([budrich-journals.de](http://budrich-journals.de)).

## Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung – BNE

### *Tagungen*

Bildung für nachhaltige Entwicklung systemisch und ganzheitlich aus und mit verschiedenen Perspektiven zu denken und mit einem verantwortungsvollen Handeln zu verbinden, ist ein zentraler Anspruch und eine leitende Zielorientierung, um eine zukunftsfähige und nachhaltige gesellschaftliche Transformation realisieren zu können. Mit diesem querschnittartigen Zielhorizont startete die Gestaltung und Umsetzung der digitalen Summer School der BNE-Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 3. bis zum 7. Mai 2021 im Rahmen der BNE-Wochen zum Auftakt des neuen UNESCO-Programms “BNE 2030”. Das Format, an dem 70 Promovierende und weitere interessierte Zuhörende teilnahmen, wurde in Kooperation der BNE-Kommission mit der Arbeitsgruppe Didaktik der Geographie am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Leibniz Universität Hannover digital

durchgeführt. Es konnten daher räumliche und zeitliche Grenzen überwunden und ein internationales Publikum angesprochen sowie internationale Referierende gewonnen werden. Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler und ihre Forschungsprojekte sowie deren forschungsorientierte Frage- und Reflexionshorizonte hatten eine essentielle Rolle inne und Promovierende selbst waren in die Programmgestaltung und Durchführung der Veranstaltung zentral eingebunden. Durch ein vielseitiges Programm mit Vorträgen, Podiumsdiskussionen, Werkstätten, Fachsessions und Workshops sowie interaktiven Austauschformaten gelang die gemeinsame Gestaltung einer abwechslungsreichen Diskursplattform, die sich mit aktuellen methodischen, empirischen, theoretischen und bildungspraktischen Fragen und Horizonten von BNE und BNE-Forschung auseinandersetzte. Die Evaluation der Summer School zeigte, dass gerade das vielseitige Programm und die Möglichkeiten zum Austausch und Netzwerken bei den Teilnehmenden positiv aufgegriffen wurden. Den Wunsch der Teilnehmenden nach vertiefenden Gelegenheiten zum Austausch wird die BNE-Kommission in einem geplanten Format aufgreifen. Des Weiteren ist ein Tagungsband geplant. Ein Link zum Programm der Summer School findet sich hier: <https://www.idn.uni-hannover.de/de/forschung/forschungsprogramm/didaktik-der-geographie/forschungsprojekte/summerschool-bne-2021/>.

*Alexandria Krug, Melissa Hanke, Julia Günther, Antje Goller, Katarina Roncécic, Andreas Eberth, Verena Holz, Mandy Singer-Brodowski*

### *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: Ende 2021.

Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Roncécic, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.) (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Aktuelle Impulse aus der Forschung. Gepl. Erscheinungstermin: Frühjahr 2022.

*Mandy Singer-Brodowski (Berlin)*

## Sektion 5 – Schulpädagogik

### *Tagungsbericht*

#### **Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!?**

Online-Konferenz am 2. Juli 2021, 9:00-17:00 Uhr

Am 2. Juli 2021 fand unter dem Titel „Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!“ eine Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik statt. Auf der Tagung wurden wissenschaftstheoretische Grundfragen des Theorie-Praxis-Bezugs an entwicklungsorientierten Zugriffen empirischer Bildungsforschung entfaltet und diskutiert.

Vor dem Hintergrund einer inzwischen etablierten empirischen Ausrichtung schulpädagogischer und didaktischer Forschung fokussierte die Tagung disziplinäre Entwicklungsprozesse in Richtung entwicklungsorientierter Forschung und damit verbundene Nejustierungen und Ausdifferenzierungen des Aufgabenfeldes pädagogischer und didaktischer Forschung. Einem doppelten Erwartungshorizont von wissenschaftlichem Wahrheitsstreben und gesellschaftlichen Nützlichkeitsersparungen (Meseth 2016, Reinmann & Kahlert 2007) verpflichtet, wurde das Spannungsgefüge schulpraktischer Erwartungen und forschungsbezogener Maßstäbe ausgeleuchtet.

Nach einem Überblick über Ansätze des Design Research von Arthur Baker wurden Einzelprojekte aus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung mit einem musikdidaktischen Beitrag von Thade Buchborn und Jonas Völker, aus der Praxis- bzw. Aktionsforschung am Oberstufenkolleg Bielefeld von Martin Heinrich und Gabriele Klewin sowie von Claudia Mewald aus dem Bereich Lesson Study vorgestellt.

Anschließend an die Vorträge, die explizit den Grenzbereich zwischen Schulforschung und Entwicklung konkreter Schulpraxis sowie das Erforschen des Entwickelns von Schulpraxis thematisierten, wurden in einer Diskussionsrunde unter Leitung von Matthias Martens und Karla Spendrin die aufgeworfenen Spannungsfelder und Herausforderungen reflektiert: Bezüglich der in Forschung und Entwicklung als unumgänglich herausgestellten Normativität wurde beispielsweise die Frage bearbeitet, wie und von wem in Entwicklungsprojekten Ziele der Entwicklung (von Unterricht) bestimmt und legitimiert werden. Im Hinblick auf die Reichweite von Ergebnissen wurde nicht nur die unmittelbare Übertragbarkeit innerhalb des Schulsystems auf andere Schul(kultur)en, sondern auch in das Wissenschaftssystem hinein diskutiert. Als eine Form der Reichweite von Praxisforschung wurden zudem Strukturen und Prozesse der Professionalisierung von Lehrkräften und Forschenden diskutiert,

die zu einer Sensibilisierung für das Feld und zur Gewinnung neuer Perspektiven auf das Feld führen. Damit wurden Transferprozesse in beide Richtungen reflektiert, von der Forschung in die Praxis und von der Praxis in die Forschung. Design-, Praxis- und Entwicklungsforschung wurden in ihren biographischen Wirkungen für das Selbstverständnis als Forschende und im Hinblick auf Potenziale neuer Perspektivierungen des Feldes und der eigenen Möglichkeiten, im System wirksam zu werden, hinterfragt.

Einen weiteren Diskussionsschwerpunkt bildeten Grenzüberschreitungen zwischen Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung und damit auch zwischen den verschiedenen Referenzsystemen sowie deren wechselseitige Bezogenheit und Durchdringung, damit einhergehende (asymmetrische) Verhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteure aus Forschung und Praxis sowie Formen ihrer Bearbeitung als zentrale Herausforderung der (empirischen) Selbstbeobachtung und -reflexion: Wie unterscheiden sich Fragen der Forschenden und der Personen aus der Praxis und wie werden diese ins Verhältnis gesetzt? Welche Rollen (Co-Designende, Wissenspartnerinnen und Wissenspartner, Mentorinnen und Mentoren, Trainerinnen und Trainer, Unterstützende ...) werden in den verschiedenen Ansätzen von den beteiligten Forschungs- und Praxispartnerinnen bzw. -partnern eingenommen? Welche Asymmetrien werden in den Ansätzen erzeugt? Wie werden sie bearbeitet? Inwiefern bleiben sie implizit/verdeckt?

Mit Blick auf die tragende Rolle der empirischen Beobachtung in aktuellen entwicklungsorientierten Forschungsansätzen wurde zudem die Frage nach der Relationierung verschiedener Ansprüche an die Beobachtungs- und Auswertungsmethoden aufgeworfen.

Das Format der Tagung war so gewählt, dass die ca. 60 Teilnehmenden allen vier Vorträgen folgen konnten und abgesehen von kurzen Austauschphasen in Breakout-Rooms auch die Schwerpunktthemen im Plenum diskutiert wurden.

Eine Follow-up-Tagung im nächsten Jahr ist geplant.

*Maria Hallitzky (Leipzig) und Karin Bräu (Mainz)*

## Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

### *Veröffentlichungen der Sektion*

Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Verlagsflyer unter [https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik\\_soziale\\_arbeit/buecher/produkt\\_produktdetails/46549-familie\\_im\\_kontext\\_kindheits\\_und\\_sozialpaedagogischer\\_institutionen.html](https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/buecher/produkt_produktdetails/46549-familie_im_kontext_kindheits_und_sozialpaedagogischer_institutionen.html)).

### Kommission Sozialpädagogik

#### *Bericht zur Kommissionstagung*

Mit der Frage „Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise?“ haben sich am 18. und 19. März 2021 etwa 400 Kolleginnen und Kollegen auf der Tagung der Kommission Sozialpädagogik beschäftigt. Pandemiebedingt konnte die diesjährige Kommissionstagung ohne Teilnahmebeiträge als digitale Tagung mit Unterstützung und in Kooperation mit der Universität Erfurt angeboten werden. Wie stark die überproportional ausgeprägten Teilnehmendenzahlen von den Faktoren des digitalen Formates, des kostenlosen Angebotes oder des spannenden Themas abhängig gewesen ist, ließe sich sicherlich nur mutmaßen, ist aber unabhängig der Ursächlichkeit sehr erfreulich. Dass die digitale Technik zudem problemlos ihre Aufgabe verrichtet hat und es zu keinen größeren Störungen gekommen ist, dürfte zu einem gelungenen – digitalen – Tagungserlebnis beigetragen haben.

Die drei großen Keynotes, welche zur Eröffnung von Stefan Köngeter zur „Professionalität der Sozialen Arbeit in der Krise – historische Verflechtungen und gegenwärtige Perspektiven“; von Rüdiger Graf zum Abschluss des ersten Tagungstages zu „Handlungsnotwendigkeit und Ohnmachtserfahrung. Die Geschichte des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert“ sowie Karin Böllert zur Eröffnung des zweiten Tages mit dem Thema „Soziale Arbeit: Von der Krisengewinner\*in zur politischen Profession“ gehalten wurden, haben dabei die Diskussionen in den insgesamt 20 Arbeitsgruppen sowie drei Einzelbeiträgen bereichert. Anke Karber, Simon Mohr, Werner Thole, Ivo Züchner haben als Diskutantinnen und Diskutanten im Format einer digitalen Podiumsdiskussion zum Tagungstitel unter reger Beteiligung der Teilnehmenden den letzten Tag ausklingen lassen.

Ziel der Tagung war es, die „Bedingungen der Möglichkeiten sozialpädagogischer Professionalisierung sowohl auf der Ebene der akademischen Qualifizie-

„rung als auch auf der Ebene der Handlungsfelder in den Blick zu nehmen“ (aus dem Call for Papers). Dies wurde vor dem Hintergrund einer sich anpassenden Theorie-Praxis-Relation, der sich wandelnden politischen wie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, des Ausbaus von Unterstützungsangeboten der Sozialen Arbeit sowie des damit im direkten Zusammenhang stehenden Fachkräftebedarfes sowie der unterschiedlichen Qualifikationsmöglichkeiten und Professionalisierungsprozessen pädagogischer Fachkräfte diskutiert. Zwei Themenblöcke wurden dabei auf der Tagung besonders hervorgehoben. Zum einen ist dies die aktuelle pandemische Situation, welche als Krise – die alle Beteiligten nun seit über einem Jahr betrifft – besonders prägnant die Relationierung von Krise und Professionalisierung in unterschiedlichen Ebenen hervorhebt. Zum anderen und als zweiten großen Block die gesellschaftlichen Krisen, die wir unter dem Terminus der demokratiefeindlichen Tendenzen subsumieren können, welche als spezifische Bereiche in unterschiedlichen Slots thematisiert wurden. Letzteres auch als ein Thema, welches durch den Kommissionsvorstand bereits seit mehreren Jahren bewegt wird. Ein Sammelband zur Tagung ist durch den Vorstand der Kommission Sozialpädagogik in Vorbereitung.

*Mischa Engelbracht (Wuppertal/Erfurt)*

### *Vorstandsarbeit*

Im von der AG Staatliche Anerkennung organisierten virtuellen Symposium „Universitäten auf dem Weg zur staatlichen Anerkennung? Zur Regelung der staatlichen Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit als Herausforderung für universitäre Studiengänge der Erziehungswissenschaft“ (siehe Aktivitäten der Kommission) wurde angeregt, zur staatlichen Anerkennung für die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten seitens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Eingabe bei der nächsten JFMK zu machen. Im Nachgang des Workshops wurde seitens einiger Mitglieder der AG eine solche vorbereitet, seitens der Vorstandes diskutiert, abgestimmt und an den Vorstand der DGfE vorgelegt, mit der Bitte, eine Eingabe zur staatlichen Anerkennung an der JFMK zu machen.

Ausgehend vom Workshop „Promovieren in der Sozialen Arbeit“, der im Oktober 2020 stattfand, hat sich der Vorstand für die Einrichtung einer AG Promovieren in der Sozialen Arbeit ausgesprochen und wird in Kürze in Abstimmung mit den an einer Mitarbeit interessierten Teilnehmenden des Workshops in Kürze zu einem Online-Workshop zur Formierung der AG einladen.

Das zum 28. Kongress der DGfE vom Vorstand eingereichte Symposium „Entgrenzungen antidemokratischer Bewegungen, Begrenzungen gesellschaftlicher Teilhabe – Soziale Arbeit und die neuen Rechten“ wurde angenommen. Das Symposium unter Beteiligung von Susanne Maurer, Eva Grigori, Neil Datta, Christine Hunner-Kreisel und Jana Wetzel unternimmt eine Auseinandersetzung mit den Versuchen rechter Landnahmen in der Sozialen Arbeit, aber auch mit in

der Sozialen Arbeit etablierten subtileren Formen von Rassismus und Sexismus. Die Entgrenzungen antidemokratischer Bewegungen und damit einhergehende Begrenzungen gesellschaftlicher Teilhabe werden ins Verhältnis gesetzt zu bisherigen theoretischen Perspektiven einer Sozialen Arbeit als Grenzbearbeiterin und Grenzakteurin. Empirische Beiträge zur Mobilisierung durch neurechte Bewegungen in der Jugendarbeit und im Kontext der Einschränkung reproduktiver und sexueller Rechte befassen sich ebenso wie die Perspektiven der Rassismuskritik mit Grenzverschiebungen, -überschreitungen und -bearbeitungen im Kontext demokratiefeindlicher Tendenzen in der Gesellschaft sowie Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit.

### *Aktivitäten der Kommission*

#### Theorie AG

Die Theorie AG wird dieses Jahr am 3. Dezember im digitalen Format (Videokonferenz) in drei Panel-Einheiten stattfinden. Alle an Fragen der sozialpädagogischen Theorie Interessierten sind seitens der Planungsgruppe der Theorie-AG herzlich zur Theorie-AG 2021 mit dem thematischen Schwerpunkt „Sozialpädagogische Beziehungen – eine selbstverständliche und vernachlässigte Dimension“ einladen. Die Planungsgruppe lädt zu Einreichungen für mögliche Fachvorträge im Panelformat bis zum 10. Oktober 2021 an [theorie-ag\\_sozpaed@dgfe.de](mailto:theorie-ag_sozpaed@dgfe.de) ein.

*Davina Höblich (Wiesbaden)*

#### AG Staatliche Anerkennung

Bereits seit 2014 beschäftigen sich der Vorstand der DGfE-Kommission Sozialpädagogik sowie eine eigenständige Arbeitsgruppe aus der Kommission mit Fragen und dem Status der staatlichen Anerkennung insbesondere für Berufseinsteigenden aus erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Wobei insbesondere das auf der einen Seite nicht vorhandene, aber dennoch hergestellte Verhältnis von staatlicher Anerkennung zum Fachkräftegebot Gegenstand wiederkehrender Diskussionen ist.

Vor diesem Hintergrund wurde aus der Arbeitsgemeinschaft staatliche Anerkennung heraus durch eine Projektgruppe bestehend aus Johanna Dörr, Misha Engelbracht, Alexandra Klein, Martina Richter und Christine Wiezorek und in Kooperation und durch Unterstützung das QSL-Z-Projekt „Studienangebot Bildungsrecht“ der JLU Gießen das virtuelle Symposium „Universitäten auf dem Weg zur staatlichen Anerkennung? Zur Regelung der staatlichen Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit als Herausforderung für universitäre Studiengänge der Erziehungswissenschaft“ am 23. April 2021 organisiert. An der lebendigen Diskussion haben sich Petra Bauer, Christian Bernzen, Josefine Kramer-Walczyk, Katharina Mangold, Stefan Manthei, Roland Merten,

Heinz-Günter Micheel, Johanna Mierendorff, Gertrud Oelerich, Franz Reimer, Andreas Walther, Marc Weinhardt, Holger Ziegler, Ivo Züchner als Diskutantinnen und Diskutanten aktiv beteiligt. Das Symposium war mit über 80 Teilnehmenden aus Disziplin und Profession ausgebucht. Neben der Weiterarbeit an dem Thema innerhalb der AG wurden sowohl weitere disziplinpolitische Projekte als auch die Ausarbeitung eines Schwerpunktheftes für die Zeitschrift Erziehungswissenschaft, in Absprache mit dem Gesamtvorstand, vereinbart.

*Mischa Engelbracht (Wuppertal/Erfurt)*

## Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Das Netzwerk junge Wissenschaft in der Sozialen Arbeit besteht nunmehr seit 15 Jahren und hat im vergangenen Jahr verstärkt begonnen, die „neuen“ digitalen technischen Möglichkeiten zu nutzen. Neben der jährlichen Netzwerktagung, welche am 8. Oktober 2020 mit einem Beitrag von Bernd Dollinger unter dem Titel „Herausforderungen sozialpädagogischer Folgenforschung“ stattfand, konnten in einer Vielzahl von digitalen Diskussionstreffen unterschiedliche Themen der jungen Wissenschaft diskutiert werden. Das nächste Jahrestreffen der jungen Wissenschaft findet als netzwerkübergreifendes Treffen am 6. und 7. September 2021 als hybride Veranstaltung in Hamburg statt. An diesem Treffen beteiligen sich neben der JuWissSozArb Kolleginnen und Kollegen aus den Netzwerken „Fachgruppe „netzwerkAGsozialarbeit“ – Die non-professorale Wissenschaft in der DGSA; Jens\* von P. sowie das „Junge Netzwerk Medienpädagogik in der DGfE“. Elisabeth Richter wird der Tagung mit einem Input zur partizipativen Forschung einen theoretischen Rahmen bieten.

*Mischa Engelbracht (Wuppertal/Erfurt)*

## AG SGB-VIII-Reform

Die DGfE-Kommission Sozialpädagogik hat – initiiert durch den Vorstand und in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe zur SGB VIII-Reform – auf dem digitalen Kinder- und Jugendhilfetag in Essen am 19. Mai 2021 ein Fachforum unter dem Titel „Gerechtigkeit, Inklusion und Teilhabe: Welche Zukunft braucht die Kinder- und Jugendhilfe?“ ausgerichtet. Das Fachforum wurde inhaltlich vorbereitet und moderiert von Benedikt Hopmann, Bettina Hünersdorf und Martina Richter. Als Referierende eingeladen waren Gertrud Oelerich und Holger Ziegler.

Gerechtigkeit, Inklusion und Teilhabe – diese begriffliche Trias wurde gewählt, um die Frage nach der Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe zu diskutieren. Damit wurden einerseits Fragen nach der derzeitigen Ausgestaltung einer Kinder- und Jugendhilfe auf die Agenda gerückt. D. h. in welcher Weise prägen diese drei Konzepte derzeit die Kinder- und Jugendhilfe, die dem Anspruch folgt, auf die ungleichen Lebensrealitäten von Kindern und Jugendli-

chen zu reagieren (z. B. im Kontext von Ganztagsbildung)? Andererseits wurde gefragt, mit welchem Begriffsverständnis und welchen Zielvorstellungen dabei operiert wird. D. h. welches Verständnis von Inklusion und Teilhabe wird von wem mit Blick auf was forciert? Und mit welchen Gerechtigkeitsvorstellungen und -perspektiven wird dabei operiert? Diese grundlegenden Fragen werden gegenwärtig im Kontext der SGB VIII-Reform in spezifischer Weise hervorgebracht, mit ihnen eröffnet sich zugleich auch der Fokus auf eine Gesamtarchitektur einer Kinder- und Jugendhilfe in ihrer zukünftigen Verfasstheit. Ziel des Fachforums war es demnach, Gerechtigkeit, Inklusion und Teilhabe in der Kinder- und Jugendhilfe auch unter einer gesellschaftstheoretischen Perspektiven in den Blick zu nehmen und kritisch auf Blindstellen und Auslassungen zu befragen.

*Benedikt Hopmann (Siegen) und Martina Richter (Duisburg-Essen)*

## Empirie-AG

Nachdem die Empirie AG der Kommission Sozialpädagogik im Jahr 2020 pandemiebedingt abgesagt werden musste, fand sie im Jahr 2021 am 1. und 2. Juli in hybrider Form statt. Zusätzlich zur digitalen Teilnahme waren an den beiden Standorten Universität Kassel und Münster regionale Präsenzgruppen möglich. Alle Teilnehmenden wurden in einer digitalen Konferenz zusammengebracht und waren zu einem Austausch über vielfältige Fragen der empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit eingeladen.

Die Tagung startete am Donnerstagabend mit dem Abendvortrag von Helena Kliche und Vicki Täubig (Universität Rostock). Darin diskutierten sie pandemiebedingte Herausforderungen und methodische Neujustierungen im Rahmen ihres u. a. ethnographisch gestalteten, laufenden DFG-Projekts zu „Essenspraktiken Jugendlicher in stationären Erziehungshilfen“. Im Anschluss an den Abendvortrag wurden Gertrud Oelerich und Werner Thole aus der Empirie-AG-Vorbereitungsgruppe verabschiedet und ihnen im Namen aller Kommissionsmitglieder für Ihr langjähriges Engagement für die Empirie AG gedankt. Am Freitag standen fünf weitere Vorträge von Veronika Magyar-Haas und Annina Kägi, Lisa Ulich und Diana D. Schacht, Antje Handelsmann, Franziska Schlattmeier und Martin Grosse mit unterschiedlichen methodischen und methodologischen Zugängen, Forschungsthemen und Fragestellungen zur Debatte.

*Sandra Landhäußer (Tübingen)*

## Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

### *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

Die 7. Empirie-AG-Tagung fand am Freitag, den 2. Juli 2021 als digitale Veranstaltung statt (Vorbereitungsteam Lars Burghardt, Judith Durand, Svenja Peters, Regine Schelle und Katrin Wolstein). Unter dem Tagungsthema „Methodenvielfalt und innovative methodische Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit“ standen vor allem methodologische Fragestellungen im Fokus. Mit zwei Keynote-Vorträgen sowie sieben thematisch gebündelten Vorträgen und einem Workshop in vier Foren war das Tagungsprogramm umfassend sowie abwechslungsreich. Als geladene Referierende trugen Jens Kaiser-Kratzmann (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) und Robert Hepach (University of Oxford) im Plenum vor. Kaiser-Kratzmann stellte die Mixed-Methods-Forschung in der Pädagogik der frühen in den Mittelpunkt, wobei er Qualitätsmerkmale, Herausforderungen und Grenzen herausarbeitete. Hepachs Vortrag setzte aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive den Schwerpunkt auf die methodische Entschlüsselung sozialer Motivation in der frühen Kindheit mittels des Einsatzes innovativer Eye-Tracking-Methoden.

Die Diskussionen verdeutlichten die große Interdisziplinarität im Forschungsfeld Pädagogik der frühen Kindheit. Als wesentlich und hilfreich für einen umfassenden Erkenntnisgewinn wird vor allem die Transdisziplinarität thematisiert. Grundsätzlich scheint die methodische Verortung von Forschenden jedoch bislang einen zu umfassenden Einfluss auf die Methodenwahl und -anwendung zu nehmen. Darauf wird bei der methodischen Ausbildung von (Nachwuchs-)Forschenden ein wesentlicher Handlungsbedarf gesehen. Nahezu 50 Teilnehmende schalteten sich im Laufe der Tagung zu. Für eine rege Beteiligung bedanken wir uns.

*Lars Burghardt (Bamberg), Judith Durand (München), Svenja Peters (Mainz), Regine Schelle (München) und Katrin Wolstein (Freiburg)*

## Theorie-AG

*Theorieworkstatt Pädagogik der frühen Kindheit am Donnerstag, 6., Freitag, 7. Mai 2021 als Zoomkonferenz an der TH Köln*

Unter dem Titel „Was ist (noch) Natur? Das Verhältnis von Natur und Mensch in der Pädagogik der frühen Kindheit“ wurden im 12. Treffen der Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (Vorbereitungsteam Oktay Bilgy, Ursula Stenger und Claus Stieve) aktuelle Gegenwartsdiagnosen aufgegriffen, die u. a. angesichts der Klimakrise, des Artensterbens, der Störung wichtiger ökologischer Kreisläufe das Verhältnis von Mensch und Natur erneut auf die Tagesordnung setzen. Das Konzept des Anthropozäns bringt eine tiefgreifende Diagnose auf den Punkt (Horn/Bergthaller). Traditionelle Antworten und Selbstverständlichkeiten über den Menschen und seiner Beziehung zur Natur verlieren ihre Evidenz. Gleichzeitig wird immer bewusster, dass die Menschheit die Verantwortung für die Zukunft des Planeten trägt. Das Anthropozän enthält die Aufforderung einer Neuordnung der Stellung des Menschen in der Natur. Fragestellungen der AG bildeten daher: Was ist noch Natur, wenn sie in grundlegender Weise durch menschliche Einwirkungen bestimmt ist? Wie sinnvoll erscheinen tradierte Grenzziehungen zwischen Natur und Kultur? Welche Bilder des Menschen sind heute noch zukunftsweisend und welche erkenntnistheoretischen, politischen und normativen Herausforderungen stellen sich in besonderer Weise? Der Appell, die Stellung des Menschen zur Natur neu zu bestimmen, lässt die Pädagogik der frühen Kindheit nicht unberührt. Auf der einen Seite wurde besonders das junge Kind selbst lange Zeit in Figuren eines Naturzustands des Menschen und einer quasi intuitiven, harmonischen Naturbeziehung (Rousseau, Fröbel) gedacht, die in deutlichem Kontrast zu einer im 20. Jahrhundert proklamierten gesellschaftlichen Hervorbringung von Kindheit stehen. Auf der anderen Seite macht sich im 20. Jahrhundert die ethische Prämisse der Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen besonders daran fest, wie wir unser Verhältnis zur „Natur“ verändern und welche Welt wir Kindern präsentieren und überlassen (ex. Arendt; Masschelein; Peukert).

Die Zwölfte Theorieworkstatt nahm diese Veränderungen zum Anlass, um das Verhältnis von Natur und Mensch in der Pädagogik der frühen Kindheit neu zu diskutieren. Die Vorträge fragten auf historischer, theorie-systematischer, phänomenologischer sowie neomaterialistischer Basis nach Dimensionen, Aspekten und Phänomenen des Mensch-Natur-Verhältnisses in der frühen Kindheit. Die kritische Bearbeitung von tradierten Dualismen von Natur und Kultur, vom Menschlichen und Nicht-Menschlichen, von Geist und Körper bildeten dabei das Querschnittsthema über alle Beiträge hinweg.

In diesem Zusammenhang befasste sich Jörg Zirfas in seinem Eröffnungsvortrag mit den Naturen des Menschen und Modellen pädagogischer Anthropologie. Christina Huf und Markus Kluge stellten Impulse von Karen Barad

zu neuen Perspektiven auf die Natur des Kindes vor; Claus Stieve widmete sich der kindlichen Erfahrung vor dem Hintergrund des Leibes als Umschlagstelle zwischen Natur und Kultur in der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys; Uli Wehner thematisierte Vulnerabilitäten und Vitalkräfte kindlich schöpferischer Natur; Ursula Stenger befasste sich mit Kollaborationen von Kindern, Pflanzen und Tieren im Kontext posthumanistischer Theorien; Oktay Bilgy führte in Ethiken der ökologischen Differenz bezogen auf die Normativität der Mensch-Natur-Beziehung in der Pädagogik der frühen Kindheit ein.

Die nächste AG ist für den 27.-28. Januar 2022 an der Universität Münster geplant. Sie führt das Thema unter dem Titel „Die Verwobenheit von Natur und Kultur in der Pädagogik der frühen Kindheit“ fort. Geplant ist ein Sammelband, in dem die verschiedenen Perspektiven zusammengeführt werden.

*Oktay Bilgy (Köln), Ursula Stenger (Köln) und Claus Stieve (Köln)*

## 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-Nachwuchswissenschaftlerinnen und -Nachwuchswissenschaftler statt. Hier wurden vier thematische Arbeitsgruppen gebildet, um sich noch besser austauschen und vernetzen zu können: AG Forschungsethik, Post-Doc-AG, AG „Verhältnis von Forschung und Politik“ und AG „DGfE-Kongress 2022“. Entsprechende Informationen wurden über den Nachwuchsverteiler verschickt.

In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit“ finden gemeinsame Schreibzeiten statt. Die nächste „Gemeinsame Schreibzeit der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung“ findet vom 13. bis 15. September 2021 statt.

Weiter hat sich eine gemeinsame Online-Schreibwerkstatt an Freitagvormittagen gebildet. Informationen, um hieran teilzunehmen, finden sich auf der Homepage.

Die 18. Jahrestagung der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler\_innen findet online am 24. und 25. September 2021 mit dem Thema „Aktuelle Themen in der Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit“ statt. Organisiert wird die Tagung von Lisa Mudder, Vanessa Pieper und Linda Wellmeyer (Universität Vechta). Neben verschiedenen Beiträgen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Nachwuchsgruppe wird die Tagung durch zwei Keynote-Vorträge

gerahmt: Frau Prof.in Dr.in Melanie Kubandt hält einen Vortrag mit dem Thema „Selbstreflexion als Forscher\*in: ein Querschnittsthema in der Pädagogik der frühen Kindheit!“ und der Vortrag von Frau Prof.in Dr.in Anke König trägt den Titel: „„Bildung ist mehr als Schule ...‘ - eine vergessene Debatte?“.

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.

Der Verteiler der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler\_innen wird von Lars Burghardt betrieben, hierüber werden Stellenangebote, Call for Papers und sonstige relevante Informationen aus der Pädagogik der frühen Kindheit verschickt. Um hier aufgenommen zu werden, bitte eine E-Mail an [lars.burghardt@uni-bamberg.de](mailto:lars.burghardt@uni-bamberg.de) senden.

*Sebastian Amann (Paderborn), Bianca Bloch (Gießen),  
Lars Burghardt (Bamberg) und Magdalena Hartmann (Hannover)*

## Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Die 18. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft fand als reine Online-Veranstaltung vom 9. bis 11. Juni 2021 statt. Die mittlerweile traditionsreiche Werkstatt wird durch eine Kooperation der Sektion und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung unterstützt. Sie wird von einer Organisationsgruppe mit aktuell Nils Bernhardson-Laros, Marion Fleige, Maria Kondratjuk, Claudia Lobe, Karin Rott, Jörg Schwarz, Maria Stimm, Johannes Wahl, Jana Wienberg und Franziska Wyßuwa durchgeführt. Sie richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase 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.

Vom 15. bis 17. September 2021 wird digital an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg die Sektionstagung zu dem Thema „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen“ stattfinden. Gastgeberinnen vor Ort sind Sabine Schmidt-Lauff und Christine Zeuner. Ein Nachtrags- und Aktualisierungscall erfolgte Anfang 2021, da die für 2020 geplante Tagung pandemiebedingt verschoben wurde. Rund 30 Vorträge und Keynotes der Kanadierin Leona English und der Würzburgerin Regina Egetenmeyer sind vorgesehen. Ein Tagungsband mit Begutachtungsverfahren wird 2022/2023 im Verlag Barbara Budrich in der Sektionsreihe erscheinen: <https://shop.budrich.de/produkt/reihe-schriftenreihe-der-sektion-erwachsenenbildung-der-deutschen-gesellschaft-fuer-erziehungswissenschaft-dgfe/>. Bei der Sektionstagung werden neben den Vorträgen eine Mitgliederversammlung samt Vorstandswahlen sowie ein Barcamp durchgeführt. Voraussichtlich wird bei der Mitgliederversammlung 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 Personen aus der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren vor.

Seit 2021 gibt es eine Veranstaltungsreihe mit dem Namen „Netz-EB“. Sie wurde 2020 als „Stammtisch“ für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern 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](mailto:eb-partizipation@gmx.net) zugeschickt.

2021/2022 wird die Sektion Erwachsenenbildung 50 Jahre alt. 2013 war von Sabine Schmidt-Lauff ein Jubiläumsband zum 40-jährigen Bestehen herausge-

geben 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. Die eingegangenen Artikel werden aktuell begutachtet und überarbeitet. Die Publikation der angenommenen Beiträge ist für 2022 geplant.

Am 21. Juli 2021 ist das Sektionsmitglied Erhard Schlutz nach langer und schwerer Krankheit verstorben. Prof. Dr. Erhard Schlutz (Jg. 1942) war von 1978 bis 2007 Hochschullehrer am Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen. Er hat zu Sprache und Erwachsenenbildung sowie vielen weiteren Themen geforscht und maßgebliche Beiträge geleistet. Sechs Jahre war er außerdem in Personalunion Direktor der Bremer Volkshochschule in den 1990er Jahren. Von 1996 bis 2004 war er Vorsitzender des Verwaltungsrates sowie von 2005 bis 2009 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Erhard Schlutz war nach der Gründergeneration von 1982 bis 1988 Erster Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die Sektion und die deutsche Weiterbildungslandschaft trauern um einen einflussreichen, umgänglichen und stilvollen Kollegen, dem mit seinem Wirken eine sehr hohe Wertschätzung sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis zukam.

*Bernd Käßlinger (Gießen)*

## Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

### *Jahrestagung „Corona und Krise – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“*

Unter dem Titel „Corona und Krise – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ diskutierte die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung auf ihrer diesjährigen Tagung Entwicklungen und Fragen, wie sie durch die Corona-Pandemie als gesellschaftliche Zäsur aufgeworfen wurden. Die Tagung selbst war davon betroffen, insofern sie als Online-Veranstaltung stattfinden musste. Durch die tatkräftige Unterstützung des Formats durch das Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialforschung (ZeBUSS) an der Europa Universität Flensburger (EUF), dem Gender Netzwerk der EUF sowie mit dem Zentrum für Geschlechterstudien/Gender Studies der Universität Paderborn konnte dennoch intensiv an drei Veranstaltungstagen (4./12./26. März 2021) anhand der gegenwärtig aktuellen Schlagworte „Systemrelevanz“, „Normalität“ und „Homeschooling“ die Krisensituation aus dem Blickwinkel erziehungswissenschaftlicher sowie geschlechtertheoretischer und feministischer Fragestellungen analysiert und zur Debatte gestellt werden.

Den Auftakt bildete die Diskussion der Frage, wie der populäre Begriff der Systemrelevanz mit Sorge zusammenhängt und wie sich die Debatte wandelt, wenn eine feministische Theorieperspektive eingenommen wird. Dazu diskutierten Margrit Brückner (Frankfurt University of Applied Science, i. R.) und Anna Hartmann (Bergische Universität Wuppertal), moderiert von Jeannette Windheuser (Humboldt Universität zu Berlin). Als Vertreterin von Care.Macht.Mehr verdeutlichte Brückner anhand des Manifests von 2013, das im Jahr 2020 eine Neuauflage erfuhr, dass die Systemrelevanz des Sorgens mit ihren neoliberalistischen Selbstoptimierungstendenzen in der Pflege nicht erst seit der Pandemie präsent ist. Die feministisch-ökonomische Sorge-Theorie, die Hartmann dazu entwickelte, erweiterte die Analyseperspektive.

Im zweiten Themenblock zu „Homeschooling“, „Notbetreuung“, „Hybridunterricht“. Vergeschlechtlichte Bildungs- und Beziehungsarbeit zwischen Retraditionalisierung und Professionalisierung“ diskutierte Florian Cristóbal Klenk (Technische Universität Darmstadt) Fragen von Geschlecht, (De)Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten sowie zur Differenzierung von Sorge-, Bildungs- und Erziehungsaufgaben mit Meike Sophia Baader (Universität Hildesheim), Robert Baar (Universität Bremen) und Elke Kleinau (Universität zu Köln). Kleinau unterzog den gegenwärtig prominenten Begriff der „Retraditionalisierung“ einer kritischen Begutachtung. Daran knüpften auch Baar und Baader und fragten nach den Folgen der Pandemie für die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse. In der gegenwärtigen Diskussion würden Interdependenzen von Differenzlinien vielfach übersehen werden. Kriti-

sche Einwände wurden auch gegenüber der medialen und öffentlich diskutierten Sichtbarkeit von Geschlechterasymmetrien im Kontext von Bewältigungsstrategien wie Homeschooling, Notbetreuung und Hybridunterricht erhoben, die gegenwärtig thematisierten Ungleichheitsverhältnisse seien in der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung bereits lange bekannt.

Der letzte Tagungstag warf mit „Zurück zu welcher Normalität?“ eine große Frage auf. Mit Frauke Grenz (EUF) als Moderatorin diskutierten die Tagungsteilnehmende gemeinsam mit Mai-Anh Boger (Universität Bielefeld), Bettina Kleiner (Goethe-Universität Frankfurt) und Sandra Glammeier (Hochschule Niederrhein) die Problematiken, Implikationen und Effekte, die mit der allgemeinen Forderung nach einer Rückkehr zur „alten Normalität“ einhergehen. „Normalitäten“ gemeinhin gesprochen ignorierten den Umstand, dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vielfach und alltäglich präsent seien. Mit einem Blick auf Bewältigungsstrategien, mit denen auf die Krise reagiert wurde, stellte Kleiner heraus, dass die Corona-Krise sichtbar gemacht habe, was sich im Hinblick auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse nicht verändert habe. An die Frage von (Un-)Sichtbarkeiten während der Pandemie knüpfte auch Glammeiers Statement an, dass während der Corona-Krise zwar Formen von Gewalt gegen Frauen und Mädchen wieder stärker thematisiert würden, doch in der medialen Diskussion übersehen werde, dass auch vor der Pandemie gewaltvolle vergeschlechtlichte sowie vergeschlechtlichende Interaktionen zur gesellschaftlichen Normalität gehörten. Mittels einer psychoanalytischen Perspektive analysierte Boger das Verlangen und die Funktion, an einer gewohnten Normalität festhalten zu wollen. Als stabil und beständig geglaubte gesellschaftliche Gefüge erweckten Normalitäten in Krisenzeiten den Eindruck verlässlicher Konstanten innerhalb einer symbolischen Gesellschaftsordnung.

In den Diskussionen wurde immer wieder deutlich, dass nicht nur in der Corona-Krise, sondern bereits vor dieser „Geschlechternormalitäten“ vielfach auf Ungleichheiten gründeten. Die Tagung endete mit einem Aufruf, sich in den gegenwärtigen Debatten und Vorgängen im Zuge der Pandemie einzumischen und stellte gleichzeitig die Frage nach den (Un-)Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung sowie einer geschlechterreflektierten Sorge-, Erziehungs- und Bildungsarbeit.

*Oxana Eremin (Paderborn) und Annalisa Mattei (Paderborn)*

### *Vorstandsarbeit*

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 4. März 2021 wurde der bisherige Vorstand, bestehend aus Prof.in Dr.in Antje Langer (Universität Paderborn), Dr.in Claudia Mahs (Universität Paderborn), Prof.in Dr.in Christine Thon (Europa-Universität Flensburg) und Prof.in Dr.in Jeannette Windheuser (Humboldt Universität zu Berlin), bestätigt. Einen Wechsel gab es beim Vorsitz, den Antje Langer an Jeannette Windheuser abgegeben hat.

### *Aktivitäten der Sektion*

Im Rahmen der Jahrestagung fand ein Treffen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen statt, bei dem Interessen und Möglichkeiten des Engagements im Rahmen der Sektion diskutiert wurden. Diese Arbeit wird weiterhin und im Austausch zwischen den Sprecherinnen der Gruppe – Anna Hartmann und Frauke Grenz – und dem Vorstand fortgesetzt. Daran interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können sich an Anna Hartmann wenden.

Im kommenden Jahr soll nachträglich das 30jährige Sektionsjubiläum begangen werden. Für die am 7. und 8. Juli 2022 geplante Veranstaltung, die an der HU Berlin stattfinden wird, laufen die Vorbereitungen. Der Termin kann jetzt schon vorgemerkt werden.

Am 3. Dezember 2021 wird ein digitaler Workshop zur Begutachtung sowohl von Projektanträgen als auch im Rahmen von Peer Review-Verfahren stattfinden, in der sich Sektionsmitglieder in den Austausch und die kritische Auseinandersetzung mit Begutachtungspraxen begeben können.

### *Veröffentlichung der Sektion*

Das Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2021 im 17. Jahrgang mit dem Themenschwerpunkt „Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“ und wurde von Susann Fegter, Antje Langer und Christine Thon herausgegeben. Als Band zur Tagung „Lust auf Geschlechtertheorie“ erschien bereits 2020 in der Schriftenreihe der Sektion der Band „Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen“, herausgegeben von Edgar Forster, Friederike Kuster, Barbara Rendtorff und Sarah Speck.

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

## 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 fand als Joint Conference des „Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung“, der DGfE-Sektion „Medienpädagogik“ und des Forschungsprojektes „DiKuBi-Meta2“ (BMBF, 2018-2022) vom 18. bis 20. März 2021 online statt (<https://www.aedm.fau.de/>). Ziel der Tagung war es, Forschung zur ästhetisch-kulturellen Bildung und Forschende im Feld der Medienpädagogik zusammenzubringen, gegenseitig Einsichten zu erkunden, Kooperationsmöglichkeiten zu sondieren und gemeinsam Perspektiven für Forschung und Praxis zu diskutieren. Daher gab es nicht nur wissenschaftliche, sondern auch künstlerische Beiträge im Live-Stream.

Vom 16. bis 17. September 2021 fand die gemeinsame Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE und der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) unter dem Titel „Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens“ statt (<https://sites.ifkw.lmu.de/mpaed2021/>). 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.

Die Beiträge dieser Tagungen werden als Bände 18 und 19 in der Reihe Jahrbuch Medienpädagogik (<https://www.medienpaed.com/jahrbuch>) 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 fand stattdessen vom 25. bis 26. Juni 2021 statt und behandelte das Thema „Bilder und Bildpraxen im Kontext digital-vernetzter Kulturen“.

Weitere Informationen zu den Tagungen finden sich auf der Website und dem Blog der Sektion Medienpädagogik (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik/tagungen>, <https://www.medienpaed.com/blog/>).

### *Vorstandsarbeit*

An der Mitgliederversammlung vom 24. September 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 aus insgesamt 353 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern (Stand August 2021) zusammen. Hinzu kommen 110 Gäste.

### *Aktivitäten der Sektion*

Neben den coronabedingten Absagen und Verschiebungen waren wir 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>.

Der Vorstand der Sektion hat sich in den vergangenen ca. zwei Jahren eigene Projekte vorgenommen und diese im Plenum vorgestellt und diskutiert:

- Projekt *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 Notwendigkeit verdeutlicht, als Disziplin und als gesellschaftliches Thema vertreten zu sein.

- Projekt *Internationalisierung der Sektion Medienpädagogik*: In diesem Projekt werden eine größere internationale Sichtbarkeit sowie Vernetzung der deutschsprachigen Medienpädagogik über das DACH-Gebiet hinaus angestrebt. So sollen in Zukunft verstärkt englischsprachige Themenhefte der Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung erscheinen, Call for Papers zukünftig bilingual publiziert sowie die Einreichung von Beiträgen in Englisch ermöglicht werden. Ebenfalls ist ein Online-Kolloquium zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland und der internationalen Forschungscommunity für das Wintersemester 22/23 an der Universität Bremen geplant, um das Konzept von Bildung mehr in den internationalen Diskurs zu tragen und andererseits die international diskutierten Theorien und Methoden mehr in den deutschen Diskurs zu bringen.

Im Laufe des Frühjahrs 2021 sind in der Sektion weitere Initiativen zu unterschiedlichen aktuellen Themen entstanden, welche die Medienpädagogik als Disziplin beschäftigen:

- Initiative *Diversity*: Ein Netzwerk aus interessierten Forschenden der Sektion Medienpädagogik und darüber hinaus diskutieren gemeinsam, wie das Thema Diversity in der Medienpädagogik und über die Sektion heraus noch stärker sichtbar gemacht werden kann. Ziel des Austausches ist eine systematische Auseinandersetzung mit Diversität einschließlich Geschlecht/Gender und Inklusion zwecks Partizipation an einer hochkomplexen interdisziplinären Debatte. Interessierte Kolleginnen und Kollegen aller Sektionen sind herzlich eingeladen, sich beim Vorstand der Sektion Medienpädagogik zu melden ([mandy.rohs@sowi.uni-kl.de](mailto:mandy.rohs@sowi.uni-kl.de)).
- Initiative *Kommunikation*: Darüber hinaus wurde im Rahmen der am 24. September 2020 online durchgeführten Mitgliederversammlung eine Arbeitsgruppe gegründet, die sich mit der (Weiter-)Entwicklung bestehender Kommunikationsplattformen und -strategien der Sektion Medienpädagogik befasst. Im Rahmen dieser AG wurde neben dem Twitteraccount und einem Relaunch des Blogs der Sektion auch eine Mattermost Instanz installiert, die es den Mitgliedern der Sektion und Gästen ermöglicht, sich einfacher auszutauschen. Diese Plattform wurde gut angenommen und wächst stetig. Strategien für die externe (Wissenschafts-)Kommunikation werden aktuell gerade erarbeitet.

In der ersten Jahreshälfte 2021 wurde zudem der Arbeitskreis „Ästhetik – Digitalität – Kultur“ in der Sektion Medienpädagogik gegründet. In enger Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, dem Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung sollen zukünftig unterschiedliche und vor allem disziplinübergreifende Austausch- und Vernetzungsformate eta-

bliert werden, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit den tiefgreifenden sozialen und kulturellen Veränderungen im Zuge der Digitalität befassen. Der Arbeitskreis versteht sich als Ergänzung zu bestehenden Formaten wie etwa dem Magdeburger Theorieforum. Zur Festlegung der grundsätzlichen Ausrichtung wurde ein Mission Paper verfasst, das über den Blog der Sektion (<https://www.medienpaed.com/blog/>) zugänglich ist. Interessierte Kolleginnen und Kollegen aller Sektionen sind herzlich eingeladen, sich beim Vorstand der Sektion Medienpädagogik zu melden ([patrick.bettinger@phzh.ch](mailto:patrick.bettinger@phzh.ch)). Ein erstes Arbeitstreffen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „New Materialism(s)“ fand am 21. September 2021 statt.

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 Sprechenden-Team des Jungen Netzwerks Medienpädagogik (JNM) gab es zur Mitgliederversammlung im Herbst 2020 einen Wechsel: Alexandra Totter (Zürich) und Ricarda Bolten (Kaiserslautern) traten als Sprecherinnen zurück. Wir danken beiden sehr 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 Netzwerks Medienpädagogik hat sich mittlerweile als fester Bestandteil der Frühjahrs- und Herbsttagungen der DGfE-Sektion Medienpädagogik etabliert. Hierbei soll es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen ermöglicht werden, ihre Projekte einem Fachpublikum vorzustellen und Rückmeldungen aus der Fachcommunity zu erhalten. Den Prozess des Doktorand\*innen-Forums 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/>.

Das JNM hat im März 2021 eine Befragung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Qualifizierungsphase gestartet. Der Fragebogen richtet sich an alle Qualifikandinnen und Qualifikanden (Promotion, Habilitation, Juniorprofessur), die sich aus ihrer Perspektive mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen. Eine Teilnahme war bis zum 31. August 2021 möglich. Das JNM unterstützt zudem die gegenwärtige Debatte über #IchBin

Hanna zur Verbesserung der z. T. prekären Arbeitsbedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen.

Das JNM unterstützte bei der Planung, Organisation und Durchführung des Jungen Forums für Medien und Hochschulentwicklung (JJFMH). Dieses wurde online zum Thema „Digitalisierung als Katalysator für Diversität an Hochschulen et vice versa“ an der FernUniversität in Hagen vom 9. bis 10. Juni 2021 ausgerichtet.

Auch in diesem Herbst wird das Doktorandenforum des JNM im Rahmen der gemeinsamen Tagung der Sektion und Fachgruppe Medienpädagogik der DGfE und DGPuK am 17. September 2021 online stattfinden.

### *Veröffentlichungen der Sektion*

Im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE entstehen in der Sektion Medienpädagogik aktuell drei Themenhefte in der Zeitschrift Medienpädagogik:

- (1) die Ausgabe „Datengetriebene Schule“, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern), Sandra Hofhues (Hagen) sowie Andreas Breiter (Bremen);
- (2) das Heft „Optimierungen in der Medienpädagogik“, herausgegeben von Patrick Bettinger (Zürich), Klaus Rummler (Zürich) und Karsten D. Wolf (Bremen) sowie
- (3) das Heft „Pädagogisches Wissen im Lichte datengestützter Selbstoptimierung“, herausgegeben von, Sabrina Schröder (Frankfurt), Christiane Thompson (Frankfurt) und Estella Ferraro (Frankfurt).

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 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

### Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

#### *Aktivitäten der Kommission*

Die Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie widmet sich weiterhin den Themen Achtsamkeit, Wertschätzung, Resilienz sowie Vielfalt und greift in ihrer Jahrestagung am 19. und 20. November 2021 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Thema „Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung“ auf (<https://www.ph-heidelberg.de/humanpaed/startseite.html>). Konzeption und Leitung: Prof. Dr. Ulrike Graf (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Dr. Nils Altner (Universität Duisburg-Essen), Dr. Katja Staudinger (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Telse Iwers (Universität Hamburg).

Der Tagungsband zur Jahrestagung 2019 erscheint im September 2021 unter dem Titel „Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten“, herausgegeben von Telse Iwers und Ulrike Graf, in der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie bei Klinkhardt.

Aus einer Ringvorlesung zum Thema „Forschen in eigener Sache: Achtsamkeit“ im Sommersemester 2019 an der Universität Hamburg ist im September 2021 die Publikation „Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis“, herausgegeben von Telse Iwers und Carola Roloff, hervorgegangen.

Im Zeitraum 2020 bis 2022 verantwortet Dr. Nils Altner Konzeption und Koordination der Lehrkräfteschulungen und der Evaluation im NRW-Landesmodellprojekt „AmSEL – Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprävention in Schulen“ mit Pädagoginnen und Pädagogen aus bisher zwölf Schulen in Köln, Bonn und dem Rhein-Sieg Kreis. Trotz der enormen Corona bedingten Herausforderungen wurden bisher über 2000 Schülerinnen und Schüler und ihre Familien erreicht.

Dr. Nils Altner vertritt die Universität Duisburg-Essen und die DGfE-Kommission in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Heidelberg, Leipzig und Wien bei der Mitarbeit an der Konzeption und Umsetzung der einjährigen Weiterbildung „Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement in der LehrerInnenbildung“ am Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement (AVE Institut, <https://ave-institut.de/>). Gemeinsam mit AVE-Kolleginnen und -Kollegen stellte Dr. Altner die Weiterbildung als Beitrag zu „Achtsamkeit macht Schule“ am 24. März 2021 auf dem „online-Bildungsgipfel/21. pioneers of education. Mit der Kraft des Wir die Zukunft unseres Bildungssystems gestalten“ mit 6000 Teilnehmenden vor.

Im Rahmen des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“ begleitete Dr. Nils Altner an der Hochschule Osnabrück 18 an der sechsmonatigen Weiterbildung „Achtsame Hochschullehrende“ teilnehmende Kolleginnen und Kollegen von Hochschulen und Universitäten in Berlin, Dresden, Frankfurt, Hannover, Mittweida und Osnabrück bei der Planung, Durchführung und Präsentation ihrer Umsetzungsprojekte in der Lehre und Forschung.

Die NRW-Landesmodellprojekte AmSEL und GIK sowie die an der Universität Duisburg-Essen angebotene „GAMMA (Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im menschenbezogenen Arbeiten) – Multiplikator\*Innen-Weiterbildung“ wurden als Beispiele für Good Practices am 16. Juni 2021 auf dem Hackathon 2021 „#wirfürschule“ unter Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz, der Beauftragten für Digitalisierung der Bundesregierung sowie des BMBF vorgestellt. Die GAMMA-Weiterbildung wurde im Juni 2021 in die vom Landespräventionsrat Niedersachsen geführte „Grüne Liste“ der empfehlenswerten Präventionsprogramme aufgenommen (<https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/140>).

Prof. Dr. Graf ist am Projekt „Overcoming Inequalities in the Labor Market. Can Educational Measures Strengthen the Agency and Resilience of Migrants, Refugees and their Descendants?“ (2019-2022) beteiligt. Sie leitet in Kooperation mit Prof. Dr. Christian Rietz das deutsche Teilprojekt „Resilienzentwicklung von SchülerInnen im schulischen Kontext“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Forschenden in der Schweiz, Griechenland und Deutschland widmen sich der Dynamik bestehender Diskriminierung von Jugendlichen mit und ohne Flucht- oder Migrationshintergrund und deren Überwindung. In der Längsschnittstudie werden Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern in einem Mixed-Methods-Ansatz befragt. Das gesamte Projekt wird von dem Schweizer Nationalfond gefördert und hat seinen Hauptsitz an der Fachhochschule Nordwestschweiz unter der Leitung von Prof. Dr. Wassilis Kassis: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/ife-leitung/nccr-overcoming-inequalities-with-education>.

Einen aktuellen Blick auf den Pädagogen Janusz Korczak hat Prof. Dr. Irit Wyrobnik gerichtet und beleuchtet, welche Bedeutung Korczak der frühen Kindheit beimaß. Sie beschäftigt sich in ihrem Buch „Korczaks Pädagogik heute“ (Vandenhoeck & Ruprecht) mit den Fragen, welche Haltung Korczaks Pädagogik geprägt hat und wie sich Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen in Anlehnung an Korczak wertschätzend und partizipativ gestalten lassen.

Prof. Dr. Ulrike Graf und Dr. Nils Altner wurden im Mai 2021 in den erweiterten Kreis der Beratenden Kommission (BK) des GKV-Spitzenverbandes für Primärprävention und Gesundheitsförderung als Gutachtende für die Weiterentwicklung des Leitfadens Prävention im Handlungsfeld Stress- und Ressourcenmanagement eingeladen.

Prof. Dr. Telse Iwers ist an vier Projekten zur Förderung von internationaler Kooperation und internationalem Dialog, insbesondere im Kontext der Lehrerbildung tätig:

- Sara Fürstenau, Telse Iwers, Myriam Hummel und Britta Schmidt (2020): Diversity Contexts in Teacher Education (DiCoT) im Förderprogramm Internationalisierung der Lehramtsausbildung – „Lehramt International“ – Modellprojekte an deutschen Hochschulen (2021-2024) des DAAD, gefördert mit einem Volumen von 600.000 €. In diesem Projekt werden praktikumsvorbereitende und -begleitende Seminare auf Basis des Anti Bias Ansatzes konzipiert, um die Studierenden auf ihre fakultativ internationalen Praxiserfahrungen im Rahmen des Orientierungspraktikums der BA-Lehramtsstudiengänge der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, vorzubereiten, sie während der Praxiserfahrungen (u. a. mittels digitaler Formate) zu begleiten und abschließende Reflexionsgelegenheiten anzubieten.
- Telse Iwers, Gordon Mitchell (2020): Transnational Higher Education im Förderprogramm Programmlinie 2: Deutsch-Arabische Kurzmaßnahmen mit Partnerhochschulen in Tunesien, Jemen, Marokko, Libyen, Jordanien, Libanon und Irak des DAAD, gefördert mit einem Gesamtvolumen von 39974 €. In diesem Projekt werden aktuell coronabedingt digitale Kommunikations- und Kooperationsanlässe von Lehrenden und Studierenden der Universität Hamburg und der German Jordanian University in Madaba, Jordanien entwickelt, angeboten und evaluiert, die sich verschiedener medialer Kommunikationsformen wie Filmentwicklung und Storytelling bedienen.
- Andreas Bonnet, Telse Iwers und Claus Krieger (2019): Tricontinental Teacher Training, Entwicklung einer Triangulation in der Lehrerbildung zwischen North Carolina, Ghana und Deutschland im Förderprogramm Internationalisierung der Lehramtsausbildung ab Wintersemester 2019/20-22 des DAAD, gefördert mit einem Gesamtvolumen von 275.000 €. In diesem Projekt werden aktuell coronabedingt digital durchgeführte Forschungsorientierte Seminare sowie study camps zur internationalen Hospitation von Unterricht und zum internationalen Austausch von Studierenden und Lehrenden zu Fragen erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive auf Schul- und Curriculumsentwicklung, Unterrichtsgestaltung und pädagogischer Professionalisierung entwickelt, angeboten und evaluiert.
- Telse Iwers (UH Project Leader), Anna Du Plessis (GU Project Leader), Monika Krajcovicova (GU Project Coordinator), Christa van Aswegen (2021): Internationalization in Teacher Education: Digital German-Australian Student Dialogue. COIL Project (Collaborated Online International Learning), University of Hamburg (UH), Germany and Griffith University (GU), Australia. In diesem Projekt wird ein vollständig digital angelegtes Seminar zum internationalen studentischen Austausch über Schul- und

Curriculumsentwicklung sowie pädagogischer Professionalisierung antragsvorbereitend entwickelt und im Wintersemester 2021 erstmals realisiert, um im Anschluss einen umfassenden Förderantrag einzureichen.

### *Veröffentlichungen*

- Altner Nils (2021): „Is anstreng, Lehrer sein?“ Die Praxis von Achtsamkeit und Mitgefühl fördert einen Perspektivwechsel auf „problematisches“ Verhalten. Schulpraktische Beispiele aus verkörperten phänomenologischen Gesprächen. In: Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (in Vorbereitung).
- Altner Nils (2021): Achtsamkeit, Mitgefühl und Engagement in der Schule. In: Zylka, Johannes (Hrsg.): Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 153-166.
- Altner Nils (2021): Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule. Ein Schatzkiste voller Übungen und Spiele. 2. Auflage. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Altner Nils/Lucas-Gesing Ayscha (2021): Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl und der verkörperte phänomenologische Dialog in der Schule. Bericht aus dem NRW-Modellprojekt „AmSel – Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen“. In: Themenheft „Achtsamkeit und Mitgefühl in der Bildung für das Gemeinwohl“ 6.
- Ertanir Beyhan/Rietz Christian/, Graf Ulrike/Kassis, Wassilis (2021): A Cross-National Validation of the Shortened Version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-S) Among Adolescents From Switzerland, Germany, and Greece. In: Front. Psychol. 12:619493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619493>.
- Graf Ulrike (2021): Achtsamkeit und Resilienz. Wenn Offenheit und Widerstandskraft Hand in Hand gehen. In: Lehren und Lernen, Zs. f Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. 47, 7/2021, Themenheft „Achtsamkeit und Mitgefühl in der Bildung für das Gemeinwohl“, S. 4-9.
- Iwers Telse/Graf, Ulrike (Hrsg.) (2021): Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie, hrsg. von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Iwers Telse/Roloff Carola (Hrsg.) (2021): Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis. Wiesbaden: Springer.
- Iwers, Telse et al. (2021): THE. An International Exchange Project Between Universities in Times of the Corona Pandemic. <https://transnationaledenkraeume.wordpress.com/2021/03/23/das-the-booklet-2/> [Zugriff: 19. Oktober 2021].

- Iwers, Telse et al. (2021): THE. An International Exchange Project Between Universities in Times of the Corona Pandemic. <https://transnational-edenkraeume.files.wordpress.com/2021/03/pre-final-booklet-transnational-higher-education.pdf> [Zugriff: 19. Oktober 2021].
- Wyrobnik, Irit (2021): Korczaks Pädagogik heute – Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Sektion 14 – Organisationspädagogik

### *Tagungen*

Pandemiebedingt hat sich die Sektion in diesem Jahr gegen die Ausrichtung einer klassischen Jahrestagung entschieden. Um dennoch den inhaltlichen Austausch in der Sektion zu ermöglichen und insbesondere Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in der Qualifikationsphase eine Möglichkeit zu bieten, die Ergebnisse ihrer Forschung vorzustellen, haben der Sektionsvorstand in Kooperation mit dem Forum pädagogische Organisationsforschung eine digitale Veranstaltungsreihe organisiert, auf der Beiträge für einen geplanten Band zum Thema „Organisation und jetzt?! Aktuelle Herausforderungen in der Organisationspädagogik“ vorgestellt und diskutiert wurden. Dabei erhielten die Workshopteilnehmenden bereits vorab die Beiträge der Autorinnen und Autoren zur Durchsicht. Während der Veranstaltungen wurden die Beiträge zunächst von einer/einem Reviewenden kritisch kommentiert und anschließend gemeinsam diskutiert (Open-Review-Verfahren). So erhielten die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit, im Anschluss an die Vorträge die Anregungen aus dem Workshop in den Beitrag einfließen zu lassen und diesen für das Themenheft zu überarbeiten. Die jeweils halbtägigen Workshops fanden am 10. Juni, 18. Juni und 2. Juli 2021 statt. Daran haben ca. 100 Personen teilgenommen. Das Programm finden Sie unter folgendem Link: [https://www.organisationspaedagogik.net/wp-content/uploads/2021/05/Programm\\_digitaleVeranstaltungsreihe-26-05-2021.pdf](https://www.organisationspaedagogik.net/wp-content/uploads/2021/05/Programm_digitaleVeranstaltungsreihe-26-05-2021.pdf).

Die Jahrestagung „Organisation und Kritik“ wird am 31. März und 1. April 2022 an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg stattfinden. In der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Organisation und Kritik stellen sich Fragen danach, wie Kritik in und an Organisationen und deren Umgang damit aus organisationspädagogischer Perspektive beobachtet und erschlossen werden kann; welche Rolle organisationspädagogische Beobachtungen und Interventionsangebote bei der Unterstützung konstruktiver bzw. der Vermeidung destruktiver Kritik in Organisationen spielen und welche Kriterien und Maßstäbe einer organisationspädagogischen Kritik zugrunde liegen. Die Tagungshomepage finden Sie hier: <http://www.orgpaed2022.ovgu.de/>.

Das 7. Forum Pädagogische Organisationsforschung beginnt am 30. März 2022. Im Jahr 2023 wird die Sektionstagung in Zug (CH) stattfinden. Informationen zu den geplanten Tagungen finden Sie auf <https://www.organisationspaedagogik.net/tagungen>.

### *Vorstandsarbeit*

Auf der digitalen Mitgliederversammlung im Februar 2021 wurde pandemiebedingt die Amtsperiode des derzeitigen Sektionsvorstands Nicolas Engel,

Claudia Fahrenwald, Christian Schröder und Inga Truschkat um ein Jahr bis 2023 verlängert. Sprecher bleibt Andreas Schröder. Neben den monatlichen Vorstandssitzungen findet die Jahresklausur des Vorstands im September 2021 statt. Auf der Tagesordnung stehen u. a. die Dokumentation des Peer-Review Verfahrens des Jahrbuchs, die Planung der weiteren Tagungen und die Kooperation mit anderen Sektionen der DGfE. Hinweise auf Tagungen, Call für Papers, Veranstaltungen, Publikationen, Ausschreibungen mit organisationspädagogischem Bezug erbitten wir auf unsere Sektionsadresse [organisationspaedagogik@dgfe.de](mailto:organisationspaedagogik@dgfe.de) oder [wendtht@uni-trier.de](mailto:wendtht@uni-trier.de).

### *Aktivitäten der Sektion*

Ein wesentlicher Teil der Sektionsarbeit im vergangenen Jahr bestand darin, die bisherige Planung auf die pandemischen Gegebenheiten anzupassen und entsprechend zu verändern. Die Arbeit der AG „Kritische Organisationspädagogik“ ist in den Call der Tagung Organisation und Kritik eingeflossen, die Arbeitsgruppe um „Studienangebote organisationspädagogischer Masterstudiengänge“ soll ihre Arbeit Ende des Jahres 2021 wieder aufnehmen. Initiativen für weitere inhaltliche Arbeitsgruppen werden auf der Jahresklausur des Vorstands diskutiert.

### *Veröffentlichungen der Sektion*

Das zweite Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik „Organisation über Grenzen“ ist erschienen, das Jahrbuch „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ soll zum Jahreswechsel 2021/22 publiziert werden. Zwei weitere Bände des Jahrbuchs sind derzeit in Vorbereitung, eines zum Thema des vergangenen DGfE-Kongresses „Optimierung“ und eines mit den Beiträgen aus der digitalen Veranstaltungsreihe zu aktuellen Herausforderungen der Organisationspädagogik. Geplant ist ein weiterer Band für Beiträge mit organisationspädagogischem Schwerpunkt des Networks 32 Organizational Education auf der ECER 2021 und dem Focal Meeting der WERA 2021.

Das Editorial Board des Jahrbuchs der Sektion Organisationspädagogik kam im Februar zu einem digitalen Treffen zusammen, insbesondere um die Verfahren der Jahrbuch-Herstellung weiterzuentwickeln und zu dokumentieren. Hierzu wird es eine weitere Sitzung im September 2021 geben.

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

## NOTIZEN

# Ärztliche Weiterbildung im Fokus der Erwachsenenbildungswissenschaft

*Projekt:* „Evaluation, Konzeptionalisierung und Implementierung arbeitsprozessorientierter ärztlicher Weiterbildung – E.K.I.“

*Projektleitung:* Dr. Katja Petersen, Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

*Wissenschaftliche Verantwortung:* Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

*Drittmittelgeber:* Sanitätsakademie der Bundeswehr/München

*Laufzeit:* Februar 2019 bis August 2022

*Kurzbeschreibung:* Unter dem Begriff „ärztliche Weiterbildung“ (Facharztzubereitung) wird die Phase des beruflichen Qualifikationserwerbs von Ärztinnen und Ärzten verstanden, die sich der Erlangung der Approbation anschließt. Sie dauert, je nach Fachgebiet, ca. fünf bis sieben Jahre mit dem Ziel, fachärztliche Kompetenzen zu erwerben. Welche fachärztlichen Kompetenzen es zu entwickeln gilt, wird von länderspezifischen Weiterbildungsordnungen und den dazugehörigen Richtlinien und Fachgebietsinhalten bestimmt. Ärztliche Weiterbildung erfolgt in Krankenhäusern und Arztpraxen, die als Weiterbildungsstätten von den Landesärztekammern zugelassen wurden, im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses. Verantwortlich für die Weiterbildung sind die Weiterbildungsbefugten. Ihnen wird diese Befugnis ebenfalls durch die Landesärztekammern erteilt. Doch nicht nur Weiterbildungsbefugte, sondern auch andere Fachärztinnen und Fachärzte sind als sogenannte Weiterbildende an der ärztlichen Weiterbildung beteiligt. Ärztliche Weiterbildung im Prozess der Arbeit weist sowohl praktische als auch theoretische Anteile auf und dient laut Weiterbildungsordnung zudem der Qualitätssicherung ärztlicher Tätigkeit in Deutschland. Nach wie vor gilt sie vielen als ein „Nebenprodukt“ des ärztlichen Alltagshandelns, das sich während der Patientenversorgung quasi nebenbei einstellt. Doch seit einigen Jahren befindet sich die ärztliche Weiterbildung in Deutschland im Umbruch und sucht Anschluss an internationale Entwicklungen.

Derzeit rücken vor allem ärztliche Kompetenzentwicklung und Digitalisierung in den Mittelpunkt, was sich auch in den neuen Weiterbildungsordnungen der Länder niederschlägt. Ärztliche Weiterbildung dient „der Entwicklung besonderer ärztlicher Kompetenzen“ und „der Sicherung der Qualität ärztlicher Be-

rufsausübung“ ((Muster-) Weiterbildungsordnung 2018 § 1). Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen ärztlicher Weiterbildung und Versorgungsqualität innerhalb der Kliniken und Praxen. Angestrebt werden Kompetenzen, die über eine reine medizinische Fachkompetenz hinausgehen und eine das Berufsleben begleitende Lehr-Lernbereitschaft mit professionellem Handeln in der ärztlichen Arbeit verbinden. Weiterbildungsbefugte und Weiterbildende gestalten ärztliche Weiterbildung in erster Linie auf der Grundlage subjektiver Lernerfahrungen während ihrer eigenen Facharztausbildung. Die daraus resultierenden, über Ärztegenerationen hinweg tradierten Lehr-Lern-Handlungen werden häufig als Bestandteil des ärztlichen Berufsethos verstanden. Expertise aus anderen wissenschaftlichen Fachrichtungen wird deshalb zumeist mit Widerstand begegnet.

E.K.I. erforscht – diese Umbrüche und Widerstände begleitend – ärztliche Weiterbildung sowohl in ihren organisationalen Strukturen als auch in ihren subjektiven Bedeutungen für Weiterbildungsbefugte, Weiterbildende und Ärztinnen und Ärzte in Weiterbildung. Das Projekt fokussiert exemplarisch auf das Bundeswehrkrankenhaus Hamburg, schließt jedoch gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge mit ein. Das Forschungsdesign ist mehrbenenanalytisch angelegt: Ziel ist es in einem ersten Schritt, mit einer Prozessevaluation bestehende Weiterbildungsstrukturen und Formen des Weiterbildungshandelns zu ermitteln. Die Auswertung der erhobenen Daten ermöglicht, aus Sicht der Teilnehmenden und der Durchführenden Aussagen zur tatsächlichen Praxis ärztlicher Weiterbildung zu erhalten. Daraus lassen sich in einem zweiten Schritt Handlungs- und Gestaltungsoptionen ableiten und gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren der ärztlichen Weiterbildung im Krankenhaus implementieren.

Im Projektverlauf wird ein Rahmenkonzept für die ärztliche Weiterbildung entwickelt, das die Weiterbildungsbefugten, Weiterbildenden sowie die Ärztinnen und Ärzte in Weiterbildung in ihren Lehr-Lernprozessen berät, begleitet und unterstützt. Es beinhaltet die spezifischen Anforderungen und Bedingungen ärztlicher Weiterbildung, wie zum Beispiel fachkulturelle Unterschiede, unterschiedliche Bedürfnisse in den einzelnen Fachdisziplinen oder Zeitstrukturen. Insbesondere die Verzahnung von beruflicher Weiterbildung und Patientenversorgung im ärztlichen Alltag erfordern eine didaktisch-methodische Ausrichtung und Normen der Qualitätssicherung, die mit Fachkenntnissen, pädagogischen Kompetenzen und berufsspezifischen Handlungsanforderungen verbunden sind. So können Lehr-Lernprozesse sichtbar gemacht, Lernorte im Prozess der Arbeit identifiziert und organisationale Weiterbildungsstrukturen evaluiert und aufgebaut werden, welche die Qualität ärztlicher Weiterbildung umfassender in den Blick nehmen. Dabei wird nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten (Fachkompetenz) fokussiert, sondern auch Aspekte von Sozial-, Methoden- und Reflexionskompetenz berücksichtigt, um die Entwicklung einer umfassender beruflicher Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Ärztinnen und Ärzte in Weiterbildung zu unterstützen. Dies erfordert die Reflexion des individuellen Lehr-Lernhandelns von allen an der ärztlichen Weiterbil-

derung Beteiligten. Insbesondere die Entwicklung und Verbesserung einer reflexiven Kompetenz ermöglicht es, sich mit den Inhalten und Grenzen des eigenen Wissens und den strukturellen sowie organisationalen Bedingungen von Lehr-Lernhandlungen auseinanderzusetzen und das individuelle Lehren und Lernen zu gestalten.

*Kontakt:* Dr. Katja Petersen, eki@hsu-hh.de



## PERSONALIA

### Prof. Dr. Friedrich W. Busch – ein Nachruf

Die Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft trauert um Friedrich W. Busch. Er verstarb am 28. Mai 2021 in Rastede im Alter von 82 Jahren. Zeit seines Wirkens als Hochschullehrer und Forscher auf dem Gebiet der Vergleichenden und Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehörte er der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an; von 1980 bis 1982 war er deren Vorsitzender.

Friedrich W. Busch hat seine wissenschaftliche Karriere 1967 in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Münster im Arbeitsbereich von Prof. Dr. Isabella Rüttenauer begonnen und parallel im Rahmen eines Zweitstudiums an der Ruhr-Universität Bochum 1971 bei Prof. Dr. Oskar Anweiler promoviert. Ab 1971 war er an der 1972 offiziell gegründeten Universität Oldenburg tätig. Von 1974 bis zu seiner Emeritierung 2005 hatte er dort die Professur für Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Bildungsforschung inne, auch während seiner Zeit als Gründungsdekan der Fakultät Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden (1991-1993). In Anerkennung seiner Leistungen als Gründungsdekan bestellte ihn die TU Dresden 1993 zum Honorarprofessor für Historische Bildungsforschung.

Am Auf- und Ausbau der Universität Oldenburg war er im Verlauf seiner Karriere in verschiedenen Funktionen der akademischen Selbstverwaltung beteiligt, von 1976 bis 1979 als Vizepräsident und zu verschiedenen Zeiten als Mitglied des Konzils und des Senats, als Dekan des Fachbereichs Pädagogik und Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaften. Friedrich W. Busch war eine Schlüsselfigur des 1972 gestarteten Pilotprojekts „Einphasige Lehrerbildung“, Gründer und Leiter der Arbeitsstelle Pädagogische DDR-Forschung, später Arbeitsstelle Bildungsforschung, und Sprecher der von Prof. Dr. Rosemarie Nave-Herz gegründeten „Interdisziplinären Forschungsstelle Familienwissenschaft“. Eng verbunden mit seinen Forschungsschwerpunkten war seine Funktion als Beauftragter des Präsidenten für die Internationale Kooperation mit Osteuropa und der DDR von 1976 bis 1996. Sein Interesse für die Lehrerbildung führte auch zu seinem Engagement in der Association for Teacher Education in Europe (ATEE); von 1979-1983 war er zunächst Vizepräsident und anschließend Präsident der ATEE.

Für Friedrich W. Busch waren wissenschaftliche Tätigkeit in Forschung und Lehre und politisch-gesellschaftliches Engagement eine Einheit. Schon früh hielt er mit Isabella Rüttenauer und anderen Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen in der DDR über den Verein „Wissenschaft und Gegenwart“ aufrecht, in einer Zeit als die fachlichen und institutionellen Beziehungen zu zerbrechen drohten. Sein wissenschaftliches Interesse entwickelte sich in jenem Segment der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, das die sozialistischen Länder in den Blick nahm. Diese Forschungsrichtung verband sich bei ihm mit pädagogischer Familienforschung und der Frage nach den Wandlungen der Pädagogik unter den Voraussetzungen der politischen Systemkonkurrenz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die von ihm gesuchte Verbindung von wissenschaftlicher und institutioneller Kooperation und Verständigung war auch der Ausgangspunkt für die wesentlich von ihm vorangetriebene und mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragene Partnerschaft der Universität Oldenburg mit der Nikolaus Kopernikus-Universität Toruń, die 1983 vereinbart wurde. 2002 wurde ihm für dieses Engagement, das über die wissenschaftliche Kooperation hinaus auch ein Beitrag zur Aussöhnung mit Polen darstellt, die Ehrenmedaille dieser polnischen Universität verliehen.

Friedrich W. Busch war ein Wissenschaftler, ein engagierter Manager in Gremien und Institutionen und ein Hochschullehrer, dem die akademische Lehre als gleichrangig zur Forschung galt. Sein Engagement galt der wissenschaftlichen Erkenntnis, aber auch der Sorge um die Vermittlung, um Strukturen und Institutionen. Wissenschaft und Forschung waren für Friedrich W. Busch gesellschaftliche Bildungspolitik. Er war stets ein verlässlicher Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses, offen für neue Perspektiven und Herangehensweisen. Er pflegte einen kollegialen Umgang mit allen, die mit ihm zusammenarbeiteten und schuf nicht zuletzt dadurch ein fruchtbares Arbeitsklima, das zur eigenständigen wissenschaftlichen Arbeitsleistung anspornte. Viele seiner späteren Kolleginnen und Kollegen danken ihm die Offenheit und Zielstrebigkeit solcher Zusammenarbeit.

*Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz*

## Zum Tod von Prof. Dr. Ernst Cloer (6. Juni 1939-21. März 2021)

Mit Ernst Cloer verliert die Erziehungswissenschaft einen Allgemeinen Pädagogen, wie sie gegenwärtig immer seltener werden. In seiner Lehr- und Forschungstätigkeit war er der Allgemeinen Pädagogik in ihrer ganzen Breite verpflichtet. Sie markiert entgegen der zunehmenden Spezialisierung und Differenzierung der Erziehungswissenschaft die übergreifende Perspektive seines vielseitigen Arbeitsspektrums. Historisch und systematisch gleichermaßen bewandert in seiner Disziplin war seine multiperspektivisch angelegte Lehre ein freilich herausfordernder Gewinn für seine Studierenden. Wissenschaftliche Forschung wurde dabei – bei aller Unabhängigkeit, die er für sie reklamierte – niemals zum Selbstzweck oder im schlechten Sinn akademisch. Es ging vielmehr stets darum, Bildungsprozesse zu initiieren, zum Lernen anzuregen und selbst zu lernen. Als kollegialer, anregender Gesprächspartner war Ernst Cloer stets offen für neue Ideen und interessante Kontroversen, die er durch Argumente der Klassiker und der Gegenwartsphilosophie ebenso zu bereichern wusste wie durch handfeste praktische Hinweise.

Ernst Cloer wurde am 6. Juni 1939 in Neheim-Hüsten (Kreis Arnsberg) geboren. 1946 wurde er an der katholischen Volksschule in Neheim eingeschult. Von 1951 bis 1959 besuchte er dort das neusprachliche Gymnasium. Nach dem Abitur – er war der Erste in seiner Familie mit einem solchen Abschluss – begann er ein Studium an der Pädagogischen Akademie, so hießen damals die Pädagogischen Hochschulen, in Dortmund. Bereits am ersten Studientag lernte er seine spätere Frau Hannelore Welling kennen. Die beiden studierten gemeinsam. Nach dem Ersten Staatsexamen arbeitete Ernst Cloer von 1961 bis 1966 als Lehrer in einer zweiklassigen Landschule in Volkringhausen. Seinen späteren Studierenden erzählte er begeistert und anregend von der Praxis in jener Zeit.

1966 begann er ein Zweitstudium in Pädagogik, Theologie und Philosophie an der Ruhr-Universität Bochum und wurde 1972 bei Oskar Anweiler und Klaus Schaller in Pädagogik promoviert. Nach der Promotion arbeitete Ernst Cloer als Assistent an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund bei Hans Herbert Becker und von 1974 bis 1977 als Professor für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 1977 erhielt er den Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Hildesheim, der heutigen Universität Hildesheim, wo er bis zu seiner Emeritierung 2004 lehrte und sich für die Universität engagierte. Von 1981 bis 1983 war er Dekan seines damaligen Fachbereichs, von 1989 bis 1991 Rektor der Hochschule, über viele Jahre wirkte er als Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung. Von 2001 bis 2003 war er Vorsit-

zender und Leiter des Hildesheimer fächerübergreifenden Centrums für Bildungs- und Unterrichtsforschung, das er mitgegründet hatte.

Entsprechend seines Selbstverständnisses als Allgemeiner Pädagoge waren seine Forschungsinteressen breit gefächert. Gelungene und misslungene Prozesse von Erziehung und Bildung, Bedingungen zu erforschen, unter denen Erziehung in Bildung übergehen kann, das waren für ihn zentrale Fragen seiner Disziplin. Auf Grundlage seiner praktischen Schulerfahrungen, aber auch eines unermüdlichen sozialen Engagements, bearbeitete er nicht nur grundlegende schulpädagogische Fragen – etwa die leidige Frage der Disziplin oder Probleme der Bildung von Lehrkräften –, er gehörte auch zu den wenigen, die sich schon frühzeitig aus pädagogischer Perspektive mit Familienerziehung befasst haben. Um die Grundbedingungen von Erziehung und Bildung qualitativ empirisch zu erforschen, entwickelte er ein Konzept zur historischen Sozialisationsforschung, aus dem mehrere Dissertationen entstanden. Es ist nur folgerichtig, dass die Idee, eine erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu entwickeln, für ihn von Beginn an faszinierend war. An ihrer Etablierung hat er kontinuierlich mitgearbeitet und sie mitgestaltet. Kindheitsforschung gehörte ebenso zu seinen Arbeitsgebieten wie Jugendbuchforschung – aus einem anspruchsvollen Lehr-Lernprojekt hervorgegangen – und nicht zuletzt ästhetische Bildung, u. a. in der gewerkschaftlichen Jugendarbeit. Und selbstverständlich stellen vergleichende Untersuchungen für den Schüler von Oskar Anweiler ein wichtiges Feld dar. Pädagogik in der DDR, einschließlich ihrer oft vernachlässigten Theorie, hat er umfassend untersucht – nicht zuletzt im Rahmen eines DFG-Projekts. Die in diesem Rahmen veranstaltete viel beachtete Tagung, bei der sich Forschende aus Ost und West zu einem freien Austausch zusammenfinden konnten, kann vielleicht beispielhaft für seine von Offenheit und Multiperspektivität geprägte wissenschaftliche Grundhaltung stehen, für die Demokratie zum Alltag gehörte.

*Dorle Klika und Volker Schubert*

## Nachruf für Frau Prof. Dr. Heidi Schelhowe

Die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) trauert um Heidi Schelhowe, die am 11. August 2021 verstarb. Heidi Schelhowe verstand sich in Person und mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit als Bindeglied zwischen Gesellschaftswissenschaften und Informatik und setzte sich bis zuletzt unermüdlich für die Entwicklung praktischer und theoriebezogener Anschlüsse zwischen Medienbildung und Informatik ein. Noch im Frühjahr 2021 übernahm sie die Begutachtung des diesjährigen Dissertationspreises der Sektion, den sie nun aber leider nicht mehr verleihen kann. Mit Heidi Schelhowe haben wir eine engagierte, wertschätzende und inspirierende Kollegin verloren.

Heidi Schelhowe studierte von 1967 bis 1972 Germanistik und Katholische Theologie in Freiburg und Münster und absolvierte von 1973 bis 1975 ihre Referendarzeit und Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Bremen. Von 1975 bis 1981 war sie als Lehrerin tätig. Von 1982 bis 1989 studierte sie Informatik an der Universität Bremen. Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin begann sie, sich mit der medialen Rolle des Computers zu beschäftigen und promovierte im Jahr 1996 mit einer Arbeit zu „Das Medium aus der Maschine. Ein Beitrag zur Auffassung vom Computer in der Informatik“. Es folgten Stationen an der Universität Hamburg und an der Humboldt-Universität zu Berlin. 2001 wurde sie als Professorin für „Digitale Medien in der Bildung“ im Fachbereich „Mathematik/Informatik“ an der Universität Bremen berufen, wo sie in den Folgejahren eine große und lebendige Forschungsgruppe aufbaute. Von 2011 bis 2014 war sie Konrektorin für Studium und Lehre an der Universität Bremen. 2018 wurde Heidi Schelhowe auf der „18th Interaction Design and Children Conference“ der Association for Computing Machinery (ACM) mit dem Edith Ackerman Award for Outstanding Achievement in der Kategorie „Eminent Scholar“ geehrt.

Mit ihren zahlreichen Forschungs- und Medienbildungsprojekten, Publikationen und erfolgreich betreuten Promotionen hat sie den Diskurs der Informatikbildung ebenso wie der Medienbildung geprägt. Unvergessen sind – unter vielem anderen – ihre Forschungsarbeiten zu Medienbildung und „Be-greifbarer Interaktion“ sowie die Leitung der „Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung“, welche 2010 zur Herausarbeitung und Identifizierung von „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ führte.

Heidi Schelhowe war aber nicht nur eine begeisterte Wissenschaftlerin und Hochschullehrerin, sondern auch gesellschaftspolitisch engagiert. Neben einem Engagement für die gesellschaftliche Verantwortung der Informatik (Forum InformatikerInnen für den Frieden und gesellschaftliche Verantwortung) trug sie durch Genderforschung in der Informatik und durch Methoden zur Er-

höhung des marginalisierten Frauenanteils zur Weiterentwicklung der Informatik bei. So hat sie in der Gesellschaft für Informatik die heutige Fachgruppe „Frauen und Informatik“ sowie die Fachgruppe „Be-greifbare Interaktion“ mitgegründet, in der Medienbildung und Informatik verschränkt werden. Sie entwickelte auch als eines der großen Projekte im Rahmen der Expo 2000 die virtuelle internationale Frauenuniversität, eine Vernetzung von ca. 1.000 Akademikerinnen aus über 100 Ländern zu einem Zeitpunkt, als digitale soziale Netzwerke kaum existierten. Zu ihrem gesellschaftlichen Engagement gehörte ferner die Mitgliedschaft im ZDF-Fernsehrat und im Vorstand des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis oder die Gründung von TechKreativ und dem FabLab Bremen an der Universität. Sie war zudem Ehrenpräsidentin des FabLab e. V. Bremen. Die Förderung von benachteiligten jungen Menschen war ihr immer ein Anliegen, sei es durch (Medien-)Bildungsprojekte für Schulverweigerinnen und Schulverweigerer oder durch die Motivierung von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern zu einer Promotion. Heidi Schelhowe sah ihre Aufgabe darin, jungen Menschen die Perspektive zu eröffnen, dass Wissenschaft und Promotion ein lohnenswerter Weg sind. Sie konnte damit auch einen Beitrag leisten, die geringe Quote von Erstakademikerinnen und Promovendinnen in der Informatik zu erhöhen.

Wir werden Heidi Schelhowe sehr vermissen.

August 2021

*Der Vorstand der Sektion Medienpädagogik der DGfE*

## Nachruf auf Erhard Schlutz

Am 21. Juli dieses Jahres ist Prof. Dr. Erhard Schlutz nach langer und schwerer Krankheit in Bremen gestorben. Erhard Schlutz war von 1987 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2007 Professor für Allgemeine Weiterbildung an der Universität Bremen. Geboren 1942, studierte er von 1961 bis 1967 Germanistik, Philosophie, Geschichte und Erziehungswissenschaft für das Lehramt an den Universitäten Bonn, Montreal, Erlangen, Tübingen, Köln und Bochum. Wie viele seiner Generation fand er den Weg in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung über ihre Praxis. Zunächst als Gymnasiallehrer arbeitend, wie es das Studium nahelegte, wechselte er bald zur Volkshochschule. „In jedem Fall hat“, so schrieb er später einmal, „zu meiner Entscheidung 1971 in die Erwachsenenbildung zu gehen, neben der Hoffnung auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten [...] auch die Wahrnehmung beigetragen, dass dieses Arbeitsgebiet bereits der wissenschaftlichen Reflexion für würdig befunden wurde, sogar der empirischen Untersuchung, und dass es mit der PAS (der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; d. Verf.) eine Art brain trust dafür gab.“ 1975 promovierte er nebenberuflich mit einer empirischen Arbeit über den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. Der institutionelle Ausbau der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung im Zuge einer bildungsbereichsübergreifend angelegten, sozialstaatlich motivierten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre wurde begleitet von der Etablierung der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft erst an Pädagogischen Hochschulen, dann auch an Universitäten. So erhielt Erhard Schlutz bereits drei Jahre nach seiner Promotion einen Ruf an die Universität Bremen. Diese hatte, einzigartig in der Wissenschaftsgeschichte der Bundesrepublik, einen grundständigen Diplomstudiengang Weiterbildung mit zu Beginn zehn Professuren eingerichtet. Erhard Schlutz lehrte und forschte bis zu seiner Emeritierung 2007 in Bremen, u. a. in dem von ihm mitgegründeten Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung. Von 1989 bis 1995 leitete er zugleich die bremische Volkshochschule, parallel zu seiner Arbeit als Hochschullehrer. 1989 lehnte er einen Ruf an die Universität Marburg ab, der mit der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt verbunden war, dem heutigen Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Mit der Wahl seiner Forschungs- und Publikationsschwerpunkte zeigte sich Erhard Schlutz einer noch jungen Wissenschaftsdisziplin verpflichtet, die sich ihren Platz im Wissenschaftssystem erst noch erarbeiten musste. Vielfältig in den Themen und den Formaten lassen sich gleichwohl Schwerpunkte erkennen, die systematisch wie thematisch die Denomination seiner Professur für Allgemeine Weiterbildung ausfüllten. *Allgemein* waren seine Arbeiten in

einem systematischen Sinn zunächst insofern, als er sich den segmentübergreifend zu findenden Formen beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung zuwandte. Er beschäftigte sich mit Fragen der gesellschaftlichen Verortung der Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozial- und Arbeitsmarktpolitik durch die Herausgabe einschlägiger Sammelbände, mit der bildungspolitischen Steuerung der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung u. a. durch seine Mitarbeit an Evaluationen, Expertisen und Beratungen in verschiedenen Bundesländern, aber auch international. Hinzu kamen Arbeiten zur Erschließung von Bildungsbedarfen und ihre Übersetzung in Angebote und Programme, zu denen er grundlegende, lehrbuchartige Einführungen und auch Handreichungen vorlegte, offen für Ansätze des Dienstleistungsmarketings der Betriebswirtschaft. Sein größtes Interesse fanden allerdings Fragen der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen. Er interpretierte Erwachsenenbildung als eine öffentliche Veranstaltung, die auf Verständigung angelegt und angewiesen war. Vor diesem Hintergrund entstanden auch seine bildungstheoretischen, historisch informierten Reflexionen. Seine grundlagenwissenschaftlichen Arbeiten waren thematisch insofern *allgemein*, als sie sich mit dem Zusammenhang von „Sprache, Bildung und Verständigung“ beschäftigten. Bildung, so die Annahme, vollzieht sich im Medium der Sprache. Sie zeigt sich in der Verständigung mit anderen, ist also an Interaktion gebunden und kein monologischer Akt, wie es die viel zitierte Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen nahelegte. Bildendes Potenzial hatte für Erhard Schlutz nicht nur der Sprachunterricht für Erwachsene selbst, den er durch Unterrichtsmaterialien förderte, sondern die Erwachsenenbildung in ihrer Breite. In ihren vielfältigen Angeboten werden mit dem Erzählen, der Lehre oder dem Diskutieren unterschiedliche Formen sprachlicher Interaktion präferiert. Verständigung als unverzerrte Kommunikation im Sinne von Jürgen Habermas legte Erhard Schlutz zugleich analytisch, normativ und empirisch-kritisch aus. Methodisch bevorzugte er, zumal in der Lehr-Lernforschung, hermeneutische Verfahren, die sich aber nicht mehr auf die Selbstausslegung der Kultur (hier der Alltagskultur der Erwachsenenbildung) beschränken dürften, sondern sich auch der Einsichten der (Sozio- und Psycho-)Linguistik, der Psychoanalyse und der (Wissens-)Soziologie vergewissern müssten. Der Bedarf an einem solchen Forschungsfokus ist heute auch deshalb offenkundig, weil er in der Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung weitgehend Programm geblieben ist.

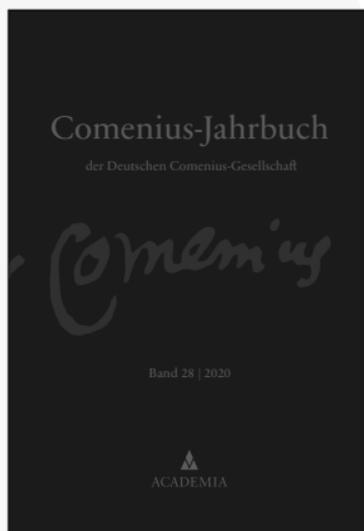
Neben seinen Forschungsarbeiten im engeren Sinne hat sich Erhard Schlutz in vielfältiger Weise auch wissenschafts-, bildungs- und verbandspolitisch engagiert: als Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 1982 bis 1988 und später als Mit-Autor eines viel beachteten Forschungsmemorandums; als Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats einer der führenden Fachzeitschriften zur Erwachsenenbildung, der heutigen „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“;

als Sprecher des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung; als Mitglied von Kommissionen zur Evaluation der Erwachsenenbildung in verschiedenen Bundesländern; als Vorsitzender des bremischen Förderausschusses für die Praxis der Erwachsenenbildung; als Berater und Co-Autor der Programmschrift „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; als Initiator einer Festschrift, die er der bremischen Volkshochschule zum 75. Geburtstag schenkte; als Mitbegründer des „Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung“, der innovative Konzepte der Erwachsenenbildungspraxis auszeichnete und den das DIE noch heute vergibt; nicht zuletzt als Vorsitzender des Verwaltungsrates und des Wissenschaftlichen Beirates im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, der Nachfolgeinstitution der Pädagogischen Arbeitsstelle, denen er sich in besonderer Weise verpflichtet fühlte.

Die Sektion Erwachsenenbildung trauert um einen fachlich profilierten, wissenschaftlich anerkannten und vielfach um Rat gebetenen Kollegen, der die Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis seit den 1970er Jahren für mehrere Jahrzehnte maßgeblich beeinflusst hat. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung verliert einen Förderer und Berater, der die Arbeit des Instituts lange Jahre kritisch und verlässlich begleitet hat. Ich selbst erinnere mich dankbar an einen Hochschullehrer, der mir akademische Entwicklung ermöglicht und mich vor allem in den letzten Jahren seines Wirkens umsichtig und teilnehmend begleitet hat.

*Josef Schrader*

# Menschliche Bildung im Anthropozän



## Comenius-Jahrbuch

Band 28 | 2020

Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Comenius-Gesellschaft, von Prof. a.D. Andreas Fritsch, Prof. Dr. Andreas Lischewski und Prof. Dr. Uwe Voigt  
*2020, 200 S., geb., 49,- €*  
*ISBN 978-3-89665-956-9*  
*(Comenius-Jahrbuch, Bd. 28)*

Wie muss menschliche Bildung im Anthropozän beschaffen sein? Und welche Anregungen lassen sich dazu bei Johann Amos Comenius finden? Eine Spurensuche mit interessanten Entdeckungen, die auch aktuell von Bedeutung sein könnten.

 Nomos  
eLibrary [nomos-elibrary.de](https://nomos-elibrary.de)

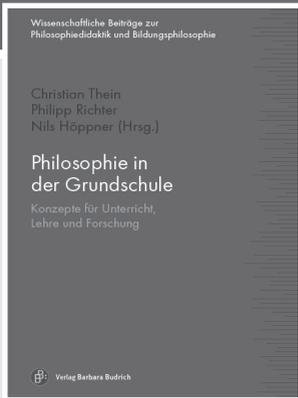
Portofreie Buch-Bestellungen

unter [academia-shop.de](https://academia-shop.de)

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer

 **ACADEMIA**

## Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie



Christian Thein, Philipp Richter  
Nils Höppner (Hrsg.)

### Philosophie in der Grundschule

Konzepte für Unterricht,  
Lehre und Forschung

*Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und  
Bildungsphilosophie, Band 6*

2021. 125 Seiten • Kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-2369-0 • eISBN 978-3-8474-1505-3

Die Zielsetzung einer wissenschaftlich und unterrichtspraktisch fundierten Institutionalisierung des Unterrichtsfaches für Philosophie und Ethik in der Grundschule erfordert eine vertiefte fachdidaktische Theoriereflexion sowie konzeptuelle Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Der Sammelband erschließt die zentralen Aufgabebereiche und Anforderungen der Grundschuldidaktik Philosophie mit Blick auf die Gestaltung und Untersuchung der Unterrichtspraxis, die wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrenden sowie die theoretisch und empirisch begründete fachdidaktische Forschung.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Rita Braches-Chyrek  
Charlotte Röhner  
Jo Moran-Ellis  
Heinz Sünker (Hrsg.)

## **Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale**

2021 • 371 Seiten • Kart. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Obwohl diese Fragen gesellschaftlich wie pädagogisch bedeutsam sind, wurden Veränderungen kindlicher Lebenswelten und Lebenslagen durch Technik in den Folgen für kindliche Subjektivität in der deutschsprachigen Kindheitsforschung bislang wenig untersucht. Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Astrid Boll  
Regina Remsperger-Kehm  
**Verletzendes Verhalten  
in Kitas**

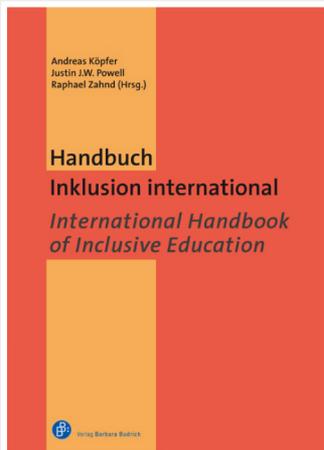
Eine Explorationsstudie zu Formen,  
Umgangsweisen, Ursachen und  
Handlungserfordernissen aus der  
Perspektive der Fachkräfte

2021 • 110 Seiten • Kart. • 18,90 € (D) • 19,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2556-4 • eISBN 978-3-8474-1703-3

In Kindertageseinrichtungen arbeiten viele pädagogische Fachkräfte am Rande ihrer Belastungsgrenzen, auch aufgrund des immer weiter wachsenden Personalmangels. Die hohe Belastung erschwert zunehmend einen feinfühligem Umgang mit Kindern und kann sogar zu verletzenden Verhaltensweisen führen. Die Forschungsergebnisse der Studie zeigen die komplexen Ausprägungen von verletzendem Verhalten, vor allem aber die Schwierigkeiten der Fachkräfte, einen Ausweg aus Konfliktsituationen zu finden. Zugleich ergeben sich aus den differenzierten Hinweisen der Fachkräfte zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Ansatzpunkte zur Prävention.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell,  
Raphael Zahnd (Hrsg.)

## Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale  
Perspektiven auf Inklusive Bildung

2021 • 580 Seiten • Kart. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISSN 978-3-8474-1577-0

Internationales Leitthema, globale Norm, Paradigma. Das Handbuch „Inklusion international“ versammelt komparative Perspektiven auf Inklusive Bildung. Neben theoretischen Entwicklungslinien stellt es vergleichende Forschungsergebnisse aus exemplarischen Länderkontexten sowie *inspiring practices* aus dem internationalen Kontext vor, um sie für den deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen.



[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)