

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 65, Jg. 33|2022

Profilierung des Allgemeinen – disziplinpolitische Perspektiven zur Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Mit Beiträgen von
Meike Sophia Baader, Milena Feldmann,
Thorsten Fuchs, Cathleen Grunert,
Susann Hofbauer, Maria Kondratjuk,
Roland Reichenbach, Markus Rieger-Ladich,
Carlotta Voß, Gabriele Weiß,
Steffen Wittig, Kai Wortmann u. a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

*Erziehungswissenschaft.
Mitteilungen der Deutschen
Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*
Herausgegeben vom Vorstand
der DGfE | www.dgfe.de
ISSN: 0938-5363,
eISSN: 1862-5231
Erscheinungsweise: 2x jährlich
Online-Ausgabe: [https://ew.budrich-
journals.de](https://ew.budrich-journals.de)

Herausgebende dieser Ausgabe:
Prof. Dr. Kerstin Jergus,
TU Braunschweig,
k.jergus@tu-braunschweig.de

Prof. Dr. Carsten Bünger
PH Schwäbisch Gmünd,
carsten.buenger@ph-gmuend.de

Prof. Dr. Thorsten Fuchs,
Universität Koblenz Landau,
tfuchs@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Birgit Althans,
Leuphana Universität Lüneburg,
[birgit.althans@kunstakademie-
duesseldorf.de](mailto:birgit.althans@kunstakademie-
duesseldorf.de)

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

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

Kontakt: ew@dgfe.de

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

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

Redaktionsschluss für Heft 66 ist der
15. Februar 2023.

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, Tel.: +49 (0)30 303
43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© 2022 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://creative-
commons.org/licenses/by/4.0/](https://creative-
commons.org/licenses/by/4.0/).



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



PurePrint® by gugler®
drucksinn.at



INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	5
-----------------	---

THEMENSCHWERPUNKT „PROFILIERUNGEN DES ALLGEMEINEN – DISZIPLINPOLITISCHE PERSPEKTIVEN ZUR KONTUR DER ALLGEMEINEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Thorsten Fuchs

Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	9
---	---

Meike Sophia Baader

Die Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugänge als Effekt der Ausdifferenzierung, Entgrenzung und Handlungsfeldorientierung der Erziehungswissenschaft?	19
--	----

Cathleen Grunert

„Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess	29
--	----

Maria Kondratjuk

Trans Disziplinarität der Erziehungswissenschaft. Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft	41
--	----

Susann Hofbauer

Kriterien der Förderfähigkeit. Ein- und Ausschluss der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	51
--	----

Steffen Wittig & Gabriele Weiß

Zwischen den (Lehr-)Stühlen	61
-----------------------------------	----

Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß & Kai Wortmann

Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Zur Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	71
--	----

Roland Reichenbach

Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken	77
--	----

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. am 15. März 2022</i>	<i>87</i>
<i>Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.</i>	<i>95</i>
<i>Bericht des Wahlausschusses zu den Wahlen der Vorsitzenden und der turnusmäßig zu wählenden Vorstandsmitglieder der DGfE</i>	<i>105</i>
<i>Klarstellung des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu der Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG Prax), des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH) und des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) vom 29. April 2022.....</i>	<i>107</i>
<i>Brief an die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Bettina Stark-Watzinger</i>	<i>117</i>
<i>Elisa Thevenot, Flora Petrik, Kevin Stützel, Lukas Kammerlander & Natascha Shalutkevich Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century. Tagungsbericht: WERA Focal Meeting, 21. bis 26. April 2022 (San Diego, USA).....</i>	<i>119</i>
<i>Liesel Ebersöhn DGfE and WERA: Internationalisation pathways.....</i>	<i>121</i>

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	123
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	126
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	129
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	134
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	140
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	144
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	146
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	148
<i>Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	152
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	158

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Wilhelmine M. Saylor</i>	161
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel</i>	165

EDITORIAL

Dieses Heft versammelt Beiträge zu einer Debatte um das disziplinäre Profil der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft, die sich in den letzten Jahren intensiviert hat. Fachgesellschaftlich verankert ist diese Diskussion auf der Ebene der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft, für die im März 2021 die Arbeitsgruppe „Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ ins Leben gerufen wurde. Dieser Verständigungsrahmen hat bislang eine lebendige Diskussion über die unterschiedlichen Dimensionen einer notwendigen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – und zwar ebenso kommissions- wie auch statusgruppen- und standortübergreifend – geführt. Das auf dem 28. DGfE-Kongress veranstaltete Symposium mit dem Titel „Profilierungen des Allgemeinen. Zur disziplinpolitischen Eingrenzung und Neukonturierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ ist einer der sichtbaren Erträge jener Diskussion, die in diesem Themenschwerpunkt mit einigen darin präsentierten Beiträgen nicht nur bilanziert, sondern auch weitergeführt wird.

Das titelgebende Motiv, Profilierungen des Allgemeinen zu diskutieren, rekurriert dabei auf unterschiedliche Entwicklungen, die eine grundlegende Vergewisserung über die Kontur der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wie den Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft im Besonderen in Gang gesetzt haben. Die Herausforderungen, vor die sich die Disziplin Erziehungswissenschaft in der Verschränkung von wissenschafts*internen* Entwicklungen (wie etwa veränderten Modellierungen und Zugängen zu disziplinspezifischen Gegenständen) und wissenschafts*externen* Maßgaben und Einflüssen (wie politischen Rahmungen von Studiengängen und Finanzierungsweisen von Forschung) gestellt sieht, betrifft dabei nicht nur ihre zugehörigen Teildisziplinen in je eigener Weise. Vielmehr tangieren diese Entwicklungen die Frage nach einem erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis innerhalb der Transformationen der Kultur- und Sozialwissenschaften wie auch die Möglichkeit ihrer gegenwärtigen Profilierung und Ausgestaltung. Die Auseinandersetzung mit der Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist daher alles andere als eine partikulare Debatte. Sie lässt sich vielmehr als Hinweis auf die Lage der Disziplin insgesamt verstehen, wenn diese sich etwa im Zuge von neuerdings übergreifend als Fachkennzeichnung herangezogenen Begriffen wie Bildungswissenschaft und Bildungsforschung mit der Frage nach ihrem disziplinären Profil konfrontiert sieht. Zugleich zeigen sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als „teildisziplinübergreifender Teildisziplin“ (Ehrenspeck 1998) einige Effekte dieser Transformationen in spezifischer Weise.

Der bereits ebenfalls im Mitteilungsheft erschienene Beitrag „Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allge-

meiner Erziehungswissenschaft“ (Büniger/Jergus 2021) verweist in diesem Sinne auf den Bedarf zu weiteren gemeinsamen Verständigungen und Auseinandersetzungen um die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Diese sind insofern als *disziplinpolitische* zu verstehen, als sich die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Disziplinen nicht nur in einem erkenntnistheoretischen Sinne stellt. Vielmehr überlagern sich in den sozialen Praktiken der Wissenschaft inhaltliche Argumente und Fragestellungen mit materialen Strukturen und Bedingungen, wie sich an Forschungszuschüssen und -förderungen, an Stellenausschreibungen und Denominationen, an Studienganggestaltung und -reformen, an Nachwuchsförderung und -profilierung aufzeigen lässt. Wird also davon ausgegangen, dass sich wissenschaftliche Erkenntnis mit Rationalitäten der Macht verbindet, ist Disziplinentwicklung immer auch in strategische Problemstellungen verwickelt (vgl. Rieger-Ladich 2009; Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019). Zugleich ist Disziplinpolitik kein Selbstzweck, sondern vielmehr Ausdruck eines Ringens um disziplinäre Zuständigkeit, mehr noch und vor allem eine Ermöglichungsbedingung für die inhaltliche Aus- und Bearbeitung pädagogischer Themenstellungen.

Aus Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft rücken dabei die vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungen und Krisen der Gegenwart in den Blick, die das Feld der Bildung und Erziehung in besonderer Weise betreffen und teildisziplinübergreifende, in diesem Sinne *allgemeine* Verständigungen erforderlich machen. Dass der Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für die diskursive Verständigung über die bereichsspezifischen (Teil-)Disziplinen hinaus in ihrer Funktion als ‚Gelenkstelle‘ gesehen werden kann, ist mehrfach herausgestellt worden (vgl. Koch 2000; Ricken 2010; Thompson 2020). Inwieweit die erziehungswissenschaftliche Erfassung und angemessene Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer solchen allgemeinen Verständigung bedarf, zeigt sich gegenwärtig beispielhaft an Themenstellungen wie den Fragen nach Erziehung und Bildung in einer Kultur der Digitalität und den Bedingungen von Big Data oder der Gestalt der Generationenbeziehungen angesichts einer verunsicherten Zukunft im Zuge des Klimawandels im Anthropozän. Eine die Teildisziplinen und Handlungsfelder übergreifende Auseinandersetzung ist ferner im Zusammenhang mit Macht und Gewalt in pädagogischen Settings auszumachen, die sich mit Problemstellungen der Differenz und Normierung verschränkt. Aufgabe und Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist es nicht nur, diese Problemstellungen aufzuzeigen und ihre erziehungswissenschaftliche Kontur herauszuarbeiten, sondern sie als „Knotenpunkte“ (Thompson 2020), d. h. als Verbindungen und Verdichtungen von öffentlichen Diskursen, historisch-systematischer Forschung und Theoriebildung zu markieren und weiteren Auseinandersetzungen zugänglich zu machen.

Jedoch sind diese Leistungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von binnendisziplinären Eingrenzungen betroffen und finden unter spezifi-

sehen Bedingungen statt, die die Theoriebildung und systematische Vergewisserung eher erschweren als produktiv unterstützen. Dies wiederum betrifft die gesamte Disziplin, sodass die Allgemeine Erziehungswissenschaft und ihre Stellung als Problemanzeige für die Lage der Erziehungswissenschaft als solche gelesen werden kann. Die wissenschaftsinternen Eingrenzungen gehen vorrangig auf eine Governance des öffentlichen Bildungs- und Wissenschaftsbereichs zurück, in deren Rahmen die Stellung eines allgemeinen, grundbegrifflich-systematischen und theorieorientierten Verständigungsrahmens auf Kriterien unmittelbarer Anwendbarkeit oder des Outputs im Nebeneinander verschiedener Teildisziplinen trifft. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird eine strukturelle Ressourcenverknappung der Hochschulen und des Bildungswesens fortgeschrieben, die dann insbesondere jene Bereiche wie die theoriesystematische und historische Analyse über gegenwärtige Prozesse als verzichtbar erscheinen lässt.

Entsprechend der skizzierten Gesamtlage für die Debatte um die Allgemeine Erziehungswissenschaft adressieren die hier vorliegenden Beiträge unterschiedliche Dimensionen: Einige Beiträge konturieren den spezifischen Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit Blick auf Anschlüsse an gesellschaftliche Debatten und im Hinblick auf die professionstheoretisch bedeutsame Herausbildung einer pädagogischen Reflexion und Urteilskompetenz. Dass diese theoriesystematischen Leistungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft unter bestimmten Bedingungen stattfinden, nehmen andere Beiträge zum Ausgangspunkt. Die hierbei in den Fokus rückenden strukturellen Rahmenbedingungen betreffen etwa die Verankerung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der akademischen Lehre und in den Studiengangprofilen, ebenso die Vorgaben der Forschungsförderung, deren Kriterien nur unzureichend die Zugänge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aufzunehmen vermögen. Die strukturelle Dimension hat insbesondere Auswirkungen auf den Qualifikationsprozess und prägt somit nicht zuletzt die Möglichkeitsräume der Erarbeitung pädagogischer Themenstellungen – wodurch auch das zukünftige Profil der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft bestimmt wird. Wir gehen davon aus, dass diese unterschiedlichen Dimensionen der Debatte um die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft pointiert und zugleich eröffnend genug sind, um hieran weitere Verständigungen anzuschließen.

Im Anschluss an den Themenschwerpunkt folgen die Mitteilungen aus dem Vorstand. Bevor die Rubrik „Personalien“ diese Ausgabe der EW beendet, können die Berichte der Sektionen gelesen werden.

*Kerstin Jergus, Carsten Büniger,
Thorsten Fuchs und Birgit Althans*

Literatur

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 2, S. 181-202.
- Koch, Martina (2000): Allgemeine Pädagogik als „Governance“ – Programatische Skizze einer allgemeinpädagogischen Entwicklungslinie. In: Abeldt, Sönke/Bauer, Walter/Heinrichs, Gesa/Knauth, Thorsten/Koch, Martina/Tiedemann, Holger/Weisse, Wolfram (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 495-506.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-176. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_9.
- Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Thompson, Christiane (2020): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

THEMENSCHWERPUNKT
„PROFILIERUNGEN DES ALLGEMEINEN –
DISZIPLINPOLITISCHE PERSPEKTIVEN ZUR
KONTUR DER ALLGEMEINEN
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für
die Forschungsbeiträge der Allgemeinen
Erziehungswissenschaft

Überlegungen zu disziplinpolitischen Implikaten
von Begriffsverwendungen

Thorsten Fuchs

Rückblende auf einen „Neubeginn“

Als sich die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft im Jahr 2001 aus Anlass einer organisationalen Neuordnung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihrer Erträge und weiteren Ausrichtung besann, wurde dies unter Aufnahme des in szientifischen Zusammenhängen ziemlich beliebten *Feld*-Begriffs getan. Zwar geschah das nicht schon auf der veranstalteten „1. Tagung der Sektion „Allgemeinen Erziehungswissenschaft““ (Wigger 2002) selbst. Diese stand in Dortmund noch unter dem Titel „Aufgaben, Funktionen und Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. In deren Dokumentation aber, die ein Jahr später im ersten Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erfolgte und darin ausgewählte Stimmen der seinerzeit den Diskurs prägenden Community berücksichtigte (vgl. u. a. Cloer 2002; Ruhloff 2002; Vogel 2002; Wulf 2002), wurden *Forschungsfelder* der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Ankündigung gebracht. Das avisierte Anliegen der Verständigung zwischen den nunmehr vier in der Sektion vereinten Kommissionen über den jeweils „zukünftig möglichen Beitrag“ (Wigger 2002, S. 6) für die Allgemeine Erziehungswissenschaft hätte gewiss auch andere semantische Einkleidungen finden können: *Linien, Areale, Konturen* oder *Facetten* zum Beispiel. In den Jahren davor ist zudem häufiger von *Richtungen* sowie (*Haupt-)**Strömungen* gesprochen worden, wenn es um die Klärung des Gegenstandsbereichs allgemeinpädagogischer Forschung sowie der Systematisierung von Zugängen zu ihm

ging (vgl. Röhrs 1969; Benner 1973). Auch differente Wissensformen hat man indiziert (vgl. Vogel 1986), nicht zu vergessen die unzähligen Male aufgerufenen Paradigmen (vgl. Benner et al. 1990; Hoffmann 1991). Allesamt wären sie damit fürs Aufspüren und Relationieren von Forschungsbeiträgen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft disponibel gewesen. Der Feld-Begriff besaß indes gewiss den Charme, nicht in einer Weise vorbelastet zu sein, die sich nachteilig hätte auswirken und das gegenseitige Weiterarbeiten in der vereinten Runde sogar vereiteln können. Er ist weder als traditionaler Begriff zu verstehen noch zu progressiv ausgerichtet, weder ist er eindeutig einer wissenschaftstheoretischen Position verhaftet noch steht er in Verruf, außerwissenschaftliche Perspektiven in erziehungswissenschaftliche Debatten hineinragen zu wollen. Auch wenn die ihm attestierte Attraktivität gewiss nicht schon von sich aus Erkenntnisgewinn garantieren konnte, bot er sich gegenüber den begrifflichen Alternativen der Sache nach also gut an. Es galt es schließlich nicht nur „bislang getrennte[] Arbeitszusammenhänge“ (Wigger 2002, S. 5) über Kommissionsgrenzen hinweg zu kommunizieren, sondern auch „den Rahmen für die [...] weiteren Forschungen“ (ebd.) abzustecken. „Bereiche des Wissens zu erschließen und ein Stück weit zu strukturieren“ (Ehlich 2007, S. 446), insbesondere dort, wo man Gegenstandsbereiche in Wissenschaftstraditionen „nur diffus“ (ebd., S. 433) und noch nicht hinlänglich gegliedert vorfindet, ist in der neueren Wissenschaftssprache insgesamt der bevorzugte Anwendungsfall für die Metapher *Feld*. Mit ihr, so weiß es die funktionale Pragmatik zu berichten, erfolgt der Versuch einer Verständigung über „bestimmte Teilbereiche des Faches und die Weise, wie sie analytisch zu erfassen sind“ (ebd.).

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft schien seinerzeit damit gut präpariert, als sie die Erkundung ihrer Erträge wie die weiteren Vorhaben über die Benennung von Forschungsfeldern vornehmen wollte. Im Hinblick auf die neu sich zusammengefundene Kommissionen der Sektion fand dies auch statt, und zwar insofern, als jeweils mit vier bis sieben Beiträgen Einblicke darin gegeben wurden, wie sich Kernthemen – „*Arbeit und Bildung*“ (Wulf 2022, S. 9; Hervorhebung im Original.) oder das „Verhältnis zum Anderen“ (Wimmer 2002, S. 116) etwa – herauskristallisiert und sodann weiterentwickelt haben. Exemplarische Vertiefungen ergänzten diese Synopsen: U. a. wurde eine qualitativ-biographische „Analyse von Korrespondenzmaterial“ (Klika 2002) vorgelegt wie auch die „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Keiner 2002) bilanziert. Explizit auf den Begriff *Feld* bezogen hat man sich in den genannten und weiteren Beiträgen aus der Pädagogischen Anthropologie, der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und der Wissenschaftsforschung allerdings dann doch nicht. Und die Sektion betreffend wurde der angekündigte „Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Wigger 2002) noch viel weniger intensiv mittels Ausführungen zu diesem Begriff strukturiert als dem Titel bzw. Schwerpunkt des Beihefts nach in Aussicht gestellt. Im Editio-

rial ist von ihm für eine Erkundung der Themen und Schwerpunkte fast gar nichts zu lesen. Terminologisch unbestimmt, tangierte das Etikett die Überlegungen von bisherigen und zukünftigen Beiträgen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft damit letztlich kaum und schöpfte insbesondere auch das Potenzial zur Systematisierung nicht aus.

Dieser Befund, der mithin enttäuschend zu nennen ist, wenn man in Anbetracht des in Aussicht Gestellten die Erwartung hegte, ein Angebot zu erhalten, das die Allgemeine Erziehungswissenschaft über Einzelaktivitäten hinaus hinreichend genau kartographiert, ist in einer zweiten Hinsicht womöglich aber noch viel ‚bemerkenswerter‘. Und zwar unter Berücksichtigung der Ankündigung, es nicht bei ‚Selbstreflexion und disziplinäre[r] Standortbestimmung‘ (Wigger 2002, S. 7) zu belassen, sondern Mittel bzw. Wege einer ‚angemessene[n] Selbstdarstellung‘ (ebd.) und aktiven Gestaltung der Disziplinentwicklung zu ergreifen, damit die ‚politischen Herausforderungen‘ (ebd.), die sich aus einer diagnostizierten Gefährdungslage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus stellen würden, adäquate Antwort erfahren könnten. Bei aller verbreiteten Aufbruchsstimmung ließ sich nämlich nicht übersehen, dass es um die Allgemeine Erziehungswissenschaft keinesfalls so bestellt war wie erwünscht; Errungenschaften in der Erschließung neuer Themen für die Forschung hin, ambitionierte Vorhaben her. Geschlussfolgert wurde deshalb, den Neubeginn nicht einzig und allein mit Operationen der Forschung bestreiten zu können, sondern über das Ensemble ‚epistemischer Praktiken‘ hinaus mit Maßnahmen zu kombinieren, die es ermöglichen sollten, dem Bedeutungsverlust an Universitäten, den die Allgemeine Erziehungswissenschaft erfahre, und dem ihr entgegengebrachten geringen Ansehen in der Öffentlichkeit zu begegnen (vgl. ebd.). Dies so deutlich zu formulieren, war ein ziemlicher Bruch mit der überkommenen Annahme, dass die Fortentwicklung einer Disziplin – auch und gerade einer solchen, die immer noch als relativ jung gilt – nur über Demonstration ihrer Leistungen in der Forschung gelingen kann (vgl. hierzu Röhrs 1969). Zwar waren seitdem auf die Stellung im Gesamtzusammenhang der Disziplin bezogene Reflexionen durchaus nicht von Seltenheitswert. Bereits seit Ende der 1960er Jahre gab es eine latente ‚Dauerkrise‘ (Kauder 2010, S. 19) zu diagnostizieren, in der die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft steckte. Immer wieder und aufs Neue hatte sie seitdem um ihren reputierlichen Stand gerungen und sich neu aufzustellen versucht. Im Unterschied zu der Debatte, die nun aus Anlass der organisationalen Neuordnung in der DGfE geführt wurde, ereignete sich diese aber noch ohne Hinweise auf eine Parallelisierung von forschungsbezogenen und disziplinpolitischen Aktionen (vgl. z. B. Lenzen 1980a, 1980b; Breinbauer 1984). Im Vordergrund standen bei aller Unterschiedlichkeit der Einlassungen Versuche, thematische Modernisierungen in der Gestalt Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu initiieren und etwa forschungsmethodische Kompetenzentwicklungen voranzutreiben (vgl. Tenorth 1984). Die Erwägung, disziplinpolitische Maßnahmen zu er-

greifen, und zwar ebenso rigoros wie forschungsbezogene, war nicht gleichrangig in den Ausführungen vertreten. Hier ging die im Jahr 2001 geführte Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft andere Wege, und der *Feld*-Begriff, der im Titel des Beihefts eine Antönung erfuhr, hätte dazu sogar ebenfalls ein Reflexionspotenzial bereitgehalten, wäre er in einem kritisch-analytischen Verständnis aufgenommen worden, das die konfligierenden Interessen innerhalb der Disziplin sondiert und daraus geeignete Maßnahmen von strategischer Bedeutung ableitet.

Das eine tun, ohne das andere zu lassen

Beide Vorhaben, die man seinerzeit mit dem Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verband, hatten sich demnach nicht erfüllt. Weder zeugt die Dokumentation im Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft schon von einer Verständigung über gemeinsame Themen bzw. Gegenstände der Sektion, die zunächst ausgebreitet, sodann abgegrenzt werden, um sie mittels des *Feld*-Begriffs „konzeptualisierungsfähig“ (Ehlich 2007, S. 437) zu machen und einer Systematisierung zuzuführen. Noch konnten disziplinpolitische Maßnahmen in einer Weise formuliert werden, die über die Nennung von einzelnen Aktivitäten hinaus die relevanten Gravitationszentren ermittelt, in denen sich erforderliche Unternehmungen zu kanalisieren haben. Das, was zur Stärkung der Stellung Allgemeiner Erziehungswissenschaft genannt wird – ein Symposium, das auf dem DGfE-Kongress des Jahres 2002 einer Vertiefung der Debatte um die disziplinären Entwicklungen dienen sollte, zwei Arbeitsgruppen, eine zu ethnographischen Verfahren, die andere zu Fachkulturen, sowie eine neue Sektionstagung, die auszurichten gewesen ist (vgl. Wigger 2002, S. 7) –, steht zumindest in keinem strategisch erkennbaren Zusammenhang zueinander, welcher der diagnostizierten Gefährdungslage irgendwie gebündelt Paroli bieten und Weichenstellungen auf eine Bekräftigung des Neubeginns vornehmen konnte.

Selbstverständlich – man muss hierbei in Rechnung stellen, dass sich von einer einzigen Veranstaltung, noch dazu einer konstituierenden, sowie der folgenden Publikation nicht alles erwarten lässt, was in Zeiten davor ebenfalls ohne Aussicht auf Klärung blieb. Die Frage, wie dem nicht endenden „*Schlagwörterwechsel*“ (Petzelt 1960, S. 234, Hervorhebung im Original) in der wissenschaftlichen Pädagogik Inhalt zu bieten ist bzw. er so gewendet werden kann, dass stattdessen an gemeinsam geteilten Problemstellungen gearbeitet wird, ist in den davorliegenden Jahren immerhin ebenso in der Schwebe und damit vage geblieben wie die nach der notwendigen Verdichtung von Gegenständen in Anbetracht individueller Interessenslagen derjenigen, die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft betrieben, ohne abschließende Antwort erfolgte. Fakt ist aber dennoch, dass der *Feld*-Begriff eine aussichtsreiche Perspektive für den organisational begründeten Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

bot, er jedoch gleich in zweifacher Weise unterminiert blieb und damit nicht mehr als einen Platzhalter abgab. Zwar aufgerufen, die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu erfassen, wurde er nicht so in eine Nomenklatur eingebunden, dass aus der Standortbestimmung in Form einer Analyse von Binnenstrukturen des erziehungswissenschaftlichen Feldes Überlegungen zu disziplinpolitischen Betrachtungen erfolgen konnten. Das blieb erst späteren Überlegungen vorbehalten (vgl. Rieger-Ladich 2001, 2006). Diese machten dann in „Einnahme einer feldtheoretischen Betrachtungsweise“ (Rieger-Ladich 2006, S. 160) geradezu deutlich, dass Wissenschaftsentwicklung und Disziplinpolitik nicht voneinander zu entkoppeln sind. Motiviert durch den „wechselvolle[n] Kampf um knappe Ressourcen“ (ebd., S. 162), in dessen Zuge sich Themen und Gegenstandsgebiete ebenso transformieren wie Einflüsse, die auf die Debatten ausgeübt werden, geht beides stattdessen Hand in Hand. Von *Forschungsfeldern* der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu sprechen, bedeutet hiernach also zweierlei Aspekte in einem nicht auseinanderzuidividierenden Zusammenhang zu sehen: Aus dem „Ringem um die Ordnung des pädagogische[n] Diskurses als vibrierendes Kräftefeld [...], das seine Dynamik den Initiativen und Interventionen der unterschiedlichen Fraktionen, Schulen und einzelnen Akteure[] verdankt“ (ebd., S. 163), ergibt sich die Struktur des erziehungswissenschaftlichen Feldes, und dieses ist „flankiert [...] von institutionellen Maßnahmen und wissenschaftspolitischen Initiativen“ (ebd., S. 170), mit denen hegemoniale Verhältnisse in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft selbst, im Gesamtzusammenhang der Disziplin wie auch über sie hinausweisend verteidigt und verschoben werden. Dass diese Betrachtungsweise inzwischen Teil eines Einführungswerks in die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist, unterstreicht ihr Ankommen im Zentrum einschlägiger Fachdebatten (vgl. Thompson 2020, S. 33).

Doch so erhellend diese Perspektive für die Erkundung von *Forschungsfeldern* gewiss auch ist, so nachvollziehbar mit ihr deutlich gemacht wird, dass wissenschaftliche Standortbestimmung und Disziplinpolitik koinzidieren, es sollte reiflich abgewogen werden, ob gegenwärtig – nachdem abermals zum Weiterdenken vorgesehene „Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ (Bünger/Jergus 2021) aufgeworfen sind – man sich selbst und der Disziplin einen Gefallen tut, wenn gleichsam die verpasste Gelegenheit des Jahres 2001 nachholend über den *Feld*-Begriff das gegenwärtige Terrain erkundet und hierüber zu ergreifende Initiativen der Stärkung ihres Einflusses bzw. der Reduktion ihrer als prekär begriffenen Stellung ermittelt werden. Man sagt, jede Sache habe ihre Zeit, jede Zeit ihre Aufgabe. Kurzum: Alternativen sollten zumindest einmal bedacht werden, zumal es inzwischen auch heißt, dass die dem Terminus *Feld* zugeschriebene „Kapazität [...] durch ständige Überfrachtung allmählich erschöpft“ (Henning 2018, S. 7) sei, wodurch sich die „Notwendigkeit einer neuen Metapher“ (ebd., S. 75) ergebe. Und, wie passend, Alternativen stehen – mindestens im Doppelpack – parat, um Forschungsbeiträgen systematisch auf die Spur zu kommen und gleichzeitig Anhaltspunkte für disziplinpoli-

tische Maßnahmen zu gewinnen. Denn beiderlei Begriffen ist diese Doppelperspektive als Implikat unmittelbar eingeschrieben.

Zunächst könnte es sich anbieten, sich des Begriffs *Stil* anzunehmen, der seit ein paar Jahren im Jargon der Wissenschaften eine Wiederentdeckung erfährt und zu dessen „forschungspraktischen Hauptvorzügen [...] seine [...] ordnende Funktion“ (Müller 2014, S. 253) gehört. Wie auch der *Feld*-Begriff wird *Stil* dabei zunächst für eine Differenzierung und „Konstruktion umfassender Klassifikationsschemata“ (ebd.) verwendet. Mit ihm lassen sich Systematisierungen erzeugen – selbstredend auch zu Themen und Gegenständen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Parallel zu dieser klassifikatorischen Begriffsverwendung hebt *Stil* aber auch auf den jeweils typischen, sinnlich erfahrbaren Gebrauch von Symbolen, Ritualen und Verhaltensmustern in einer sozialen Gruppe ab. Darüber lässt sich erklären, wie Stilgemeinschaften entstehen, die mittels „Stilisierungsaktivitäten“ (ebd., S. 254) eine relativ dauerhafte Einheit bilden mit mehr oder weniger strikt gesetzten „Grenzen der Gruppe gegenüber den eigenen Mitgliedern und allen Außenstehenden“ (Clarke 1979, S. 144), wie das u. a. anhand des Falls jugendlicher Subkulturen anschaulich gemacht und konzeptionell entwickelt wurde. *Stil* in dieser Hinsicht ist damit nicht als abgeschlossenes ‚Werk‘ zu begreifen, sondern als eine „Beobachtungsleistung und Beobachtungskategorie zugleich“ (Müller 2014, S. 254) – er wird, so hat es Hans-Georg Soeffner (1986, S. 321) formuliert, „nicht nur von einem sich selbst oder bestimmte Produkte stilisierenden Handelnden hervorgebracht, sondern ebenso von bestätigenden oder ergänzenden Interpretationen der Beobachter und Interpreten“. Allgemeine Erziehungswissenschaft als den Stil einer Gruppe bzw. eines Denkkollektivs (s. hierzu den Beitrag von Wittig/Weiß in diesem Heft) zu reflektieren, bedeutet damit, sich nicht auf die in Themen geronnenen Bestandteile des (teil-)disziplinären Wissens allein zu kaprizieren, auch wenn diese zweifelsfrei von Belang für deren Konstitution sind, sondern gerade auch symbolische Formen zu ermitteln, die im sozialen Gefüge eben jener genannten Relationalität das spezifisch „kultivierte[] Ausdrucksverhalten“ (Müller 2014, S. 255) fundieren. Ein eigener Stil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft würde sich demnach dadurch ermitteln lassen, dass die „ganze[] Skala von Aktivitäten“ (Clarke 1979, S. 144) berücksichtigt wird, die die Modi epistemischer Zugänge und symbolisch repräsentierter Erkenntnisakte kommunikativ bzw. figurativ hervorbringen. Das betrifft den Aspekt der Selbstdarstellung, der notwendigerweise distinkt zu anderen Stilen sein muss. Und mit Reaktionen von außen, die die Gruppe, die einen Stil schuf, „disloziert“ (ebd., S. 152; vgl. auch Reemtsma 2008, S. 108ff.), ist hierbei fast unausweichlich zu rechnen; sie erfordert die „symbolische Behauptung des ‚Territoriums‘“ (Clarke 1979, S. 154), ohne Kompromiss, ohne Nonchalance, ohne Wenn und Aber, wenn der Stil etwas wert ist und vor einer Auflösung geschützt werden soll. An der Definition disziplinpolitischer Maßnahmen kommt man also ebenfalls nicht vorbei, wenn der *Stil*-Begriff zur Grundlage

genommen wird, um der Verfasstheit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine Bestimmung zu verleihen. Stil hat dabei *volens volens* mit „Widerstand“ (Clarke et al. 1979), mindestens aber mit vehementer Kritik zu tun (vgl. Müller 2014, S. 254). Es bleibt nicht aus, die eigenen symbolischen Ausdrucksformen gegenüber anderen im Bewusstsein von Gründen abzugrenzen und sogar positiv zu diskriminieren.

Da dies wiederum ein wenig zu konfrontativ daherkommt, könnte dagegen der *Profil*-Begriff etwas attraktiver erscheinen, um aus seinem Horizont heraus auf das Anliegen appliziert zu werden, die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu durchdringen. Zudem ist es gegenwärtig fraglos *en vogue* und dürfte zudem sogar die Gunst von Hochschulleitungen gewinnen können, für die ‚Profilbildung‘ zum Kerngeschäft der Governance gehört. Fächer bräuchten Profile, denn das schaffe Werte und sei zugleich zweckdienlich für Zielvereinbarungen, so ist beharrlich zu vernehmen. Profilbildung enthält dabei zwei Dimensionen: auf der einen Seite die im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen als „sachlich“ (Flink/Simon 2015, S. 40) bezeichnete, und auf der anderen Seite eine „evaluative Dimension“ (ebd.), die dem „Ziel der Reputationssteigerung“ (ebd.) folgt. Letztere fügt sich in den gegenwärtigen sozialen Modus der Singularisierung ein (vgl. Reckwitz 2017). Diesem zufolge gilt es, Einzigartigkeiten auszuweisen, statt einer Logik des Allgemeinen zu folgen. Kuratierung und Valorisierung sind zwei der zentralen Mittel, mit denen die Praxis der Singularisierung erzeugt wird. Sie nimmt grundsätzlich die Struktur einer Aufführung an, die nicht stillsteht, sondern beständig in Bewegung ist, um den Imperativen der Verbesonderung zu gehorchen. Einmal erlangte Einzigartigkeit und Reputation sind immer wieder und aufs Neue herzustellen, Erträge langfristiger Art gibt es nicht, „Statusinvestition“ (ebd., S. 303) ist die *conditio sine qua non* für erfolgreiche Selbstverwirklichung. Allgemeine Erziehungswissenschaft in ihrem *Profil* zu bestimmen und hierfür entsprechende begrifflich-theoretische Mittel zu nutzen, würde also ebenso heißen, nicht nur über Selbstbeobachtung und Standortermittlung Schwerpunktsetzungen zu markieren, sondern sie gleichzeitig in ihrem Wert – nicht gleichbedeutend mit Funktion – zu kulturalisieren, d. h. „(positive) Singularisierung qua Valorisierung“ (ebd., S. 81) zu betreiben. Wie das ‚Allgemeine‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft dabei mit der Logik einer Nobilitierung des Besonderen zusammenzubringen ist, dürfte ausschlaggebend sein für die Ermittlung eines singulären Profils und geeigneter disziplinpolitischer Maßnahmen. Dass beides eine Sache der Affizierung ist und in Bausteinen der Selbstdarstellung jenseits der Rationalisierung komponiert werden müsste, kann allerdings jetzt schon klar sein.

Mit welchen sprachlichen Mitteln die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Weiteren auch immer beschrieben wird und welche Begriffe hierbei für die Erfassung ihrer Forschungsbeiträge Verwendung finden, man kann davon ausgehen, dass sie – wie schon in der Vergangenheit – vielfältig sein werden. Für

Kanalisierung spricht denn gegenwärtig auch wenig. Sollte in Anbetracht der aktuellen Neuaufnahme einer Debatte um die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die auf der ersten Sektionstagung des Jahres 2001 aufgemachte Parallelisierung von forschungsbezogenen und disziplinpolitischen Aktionen nicht in Bausch und Bogen verworfen werden, sondern vom Grundsatz her sogar geteilt, und die bisher in publizierter Form erschienenen Ausführungen legen das immerhin nahe, dann dürfte es allerdings nicht gleichgültig sein, welche begrifflichen Offerten genutzt werden. Der Ertrag, den sie zeitigen, ist gewiss von der Verwendung abhängig – also einzig und allein von Ausgestaltung und Fortgang der Debatte.

Thorsten Fuchs, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Literatur

- Benner, Dietrich (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List.
- Benner, Dietrich/Hermann, Ulrich/König, Eckart/Oelkers, Jürgen/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Tenorth, Heinz-Elmar/Vogel, Peter (1990): Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Benner, Dietrich/Lenhart, Volker/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25). Weinheim, Basel: Beltz, S. 71-92.
- Breinbauer, Ines M. (1984): Zur Möglichkeit und Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik heute. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60, 4, S. 442-449.
- Büniger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Clarke, John (1979): Stil. In: Clarke, John/Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 133-157.
- Clarke, John/Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Cloer, Ernst (2002): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 123-127.

- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>.
- Flink, Tim/Simon, Dagmar (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: Bungarten, Pia/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 29-54.
- Henning, Frank (2018): Das Feld – Grundlagen einer Metapher. Ein Beitrag zum Begriff des Feldes und seiner sozialen Applikationen. Münster: agenda Verlag.
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 241-249.
- Klika, Dorle (2002): Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 147-162.
- Lenzen, Dieter (1980a): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: *betrifft: erziehung* 13, 11, S. 58-66.
- Lenzen, Dieter (1980b): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: *betrifft: erziehung* 13, 12, S. 42-49.
- Müller, Michael R. (2014): Stil/Lebensstil. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K. H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 252-255.
- Petzelt, Alfred (1960): Über das Bildungsproblem. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 36, 4, S. 233-248. <https://doi.org/10.30965/25890581-03604002>.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2.
- Reemtsma, Jan Philipp (2008): Gewalt und Vertrauen. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg. Hamburger Edition.

- Rieger-Ladich, Markus (2001): Böse Blicke. Streifzüge durch das Feld der Erziehungswissenschaft mit Pierre Bourdieu. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 134-155. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5_7.
- Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-176.
- Röhrs, Hermann (1969): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Ruhloff, Jörg (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 83-91.
- Soeffner, Hans-Georg (1986): Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Karl Ludwig (Hrsg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurs-elements. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317-341.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 1, S. 49-68.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, Peter (1986): Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, 4, S. 472-486.
- Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 5-8.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich S. 109-122.
- Wulf, Christoph (2002): Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 9-12.

Die Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugänge als Effekt der Ausdifferenzierung, Entgrenzung und Handlungsfeldorientierung der Erziehungswissenschaft?

Meike Sophia Baader

Verortung, Zugang, Fokus

Der Beitrag ist in einer breiteren Diskussion über die Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und die aktuelle Stellung der Theoriebildung (Bünger/Jergus 2021) zu verorten. In diesem Kontext wird auf der einen Seite eine Transformation und Neukonfiguration der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit Bezug auf neue Ansätze der Theoriebildung, auf neue Themen und inter- bzw. transdisziplinäre Annäherungen und damit gerade keine Krise, sondern Produktivität, Aktualität und Relevanz diagnostiziert. Auf der anderen Seite werden grundsätzliche Anfragen an den Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft formuliert. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag zunächst mit deren Selbstbeschreibungen, um anschließend danach zu fragen, mit welchen äußeren Entwicklungen die Allgemeine Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten konfrontiert wurde. Dabei liegt ein besonderer Akzent auf den zunehmenden Anforderungen hinsichtlich der Handlungsfeldorientierung.

Die Erziehungswissenschaft wird im Rahmen des Beitrages als Handlungswissenschaft verstanden, die in geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Traditionen steht, enge Bezüge zu Nachbardisziplinen hat und somit stark transdisziplinär situiert ist. Die Frage nach den „disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen“ ist Teil der Geschichte der Erziehungswissenschaft und impliziert zudem wechselnde Bezugsdisziplinen und ihre jeweilige Bedeutung sowie damit verbundene Kämpfe und Debatten über ihr Selbstverständnis (vgl. Baader 2013). Stellte seit den 1970er Jahren die Soziologie eine wichtige Bezugsdisziplin auch für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft dar, so sind seit den 2000er Jahren verstärkt die Kulturwissenschaften dazu gekommen. Außerdem weist die Erziehungswissenschaft einen engen Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern auf, deren Generierung, Bedeutung und Institutionalisierung wiederum sozialem Wandel und gesellschaftlichen Dynamiken unterliegen. Diese Konstellation hat wesentlich zur Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft beigetragen, was fortwährend die Frage nach ihrer Kontur aufwirft (vgl. Bünger/Jergus 2021, S. 4).

Insgesamt verfolgt der Beitrag eine wissenschaftliche Perspektive und differenziert zwischen Wissenschafts-, Bildungs- und Hochschulpolitik einerseits und Disziplin bzw. Disziplinpolitik andererseits, um die Gründe für die aktuelle Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft analysieren zu können. Diese sieht sich verstärkt mit der Frage nach ihrer Relevanz für die Praxis- und Handlungsfelder konfrontiert. Dies greift der Beitrag auf und fragt danach, wie sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft gegenwärtig zu den Handlungsfeldern positioniert. Dabei wird der Begriff der Handlungsfelder favorisiert, um eine Dichotomie von Theorie und Praxis zu vermeiden, da es bekanntlich auch eine Praxis der Theorie sowie der Reflexion gibt. Die Überlegungen werden von der These geleitet, dass die zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Erziehungswissenschaft durch stark handlungsfeldbezogene Studiengänge die Gefahr einer schwachen Verortung allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugängen in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit sich bringt. Nach einer Analyse des in neueren handlungsfeldbezogenen Studiengängen auftretenden Problems dieser fehlenden Verankerung theoriegeschichtlicher und systematischer Bereiche werden Perspektiven für deren Verortung in allen Studiengängen formuliert, auch in jenen, die stark handlungsfeldbezogen sind.

Vergewisserung und Selbstbeschreibungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren

Ende der 1990er Jahre wurde eine „Krise“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft diagnostiziert. Innerhalb einer Systematik der Erziehungswissenschaft fungiere sie nicht mehr als „Leitdisziplin“, sondern als „teildisziplinübergreifende Teildisziplin“ (Ehrenspeck 1998; Vogel 1998). Dieses Selbstverständnis hat sich seither in den Selbstbeschreibungen breit durchgesetzt, etwa auf Homepages der Universitäten, wie sich an Beispielen der Universitäten Göttingen und Salzburg zeigen lässt. So erklärt die Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen, es gehe ihr um die „verbindende Grundlegung der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen“ (Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen). Die Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg führt aus, dass sie sich mit den „grundlegenden Fragestellungen“ befasse, die dann auch für andere Teildisziplinen relevant seien. Wie auch bei anderen Homepage-Darstellungen wird die Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen herausgestellt (Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg). Auf der Homepage der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE findet sich folgende Selbstbeschreibung: Sie „umgreift entsprechend der üblichen Untergliederung der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft die grundlegenden Fragestellungen“.

gen“ (Homepage DGfE, Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft). Meistens ist in diesem Zusammenhang von „Teildisziplinen“ die Rede. Christiane Thompson hingegen spricht in ihrer Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft von „Teilgebieten“ (Thompson 2020, S. 13).

Markus Rieger-Ladich diagnostizierte vor etwas mehr als zehn Jahren in einem Wörterbucheintrag „Allgemeine Pädagogik“ (2010) angesichts der „schwierigeren Voraussetzungen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zwei Strategien: erstens eine Bezugnahme auf eine kulturwissenschaftliche Orientierung, wie sie etwa von Michael Wimmer (2002) entfaltet worden sei, und zweitens eine klare, eindeutige Identifizierbarkeit pädagogischer Praktiken, wie sie sich im Anschluss etwa an Johann Friedrich Herbart (1776-1841) bei Klaus Prange (2005) finde.

In einem sondierenden Blick auf Einführungsbände in das Gebiet der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nach 2010 lassen diese sich jeweils einer der beiden Strategien zuordnen. So betonen etwa Dorle Klika/Volker Schubert (2013) das Eindeutige, „verbindlich Gemeinsame“ aller Teildisziplinen im Anschluss an Herbart und Klaus Mollenhauer und beziehen sich stark auf die sogenannten „einheimischen Begriffe.“ Thompson (2020, S. 13) hingegen stellt die Festlegung auf „eindeutige Grundlagen“ und ein „Fundament“ infrage und betont die Sichtung, den Dialog sowie die Pluralität der Wissenschaftsbezüge. Mit Norbert Ricken (2010) akzentuiert sie „die Vermittlungs- und Diskursfunktion“ (ebd., S. 14) und unterstreicht die Fokussierung der „Problemstellung“ im Gegensatz zu Erklärungen, die diese auflösen würden (ebd.). Theoretisch schließt sie neben historischen und systematischen Zugängen zu Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft zudem auch an dekonstruktive, posthumanistische und postkoloniale Ansätze an.

Die aktuellen Diskussionen um die Allgemeine Erziehungswissenschaft und diejenigen der 1990er Jahre weisen jedoch grundlegende Differenzen auf. Die Debatten der 1990er Jahre erfolgten vor dem Hintergrund einer Pluralisierung und „Verselbstständigung“ der Teildisziplinen und reagierten eher auf disziplininterne Entwicklungen, die ihrerseits auf die „Entgrenzung der Handlungsfelder“ folgten (Vogel 1998, S. 157). Die Auseinandersetzungen der 1990er Jahre, und das scheint mir ein wichtiger Aspekt, ereigneten sich jedoch zeitlich *vor* dem Eintreten der Effekte und längerfristigen Folgen der flächendeckenden Umsetzung der Bologna-Reform mit ihrer Vorgabe der „Employability“.

Die derzeitigen Herausforderungen der Disziplin Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen hingegen reagieren auf wissenschafts-, bildungs- und hochschulpolitische Entwicklungen und Steuerungen, die sich als wachsende Transferanforderungen zeigen und verstärkt eine praxis- und handlungsfeldorientierte Gestaltung pädagogischer Studiengänge mit sich bringen. So fragen etwa Akkreditierungskommissionen, zu denen auch Vertretende aus der pädagogischen Praxis gehören, bekanntlich,

für welche Handlungs- und Praxisfelder Studiengänge ausbilden und akzentuieren damit die geforderte „Employability“.

Aus diesem seit der Bologna-Reform und weiteren wissenschaftspolitischen Steuerungen verlangten Handlungsfeldbezug resultiert für das Feld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein grundsätzliches Problem, versteht sie sich doch bislang als Teildisziplin ohne konkreten Handlungsfeldbezug. Die aktuelle Konstellation fordert sie jedoch verstärkt dazu auf, eine Beschreibung und Konturierung ihrer spezifischen Handlungsfeldbezüge zu liefern. Die These von der Dominanz der Handlungsfelder als einer möglichen Ursache für die zunehmende Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Fragen wird im Folgenden anhand einer Sichtung der Bezeichnung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge überprüft, denn die Namen der Studiengänge geben Auskunft über ihre Ausrichtung und Bezugnahme auf Handlungsfelder. Auf deren Relevanz verweisen auch Cathleen Grunert und Katja Ludwig als Ergebnis ihres DFG-Projektes zu den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen im Bologna-Prozess (Grunert/Ludwig 2016).¹

Bezeichnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie der Grundlagen

Bei den 71 erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen, die im Frühjahr 2022 auf Studiscan verzeichnet sind, fällt auf, dass knapp die Hälfte eine starke Handlungsfeldorientierung aufweisen. Genannt seien hier einige Beispiele: Management, Weiterbildung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, Schulmanagement, Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen etc.²

Bemerkenswert ist insgesamt die hohe Anzahl kindheitspädagogischer Studiengänge. Von den 71 Masterstudiengängen weisen 32 einen solchen Handlungsfeldbezug im Titel auf. 38 Studiengänge führen stärker generalisierte Bezeichnungen wie Erziehung und Bildung, Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft; außerdem existiert ein deutsch-finnischer Doppelabschluss. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft taucht bei diesen 71 Studiengängen nur einmal im Titel auf (Universität zu Köln). Hierbei handelt es sich um einen gut nachgefragten Studiengang.³ Festgehalten werden kann auch, dass die Erziehungswissenschaft an denjenigen Hochschulen im Titel erscheint, an denen es auch eine einschlägige Allgemeine Erziehungswissenschaft gibt.

Um den Zusammenhängen weiter nachzugehen, wäre ein Vergleich der Modulhandbücher in Studiengängen mit und ohne ausgewiesenen Handlungs-

1 Für wertvolle Hinweise danke ich Cathleen Grunert.

2 Bei einer Anfrage an die DGfE nach einer Liste aller erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wurde ich auf die Website „Studiscan“ verwiesen.

3 So die Antwort auf eine Anfrage bei den Studiengangverantwortlichen.

feldbezug weiterführend, um die Frage nach der Verankerung allgemeinpädagogischer Aspekte, Grundbegriffe und historisch-systematischer Problemstellungen zu beantworten.⁴ Vorliegende empirische Untersuchungen zu erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen zeigen gleichfalls, dass die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder ein Problem für die Thematisierung und Bearbeitung grundlagentheoretischer Inhalte darstellt. Grunert, Ludwig und Hüfner (2020) haben für den Datenreport Erziehungswissenschaft 194 Studiengänge untersucht und unterstreichen die Heterogenität der Studiengänge, insbesondere im Bachelor, die sich auch an Studienfachbezeichnungen mit 90 verschiedenen Namen zeigt (ebd., S. 25f.). Etwas weniger als die Hälfte aller erziehungswissenschaftlichen Studiengänge weist mit 45 Prozent generalisierte Studiengangsbezeichnungen auf, die Mehrheit zeichnet sich hingegen durch eine Spezialisierung aus (ebd., S. 26). Dabei zeigt sich zugleich ein Trend im Zeitverlauf: Von acht neu eingeführten Studiengängen seit 2016 ist einer generalisiert, während sieben spezialisiert sind (ebd., S. 27). Mit Blick auf die Curricula und Handbücher sind in einem Viertel aller Studiengänge keine grundlagenbezogenen Inhalte erkennbar, dies ist vor allem im Master der Fall, aber auch bei 24 Prozent der Bachelorstudiengänge (ebd., S. 32). Insbesondere spezialisierte Studiengänge verzichten also auf grundlagenbezogene Inhalte (ebd.). Lediglich ein Teil der spezialisierten Studiengänge stellt überhaupt den Bezug zur Erziehungswissenschaft her. Im heterogenen Spektrum zeigt sich „in zeitlicher Perspektive eine Zunahme an Standorten ab, in denen die Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt“ (ebd., S. 46). Insgesamt wird ein eindeutiger Trend zur Anwendungs- und Praxisorientierung sichtbar, während die Referenz auf allgemeine Grundlagen der Erziehungswissenschaft rückläufig ist. Auf dieser empirischen Basis lässt sich folglich eine abnehmende bzw. schwächer werdende Verankerung der Themenstellungen, Zugänge und Theorieperspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft feststellen.

Bei der Frage nach den Gründen für diese Entwicklungen spielen nicht nur die Folgen der Bologna-Reform eine Rolle. Denn der Handlungsfeld- und Transferbezug wurde in den letzten Jahren wissenschafts- und bildungspolitisch nochmals verstärkt, was sich in dem angeführten Trend bei neuen Studiengängen bereits niederschlagen könnte. Der Transfergedanke wurde seit 2016 wissenschaftspolitisch intensiviert. So fordert der Wissenschaftsrat 2016, Third Mission auf allen Ebenen zu verankern. Wissenstransfer wird hier vor allem als „Interaktionen wissenschaftlicher Akteure mit Partnern außerhalb der Wissenschaft“ definiert (Wissenschaftsrat 2016, S. 5). Dies leistet einem Rückgang an allgemeiner Theorie und der Verankerung von Grundlagen Vorschub. Der wissenschaftspolitisch gewollte starke Handlungsfeld-, Praxis- oder Transferbezug misst der allgemeinen sowie der historisch-systematischen

4 Dies wäre insbesondere für die kindheitspädagogischen Studiengänge zu untersuchen, da sie einen großen Anteil der handlungsfeldbezogenen Studiengänge ausmachen.

Reflexion tendenziell, möglicherweise nicht immer intendiert, eine geringere Relevanz bei und zeichnet das Bild einer verzichtbaren Grundlagen-, Theorie- und Begriffsreflexion.

Fazit, Impulse, Perspektiven

Wie kann auf diese Befunde reagiert werden? Angesichts der Ergebnisse des Datenreports Erziehungswissenschaft ist bei der Modularisierung und Akkreditierung von Studiengängen auf die Verankerung von Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft zu achten. Dabei müssen diese so aufgestellt sein, dass deutlich wird, weshalb und in welcher Hinsicht sie einen wichtigen Aspekt von Professionalität und Professionalisierung darstellen. Bezüglich der Grundlagen wurden im Beitrag zwei Zugänge identifiziert: erstens ein normativ-setzender mit starker Bezugnahme auf ‚einheimische Begriffe‘ und eine kanonisierte Systematik. Dieser Zugang verfolgt eine Strategie der Begrenzung. Er zeichnet sich tendenziell durch einen „besonderen Härtegrad der verzeichneten Begriffe“ aus (Rieger-Ladich et al. 2022, S. 11).

Zweitens ein eher reflexiver Modus, der die Begriffe sowie die Systematik der Disziplin einer Reflexion, einschließlich ihrer Historizität, unterzieht und kontextualisierend, dezentrierend, entgrenzend vorgeht, indem auch die Grenzziehungen selbst befragt werden. Begriffe und Ansätze werden in diesem Verständnis eher als Zugänge zu „Problemstellungen“, wie Thompson unterstreicht, beschrieben (Thompson 2020, S. 14). Diese Sichtweise geht grundsätzlich von gesellschaftlichem Wandel, Transformation, spezifischen Situierungen und einer „doppelten Historizität“ aus (Wulf 2011, S. 2), in die Fragen von Erziehung und Bildung stets eingelassen sind. Dies meint eine Historizität der Begriffe, ihrer Definitionen und Entstehungskontexte sowie die historische Situierung derjenigen, die jeweils mit diesen Ansätzen arbeiten.

Wie aber, um die Eingangsfrage aufzunehmen, kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich gegenüber den Handlungsfeldern positionieren und ihre Relevanz verdeutlichen? Eine Antwort lautet: Reflexives Wissen über die Theorie, Grundlagen und Geschichte der Pädagogik ist als Teil pädagogischer Professionalität zu fassen. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft bietet theoretisch und historisch fundiertes Reflexionswissen an, eingebunden in gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dabei unterliegen auch die zentralen Begriffe einem Wandel, ihre Bedeutungen können sich verschieben, sie werden erweitert, modernisiert, aktualisiert. So führte beispielsweise die „Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen“ von Kade et al. 30 Grundbegriffe auf (2011). Während die etwa zehn Jahre später erschienenen „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Feldmann et al. 2022) knapp 60 Schlüsselbegriffe aufweisen. Diese Erweiterung verdanke sich auch einer „Öffnung Richtung Kulturwissenschaft (Gender Studies, Postcolonial Studies etc.)“

(Rieger-Ladich et al. 2022, S. 11). Damit wird auf Entgrenzungen, Neukonfigurationen, Wandel, gesellschaftliche Dynamik sowie auf Kritik, auf epistemische und wissenschaftstheoretische Anfragen, also auf vielfache Veränderung, reagiert. Diese Neukonfigurationen können durchaus auch aus den Handlungsfeldern selbst kommen, etwa aus sozialen Bewegungen, die in der Moderne, insbesondere im 20. sowie im 21. Jahrhundert, wesentlich zu gesellschaftlichem Wandel, zu Dynamik, Transformation und immer wieder auch zu pädagogischen Professionalisierungsprozessen beigetragen haben. Viele Impulse für die Erziehungswissenschaft sind mit den Handlungsfeldern und insbesondere auch mit den verschiedensten sozialen Bewegungen verbunden, was sich durchaus im Einzelnen nachzeichnen lässt. Am Beispiel der feministischen Bewegungen tritt deutlich zutage, dass pädagogische Handlungsfelder ihrerseits Begriffe und Problemstellungen mit sich bringen, die eine zeitgemäße Allgemeine Erziehungswissenschaft aufnehmen kann, sodass das Verhältnis insgesamt relationaler zu denken ist. Die Impulse und damit verbundenen Potenziale der feministischen Bewegungen sind bislang nur wenig in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft angekommen (vgl. Baader/Rendtorff 2022). Für diese aus feministischer Perspektive formulierten Problemstellungen bestehen Potenziale und thematische Anschlüsse, insofern im Reflexionshorizont der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gerade auch die Problematik von Ausschlüssen, Normierungen sowie die Dethematisierungen von Pluralität einen wesentlichen Bezugspunkt darstellen müsste. Auch die vermeintlich allgemeinen Setzungen und Universalisierungen sind in diesem Zusammenhang kritisch zu problematisieren.

Im Rahmen ihres Angebotes an Reflexionswissen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft auch auf ein grundsätzliches Problem erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hinweisen, denn eine stark handlungsfeldorientierte erziehungswissenschaftliche Rezeption birgt die Gefahr, die Dimensionen von Theorie immer wieder abzuschwächen. Dies kann an zwei Beispielen gezeigt werden: erstens an der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Geschlechtertheorien (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2020) und zweitens an der Rezeption des Sorgeansatzes. Auch hier wird eine komplexe Theorie gerne abgeschwächt und vereindeutigt, ohne zentrale Grundannahmen zu transportieren, etwa die Kritik am Verhältnis von Produktion und Reproduktion und an der damit verbundenen geschlechterdifferierenden Arbeitsteilung. Allerdings ist ein grundsätzlicher Trend zur Vereindeutigung als Zeitdiagnose auch jenseits der Erziehungswissenschaft beschrieben worden (vgl. Bauer 2018). So zeigt Bauer an vielen thematischen Feldern, wie der Trend zur Vereindeutigung mit einem Rückgang an Deutungs Offenheit, Mehrdeutigkeit und Zulassung von Ambiguität verbunden ist (ebd., S. 13ff.).

Mit einem solchen Verständnis könnte die Allgemeine Erziehungswissenschaft einen wichtigen Beitrag für das gesamte Fach auch dadurch leisten, Ein-

spruch gegen allzu starke Vereindeutigungen und damit außerdem gegen Abschleifungen und Simplifizierungen theoretischer Ansätze zu formulieren sowie Problembearbeitungen in offenen Fragen, Spannungsfeldern und Paradoxien zu situieren. Im Grunde sind es zwei gegenläufige Strategien, mit denen die Allgemeine Erziehungswissenschaft ihren Stellenwert verdeutlichen kann: indem sie zum einen Wert auf eine klare Sichtbarkeit und eine feste Verankerung in der Disziplin und in den Studiengängen legt und dies disziplinpolitisch aktiv betreibt und sich zum anderen offen für gesellschaftliche Transformation hält und gerade nicht mit einer überkommenen Verhärtung und Begrenzung vermeintlich feststehender (Lehrbuch-)Grundlagen in Verbindung gebracht wird. In diesem Zusammenhang wäre also die Neukonfiguration stark zu betonen. Die Angebote an die Handlungsfelder würde darin bestehen, theoretisches sowie historisch fundiertes Reflexionswissen mit Bezug auf gesellschaftliche Transformation zur Verfügung zu stellen. Denn die Historisierung bzw. Historizität sowie die Reflexivierung von Begriffen bringen zugleich Wissen über gesellschaftlichen Wandel, Verschiebungen und Neukonfigurationen von Fragestellungen hervor. Kurz gesagt: Reflexionswissen ist Teil von Professionalität und dazu gehört insbesondere die Identifikation von Spannungsfeldern und Paradoxien, in denen sich die Handlungsfelder bewegen. Diese zu kennen, offen zu halten und gerade nicht zu vereindeutigen, eröffnet Handlungsspielräume in der Praxis und ermöglicht somit zeitgemäßes pädagogisches Handeln.

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

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2013): Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen. In: Müller, Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 61-80. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztk.7>.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Erziehung, Bildung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike Sophia/Rendtorff, Barbara (2022): Vergessen – Verwerfen – Enteignen. Das Schicksal feministischer und geschlechtertheoretischer Impulse in der Erziehungswissenschaft. In: Zirfas, Jörg et al. (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figuren. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).

- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 2, S. 181-202.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hübner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Matini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, S. 21-50. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.5>.
- Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft Universität Göttingen: <https://www.uni-goettingen.de/de/allgemeine+und+historische+erziehungswissenschaft/426330.html>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg, <https://www.plus.ac.at/erziehungswissenschaft/fachbereich/schwerpunkte/allgemeine-erziehungswissenschaft>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Homepage Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.

- Rieger-Ladich, Markus (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marni (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 23-25.
- Rieger-Ladich, Markus/Feldmann, Milena/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (2022): Im Begriff, sich zu verändern. Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular. In: Feldmann, Milena/ Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7-13.
- Studiescan: <https://www.studieren-studium.com/master/Erziehungswissenschaften>. [Zugriff: 13. März 2022].
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 2, S. 157-180.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 109-122.
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Wulf, Christoph (2011): Historisch-Pädagogische Anthropologie. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3749993>.

„Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess

Cathleen Grunert

Einleitung

Für das Symposium zum DGfE-Kongress bin ich um einen Beitrag zur Frage gebeten worden, wie sich die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (AEW) im Feld der Lehre im Kontext hochschulpolitischer Wandlungsprozesse der letzten Jahre verändert hat. Im Abstract zur Einreichung fand sich u. a. die Frage, „wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf der Ebene von Studienordnungen, Denominationen und Forschungsprofilen spezifische Aufgaben zugewiesen werden, die ihr disziplinäres Profil verändern und möglicherweise auch marginalisieren“. Darin steckt nicht nur eine eigentümlich passive Perspektive, die ‚die AEW‘ in einer möglichen Akteursposition eher ausblendet, sondern sie wird auch als Gemeinschaft imaginiert, die sich über „innovative Theoriebildung und eine Öffnung für empirische Zugänge“ eint. Weder eine Passivität der AEW im Studienreformprozess noch eine einheitliche Sichtweise darauf, was AEW sein kann, ließ sich ungebrochen im DFG-Projekt „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“ (Grunert/Ludwig 2016a, 2016b, 2020, 2021; Ludwig 2019a, b; Ludwig/Grunert 2020) rekonstruieren, das zum einen nach der inhaltlichen Ausrichtung erziehungswissenschaftlich verantworteter Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen gefragt hat. Zum anderen lag der Fokus über eine Perspektive auf Curriculumentwicklung als soziale Praxis auf der Frage, wie Studienprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaftsdisziplin und Hochschule als Organisation allererst hergestellt werden.

AEW soll im Folgenden im disziplinären Sinne als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft gefasst werden, das generelle, querliegende Fragen der Disziplin bearbeitet und „sich nicht den anderen, jeweilig an pädagogischen Handlungsfeldern orientierten Teildisziplinen [...] zurechnen lässt“ (Ricken 2010, S. 16). Um sich der Frage nach dem Stellenwert der AEW im Kontext hochschulpolitischer Transformationen zu nähern, wurde das im Projekt erhobene Material daraufhin befragt, wie sie zum einen in die kerncurricularen Empfehlungen der Fachgesellschaft eingelassen ist und wie sie zum anderen an den Hochschulstandorten selbst in ihrer Relevanz verhandelt wird.

Studiengänge als umkämpftes Gut

Studiengangsentwicklung ist vor dem Hintergrund der Theorie strategischer Handlungsfelder (Fligstein/McAdam 2011, 2012), die neo-institutionalistische Perspektiven mit Bourdieus Kapital- und Feldtheorie verbindet, nicht allein als isomorphe Anpassung an äußere Zwänge oder Prozess paradigmatischer Aushandlungen zu sehen, sondern immer an Akteure gebunden, die darin externe Erwartungen, disziplinäre Überzeugungen und eigene Handlungsspielräume übersetzen, vermitteln und machtvoll aushandeln. Studiengänge lassen sich deshalb als Ausdruck disziplinärer Grenzziehungsarbeit (Gieryn 1994) von Akteuren wissenschaftlicher Disziplinen fassen, die in je spezifische Akteurskonstellationen eingebettet sind und in denen sich sowohl Anforderungen von außen, etwa der Berufsfelder oder der Hochschule als Organisation als auch individuelle und kollektive Interessen der Durchsetzung von Positionen und Deutungshoheiten niederschlagen.

Studiengänge als institutionalisierte Form disziplinärer Selbstreproduktion (Stichweh 1993) zeigen damit nicht nur auf, was an disziplinären Wissensbeständen tradierungswürdig ist, sondern sind immer auch symbolischer Ausdruck von Grenzziehungsprozessen, die auf innerdisziplinäre Entwicklungsdynamiken verweisen und gleichzeitig ein umkämpftes Gut, das akademische Sichtbarkeit, disziplinäre Positionierungen und deren Weitergabe ermöglicht und nicht zuletzt einen Großteil des personellen Bestandes einer Disziplin sichert (Rieger-Ladich 2009).

Mit Fligstein und McAdam (2011, S. 9) lässt sich die durch die Bologna-Erklärung ausgelöste Reform der europäischen Hochschulbildung als „exogene Erschütterung“ fassen, die das akademische Feld in Bewegung versetzt und neue Handlungsspielräume in der Curriculumgestaltung auch für kollektive Akteure aus bislang eher randständigen Bereichen eröffnet. Im Fall der Erziehungswissenschaft trifft die damit verbundene Anforderung, kollektiv bindende Entscheidungen in kollektiven Prozessen zu treffen, auf eine Disziplin, die als fragmentiert bezeichnet werden kann (Keiner/Schauffler 2014), in der der Korpus des für die disziplinäre Selbstreproduktion relevanten Wissens kaum konsensualen Grenzziehungen unterliegt. Damit weist sie einerseits wenig Verbindlichkeit im Hinblick auf standortübergreifende Curricula auf, ist aber andererseits in der Lage, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren. Gleichzeitig verfügt sie so aber auch über eine eher geringe „Brechungsstärke“ gegenüber Anforderungen von außen (Bourdieu 1998). In der Folge ist die Curriculumgestaltung seit Einführung des Diplomstudiengangs ein vielfältig umkämpftes Gebiet, bei dem immer auch die Platzierung und Gewichtung teildisziplinärer Anteile auf dem Spiel stehen (Rieger-Ladich 2009).

Die Positionierung der AEW im Kerncurriculum

Ausdruck findet dieses Ringen nicht zuletzt in verschiedenen Entwürfen eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 1968, 2001, 2004, 2008, 2010). Kerncurricula können als Produkte von Fachgesellschaften als kollektive Akteure einer Wissenschaftsdisziplin betrachtet werden, in denen sich Grenzziehungsarbeit symbolisiert und innerdisziplinäre Ordnungsentwürfe widerspiegeln (Ludwig/Grunert 2020). Bis heute ringen diese mit der Pluralität von Wissenschaftsbezügen in der Erziehungswissenschaft und betonen gleichzeitig deren systematische Notwendigkeit (DGfE 1968) mit der Folge, dass Studieninhalte nur abstrakt bestimmt werden können.

Der systematische Ort der AEW wird im Kernstudium von 1968 zunächst ebenso wenig definiert wie der anderer Disziplinen und Teildisziplinen. Die Rahmenprüfungsordnung von 1989 unterscheidet dann begrifflich streng zwischen AEW, Studienrichtungen und Nachbardisziplinen und weist konkrete Anteile und Positionen zu. AEW wird mit 20 Semesterwochenstunden im Grund- und 8 Semesterwochenstunden im Hauptstudium als Grundlagenvermittlungsinanz markiert, an die sich die handlungsfeldbezogenen Studienanteile anschließen. Im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) von 2001 wird „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ explizit als Bezeichnung für das Modul 1 verwendet, das Geschichte, Grundbegriffe und Handlungsformen integriert, während die anderen Module zwar allgemeine Themen in sich bergen, jedoch begrifflich nicht auf fachliche Zuständigkeiten verweisen. In folgenden KCEs wird die Zuschreibung dann vollends aufgegeben.

Im aktuellen KCE (DGfE 2010) für den Bachelor finden sich noch drei Studieneinheiten, von denen eine als Einführung in die Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft dient und in die auch Forschungsmethoden integriert sind. Zuständigkeiten werden lediglich diffus über die Formulierung benannt, dass diese Studieneinheiten „von den entsprechenden Professuren abgedeckt“ (ebd., S. 46) werden sollen. Angesichts der zunehmend sich abzeichnenden Diffusität von Denominationen (Gerecht et al. 2020), kann dies wohl auch nur im Vagen bleiben. Allerdings wird über beide Prozesse – das Diffuswerden von Denominationen und curricularen Zuständigkeiten – die AEW immer weniger konturiert und sichtbar.

Für den Master wird neben handlungsfeldbezogenen Studiengängen, in denen allgemeinpädagogische Anteile nur marginal vorkommen, auch einer für Allgemeine Pädagogik ausgewiesen. Dies bedeutet aber, dass die AEW implizit in eine starke, auch Nachwuchs generierende Position v. a. dann gesetzt wird, wenn es ihr gelingt, eigene Masterstudiengänge zu etablieren.

Insgesamt zeigt der knappe Blick auf die kerncurricularen Entwürfe, dass die AEW über die Zeit hinweg an Kontur zu verlieren scheint. Es stellt sich dabei die Frage, wie Akteure des Fachs mit diesen Unbestimmtheiten in kol-

lektiven Prozessen der Studiengangsgestaltung umgehen bzw. diese auch selbst mit hervorbringen.

Grenzziehungsarbeit im Studienreformprozess – qualitative Befunde

Im DFG-Projekt konnte auf Basis eines quantitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens bereits anhand von Modulhandbüchern gezeigt werden, dass sich nicht nur die erziehungswissenschaftliche Studiengangslandschaft stark ausdifferenziert hat, sondern damit plurale Gewichtungen von Studienanteilen einhergehen und beides in der Regel zugunsten der handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen verläuft (Grunert/Ludwig 2016; Grunert/Ludwig/Hüfner 2020). Die quantitative Analyse diente der kontrastiven Auswahl von zehn Hochschulstandorten, an denen Gruppendiskussionen mit Fachvertretenden geführt wurden, die an Studiengangsentwicklungsprozessen beteiligt waren, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden (Grunert/Ludwig 2016; Ludwig/Grunert 2018; Ludwig 2019).

Unter der Frage, wie die AEW im Diskurs um die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge verhandelt wird, zeigt sich, dass disziplinäre Unbestimmtheit v. a. auf die AEW projiziert und gerade um *deren* Position in den Studienprogrammen gerungen wird, sodass dies als eine zentrale Orientierungsproblematik gefasst werden kann, für die sich vier Muster des Umgangs abzeichnen.

Gemeinsame Aushandlung von Inhalten und Positionierungen der AEW

Im ersten Muster wird die Studiengangsentwicklung als gemeinsamer Aushandlungsprozess des Stellenwertes der AEW auf einer inhaltlich-fachlichen Ebene verhandelt, über die sich gleichzeitig Kämpfe um Anteile von AEW und anderen Teildisziplinen abzeichnen. Darin wird in einem Fall die Vertreterin der AEW als relevante und durchsetzungsstarke Akteurin mit einer klaren Positionierung zu dem, was als Kern der Erziehungswissenschaft zu verstehen ist, entworfen. Entlang durchaus als krisenhaft, aber notwendig erlebter Aushandlungen wird die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses vom Studiengang als gelungener Prozess markiert.

Ew: wir haben darüber nachgedacht [...], was gehört sozusagen zum erziehungswissenschaftlichen Wissen und Können [...], ich erinnere mich genau noch an Diskussionen und Begrifflichkeiten gehört ein Sozialisationsbegriff dazu oder gehört er nicht dazu, ist der Erziehungsbegriff ein veralteter oder steht er im Herz, ist er der zentrale Begriff unserer Disziplin [...], es war ein Ringen, natürlich es war ein Ringen (D-Standort)

AEW wird hier als die Instanz verhandelt, die die Aufgabe hat, an einem pädagogischen Grundgedankengang zu arbeiten, der auch die Teildisziplinen zusammenhält und eine disziplinäre Identität gewährleistet, die im Studium vermittelt werden muss. Sie wird so vor allem in ihrer „intra- wie interdisziplinären Vermittlungs- und Diskursfunktion“ (Ricken 2010, S. 24) wahrgenommen.

In einem anderen Fall steht ein inhaltlicher Austausch zwischen AEW und Teildisziplinen ebenso im positiven Horizont, jedoch wird hier noch stärker um die Frage gerungen, wo AEW-Anteile im Studium ihren Ort haben sollen. Einher geht dies mit einer Kritik an der Positionierung der AEW als normierende Leitdisziplin (Lenzen 1998), von der man sich künftig lösen möchte.

Neubesetzungen machen es möglich, über eine solche Positionierung miteinander ins Gespräch zu kommen und zu fragen, ob die AEW der „*Sockel ist, auf dem alles ruht*“ oder eine Säule neben anderen. Die Aufgabe der AEW wird v. a. in ihrer Scharnierfunktion gesehen und damit im Einbringen von Grundlagentheorien und „*neueren Diskursen*“, die auch für die Teildisziplinen relevant sind, ohne dies übergreifend für alle zu bestimmen.

Cm: wie viel Spezifisches ist es und wie viel Pädagogisches ist da, also wenn außerschulisch heißt in der Formulierung jetzt immer gleich Sozialpädagogik und nicht Allgemeine Pädagogik, obwohl die Allgemeine Pädagogik Themen anspricht [...], die auch für außerschulische wichtig sind (P-Standort)

In den Studienprogrammen bildet sich dies darin ab, dass die AEW breit über alle Studienphasen im Bachelor und Master vertreten ist.

Infragestellen der Relevanz der AEW

Während sich das erste Muster durch eine kollektive Arbeit an der Positionierung der AEW in den Studiengängen bestimmt, wird in einem weiteren Muster ihre Relevanz stark infrage gestellt. Zum einen ist dies eingebettet in subdisziplinäre Autonomiebestrebungen, die sich mit der Anforderung der Gestaltung neuer Studiengänge und einer schwachen AEW etwa aufgrund von Nichtbesetzung oder Personalfluktuationen ihren Weg bahnen können und in eine deutliche Reduktion von AEW-Anteilen münden.

Dm: deshalb sind wir auch in der Allgemeinen Pädagogik ganz weit runtergefahren, weil wir damals so gut wie nicht besetzt waren in der Allgemeinen Pädagogik, war uns aber recht [...], weil wir dadurch praktisch die gesamte [Teildisziplin], die wir im Diplom drin hatten, zumindest formal rüber retten konnten (Z-Standort)

Begründet wird dies zum einen etwa mit dem Zwang, den die Bachelor-/Masterstruktur auferlegt, verkürzte Studiengänge zu entwickeln, die dennoch zu professionellem pädagogischem Handeln befähigen sollen. Damit kann die Reduktion von AEW-Anteilen als Konsequenz aus äußeren Zwängen verhan-

leitungen verhandelt. Thematisiert werden dabei die stärkere Gewichtung der Lehrkräftebildung sowie Einflussnahmen auf die Profilbildungen der Hauptfachstudiengänge oder gar ihrer Studienfachbezeichnungen.

Allen vier Fällen dieses Musters ist gemeinsam, dass der konstatierte Relevanzverlust der AEW in eine Phase der hohen Personalfluktuation bzw. eines Generationenwechsels eingebettet ist, was zusammen mit der Aufgabe, neue Studiengänge zu entwickeln, zu einer Schwächung der vormals etablierten Positionierung der AEW an den Standorten führt und Handlungsspielräume für andere Akteure eröffnet.

Separierungsprozesse und Etablierung der AEW in eigenen Studiengängen

Im dritten Muster wird die AEW als Akteurin in der Studiengangsgestaltung verhandelt, die sich eigene Räume schafft, indem ihre Vertretenden an den Standorten eigene Studiengänge entwickeln oder starke Schwerpunkte verantworten. Dabei werden Inhalte und Positionierungen der AEW nicht im fachlichen Diskurs ausgehandelt, sie wird aber auch nicht in ihrer Relevanz infrage gestellt. Vielmehr wird sie als Akteurin markiert, die nicht nur Lieferantin für die Grundlagenausbildung sein will, sondern eigenständige Profilbildung beansprucht.

Am: natürlich gab es ein Interesse bei allen Beteiligten, Pfunde zu sichern und dafür zu sorgen, dass in dem Masterstudiengang eben nicht nur der Berufsfeldbezug eine Rolle spielte, sondern eben auch die Wissenschaftsorientierung, und da haben sich natürlich auch die Interessen etwa der Allgemeinen Pädagogik wiedergespiegelt, die im Gegensatz zu vielen anderen Universitäten gesagt haben, wir wollen die Allgemeine Pädagogik als einen Studienschwerpunkt haben (Q-Standort)

Während dies in einem Fall als aktive Strategie einer durchsetzungsstarken AEW verhandelt wird, erscheint es im anderen Fall zunächst als Folgereaktion auf Separierungsbewegungen anderer, zuvor gemeinsam am Master beteiligter Einheiten. Insofern deuten sich hier auch konflikthafte, machtvolle Aushandlungsprozesse an, die aber als Möglichkeit der eigenen Profilbildung und Nachwuchsgewinnung kollektiv positiv gerahmt werden.

Dw: das war dann wie so ein Katalysator, aha da gibt es einen eigenen Studiengang mit diesem klaren teildisziplinären Profil und [...] dann haben die anderen Abteilungen quasi auch erwogen, welche Vorteile da vielleicht entstehen könnten (X-Standort)

Während im ersten Fall dieses Musters ein eher separiertes teildisziplinär organisiertes Verständnis der AEW aufscheint, wird sie hier mit bestimmten Teildisziplinen am Standort „stark verklammert“ markiert und auch als Verbindungsglied zu anderen Teildisziplinen entworfen.

In einem vierten Muster, das hier nur kurz erwähnt werden soll, wird die AEW in ihrem Stellenwert selbst kaum verhandelt, sondern unhinterfragt als

selbstverständlicher Bestandteil erziehungswissenschaftlicher, auch teildisziplinärer Studiengänge gesetzt.

Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass die Anforderung, neue Studiengänge zu entwickeln, die Fachvertretenden vor die Herausforderung stellt, differente disziplinäre Orientierungen in kollektiven Prozessen zu vermitteln. Dies geschieht jedoch nicht unter Rückgriff auf einen „akzeptierten, kodifizierten lehrbaren Korpus wissenschaftlichen Wissens“ (Stichweh 1994, S. 17), sondern je nach Standort wird nach einem solchen gesucht bzw. dieser über unterschiedliche Strategien neu verhandelt oder machtvoll gesetzt. Das KCE wird dabei zwar erwähnt, spielt aber nur eine marginale Rolle und scheint kaum das Potenzial eines Leitmediums zu haben, an das in mimetischen Prozessen angeschlossen werden kann. Insofern bleibt das, was als Curriculum zum Tragen kommt, fast gänzlich standortindividuellen Verteilungskämpfen um die Machtressource Studiengang in historisch-kontingenten Akteurskonstellationen überlassen. Insbesondere die AEW wird dabei – nicht nur in der subdisziplinären Außenadressierung, sondern auch in Selbstadressierungen der sich in der AEW verortenden Fachvertretenden – als unbestimmt und hoch dynamisch markiert, während die Teildisziplinen kaum als in sich heterogene Teilgebiete verhandelt werden. Was infrage gestellt wird, ist in erster Linie die Möglichkeit, von *einer* AEW zu sprechen und sie in ihrem Kern zu identifizieren, um sie in ihrer Relevanz für die Studiengänge übergreifend bestimmen zu können.

Was nicht infrage gestellt wird, ist, dass eine AEW in einem arbeitsteilig organisierten Bachelorstudium an den Anfang gehört. An allen Standorten finden sich zumindest geringe Anteile im ersten oder den ersten beiden Semestern und Professuren, die dies verantworten. Aushandlungsbedürftig ist eher die weitere Integration in die Studienprogramme vor allem auch im Master. Dies erfährt ganz unterschiedliche Realisierungsformen und verweist auf die Gleichzeitigkeit differenter Ordnungsformationen der AEW, deren Aushandlungen sich um die Frage ranken, ob sie als Sockel oder separate Säule oder auch als „Scharnier“ oder „Fundament“ (Ricken 2010, S. 23) im Studiengang zum Tragen kommen soll und wo und in welchem Umfang entsprechende Anteile zu platzieren sind.

Die Frage, welche Position wie und warum Diskursmacht erhält, ist dabei an plurale Bedingungen gekoppelt. Neben sachbezogenen sind darin personale und organisationale Dimensionen ineinander verschränkt. So steht die Position der AEW vor allem dann infrage, wenn es an kollektiv geteilten disziplinären Orientierungen am Standort fehlt und vor allem, wenn Studiengangsentwicklung mit Personalfluktuatation zusammenfällt. Dies führt zu einer Schwächung der bislang etablierten Positionierungen der AEW im Feld und eröffnet neuen

disziplinären Akteuren, aber auch Hochschulleitungen eine Einflussnahme auf die Gestaltung der Studiengänge.

Die AEW befindet sich damit in einem Verteilungskampf mit anderen Teildisziplinen, den sie zum Teil erfolgreich führen kann, in dem sie aber auch ihre ehemals hegemoniale Stellung einbüßt und sich nur standortindividuell positionieren kann. Die eigene innere Fragmentierung, fehlende gesamtdisziplinäre Standards für Studiengänge und deren Ausstattung, die als Kapital an den Standorten eingesetzt werden könnten, erzeugen eine Legitimations- und Machtücke. Dies macht zudem anfällig für dezentrale New Public Managementstrukturen, die weniger an disziplinären als an standortbezogenen Ordnungen der Ausbildung und „Wissensproduktion, -distribution und -rezeption“ orientiert sind (Keiner 2015, S. 24). Hier stellt sich, bei aller Problematik, in einer pluralen, hoch dynamischen und interdisziplinär ausgerichteten Disziplin konsensfähige Lösungen auszuhandeln, künftig nicht nur, aber vielleicht vor allem für die AEW die Frage, wie dennoch sichergestellt werden kann, dass sie auch über eine propädeutische Funktion hinaus als forschende Disziplin erkenn- und identifizierbar bleibt (Bürger/Jergus 2021, S. 87) und ihre Position in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen nicht allein individuellen Zufälligkeiten überlassen ist. Das Beschwören der Differenz und das Ansinnen, die Frage nach der Einheit der Differenz mit Differenz zu beantworten (Keiner 2020), mögen in wissenschaftsdisziplinärer und -theoretischer Perspektive angemessen und nachvollziehbar sein. Im Kontext von Hochschule als Organisation, in dem Curricula gestaltet und durchgesetzt werden müssen und Ressourcen umkämpft sind, wirft dies jedoch explizit Handlungsprobleme auf und eröffnet Legitimationslücken, die zum Einflussverlust der AEW beitragen können. Vielmehr scheint es geboten, den Faden der wechselseitigen Verständigung der Teildisziplinen aufzunehmen oder weiterzuspinnen, anzuerkennen, dass Theorie- und Grundlagenarbeit nicht nur Sache der AEW sind und die Synergieeffekte einer Integration von allgemeinpädagogischen und handlungsfeldbezogenen Anteilen in den Studiengängen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung in der Erziehungswissenschaft systematisch weiter auszuloten.

Cathleen Grunert, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz: UVK.
Fligstein, Neil/McAdam, Doug (2011): Toward a General Theory of Strategic Action Fields. In: *Sociological Theory* 29, 1, S. 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>.

- Fligstein, Neil/McAdam, Doug (2012): *A Theory of Fields*. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199859948.001.0001>.
- Gieryn, Thomas F. (1994): *Boundaries of science*. In: Jasanoff, Sheila/Markle, Gerald E./Petersen, James C./Pinch, Trevor (Hrsg.): *Handbook of Science, Technology and Society*. Thousand Oaks: Sage, S. 393-443.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016a): *Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 6, S. 886-908.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016b): *Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform*. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2021): *Academic Reform in Fractured Disciplines – On the Interaction of Bologna, New-Public-Management and the Dynamics of Disciplinary Development*. In: *Minerva* 60, S. 57-80. <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09452-7>.
- Keiner, Edwin (2015): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft*. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-34.
- Keiner, Edwin (2020): *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft?* In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36-64.
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und NeufORMATIERUNGEN. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer, S. 269-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- Lenzen, Dieter (1998): *Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?* In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Donauwörth: Auer, S. 32-54.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2020): *Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse?* In: Binder, Uwe/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-124.
- Ludwig, Katja (2019a): *„Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479 <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja (2019b): *Studiengangsgestaltung im Spannungsfeld von Disziplin, Bologna und Hochschule: Empirische Analysen zu disziplinären Veränderungsprozessen der Erziehungswissenschaft*. Dissertation. Hagen:

- FernUni Hagen. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001514. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In: Glaser, Edith/Andresen, Sabine (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen u. a.: Budrich, S. 15-27. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201df.4>.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin/Charle, Christophe (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt am Main: Lang, S. 235-250.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Trans | Disziplinarität der Erziehungswissenschaft

Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft

Maria Kondratjuk

Die folgenden Überlegungen richten ihr Augenmerk auf die Frage, inwiefern der Disziplin Erziehungswissenschaft – trotz oder aufgrund ihrer Eigenstruktur – eine transdisziplinäre Verfasstheit zukommt. Sie fußen auf einer Arbeit, in der ich mich mit der disziplinären Verfasstheit der Erziehungswissenschaft sozialwelttheoretisch (Kondratjuk 2023) auseinandersetze und dafür die disziplinäre Grenzbearbeitung der Erziehungswissenschaft (Kondratjuk 2022) untersuche. Der Fokus wird so auf disziplinäre Grenzen und Grenzodynamiken – vor allem Konstitution, Überschreitungen und Bearbeitungen – und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Disziplin Erziehungswissenschaft gerichtet. Dabei gehe ich auch der Frage nach, wie Grenzen und deren Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft kategorial wie empirisch zu greifen sind. In den Blick geraten sowohl theoretische, method(olog)ische als auch empirische Grenzgänge, die mit einem Involviertsein *in* sowie Ausschluss *von* spezifischen fachlichen (Sub-)Disziplinen und den damit gebundenen Standorten einhergehen.

Ausgangspunkt sind Selbstthematisierungen und gegenwartsbezogene Entwicklungen der Disziplin Erziehungswissenschaft (I), die es erlauben, die Transformationen des wissenschaftlichen Feldes in Verhältnisbestimmungen auszubuchstabieren – der Disziplin zu sich selbst, zu anderen Disziplinen und zur Gesellschaft (II), um Grenze als relationale Denkfigur zu betrachten (III) und schließlich Notizen über die der Erziehungswissenschaft inhärenten Transdisziplinarität anzuführen (IV).

I

Dass die entgrenzte Erziehungswissenschaft eine entgrenzte Bildung bearbeitet, könnte als Tenor des diesjährigen DGfE Kongresses in 2022 formuliert werden (vgl. Call for Paper DGfE-Kongress in 2022, 2021), denn „[d]ie Dynamik der Wissenschaft spiegelt sich auch in der Dynamik unserer Lebens- und Arbeitswelt“ (Mittelstraß 2001, S. 178). Diese Entgrenzung scheint symptomatisch für eine grundlegende Transformation des wissenschaftlichen Feldes, die andernorts schon sehr intensiv als *Transformative Wissenschaft* (Singer-Brodowski/Holst/Goller 2021) untersucht wird und sich als tiefgehender struktureller Wandel mit spezifischer Charakteristik zeigt, z. B. als Entstrukturierungen, Entstandardisierungen, Ausweitungs- und Öffnungsbewegungen, der Entstehung von

neuen Grenzdynamiken und der Durchdringung mit *anderen_m*. So gelangt man etwa bei Spivak (2003) unter dem Forschungsinteresse der *postcolonial studies* zu einer dekonstruierenden Befreiung aus den disziplinären Engführungen von Wissenschaften und ihrem *local knowledge*, was sie exemplarisch an den kulturzentrierten Literaturwissenschaften erarbeitet.

Die zeitliche und räumliche „Expansion des Pädagogischen“ (vgl. z. B. Krüger 2019), die als umfassende Pädagogisierung des Lebens und „Universalisierung des Pädagogischen“ (Kade/Seitter 2007) kategorial zu greifen versucht wird, ist ein Marker für diese Transformation, ebenso wie Fragen nach der Wissensproduktion (Meseth 2016), dem Import und Export von Wissen und Terminologien (vgl. Kneisler 2010) sowie der Entstrukturierung pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens. Ein weiterer Marker für die Beschreibung der Transformation ist der bildungspolitisch forcierte Ausbau der empirischen Bildungsforschung, der zu erheblichen Konturveränderungen der Erziehungswissenschaft beigetragen hat (vgl. Benner 2018; Müller/Bohne/Thole 2013; Prenzel 2006). Damit einher gehen die fortwährende Bearbeitung und Selbstvergewisserung der Eigenstruktur und des disziplinären Selbstverständnisses – auch im Gewand einer ausgeprägten Selbstreferentialität durch Selbstthematizierungen (Hofbauer 2014) –, die Frage nach der „Spezifität der eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsperspektiven“ (Müller/Bohne/Thole 2013, S. 20; siehe auch Fuchs in diesem Heft) und die damit verbundenen Legitimationsbemühungen zur Ausbildung von Anerkennungsstrukturen (Kondratjuk 2023). So sind zahlreiche Bestrebungen auszumachen, die „die Frage nach der Kontur der Erziehungswissenschaft als eigenständige und abgrenzbare Disziplin“ (Bünger/Jergus 2021, S. 83) bearbeiten, z. B. zur disziplinären Identität¹ (Osterloh 2002; Kempka 2018), zur disziplinären Verfasstheit in historischer Perspektive (Rieger-Ladich et al. 2019), zur Neu-/Vermessung (Tenorth 1990; Krüger 1994), zu Grenzen (Glaser/Keiner 2015; Keiner/Schaufler 2014) und Grenzgängen (Thole 2013) und der Grenzbearbeitung (Kondratjuk 2022).

1 Disziplinäre Identität ist „das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Fachrichtung als bestimmter Forschungs- und Lehrrichtung [...]. Damit verbinden sich bestimmte Vorstellungen über die *interne Kohärenz*: die innere Verbindung, die Integration der Teile der Fachrichtung, sowie über ihre *externe Differenz*: die äußere Abgrenzung, die Segregation der Fachrichtung“ (Osterloh 2002, S. 36, Hervorhebung im Original). Was für die Erziehungswissenschaft Fragen nach dem disziplinären Selbstverständnis, der Identifikation von Berührungspunkten an den Grenzen und der Reflexion und (Neu-)Justierung von Zuständigkeiten und Zuordnungen aufwirft. Werner Thole spricht in diesem Zusammenhang von „hybrider Identität“ (Thole 2013, S. 34).

II

Die Disziplin Erziehungswissenschaft ist in ihrer Struktur ein relationales Gefüge von Subdisziplinen, eine Verschachtelung von Differenzverhältnissen mit je unterschiedlichen epistemischen Hintergrundannahmen, die als kulturelle Konstruktion (Keiner 2019) ausgedeutet werden kann und Implikationen vor allem für die innere Gestalt der Erziehungswissenschaft – in ihren Teildisziplinen, Forschungsfeldern, Sektionen – vorhält und von Müller, Bohne und Thole (2013, S. 20) auch als „innere Interdisziplinarität“ bezeichnet wird. Die Verhandlung der disziplinären Ordnung im *Inneren* hat Auswirkungen auf das *Außen*, z. B. in Form von Abgrenzungstaktiken zu anderen Disziplinen, Ausdifferenzierungsdynamiken innerhalb der Disziplin oder Verhältnissetzungen zur Bildungspraxis und Bildungspolitik. Diese Verhältnisbestimmungen können betrachtet werden im Horizont

- (a) der Disziplin zu sich selbst (genuiner Kern, Legitimation, Selbstvergewisserung, Selbstreferentialität, was ist innen bzw. was gehört zur Erziehungswissenschaft), als Selbstreferenz,
- (b) der Disziplin zu anderen Disziplinen wie Nachbar- und Bezugsdisziplinen und der empirischen Bildungsforschung (Legitimation, Abgrenzungstaktiken, horizontales Interagieren², Bewusstwerden des Eigenen durch signifikant andere, was ist außen bzw. was gehört nicht zur Erziehungswissenschaft), als Interferenz,
- (c) der Disziplin zur Gesellschaft wie Bildungspraxis, Bildungspolitik (Legitimation, transformative Wissenschaft, vertikale Bewegungsfiguration, Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und gesellschaftlichen Problemlagen), als Transferenz (vgl. Schäffter 2023).

Aus diesen Verhältnisbestimmungen resultieren folgende wesentliche Fragen: Wie wird die Disziplin Erziehungswissenschaft *konturiert* und wie wird sie durch Grenzbearbeitung hergestellt? Oder anders, wie sind „die Grenzen zwischen der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen auszuloten [...], einerseits um die Interdisziplinarität in der Forschung zu fördern, andererseits aber auch in der Auseinandersetzung mit Bedenken, die sich auf das Verschwimmen von disziplinären Grenzen richten“ (Müller/Bohne/Thole 2013, S. 20; vgl. dazu Abbott 1995)? Wie wird die Erziehungswissenschaft konstruiert? Und wie *konstituiert* sich die Erziehungswissenschaft (immer mit Referenz auf eine (Bezugs-)Wissenschaft wie Philosophie, Soziologie, Psychologie)?

2 Damit ist die Dynamik gemeint, „dass die Einzelwissenschaften sich in ihrer Wechselseitigkeit ausschließlich horizontal ins Verhältnis zu setzen vermögen und die Tendenz besteht, dass sich ihre Schnittstellen abermals zu eigenständigen Subdisziplinen verselbständigen, sodass hierdurch der Prozess einer Parzellierung noch zusätzlich verstärkt wird“ (Schäffter 2023).

III

Die aufgeführten Verhältnisbestimmungen sind zugleich Grenzbearbeitungen. Grenze als sozialtheoretische Konzeption kann dabei als relationale³ Denkfigur (Kondratjuk 2022) verstanden werden, da sie in Wechselwirkung und Aushandlung eines *Eigenen* mit einem *Anderen* entsteht, als Konstruktionsleistung und soziale Praktik von Prozessen der Grenzbearbeitung. Die Entwicklung und Herausbildung der Disziplin Erziehungswissenschaft (als eines eigenen sozialen Praxis- und Verweisungszusammenhangs) erfolgt entlang ihrer Grenzstrategien als ein Prozess der Realisierung einer Verbindung. Die permanenten Verhältnisbestimmungen der Erziehungswissenschaft führen zu Neukonturierungen der Disziplin und ihrer Fachgesellschaft sowie zur Neuformierung von Wissensordnungen.

Grenzen müssen überstiegen werden, ohne dabei disziplinar aufzuweichen, denn nach Mittelstraß (2001, S. 171) ist „Disziplinarität [...] eine Voraussetzung für wissenschaftliche Leistungen“ und für Transdisziplinarität als grenzüberschreitende Bewegung, durch die sichtbar wird, dass generell andere Rationalitäten für die Konstitution der eigenen disziplinären Wissensordnung nicht nur möglich, sondern auch notwendig sind (Nowotny 1999). Die Grenzkonstitution birgt schließlich außerdem Gefahren, nämlich wenn „Grenzen der Fächer und Grenzen der Disziplinen, wenn man sie so überhaupt noch wahrnimmt, [...] [drohen,] nicht nur zu institutionellen Grenzen, sondern auch zu Erkenntnisgrenzen zu werden“ (Mittelstraß 1998, S. 31; vgl. auch Grunert in diesem Heft).

Eine Analyse der *Grenzinfrastuktur*⁴ einschließlich ihrer Grenzobjekte, die sich zumeist in der Verhandlung konstituieren und als Übersetzungsinstrumente die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen der angrenzenden disziplinären Welten in Kontakt und produktiven Austausch bringen (Kondratjuk 2022), könnte mehr Aufschluss über die disziplinäre Verfasstheit geben, z. B. bei der Betrachtung der pädagogischen Profession als interdisziplinäres Grenzobjekt (Hofbauer 2014). Und „[v]ielleicht sollte man nicht darauf abzielen, pädagogisches *Wissen* zu generieren, sondern sich stattdessen auf ein Wissen des *Pädagogischen* [...] konzentrieren“ (Schäfer 2014, S. 204, Hervorhebung im Original), um die Perspektive von Analysen und auch Transferbemühungen vom „disziplinären Importverhalten“ (Keiner 2002, S. 241) auf „die Durchlässigkeit und die Modi der Transformation disziplinär erzeugten Wissens [...] in gesellschaftliche und pädagogische Verwendungs-, d. h. Handlungs- und Entscheidungskontexte“ (ebd., S. 245) unter Berücksichtigung der umgekehrten Richtung und ihrer Verhältnisbestimmungen zu lenken.

3 Eine Auseinandersetzung mit relationslogischen Überlegungen findet sich in Dinkelaker/Ebner von Eschenbach/Kondratjuk 2020, S. 29 ff.

4 Als Begriff entlehnt aus der Wissenschafts- und Technikforschung, z. B. Bowker/Star 1999.

IV

In Anschluss an die Überlegungen von Nowotny (1999) erfolgen alle Formen der Wissensproduktion in akademischen Kontexten transdisziplinär – sozusagen „unhintergebar“ (vgl. dazu Stichweh 2013), werden jedoch hinter einer „diskursiven Maske“ vorgetragen, z. B. in Form spezifischer wissenschaftlicher Rhetorik (etwa durch „Verzauberungstechniken“, Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 175) und/oder durch Abgrenzungstaktiken und Legitimationsbemühungen (Kondratjuk 2023), vor allem, um die Hoheit disziplinärer Ordnung zu wahren.

Etymologisch kann Transdisziplinarität „in zweierlei Weisen gelesen werden: zum einen als Positionierungsbegriff, der ein quer zu oder jenseits der Disziplinen Liegendes bezeichnet; zum anderen als Bewegungsbegriff, der eine Bewegung aus der Disziplin heraus beschreibt“ (Vilsmair 2021, S. 334). In den unterschiedlichen Verständnissen und Auslegungen von Transdisziplinarität verfolgen alle die Idee des „ein Mehr-als-die-Disziplin“ (Schaller 2004, S. 34). Transdisziplinarität kann einerseits als eine Antwort auf das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft verstanden werden, wobei „Laien-/Bürger*inneninteressen“ mit in die Erkenntnisproduktion der Forschung einbezogen werden. Andererseits wird eine Wissensproduktion angestrebt, die die klassische Aufteilung akademischer Wissensproduktion kritisiert (ohne Disziplinen dabei aufzuweichen)⁵. Gegenwärtige Problemlagen, die nicht mehr nur nach disziplinären Mustern zu bearbeiten sind, werden in ihren „kulturellen Praxiszusammenhängen“, in ihrer jeweiligen Kontextkonstitution betrachtet und bearbeitet. Dies betrifft vor allem so genannte Handlungswissenschaften, zu denen zumindest gesellschaftlicher Erwartungen nach auch die Erziehungswissenschaft zu zählen wäre, die notwendigerweise inter- bzw. transdisziplinär konzipiert sind (vgl. dazu auch Stichweh 2021). Transdisziplinarität ist über die Bearbeitung außerwissenschaftlicher Probleme sowohl Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft als auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip (Mittelstraß 1998).

Baumert und Roeder haben die Erziehungswissenschaft schon vor knapp 30 Jahren als „multidisziplinäres Fachgebiet“ (Baumert/Roeder 1994, S. 36) bezeichnet. Aus den hier angeführten Punkten könnte sie als transdisziplinäre Disziplinarität bestimmt werden.

5 Laut Universalitätsanspruch der Wissenschaft gedeihen „Forschung und Lehre [...] nur bedingt in fachlichen oder disziplinären Treibhäusern; der Zugang zur (Universitäten) Außenwelt muss offen bleiben, und zwar in beide Richtungen: der eine muß, wenn er nach komplementärem Wissen sucht, herauskönnen, der andere mit derselben Ansicht hinein“ (Mittelstraß 2001, S. 175).

V

Resümierend lässt sich festhalten, dass Grenzbearbeitungen der Erziehungswissenschaft über alle Demarkationslinien, die keineswegs absolut sind, hinweg erfolgen und sowohl ihre innere Gestalt wie auch ihr Verhältnis nach außen betreffen. Die Frage nach dem genuinen Kern der Erziehungswissenschaft und nach ihrer Kontur ist disziplinpolitisch höchst relevant, denn das Ausrufen wie auch die Bearbeitung der Frage tragen zum Erhalt der Disziplin bei bzw. bringen diese hervor. Es stellt sich eher die Frage, was auf welche Art und Weise verteidigt wird und was dabei mit wem zur Verhandlung steht.

Die Lagebestimmung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft⁶ ist dabei auch Gegenstand der Verhandlung und scheint eine Praktik der disziplinären Selbstvergewisserung. Dabei gilt es, die neuen Verhältnisbestimmungen, die mit der Transformation des wissenschaftlichen Feldes einhergehen, auszuloten, um der prognostizierten Gefahr des Bedeutungsverlustes durch Ortlosigkeit entgegenzusteuern. Roland Reichenbach (in diesem Heft) zustimmend, kann entsprechend die Aufgabe der Allgemeinen darin gesehen werden, die Vielfalt und Schönheit der Ideen zu vermitteln, um zu einer reicheren Wahrnehmung zu gelangen: „Lasst uns Äpfel mit Birnen vergleichen, dann lernen wir evtl. etwas über Obst“.

Maria Kondratjuk, Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem an der TU Dresden

Literatur

- Abbott, Andrew (1995): Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries? The Social Service Review Lecture. In: *Social Service Review* 69, 4, S. 545-562. <https://doi.org/10.1086/604148>.
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa, S. 29-47.

6 An dieser Stelle darf auch gefragt werden, was „Allgemein“ bedeutet. Sektionspolitisch z. B. ist die „Allgemeine“ in sich mit der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, der Kommission Wissenschaftsforschung, der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie und der Kommission Pädagogische Anthropologie ausdifferenziert und in sich strukturell partikularisiert.

- Benner, Dietrich (2018): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. In: *Erziehungswissenschaft* 29, 56, S. 9-18. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.02>.
- Bowker, Geoffrey C./Star, Susan Leigh (1999): *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6352.001.0001>.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Dinkelaker, Jörg/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (2020): Ver-Mittlung und Über-Setzung. Eine relationstheoretische Betrachtung von Konzepten des „Wissenstransfers“. In: Ballod, Matthias (Hrsg.): *Transfer und Transformation des Wissens (= Transferwissenschaften 13)*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 27-50.
- Felt, Ulrike/Nowotny, Helga/Taschwer, Klaus (1995): *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (2015): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofbauer, Susann (2014): Inter – Trans – Multidisziplinarität. Die Pädagogische Profession im Fokus disziplinüber-greifenden Austausches. In: Girmes, Renate/Geschke, Sandra Maria/Ostermeyer, Serjoscha P./Shkonda, Anna. (Hrsg.): *Den spezialisierten Anderen verstehen. Vom Wert transdisziplinärer Begegnungen*. Münster: Waxmann, S. 207-218.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Band 2: *Pädagogisches Wissen*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzzgt>.
- Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1)*. Opladen: Leske und Budrich, S. 241-249.
- Keiner, Edwin (2019): „Rigour“, „discipline“ and the „systematic“: The cultural construction of educational research identities? In: *European Educational Research Journal* 18, 5, S. 527-545. <https://doi.org/10.1177/1474904118824935>.
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_14.

- Kempka, Andreas (2018): Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kneisler, Torben (2010): Disziplinäres Importverhalten. Die Rezeption fremddisziplinären Wissens in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der genetischen Erkenntnistheorie. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 435-456. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92284-3_19.
- Kondratjuk, Maria (2022): Inhärente Transdisziplinarität?! Grenzarbeit (in) der Erziehungswissenschaft. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Kondratjuk, Maria (2023): Disziplin im Wandel?! Sozialweltliche Ausdeutung der Grenzbearbeitung der Erziehungswissenschaft. FQS-Schwerpunkt-Heft: „Soziale Welten, Arenen und Situationsanalysen: Theoretische Debatten und forschungspraktische Erfahrungen“ (im Erscheinen).
- Krüger, Heinz-Hermann (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552729>.
- 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.
- Lokales Organisationskomitee des 28. DGfE-Kongresses 2022 an der Universität Bremen und der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2021): Ent|grenz|ungen | 28. DGfE-Kongress 2022. Call for Paper, Bremen, Februar 2021. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Kongresse/2022_CfP_DE.pdf. [Zugriff: 15. September 2022].
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremddreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 474-493.
- Mittelstraß, Jürgen (1998): Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen: Philosophische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (2013) (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztck>.

- Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Osterloh, Jürgen (2002): Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner. Leipzig: Klinkhardt.
- Prenzel, Manfred (2006): Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Merckens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 69-79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90089-6_5.
- Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anna/Amos, Karin (2019): Wissen und Macht, Wissenschaft und Disziplin. Eine Einleitung. In: Rieger-Ladich, Marius/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft, S. 7-16. <https://doi.org/10.5771/9783748901662-7>.
- Schäfer, Alfred (2014): Vom Wissen des Pädagogischen. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-205.
- Schäffter, Ortfried (2023): Transdisziplinäre Erkenntnispraxis. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspolitische Begriffsklärung. In: Kondratjuk, Maria et al. (Hrsg.): Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(ologischer und empirischer Grenzgänge (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung (ZSB)). Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).
- Schaller, Franz (2004): Erkundungen zum Transdisziplinaritätsbegriff. Diskussion des Beitrags von Franz Schaller. In: Brand, Frank/Schaller, Franz/Völker, Harald (Hrsg.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit/Goller, Antje (2021): Transformative Wissenschaft. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 347-356. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-032>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): The Death of a Discipline. New York, Chirchester, West Sussex: Columbia University Press.
- Stichweh, Rudolf (2013): Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. https://www.academia.edu/7818293/Die_Unhintergebarkeit_von_Interdisziplinarit%C3%A4t_Strukturen_des_Wissenschaftssystems_der_Moderne_2014. [Zugriff: 25. Oktober 2021].

- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 15-27.
- Stichweh, Rudolf (2021): Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750-2020). In: Schmohl, Tobias/Phillip, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 433-448. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-039>.
- Thole, Werner (2013): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Ein Plädoyer für den souveränen Umgang mit Grenzen. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 27-37. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztck.5>.
- Vilsmair, Ulli (2021): Transdisziplinarität. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 333-346. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-031>.

Kriterien der Förderfähigkeit

Ein- und Ausschluss der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Susann Hofbauer

Einleitung: veränderte Ansprüche an die Wissenschaft

In den letzten Jahren haben sich Universitäten sowohl organisatorisch (Stichwort *New Public Management*) als auch in ihrer Produktion und Bereitstellung von Wissen drastisch verändert. Auch wenn gemeinhin die Wissenschaft unter dem Anspruch der Freiheit von Lehre und Forschung steht, so wäre es ein Irrtum daraus zu schließen, dass sich wissenschaftliche Wissensproduktionen nicht steuern lassen. Über die Zeit etablieren sich nicht nur Themenkonjunkturen (wie aktuell zur Digitalisierung). Es werden zudem Ansprüche an die Internationalisierung von Forschung und Kooperation, an Interdisziplinarität (bei gleichzeitig zuordenbarem disziplinärem Profil), an den Drittmittelerwerb (mit Wissen zu Forschungsinfrastrukturen und Forschungsdatenmanagement), an computerunterstützte, digitale Verfahren von Wissensproduktionen (Open Science, Datenmanagement, Methoden der Primär- und Sekundärdatenanalyse etc.) und an Wissenschaftskommunikation und -transfer gestellt. Diese Ansprüche werden sowohl von Positionen der Wissenschaftspolitik als auch vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst diskutiert. Nicht minder sind in äußerlichen wie innerlichen Steuerungspositionen Erwartungserwartungen einflussreich – also jene Erwartungen, die von einem vermeintlichen Gegenüber (*invisible college*) an die eigenen Wissensproduktionen in einem komplexen System namens Wissenschaft gestellt werden. Dass solche Ansprüche und Erwartungen auf ein Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft treffen, das in der Vergangenheit tendenziell Einzelautorenschaft favorisiert und in der humanistischen Tradition eher deutschsprachige Begriffe und Themen bearbeitet hat und nun angesichts einer vorwiegend empirisch orientierten Projektforschung unter Legitimationsdruck gerät, lässt uns schwer erkennen, vor welchen Herausforderungen die Disziplin steht.

Dieser Beitrag geht aus von einer Drittmittelorientierung, die eine „Relevanz der Disziplinen [...] entlang wissenschaftsfremder wie bspw. ökonomischer Parameter“ (Bünger/Jergus 2021, S. 86) vermissen lässt; er nimmt sie also analytisch in den Blick.

Im Hintergrund der Ausführungen steht die quasi-kapitalistische¹ Durchdringung von Universität und Forschung durch Wertigkeitszuschreibung und Aufmerksamkeitsverlagerung aufgrund zu knapper Ressourcen. Da das deutsche Wissenschaftssystem eher wenig Orientierung für wissenschaftliche Arbeiten und Karrieren bietet (vgl. Hofbauer et al. 2022), treten an diese Stelle Kriterien der Förderfähigkeit. Diese beschreiben zum einen die Kriterien der positiven Evaluation für „förderungswürdige“ Forschungsarbeiten. Zum anderen beschreibt „Förderfähigkeit“ jenes Wissen um Drittmittelförderungen, den Ablauf der Einreichung, den Erwerb und den Umgang mit den daraus entwickelten Forschungsdaten, das selbst zu einer professionellen Befähigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geworden ist. Dieser Betrag diskutiert erste Einblicke in eine Analyse von Drittmittelausschreibungen vor dem Hintergrund eines darin schwer abbbildbaren Profils der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben.

„Wissenschaft ist ein einziger Tanz um die Aufmerksamkeit“²

Das Erlangen von Reputation, die Lenkung der Aufmerksamkeit der anderen auf sich, ist eine treibende Kraft wissenschaftlicher Produktion (vgl. Bourdieu 2004). Das performative Wahrgenommen-Werden, dass sich z. B. durch Zitationen zeigt, sind Zeichen von Beachtung; sie können bestenfalls in eine Koppung und Akkumulation weiterer Zitationen münden (Matthäus-Effekt). In der effektiven Konkurrenz um Aufmerksamkeit werden diejenigen betrachtet, welche die eigene Forschungsproduktivität an der Produktivität der Kolleginnen und Kollegen ausrichten, um in den Bereich des Wahrgenommenen zu fallen. Die Ausbildung von kollektiv normierter „Zitierfähigkeit“ (Jergus 2014) unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist dabei eine Autorisierung von Anerkennung und verdeutlicht Zugehörigkeit (vgl. Jergus 2021; Gläser 2006). Nicht zuletzt entstehen außerdem Themenkonjunkturen, bei denen viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus ihrer Perspektive an einem übergreifenden Fragenkomplex zu einer gewissen Zeit arbeiten, um den Anschluss nicht nur, aber auch an Drittmittelprogramme zu gewährleisten.

1 „Quasi-kapitalistisch“ umschreibt zwei Deutungen. Einerseits schließt es an die Deutung der politischen Ökonomie an, die die Reformen der Hochschulen hinsichtlich Exzellenzorientierung, dem Einsatz von Rankings und Qualitätsevaluationen etc. als Ausdruck von Neoliberalisierung betrachtet (vgl. Münch 2009). Andererseits können wissenschaftliche Praktiken selbst im Markt des Tauschs und im Wettbewerb sowohl um Aufmerksamkeit und Ideen (vgl. Franck 1998), aber auch um Reputation, Glaubwürdigkeit und Finanzierungsmittel (vgl. Bourdieu 2004) gesehen werden. Gleichzeitig wird dennoch davon ausgegangen, dass sich staatliche Institutionen und Aufgaben durch nichtkapitalistische Eigenschaften ausweisen.

2 Franck 1998, S. 37

Die Unbestimmtheit wissenschaftlicher Leistung und die Aufmerksamkeit der Forschungsfinanzierung

Eine zunehmend umgreifende Drittmittelorientierung ist Hornbostel (1991) zufolge seit den 1970er Jahren auszumachen. Als strategischer Ausgleich eines universitären Finanzierungslochs ging diese seit den 1980er Jahren einher mit der Verknappung der staatlichen Finanzen und des einsetzenden Konkurrenzparadigmas durch Schwerpunktsetzungen. Zwar richteten (und richten) sich Drittmittelausschreibungen in erster Linie an die individuelle Wissenschaftlerin bzw. den individuellen Wissenschaftler, doch wurden Universitäten als Organisationen zu Konkurrenten, da die Wissenschaftsministerien der Länder Schwerpunktsetzungen in der Forschung favorisierten und die Einwerbung von Drittmitteln zu einem Kriterium für die Zuteilung von Haushaltsmitteln, Stellen und zentral eingerichtete Fonds oder eben zu einem Kriterium für Kürzungen machten (vgl. Mayer 2019). Universitäten haben in der Vergangenheit mehrfach Kürzungen über den Mangel an Drittmittelerwerb begründet oder umgekehrt auf das DFG-Ranking verwiesen, um gegenüber den Landesregierungen argumentativ besser dazustehen. Kürzungsaushandlungen traten insbesondere dann ein, wenn die jeweilige Disziplin als Ausbildungsfach bzw. am Standort nicht genügend Studierende aufwies (vgl. ebd.). Nun mag das die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft wenig betroffen haben, da sie durch den Auftrag der Lehramtsausbildung einen weitestgehend gesicherten Platz an den Universitäten hat, auch wenn dies die wenig prestigeträchtige Seite der universitären Lehre darstellt.

Die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf mehr Indikatoren als nur die Anzahl von Publikationen verschiebt die Operationalisierung von wissenschaftlicher Qualität und Relevanz. Die Evaluation von Drittmitteln als Leistungsnachweis gilt als umstritten, auch wenn diese in Verteilungsverfahren zunehmend genutzt wird (vgl. Mayer 2019). Während wissenschaftspolitisch der Drittmittelerwerb einer Universität oder eines Forschungsbereichs als Zeichen von Qualität und Exzellenz gedeutet wird, konnte Drittmittelerwerb lange nicht direkt mit qualitativ hochwertigem Leistungsnachweis (im Sinne von Output) für alle Disziplinen gleichgesetzt werden (vgl. Hornbostel 1991). In der Verknüpfung von Erwartungen an eine Forschungsproduktion, Ansprüche an eine wissenschaftliche Karriere und Berücksichtigung universitärer (Finanzierungs-)Anliegen werden auch Drittmittelinwerbungen als Nachweis individueller Leistung von Bedeutung. So beanspruchen Berechnungen des Drittmittelerwerbs nur dann einen Leistungsnachweis, wenn der Finanzinput in einen Anerkennungs- und Glaubwürdigkeitszyklus (vgl. Latour/Woolgar 1986; Bourdieu 2004) von Publikationsoutput und Reputation mündet – was disziplinär, je nach Forschungsfeld und universitärer Unterstützungsangebote vor Ort verschieden ausfällt (vgl. Jansen et al. 2007).

Ob und wie viel äußerer Einfluss nun durch Drittmittel auf die Steuerung wissenschaftlicher Wissensproduktionen ausgeübt wird, ist eine Frage der Übersetzung von programmatischen Zielsetzungen in den Wissenschaftsverkehr. Die

ausschreibenden Forschungsförderorganisationen stellen „Hybridgemeinschaften“ und – sobald diese auftragsgebunden agieren – „intermediäre Institutionen“ (*mission agencies* vs. *allround agencies*, Braun 1993) dar. Für den wissenschaftspolitischen Einfluss beanspruchen sie das Delegationsprinzip ohne Zweckprogrammierung (vgl. ebd.). In der Wahrung wissenschaftlicher „Autonomie“ wirken Mitglieder der Wissenschaftsgemeinschaft an der Bewertung und Verteilung eben jener Förderungsgelder mit und setzen im Sinne des Peer Reviews die Bewertung der „Qualität“ und der Förderwürdigkeit. Die Kriterien werden verhandelt, angepasst und durchgesetzt (vgl. Lamont 2010). Dass diese Strategie der wissenschaftspolitischen Lenkung durch Forschungsförderungstöpfe für die Etablierung bspw. der empirischen Bildungsforschung eingesetzt wurde, lässt sich in den Empfehlungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zur Evaluation der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Ländern, die darin gewichteten Relevanzen von erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen, in den strukturbildenden Bestreben der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder den Programmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der Bildungsforschung nachlesen (vgl. Hofbauer 2020). Der Durchsetzungserfolg ist nicht nur an der Etablierung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2012) ersichtlich, sondern sowohl in der Denomination von Professuren, der Etablierung von Projekten als auch in der tendenziellen Verschiebung von Begrifflichkeiten in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021). In diesem Fall trafen sicherlich auch bildungspolitische Lenkungsbedürfnisse auf Bestrebungen wissenschaftlicher Weiterentwicklungen hinsichtlich Large-Scale Assessments und Empirisierung.

Forschungsgemeinschaften greifen diesen Anspruch von Leistung auf, bieten unterstützende Workshops für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen an und begegnen den Anforderungen mit der entsprechenden Übersetzung in die Qualifizierung der nächsten Wissenschaftsgeneration. Sie agieren damit responsiv und geben damit auch an Wissenschaft herangebrachte und nach wissenschaftlicher Funktionslogik übersetzte Erwartungen an die nächste Generation weiter. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen reagieren wiederum auf die gestellten Erwartungen, insbesondere da durch strukturelle Bedingungen die wissenschaftliche Karriere selbst zu einem Indikator für Erfolg geworden ist. Dabei kann eine allzu starke Ausrichtung auf Karriere und Erfolg zur Selbstentgrenzung führen (vgl. Matthies 2015). Vor der Annahme, dass der Drittmittelerwerb in der universitären, kollektiven und qualifizierenden Responsivität von wissenschaftspolitischen Erwartungen als Orientierung dient, stellt sich die Frage, ob sich eine grundlagenorientierte Allgemeine Erziehungswissenschaft mit den Kriterien der Ausschreibungen von Drittmittelanbietern überhaupt verknüpfen lässt.

Entgrenztes Profil und das Problem von Zuordnung und Repräsentation

Um sich an die genannte Frage analytisch heranzutasten, wurde ein Korpus an Drittmittelausschreibungen gebildet. Die Korpusbildung erfolgte über die Website ResearchConnect³ – eine Datenbank für Drittmittelsuche. Diese Datenbank enthält vergangene, laufende und angekündigte Ausschreibungen für den Drittmittelerwerb „aller wichtigen Forschungsdisziplinen“.⁴ Zu den geldgebenden Institutionen gehören Stiftungen, Unternehmen, nationale Forschungsförderungseinrichtungen, Wohltätigkeitsvereine und Regierungen. Die Datenbank erlaubt eine disziplinäre Einordnung, die zur Filterung verwendet und zur Ausblendung nicht einschlägiger – im konkreten Fall beispielsweise naturwissenschaftlicher Ausschreibungen – genutzt werden kann. Unter den zugeordneten Disziplinen befindet sich „Education“, selbst wiederum unter „Arts & Humanities“ eingruppiert. Zusammen mit „Open for Application“ und „Future“ wurden insgesamt 410 Ausschreibungen (Stand Februar 2022) angezeigt und in eine Exceltabelle übertragen. Darüber hinaus wird „Education“ als lernende, wissen- und fähigkeitsaneignende Tätigkeit beschrieben.⁵ Daher lassen sich auch – und dies zahlenmäßig nicht wenig – studentische Stipendien, Fellowships, Mentoring- und Doktorandenprogramme in der Liste finden. Dass die Ausschreibungen in der Drittmitteldatenbank diese Mehrfachzuordnungen abbilden, wird nur allzu deutlich, wenn die 410 Angaben bezüglich der

- wissenschaftlichen Ausbildungsförderungen,
- fachdisziplinären Preise für besonders engagierte, universitäre Betreuung bzw. Lehrkonzepte,
- kindzentrierten und psychologisch fokussierte Ausschreibungen bereinigt

und die Mehrfachnennungen in „Fund“ und „Call“ entfernt wurden.

Schlussendlich konnten – immer noch oberflächlich – anhand der Kurzbeschreibungen und Titel 244 Ausschreibungen identifiziert werden. Darunter waren nur 33 Ausschreibungen der DFG und zehn Ausschreibungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), die unter *allround-agencies* gefasst werden. Die Ausschreibungen wurden anhand von Leitfragen genauer betrachtet: Welche (übergreifenden) Themen, disziplinären Zugänge oder Forschungsrichtungen gelten als förderwürdig? Lassen sich Hinweise, Kriterien oder Erläuterungen in den Ausschreibungen der Drittmittelgeber finden, welche eine Zuordnung der Erziehungswissenschaft (z. B. als Geistes- oder/ und Sozialwissenschaft; Grundlagen-, Anwendungsforschung etc.) andeuten und als förder(un)würdig deklarieren? Ergeben sich Mehrfachzuordnungen und daraus resultierende Ambivalenzen? Im Nachstehenden kann nicht in die De-

3 <https://www.myresearchconnect.com/> [Zugriff: 25. Juli 2022]

4 <https://www.myresearchconnect.com/about/> [Zugriff: 25. Juli 2022]

5 <https://search.myresearchconnect.com/Search/Glossary/Glossary-GRUKRES!INDUS!0> [Zugriff: 3. August 2022]

tails der Analyse eingeführt werden, es soll vielmehr auf die Problematik des Passungsverhältnisses zwischen dem Profil einer theoretisch und methodologisch ausgerichteten Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den Förderkriterien von Ausschreibungen eingegangen werden.

Abwägung und Profilierung

Die Erhebung war ein Versuch, die geforderten Profilbeschreibungen der Geldgebenden mit der grundlagentheoretischen Ausrichtung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung zu setzen. Dabei aktualisiert sich die alte Problematik der Zuordnung von Forschungsdisziplin und Ausbildungstätigkeit. Die Ausschreibungen kann man hinsichtlich der Angaben zu den Ebenen *Projektprofil* (Themen, Disziplinen, Bereich, Inhalt etc.), *Wertigkeit*, *Ablauf* und *Qualifizierung* ausdifferenzieren. Insbesondere die Angaben zur Qualifizierungsebene führen zu einer hohen Anzahl von Ausschreibungen unter der Klassifikation „Education“, ohne dabei eine erziehungswissenschaftliche Perspektive aufzugreifen. Einerseits könnte man nun meinen, dies sei eine Frage der Datenbank mit dem Problem einer ungenauen Repräsentation. Andererseits kann man aber auch die verbleibenden Ausschreibungen und die darin enthaltenen Prioritäten und Leitlinien der Geldgebenden betrachten. Die *all-round-agencies* schreiben tendenziell so unspezifisch und breit aus, dass sich die Profilfrage quasi erübrigt. *Mission agencies* schreiben hingegen so spezifisch aus, dass erziehungswissenschaftliche Grundlagenfragen weder ausgeschlossen noch eingeschlossen sind. Interessant dabei ist, dass Ausschreibungen entweder von vornherein explizit disziplinar oder durch die gesetzten Hinweise zur Themenbearbeitung wiederum disziplinar zugeschnitten werden. So sind zum Beispiel die Themen zu Testpraktiken und Assessment, die man auch aus theoretisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive analysieren kann, hinsichtlich der methodischen Ziele (Prüfung der Testvalidität) so konturiert, dass implizit psychologische Forschung adressiert wird. Auch die Werteebene – insbesondere, wenn Nützlichkeit, *best practice* und gesellschaftlicher Mehrwert im Vordergrund steht – lässt weniger auf erwünschte Grundlagenforschung schließen. Dazu kommen z. B. Ausschreibungen von Stiftungen, die sich – trotz der allgemeinen Formulierung der Förderung von „Wissenschaft und Bildung“ – auf z. B. Naturwissenschaften begrenzen. Thematisch ausgerichtete Förderbereiche (z. B. Staat und Gesellschaft) schließen allgemein erziehungswissenschaftliche Perspektiven nicht per se aus, bildungs- und subjekttheoretische Positionen werden aber auch nicht explizit eingeschlossen.⁶

6 Ausschreibungen, die auf der Förderung von Wissenschaft auf Bundeslandebene (insbesondere Bayern, Baden-Württemberg) oder die Förderung von Wissenschaft mit nationalem Bezug (wie Griechenland; Japan), bleiben nur erwähnt, zeigen sie jedoch die Standortgebundenheit der Förderungslandschaft.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl international kooperativer Fördermöglichkeiten, die ein oder mehrere Länder bzw. Regionen einbeziehen und in dieser Hinsicht im besten Fall schon Kooperationen vorexistent sind, d. h., dass schon im Vorfeld Ressourcen in den Aufbau von Kooperationen eingegangen sind. Fällt jedoch die beantragte erziehungswissenschaftliche Perspektive „zu“ geisteswissenschaftlich aus bzw. ordnen die Gutachtenden das Projekt den Geisteswissenschaften zu, ist eine Ablehnung wahrscheinlich, weil die Erziehungswissenschaft als Disziplin auf internationaler Förderebene als Sozialwissenschaft geführt wird.⁷

Hinzu kommen Werte und Kriterien (wie Exzellenz, Qualität, aber auch Erfolgsaussicht und Risikoabwägung), die auf eine angemessen transparent dargestellte Erarbeitung und Besetzung von Forschungslücken verweisen und dabei neben der Forschungsprozessebene die bisherigen Vorarbeiten, die Qualifizierung und die (bestehenden) Kooperationen einbezieht. Insbesondere die Europäische Kommission fördert exzellente, bahnbrechende, risikoreiche, ehrgeizige und hoch ambitionierte Forschung, die eher an dem Erfolg in der Durchführung und weniger an dem Erzielen von umsetzbaren Ergebnissen festhält. Dabei werden insbesondere jene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gefördert, die sich schon vor dem Antrag als „exzellent“ ausweisen lassen, sich dann bspw. mit Projekten aus dem Segment Research & Development (R&D) oder Research & Innovation (R&I) bewerben und dabei zugleich prognostizieren können, dass mit dem Projekt nicht nur ein bestimmter „gesellschaftlicher Mehrwert“ erreicht wird, sondern dass mit dem Projekt auch die eigene wissenschaftliche Karriere eine bestimmte Richtung einnehmen wird.

Ausgeschlossen ist nichts, eingeschlossen aber auch nicht

Im Ergebnis bleibt die schwierige Positionierung von Feld (Education) und Disziplin, die in der deutschen Selbstverständnisdebatte als überwunden gilt (vgl. Horn 2014), aber über Zuordnungen von (englischsprachigen) Datenbanken wiederaufkommt.⁸ Auch das traditionelle Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsorientierung, von Forschung und Lehre, von Theorie und Empire, von allgemein und besonders bzw. sektoral und die darin verorteten Fragen der institutionellen, „kontrollierbaren“ Wissensangebote (im Modus der Nützlichkeit) erschweren die Rahmung und Adressierung der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft in Drittmittelangeboten.

7 Im Vergleich dazu: Bei der DFG ist die Erziehungswissenschaft (und Bildungsforschung) unter Geistes- und Sozialwissenschaft und in der genutzten Datenbank unter „Arts & Humanities“ aufgeführt.

8 Die unklare Differenzierung von akademischer Disziplin und (Aus-)Bildungsbereich ist zuletzt sehr deutlich bei der *British Educational Research Association (BERA)* als das „Problem“ einer unscharfen Disziplin, so der BERA-Präsident Dominic Wyse (2020), erneut hervorgehoben worden.

Schlussendlich bleibt der Drittmittelantrag bei der Vielfalt an Ausschreibungen immer möglich, und es obliegt den Einzelnen, sich in die Risikoabwägung von investierter Zeit, Ressourcen und möglichen politischen Umbrüchen hineinzuheben. Ähnlich wie beim Matthäus-Effekt durch Häufung von Zitationen können auch erfolgreich eingeworbene Drittmittel zu einer „sekundären Währung“ (Dzwonnek 2014, S. 92) werden. Als Kriterium zweiter Ordnung werden sie selbst zu einem Maßstab für weitere Anträge und als Prognose für den zukünftigen Forschungserfolg genutzt. Entsprechend schwierig ist jedoch der erste Einstieg für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in die Drittmittelakquise, wenn dieses Kriterium erst mit erworben werden muss.

Allround-agencies wie die DFG sind am „erfolgsversprechendsten“, wenn es um das Profil einer eher theoriebezogenen Allgemeinen Erziehungswissenschaft geht – jedoch unter Inkaufnahme reduzierter Bewilligungschancen (vgl. Schmidt-Hertha/Müller 2020). Mittlerweile kommen die Folgen einer mit hohen Ansprüchen versehenen Wissenschaftslandschaft, die auf zu knappe Ressourcen trifft, zum Vorschein: Die gegenwärtigen Pläne wie die Kürzungen bei der Humboldt-Stiftung, bei der Philipp Schwartz-Initiative, beim DAAD und bei der Finanzierung von Anschlussprojekten durch das BMBF werden im Kontext von Vertrauensverlust und Reputationsbeschädigung öffentlich problematisiert (vgl. Warnecke 2022). Letzteres kündigt an, künftig auf kurzfristige und schnelle Social-Impact-Projekte zu zielen (vgl. ebd.), womit zeitintensive Grundagentheorien wohl gänzlich aus dem Repertoire des Förderpielraumes bzw. von Relevanzsetzungen genommen werden. Größere bildungstheoretische Entwürfe können damit jedenfalls nicht finanziert werden.

Susann Hofbauer, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2004): *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Braun, Dietmar (1993): Who Governs Intermediary Agencies? Principal-Agent Relations in Research Policy-Making. In: *Journal of Public Policy* 13, 2, S. 135-162. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00000994>.
- Bünger, Carsten/Kerstin, Jergus (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Dzwonnek, Dorothee (2014): Gefahr oder Garant? Drittmittelforschung und Forschungsfreiheit – Anmerkungen zu einem unvermuteten Zusammenhang. In: *Forschung & Lehre* 21, 2, S. 92-94.

- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München, Wien.: Carl Hanser.
- Gläser, Jürgen (2006): *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hofbauer, Susann (2020): Von Action Research zu Policy Experimentation in Education. Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang: *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-170.
- Hofbauer, Susann/Gross, Barbara/Karlics, Karin/Keiner, Edwin (2022): Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, 5, S. 711-736.
- Horn, Klaus-Peter (2014): *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010)*. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)*. Weinheim; u. a.: Beltz Juventa, S. 14-32.
- Hornbostel, Stefan (1991): Drittmittelinwerbungen. Ein Indikator für universitäre Forschungsleistungen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, S. 57-84.
- Jansen, Dorothea/Wald, Andreas/Franke, Karola/Schmoch, Ulrich/Schubert, Torben (2007): Drittmittel als Performanzindikator der Wissenschaftlichen Forschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial Psychologie* 59, 1, S. 125-149. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0006-1>.
- Jergus, Kerstin (2014): Zur Verortung im Feld: Anerkennungslogiken und Zittierfähigkeit. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herrschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 655-663.
- Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: *Debatte* 4, 1, S. 1-6. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>.
- Lamont, Michèle (2010): *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674054158>.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1986): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400820412>.

- Matthies, Hildegard (2015). Responsivität wissenschaftlicher Karrieren. In: Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar/Torka, Marc (Hrsg.): Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik. Bielefeld: transcript, S. 177-207. <https://doi.org/10.1515/9783839432983-005>.
- Mayer, Alexander (2019). Universitäten im Wettbewerb. Deutschland von den 1980er Jahren bis zur Exzellenzinitiative. Stuttgart: Franz Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515123433>.
- Münch, Richard (2009). Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha (2020). Forschung und Publikationskulturen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 147-170. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.9>.
- Warnecke, Tilmann (2022): Scharfe Kritik an Stark-Watzinger von Forschenden. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/das-vertrauen-ist-nachhaltig-erschuettert-scharfe-kritik-an-stark-watzinger-von-forschenden/28503762.html> [Zugriff: 14. Juli 2022].
- Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf (2021): Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 3, S. 641-669. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5>.
- Wyse, Dominic (2020): Presidential Address: The Academic Discipline of Education. Reciprocal Relationships Between Practical Knowledge and Academic Knowledge. In: British Educational Research Journal 46, 1, S. 6-25. <https://doi.org/10.1002/berj.3597>.

Zwischen den (Lehr-)Stühlen

Steffen Wittig & Gabriele Weiß

Wer es noch nicht bemerkt hat: Es verschwinden immer wieder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (AEW). Sie verschwinden zwischen Studienabschluss und Promotion, zwischen Postdoc und Lehrstuhl. Wir wollen im Folgenden dieses Verschwinden zum Ausgangspunkt eines statusgruppenübergreifenden Blicks nehmen und zwei machttheoretische Perspektiven auf die Systematik werfen, die dazu führt, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich (*gouvernemental*) selbst zum Verschwinden bringen.¹ Unseres Erachtens verschwinden sie *zwischen* den (Lehr-)Stühlen, weil sie sich einem Spiel unterwerfen, das die gegenwärtige Situation der AEW auf spezifische Weise charakterisiert: einer „Reise nach Jerusalem“, die sinnbildlich jenes kompetitive Suchen nach einem Stuhl aufführt, wobei immer zu wenig Stühle vorhanden sind und daher jederzeit aktive Bereitschaft zum Platznehmen gefordert ist.

Um jene angenommene spielerische Systematik zu analysieren, wollen wir eine doppelte Optik entwerfen: Einerseits wollen wir dieses *Zwischen* aus der Sichtweise des wissenschaftlichen Mittelbaus innerhalb der AEW als ein prekäres skizzieren. Dazu wollen wir uns zweier Figuren bedienen, die Kerstin Jergus (2021) kürzlich aufgeworfen hat: Jener der „Teilung des akademischen Raumes in ‚Berufene‘ vs. ‚Nicht-Berufene‘“ (ebd., S. 13) und jener „des ‚noch-nicht‘“ (ebd.). Im Anschluss daran wollen wir diese Figuren der Teilung und *des Noch-nicht* aus dem Blickwinkel der *Berufenen* hin zu *einem Nicht-mehr* verschieben und fragen: Artikuliert sich ein solches prekäres „Zwischen-den-(Lehr-)Stühlen“ nicht gerade auch vor dem Hintergrund der Lage der AEW als doppelt prekär, weil obendrein ganze Lehrstühle verschwinden? Droht also nicht nur ein Verschwinden zwischen den (Lehr-)Stühlen, sondern ein Schwinden ganzer (AEW-)Lehrstühle? Wir wollen dabei die These verfolgen, dass eine Verortung im Feld der AEW einer subjektivierenden Reise nach Jerusalem mit doppeltem Schwierigkeitsgrad gleicht, in der strukturelle Probleme der Wissenschaft und ihrer Institutionen in individuelle Probleme transformiert werden (vgl. Liesner 2005; Jergus 2021).

1 Der Diskurs zur Gouvernementalität in der universitären Bildung hat schon einige Vorläufe, die hier nicht alle eingeholt werden können (vgl. Liesner 2006, 2008; Dzierbicka 2006)

Prekäres Zwischen

Will man sich jener Behauptung nähern, dass es sich bei wissenschaftlichen Qualifikationsphasen um prekäre Zwischenzustände handelt, so kann einerseits die Wirkmächtigkeit von Narrativen konstatiert werden, die eine Prekarisierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im akademischen Mittelbau legitimieren und hervorbringen. Diese Narrative reichen dabei von Äußerungen wie: „Wer etwas zu sagen hat, setzt sich im wissenschaftlichen Feld der AEW durch“ bis hin zu hegemonialen Erzählungen, dass „nur Fluktuation Innovation bringe und das Wissenschaftssystem als Durchlauferhitzer mit immer neuem Personal am besten funktioniere“ (Bahr/Eichhorn/Kubon 2021, S. 76). Obwohl diese Narrative empirisch widerlegt werden können (Ostmeier/Welpe 2021, S. 731), persistieren sie machtvoll und resultieren andererseits in habituellen Effekten performativer Selbstpositionierung (vgl. Biemüller/Froebus/Schröder 2021), mit denen spezifische Qualifikationsweisen von Prekarität diskursiv hervorgebracht werden (vgl. Marchart 2013). Und obwohl jede und jeder darum weiß, dass es in diesem Spiel um den Verbleib in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft viele Verlierende geben wird, da rein wissenschaftspolitisch zu wenige (Lehr-)Stühle für zu viele Bewerbende bereitstehen, verstricken wir uns in Selbiges. Gerade dies scheint den #ichbinhanna-Diskurs u. a. im AEW-Nachwuchs anschlussfähig zu machen, da dieser explizit auf jene strukturellen Probleme verweist. Wir wollen im Folgenden nicht den Modus der Verstrickung in jenes Spiel untersuchen (vgl. Heßdörfer/Wittig 2021). Viel eher wollen wir die Struktur dieses Spiels in der AEW analysieren.

In einem ersten Schritt soll aus Mittelbauperspektive ein Blick darauf geworfen werden, wie ein solcher prekärer Zustand in der AEW artikuliert wird. Prekär heißt dabei aber nicht, einen bestimmten fixen Zustand einzunehmen; es heißt vielmehr, sich einerseits „in Relation zu einem [...] hegemonialen Normalitätsregime“ (ebd., S. 13) selbst zu positionieren. Andererseits artikuliert sich hiermit ein Kontingent-Werden „vormals stabil geglaubte[r] gesellschaftliche[r]“ und wissenschaftlicher Ordnung (ebd.). Diese praktischen Relationierungen lassen sich dabei als eine subjektive Verstrickung in ein Spiel um die Besetzung von Lehrstühlen analysieren, welches sich der Praktiken der Markierung und Teilung bedient (vgl. Jergus 2021).

Markierungspraktiken

Jenes sich eröffnende Zwischen des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ situiert das Subjekt – in der Wissenschaft im Allgemeinen, wie die Debatte um #ichbinhanna aufzeigte, und in der AEW im Besonderen – in einem Zustand der „(noch) nicht berufenen Wissenschaftler*in“ (Jergus 2021, S. 13). Ein solcher Zustand existiert nicht *per se*, sondern *in spe* – als ein Zustand, dessen Mangelhaftigkeit (wortwörtlich: „in guter Hoffnung“) zukünftig aufgehoben

sein wird. Dieser Status *in spe* wird über praktische „Markierungen“ (vgl. ebd.) einer „Mangelhaftigkeit“ hervorgebracht: Vermeintlich objektive Kriterien wie möglichst viele Publikationen, möglichst kurze Qualifikationszeiten, möglichst viele Vorträge und Tagungsbeteiligungen usw. geben einen zu durchschreitenden Raum der Qualifikation an, der durch entsprechende Leistungserbringung angeblich zum Erfolg führen soll.

Jenes *Da-Zwischen-Sein* ist dergestalt von der „Kunst des Wartenlassens“ (Bourdieu 1988, S. 89) und des sich im Warteraum des Mittelbaus hin auf einen (imaginierten) Idealzustand des *Entwickeln-Müssens* gekennzeichnet. Mit Bourdieu könnte man dieses im Hintergrund sich justierende normative Ideal kritisch als Teil eines Spiels aufrufen (vgl. Bourdieu 1992, 28ff.): Das – je nach Fakultät differierende und auch in der AEW anwesende – Ideal eines *Homo academicus* artikuliert sich als machtförmige normative Folie einer zu vollziehenden Entwicklung im Warteraum, als *illusio*. Dergestalt ähnelt eine solche Systematik einem Spiel: einer „Reise nach Jerusalem“ als akademischer Wandzirkus von einem Platz auf den anderen, getrieben vom Glauben an die mögliche Besetzung eines (Lehr-)Stuhls, wenn die Musik aufhört zu spielen.

Teilungspraktiken

Diese Markierungspraktiken des *Noch-nicht* sind hierbei untrennbar mit Praktiken der Teilung verbunden. Praktische Markierungen einer Mangelhaftigkeit an einem Subjekt artikulieren relational Positionen, die sich als diese Mangelhaftigkeit-Ausweisen-Könnend autorisieren. Der „stufenförmige(n) Aufstieg entlang von Statusgruppen“ verbindet sich auch in der AEW „mit den Prüfungsverfahren wissenschaftlicher Geltung“ (Jergus 2021, S. 13) und produziert so u. a. performativ die Teilung zwischen *Berufenen*, die diese Differenz kennzeichnen, und *Nicht-Berufenen*, die sich zu dieser Differenzmarkierung verhalten müssen. Wir wollen auf zweifache Weise umreißen, was vor diesem Hintergrund als Teilungspraktik aufgerufen werden könnte.

Zum einen kann mit Foucault ein Blick auf die Hervorbringung einer solchen Teilung gerichtet werden. Er verweist auf die subjektivierenden Effekte von „Teilungspraktiken“, die er im Rahmen seiner Analysen der Macht situiert (Foucault 1994, S. 243). Foucault fokussiert die Produktivität jener „Teilungspraktiken“ für das Subjekt, wobei es ihm einerseits um die ausschließenden Zuschreibungen eines *Nicht* geht (bspw. als Prä-/Post-Doc ist man *nicht* AEW-Professorin). Die Abteilungen von den anderen stehen andererseits in explizitem Zusammenhang mit einer Teilung des Subjekts „in seinem Inneren“ (ebd.), mit dem also, was wir eingangs als Markierungspraktiken eines *Noch-nicht* bezeichnet haben (als AEW-Professorin oder AEW-Professor autorisiert man sich darauf verweisen zu können, woran Prä-/Post-Docs arbeiten sollten). Diese Einteilung geht mit einer Differenzmarkierung und dem Versprechen der Aufhebung derselben aus dem Selbst heraus einher. Insofern verstehen wir hier Macht im Anschluss an Foucault *gouvernemental*. Sie ist eine Relation, „die

aus Individuen Subjekte macht“ (ebd.), indem diese sich – sich selbst objektivierend – als Differenz in Bezug auf eine nicht erfüllte Norm ansichtig werden (ebd.; vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 212). Als „Subjekte-im-Werden“, deren *Noch-nicht* in jeder sich wiederholenden Praktik der Teilung für diese zum Vorschein kommt, sollen „Studierende, wissenschaftlicher Nachwuchs und Professoren in die Lage versetzt werden, sich selbst zur Exzellenz zu führen“ (Bröckling/Peter 2017, S. 296).

Zum anderen kann mit Rancière zurückgefragt werden, warum diese *Aufteilung* des Sinnlichen zwischen *Berufenen* und *Nicht-Berufenen*, zwischen jenen, „die man sieht und jene[n], die man nicht sieht“, jenen, die gehört werden, und jenen, deren Rede vielerorts nicht unbedingt als relevant wahrgenommen wird (Rancière 2002, S. 34ff.), nicht im Protest des Mittelbaus gegenüber dem Unrecht der Ungleichbehandlung in sich zusammenfällt. Reicht eine subjektivierende Einschreibung von Differenz hierfür wirklich aus? Eine mit Rancière beschreibbare „Aufteilung der [sinnlichen] Ordnung“ (ebd., S. 52) muss dabei einerseits als eine ästhetische Hervorbringung und „Verteilung der Plätze und der Funktionen“ (ebd., S. 39) aufgerufen werden. Andererseits werden über die „Legitimierung“ (ebd.) der Möglichkeiten, gesehen/gehört zu werden, jene Positionen, die (nicht-)gehört/gesehen werden, erst hervorgebracht. Indem also in der AEW bspw. den Positionen von *Berufenen* eine andere Relevanz zugesprochen wird als denjenigen von *Nicht-Berufenen*, wird eine „Aufteilung der sinnlichen Ordnung“ (ebd., S. 52) hervorgebracht, die sich wiederum in die jeweiligen Subjektpositionen einschreibt.

Kann aber nicht auch hier, so unsere Rückfrage, ein „Konflikt über das Dasein einer gemeinsamen Bühne“ (ebd., S. 38), gedacht werden? Funktioniert der universitäre Körper nicht nur durch die vielen *Nicht-Berufenen*, die sich gegen die universitäre „Reise nach Jerusalem“ auflehnen könnten (vgl. Burchardt 2018, Leinfellner/Simon 2021)? Und welche Rolle kommt den *Berufenen* zu, markieren sie doch die Grenze jener Metapher der „Reise nach Jerusalem“? Es mag so erscheinen, als seien die *Berufenen nicht mehr* Teil jenes Spiels, sondern ein Publikum, das verfolgt, wer als nächstes die Teilung zwischen *Berufenen* und *Nicht-Berufenen* überwindet. Aber auch *Berufene* sind noch im selben Spiel wie *Noch-nicht-Berufene* und halten es aufrecht.

Nicht-mehr noch-nicht-Berufene immer noch im Spiel des Wettbewerbs

Jetzt aber: Man hat tatsächlich einen (Lehr-)Stuhl ergattert, man sitzt und die Musik spielt *nicht mehr*. Häufig wird dieser Sieg so interpretiert, dass es Glück und Zufall war, zur richtigen Zeit am richtigen Ort gewesen zu sein, womit die individuelle Leistung aufgehoben wird, welcher dem *Noch-nicht* allein zugemutet wurde. Zwar bleiben auch *Berufene* im agonalen Spiel um (Lehr-)Stüh-

le, wenn sie sich auf Professuren bewerben, aber ihre Lage ist weder gleichermaßen prekär noch verschwinden sie im Zwischen.

Berufene sind nicht mehr Noch-nicht-Berufene. Sie stehen *nicht mehr* unter dem Damoklesschwert des Existenzverlusts, man sitzt sicher auf (s)einem Stuhl. Da Fluktuation aber Innovationskraft sichere, so die bildungspolitische Argumentation hinter Befristungsgesetzgebungen wie dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG), ist man angehalten, dies zu widerlegen und weiterhin permanent seine Leistung unter Beweis zu stellen, um die Berufung zu legitimieren. Berufene haben einen *Ruf zu verlieren*, zwar nicht arbeitsrechtlich, aber in der *scientific community*. Flankiert durch Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen verlängert sich daher der Leistungsdruck. Das An-Sehen bei Kolleginnen und Kollegen der Fakultät schwindet, wenn man bei den Rankings der meisten Promotionen, höchsten Forschungsgelder und populärsten Publikationen und Transferleistungen nicht irgendwo punktet. Das An-Sehen schwindet ebenfalls in der *scientific community*, auch dort fällt auf, wenn man unsichtbar bleibt, weil ohne spektakuläre Publikationen, Tagungsbeiträge oder der Präsenz in Forschungsnetzwerken, in welche man nur mit einem geförderten Projekt kommt.

Wenn *das Noch-nicht* zur Berufung auf eine Professur avanciert, ist man zwar dem Prekariat entkommen, aber den subjektivierenden Strukturen, welche jenes prägt, nicht. Ein Grund, warum es keine Rebellion, keine Solidarität, keinen Widerspruch der Berufenen gibt, liegt u. a. darin, dass die Strukturen, in welchen man sich zur Professorin, zum Professor subjektiviert oder habitualisiert hat, weiterhin die Praxis bestimmen. Die neoliberalen Steuerungssysteme gelten auch für Berufene *immer noch*, da sie „die Bewährungs-, Anerkennungs- und Sichtbarkeitskämpfe wissenschaftliche Subjekte insgesamt betreffen“ (Jergus 2021, S. 12, vgl. auch Pazzini 2010). Weiterhin wird „Reise nach Jerusalem“ gespielt, ob als Zuschauende, als berufene Teilnehmende oder als Spielleitung. Man entkommt dem Spiel nicht, sondern übernimmt die Position der Pastoralmacht und muss für Ermöglichungssicherheit sorgen, d. h. die Sicherung möglichst vieler Qualifikationsmöglichkeiten, wie bildungspolitisch gern gefordert (vgl. Bahr/Eichhorn/Kubon 2022, S. 20). Für *Berufene* ist es *nicht mehr* nur die Frage, „wie nicht dermaßen und derartig regiert zu werden“ (vgl. Foucault 1992, S. 11 f.), sondern es kommt hinzu: wie nicht dermaßen regieren oder führen. Aufgerufen ist damit die Frage nach der spezifischen Qualität der Betreuungsverhältnisse in Qualifikationsphasen an der Hochschule, die über Dienstverhältnisse insofern hinausgehen, als es um die Einführung in das Feld der akademischen Disziplin geht. Das Meister-Schüler-Verhältnis (vgl. mit Bezug auf Foucault Coelen 2006) bleibt ein pädagogisches Verhältnis, welches nicht macht, aber herrschaftsfrei gestaltet werden kann. Dieser Umstand wird oft vergessen, wenn vonseiten des Mittelbaus der Vorwurf der Pädagogisierung am Umgang mit ihnen gemacht wird. Der Vorwurf zeugt von einem pejorativen Gebrauch des Wortes Pädagogik.

„Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem gegebenen Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und ihm sagt, was er tun muss, ihn unterrichtet, ihm ein Wissen übermittelt, ihm Techniken mitteilt; das Problem liegt darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken (in denen die Macht nicht ‚nicht-spielen‘ kann und nicht schlecht an sich ist) Herrschaftseffekte vermeiden kann.“ (Foucault 1985, S. 26)

Die Frage nach der Subjektivierung des Wissenschaftler-Subjekts mit einem Foucaultschen Blick wirft einerseits erkenntnispolitisch die Frage auf: Wie anders denken und sprechen (lassen), wenn man in stilprägenden Denkkollektiven akademisch sozialisiert wurde (Ludwik Fleck)? Andererseits auf der Ebene institutionalisierter Wissenschaft oder disziplinpoltisch lässt sich fragen: Wie anders handeln, wenn dieselben Strukturen, die es einem ermöglicht haben, teilzunehmen, ein anderes Handeln verweigern (Hannah Arendt)? Mit Fleck und Arendt sollen beide Seiten als dilemmatisch konturiert werden.

Ludwik Fleck – Wie ins Denken hineinführen, um die Geführten selbst denken zu lassen?

Die These, dass nur Fluktuation die Innovationskraft sichere, könnte mit Ludwik Flecks (1983) Ausführungen zum Denkkollektiv bekräftigt werden. Berufene wären festgeschrieben auf spezielle Themen, festgefahren in einem Denkstil und alle im Umfeld Mit-Arbeitenden werden in das Denkkollektiv eingemeindet und dieses damit gesichert. Jedes neue Mitglied im Denkkollektiv jedoch berge die Chance (oder die Bedrohung), „die ganze intellektuelle Stimmung ins Wanken“ (Fleck 1983, S. 78) zu bringen. Insofern stimmt es, dass Fluktuation Innovation bringt.

Diese Form des Werdens eines Wissenschaftler-Subjekts scheint aber nicht mehr vorherrschend, weil derartige Denkkollektive in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft heute in dem identifizierenden Sinne von Theorieschulen oder Hauptströmungen kaum noch wahrzunehmen sind. Die heutige Generation von Professorinnen und Professoren ist vielleicht noch aus sie prägenden Denkkollektiven hervorgegangen, doch selbst will sie offenbar nur selten prägend sein. Fleck insistiert darauf: Um befähigt zu werden in der Wissenschaft zu forschen, muss der disziplinäre Blick geübt werden. „Man muß also erst lernen, zu schauen, um das wahrnehmen zu können, was die Grundlage der gegebenen Disziplin bildet“ (Fleck 1983, S. 60). Um die Gegenstände der Erziehungswissenschaft in ihrer konstitutiven Konstruktion zu verstehen, bedarf es einer Schulung der Wahrnehmung sowie Sensibilisierung der sprachlichen Artikulation. Das kann als „erzwungene Habitustransformation“ verstanden werden, die „eine bestimmte Form des (angemessenen) Schreibens und Sprechens“ (Bienmüller/Froebus/Schröder 2021, S. 3) verlangt. Dennoch scheinen heute keine so dominanten Denkkollektive vorherrschend zu sein, dass nicht neue und andere Denk- und Sprechweisen möglich wären. Diese Transformation ging hervor aus der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft und

der Absage der AEW, weder Dach noch Fundament sein zu wollen, sondern vielmehr „Gelenkstück“, also ein Zwischen in Form von „Verbindungsstüren, Schwellen, Durchgängen“ (vgl. Thompson 2020, S. 13f.).

Dass die Lehrstühle mit der eindeutigen Denomination Allgemeine Erziehungswissenschaft sich (scheinbar) verringern, hat u. a. damit zu tun, dass in Folge der innerdisziplinär enormen Ausdifferenzierung bestimmte Forschungsfelder aufgrund ihrer je spezifischen gesellschaftlichen Relevanz privilegiert werden. Dies birgt für die AEW die zweifache Herausforderung, Fragen der Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung passgenau in das gegenwärtig vorherrschende Forschungsparadigma übersetzen zu müssen und zudem die Anforderungen einer Wirkungsforschung auf der Ebene ihrer Effekte zu problematisieren (vgl. Bellmann/Müller 2011). Wenn man dies vorherrschende Forschungsparadigma als hybrides Denkkollektiv versteht, dann stellt sich die Frage, wie die Neuankömmlinge (be)handeln, noch einmal neu.

Hannah Arendt – Wie anders handeln?

Selbst wenn die Neuankömmlinge (vgl. Jergus mit Bezug auf Arendt 2021, S. 14) das Bestehende infrage stellen, sind Berufene nicht in der Lage, die Verantwortung derart zu übernehmen, dass sie für das So-Sein der Verhältnisse der AEW einstehen könnten. Doch ein Rückzug kann nicht die Alternative sein. Für Neuankömmlinge muss es Experimentier-Räume geben, die es ihnen ermöglichen, zu sprechen und gehört zu werden, ohne dass wissenschaftliche wie lebensweltliche Öffentlichkeit oder die Verpflichtung auf ein spezielles Denkkollektiv bestimmend wirkt.

Arendts Argumente auf die Situation bezogen: Man hat, als man den Nachwuchs – und wir bleiben einmal bei dieser despektierlichen Benennung, um nicht zu verschleiern, dass Arendt von Kindern und Jugendlichen spricht und es ein pädagogisches Verhältnis ist – von der Autorität der Professorinnen und Professoren emanzipierte, ihn „nicht befreit, sondern einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität unterstellt, der Tyrannei durch die Majorität“ (Arendt 2020, S. 262, vgl. dazu Weiß 2014). Die Reaktion ist „Konformismus auf der einen und Haltlosigkeit auf der anderen Seite“ (ebd.). Aufgrund der Haltlosigkeit verschwinden die, die sich nicht konform den herrschenden Paradigmen von Forschung und Lehre anpassen können oder wollen. Es verschwinden auch Professorinnen und Professoren in der „Verdunkelung durch die Öffentlichkeit“ (vgl. Arendt 2017, S. 9; vgl. hierzu Golle/Wittig 2022), weil sie die Welt der Wissenschaft und AEW, so wie sie gerade hegemonial artikuliert wird, nicht vertreten und verantworten wollen. Das jedoch hat Folgen für die Neuankömmlinge: Ihnen wird nicht nur die Welt verschlossen, so Arendt, unter der Vorgabe, sie „in ihrer Eigenständigkeit zu respektieren“ (Arendt 2020, S. 264), sondern es droht ein Stück „Weltverlust“ aufgrund von Rückzug. „[W]as verloren geht, ist der spezifische und meist unersetzliche Zwischenraum, der sich gerade zwischen diesen Menschen und seinen Mitmenschen gebildet hätte“

(Arendt 2017, S. 18), d. h. zwischen *Berufenen* und *Noch-nicht-Berufenen*. Dieses Zwischen ist nicht dasjenige, in welchem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschwinden, sondern das Gegenteil: ein Raum für ihre Gestaltung, welcher statusübergreifend von *Nicht-Berufenen* und *Berufenen* gemeinsam zu sichern ist. Es ist das Zwischen, welches von der AEW als „Gelenkstück“ (Thompson 2020) die disziplinäre Zerstreuung zusammenhält und verbindet.

Steffen Wittig, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.

Gabriele Weiß, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft – Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik am Department Erziehungswissenschaft, Fakultät Bildung – Architektur – Künste an der Universität Siegen.

Literatur

- Arendt, Hannah (2017): *Menschen in finsternen Zeiten*. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2020): *Die Krise in der Erziehung*. In: Arendt, Hanna: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255-276.
- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2021): *Who cares? No one cares...* In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 75-79.
- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2021): *Who cares? No one cares...* In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 75-79. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.07>.
- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>.
- Biemüller, Ricarda/Froebus, Katarina/Schröder, Sabrina (2021): *Who cares about Übergänge?* In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 17-23. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.08>.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2017): *Das Dispositiv der Exzellenz*. In: Diaz-Bone, Rainer/Hartz, Ronald (Hrsg.): *Dispositiv und Ökonomie. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-303. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15842-2_11.

- Burchard, Amory (2018): Junge Akademie rüttelt am Lehrstuhl. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/diskussion-ueber-die-departmentstruktur-junge-akademie-ruettelt-am-lehrstuhl/22646082.html> [Zugriff: 20. September 2022].
- Coelen, Thomas (2006): Pädagogik und Selbstsorge im antiken Meister-Schüler-Verhältnis. Ausweg aus Disziplinierungstechnik und Geständniszwang? In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 253-264. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_14.
- Dzierbicka, Agnieszka (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 101-120. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_6.
- Fleck, Ludwik (1983): *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golle, Julia/Wittig, Steffen (2022): Artikulation und Öffentlichkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 16-38.
- Heßdörfer, Florian/Wittig, Steffen (2021): Leistung, Ritual und Optimierung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97, 2, S. 127-143. <https://doi.org/10.30965/25890581-09702002>.
- Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 11-16. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>.
- Leinfellner, Stefanie/Simon, Stephanie (2021): Jenseits unbefristeter Professuren – inmitten der Sorgen um das wissenschaftliche Feld. In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 30-42. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.10>.
- Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, Andrea/Sander, Olaf (Hrsg.): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: transcript, S. 43-64. <https://doi.org/10.1515/9783839403167>.
- Liesner, Andrea (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 121-138. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_7.

- Liesner, Andrea (2008): Wie regiert man Hochschullehrer? Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart. In: Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hrsg.): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Arbeitsbereich Historisch-systematische Bildungsforschung Bremen: Universität Bremen, S. 27-35.
- Marchart, Oliver (2013): Die Prekarisierungsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421925>.
- Ostmeier, Esther/Welpe, Isabell M. (2021): Innovation in Forschung und Lehre. Was hemmt, was fördert? – Ergebnisse einer Umfrage unter Professoren und Professorinnen. In: *Forschung & Lehre* 21, 9, S. 730-732. <https://doi.org/10.37307/j.0945-5604.2021.09.10>.
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte et al. (Hrsg.): Unbedingte Universitäten. Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, S. 145-156.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-223. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, Gabriele (2014): Sich dem Leben exponieren, damit es einen trifft. Hannah Arendts Gedanken zur Lebenskunst. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Lebenskunst im 20. Jahrhundert. Stimmen von Philosophen, Künstlern und Therapeuten. München: Fink, S. 185-200. https://doi.org/10.30965/9783846755822_012.

Pädagogisches Vokabular in Bewegung

Zur Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

*Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich,
Carlotta Voß & Kai Wortmann*

Zu den Aufgaben einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehört die Arbeit an und mit „Grundbegriffen“ der Disziplin, mithin jenen Vokabeln, die auch in anderen Teilbereichen Verwendung finden. Diese Begriffsarbeit kann schließend betrieben werden, indem Definitionen eingeführt und die Begriffe dadurch festgeschrieben werden, um sie handhabbar zu machen. Demgegenüber lässt sich auch an einer Öffnung der Bedeutung der Begriffe arbeiten, indem Schließungsversuche dekonstruiert und Genealogien nachgezeichnet werden.

Es ist dieses Spannungsfeld zwischen Schließung und Öffnung, in dem sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft bewegt. Ein solches Verständnis legt nahe, das pädagogische Vokabular als eines in Bewegung zu charakterisieren – und dennoch nicht auf die Auseinandersetzung mit „Schlüsselbegriffen“ zu verzichten. Im Folgenden möchten wir skizzieren, wie unser Einsatz eines pädagogischen Vokabulars „in Bewegung“ (Feldmann et al. 2022) zu verstehen ist und wie es für die Diskussion um die Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden kann.

In der Vergangenheit wurden in der Erziehungswissenschaft immer wieder Krisen der Disziplin, ihrer Aufgaben und ihres Selbstverständnisses ausgerufen (vgl. Tenorth 1992). Die Allgemeine Erziehungswissenschaft steht vor der Herausforderung, sich angesichts kompetenzorientierter Lehre und evidenzbasierter Forschung innerhalb der Disziplin immer wieder neu positionieren zu müssen. Ihr Aufgabengebiet korrespondiert weder mit der Logik von Drittmittelanträgen noch den Messkriterien von Evaluationstools oder den Anforderungen an eine berufsqualifizierende Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Frage ist, was sich diesen Entwicklungen an den Hochschulen entgegensetzen lässt – und welche Rolle dabei der Allgemeine Erziehungswissenschaft zukommen könnte (vgl. Rieger-Ladich 2022). Statt also eine erneute Jeremiade über ihren Bedeutungsverlust anzustimmen, wollen wir das Augenmerk darauf lenken, wie sie ihre „spezifische Expertise [...], die darin besteht, die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ‚Gegenstände‘ selbst zum Thema zu machen“ (Bünger/Jergus 2021, S. 85), zur Entfaltung bringen kann.

Wir gehen davon aus, dass gerade die Allgemeine Erziehungswissenschaft über die nötige Beweglichkeit verfügt, um die disziplin- und hochschulpolitischen Entwicklungen kritisch in den Blick nehmen zu können (Öffnung) und darüber hinaus einen eigenen positiven Einsatz zu formulieren (Schließung).

Uns interessiert daher, was die Voraussetzungen dafür sind, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft einen reflexiven Denkstil entwickelt, der es nicht nur ermöglicht, Kritik an den Missständen des wissenschaftlichen Betriebs zu üben, sondern auch die eigene wissenschaftliche Praxis auf ihre blinden Flecken hin zu untersuchen.

Sie müsste sich dafür zunächst der anspruchsvollen Arbeit widmen, die eigene Disziplin zu kartieren und jene Räume zu inspizieren, an denen es zwischen Teildisziplinen zum Umschlag von Begriffen, Konzepten und Theorien kommt (vgl. Thompson et al. 2021). Eine solche Inspektion des pädagogischen Feldes und der Begriffsbewegungen sollte weniger dazu dienen, ein Foto von der Begriffslandschaft der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu knipsen, es goldgerahmt in den Bücherschrank zu stellen, um es dann und wann in selbstvergewissernder Absicht betrachten zu können. Der Charakter der Arbeit an und mit den Begriffen gleicht stattdessen einem Bewegtbild: Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit der Genese, Bestimmung und Verwendung solcher Begriffe, die Johann Friedrich Herbart (1806, S. 15) einst zu den „einheimischen Begriffen“ zählte. Gleichzeitig gilt es, auch jene Begriffe in Augenschein zu nehmen, die als „Neuankömmlinge“ der Disziplin bezeichnet werden können, und sie in ihrer ganzen Ambivalenz zu erkunden. Was ist an der Verwendung von Begriffen wie Adressierung, Generationen oder Habitus attraktiv? Was ist vielleicht irritierend? Was haben Begriffe wie Bildung, Leiblichkeit oder Mündigkeit in der Vergangenheit geleistet? Und was nicht? Mit welchen Begriffen ist Privileg, Relationalität und Hegemonie verwandt? Welchen Diskursen und Positionen verdanken Klasse, Diskurs und Dialektik ihr Profil? Wie ist die Konjunktur von Identitätspolitik, Anerkennung und Differenz zu erklären? Und warum werden neben erwartbaren Begriffen wie Erziehung, Geschichte und Wissen auch solche wie Scheitern, Queer* oder Othering diskutiert?

Die Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte und Semantik solcher Begriffe kann Aufschluss geben über Denkstile und Diskurspraktiken, die innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entwickelt und konsolidiert werden. Der dynamische Charakter der Begriffe fordert dazu auf, Bedeutungsverschiebungen in den Blick zu nehmen, sich mit zeitgenössischen Verwendungsweisen auseinanderzusetzen und Prognosen im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung eines Begriffs zu formulieren. Auf diese Weise können Debatten initiiert, Kontroversen geführt und Diskurse verschränkt werden, die in die Disziplin hinein und über ihre Grenzen hinaus Wirkung zeigen.

Durch eine solche Perspektivierung der Begriffsarbeit wird deutlich, dass es sowohl zwischen den Nachbar- und Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu einem regen Grenzverkehr kommt als auch dass sich die Begriffe nicht jenseits politischer, aktivistischer und gesellschaftlicher Diskurse entwickeln. Eine Arbeit an teildisziplinübergreifenden Begriffen und Problemen impliziert damit keineswegs die Obsoleszenz der Theoriearbeit anderer (Teil-)Disziplinen. Im Gegenteil: Die Begriffe und Theorien beeinflussen und stimulieren sich gegen-

seitig. Wird die grundbegriffliche Arbeit auf diese Weise als Bewegung zwischen Öffnung und Schließung verstanden, dient der Gegenstandsbereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht nur der innerdisziplinären Selbstvergewisserung, sondern macht Theorien und Debatten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auch für andere (Teil-)Disziplinen verfügbar (vgl. Stadler-Altman/Gross 2019).

Dabei erscheint auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft in einem anderen Licht: Statt als Gatekeeperin zu fungieren, die darüber entscheidet, welche Begriffe, Konzepte und Methoden künftig Eingang in das disziplinäre Repertoire erhalten – eine Rolle, die ihr in der Vergangenheit zuweilen zugeschrieben wurde –, wäre einer zeitgenössischen Allgemeinen Erziehungswissenschaft vielmehr daran gelegen, die intra- und interdisziplinären Grenzbewegungen aufmerksam zu beobachten. Sie sollte dabei auch solchen Begriffen und Konzepten Aufmerksamkeit schenken, die in aktivistischen Kreisen oder politischen Kontexten intensiv diskutiert werden – und bisweilen auch Brücken in disziplinäres Neuland bauen (vgl. Gieryn 1983).

Ein solches Vorhaben lässt sich in Anlehnung an Richard Rorty als „Kulturpolitik“ beschreiben. Der US-amerikanische Philosoph betrachtet die zunehmende Professionalisierung der *humanities* wie auch deren Verwissenschaftlichung nach dem Vorbild der Naturwissenschaften überaus skeptisch. Statt mit stabilen Begriffen und gleichbleibenden Problemen zu rechnen, schlägt er vor, alte Probleme gegen neue auszutauschen und den Wandel der Sprache als Chance zu begreifen. Philosophie könne dann als Kulturpolitik betrieben werden: „Der Ausdruck ‚Kulturpolitik‘ bezieht sich unter anderem auf Auseinandersetzungen darüber, welche Wörter man verwenden sollte“, darauf „Veränderungen im Gebrauch unserer Wörter vor[zu]schlagen“, „neue Wörter in Umlauf [zu] bringen“, um „unseren Vorrat an individuellen und kulturellen Selbstbeschreibungen zu erweitern“ sowie auch auf radikale „Vorhaben, bei denen es darum geht, ganze Themenbereiche aus der Welt zu schaffen“ (Rorty 2008, S. 15, 218; vgl. Wortmann 2022).

Stellt man ein solches Verständnis von Begriffsarbeit in Rechnung, wird schnell einsichtig, dass der Gegensatz zwischen Schließung und Öffnung nicht aufgelöst werden kann: Begriffsarbeit als Kulturpolitik benötigt beide Operationen – die Öffnung ebenso wie die Schließung. Das gilt auch für ein Verständnis von Schlüsselbegriffen als Grundbegriffe, die ebenso wie das pädagogische Vokabular als Gesamtes „in Bewegung“ bleiben. Es handelt sich um einen Einsatz im Gespräch der Disziplin – dieser fällt nie neutral aus, fordert jedoch zu neuen Zügen und Einsätzen heraus.

Milena Feldmann, M. A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der DFG-Emmy-Noether-Gruppe „Linking Ages“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Markus Rieger-Ladich, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Carlotta Voß, M. A., ist Doktorandin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Kai Wortmann, M. Sc., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena

Literatur

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-work and the Demarcation of Science from Non-science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, 6, S. 781-795. <https://doi.org/10.2307/2095325>.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Pädagogisches Vokabular reloaded. Auf dem Weg zu einer neuen Reflexionskultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, 1, S. 34-42.
- Rorty, Richard (2008): *Philosophie als Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stadler-Altman, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.) (2019): *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4d9>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin (= Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft)*. Weinheim, Basel: Beltz 1992, S. 129-139.
- Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2021): *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wortmann, Kai (2022): Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 76-99.

Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken

Roland Reichenbach

„Die Imagination ist das wichtigste Instrument des Guten“

John Dewey (1998, S. 401)

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.

Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“

Jean François Billeter (2015, S. 78)

Vorbemerkungen

Mit den folgenden Erläuterungen soll behauptet werden, dass der tiefere Sinn oder die Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin liegt (oder liegen könnte), disziplinäres *Orientierungswissen* zu generieren, zu bewahren und zu revidieren und damit der Entwicklung und Kultivierung der pädagogischen *Urteilskompetenz* dienlich zu sein. Hierbei spielt die Kenntnis von und Beschäftigung mit pädagogischen *Ideen* – im Plural – eine zentrale Rolle. Nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie bedarf es der Urteilskompetenz, um bloßes Meinungswissen – mag es auch durch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs legitimiert erscheinen – hinterfragen zu können. Wer eigene Meinung zu prüfen bereit ist, wird sie auch nicht mehr dogmatisch vertreten wollen, vielmehr wird er oder sie merken, dass es zur Urteilsbildung der Beratung und Erwägung bedarf, denn urteilen müssen wir nur dort, wo wir nicht wissen und Wissen vielleicht gar nie vorhanden sein wird. Das ist typischerweise der Fall für die Bereiche von Erziehung und Bildung. Urteile kommen, wie Arendt (1998, S. 14) zu begründen suchte, weder durch Induktion noch durch Deduktion zustande, sie haben nur bedingt einen diskursiv-logischen Charakter. Schon Locke hat darauf hingewiesen, dass ungeprüfte Meinungen gar nichts mit Urteilsprozessen zu tun haben:

„Können wir nicht beobachten, dass sehr viele – um nicht zu sagen die meisten – Menschen meinen, sie hätten sich von allerlei Gegenständen ein richtiges Urteil gebildet, und zwar nur, weil ihnen nie etwas anderes in den Sinn gekommen ist? Können wir nicht oft feststellen, dass sie sich einbilden, sie hätten richtig geurteilt und zwar nur, weil sie ihre eigenen Meinungen nie bezweifelt oder nachgeprüft haben? Dass hiesse aber doch in der Tat annehmen, man urteile richtig, weil man überhaupt nie geurteilt hat. Dabei versteifen sich von allen Menschen gerade diese am eigensinnigsten auf ihre Meinung; diejenigen sind gewöhnlich

am verbohrtesten und in ihre Lehren am meisten verrannt, die sie am wenigsten nachgeprüft haben.“ (Locke 2018, S. 349f.)

Ideen und Meinungen sind nicht das Gleiche. Meinungen können „bezweifelt oder nachgeprüft“ werden, Ideen können sich in ihrer Umsetzung vielleicht als nutzlos, gefährlich oder erfolgreich erweisen. Doch Ideen tragen nicht eo ipso auch eine Idealität in sich, die nach Verwirklichung drängt, vielmehr helfen Ideen, die Welt zu betrachten. Wer differenzierter zu betrachten vermag, wird vielleicht auch angemessener handeln können. Das heißt keineswegs, dass es dabei um die „Verwirklichung“ von Ideen geht. Urteilen ist nicht Handeln, Urteilen ist auch nicht Bestandteil des Handelns, Handeln ist Freiheitspraxis, die Entwicklung von Urteilskompetenz aber eine Frage der Bildung. Die Qualität des Urteilens bestimmt über die je konkrete Angemessenheit von Handlungen. Daher ist es auch wenig plausibel, die Handlungskompetenz als die „oberste“ und alle Kompetenzen umfassende Kategorie zu verstehen; wenn eine oberste Kompetenz markiert werden müsste, so wäre es plausibler, sie in der Urteilskompetenz zu sehen.

Der etwas lamentable Sockel-Säulen-Diskurs

Selbstverständigungsdiskurse und generell Selbstvergewisserungsbemühungen sind in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (unter diesem oder anderen Namen wie „Philosophy of Education“ oder „Foundation of Education“) nicht nur im deutschsprachigen Raum mittlerweile eine Art Tradition. Die damit verbundene Nachdenklichkeit, die von Gefühlen der Verunsicherung und Selbstlegitimationsimpulsen begleitet sein kann, ist ganz zu begrüßen, sofern sie nicht im selbstmitleidigen Lamento mündet. Vertretende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sehen sich in der Regel in der einen oder anderen Weise der pädagogischen Theorie und Geschichte der Erziehung, der Bildung und/oder der pädagogischen Institutionen verpflichtet. Natürlich kennen auch Vertretende anderer erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen diese Verpflichtung. Was als Theorie gilt, ist dann aber freilich umstritten. Dass in dieser zentralen Frage keine Einhelligkeit zu erkennen ist, ist m. E. ebenfalls begrüßenswert und passend für die akademische und universitäre Lebensform.

Nicht selten wird die Allgemeine Erziehungswissenschaft insbesondere im Kontext der Lehre auf die Aufgabe von Einführungen in das Fach und seine sogenannte „Grundbegriffe“ reduziert. Und zweifellos sehen nicht wenige Kolleginnen und Kollegen genau darin (noch) die Hauptfunktion derjenigen, die vor Ort die Allgemeine Erziehungswissenschaft vertreten. Einführen in erziehungswissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden kann ja jeder und jede, scheinen manche zu wissen oder zu suggerieren, nur möchte man diesen scheinbar *dirty job* selber nicht machen, sondern sich lieber der *fancy research* widmen. Manche Vertretende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verstehen jedoch

demgegenüber ihr Fach nicht „nur“ im Dienst von Einführungen in die grundlegenden Wissensbestände von Erziehungswissenschaft, sondern deklarieren: „Wir sind nicht nur der Sockel der Disziplin, sondern eine eigenständige Säule im Haus der Erziehungswissenschaft!“ Sie möchten also beides zugleich sein, Sockel und Säule! Die in der deutschen Sprache verbreiteten Architekturmetaphern (vgl. Galtung 1981) sind ein Spezialfall der bedeutsamen raummetaphorischen Begrifflichkeiten; wie alle Metaphern heben auch sie zentral erscheinende Aspekte hervor und verstecken andere (vgl. Lakoff/Johnson 2000). „Eigentlich“ weiß man ja, dass Disziplinen keine Gebäude sind – weder Fundamente, Säulen noch andere Bauelemente besitzen –, wie auch Theorien keine Gebäude sind und Kinder keine Pflanzen. Kinder sind auch keine Konstrukte, denn Konstrukte weinen nicht und machen nicht in die Windeln, wie Prange treffend meinte (Prange 2000, S. 101). Jedenfalls sehen Pflanzen nicht wie Kinder aus. Warum also Säule sein wollen? Was sollen diese Säulen einer Disziplin denn tragen? Ein Dach vielleicht? Das Dach der Erziehungswissenschaft?

Deviante Namensgebungen sind – aus metaphorologischer Perspektive – konstitutiv für das Denken und Sprechen. Auch das mag bestritten werden (jedenfalls, wenn man sich nicht mit der Rolle der Metaphern beschäftigt hat). Auch der Status der Erziehungswissenschaft als Ganzes ist umstritten: Ist sie ein Fach oder eine Disziplin? Gewiss war sie einmal eine „Agogik“, das will sie nicht mehr sein, sondern Wissenschaft. Aber ist sie eine „Logie“, eine „Prudenz“ oder gar eine „Nomie“? Das Wort „Wissenschaft“ verdeckt solche Probleme auf zuverlässige Weise. Möglicherweise ist die Erziehungswissenschaft eine „phantastische Wissenschaft“, wie Borges von der Theologie meinte (Borges 2018, S. 165). Doch: auch wenn sich das (irgendwie verstandene) Allgemeine vom Besonderen klar trennen ließe, wie mit der Begrifflichkeit der *Allgemeinen* Erziehungswissenschaft schon fast suggeriert werden muss, wäre zu fragen, warum diese Subdisziplin als Sockel und nicht als Säule oder gar Dach zu verorten ist. Dass das Allgemeine und das Grundlegende (Elementare, Fundamentale...) zusammenzufallen scheinen, ist nun sicher keine semantische Selbstverständlichkeit, sondern eine nicht hinterfragte Denkgewohnheit, also eine Art höhere Gedankenlosigkeit (vgl. Parker 1992). Warum sollte das Allgemeine unten sein und nicht vielmehr oben? Oder ist das Allgemeine auf mehr oder weniger mysteriöse Weise überall und nirgendwo zugleich anzusiedeln? Christiane Thompson schreibt treffend:

„Nutzt man die Metapher des fachlichen Gebäudes, wären Ort und Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht mit dem ‚Fundament‘, sondern eher mit den Verbindungstüren, Schwellen, Durchgängen, aber auch den vermauerten Zugängen beschrieben. Die Pluralität von Wissenschaftsbezügen in der Erziehungswissenschaft und die enorme fachliche Breite machen die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einem Gelenkstück, wodurch fachliche Verständigung und Auseinandersetzung zustande kommen.“ (Thompson 2020, S. 13f.)

Das *dichotomische* Reden – z. B. „allgemein“ versus „besonders“ – ist weitverbreitet, meist hat es weniger disziplinäre, objekt- oder metatheoretische Gründe als vielmehr (wissenschafts-)politische und institutionengeschichtliche. Dichotomien verweisen auf Halbirtetes, Zweigeteiltes bzw. Getrenntes, deren beide Teile in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen, aber keine Schnittmengen aufweisen. Die Unterteilung zwischen geraden und ungeraden Zahlen ist ein eingängiges und vergleichsweise überzeugendes (da mathematisches?) Beispiel für eine dichotomische Begriffsverwendung: Um zu verstehen, was gerade Zahlen sind, muss man auch verstehen, was ungerade Zahlen sind. Die metaethische Unterscheidung zwischen Sein und Sollen ist ein anderes Beispiel für eine dichotomische Entgegensetzung. Diese Dichotomie ist begrifflich jedoch schon wesentlich voraussetzungsreicher als die erstgenannte, aber ihr (onto-)logischer und erkenntnistheoretischer Status ist (mit dem nötigen Aufwand) noch nachvollziehbar. Dichotomische Begriffsverwendungen sind in der Regel von „kontrastiven Vokabularen“ (feige – mutig, gut – böse, schön – hässlich...) insofern zu unterscheiden, als sie begriffslogisch schärfer sind (vgl. Taylor 1996). Allerdings prägen Dichotomien das Denken auch in Bereichen, in denen weder ihr ontologischer noch ihr epistemologischer Status ein für alle Mal verständlich gemacht werden kann – sowie im Fall der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in Abgrenzung zu ihren nachbarlichen, erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen. In diesen Fällen wird eine Tragfähigkeit der verwendeten Begrifflichkeiten suggeriert, die sich scheinbar in einem dichotomischen Verhältnis befinden, aber schon als Begriffe versagen, geschweige denn in ihrem Bezug auf ein „übergeordnetes“ Ganzes verstanden werden können. Muss man nicht feststellen, dass diese verwirrenden Sockel-Säulen-Diskussionen am Ende in einer Form von Aporie münden?

Die Beschäftigung mit pädagogischen Ideen

Im Folgenden sei dafür plädiert, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine – mehr oder weniger – spezifische akademische *Praxis* verstanden werden könnte, u. a. eine Beschäftigung mit pädagogischen Ideen. Dazu seien zunächst einige allgemeine Bemerkungen zur „Idee“ angebracht. Umgangssprachlich wird das Wort *Idee* im Sinne der Bedeutung von „Gedanken“, „Vorstellung“, „Einfall“, „Leitbild“ oder auch „Ideal“ gebraucht, während das altgriechische *idéa* ursprünglich auf Erscheinung oder Gestalt bzw. auch das Urbild rekurriert. „Idee“ ist eine Transliteration eines griechischen Wortes, das originär auf das *Sehen* und *Erkennen* der Formen bzw. Gestalten verweist (vgl. Urmsom 1967, S. 118). In Platons *Staat* wird die „Idee des Guten“ als der „höchste Gegenstand des Wissens“ vorgestellt (Platon 1961, S. 257). In seiner sogenannten Ideenlehre fungieren Ideen als ewige Urbilder der Dinge. Immanuel Kant schreibt zu Platon präzisierend: „Die Ideen sind bei ihm Urbilder

der Dinge selbst und nicht bloß Schlüssel zu möglichen Erfahrungen wie die Kategorien“, doch – so Kant – er wolle sich „in keine literarische Untersuchung einlassen, um den Sinn auszumachen, den der erhabene Philosoph mit seinem Ausdrucke verband“ (Kant 1781 & 1787/1976, S. 142).

Als ewige und unabhängige Paradigmata erhalten Ideen in der christlichen Theologie den Status des Denken Gottes, und verstanden als Muster, Entwurf oder Plan findet das Konzept der Idee in der mittelalterlichen Theologie (vgl. Leppin 2007) gewissermaßen auch in den Köpfen der Menschen eine Heimstätte. Die beiden Bedeutungen – Idee als Geistesgedanke und Idee als Muster oder Exempel einer Sache oder Phänomens – sind dennoch nicht voneinander abgekoppelt, vielmehr überschneiden sie sich schließlich in der Vorstellung der Idee als „mentaler Repräsentation“. Gleich bleibt sich ob der bestehenden und nuancierten Differenzen der *Bild-* oder *Bildlichkeitscharakter* der Idee und des Ideellen oder Idealen (auch als *Vorbildlichkeit* vorgestellt).

Unterschiedliche philosophische Perspektiven und Standpunkte um das Wesen der Ideen drehen sich um erkenntnistheoretische Fragen und Differenzen der Herkunft (der Ideen und des Ideellen) sowie des ontologischen Status. Die Fragen, ob und/oder inwiefern Ideen angeboren, universell, unabhängig, ewig, abstrakt oder aber konkret und kulturell gebunden sind, mögen – zumindest, wenn es um die Bedeutung und Wirkung von Ideen im menschlichen Handeln und Zusammenleben geht – heute in den Hintergrund gerückt sein. „Idee bedeutet eigentlich einen Vernunftbegriff, und Ideal die Vorstellung eines einzelnen als einer Idee adäquaten Wesens“, unterscheidet Kant in der „Kritik der Urteilskraft“ (1991, S. 114).

Als Komplementärkonzept zur Vernunftidee fungiert für Kant die ästhetische Idee: „[...] unter einer *ästhetischen Idee* aber verstehe ich diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlasst, ohne dass ihr doch irgendein bestimmter Gedanke, d.i. *Begriff*, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann“ (Kant 1790/1991, S. 246). Man sehe „leicht, dass sie das Gegenstück (Pendant) von einer *Vernunftidee* sei, welche umgekehrt ein Begriff ist, dem keine *Anschauung* (Vorstellung der Einbildungskraft) adäquat sein kann“ (ebd.). Interessanterweise betont (gerade) Kant in der *Urteilskraft* die Bedeutung der Dichtung bzw. der Dichter:

„Der Dichter wagt es, Vernunftideen von unsichtbaren Wesen, das Reich der Seligen, das Höllenreich, die Ewigkeit, die Schöpfung u. dgl. zu versinnlichen; oder auch das, was zwar Beispiele in der Erfahrung findet, z. B. den Tod, den Neid und alle Laster, imgleichen die Liebe, den Ruhm u. dgl. über die Schranken der Erfahrung hinaus, vermittelt einer Einbildungskraft, die dem Vernunft-Vorspiele in Erreichung eines Grössten nacheifert, in einer Vollständigkeit sinnlich zu machen, für die sich in der Natur kein Beispiel findet; und es ist eigentlich die Dichtkunst, in welcher sich das Vermögen ästhetischer Ideen in seinem ganzen Maße zeigen kann. Dieses Vermögen aber, für sich allein betrachtet, ist eigentlich nur ein Talent (der Einbildungskraft).“ (Ebd., S. 247)

Pädagogische Ideen sind m. E. als *ästhetische* Ideen zu verstehen. Sie lassen sich nicht beweisen oder belegen, sie können aber erfolgreich sein. Nach Eva Illouz müssen *erfolgreiche* Ideen mindestens drei Bedingungen erfüllen: (1) Sie müssen zur gesellschaftlichen Situation „passen“, das heißt u. a. die Erfahrungen der sozialen Akteure für diese selbst verständlich machen. (2) Sie müssen Orientierung bieten, speziell in den als bedeutsam erachteten Bereichen des Lebens, und (3) sie „müssen in sozialen Netzen institutionalisiert sein und zirkulieren“ (Illouz 2009, S. 41). Das ist nicht möglich ohne entsprechende Qualitäten der Verständlichkeit und Einfachheit des als Idee transportierten Gedankens. Hierbei spielen vornehmlich die *Bildlichkeit* bzw. *Anschaulichkeit* und/oder die *metaphorische Überzeugungskraft* eine wichtige Rolle. Hinzu tritt faktisch die Wirkung des Hammers der Repetition und eine gewisse „memetische Kontamination“ (Seböck 2008, S. 196). Man mag Bilder anschauen, Wörter lesen oder Tonabfolgen hören und darüber nachdenken, doch insgeheim wird man von diesen Wahrnehmungen sozusagen „infiziert“ und merkt die Kontamination nicht, vielleicht nicht einmal später (vgl. ebd.) – oder man setzt sie mit Bildung und Subjektivität gleich. Es ist kaum denkbar, dass Ideen erfolgreich werden, wenn sie nicht darin nützlich oder hilfreich sind, den Menschen – als *self-interpreting animals* (vgl. Taylor 1985) – Erfahrungen verständlich zu machen, d. h. sinnhaft vor Augen zu führen. Dazu ist die Bildhaftigkeit bzw. der metaphorische Gehalt von großer Bedeutung. Metaphorik ist zugestandenermaßen „uneigentliche“ Rede, quasi das Eingeständnis, dass das objektive Abbild der Wirklichkeit in den menschlichen Angelegenheiten nicht möglich ist, wir aber nicht umhinkönnen, als für unser Denken, Wollen und Fühlen einen Ausdruck zu finden, mit dem wir uns selbst und den anderen gegenüber verständlich machen können.

Ideen der Bildung und die pädagogische Urteilskompetenz

Wer sich als Erziehungswissenschaftlerin oder Erziehungswissenschaftler mit der Vielfalt der pädagogischen Ideen beschäftigt, wird reich belohnt. Denn wer mehr Ideen kennt – z. B. Bildungsideen –, erkennt auch mehr, nimmt *mehr, differenzierter* und *anders* wahr. Dies hilft doch sehr beim Lesen, Denken und Schreiben sowie beim Vortragen und Diskutieren. Die Verfeinerung und Erweiterung der Wahrnehmung unterstützt und fördert die pädagogische Urteilskraft bzw. Urteilskompetenz. Wer sich mit der Vielfalt der Ideen (eben z. B. der Bildung) beschäftigt, wird nicht mehr von *der* Bildungsidee oder *dem* Bildungsgedanken (im Singular) sprechen wollen und die monolithische Betrachtungsweise aufgeben. Es ist gewinnbringend, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, weil man dann etwas über Obst in Erfahrung bringt – es ist gewinnbringend, verschiedene Ideen der Bildung miteinander zu vergleichen, weil man dann etwas über Bil-

dung erfährt. Es „gibt“ das Obst *an sich* ebenso wenig wie die Bildung *an sich*, aber es gibt viele Ideen der Bildung, die zum Denken und Streiten anregen.

Ideen können einen regulativen Charakter haben, sie müssen aber nicht. Bei der Beschäftigung mit Ideen geht es nicht um die Verwirklichung von Idealen. Ideen und der Vergleich von Ideen bringen einen auf weitere Ideen. Darin liegt ein Nutzen. Daher können Ideen auch als „nützliche Ideen“ bezeichnet werden, wenn sie einen Unterschied im Denken, Wahrnehmen und Empfinden bewirken können (vgl. Whitehead 2012). In der Bildung geht es nicht um die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt, sondern um die bessere Interpretation der Welt. Isaiah Berlin in „Persönliche Eindrücke“:

„Mein Interesse an Ideen, mein Glaube an ihre gewaltige und manchmal unheilvolle Macht, meine Überzeugung, dass der Mensch, wenn er diese Ideen nicht richtig begreift, von ihnen viel stärker bedroht wird als von den unkontrollierten Naturgewalten oder auch seinen eigenen Institutionen – all das wird von den Vorgängen in der Welt tagtäglich neu bestärkt.“ (Berlin 2001, S. 372f.)

Vergleichen heißt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, und es heißt, diese Feststellungen immer wieder neu zu befragen, denn manchmal handelt es sich beim Festgestellten nur um scheinbare Unterschiede oder scheinbare Gemeinsamkeiten. Die Ausgangshaltung ist von Bedeutung: „Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst“, meinte Jean François Billeter (2015, S. 78). Wer sich mit bewährten, scheinbar erfolgreichen und einander konkurrierenden Ideen beschäftigt, merkt mit der Zeit, jedenfalls immer wieder, dass auf diese Weise starke oder aufdringliche Ideen jeweils zurecht einen Wahrheitsanspruch erheben können. So kann man sich beispielsweise mit der Frage beschäftigen, welche Rolle der Staat bei der Bildung (und ihren Institutionen) einnehmen soll, Hegel sah dies anders als Humboldt. Im Vergleich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten lernt man doch einiges. Ein anderes Beispiel: Arendt wendete sich gegen die Idee, dass Erziehung der Demokratie dienen solle, Dewey sah einen äußerst engen Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie. Möglicherweise haben sie beide Recht, jedenfalls gute Gründe – diese Äpfel und Birnen geben zu denken. Man kann Kontrollpädagogiken mit sogenannten Autonomiepädagogiken vergleichen, Kompetenzkonzepte mit dem Konzept der Tugend, die Zweckrationalität und den Selbstzweck, also Poiesis und Praxis, dualistisches versus dialektisches Denken, die Rolle von Verfügungswissen und (versus) Orientierungswissen, Diskurs- und Systemtheorie – kurz, es gibt immer viel zu lernen, zu denken und zu diskutieren. Das ist auch der Sinn des Studiums und der Forschung; Ideen tragen wesentlich zum akademischen Stoffwechselprozess bei.

Man kann sich auch mit überdauernden Ideen beschäftigen, *old ideas*, und sich fragen, wie es kommt, dass sie so langlebig sind. Etwa der Bildung des

Herzens. In der griechischen Antike wurde dem Herzen eine Zeit lang der Sitz der Seele zugeschrieben. Danach wechselte die Seele diesen Wohnort und ließ sich für ein paar Jahrhunderte im Gehirn nieder. Doch spätestens mit Franz Brentano (1838-1917) hat die Seele im Grunde auch das Gehirn und dann den Körper überhaupt verlassen bzw. wird nun noch als Leibphänomen betrachtet. Die Psychologie, so Brentano schon im 19. Jahrhundert, hat zur Seele eigentlich nichts zu sagen, aber immerhin zu den psychischen *Phänomenen*. Das ist nicht wenig, obwohl *psyche* altgriechisch ja nur „Hauch“ oder „Atem“ bedeutet, aber der *Luftzug* bleibt als Metapher für Leben bzw. Seele weiterhin bedeutsam und gibt der Psychologie bis heute ihren Namen. Doch wer die *Phänomene* der Seele untersucht, untersucht nicht die Seele; wer die Herzmetaphorik befragt, betrachtet nicht das Herz; vielmehr geht es hierbei in erster Linie um das *kulturelle Verständnis* des Seelischen.

Da es sich (letztlich) um ästhetische Ideen handelt, gilt auch, dass eine Idee im Grunde nicht wahrer als andere sein kann, aber sie kann sympathischer, gefährlicher, destruktiver, weiterbringender sein (oder wirken) als andere. Analog zu Metaphern sind Ideen Ausdruck möglicher Sichtweisen und Orientierungsweisen. Daher können Ideen auch konkurrieren. Die mit ihnen verbundenen Ziele – etwa beim Konflikt zwischen der Idee der Freiheit und der Idee der Gleichheit – „stehen gelegentlich in Konflikt miteinander: Oftmals quälende Entscheidungen für das eine oder andere und unerfreuliche Kompromisse lassen sich nicht vermeiden“ (Berlin 2001, S. 374).

Ob die Unerreichbarkeit des Ideals und praktische Untauglichkeit der Idee in der Realität für oder gegen das hohe Ideal oder die schöne Idee spricht oder nicht, mag je umstritten sein und bleiben. „Immer gibt es etwas, das die Verwirklichung des Ideals hier auf Erden verhindert“, schreibt Berlin (ebd., S. 373) bitter oder ironisch und fährt fort:

„Da man offenbar nur dieses eine Hindernis aus dem Pfad der Menschheit zu entfernen braucht, kann folglich kein Opfer zu gross sein, solange man nur so dem Ziel näher kommt. Kein Glaube hat mehr Gewalt, Unterdrückung und Leid über die Menschen gebracht. Mit der Forderung, die reale Gegenwart müsse einer erreichbaren idealen Zukunft geopfert werden, hat man die schlimmsten Grausamkeiten zu rechtfertigen gesucht.“ (Ebd.)

Schlussbemerkung

Man merkt es den Kolleginnen und Kollegen der eigenen Disziplin ja an, ob sie sich mit mehr als ihrer eigenen Forschung beschäftigen, ob sie sich auch mit pädagogischen Ideen beschäftigen haben oder nicht, ob sie ihre Vielfalt kennen und schätzen oder nicht, sich zumindest dafür interessieren, oder ob sie meist erstaunlich genau „wissen“, welche Meinung sie zu dieser und jener Frage haben. Ein sogenannter „breiter“ Horizont ist häufig nicht funktional und führt nicht zu besonders effizienten Entscheidungsprozessen, aber trotzdem

berät man sich lieber mit Menschen, die über einen „breiten“ Horizont verfügen, die dabei auch Ideen vortragen, die der effizienten Problemlösung nicht dienlich zu sein oder ihr gar im Wege zu stehen scheinen. Der Grund ist wohl in der Erfahrung zu sehen, dass wir den Ergebnissen von vielfältigen Urteils- und Erwägungsprozessen mehr vertrauen können als der Einfach ungeprüfter (Standard-)Meinungen.

Roland Reichenbach, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Literatur

- Arendt, Hannah (1998): *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München: Piper.
- Berlin, Isaiah (2001): *Persönliche Eindrücke*. Berlin: Berlin Verlag (.).
- Billeter, Jean François (2015): *Gegen François Jullien*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Borges, Jorge Luis (2018): *Die unendliche Bibliothek. Erzählungen, Essays, Gedichte*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dewey, John (1998): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Galtung, Johan (1981): Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. In: *Social Sciences Information* 20, 6, S. 817-856. <https://doi.org/10.1177/053901848102000601>.
- Illouz, Eva (2009): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1781 & 1787/1976). *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der 1. und 2. Originalausgabe neu hrsg. von Raymund Schmidt. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel (1790/1991): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2000): *Leben in Metaphern*. Heidelberg: Auer.
- Leppin, Volker (2007): *Theologie im Mittelalter*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Locke, John (2018): *Versuch über den menschlichen Verstand*. Band II: Buch III und IV. Hamburg: Meiner.
- Parker, Ian (1992): *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Platon (1961): *Der Staat*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Prange, Klaus (2000): *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sebök, Zoltan (2008): *Parasitäre Kultur*. Berlin: Kadmos.
- Taylor, Charles (1985): *Self-interpreting animals*. In: Taylor, Charles: *Philosophical papers*. Band I: Human agency and language. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, S. 45-76. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173483>.

- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Urmson, James Opie (1967): Ideas. In: Edwards, Paul (Hrsg.): The Encyclopedia of Philosophy. Band 4. New York: Macmillan & Free Press, S. 118-120.
- Whitehead, Alfred North (2012): Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays. Herausgegeben und übersetzt von Christoph Kann und Dennis Sölch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll

der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. am 15. März 2022, 16:30 bis 19:40 Uhr, digital

Der Vorsitzende Prof. Dr. Harm Kuper begrüßt die Mitglieder zur digitalen Mitgliederversammlung im Rahmen des 28. DGfE-Kongresses an der Universität Bremen. Im Digitalformat kann die Mitgliederversammlung gem. Gesetz zur Abmilderung der Folgen der COVID-19-Pandemie im Zivil-, Insolvenz- und Strafverfahrensrecht vom 27. März 2020 stattfinden.

Top 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 1 Ehrungen

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands

TOP 5 Beratung über Satzungsänderungen und Beschlussfassung

TOP 6 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von zwei Vorstandsmitgliedern

TOP 7 DGfE-Kongress 2024

TOP 8 Verschiedenes

Auf eine Abstimmung wird verzichtet, Änderungsvorschläge können digital eingereicht werden. Da keine Einwände kommen, ist die Tagesordnung angenommen.

TOP 1 Ehrungen

Vergeben wird der *Förderpreis* für junge Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zugleich an Dr. Sarah Gentrup für den Beitrag

„Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement“¹ und an Dr. Paul Vehse für den Aufsatz „Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit der Differenz in der Pädagogik“.²

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha dankt der Förderpreis-Jury und hält die Laudatio für Dr. Gentrup. Ihr Beitrag wird als ein wichtiger Impuls zur Entwicklung von Theorie und Empirie zu Effekten der Erwartung von Lehrerinnen und Lehrern auf Schülerinnen und Schüler gewürdigt, wie auch die Relevanz des innovativen Beitrags für die Praxis hervorgehoben. Die Preisträgerin bedankt sich im Anschluss.

Die Laudatio für Dr. Vehse wird von Prof. Dr. Birgit Althans gehalten, die die innovative Idee hervorhebt, einen Handbuchartikel im Hinblick auf seinen strategischen Bezug zu Differenz zu analysieren und die unintendierten Effekte einer dekonstruktiven Umgangsweise mit Differenz zu problematisieren. Der Preisträger bedankt sich für die Würdigung.

Die mit Prof. Dr. Sabine Reh, Prof. Dr. Heinz-Herrmann Krüger und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha besetzte Jury vergibt den DGfE-Forschungspreis an Prof. Dr. Georg Breidenstein. Die Laudatio wird von Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha gehalten. Professor Breidenstein dankt der Jury und dem Vorstand der DGfE für den Preis und betont die Bedeutsamkeit zahlreicher Mitarbeitender für die Realisierung von Projekten. Sein Dank gilt auch der DFG sowie dem Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Universität Halle.

Die *Ehrenmitgliedschaft* der DGfE wird an Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser und Prof. Dr. Christoph Wulf verliehen.

Rolf-Torsten Kramer betont in seiner Laudatio für Professorin Friebertshäuser deren umfassendes und facettenreiches Engagement in den Debatten und Diskursen der Erziehungswissenschaft, das ein großes Engagement in der DGfE impliziert. Ihre vielfältigen Forschungsaktivitäten und Publikationstätigkeiten leisten einen prominenten Beitrag zur Konturierung der Erziehungswissenschaft als einer reflexiven Erziehungswissenschaft und machen die Bedeutsamkeit qualitativer Forschungsmethoden für die Erziehungswissenschaft sichtbar. Im Kontext ihres Dankes an Mitarbeitende, Kolleginnen und Kollegen beschreibt Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser die DGfE als einen Ort der Gemeinschaft, in der aktuelle Probleme wie Krieg und Klimawandel thematisierbar werden.

In ihrer Laudatio hebt Birgit Althans es als großen Beitrag von Prof. Dr. Christoph Wulf hervor, die pädagogische Anthropologie für die Theorie- und

1 Gentrup, Sarah/Lorenz, Georg/Kristen, Cornelia/Kogan, Irena (2020): Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. In: Learning and Instruction, 66.

2 Vehse, Paul (2020): Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit Differenz in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96, 4, S. 539-552.

Forschungsdiskurse der Erziehungswissenschaft denkbar und praktikierbar gemacht und dabei nicht nur zu einer Konturierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin, sondern auch zu ihrer Internationalisierung und Interdisziplinarität beigetragen zu haben. Sein großes wissenschaftliches und fachpolitisches Engagement im Kontext des DFG-Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“, als Vertreter der DGfE in der UNESCO und als Betreuer zahlreicher Promovierender und Habilitierender werden gewürdigt. Mit seinem Dank beschreibt Christoph Wulf die Profilierung der pädagogischen Anthropologie als ein kollektives Unternehmen, an dem viele Menschen mitgewirkt und ihn dabei inspiriert haben.

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

Da der Rechenschaftsbericht den Mitgliedern vorliegt, werden lediglich erläuternde und zusammenfassende Kommentierungen beschrieben.

Harm Kuper berichtet von der Mitgliederentwicklung der vergangenen Amtsperiode. Die DGfE hat nunmehr 4.200 Mitglieder. In einer Schweigeminute wird der in den letzten zwei Jahren verstorbenen Mitglieder gedacht.

Für die fundierte und kompetente Geschäftsführung wird Susan Derdula-Makowski gedankt. Auch den Beteiligten von Tagungen und Projekten, Gremien und Arbeitskreisen sowie Sektionen und Kommissionen wird gedankt. Besonderer Dank wird dem lokalen Organisationskomitee des Kongresses in Bremen ausgesprochen. Der digitale Kongress wird als in außerordentlicher Weise gelungen angesehen.

Harm Kuper erläutert Stellungnahmen der DGfE in der vergangenen Amtsperiode, insbesondere eine auf Anfrage des Bundesverfassungsgerichts verfasste Stellungnahme zu den Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht, die für das Urteil des BVerfG maßgeblich gewesen ist. Auch bezüglich der staatlichen Anerkennung von Berufen im Bereich der Sozialpädagogik und der sozialen Arbeit hat der Vorstand eine Stellungnahme vorgelegt. Die Entscheidungen bzgl. der staatlichen Anerkennungen stehen noch aus.

Der Vorsitzende geht auf Publikationen der DGfE und Vertretungen in Gremien ein. Er schätzt eine Beteiligung an dem Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) als lohnend ein und empfiehlt den Standorten eine Teilnahme für 2025 zu erwägen.

Der Bericht des Schatzmeister Rolf-Torsten Kramer wird für die Jahre 2020, 2021 und 2022 gegeben. Aufgrund der Einstellung der Förderung der Summer School durch das BMBF waren für die Jahre 2018 und 2019 Defizite zu verzeichnen, auf die mit einer Erhöhung der Mitgliedsbeiträge reagiert wurde. Mit der Erhöhung der Mitgliedsbeiträge ist für die folgenden Jahre insge-

samt eine positive Entwicklung des Kassenstandes zu verzeichnen. Im Weiteren werden Besonderheiten der Einnahmen und Ausgaben erwähnt.

2020: Die Max-Traeger-Stiftung unterstützt den Datenreport finanziell in erheblichem Maße. Der Ausfall des Kongresses verursacht hohe Kosten, die aber durch die Spendenbereitschaft der Mitglieder ausgeglichen werden können. Aufgrund des Ausfalls der Summer School und digital durchgeführter und Sitzungen können Mittel eingespart werden. Trotz hoher Kosten für die digitale Mitgliederversammlung im Oktober 2020 kann das Haushaltsjahr mit einem Plus von ca. 33.000 Euro verbucht werden.

2021: Die Summer School wird von MaxQDA sowie der GEW finanziell gefördert. Es erfolgt eine Rückerstattung von der Universität Duisburg-Essen aus Überschüssen des Kongresses 2018. Die Umstellung auf das digitale Mitteilungsheft spart Kosten ein. Die Kosten der Summer School und der Herbsttagungen werden von den Teilnehmendengebühren nicht gedeckt, sondern aus Mitteln der DGfE finanziert. Insgesamt konsolidiert sich die positive Entwicklung des Jahres 2020, weswegen Rücklagen gebildet werden können.

2022: Die geplanten Ausgaben liegen leicht über den Einnahmen. Mit dem Projekt „Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexueller Gewalt“ und einem Sicherheitsupgrade der Mitgliederdatei sind diese Ausgaben nötig. Dennoch entwickeln sich die Finanzen insgesamt stabil.

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Berichts des Schatzmeisters

Die Möglichkeit einer digital vermittelten Aussprache wird nicht genutzt.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstandes

Im Anschluss an den Bericht des Schatzmeisters berichtet Prof. Dr. Jürgen Seifried von der Kassenprüfung. Diese wird mit einem ausdrücklichen Dank an Susan Derdula-Makowski verbunden. Die Buchführung wurde auf Vollständigkeit geprüft und als nachvollziehbar und transparent beurteilt. Die Buchführung wird für beanstandungsfrei befunden, daher beantragt Prof. Seifried die Entlastung des Vorstandes.

Es werden 299 Stimmen abgegeben, davon 277 Ja-Stimmen, eine Nein-Stimme und 21 Enthaltungen. Der Antrag auf Entlastung wird mit der erforderlichen einfachen Mehrheit angenommen.

Mit der Entlastung endet die Zeit des Vorsitzes von Harm Kuper. Christine Wiezorek und Elke Kleinau, deren Amtszeit als Mitglieder des Vorstandes ebenfalls endet, werden sich zur Wiederwahl stellen.

Harm Kuper wird für sein großes Engagement gedankt.

TOP 5 Beratungen über Satzungsänderungen und Beschlussfassung

Der Vorstand beantragt folgende Änderungen:

Einfügung in § 7 Mitgliederversammlung

- (2) Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen. Auf Vorstandsbeschluss wird sie als Präsenz- oder – unter Erwägung besonderer Umstände – als virtuelle oder Hybridveranstaltung durchgeführt. Eine elektronische Stimmabgabe während der Versammlung ist bei virtuellen und Hybridveranstaltungen zulässig. Die Mitgliederversammlung wird von der/dem Vorsitzenden unter Angabe der Tagesordnung spätestens einen Monat vorher schriftlich per E-Mail oder per Briefpost einberufen. Wenn fünf Mitglieder des Vorstandes es für nötig halten oder wenn ein Zehntel der Mitglieder es beantragt, muss innerhalb von drei Monaten eine außerordentliche Mitgliederversammlung mit der Einladungsfrist von vier Wochen einberufen werden.

Es werden 274 Stimmen abgegeben, davon 263 Ja-Stimmen, 4 Nein-Stimmen und 7 Enthaltungen. Die Satzungsänderung wird mit einer erforderlichen 2/3-Mehrheit der Mitgliederversammlung angenommen.

Ergänzung von § 13 Satzungsänderungen

- (1) Änderungen dieser Satzung können vom Vorstand oder von mindestens zehn Mitgliedern der Versammlung vorgeschlagen werden. Ein entsprechender Antrag muss acht Wochen vor der Mitgliederversammlung dem Vorstand eingereicht und durch diesen mit der Einladung oder spätestens zwei Wochen vor dem Zusammentreffen allen Mitgliedern bekanntgemacht werden. Für die Annahme ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich.
- (2) Der Vorstand kann Satzungsänderungen, die aus formalrechtlichen Gründen erforderlich sind, vorläufig beschließen. Diese Satzungsänderungen müssen allen Vereinsmitgliedern alsbald mitgeteilt werden und sind von der nächsten Mitgliederversammlung zu bestätigen.

Aus der Mitgliedschaft wird vorgeschlagen, den Absatz wie folgt zu ergänzen: „zu bestätigen oder zu modifizieren.“ Diese Ergänzung wird dem Antrag angefügt, sodass über folgende Satzungsänderung abgestimmt wird:

- (2) Der Vorstand kann Satzungsänderungen, die aus formalrechtlichen Gründen erforderlich sind, vorläufig beschließen. Diese Satzungsänderungen

müssen allen Vereinsmitgliedern alsbald mitgeteilt werden und sind von der nächsten Mitgliederversammlung zu bestätigen oder zu modifizieren.

Es werden 252 Stimmen abgegeben, davon 204 Ja-Stimmen, 21 Nein-Stimmen und 27 Enthaltungen. Die Satzungsänderung wird mit einer erforderlichen 2/3-Mehrheit der Mitgliederversammlung angenommen.

TOP 6 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von zwei Vorstandsmitgliedern.

Die Vorstellung wird vom Wahlvorstand, Prof. Dr. Meike Baader, Prof. Dr. Werner Thole und Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski, begleitet. Professorin Baader informiert über den Ablauf der Wahl, die im Anschluss an die Mitgliederversammlung digital stattfinden wird, und die Wahlordnung.

Prof. Dr. Anja Tervooren, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen, stellt sich als Vorsitzende zur Wahl.

Prof. Dr. Elke Kleinau, Professorin für historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History, stellt sich zur Wiederwahl für eine weitere Amtszeit als Vorstandsmitglied.

Prof. Dr. Christine Wiezorek, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jungendalters, stellt sich zur Wiederwahl für eine weitere Amtszeit als Vorstandsmitglied.

Die Kandidierenden stellen sich in der Mitgliederversammlung vor; zudem können Kurzporträts der Kandidierenden auf der Homepage der DGfE eingesehen werden. Die Mitglieder haben im Zeitraum vom 28. März bis 24. April 2022 die Möglichkeit sich an der Wahl zu beteiligen. Sie haben je eine Stimme für die Wahl des Vorsitizes und zwei Stimmen für die Wahl der Vorstandsmitglieder. Die Bekanntgabe des Wahlergebnisses erfolgt voraussichtlich Anfang Mai 2022. Während der Interimszeit führt der entlastete Vorstand die Geschäfte weiter.

TOP 7 DGfE-Kongress 2024

Der nächste Kongress der DGfE wird vom 10.-13. März 2024 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Campus Halle, stattfinden. Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer präsentieren ein als Einladung erstelltes Video.

TOP 8 Verschiedenes

Der Vorsitzende verabschiedet die Mitglieder und dankt den Organisatorinnen und Organisatoren.

Protokollantin: Prof. Dr. Christina Huf

Für das Protokoll
gez.

Prof. Dr. Christine Wiezorek

Prof. Dr. Anja Tervooren

Satzung

Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. vom 14.04.1970 mit Änderungen vom 11.04.1972, 09.04.1974, 28.03.1984, 12.03.1996, 19.03.1998, 18.03.2008, 16.03.2010, 13.03.2012, 15.03.2016, 24.10.2020 und 15.03.2022, in der sprachlich geänderten Fassung vom 22.10.1990 und 12.06.1996.

§ 1 Name und Sitz

- (1) Die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.“ (im folgenden DGfE) ist eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen.
- (2) Sie hat ihren Sitz in Berlin und ist in das Vereinsregister beim Amtsgericht Berlin eingetragen.
- (3) Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 2 Vereinszweck, Gemeinnützigkeit und Selbstlosigkeit

- (1) Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik.
- (2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabenordnung.
- (3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.
- (4) Das Vermögen des Vereins und etwaige Gewinne dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder dürfen in ihrer Eigenschaft als Mitglieder keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins erhalten.
- (5) Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch:
 - die Veranstaltung von Fachkongressen, die alle zwei Jahre stattfinden,
 - die Veranstaltung von Tagungen, Seminaren und Vorträgen,
 - die Förderung der intradisziplinären Kommunikation innerhalb des Gesamtgebiets der Erziehungswissenschaft,
 - die Herausgabe und Förderung von Fachpublikationen,
 - die Anregung von Forschungsprojekten,
 - die Stellungnahme zu öffentlichen Empfehlungen und wissenschaftliche Stellungnahmen zu Fragen der Bildungspolitik und pädagogischer Praxis,

- die Informationen der Öffentlichkeit über Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft,
- die Klärung von Ausbildungs- und Prüfungsfragen der pädagogischen Berufe,
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere durch Vergabe von fachlichen Preisen,
- die Vergabe von Preisen für besondere Leistungen in der Erziehungswissenschaft auf der Grundlage jeweils geregelter Verfahren,
- die Förderung von in der Erziehungswissenschaft tätigen Frauen,
- die Förderung der Völkerverständigung durch die Zusammenarbeit mit anderen nationalen Institutionen und
- die Mitarbeit in internationalen Institutionen.

§ 3 Mitgliedschaft

- (1) In die DGfE kann als ordentliches Mitglied aufgenommen werden, wer sich durch wissenschaftliche Arbeiten so ausgewiesen hat, dass sich die Gesellschaft von einer Mitarbeit wissenschaftlichen und professionspolitischen Gewinn versprechen darf. Der Nachweis wird durch die Promotion oder durch kontinuierliche wissenschaftliche Publikationstätigkeit oder in Einzelfällen durch ein umfangreiches, wissenschaftliches Engagement für die Erziehungswissenschaft geführt.
- (2) Als assoziiertes Mitglied kann aufgenommen werden, wer in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachgeht und das Ziel verfolgt, im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren. Die assoziierte Mitgliedschaft kann nach Erfüllung eines Nachweises nach § 3, (1) dieser Satzung auf Antrag in eine ordentliche Mitgliedschaft überführt werden. Wird dieser Nachweis nach Ablauf von sechs Jahren nicht erbracht, erlischt die assoziierte Mitgliedschaft. Nach Ablauf der sechs Jahre kann die assoziierte Mitgliedschaft auf Antrag um bis zu zwei Jahre verlängert werden, wenn die Promotion noch nicht abgeschlossen ist, aber weiter angestrebt wird.
- (3) Juristische Personen, Vereine und ähnliche Institutionen können in die DGfE als Fördermitglieder aufgenommen werden, wenn sie erziehungswissenschaftliche Forschung und/oder Lehre oder besondere Innovationen in der pädagogischen Praxis fördern.
- (4) Durch einstimmigen Beschluss des Vorstandes können Persönlichkeiten, die sich um die Erziehungswissenschaft oder das Erziehungswesen besonders verdient gemacht oder die Gesellschaft besonders gefördert haben, zu Ehrenmitgliedern ernannt werden. Ehrenmitglieder sind von der Beitragspflicht befreit.

- (5) Der von der Mitgliederversammlung festgesetzte Beitrag ist zu Beginn des Geschäftsjahres fällig. Der Vorstand kann einzelnen Mitgliedern den Beitrag herabsetzen oder erlassen.

§ 4 Aufnahme in die Gesellschaft

- (1) Die Aufnahme von Mitgliedern im Sinne von § 3 der Satzung kann zum einen in der Weise erfolgen, dass es von zwei ordentlichen Mitgliedern der Gesellschaft vorgeschlagen wird. Wird der Vorschlag von mindestens fünf Mitgliedern des Vorstandes gutgeheißen, so erhält das neue Mitglied ein Einladungsschreiben. Es gilt hiermit als aufgenommen.
- (2) Die Aufnahme kann zum anderen auch in der Weise erfolgen, dass wissenschaftlich ausgewiesene Interessenten einen Antrag auf Mitgliedschaft stellen. Für die Aufnahme gelten die Bestimmungen in Absatz 1, Satz 2.
- (3) Das gleiche Verfahren gilt für Bewerbungen aus dem Ausland. An die Stelle des Vorschlags zweier ordentlicher Mitglieder können in diesem Falle auch Referenzen international bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten, die nicht Mitglieder der DGfE sind.

§ 5 Beendigung der Mitgliedschaft

- (1) Der Austritt aus der Gesellschaft kann seitens des Mitglieds jederzeit schriftlich erklärt werden, die Beitragspflicht erlischt dann am Ende des laufenden Kalenderjahres.
- (2) Die Mitgliedschaft von assoziierten Mitgliedern erlischt, wenn nach Ablauf von sechs Jahren nach Aufnahme weder ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf eine ordentliche Mitgliedschaft noch ein vom Vorstand positiv beschiedener Antrag auf Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft vorliegt. Die Beendigung der assoziierten Mitgliedschaft bedarf keines besonderen Beschlusses.
- (3) Ist ein Mitglied mit mehr als einem Jahresbeitrag im Rückstand und zweimal erfolglos gemahnt worden, so wird es aus der Liste der Mitglieder gestrichen. Ein Antrag auf Wiederaufnahme ist möglich.
- (4) Ein Mitglied kann nach vorheriger Anhörung durch den Vorstand aus dem Verein ausgeschlossen werden. Der Ausschluss ist nur bei einem wichtigen Grund zulässig. Ausschlussgründe sind insbesondere: Nichterfüllung satzungsgemäßer Verpflichtungen oder Missachtung von Anordnungen der Organe des Vereins, schwerer Verstoß gegen die Interessen des Vereins, unehrenhafte Handlungen. Der Ausschluss ist mit Begründung und Angabe der Rechtsmittel zu versehen. Von diesem Zeitpunkt an ruhen alle Funktionen und Rechte des Mitglieds im Verein. Gegen den Ausschluss ist die Beschwerde an die Mitgliederversammlung zulässig. Die Beschwerde ist in-

nerhalb von zwei Wochen ab Zugang des Vorstandsbeschlusses bei der Vorsitzenden/dem Vorsitzenden schriftlich einzureichen. Über die Beschwerde entscheidet die Mitgliederversammlung mit Zweidrittelmehrheit endgültig.

§ 6 Organe

- (1) Organe der Gesellschaft sind die Mitgliederversammlung, der Vorstand, der Rat der Sektionsvorsitzenden, die wissenschaftlichen Sektionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften und Vorstandskommissionen gemäß § 11 der Satzung.
- (2) Der Rat der Sektionsvorsitzenden setzt sich zusammen aus den von den Sektionsmitgliedern gewählten Vorsitzenden der Sektion.
- (3) Jedes Organ oder Organmitglied und alle, die berechtigt für den Verein tätig werden, haften nicht für fahrlässig dem Verein zugefügte Schäden.

§ 7 Mitgliederversammlung

- (1) Die Mitgliederversammlung besteht aus ordentlichen und assoziierten Mitgliedern sowie Ehrenmitgliedern, von denen jedes über eine Stimme verfügt. Institutionen, die Fördermitglied der DGfE sind, können von maximal drei Personen, von denen jede über eine Stimme verfügt, auf der Mitgliederversammlung vertreten sein.
- (2) Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen. Auf Vorstandsbeschluss wird sie als Präsenz- oder – unter Erwägung besonderer Umstände – als virtuelle oder Hybridveranstaltung durchgeführt. Eine elektronische Stimmabgabe während der Versammlung ist bei virtuellen und Hybridveranstaltungen zulässig. Die Mitgliederversammlung wird von der/dem Vorsitzenden unter Angabe der Tagesordnung spätestens einen Monat vorher schriftlich per E-Mail oder per Briefpost einberufen. Wenn fünf Mitglieder des Vorstandes es für nötig halten oder wenn ein Zehntel der Mitglieder es beantragt, muss innerhalb von drei Monaten eine außerordentliche Mitgliederversammlung mit der Einladungsfrist von vier Wochen einberufen werden.
- (3) Die Mitgliederversammlung nimmt den Rechenschaftsbericht des Vorstands entgegen, gibt Anregungen für die weitere Tätigkeit der Gesellschaft, beschließt über Änderungen der Satzung und über die Auflösung des Vereins. Sie setzt den Mitgliedsbeitrag fest, hört den Kassenbericht und entlastet den Vorstand.
- (4) Jede ordentliche Mitgliederversammlung ist beschlussfähig; jede außerordentliche, wenn mindestens ein Drittel der ordentlichen/assoziierten Mitglieder der Gesellschaft anwesend ist. Für die Beschlüsse gilt (außer in den §§ 5, 8, 12, 13 genannten Fällen) einfache Stimmenmehrheit der Anwesenden.

- (5) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.

§ 8 Der Vorstand

- (1) Dem Vorstand gehören sieben ordentliche Mitglieder an, davon vier mit den Ämtern: Vorsitz, stellvertretender Vorsitz, Schriftführung und Schatzamt. Stellvertretung, Schriftführung und Schatzamt werden vom Vorstand nach erfolgter Wahl bestimmt.
- (2) Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind Vorstand iSv. § 26 BGB. Sie vertreten den Verein gerichtlich und außergerichtlich. Die/der Vorsitzende und die/der stellvertretende Vorsitzende sind einzelvertretungsberechtigt. Im Innenverhältnis zum Verein wird die/der stellvertretende Vorsitzende jedoch nur bei Verhinderung der/des Vorsitzenden tätig.
- (3) Der Vorstand beauftragt ein Mitglied der Gesellschaft, welches nicht Mitglied des Vorstands ist, mit der zweijährlichen Kassenprüfung.
- (4) Scheidet eines der Vorstandsmitglieder während der Amtsperiode aus, so kann der Vorstand bis zur nächsten Wahl ein Mitglied kooperieren, dem aber der Vorsitz nicht übertragen werden kann. Scheidet die Vorsitzende oder der Vorsitzende aus, ist eine Neuwahl des Vorsitzes notwendig.

§ 9 Wahlen

- (1) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden sowie des Vorstands erfolgt getrennt voneinander durch die Mitglieder in schriftlicher Form außerhalb einer Mitgliederversammlung. Wahlberechtigt sind alle ordentlichen und assoziierten Mitglieder der DGfE, die 60 Tage vor der Wahl registriert sind. Assoziierte Mitglieder haben kein passives Wahlrecht
- (2) Die Wahl der Vorsitzenden bzw. des Vorsitzenden erfolgt für zwei Jahre. Unmittelbare Wiederwahl zum Vorsitz ist einmal zulässig. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen.
- (3) Die weiteren Vorstandsmitglieder werden für vier Jahre gewählt und zwar so, dass in der Regel jeweils die Hälfte der Mitglieder alle zwei Jahre neu gewählt wird. Dabei hat jede Wählerin/jeder Wähler soviel Stimmen, wie Vorstandsmitglieder neu gewählt werden. Als gewählt gelten die, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen entsprechend der freien Positionen im Vorstand. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Kandidiert für ein Amt nur eine Person, ist diese

gewählt, wenn die Zahl der Zustimmungen größer ist als die Zahl der Ablehnungen. Stimmenthaltungen werden bei der Feststellung der abgegebenen Stimmen nicht mitgezählt. Falls jemand die Wahl nicht annimmt, rückt die Kandidatin oder der Kandidat mit der nächsthöheren Stimmenzahl nach.

- (4) Die Vorbereitung und die Durchführung der Wahlen erfolgt durch einen Wahlausschuss, der vom Vorstand bestellt wird. Der Vorstand sorgt in geeigneter Weise für eine öffentliche Vorstellung und Diskussion der Kandidatinnen und Kandidaten in der Mitgliederversammlung. Der Wahlausschuss ist für die Organisation und Durchführung der Wahl verantwortlich. Fristen, Formen und Ablauf der Wahl regelt eine Wahlordnung, die gemeinsam vom Vorstand und dem Wahlausschuss der DGfE beschlossen wird und Bestandteil der Satzung ist. Der Wahlausschuss ist bei der Vorbereitung und Durchführung der Wahlen nicht an Beschlüsse des Vorstandes gebunden und nur der Mitgliederversammlung verantwortlich. Die Arbeit des Wahlausschusses wird durch den Vorstand und die Geschäftsstelle unterstützt.
- (5) Der Wahlausschuss besteht aus drei Mitgliedern der DGfE. Sie dürfen nicht dem Vorstand angehören und dürfen für keines der zur Wahl stehenden Ämter kandidieren. Ein Mitglied sollte eine ehemalige Vorsitzende oder ein ehemaliger Vorsitzender der DGfE sein. Die Mitglieder des Wahlausschusses wählen aus ihrer Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Sie oder er übt die Funktion der Wahlleiterin bzw. des Wahlleiters aus.
- (6) Der Wahlausschuss wird vom Vorstand rechtzeitig bestellt, um die Durchführung der Wahl gemäß der Satzung zu gewährleisten. Die Mitglieder des Wahlausschusses bleiben bis zum Abschluss der betreffenden Wahlen im Amt. Scheidet ein Mitglied vorzeitig aus, bestellt der Vorstand der DGfE einvernehmlich mit den restlichen Mitgliedern des Wahlausschusses ein neues Mitglied. Wird kein Einvernehmen hergestellt, entscheidet letztlich der Vorstand.
- (7) Der Wahlausschuss sorgt für eine ordnungsgemäße Ergebnisfeststellung; Ablauf und Ergebnis der Wahl werden vom Wahlleiter protokolliert; die Mitglieder des Wahlausschusses bestätigen das Wahlergebnis durch ihre Unterschriften auf dem Protokoll. Das Ergebnis der Wahlen wird unmittelbar nach der Auszählung veröffentlicht.

§ 10 Aufgaben des Vorstands

- (1) Der Vorstand leitet die Gesellschaft und sucht ihre Ziele zu verwirklichen.
- (2) Der Vorstand entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder, über die Ernennung von Ehrenmitgliedern und über den Ausschluss von Mitgliedern laut § 5 sowie über die Vergabe des Ernst-Christian-

Trapp-Preises. Er besorgt die Vorbereitung und Leitung von Mitgliederversammlungen und wissenschaftlichen Tagungen der Gesellschaft. Er beschließt (außer in den §§ 3, 4, 5 und 7 genannten Fällen) mit einfacher Mehrheit und ist mit mindestens fünf Mitgliedern beschlussfähig. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorstandsmitglieds, das den Vorsitz innehat.

- (3) Die Beschlüsse des Vorstandes werden schriftlich niedergelegt. Das Protokoll ist von den Vorstandsmitgliedern zu unterzeichnen, die den Vorsitz und die Schriftführung innehaben.

§ 11 Sektionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften, Vorstandskommissionen

- (1) Der Vorstand kann wissenschaftliche Sektionen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften und Vorstandskommissionen einsetzen und wieder auflösen. Vor der Auflösung von wissenschaftlichen Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften sind der Rat der Sektionsvorsitzenden und die ordentlichen und assoziierten Mitglieder der betroffenen Sektion, Kommission oder Arbeitsgemeinschaft zu hören.
- (2) Wissenschaftliche Sektionen repräsentieren an den Hochschulen ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft und dienen der wissenschaftlichen Arbeit und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Sektionen können sich im Einvernehmen mit dem Vorstand in Kommissionen untergliedern.
- (3) Der Rat der Sektionsvorsitzenden tritt mindestens einmal jährlich auf Einladung des Vorstandes zusammen. Er nimmt den Arbeits- und Finanzbericht des Vorstandes entgegen und berät den Vorstand in seinem Bemühen, die Ziele der Gesellschaft nach § 2 dieser Satzung zu verwirklichen.
- (4) Arbeitsgemeinschaften können vom Vorstand oder von den Sektionen im Einvernehmen mit dem Vorstand eingerichtet werden, um teildisziplinäre und fachliche Fragestellungen zu bearbeiten. Sie sind zeitlich befristet bis zur Erfüllung ihrer Aufgabe oder bis zur Konstitution als Kommission oder Sektion gemäß § 11, (1).
- (5) Für die Verwirklichung besonderer Aufgaben können Mitglieder der DGfE die Einrichtung von Vorstandskommissionen anregen. Diese dienen der Klärung von sektionsübergreifenden, insbesondere fachpolitischen Fragen der Erziehungswissenschaft. In die vom Vorstand eingesetzten Vorstands Ausschüsse kann der Vorstand auch sachkundige Nichtmitglieder berufen.

§ 12 Ehrenamt und Geschäftsführung

- (1) Die Vorstandsmitglieder sind ehrenamtlich tätig.

- (2) Der Vorstand ist ermächtigt, sich zur Erledigung seiner Aufgaben einer Geschäftsführung oder einer besonderen Vertretung iSv. §30 BGB zu bedienen und diese angemessen zu vergüten.
- (3) Der Verein darf keine Personen durch Verwaltungsausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigen.

§ 13 Satzungsänderungen

- (1) Änderungen dieser Satzung können vom Vorstand oder von mindestens zehn Mitgliedern der Versammlung vorgeschlagen werden. Ein entsprechender Antrag muss acht Wochen vor der Mitgliederversammlung dem Vorstand eingereicht und durch diesen mit der Einladung oder spätestens zwei Wochen vor dem Zusammentreffen allen Mitgliedern bekanntgemacht werden. Für die Annahme ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich.
- (2) Der Vorstand kann Satzungsänderungen, die aus formalrechtlichen Gründen erforderlich sind, vorläufig beschließen. Diese Satzungsänderungen müssen allen Vereinsmitgliedern alsbald mitgeteilt werden und sind von der nächsten Mitgliederversammlung zu bestätigen oder zu modifizieren.

§ 14 Veränderung des Vereinszwecks und Auflösung des Vereins

- (1) Die Änderung des Vereinszwecks, sowie die Auflösung des Vereins kann nur in einer zu diesem Zweck einberufenen außerordentlichen Mitgliederversammlung mit einer Mehrheit von mindestens drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.
- (2) Die Mitglieder haben bei ihrem Ausscheiden oder bei Auflösung oder Aufhebung des Vereins keinen Anspruch auf das Vereinsvermögen.
- (3) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall steuerbegünstigter Zwecke fällt das zu diesem Zeitpunkt etwa vorhandene Vermögen nach Begleichung aller Verbindlichkeiten der DGfE an die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die es unmittelbar und ausschließlich zur Förderung der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft zu verwenden hat.

§ 15 Haftung

- (1) Der Verein haftet gegenüber seinen Mitgliedern nicht für aufgrund von leichter oder einfacher Fahrlässigkeit verursachten Schäden oder Verluste, die im Rahmen des Vereinsbetriebs und bei Vereinsveranstaltungen entstehen, soweit diese Risiken nicht durch die Versicherungsverträge gedeckt sind.

- (2) Der Verein haftet gegenüber seinen Mitgliedern nicht für Schäden aus einem Verhalten der Repräsentanten des Vereins, wenn sie auf leichter oder einfacher Fahrlässigkeit beruhen.

§ 16 Inkrafttreten der Satzung

- (1) Diese Satzung tritt nach der Beschlussfassung durch die Mitgliederversammlung mit dem Tage der Eintragung in das Vereinsregister in Kraft. Mit dem Inkrafttreten werden alle früheren Satzungen, falls vorhanden, aufgehoben.
- (2) Die Vereinsorgane können bereits auf der Grundlage der beschlossenen Satzung Beschlüsse fassen, die mit der Eintragung in das Vereinsregister wirksam werden.

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

1. Die Mitglieder des Wahlausschusses Prof.ⁱⁿ Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Werner Thole und Prof.ⁱⁿ Dr. Mandy Singer-Brodowski (nachfolgend Wahlausschuss) halten auf Basis der Wahldokumentation einstimmig fest, dass sowohl die Onlinewahl wie auch die ergänzende Briefwahl nachvollziehbar und sachgerecht durchgeführt wurden. Allen Mitgliedern wurden die Wahlunterlagen und damit die Zugangsdaten, um am Onlinewahlverfahren teilzunehmen, rechtzeitig zugesandt. Ebenso erhielten alle Mitglieder, die nicht über entsprechende technische Möglichkeiten verfügen oder deren e-mail-Adressen nicht vorlagen, die Wahlunterlagen fristgerecht brieflich zugesandt.
2. Das vorliegende Mitgliederverzeichnis weist insgesamt 4.205 Mitglieder, davon 4.146 wahlberechtigte Mitglieder, die seit mindestens 60 Tagen Mitglied der DGfE sind, aus.
3. Die Wahlen fanden nachvollziehbar dokumentiert in dem Zeitfenster zwischen dem 28. März 2022 und dem 24. April 2022 statt.
4. An dem Onlinewahlverfahren nahmen insgesamt 1.248 und an dem Briefwahlverfahren 38 wahlberechtigte Mitglieder teil. Insgesamt haben sich 1.286 Mitglieder beteiligt, davon 3 Fördermitglieder mit jeweils 3 Stimmen. Die Wahlbeteiligung lag insgesamt bei 30,58 Prozent.
5. Von den an der Wahl der Vorsitzenden Teilnehmenden stimmten insgesamt für Prof.ⁱⁿ Dr. Anja Tervooren mit *ja* 1.149 Personen. Mit *nein* stimmten 42 Personen, 95 enthielten sich. Damit erhielt Prof.ⁱⁿ Dr. Anja Tervooren die erforderliche Stimmenzahl und ist zur Vorsitzenden der Gesellschaft für die Amtsperiode 2022 bis 2024 gewählt.
6. Bei der Wahl für die zwei zu besetzenden Vorstandssitze verteilten sich die Stimmen insgesamt auf die alphabetisch gelisteten Kandidatinnen und Kandidaten wie folgt:

Kleinau: 996

Wiezorek: 1.049

Der Wahlausschuss stellt fest, dass aufgrund der Stimmenverteilung somit Prof.ⁱⁿ Dr. Christine Wiezorek und Prof.ⁱⁿ Dr. Elke Kleinau für vier Jahre in den Vorstand der DGfE gewählt wurden.

7. Der Wahlausschuss empfiehlt dem Vorstand und der Geschäftsführung der DGfE, das Wahlergebnis am 2. Mai 2022 zu veröffentlichen.

Berlin, 29. April 2022

Meike Sophia Baader

Werner Thole

Mandy Singer-Brodowski

Klarstellung des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu der Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG Prax), des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH) und des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) vom 29. April 2022

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat in seiner Eingabe an die JFMK vom Februar 2022 (Vorstand der DGfE 2022) die Ermöglichung der staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter/Sozialpädagogin und Sozialpädagoge für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit gefordert. Diese Maßnahme erscheint notwendig, um einerseits die – gegenüber Studiengängen der Sozialen Arbeit – fachlich gleichwertigen Hochschulabschlüsse dieser Studiengänge anzuerkennen. Andererseits trägt diese Maßnahme zur Behebung des gravierenden Fachkräftemangels im sozialen Bereich bei, ohne auf Fachlichkeit zu verzichten.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG Prax), der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) und der Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) haben sich mit ihrer Stellungnahme vom 29. April 2022 „Der Fachkräftemangel braucht adäquate Antworten: Qualität und Qualifikation statt Pauschallösung“ gegen die Forderung der DGfE gestellt. Es wird den Universitäten vorgeschlagen, „eine entsprechende, ‚passende‘ berufsrechtliche Eignung zu beantragen“ (BAG Prax et al. 2022, S. 4).

Die hier vorgelegte Klarstellung dient der Versachlichung der Debatte und weist auf unbelegte Annahmen sowie fachlich falsche Darstellungen und Lösungsvorschläge in der Stellungnahme der BAG Prax, des DBSH und des FBTS hin. Ausdrücklich begrüßt werden die Anerkennung der Problematik durch BAG Prax, DBSH und FBTS sowie die geäußerte Dialogbereitschaft.

Staatliche Anerkennung – kein „Gütesiegel“

In der Stellungnahme von BAG Prax, DBSH und FBTS wird herausgestellt, dass die Staatliche Anerkennung ein „Gütesiegel“ (S. 2) sei. Ein Gütesiegel bedarf der Festlegung von *Gütekriterien*, um die mit ihm verbrieft Qualität *bestimmen* und *messen* zu können. In Bezug auf die Staatliche Anerkennung fehlt diese einheitliche Festlegung allerdings bis heute. Deshalb handelt es sich bei der Staatli-

chen Anerkennung eher um das Recht, eine Berufsbezeichnung führen zu dürfen, die zunächst keinen Tätigkeitsvorbehalt kennt (vgl. EU-Kommission 2022).

Der vorliegende Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, Version 6.0 (QR SozArb 2016) hilft in Bezug auf die Festlegung von Gütekriterien zur Vergabe der staatlichen Anerkennung nicht weiter. Dort heißt es:

„Die Staatliche Anerkennung wird als Bestandteil des QR SozArb mit dringend empfohlenen Mindeststandards berücksichtigt. Damit ist ein Minimalkonsens beschrieben, der in direkter Korrespondenz zum QR SozArb formuliert ist. Zugleich wird die Staatliche Anerkennung im QR SozArb als eigenständige Fragestellung ausgewiesen, deren Beantwortung länderspezifisch unterschiedlich vollzogen werden kann.“ (QR SozArb 2016, S. 21)

Eine Erläuterung, wie die Staatliche Anerkennung eine Berücksichtigung erfährt, erfolgt nicht; der Anhang 1 des QR SozArb gibt lediglich das Qualifikationsprofil wieder, das an Fachhochschulen angeboten wird. Die Argumentation ist also zirkulär; andere Qualifikationsprofile geraten dadurch (unter inhaltlichen Gesichtspunkten) erst gar nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit bzw. werden – letztlich sachgrundlos – von einer Staatlichen Anerkennung ausgeschlossen.

Auf diesen Umstand einer ausschließlichen Bezugnahme auf den QR SozArb als Qualifikationsrahmen machen auch Wiesner, Bernzen und Neubauer (2017, S. 39) in ihrem Gutachten aufmerksam:

„Aus verfassungsrechtlicher Sicht ist bei den einzelnen landesrechtlichen Regelungen zur Anerkennung von Ausbildungsgängen zu prüfen, ob die damit verbundenen (*mittelbaren*) Eingriffe in die Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 GG) und in die Berufsausübungsfreiheit (Art. 12 GG) für das angestrebte Regelungsziel, also die *Qualifizierung der fachlichen Arbeit, geeignet und erforderlich sind*. Soweit landesrechtliche Regelungen über die staatliche Anerkennung sozialer Berufe explizit oder implizit nur auf Studiengänge der Sozialen Arbeit bezogen sind und erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit sozialpädagogischem Schwerpunkt (an Universitäten) ausnehmen, erscheint eine solche Engführung willkürlich und nicht mit dem Regelungsziel vereinbar. Maßgeblich kann bei der Bestimmung des Anwendungsbereichs der staatlichen Anerkennung nicht die Bezugnahme auf die Bezeichnung des Studiengangs (*„Soziale Arbeit“*) sein, vielmehr müssen die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Studiengänge vor dem Hintergrund der fachlichen Anforderungen in der beruflichen Tätigkeit in den Blick genommen werden.“

Bezüglich der Bestimmung der Staatlichen Anerkennung als „Gütesiegel“ wird die fachwissenschaftliche und fachpolitische Kritik, die es seit der Einführung der Staatlichen Anerkennung gibt, konsequent ausgeblendet und die notwendige Debatte bis heute ausgespart (vgl. exemplarisch Beutz 1930; Junk 1954; Haar 1996; Ackermann 1999; Surkemper 2002, S. 36 ff.; Ackermann 2007; Schmitt 2007; Reitemeier/Frey 2012; Janssen 2022). Entgegen der impliziten Annahme, dass mit der Staatlichen Anerkennung ein unmittelbar vergleichbares Zertifikat vorliege, ist dies nicht gegeben: Jenseits der Tatsache, dass es Länder und Hochschulstandorte gibt, in denen dieses Zertifikat mit dem

Studienabschluss zugleich verliehen wird, während es in anderen Ländern und Hochschulstandorten als individuelles Zertifikat erworben werden muss, sind auch die formalen und inhaltlichen Anforderungen nicht gleich. Schmitt kommt deshalb in seiner Studie zu folgendem Ergebnis:

„Außenstehenden wie auch Trägern, bei denen sich im Zuge der gewachsenen Mobilität der Berufsnachwuchs auch an anderen Hochschulstandorten bewirbt, sind solche Unterschiede in den Standards nur schwer vermittelbar und für das Berufsbild selbst sicher nicht förderlich. Die Unübersichtlichkeit und Verschiedenartigkeit machen aber deutlich, dass derzeit von einem wirklichen ‚Gütesiegel‘ nur noch begrenzt gesprochen werden kann.“ (Schmitt 2007, S. 67)

Hoheitliche Tätigkeiten in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit

Die Stellungnahme von BAG Prax, DBSH und FBTS entwirft ein Bild von Sozialer Arbeit, das sog. hoheitliche Tätigkeiten zu deren überwiegender Aufgabe werden lässt. Auf dieser Verzerrung basierend wird dann für die Vergabe der Staatlichen Anerkennung in derzeitiger Form plädiert.

Nach Wiesner, Bernzen und Neubauer (2017, S. 21) werden als „hoheitliche Tätigkeiten“ [...] in der verwaltungsrechtlichen Terminologie jene Aufgaben bezeichnet, deren Erfüllung dem Staat kraft öffentlichen Rechts obliegen. Diese Erfüllung geschieht durch mittelbare und unmittelbare Staatsverwaltung. Die Ausübung hoheitlicher Tätigkeiten findet ihre Rechtsgrundlage in Art. 33 Abs. 4 GG. Gemäß dieser Vorschrift ist sie Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen, welche in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis stehen.“ Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass die einzige Abweichung hiervon in Form von Beleihung erfolgt, d. h. dadurch, dass staatliche Kontrollfunktionen auf Private übertragen werden (z. B. TÜV).

Hinsichtlich der gesamten Breite der Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit – Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Hilfe, Altenhilfe, Gesundheitshilfe (vgl. Thole 2012, S. 28) – ist die Ausübung von hoheitlichen Tätigkeiten dabei nur im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe von Relevanz. Hoheitliche Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe sind: Schutz von Kindern und Jugendlichen durch Inobhutnahme, Erteilung von Betriebserlaubnissen, Mitwirkung des Jugendamtes bei Gerichtsverfahren in Familien und Jugendgerichten, Führung von Amtsvormundschaften, Amtspflegschaften und Beistandsschaften durch das Jugendamt (vgl. Schimke/Münder 2012, S. 338; von Boetticher 2010). Zugleich „bedeutet dies, dass damit *nur die* Tätigkeit der *Träger der öffentlichen Jugendhilfe* betroffen ist, da das SGB VIII eine Befugnis zur Übertragung einer Kompetenz der Träger der öffentlichen Jugendhilfe auf Träger der freien Jugendhilfe nicht kennt“ (Wiesner/Bernzen/Neubauer 2017, S. 25). Dies ist in der einschlägigen Kommentarliteratur zu § 76 SGB VIII unstrittig (vgl. z. B.

Schindler/Elmayer in LPK-SGB VIII § 76, Rn. 15). Und weiter konkretisierend heißt es im Gutachten von Wiesner et al. (2017) dazu:

„Selbst die Aufgabenerfüllung im Bereich der Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist aber nicht auf hoheitliche Tätigkeiten begrenzt. Typisches Instrument der hoheitlichen Tätigkeit ist der Verwaltungsakt. Schwerpunkt der Aufgaben der Jugendhilfe sind jedoch personenbezogene soziale Dienstleistungen, die häufig, aber nicht zwangsläufig in Verwaltungsakte münden. Dazu zählen alle Formen der Beratung, Fallbesprechung oder Gestaltung des Hilfeplanverfahrens. Gerade auch für diese nicht hoheitliche Arbeitstätigkeit, die für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit typisch ist, bedarf es entsprechender fachlicher Kompetenzen und dazu entsprechender beruflicher Qualifikationen.“ (Ebd., S. 21)

Dies gilt analog auch für die Arbeitsfelder der *Fachkräfte bei Trägern der freien Jugendhilfe*. Warum die Tätigkeitsbereiche von freien Trägern in der gegenwärtigen Diskussion außer Betracht bleiben soll, ist nicht nachvollziehbar. Dies gilt auch und gerade vor dem Hintergrund einer verstärkten öffentlichen Aufmerksamkeit für den Kinderschutz und die darauf bezogenen *Aufgaben der Gefährdungseinschätzung* (§ 8a SGB VIII). Diese Aufgabe obliegt nicht nur den Fachkräften in der öffentlichen Jugendhilfe (§ 8 Abs. 1 SGB VIII), sondern auch den Fachkräften, die in den Arbeitsfeldern der freien Jugendhilfe tätig sind (§ 8a Abs. 4 SGB VIII). Die Träger der freien Jugendhilfe und damit ihr Fachpersonal übernehmen im Hinblick auf das zu betreuende Kind oder den Jugendlichen Schutzpflichten.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass die Erbringung hoheitlicher Aufgaben nur in wenigen Aufgaben speziell der Jugendämter und nicht in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen relevant ist. D.h. einerseits auch, dass hoheitliche Aufgaben, entsprechend an den jeweiligen öffentlichen Träger und ihre Organisation gebunden sind, nicht an die Abschlüsse der Fachkräfte (vgl. Wiesner et al. 2017, S. 21). Andererseits wird deutlich, dass dem überwiegenden Teil der Kinder- und Jugendhilfe (mit seinen 1 Million Beschäftigten) keine hoheitlichen Aufgaben zukommen. Aus der fachlichen und rechtlichen Weiterentwicklung unterschiedlicher sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Arbeitsfelder hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten eine Veränderung der Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen ergeben, die eine Engführung des Qualifikationsprofils auf hoheitliche Tätigkeit nicht mehr zulässt. Universitäre Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studienabschlüsse mit sozialpädagogischem Schwerpunkt sind nicht nur bei freien und privatgewerblichen Trägern beschäftigt und unterliegen dort notwendigerweise den gleichen fachlichen und rechtlichen Anforderungen wie Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften – auch der § 13 StGB sieht (im Falle eines Verstoßes gegenüber der Wahrnehmung der Garantenpflicht) eine strafrechtlich differente Beurteilung des professionellen Handelns nach Qualifikationsprofilen bzw. nach Hochschulabschluss (Universität vs. Fachhochschule) nicht vor.

Gleichwertigkeit von Bachelorabschlüssen nach der Bologna-Reform

Angesichts der in Arbeitsfeldern identischen fachlichen Anforderungen bei formal differenten Studienabschlüssen hat es in den zurückliegenden Jahren auch rechtsstreitige Auseinandersetzungen gegeben, in denen bspw. im Freistaat Sachsen der Gesetzgeber verpflichtet wurde, Absolventinnen und Absolventen mit einem universitären Abschluss (Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik) in Bezug auf die Verleihung der staatlichen Anerkennung nicht länger zu benachteiligen (OVG Bautzen 2018). Das Bundesverwaltungsgericht hat die vom OVG entwickelte Rechtsauffassung im selben Jahr mit Blick auf Art. 3 Abs. 1 GG (Gleichbehandlungsgrund) und die in Art. 12 GG garantierte Berufsfreiheit ausdrücklich bestätigt (BVerwG 2018).

So führt das OVG in seiner Urteilsbegründung zur Zulassung einer universitären Absolventin zur Staatlichen Anerkennung wie folgt aus:

„Differenzierungen und Ungleichbehandlungen sind im Rahmen berufsrechtlicher Regelungen nur dann verfassungsgemäß, wenn die betreffende Ungleichbehandlung oder Differenzierung nicht willkürlich ist oder einen sachlichen Rechtfertigungsgrund hat [...]. *Ein Ausschluss von universitären Abschlüssen von der Möglichkeit einer staatlichen Anerkennung entbehrt indes eines sachlichen Grundes.* Es gibt bei der Bewertung von Hochschulabschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen keine belastbaren Unterschiede (mehr).“ (OVG Bautzen, Rn. 26 und 29)

Die Schlussfolgerung ist angesichts der Tatsache, dass sowohl Universitäts- als auch Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen in den gleichen Arbeitsfeldern für identische Aufgaben beschäftigt werden, nur konsequent. Im Umkehrschluss ergibt sich, dass trotz differenter Studienabschlüsse gleichwertige professionelle Kompetenzprofile vermittelt werden müssen, die eine parallele oder substitutive Beschäftigung sicherstellen.

Die inhaltliche Gleichwertigkeit von universitären und fachhochschulischen Qualifikationsprofilen in Sozialarbeit/Sozialpädagogik haben bereits Oelerich und Kunhenn (2015) durch den Vergleich der Modulstruktur von Studiengängen empirisch untersucht. Sie konnten eine sehr hohe inhaltliche Übereinstimmung bei geringen Differenzen in den einschlägigen Studiengängen feststellen. Diese Gleichwertigkeit war im Bologna-Prozess intendiert und wurde bezüglich sozialpädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Studiengänge – unabhängig vom Studienort oder des Hochschultyps – auch erreicht.

In ihrer Stellungnahme behaupten BAG Prax, DBSH und FBTS, dass die Studiengänge der Fachhochschulen für alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit generalistisch ausbilden würden, während die universitären Studiengänge spezifische Einschränkungen vornehmen würden. Diese Behauptung ist schlicht falsch, wie bspw. auch in der Kommentierung dieser Stellungnahme durch die

Kolleginnen und Kollegen der Universität Siegen deutlich wird, auf die sich BAG Prax, DSBH und FBTS in ihren Ausführungen bezogen haben:

„In der Stellungnahme des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) vom 29.04.2022 wird neben vier weiteren Universitäten die Universität Siegen als ein Beispiel für universitäre Studiengänge der Sozialen Arbeit genannt, welche zur staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiter:in/Sozialpädagog:in führen. Diese Nennung legt im Kontext der Stellungnahme des FBTS das Missverständnis nahe, die Universität Siegen würde ebenfalls den universitären Studiengängen ‚Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik‘ die Qualität absprechen, ihre Studierenden fachlich adäquat ausbilden zu können. Dem ist entschieden zu widersprechen.“ (Coelen 2022)

Alle Bachelorstudiengänge der Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit (mit jeweils sechs bzw. sieben Semestern) müssen notwendigerweise gleichzeitig generalistisch *und* exemplarisch ausbilden. Die vergleichend angelegte Studie von Oelerich/Kunhenn (2015, S. 17) zeigt, dass beide Ausbildungsinstitutionen generalisierende Kompetenzen vermitteln und zwar: 1. Grundlagenwissen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und Erziehung/Bildung, 2. Institutionelle Kenntnisse zu Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, 3. Adressatenbezogenes Wissen, 4. Kontextwissen aus Bezugswissenschaften, 5. Professionelles Handeln, 6. Reflexion. Dieser Analyse wird auch von der „Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter“ ausdrücklich zugestimmt (vgl. BAGLJÄ 2017). Inhaltlich kann die Vermittlung von Fachwissen jeweils nur exemplarisch an ausgewählten Themen erfolgen. Die Vermittlung von Handlungskompetenzen für die große Breite konkreter Handlungsfelder im Einzelnen ist nicht möglich, auch nicht für die Studiengänge der Fachhochschulen. Die generalistische Kompetenzvermittlung kennzeichnet hingegen alle Bachelorstudiengänge. Des Weiteren besteht in einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“ (Böhnisch 2018) eine zentrale fachwissenschaftliche Grundlegung Sozialer Arbeit, die an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen gelehrt wird. Zugleich illustriert dieser Verweis, dass die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Sozialpädagogik in Theorie, Forschung, Studium und Praxis genuiner Bestandteil der Sozialen Arbeit ist.

Der Vorstand der DGfE fordert daher die Ermöglichung der Vergabe der staatlichen Anerkennung an die Absolventinnen und Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit, da hierdurch berufspolitische, arbeitsmarktpolitische und nicht zuletzt rechtliche Probleme gelöst werden.

Literatur

- Ackermann, Friedhelm (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- BAGLJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter) (Hrsg.) (2017): Das Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen teilstationären und stationären Einrichtungen. Beschluss der 116. Arbeitstagung vom 14. bis 16. Mai 2014 in Mainz; inkl. Ergänzung der 123. Arbeitstagung vom 15. bis 17. November 2017. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/hilfen_zur_erziehung_1/aufsicht_ber_station_re_einrichtungen/par45_sgb_viii/02122_Das_Fachkraeftegebot_in_betriebsurlaubspflichtigen_EinrichtungenNeu.pdf. (Zugriff: 22. Juni 2021).
- BAG Prax/DBSH/FBTS (Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit/Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit/Fachbereichstag Soziale Arbeit) (2022): „Der Fachkräftemangel braucht adäquate Antworten: Qualität und Qualifikation statt Pauschallösung“. https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/stellungnahmen/bag/Stellungnahme_zur_DGfE_Eingabe_29_4_2022.pdf. [Zugriff: 30. Juni 2022].
- Beutz, Hans (1930): Die soziale Lage der Praktikanten in der Wohlfahrtspflege. In: Arbeiterwohlfahrt 5, 22, S. 685-687.
- Boetticher, Arne von (2010): Die hoheitlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 483-487.
- Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Achte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- BVerwG (2018): Bundesverwaltungsgericht. Urteil vom 28.09.2018. Beschluss BVerwG 6 B 142.18 <https://www.bverwg.de/280918B6B142.18.0>. [Zugriff: 31. Mai 2022].
- Coelen, Thomas (2022): Stellungnahme der Sozialpädagogik an der Universität Siegen zur Diskussion um die staatliche Anerkennung universitärer Absolvent:innen der Sozialen Arbeit. Schreiben an die Vorstände der DGfE und des FBTS vom 27.05.2022. Siegen.
- EU-Kommission (2022): Reglementierte Berufe. Sozialpädagoge/in, staatlich anerkannt; Sozialarbeiter/in, staatlich anerkannt (Deutschland). https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=regprof&id_regprof=2376 [Zugriff: 22. Juni 2022].
- Haar, Elke von der (1996): Das Berufspraktikum in der sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Befragung von BerufspraktikantInnen. (unter der Mitarbeit von Birgit Rohweder). Neuwied u. a.: Luchterhand.

- Janssen, Inka (2022): Re-Strukturierung des Berufseinstiegs. Hat sich das Berufsanererkennungsjahr 2035 überholt? In: Sozial Extra 46, S. 186-189. <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00490-3>.
- Jeserich, Kurt (1929): Das soziale Referendariat. In: Soziale Praxis 38, 43, Sp. 1058-1060.
- JFMK (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/Beschluss_Staatl_Anerkennung_2008.pdf. [Zugriff: 8. Oktober 2022].
- Junk, Margarete (1954): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Entwicklung und Stand. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 101, S. 120-124.
- Kunkel, Peter-Christian/Keper, Jan/Pattar Andreas Kurt (Hrsg.) (2022): Sozialgesetzbuch VIII – Lehr- und Praxiskommentar (LPK-SGB VIII). Siebte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Oelerich, Gertrud/Kunhenn, Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G – Human- und Sozialwissenschaften.
- OVG Bautzen (2018): Sächsisches Oberverwaltungsgericht in der Verwaltungsrechtssache wegen Anerkennung der Berufsbezeichnung Sozialpädagogin, hier: Berufung. Az.: 2 A 698/16. <https://www.justiz.sachsen.de/ovgent/schweb/document.phtml?id=5226>. [Zugriff: 31. Mai 2022].
- Reitemeier, Ulrich/Frey, Cornelia (2012): „Dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich.“ Das Praktikum in der Sozialen Arbeit in der Erfahrungsperspektive der AbsolventInnen. In: Sozial Extra 36, 1/2, S. 34-38.
- Schimke, Hans-Jürgen/Münder, Johannes (2012): Hoheitliche Aufgaben der Jugendhilfe. In: Jordan, Erwin/Maykus, Stephan/Stuckstätte, Eva C. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Dritte, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Juventa, S. 337-365.
- Schmitt, Christof (2007): Praxisorientierung, staatliche Anerkennung, Berufspraktikum. Auslaufmodelle oder Elemente der Qualitätssicherung in Ausbildungszusammenhängen der Sozialarbeit im Zeichen von Bologna? Berlin: Lehmanns Media.
- Surkemper, Klaus-Peter (2002): Der Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit. Das Anerkennungs-jahr aus der Sicht der BerufspraktikantInnen. Hildesheim: Georg Olms-Verlag.

- Vorstand der DGfE (2022): Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B.A.- und M.A.-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022_Eingabe_Staatliche_Anerkennung_Sozialp%C3%A4dagogik_Sozialarbeit.pdf. [Zugriff: 29. Juni 2022].
- Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf. [Zugriff: 31. Mai 2022].

Brief an die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Bettina Stark-Watzinger

Berlin, 8. August 2022

BMBF Forschungsförderung – Unklarheiten, Verzögerungen, Streichungen

Sehr geehrte Frau Ministerin,

im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen haben wir erfahren, dass der Beginn zahlreicher Projekte aus sieben verschiedenen Förderlinien zunächst auf unbestimmte Zeit verschoben wurde. Trotz positiver wissenschaftlicher Begutachtung wurde dann im Nachgang etlichen Projekten die Förderung verweigert, selbst kostenneutrale Verlängerungen nicht bewilligt und wiederum anderen Projekten die beantragten und mündlich wie auch per Mail zugesagten Mittel um zehn Prozent gekürzt. Begründet wird diese von großen Teilen der *scientific community* nicht nachvollziehbare Politik Ihres Ministeriums mit der derzeitigen Haushaltslage sowie neuen Schwerpunktsetzungen. Die Absagen wie auch die Kürzungen betreffen u. a. Projektanträge, die von Mitgliedern unserer Fachgesellschaft in den Förderlinien „Gesellschaftliche Auswirkungen der Corona-Pandemie – Forschung für Integration, Teilhabe und Erneuerung“ sowie „Aktuelle und historische Dynamiken von Rechtsextremismus und Rassismus“ eingereicht wurden. Bedarf es wirklich einer erneuten Betonung, wie gesellschaftsrelevant die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Folgen von Corona und zu Rassismus und Rechtsextremismus ist? Positiv begutachtete Forschung über gesellschaftliche Polarisierung(en) kann nun nicht durchgeführt werden, und auch Erkenntnisse, die zukünftig besser mit Krisensituationen umgegangen werden kann, werden ausbleiben. In beiden Förderlinien geht es um Forschung, die der nachhaltigen Bewältigung ungleicher gesellschaftlicher Teilhabe, von Rassismus, Sexismus, Klassismus und Ableismus dient.

Darüber hinaus wirkt sich diese Form der Förderpolitik verheerend auf die Lebenslagen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen und deren Berufsbiographien aus. Wir sehen hier eine Verletzung der Fürsorgepflicht gegenüber jungen Forschenden, die im Vertrauen auf bisher verlässliche Zusagen des BMBFs erhebliche zeitliche und inhaltliche Ressourcen mobilisiert haben, vielfach bereits bestehende Verträge gekündigt haben, da die bisherige Praxis des BMBFs kaum Vorlaufzeiten beinhaltete, und die jetzt – und ggf. auch deren Familien – einer ungewissen wissenschaftlichen Zukunft entgegensehen. Etliche Antragstellende sind kürzlich aufgefordert worden, innerhalb von 14 Tagen eine Überarbeitung ihrer ursprünglichen Kostenkalkulation einzureichen, um die geforderte zehn- bzw. fünfprozentige Kür-

zung der Fördermittel zu realisieren. Mitten in der Haupturlaubszeit ist diese kurze Fristsetzung nach monatelangen Verzögerungen eine Zumutung und zehn Prozent sind, mit Verlaub, auch keine *peanuts*. Größere bzw. finanzstärkere Hochschulen können diese Kürzung der Fördermittel ggf. durch Eigenmittel auffangen, kleinere Hochschulen oder Hochschulen, die z. Zt. von Sparauflagen betroffen sind, haben in dieser Hinsicht wenig bis gar keinen Spielraum. Zu befürchten ist, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dieser Erfahrung die Konsequenz ziehen werden, zukünftig keine BMBF-Projekte mehr zu beantragen, da sie weder sich noch ihren Mitarbeitenden einen solchen willkürlich anmutenden Umgang zumuten möchten. Das Vertrauen von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Hochschulen, im BMBF eine verlässliche Partnerin der Wissenschaftsförderung zu haben, ist durch die Vorgehensweise des Ministeriums massiv beschädigt worden und könnte sich auch negativ auf die Bereitschaft zur Erstellung von Gutachten und beruflich in der Wissenschaft tätig zu sein etc. auswirken. Auch bei in- und ausländischen Kooperationspartnerinnen und -partnern in Wissenschaft und Praxis stößt die Vorgehensweise des Ministeriums auf Unverständnis und zerstört langjährig aufgebautes Vertrauen in die Verlässlichkeit des Wissenschaftsstandorts Deutschland. Für die Antragstellung haben nicht nur die Antragstellenden viele Ressourcen mobilisiert, sondern dort sind bspw. auch Ressourcen vonseiten der Schulen, von Schulleitungen, der Schuladministration eingeflossen, obwohl in Anbetracht der chronischen Unterfinanzierung des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems sowie des chronischen Mangels an Lehrkräften eigentlich keine Ressourcen für Forschungsvorhaben vorhanden sind. Sich nun an die schwer gewonnenen Projektpartnerinnen und -partner zu wenden, mit der Aussage, dass die geplanten Erhebungen mangels ausbleibender Förderung des Bundes entfallen oder die Datenerhebungen in den bevorstehenden Corona-Winter verlegt werden müssen, das beschädigt die Reputation angesehener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Deutschland und wird zukünftige Forschungen in pädagogischen Untersuchungsfeldern deutlich erschweren.

Wir sehen die aktuelle Situation mit großer Sorge und bitten um einen baldigen Gesprächstermin.

Für den DGfE-Vorstand

Univ.-Prof. Dr. Elke Kleinau

Univ.-Prof. Dr. Tanja Sturm

Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century

Tagungsbericht: WERA Focal Meeting, 21. bis 26. April 2022 (San Diego, USA)

*Elisa Thevenot, Flora Petrik, Kevin Stützel,
Lukas Kammerlander & Natascha Shalutkevich*

Mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung im US-amerikanischen Raum kommt Norm Friesen zur kritischen Einschätzung: „[b]oth education and pedagogy – as well as their ‚knowability‘ [...] are left only implicitly defined in American discourse“ (Friesen 2019, S. 81). Bildung, so lässt sich mit Friesen argumentieren, stellt in der US-amerikanischen Erziehungswissenschaft eine Leerstelle dar, während sie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als Konzept zentral, wenn auch umkämpft ist. Dieser Befund spiegelt sich auch in unseren Erfahrungen auf der Jahrestagung der World Education Research Association (WERA) in San Diego (USA) wider. Das WERA Focal Meeting wurde vom 21. bis 26. April 2022 im Rahmen der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) abgehalten. Im Hybrid-Format versammelten sich unter dem Tagungsthema „Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century“ zahlreiche Symposien, Vorträge und Round Tables, die sich mit sozialer Ungleichheit in Bildungssystemen auseinandersetzten.

Auf Einladung der DGfE gestaltete das DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions – Formen der Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf“ der Goethe Universität Frankfurt und der Eberhard Karls Universität Tübingen eines der WERA-Symposien. Unter dem Titel: „Doing Transitions: On Making and Becoming Across the Life Course“ präsentierten die fünf Nachwuchsforschende Lukas Kammerlander, Flora Petrik, Natascha Shalutkevich, Kevin Stützel und Elisa Thevenot ihre Promotions- oder Habilitationsprojekte. Chair des Symposiums waren die Sprechenden des Graduiertenkollegs Barbara Stauber und Andreas Walther sowie Kevin Stützel. Das Symposium beschäftigte sich mit den Fragen, die das Graduiertenkolleg bereits seit 2017 umtreiben: Wie werden Übergänge hervorgebracht? Welche diskursiven, institutionellen und individuellen Prozesse produzieren Übergänge? In welche interpersonalen, temporalen und materiellen Relationen ist die Herstellung von Übergängen eingelagert?¹ Anhand der fünf vorgestellten Forschungsprojekte wurde exemplarisch der Gewinn einer relationalen, reflexiven Übergangsforschung für die Erziehungswissenschaft diskutiert. Die Vorträge widmeten sich diskursiv erzeugten Differenzka-

1 Ausführlich: Walther et. al 2020.

tegorien im Hinblick auf die Kindheitskonstruktionen am Übergang in die Schule (Shalutkevich), dem biographischen Übergang von Bildungsaufsteigenden an die Universität (Petrik), der Bearbeitung von Verlust und Trauer in Selbsthilfegruppen für junge Menschen (Stützel), dem Übergang von Männern aus Vollzeitberufswahlarbeit (Kammerlander) und den beruflichen Übergängen im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Thevenot). Diskutiert wurde die Wirksamkeit machtvoller Ordnungen in Bezug auf Übergänge und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Darüber hinaus lieferten die Beiträge Hinweise darauf, auf welche komplexe Weise die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf mit Fragen von Bildung, Erziehung und Sozialisation verbunden ist.

Die im Vergleich eher weit gespannten Begriffe von Übergang und Bildung ließen das Symposium im Kontext der Tagung beinahe ausgefallen erscheinen. Der Großteil der Beiträge der AERA-Tagung orientierte sich eher an einem formalen Bildungsbegriff, der eng an Bildungsinstitutionen gebunden blieb. Innerhalb der Tagung akzentuierte das Symposium von „Doing Transitions“ demgegenüber nicht nur die diskursive und institutionelle Hervorbringung von Übergängen, sondern auch, mit welchen biografischen Lernprozessen diese einhergehen. Bildungsprozesse wurden als machtvolle Dimension von Übergängen diskutiert und im Hinblick auf Debatten um soziale Ungleichheit analysiert. Die angesprochenen Unterschiede in den akademischen Fachkulturen der USA und Deutschland erwiesen sich dabei als fruchtbarer Diskussionsanlass: So sind z. B. in den USA heterogene gesellschaftliche Positionierungen in Forschung und Lehre erheblich sichtbarer als in Deutschland und werden – so unser Eindruck – auch stärker markiert. Zugleich wurde aber auch deutlich, dass sich intersektional arbeitende Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in den USA in der (Post-)Trump-Ära einer Vielzahl von Anfeindungen ausgesetzt sehen. Diese Rahmenbedingungen bilden andere Erschwernisse und Hürden für die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit als der im Unterschied hierzu fast dethematisierend erscheinende deutsche Diskurs. Angesichts dieser heterogenen Situation ist der Bedarf an internationalen Austausch- und Vernetzungsräumen umso dringender. Der Rahmen der WERA-Tagungen bietet hierfür wichtige Möglichkeiten und Gelegenheiten.

Literatur

- Friesen, Norm (2019): Educational Research in America Today: Relentless Instrumentalism and Scholarly Backlash. In: *Erziehungswissenschaft* 30, 59, S. 77-83.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

DGfE and WERA: Internationalisation pathways

Liesel Ebersöhn

The World Education Research Association (WERA) is an association of associations with established and emerging international networks spanning the Global South and -North, as well as Eastern and Western hemispheres. The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) is one of the founding Association Members of WERA in 2009. WERA has an annual Focal Meeting which is hosted together with one of the WERA Association members. This ensures WERA-presence in regional spaces – bringing global capacity to local spaces for knowledge sharing. Each WERA Association is invited to propose a WERA Invited Symposium at every annual conference. The DGfE has made use of this platform for internationalisation fruitfully for many years.

Over the years DGfE has created opportunities for WERA-participation in Germany at annual conferences in the form of, for example, invited symposia. WERA also provides opportunities for DGfE-members to participate in a range of flagship international education research activities via established pathways.

WERA disseminates information on international collaborative opportunities to the DGfE by means of email correspondence with the DGfE-representative on council, who then distributes available opportunities to individual DGfE-members. WERA also sends direct emails on international collaborative opportunities to researchers who are Individual Members of WERA.

Besides an obvious emphasis on generating education knowledge that is rigorous and responsive to global challenges related to education, many WERA activities privilege a cognitive justice agenda – emphasising equitable research capacity development so that quality evidence from across the globe can be shared in quality ways. On global research capacity development In the following section flagship WERA activities, as well as possible ways for DGfE-members to collaborate on these, are briefly outlined.

International Research Networks (IRN): DGfE-members may wish to propose IRNs with colleagues from other countries and regions. International Research Networks aim to distil knowledge on a particular world-wide education questions and consist of a globally representative network of education research (South-North-East-West) of both established and early career researchers. WERA announces a call for IRN-proposals every two years. Each IRN is invited to propose a WERA Invited Symposium at every annual conference. Similarly, IRNs are invited to submit research from their work for peer-review in the WERA Routledge publication series, *Global Perspectives in Education Research (GPER)*.

Doctoral and Early Career Network (DEC): WERA affords emergent DGfE-researchers with structured opportunities for internationalisation early

on in their careers. The DEC-network is a vibrant space for early career and emergent scholars to strengthen research capacity and international research networks. An elected early career scholar from one of the WERA associations leads the DEC-network with a Senior Mentor (a member of the WERA Executive Committee) and a DEC Executive Committee. The DEC organises opportunities such as online networking meetings, onsite social and informational sessions at annual WERA Focal meetings, and discussion forums on pertinent topics to the group. Each WERA Association (including the DGfE) has a DEC-representative who disseminates information on DEC-opportunities to their regional research community.

Mentoring Programme: Internationalisation is possible for DgFE-mentees and mentors alike. The WERA Mentoring Programme provides an opportunity for emergent researchers from WERA Associations to be mentored by education researchers from across the world. The WERA Secretariat request Associations (including DGfE) to nominate mentors. When the Mentoring Programme is announced mentees may request to be placed with a mentor for thematic and career mentorship.

Visiting Researcher Award: DGfE-members may wish to consult with one another to consider models in which they wish to invite and host academic researchers in ways that support internationalisation. Annually Associations post a competitive call to host visiting researchers. Such calls are collaborative in nature and may include, for example, a university research centre collaborating with an Association to resource the visit of a researcher.

Webinars: DGfE-members could engage in internationalisation focused on equitable research capacity development by offering to present online seminars. The aim of WERA-webinars is to share research capacity across WERA Associations to support quality education research. In the past webinar topics included preparing submissions for conference papers, as well as academic writing.

Publications: For peer-reviewed international publications, DGfE-members who participated in Focal Meetings, Invited Symposia or International Research Networks may all submit manuscripts for peer-review and possible inclusion in the WERA Routledge publication series, *Global Perspectives in Education Research (GPER)*. In addition, DGfE-members may wish to propose a book to the editors of the WERA Springer publication series focusing on policy-related education research.

Opportunities for international engagement are open to any DGfE-member and can be accessed online at <https://www.weraonline.org/>.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Nach dem langen und gehaltvollen Bericht in der letzten Ausgabe mit Zusammenfassungen u. a. aus der Sektionstagung, der Tagung der Emerging Researchers und dem Treffen des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte sowie mit Informationen über zahlreiche Wahlen und Publikationen kehrt in dieser Ausgabe etwas Ruhe in die Arbeit der Sektion ein. Dies bedeutet keineswegs, dass die Mühlen von Forschung und Lehre aufgehalten worden wären, wie die nächsten kurzen Meldungen zeigen.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Auf der JHB-Redaktionssitzung im Februar 2022 wurde Edith Glaser (Kassel) als Sprecherin des Herausgebenden-Kreises verabschiedet und Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg) zur neuen Sprecherin gewählt.

Die Herausgebenden des Jahrbuchs haben für den nächsten Band 29 das Thema „Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten“ ausgewählt (Link zum Call für Band 29: https://www.jb-historische-bildungsforschung.de/editorial/call_issue29.xml).

Wie bereits in der letzten Ausgabe angekündigt, wird die Transformation des Jahrbuchs vonseiten der BBF mit dem erfolgreich eingeworbenen Projekt Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) in ein hybrid – print und online – erscheinendes Open Access Journal im DFG-Förderschwerpunkt Infrastruktur für elektronische Publikationen und digitale Wissenschaftskommunikation vorangetrieben. In diesem Projekt wurde für den aktuellen Band 27 eine Beta-Version im TEI-Format erstellt, die derzeit funktional geprüft wird. Es folgen Anpassungen von Design und Layout, bevor in der zweiten Jahreshälfte auch der Band 28 (Themenschwerpunkt „Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt“) als erste offizielle Hybridausgabe des JHB erscheinen wird. Mit der neuen Webpräsenz des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung erhält die bildungsgeschichtliche Community ein modernes Open-Access Journal, das dem seit 1991 erscheinenden Periodikum eine größere Reichweite sichert und zugleich aktuelle Entwicklungen im Bereich der digitalen Wissenschaftskommunikation und der Digital Humanities verknüpft und offen verfügbar macht. Dazu gehört neben der Integration von Forschungsdaten und der Verknüpfung mit anderen Online-Publikationen vor allem auch die dynamische Einbindung diverser Medieninhalte (neben Bild- auch Video- und Audioformate). Beiträge, die solche medialen Inhalte präsen-

tieren, sind im nächsten geplanten Band 29 (Themenschwerpunkt „Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten“) besonders erwünscht. Wie immer wird auch zur Einreichung themenunabhängiger Beiträge aufgerufen.

Emerging Researchers

Nachdem mit dem 14. Forum junger Bildungshistoriker:innen (Emerging Researchers' Conference for the History of Education) im Spätsommer 2021 Raum für die Diskussion aktueller Forschungsprojekte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Historischen Bildungsforschung gestiftet wurde, soll auch dieses Jahr die Möglichkeit für Austausch und Vernetzung realisiert werden. Mit Blick auf die Frage, wie ein möglicher Start der Promotion gestaltet werden kann, ist ein digitaler Workshop gegen Ende des Jahres in Planung. Informationen werden rechtzeitig über den Verteiler der Emerging Researchers und über die Twitter-Seite @HistEdGER durch den Sprecher, Andreas Oberdorf (Münster) und die Sprecherin, Stefanie Vochatzer (Paderborn) bekannt gegeben.

Vortragsreihe des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte

Mit einem Vortrag zur Rezeptionsgeschichte der Thesen von Philippe Ariès zur Kindheit eröffnete die Historikerin Christiane Richard-Elsner (Fernuniversität Hagen) am 23. März 2022 das neue digitale Vortragsformat des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) mit dem Titel „Bildungsgeschichte Online“. Der nächste Vortrag in diesem Rahmen – ebenfalls zur historischen Kindheitsforschung – soll im Herbst 2022 stattfinden. Pro Jahr sind zwei Vorträge im Online-Modus geplant, um den fachlichen Austausch innerhalb des AVE auch zwischen den Tagungen zu ermöglichen. Angedacht ist, dass die Beiträge abwechselnd auf Englisch und Deutsch angeboten werden. Die Vorträge werden anschließend online veröffentlicht. Das aktuelle Referat zur Ariès-Rezeption ist verfügbar unter: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/kindheit_eine_erfindung_der_fruhen_neuzeit_ein_irrtum_und_seine_rezeptionsgeschichte?nav_id=10434.

Veröffentlichungen

Die nächste Ausgabe des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung, geplant für den Herbst 2022, hat als Themenschwerpunkt „Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“.

Zwischenzeitlich ist ein erster Teil der Konferenzbeiträge der AVE-Tagung zu „pädagogischen Übergängen“ vom Herbst 2021 in der vom Nationalen Pädagogischen Museum in Prag herausgegebenen Zeitschrift *Historia Scholastica* erschienen (HS 2022, Jg. 8, H. 1). Das Sprechergremium des AVE

bedankt sich beim Editorial Board von *Historia Scholastica* für die sehr gute internationale Zusammenarbeit!

Der Band zur letzten Sektionstagung zum Thema „Universitäten“, herausgegeben von Edith Glaser (Kassel), Carola Groppe (Hamburg) und Jürgen Overhoff (Münster), ist für das Ende des Jahres geplant.

Kommende Tagungen

Die nächste reguläre Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung wird vom 11. bis zum 13. September 2023 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden. Sie wird das Thema „Freiheit und Gleichheit in der Bildungsgeschichte“ (Arbeitstitel) adressieren und von Marcelo Caruso (Berlin), Till Kössler (Halle) und Sabine Reh (Berlin) verantwortet. Call for Papers folgt in Kürze.

Die nächste Tagung der Emerging Researchers wird am 9. und 10. September 2023 im Vorfeld der Sektionstagung stattfinden.

Die kommende Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte zum Thema „Gefühle und ihre Rolle in der Erziehung der Vormoderne“ (Arbeitstitel) ist für den 6. und 7. Oktober 2023 geplant und soll an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe stattfinden.

Auf dass die Mühlen von Forschung und Lehre nicht zum Hamsterrad werden!

*Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich),
Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt durch Edith Glaser (Kassel),
Joachim Scholz (Bochum) und Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagung und Mitgliederversammlung

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft veranstaltet ihre kommende Tagung vom 8. bis 10. März 2023 an der Universität Koblenz zum Thema „Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation“ – ob wie bislang vorgesehen in Präsenz oder bei erneuter Einschränkung aufgrund der Corona-Pandemie in einem Online-Format wird wieder einmal im Herbst zu entscheiden sein.

In Anbetracht der Entwicklungen um eine „Kultur der Digitalität“ steht die Erziehungswissenschaft vor der Herausforderung, die sich ihren Weg bahnen- de Transformation in den großen Umschriften, die sie für Lern- und Bildungs- prozesse, für Biographien, wie auch für Gesellschaften und das eigene diszi- plinäre Selbstverständnis erzeugt, ebenso zu bilanzieren wie kritisch Nuancie- rungen des Digitalen als new normal zu reflektieren. Epistemologische und ethische Fragen, etwa wie sich der Raum des Sicht- und Sagbaren durch die Datafizierung aktueller Wirklichkeiten verschiebt und welche sozialen Un- gleichheiten hierbei erzeugt werden, verlangen in erziehungswissenschaftli- cher Perspektive genauso nach Diskussionen, wie es anthropologische und ästhetische tun, die u. a. der widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von algorith- misierten Ordnungen auf der einen und einer Dynamisierung hybrider Sub- jektkulturen auf der anderen Seite nachspüren oder Varianten einer digitalen Ästhetisierung der Welt fokussieren. Das Programm der Sektionstagung wird auf den DGfE-Webseiten ab Anfang Oktober einzusehen sein.

Die nächste Mitgliederversammlung findet am 9. März 2023 im Rahmen der Sektionstagung statt. Einladung und Tagungsordnung gehen den Mitglie- dern wie gewohnt rechtzeitig auf digitalem Weg zu.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagung und Mitgliederversammlung

Die diesjährige Kommissionstagung findet vom 26. bis 28. September 2022 zum Thema „Geteilte/verteilte Welt(en)“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt. Sie wird vom dortigen Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft ausgerichtet. Tagungsort ist Halle. Das Programm ist auf der Homepage der Kommission zu finden.

Im Rahmen der Tagung findet auch die Mitgliederversammlung statt: am 27. September 2022 von 18.00 bis 20.00 Uhr.

Veröffentlichung

Der Tagungsband aus dem Jahr 2019 ist mittlerweile erschienen:

Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (2022): *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Malte Brinkmann (Berlin)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforchung

Tagung und Mitgliederversammlung

Die kommende Jahrestagung zum Thema „Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung. Krise der Differenz(en) – Differenz(en) der Krise?“ findet vom 14. bis zum 16. September 2022 in Kooperation mit der Sektionstagung der Erwachsenenbildung in Flensburg statt. Das Programm ist auf der Homepage der Kommission sowie auf der Flensburger Tagungswebseite zu finden.

Die Mitgliederversammlung der Kommission, in deren Rahmen auch Vorstandswahlen anstehen, findet am 16. September von 11:45 bis 13:00 Uhr statt.

Veröffentlichung

Neu erschienen in der Schriftenreihe der Kommission ist als Band 8 der Titel „Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren“ von Anna Carnap.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Wissenschaftsforschung

Tagung und Mitgliederversammlung

Die Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung findet vom 10. bis 12. Oktober 2022 unter dem Titel „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen zur Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in Weimar statt. Auf der Arbeitstagung stehen historische Rückblicke, empirische Daten und disziplinpolitische Positionen zur Situation, Funktion und Aussicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt. Beitragen werden Johanna Brauns, Lasse Clausen, Cornelia Dietrich, Daniel Erdmann, Milena Feldmann, Selma Haupt, Lisa-Katharina Heyhusen, Susann Hofbauer, Miriam Mathias, Wolfgang Meseth, Lukas Otterspeer, Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich, Felix Schreiber, Katharina Vogel, Peter Vogel, Carlotta Voss und Kai Wortmann. Veranstaltet wird die Tagung – unterstützt durch die

Sprecherinnen und Sprecher der Kommission – von Kolleginnen und Kollegen, die sich der Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit dem letzten Jahr regelmäßig in empirischen Projektarbeiten gewidmet haben: Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel.

Die nächste Mitgliederversammlung, in deren Rahmen auch die Wahlen von Sprecherinnen und Sprechern anstehen, findet im Rahmen der Herbsttagung 2022 statt. Über den konkreten Termin informieren die Sprecherinnen und Sprecher rechtzeitig über die Mailingliste der Kommission.

Wolfgang Meseth (Frankfurt am Main)

Sektion 3 – Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft

Veröffentlichungen der Sektion

„Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft“, Tagungsband zur digitalen Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE am 19. 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 Herbst 2022 bei Barbara Budrich.

Die Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft verlaufen fließend und werden immer wieder neu hergestellt. Diesem Thema widmet sich der Band mit Beiträgen der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft 2021 (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Es werden theoretische und empirische Perspektiven auf Grenzbearbeitungen eröffnet, Bestandsaufnahmen von Grenzbearbeitungen vorgenommen, methodisch-methodologische Herausforderungen in den Mittelpunkt gerückt und Grenzen bearbeitet.

Bildungsreformen und Paradigmenwechsel in der Forschung, aktuelle Ereignisse wie der March for Science sowie Debatten um das postfaktische Zeitalter oder über Rassismus zeigen, dass Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft keine ontologische Differenz bilden. Vielmehr werden derartige Grenzen durch gesellschaftliche Konflikte sowie in Aushandlungen zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren praktisch und diskursiv, durch Akteursverschiebungen oder kontextspezifische Ereignisse immer wieder neu hergestellt. Dass gesellschaftliche und politische Prozesse auf der einen Seite und wissenschaftliche Arbeit auf der anderen Seite nicht voneinander zu trennen sind, zeigt sich in der Erziehungswissenschaft etwa auch dann, wenn Themen wie Digitalisierung, Migration, Rassismus oder Nachhaltigkeit aufgegriffen werden, die sowohl in öffentlichen Debatten bedeutsam erscheinen als auch durch eine entsprechende Forschungspolitik gefördert werden; nicht selten eng verzahnt mit politisch gesetzten Zielen und Ansprüchen (z. B. Inter- und Transdisziplinarität, Internationalität, Zukunftsrelevanz, Anwendungsbezug, Transfer, *third mission* etc.). Wissenschaft ist somit immer Teil von Gesellschaft und Politik, was für den Erhalt sozialer und politischer Relevanz einerseits notwendig und wünschenswert ist. Andererseits droht bei einer zu starken Grenzauflösung der Verlust von Eigenständigkeit und Eigenlogik, was gerade in den letzten Jahren zu durchaus berechtigter Besorgnis in unterschiedlichen Fachgesellschaften geführt hat. Mit der für die Jahrestagung der SIIVE 2021 an der TU Dortmund ausgewählten Thematik werden in diesem

Band übergeordnete Fragen danach in den Mittelpunkt gerückt, welche Prozesse, Diskurse, Formen und (Forschungs-)Praktiken der Grenzbearbeitungen in den Themenfeldern der drei Kommissionen Migrationsgesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und Bildung/Interkulturelle Bildung, Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung hervorgebracht bzw. als Gegenstand analytischer Betrachtung problematisiert werden (können).

Kommende Veranstaltungen der Sektion

Vom 9. bis 10. März 2023 wird an der Freien Universität Berlin unter dem Motto „Transformation(en) im Fokus der SIIVE. Transformationsprozesse erforschen, reflektieren, begleiten“ die kommende Jahrestagung der Sektion für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft stattfinden.

Der Begriff Transformation ist zu einem wichtigen Schlagwort nicht nur innerhalb der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, sondern der gesamten Disziplin der Erziehungswissenschaft geworden (z. B. Lang-Wojtasik 2022). Die digitale Transformation von Bildungseinrichtungen – beschleunigt durch die Corona-Pandemie (z. B. Cone et al. 2021) –, die gewünschte globale Transformation in Richtung Nachhaltigkeit (UNESCO 2017) oder auch die Diskussion um die transformatorische Bildungstheorie (Koller 2011) sind nur einige Beispiele dafür. Diese zunehmende Verwendung des Begriffs „Transformation“ bringt durchaus Herausforderungen und Fragen mit sich:

- Wie lässt sich Transformation bzw. wie lassen sich Transformationen in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen theoretisieren und welche theoretischen Konzepte werden als Referenzen bereits angeführt?
- Wie lassen sich konkrete Konzeptionalisierungen von Transformation für unterschiedliche pädagogische, organisationale oder institutionelle Kontexte entwickeln?
- Welche normativen Bezugspunkte von Transformation werden angelegt?
- Wie kann Transformation von ähnlichen Konzepten wie Wandel, Entwicklung, Adaption oder Veränderung abgegrenzt werden?
- Inwiefern wird Transformation als Struktur- oder als Prozesskategorie beschrieben?

Die SIIVE Jahrestagung 2023 möchte diesen und weiteren Fragen nachgehen. Mehr Informationen finden sich hier: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/aktuelles>.

Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)

Die von der VIE-Kommission initiierten World Cafés zu unterschiedlichen regionalen Forschungsschwerpunkten (Start 2021, aktuell zu Asien, Afrika, Lateinamerika sowie USA) veranstalten nun regelmäßig Netzwerktreffen und haben teilweise Vortragsreihen initiiert.

Publikationen

In der Zeitschrift *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* erscheinen im Jahr 2023 zwei von den VIE-Vorständen herausgegebene Themenhefte: „Platform(iz)ed Profession(alitie): Digitization and the Ongoing Transformation of Education“ (Hrsg.: Sigrid Hartong und Mathias Decuypere) sowie „Schooling in the COVID-19 Pandemic Era – Examples from school systems in four countries“ (Hrsg.: Nadine Sonnenburg und Sabine Hornberg).

Kommission Interkulturelle Bildung

Am 22. September 2022 findet ein Workshop zu „Freiheit und Verantwortung von Wissenschaft“ – eine Kooperation der Sektion für Frauen- und Geschlechterforschung und KIB – statt, mit dem Ziel, die unterschiedlichen Positionen zu sortieren und darüber hinaus gemeinsam Strategien für Interventionen zu entwickeln.

Publikationen

Die erste Ausgabe der Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM) zum Thema „Flucht als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung“ (Hrsg. Amirpur/Hormel/Machold/Stošić), die in Kooperation mit der KIB erscheint, ist veröffentlicht: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zem/issue/view/3025>.

Aktuelle Themen bzw. Entwicklungen

Umbenennung der KIB: Auf der letzten Mitgliederversammlung 3/22 wurde der Vorstand damit beauftragt, unter den Mitgliedern Vorschläge für einen neuen Namen der KIB zu sammeln. Seitens des Vorstandes wurde dazu ein Aufruf gestartet. Es wurden Vorschläge gesammelt, die nun im Frühjahr 2023 auf der SIIVE Tagung zur Abstimmung gestellt werden. Mit dem neuen Vorschlag wird ein Antrag an den Vorstand der DGfE auf Umbenennung gestellt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die BNE-Kommission richtet vom 5. bis 7. September 2022 die Tagung „Ökologische, gesellschaftliche und individuelle Umbrüche und ihre Bedeutung für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ an der Goethe Universität Frankfurt aus. Aktuell lassen sich zahlreiche ökologische und gesellschaftliche Umbrüche ausmachen, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu registrieren, zu reflektieren und auf die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gegebenenfalls hinsichtlich ihrer theoretischen Weiterentwicklung zu reagieren hat. Die Tagung will den folgenden sowie weiteren Fragen nachgehen:

- Welchen Stellenwert haben Diagnosen der ökologischen, der gesellschaftlichen und der individuellen Umbrüche und Transformationsprozesse für die Forschung der BNE? Welchen Stellenwert sollten entsprechenden Diagnosen in der Theorieentwicklung und in der Konzeption von Forschungsprojekten zukommen?
- Inwiefern reagieren theoretische und empirische Arbeiten der BNE bereits auf ökologische, gesellschaftliche oder/und individuelle Umbrüche, und wie werden diese im Hinblick auf die ihnen innewohnende Komplexität, Gleichzeitigkeit, Nicht-Prognostizierbarkeit und hohe zeitliche Dynamik konzeptualisiert und ggf. operationalisiert?
- Mit BNE wird zugleich der Anspruch verbunden, aktiv auf Bedingungen für gewünschte Umbrüche der angestrebten sozial-ökologischen Transformationsprozesse hinzuwirken und solche Transformationen zu gestalten oder mindestens aktiv zu befördern. Im Hinblick auf diese gewünschte Form von Umbrüchen stellt sich die Frage: Wie begründen die Theorien und die Konzepte der BNE Umbrüche normativ, wie werden die Umbrüche empirisch beforscht und theoretisch konzeptualisiert? Zeichnen sich transformatorische Bildungsprozesse oder transformative Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit als Prozesse des individuellen Umbruchs aus und wenn ja, wie werden sie beschrieben (vgl. bspw. Nohl 2016)?
- Inwiefern lassen sich Umbrüche, Leerstellen oder Kontinuitäten im Hinblick auf das leitende Erkenntnisinteresse in diversen BNE-Forschungsprojekten identifizieren, z. B. postkoloniale Perspektiven? Welche Rolle spielen Umbrüche und ggf. Kontinuitäten in den (Sub-)Disziplinen wie den Fachdidaktiken oder gegenstandsbezogen auf einzelne Forschungsfelder der BNE-Forschung, wie die Schulentwicklungsforschung? Welche methodologischen Umbrüche und Entwicklungen lassen sich in einzelnen Strömungen, wie bspw. der Kompetenzorientierung, erkennen?

Publikationen

In der Reihe der Kommission „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ des Barbara Budrich Verlags wird folgende Veröffentlichung erscheinen:

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

*Mandy Singer-Brodowski (Berlin), Sigrid Hartong (Hamburg),
Donja Amirpur (Nierrhein), Verena Holz (Lüneburg),
Sabine Hornberg (Dortmund), Rita Nikolai (Augsburg),
Patricia Stošić (Köln), Julie Argyro Panagiotopoulou (Köln)
und Helge Kminek (Frankfurt am Main)*

Sektion 5 – Schulpädagogik

Berichte

Grundschulforschung

Bei der Mitgliederversammlung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im Jahr 2021 wurde eine Gruppe mandatiert, ein Positionspapier „Primarstufenbildung und digitale Transformation“ zu entwickeln. Die Motivation zur Entwicklung dieses Papiers liegt in der wahrgenommenen Vernachlässigung der grundschulpädagogischen und -didaktischen Perspektive in diversen Papieren zur Digitalisierung oder auch bei Projektausschreibungen. Die Entwicklung des Papiers ist abgeschlossen und es soll auf der Mitgliederversammlung im September 2022 verabschiedet werden.

Die Arbeitsgruppe Primarschulforschende in Qualifizierungsphasen hat angesichts des an der Nachwuchstagung 2021 geäußerten Wunsches nach stärkerer Vernetzung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen inner- und außerhalb der Kommission im März 2022 ein regelmäßiges Forschungskolloquium im Online-Format wie auch einen Forschungstwitter (<https://twitter.com/AgPriqua>) ins Leben gerufen. Die beiden neuen Formate werden von Ralf Parade, Fabian Hoya und Julia Poschmann organisiert und betreut.

Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Padlet: Angebote und Veranstaltungen

Um einen Überblick über Angebot und Veranstaltungen zur Weiterqualifikation in Theorie und Empirie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen zu erhalten, haben Isabel Kratz und Lea Henke ein Padlet eingerichtet, welches von ihnen dauerhaft ergänzt und aktualisiert wird. Für jede Veranstaltung sind in Kürze der Ort, der Zeitraum sowie der Link zu mehr Informationen angegeben. Das Padlet kann unter dem folgenden Link aufgerufen werden: <https://padlet.com/wqvernetzung/re9kvgrjbxosbk4>.

AG Diskriminierung und Prekarisierung in Qualifizierungsphasen

Im Anschluss an das FNWQ 2022 hat sich eine Gruppe konstituiert, die daran arbeitet, eine Plattform einzurichten, die sowohl über Diskriminierungs- als auch Prekarisierungsformen an Hochschulen und in Beschäftigungsverhältnissen informiert und ebenso dazu einlädt, eigene Erfahrungen (anonym) zu teilen, um sich weitergehend auf Peer-Ebene zu positionieren und organisieren. Derzeit wird eine Bedarfsumfrage angefertigt sowie eine mögliche Infrastruk-

tur für eine solche Plattform diskutiert und eingerichtet. In der AG arbeiten Dr. Andrea Bossen, Dr. Eva Dalhaus, Isabel Kratz, Anja Langer und Dr. Dominique Matthes. Die AG freut sich ebenso über weitere Interessierte.

Personeller Wechsel bei der Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Ab dem 1. September 2022 wird Richard Lischka-Schmidt von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gemeinsam mit Dr. Andrea Bossen die Vertretung im Vorstand der Sektion Schulpädagogik bilden. Julia Steinwand tritt leider von ihrer Position zurück – wir danken ihr für die engagierte Mitarbeit in den letzten zwei Jahren!

Tagungen

Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Die nächste und zugleich 30. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe findet vom 19. bis 22. September 2022 unter dem Thema „Nachhaltige Bildung in der Grundschule“ an der Universität Regensburg statt. Am 21. und 22. September 2022 findet die von der AG Primarschulforschende in der Qualifikationsphase (AG PriQua) in Kooperation mit der örtlichen Tagungsleitung organisierte Tagung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen statt. Beide Veranstaltungen sind als Präsenztageungen konzipiert.

Tagungen der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

- 29. bis 30. September 2022 (Oldenburg): „Lehrer:innenbildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie“
- 20. bis 22. September 2023 (Bremen): „Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrer*innen“ (Arbeitstitel, gemeinsame Jahrestagung der Kommissionen Professionsforschung und Lehrer:innenbildung sowie Schulforschung und Didaktik)

Tagungen der Kommission Schulforschung und Didaktik

Die Kommission Schulforschung und Didaktik widmete sich am 13. Mai 2022 im Rahmen einer Online-Konferenz zum zweiten Mal Ansätzen einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Die Veranstaltung „Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung“ knüpfte an eine Konferenz aus dem Sommer 2021 an, im Rahmen derer unterschiedliche Ansätze ent-

wicklungsorientierter Bildungsforschung vorgestellt und auf Spannungsfelder und Synergien von Entwicklungs- und Erkenntnisorientierung hin untersucht wurden. In der Follow-up-Konferenz wurden nun die Grundlagen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft konkreter in den Blick genommen und Fragen unterschiedlicher Handlungslogiken und Systemreferenzen auf dem Hintergrund von Erfahrungen aus konkreten Projekten reflektiert. Im Zentrum der behandelten Fragestellungen standen die Rollen(erwartungen) der Akteurinnen und Akteure aus den unterschiedlichen Bezugsebenen, die Möglichkeiten der Passung von Fragen schulischer und wissenschaftlicher Akteure, die Kommunikation von Wissen und die Einbindung von Forschungsergebnissen sowohl in Schulentwicklungsvorhaben als auch in die Theorieentwicklung.

Eröffnet wurde die Konferenz mit einer Keynote von Prof. Dr. Barbara Asbrand (Goethe-Universität Frankfurt am Main): „Kommunikation auf Augenhöhe!“, in der sie eine Systematik der Verhältnissetzung von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung entwickelte und die Rolle von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung anhand des Konzepts von „Augenhöhe“ in der systemischen Beratung reflektierte.

Hieran schloss sich eine moderierte Postersession an. Die Teilnehmenden hatten dabei in digitalen Round Tables die Möglichkeit, Erfahrungen aus sechs ausgewählten Projekten entwicklungsorientierter Forschung auszutauschen und zu diskutieren:

- „Komplizenschaften im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs ‚PRIMUS‘“ (Prof. Dr. Christina Huf, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Dr. Farina Böttjer, Universität Münster)
- „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schüler:innen gestalten (PASUS)“ (Dr. Julia Häbig, Prof. Dr. Enikő Zala-Mező, Prof. Dr. Frank Brückel, Jaël Omlin, Dr. Daniela Müller-Kuhn, Pädagogische Hochschule Zürich)
- „Kollaboration von Schulpraxis und Schulforschung als Win-Win-Situation“ (Melanie Schubsky, Tarek Aichah, Carmen Bietz, Prof. Dr. Barbara Asbrand, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Helene-Lange-Schule Wiesbaden)
- „Gemeinsame Materialentwicklung, -erprobung und -evaluation im diFF-Projekt zur Förderung (potenziell) leistungsstarker Schüler:innen“ (Christoph Busch, Universität Münster)
- „Die eigene Praxis im Lehramt erforschen: Motive Studierender bei der Wahl von Themen für die Praxisforschung“ (Prof. Dr. Katharina Heissenberger-Lehofer, Prof. Dr. Marlies Matischek-Jauk, Prof. Dr. Georg Kramer, Mag. Sabine Reissner, Clara Obrecht, Mirijam Axmann, Pädagogische Hochschule Steiermark)

- „Unterricht als experimenteller Problemlösungsprozess. Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis“ (Dr. Christian Herfter, Universität Leipzig)

Am Nachmittag widmeten sich die Teilnehmenden in Workshops Fragen der Wissenskommunikation und Fragensaushandlung in der Entwicklung einer projektorientierten Unterrichtsform für die Oberstufe (Dr. Karla Spendrin, Dr. Emi Kinoshita, Dr. Christian Herfter, Universität Leipzig), der Spannung zwischen Bereicherung und Konflikthaftigkeit von Interessen in der Wissenschafts-Praxis-Kooperation (Dr. Ute Konrad, Universität der Künste Berlin und Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) sowie der Konzeption von Design-Research als ko-konstruktive entwicklungsorientierte Forschung auf verschiedenen Ebenen (Prof. Dr. Susanne Prediger, TU Dortmund).

Im Herbst dieses Jahres wird es einen CALL für eine Sammlung, Ergänzung und Reflexion der Beiträge und Diskussionen in Form eines Tagungsbandes geben.

Die Kommissionstagung „Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik – Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung“ am 6. und 7. Oktober 2022 an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz ist als Präsenzveranstaltung <https://tagung-diskriminierungskritik.schulforschung.uni-mainz.de/> geplant. Vor dem Hintergrund der Spannung zwischen einem diskriminierungskritischen Anspruch der Schule mit ihren Transformationspotenzialen auf der einen Seite und ihrer Beteiligung an der Re-Produktion von Diskriminierung auf der anderen Seite wird es im Rahmen der Tagung um die Auseinandersetzung mit aktuellen differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Zielsetzungen, Zugängen und Ansätzen auf allen für Schule relevanten Ebenen gehen.

Forschungs-und Netzwerktreffen der Initiative Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern

Vom 16. bis zum 18. Februar 2022 haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zum diesjährigen Forschungs- und Netzwerktreffen (FNWQ) getroffen. In verschiedenen Online-Formaten eröffnete das Treffen den 75 Teilnehmenden von unterschiedlichen Universitäten die Möglichkeit, gemeinsam Fragen hinsichtlich des (eigenen) Qualifikationsprozesses zu diskutieren und sich zu vernetzen. Nach einem Grußwort des Dekans des Fachbereichs Sozialwissenschaft, Prof. Dr. Michael Fröhlich bildete der Vortrag von Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs mit dem Titel „Schule in der (Post-)Digitalität – Implikationen für die schul- und medienpädagogische Forschung“ den inhaltlichen Auftakt der Tagung. Einer angeregten Plenumsdiskussion folgten über insgesamt drei Tage hinweg 27 (teilweise parallel) arbeitende Konzeptions-, Empirie- und Theoriewerkstätten: Die konzeptionellen

Forschungswerkstätten ermöglichen, Fragestellungen, theoretische Konzeptionen sowie die methodische Umsetzung von Forschungsprojekten im Peer-Kontext zu diskutieren – in diesem Jahr wurden neun Projekte vorgestellt. In den empirischen Werkstätten standen die gemeinsame Auseinandersetzung und Analyse empirischen Datenmaterials der Teilnehmenden im Fokus. In den insgesamt zwölf Werkstätten wurde mit der Adressierungsanalyse (drei Werkstätten), der Dokumentarischen Methode (drei Werkstätten), kategorienbildenden Verfahren (zwei Werkstätten), der Objektiven Hermeneutik (zwei Werkstätten) sowie mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (zwei Werkstätten) gearbeitet. Die Theoriwerkstätten eröffneten – als erstmals beim FNWQ 2021 in Halle etabliertes Format – auch auf dem diesjährigen FNWQ wieder einen Raum, sich über (Bezugs-)Theorien zu verständigen, die für die eigene Qualifikationsarbeit relevant sind. In insgesamt zehn Werkstätten – Habitustheorie, Organisationstheorie, Praxistheorie (drei Werkstätten), Professionstheorie (drei Werkstätten), Systemtheorie und Unterrichtstheorie – konnten die Teilnehmenden (Grundlagen-)Texte diskutieren und/oder die Theoretisierung bzw. die theoretische Rahmung für eigene empirische Untersuchungen besprechen.

Einen zentralen Stellenwert auf dem FNWQ hatte die wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Netzwerkarbeit: Hier wurden vor allem Themen mit den Teilnehmenden diskutiert, die aus der Arbeit der Vertretung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Vorstand hervorgingen. Daraufhin haben sich unter den Teilnehmenden AGs für die weitere Zusammenarbeit organisiert; thematisch wurden u. a. die Weiterführung der bestehenden Theorie- und Methoden-Arbeitsgruppen innerhalb der Sektion (und über die Sektion hinaus), Herausforderungen im Qualifikationsprozess, die Sammlung und Weiterleitung von für die Teilnehmenden relevanten Tagungen und Workshops sowie die Planung des kommenden FNWQ.

Ein kulturelles Rahmenprogramm ergänzte die inhaltliche Arbeit: Im Vorfeld der Veranstaltung haben die Teilnehmenden kleine Päckchen mit kulinarischen Aufmerksamkeiten der Pfälzer Region erhalten, die gemeinsam beim virtuellen Come-together-Event am ersten Abend verspeist und getrunken wurden.

Ermöglicht wurde das FNWQ durch das Organisationsteam, dem Dr. Andrea Bossen, Dr.in Isabel Neto Carvalho, Anna Hartenstein, Ulrike Krein und Carina Troxler angehörten, sowie durch die finanzielle Unterstützung vonseiten der Sektion Schulpädagogik der DGfE und dem Arbeitsbereich von Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs sowie dem Nachwuchsring der TU Kaiserslautern. Die Evaluation der Veranstaltung fiel äußerst positiv aus, insbesondere die vielen Möglichkeiten, im Peer-Kontext miteinander in den wissenschaftlichen und vernetzten Austausch zu treten, wurden hervorgehoben. Das nächste FNWQ 2023 wird erneut in Halle stattfinden – diesmal allerdings (hoffentlich) in Präsenz.

Veröffentlichungen der Sektion und Kommissionen

Grundschulforschung

Reflexion und Reflexivität standen als Gegenstände von Forschung, Lehrkräftebildung, Schule und Unterricht im Mittelpunkt der gemeinsamen Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im September 2021, die auch die 29. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe inkludierte. Im Herbst 2022 wird Band 26 der Reihe „Jahrbuch Grundschulforschung“ mit dem Titel „Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis“ im Klinkhardt Verlag erscheinen. Dieser von Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller herausgegebene Band umfasst insgesamt knapp 40 Beiträge, welche Reflexion und Reflexivität im Kontext von Grundschule und Grundschulforschung theoretisierend, konzeptionell, empirisch und multiparadigmatisch bearbeiten.

Professions- und Schulforschung

Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gegenwärtig wird der Ruf nach einer Steigerung der „Reflexionsfähigkeit“ von Lehrkräften im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schülerinnen und Schülern im Zuge der Erwartung der Gestaltung des eigenen Lern- und Bildungsweges und von Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren im Zuge ihrer Professionalisierung lauter. Die daraus erwachsenden aktuellen Herausforderungen im Bildungswesen wurden auf einer Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im Herbst 2021 an der Universität Osnabrück diskutiert. Der vorliegende Band vereint Beiträge, die aus ausgewählten Symposien hervorgegangen sind und vielfältige Perspektiven auf das Reflexionsparadigma eröffnen. In einem ersten Teil werden die theoretischen Diskurse zu Reflexion und Reflexivität vertieft. Daran schließen sich Aufsätze an, die die Perspektive auf Reflexion und Reflexivität in der Lehrkräftebildung richten sowie die Thematik in Bezug auf Schule und Unterricht untersuchen.

*Gabriele Bellenberg (Bochum), Andrea Bossen (Halle),
Karin Bräu (Mainz), Petra Büker (Paderborn), Ralf Parade (Kassel),
Maria Hallitzky (Leipzig), Anna Moldenhauer (Dresden),
Astrid Rank (Regensburg), Christian Reintjes (Osnabrück)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Jahrestagung der Kommission

Die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik findet vom 23. bis 25. März 2023 an der Universität Rostock statt. Auf der Tagung werden die Teilnehmende Themen zu „Sozialpädagogische*s Zeit*en“ diskutieren. Denn wie alles Soziale ist die Sozialpädagogik auf Zeit bezogen. Zeit ist eine Dimension sozialpädagogischen Handelns, sozialpädagogischer Forschung und Theoriebildung. Die Jahrestagung setzt sich mit historischen Verhältnissetzungen von Sozialpädagogik, zeitlichen Praktiken der Theoriebildung, sozialpädagogischen Praxen der Herstellung und des Umgangs mit Zeit in Handlungsfeldern und deren empirischen Beschreibungen ebenso wie einem Verständnis von Zeit im Sinne einer sozialen Herstellung von Zeit auseinander. Ausgehend von einem Verständnis von Zeit als Doing Time (*temporal turn*) analog zur sozialen Konstruktion des Raumes (*spatial turn*) wird die Herstellung von Zeit, als Dimension sozialer Praktiken, in der zeitliche Strukturen produziert und reproduziert werden (*doing time*), betrachtet. Weitere Informationen zur Jahrestagung finden sich auf der Homepage der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/kommissionstagung>).

Nachdem in Zusammenarbeit mit dem Gesamtvorstand und der AG staatliche Anerkennung sowie in Abstimmung mit der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit im Februar 2022 eine „Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B.A.- und M.A.-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit“ erfolgte, erging am 29. April 2022 eine „Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG Prax), des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH) und des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS)“ in der sich die beteiligten Institutionen gegen die Forderung der DGfE nach einer Ermöglichung der staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiterin und Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin und Sozialpädagoge für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit wenden. Der Kommissionsvorstand hat in Reaktion daraufhin in Zusammenarbeit mit der AG staatliche Anerkennung einer „Klarstellung des Vorstandes der DGfE“ zugearbeitet. Die vorliegende Klarstellung

vom 22. August 2022 dient der Versachlichung der Debatte und weist auf unbelegte Annahmen sowie fachlich falsche Darstellungen und Lösungsvorschläge in der Stellungnahme der BAG Prax, des DBSH und des FBTS hin. Ausdrücklich begrüßt werden die Anerkennung der Problematik durch BAG Prax, DBSH und FBTS. Die Klarstellung kann auf der Webseite der DGfE (<https://www.dgfe.de/aktuelles>) abgerufen werden.

Nach 36 Blogbeiträgen in unterschiedlichen Formaten haben sich die Herausgebenden des Blogs Soz Päd Corona (<https://sozpaed-corona.de>) entschieden, den Blog im Sommersemester 2022 zu schließen. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona ging auf eine Initiative des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik zurück und hatte zum Ziel von Beginn an die Pandemiekonstellation einer reflexiven Vergewisserung in Bezug auf sozialpädagogische Konsequenzen anzustreben. Alle bisherigen Beiträge werden weiterhin zugänglich sein, nicht zuletzt dank der vergebenen DOIs. Neben dem Blog selbst sind die Beiträge so auch dauerhaft unter der Seite <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/34107> abrufbar. Der Kommissionsvorstand bedankt sich für die geleistete Arbeit bei den Herausgebenden Anselm Böhmer (Ludwigsburg), Mischa Engelbracht (Wuppertal), Bettina Hünersdorf (Halle), Fabian Kessl (Wuppertal) und Vicki Täubig (Rostock) sowie bei den Autorinnen und Autoren für ihre unterschiedlichen Beiträge, Perspektiven, Vergewisserung oder Reflexionen und insbesondere der Bereitschaft sich in so herausgeforderten Zeiten an einem weiteren herausfordernden Projekt zu beteiligen. Wir hoffen, dass die Beiträge auch in Zukunft weiterhin rege für sozialpädagogische Perspektiven auf die Pandemie genutzt werden.

Am 15. Juli 2022 fand das zweite Treffen des Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen statt, das gemeinsam von der Kommission Sozialpädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) gestaltet wird. Bei diesem zweiten Treffen wurden Ansätze des ersten Treffens kurz bilanziert, um Strukturen und Formate für die gesamte Gruppe des Forums zu finden und dabei möglichst gute Synergieeffekte zu bestehenden Netzwerken und Initiativen herzustellen sowie Formate und Inhalte der themenspezifischen Kleingruppen zu finden, die die weitere inhaltliche Ausgestaltung des Forums tragen. Das Forum soll eine Plattform für die langfristige und regelmäßige Auseinandersetzung mit und Dokumentation von rechten Landnahmen in der Sozialen Arbeit sein. Die Planungsgruppe freut sich über rege Teilnahme. Eine Einladung für das dritte Treffen des Forums folgt über den Verteiler des Forums. Zukünftig gibt es Arbeitsgruppen und ein halbjähriges Treffen aller Mitglieder des Forums. Bei Interesse melden Sie sich bei Zoe Clark (zoe.clark@uni-siegen.de) oder Anselm Böhmer (böhmer@ph-ludwigsburg.de).

Aktivitäten der Kommission

AG SGB VIII Reform (alt) zu SGB VIII- Fachforen (neu)

Aus der Arbeitsgruppe zur SGB VIII Reform konnten sich nach der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – (KJSG) insgesamt fünf unterschiedliche Fachforen gebildet werden. Während die AG SGB VIII Reform den Gesetzgebungsprozess begleitet und kommentiert hat, werden sich die nachfolgenden Fachforen die Auswirkungen der Gesetzgebung beleuchten und reflektieren. Es sollen im Sommersemester 2023 getrennt voneinander aufeinander verweisende Veranstaltungen (digital) stattfinden, zu denen separat eingeladen werden wird. Anfragen zur AG SGB VIII können an Benedikt Hopmann (benedikt.hopmann@uni-siegen.de) adressiert werden.

Theorie-AG

Die diesjährige Theorie-AG findet am 2. Dezember 2022 und wird aufgrund der unkalkulierbaren Pandemielage auch 2022 als Onlineformat durchgeführt. Die Theorie-AG versteht sich als Plattform für die Diskussion von Fragen der sozialpädagogischen Theoriebildung und Theorieentwicklung. Im Mittelpunkt der Theorie-AG, die einmal jährlich stattfindet, stehen deshalb systematische und historische Arbeiten, die einen Beitrag zur theoretischen Reflexion und Begründung der Sozialpädagogik formulieren. Unter dem Titel „Sozialpädagogische Institutionen – Praxis in spezifischen Kontexten“ werden dieses Jahr in drei Panels zum Teil in parallelen Sessions Fragen nach der Konstitution sozialpädagogischer Institutionen und der Institutionalisierung in sozialpädagogischen Kontexten bearbeitet. Alle an Fragen der sozialpädagogischen Theorie interessierten Kolleginnen und Kollegen sind herzlich willkommen, sowohl Abstracts für Papers einzureichen als auch als Teilnehmende die Theorie-AG zu besuchen. Anfragen zu Theorie-AG können an Holger Schoneville (holger.schoneville@uni-hamburg.de) adressiert werden.

Davina Höblich (Wiesbaden)

Empirie-AG

Die Empirie-AG 2022 fand am 8. und 9. Juli in Präsenz in Haus Neuland in Bielefeld statt. Nach dem Entfall der Empirie-AG vor zwei Jahren und der Online-Tagung im letzten Jahr bestand am Freitag bereits ab 11 Uhr die Möglichkeit zum kollegialen Austausch und zum Treffen des Netzwerks Junge Wissenschaft Soziale Arbeit. Diese Gelegenheit wurde rege genutzt. Auf der Konferenz selbst war wieder ein Einblick in eine Vielfalt an Forschungsprojekten geboten, mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Themenstellungen, unterschiedlichen Forschungskontexten und verschiedenen methodologischen Schwerpunkten. Nach dem Abendessen am Freitag wurden die Möglichkeiten,

Vorteile und Herausforderungen bei der Einrichtung einer sozialpädagogischen Forschungsdatenplattform für qualitative Daten intensiv diskutiert. Anfragen zur Empirie-Ag können an Sandra Landhäußer (sandra.landhaeusser@uni-paderborn.de) adressiert werden.

Sandra Landhäußer (Paderborn)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Am 1. Juni 2022 hat ein Netzwerktreffen, eingeladen von Franziska Leissenberger, in Form eines Abendgespräches in einem digitalen Raum der Technischen Universität Dresden stattgefunden. Neben dem Ziel, miteinander in Kontakt zu bleiben, gab es Möglichkeiten zu einem Austausch in offener Runde. Im Vorfeld der Empirie AG fand in Präsenz ein Vernetzungstreffen der jungen Wissenschaft Soziale Arbeit am 8. Juli. 2022 im Haus Neuland statt, auf dem zu den unterschiedlichen Themen der vergangenen und geplanten Tagungen berichtet wurde. Für das Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit laden Svenja Marks, Lea Heiligtag und Stephanie Simon interessierte Kolleginnen und Kollegen (insbesondere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren) zur Netzwerktagung am 26. und 27. September 2022 an der Technischen Universität Dortmund ein.

Svenja Marks (Dortmund) und Franziska Leissenberger (Dresden)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Im Rahmen des DGfE-Kongresses 2022 vom 13. bis 16. März 2022 an der Universität Bremen fand eine Mitgliederversammlung der Sektion in Form einer Onlineveranstaltung statt, die rege besucht war. Seit dem Frühjahr 2022 hat die Sektion insgesamt mehr als 500 Mitglieder, was ihr Allzeithoch an Mitgliedern darstellt. Das Wachstum wird sowohl von rund 370 ordentlichen als auch rund 140 assoziierten Mitgliedern mit relativ ähnlichen Steigerungen gespeist.

Die 19. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft fand als Online-Veranstaltung vom 22. bis 24. Juni 2022 statt. In vier Projektwerkstätten wurden insgesamt elf Beiträge vorgestellt und besprochen. Josef Schrader vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung gab einen Input zum Thema „Publizieren in der Erwachsenenbildungswissenschaft“, der rege diskutiert wurde. Außerdem wurden verschiedene wissenschaftliche Zeitschriften vorgestellt. 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 Bernhardsson-Laros, Gregor Dutz, Marion Fleige, Julia Koller, Maria Kondratjuk, Claudia Lobe, Karin Rott, Jörg Schwarz, Maria Stimm, Johannes Wahl und Franziska Wyßuwa organisiert und 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 -wissenschaftlern der Teildisziplin.

Vom 14. bis 16. September 2022 wird an der Europauniversität Flensburg die Sektionstagung zu dem Thema „Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung“ stattfinden. Gastgeberin vor Ort ist Beatrix Niemeyer-Jensen. Mehr als 30 Vorträge, Panels sowie Keynotes von Bettina Dausien (Universität Wien) zum Thema „Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive“ und John Preston (University of Essex) zum Thema „Adult education in states of exception: back to the ‚qualitative turn‘?“ sind vorgesehen. Ein Tagungsband mit Begutachtungsverfahren wird 2023/2024 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 unter anderem auch eine Mitgliederversammlung der Sektion durchgeführt. Im Rahmen der Tagung wird es zudem einen Festakt zum 50-jährigen Bestehen der Sektion geben. Eine Jubiläums-

publikation rundet den Festakt besonders ab. 2013 war von Sabine Schmidt-Lauff ein Jubiläumsband zum 40-jährigen Bestehen herausgegeben und in der Schriftenreihe der Sektion bei Barbara Budrich publiziert worden. Ein offener Call for Papers zu einem Jubiläumsband zum 50-jährigen Bestehen wurde 2020/2021 über Sektionskommunikationskanäle publiziert und fand rege Resonanz. Die eingegangenen Artikel wurden begutachtet, überarbeitet und werden in der Sektionsreihe bei Budrich 2022 erscheinen, was auch für den Tagungsband zur Sektionstagung in Hamburg 2021 gilt.

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

Bernd Käßlinger (Gießen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen und Veranstaltungen

Vom 7. bis 8. Juli 2022 wurde das 30-jährige Jubiläum der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung mit der Tagung „Der andere Blick: 30 Jahre erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin gewürdigt.

Der zunächst mit dem Titel „Frauenforschung“ 1991 gegründeten Kommission (1999 erfolgte die Umwidmung zur Sektion Frauen- und Geschlechterforschung) gingen bereits seit Anfang der 1980er Jahre Bestrebungen voraus, der erziehungswissenschaftlichen Erforschung des Geschlechterverhältnisses einen institutionellen Rahmen in der DGfE zu geben. Die Tagung gab Anlass, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung mehrperspektivisch und übergenerational zu diskutieren. Den Auftakt machten Juliane Jacobi und Barbara Rendtorff mit dem Festvortrag „Bildung und Erziehung als Schlüsselthema feministischer Bewegung(en)“. Es folgten Panels zu den Themen „Akademisierung und Institutionalisierung“ mit Birgit Bütow, Hannelore Faulstich-Wieland, Jutta Hartmann, Anne Schlüter und Annedore Prengel, moderiert von Thomas Viola Rieske; „Erkenntnis durch Geschichte und Empirie! Forschung in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung“ mit Meike S. Baader, Bettina Dausien, Julia Ganterer, Carol Hagemann-White und Elke Kleinau, moderiert von Jeannette Windheuser; „Dominanzverhältnisse als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ mit Mai-Anh Boger und Bettina Kleiner, moderiert von Astrid Messerschmidt, im Rahmen dieses Panels wurde Edgar Forster gedacht, der ebenfalls auf dem Panel teilgenommen hätte; „Was kommt nach der Gender-Forschung? Theoriebildung in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung“ mit Rita Casale, Britta Hoffarth, Barbara Rendtorff und Katharina Walgenbach, moderiert von Anna Hartmann. Die Panels wurden gerahmt durch die Ausstellung „Von der AG Frauenforschung zur Sektion Frauen- und Geschlechterforschung“, recherchiert von Katharina Lux, Daniel Töpfer und Jeannette Windheuser in Kooperation mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) und gestalterisch umgesetzt durch Katharina Zimmerhackl. Im Abendprogramm kontextualisierten Margret Kraul („Zur Ausstellung: 30 Jahre erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung“) und Bettina Reimers („Archivierung der Sektionsgeschichte der Frauen- und Geschlechterforschung (DGfE) in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“) mit ihren Beiträgen die Ausstellung. Zudem gab es ein Treffen der „Vernetzung von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen“ der Sektion.

Am Freitag schloss das Programm mit einem Panel „Imagination/en der Zukunft?“, gestaltet von Susanne Maurer und Bettina Wuttig.

Sowohl die Beiträge der Teilnehmenden als auch die Diskussionen mit dem Publikum ließen deutlich werden, dass die Etablierung der Sektion zwar sehr wohl erfolgreich war, ihre Anfänge, ihr Bestehen wie auch ihre mögliche Zukunft aber keineswegs in einer linearen Erzählung aufgehen können. Insbesondere die aktuell geringe institutionelle Anbindung der erziehungswissenschaftlichen Untersuchung des Geschlechterverhältnisses in Form von entsprechenden Denominationen und in den Studien- und Prüfungsordnungen zeigen, dass es noch viel zu tun gibt. Die rege Teilnahme an der Tagung über die verschiedenen Alters- und Statusgruppen hinweg lassen auf ein weiter bestehendes Interesse schließen, diese Aufgaben auch zukünftig gemeinsam anzugehen.

Der Workshop „Freiheit und Verantwortung von Wissenschaft“ gemeinsam mit der Kommission Interkulturelle Bildung wird am 23. September 2022 an der Goethe-Universität Frankfurt stattfinden. Weitere Informationen finden sich auf der Homepage der Kommission Interkulturelle Bildung.

Der Workshop „DFG-Antragstellung“ mit Meike Sophia Baader wird am 14. Oktober 2022 als digitales Angebot stattfinden. Weitere Details werden über den Sektionsverteiler bekannt gegeben.

Die Jahrestagung der Sektion 2023 findet vom 2. bis 3. März 2023 an der Universität Paderborn zum Thema „Das Unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ statt. Weitere Informationen finden sich auf der Sektionshomepage.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Die Sprecherin der Sektion wurde vom Wissenschaftsrat im Rahmen der Strukturbegutachtung der Gender Studies am 18. März 2022 zu einem Expertinnengespräch eingeladen. Insbesondere ging es um die inhaltliche und strukturelle Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.

Veröffentlichung der Sektion

2022 erschien in der Schriftenreihe der Sektion der Tagungsband „Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten“, herausgegeben von Antje Langer, Claudia Mahs, Christine Thon und Jeannette Windheuser.

Das von der Sektion unterstützte Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2022 mit dem 18. Band: „Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts“, herausgegeben von Maja S. Maier und Robert Baar.

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

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Die Sektion Medienpädagogik ist mit zahlreichen Beiträgen auf dem DGfE-Kongress 2022 in Bremen vertreten. Im Nachgang zur Veranstaltung werden – analog zum (ausgefallenen) Kongress in Köln – auch hier mehrere Themenhefte der Zeitschrift MedienPädagogik entstehen. Zudem findet im Rahmen des Kongresses die turnusgemäße Mitgliederversammlung statt.

Die Herbsttagung 2022 der Sektion findet unter dem Titel „Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld“ an der Universität Bielefeld statt. Die Tagung wird organisiert von Prof. Dr. Anna-Maria Kamin, Dr. Jens Holze und Melanie Wilde. Der Call for Papers läuft bis zum 31. März 2022 und ist unter folgender Adresse auffindbar: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/mpaed2022/index.xml>. Es ist geplant, die Beiträge der Tagung im Jahrbuch Medienpädagogik 20 zu publizieren.

Die Frühjahrstagung 2023 wird am 30. und 31. März 2023 an der Leuphana Universität Lüneburg stattfinden (organisiert von Jun.-Prof. Dr. Henrike Friedrichs-Liesenkötter), die Herbsttagung 2023 wird an der FernUniversität in Hagen ausgerichtet (organisiert von Prof. Dr. Sandra Hofhues). Die nächste Tagung (Herbsttagung 2024) wird in Wien stattfinden.

Vorstandsarbeit

An der Mitgliederversammlung im Februar wird satzungsgemäß ein neuer Vorstand gewählt. Prof. Dr. Karsten D. Wolf (Universität Bremen) und Prof. Dr. Patrick Bettinger (Pädagogische Hochschule Zürich) stellen sich nicht mehr zu Wiederwahl. Wir danken ihnen sehr herzlich für das Engagement in der Sektion. Aus dem jetzigen Vorstand kandidieren erneut: Dr. Klaus Rummeler (Pädagogische Hochschule Zürich, aktuell Vorsitzender der Sektion) und Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs (Technische Universität Kaiserslautern). Neu kandidieren darüber hinaus Dr. Nina Grünberger (Pädagogische Hochschule Wien) sowie Prof. Dr. Valentin Dander (Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam). Alle Kandidierenden haben sich online per Steckbrief sowie in einer Austauschrunde im Januar den Mitgliedern der Sektion vorgestellt.

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich aktuell aus insgesamt 364 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen. Hinzu kommen 112 Gäste.

Aktivitäten der Sektion

Positionspapiere: In Anbetracht der anhaltenden Pandemielage war der Vorstand der Sektion dazu aufgefordert, zu den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen Stellung zu beziehen. So wurde in Zusammenarbeit mit anderen ein Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ entwickelt (<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>). Das Papier „Qualitätssicherung für wissenschaftliche Veröffentlichungen. Für eine differenzierte und fachgerechte Betrachtung disziplinärer Publikationskulturen“ steht online unter der Adresse <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.10.27.X> zur Diskussion.

Projekte und Arbeitsgruppen: Darüber hinaus verfolgte der Vorstand der Sektion gemeinsam mit den Mitgliedern Projekte weiter, die in den vergangenen Jahren initiiert wurden: Die Open-Access-Strategie ist erfolgreich. Die Zeitschrift Medienpädagogik belegt (nach Google Citations) mittlerweile den dritten Platz der deutschsprachigen Zeitschriften im Bereich Bildung & Erziehung bzw. Platz 38 aller deutschsprachigen Fachzeitschriften.

Die im Frühjahr 2021 ins Leben gerufene Initiative zu „Diversity in der Medienpädagogik“ befasste sich im Rahmen mehrerer Arbeitstreffen damit, das Thema in der Medienpädagogik und über die Sektion heraus noch stärker sichtbar zu machen. Interessierte können sich bei Dr. Ann-Kathrin Stoltenhoff (Ann-Kathrin.Stoltenhoff@uni-flensburg.de) melden.

Darüber hinaus arbeitet die AG „Kommunikation“ daran, die interne und externe Kommunikation zu verbessern. Die AG pflegt zur Außenkommunikation aktiv den Twitteraccount sowie den Blog und zur internen Kommunikation eine Mattermost-Instanz, die es den Mitgliedern der Sektion und Gästen ermöglicht, sich einfacher auszutauschen. Strategien für die externe (Wissenschafts-)Kommunikation werden aktuell gerade erarbeitet. Wer Interesse an der Mitarbeit hat, kann sich gerne an den Vorstand wenden.

Der Arbeitskreis „Ästhetik – Digitalität – Kultur“ hielt sein zweites (Online-)Kolloquium am 21. Januar 2022 ab. Inhaltlich wurde das beim ersten Kolloquium fokussierte Thema „New Materialism(s)“ in Form eines offenen Austauschs vertieft. Eine Fortführung der Kolloquien und eine Verstetigung des interdisziplinären Austauschs sind geplant. Das nächste Online-Kolloquium findet am 29. April 2022 statt. Interessierte Kolleginnen und Kollegen aller Sektionen sind herzlich eingeladen, sich bei Prof. Dr. Patrick Bettinger zu melden (patrick.bettinger@phzh.ch).

Preise und Auszeichnungen: Im Rahmen der Herbsttagung 2021 fand turnusgemäß die Verleihung des mit 500 € dotierten Promotionspreises für besonders herausragende Dissertationen im Bereich der Medienpädagogik statt. Dieser ging im Jahr 2021 an Dr. Michaela Kramer (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) für ihre Promotion zu „Visuelle Biografiearbeit. Eine rekonstruktive Triangulationsstudie über Smartphone-Fotopraktiken in der Adoleszenz“. Die Sektionsmitglieder sowie der Vorstand gratulieren ganz

herzlich. Die Laudatio ist nachzulesen unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/XX/2021.12.27.X>.

Junges Netzwerk Medienpädagogik

Aktuell beschäftigt sich die Sprechendengruppe des Jungen Netzwerks Medienpädagogik (JNM) mit der Auswertung der Befragung von Personen in Qualifizierungsphasen, die im Sommer 2021 durchgeführt wurde. Eine Publikation ist für Ende 2022/Anfang 2023 geplant.

Zudem unterstützt das JNM bei der Planung, Organisation und Durchführung des Jungen Forums für Medien und Hochschulentwicklung (JFMH). Dieses wird vom 11. bis 13. Mai 2022 an der Universität Marburg stattfinden. Es steht unter dem Thema: „Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen“. Informationen zur Tagung: <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/dezernat3/dez3b/hochschuldidaktik/jf-mh-tagung-2022>.

Das JNM verabschiedet Markus Meschik, der seit Herbst 2018 Teil der Sprechendengruppe war und bedankt sich herzlich für seine Mitarbeit.

Veröffentlichungen der Sektion

Im Anschluss an den (ausgefallenen) DGfE-Kongress 2020 wurden in der Zeitschrift *MedienPädagogik* drei Hefte publiziert: Heft 42 zum Thema „Optimierung in der Medienpädagogik“ (<https://doi.org/10.21240/mpaed/42.X>), herausgegeben von Patrick Bettinger, Klaus Rummler und Karsten D. Wolf, versammelt theoretische sowie empirisch ausgerichtete Beiträge, die sich dem Optimierungsbegriff vor dem Hintergrund aktueller medienpädagogischer Diskurse kritisch annähern. Dabei werden sowohl informelle als auch non-formale und formale Bildungssettings in den Blick genommen, um so die medienpädagogischen Affinitäten bzw. die Abgrenzungsbemühungen gegenüber Optimierungsanforderungen und -strategien zu beleuchten.

Zudem erschien Heft 44 „Datengetriebene Schule. Forschungsperspektiven im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE“ (<https://doi.org/10.21240/mpaed/44.X>), herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues und Andreas Breiter. Zwei Prämissen liegen diesem Band zugrunde: Erstens gehen die Herausgebenden von einer zunehmenden Relevanz von Daten aus, die unter Rückgriff auf unterschiedliche Tendenzen im Bildungsbereich Auswirkungen auf die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen in der Schule haben. Zweitens nehmen sie an, dass dieser Prozess subjektivierungstheoretisch zu lesen ist und damit alle Akteurinnen und Akteure in Bildungsorganisationen von datenbezogenen Entwicklungen zwangsläufig betroffen sind. Daher waren bei der Konzeption unseres Themenhefts neben technologisch-medialen Perspektiven – bezogen auf Bildungsprozesse in und mit Datenbezug – auch gesellschaftlich-kulturelle sowie Interaktionsperspektiven re-

levant, wie dies in Anlehnung an das Frankfurt-Dreieck (2019) auch inter- und transdisziplinäre Sichtweisen von Medienpädagogik, Kommunikations- und Medienwissenschaft und Informatik zum Ausdruck bringen. Die für das Themenheft eingereichten Beiträge weisen dann genauer aus, wie interdisziplinäre Akteurinnen und Akteure innerhalb von Medienpädagogik das Spektrum datengetriebener Schule selbst (be-)greifen.

Darüber hinaus erschien Heft 45 „Pädagogisches Wissen im Lichte digitaler und datengestützter Selbstoptimierung“ (<https://doi.org/10.21240/mpaed/45.X>), herausgegeben von Estella Ferraro, Sabrina Schröder und Christiane Thompson. Das Themenheft geht auf ein Symposium zurück, das ursprünglich auf dem (abgesagten) DGfE-Kongress im März 2020 stattfinden sollte. Die Beiträge wurden von einem erweiterten Kreis von Kolleginnen und Kollegen verfasst, die sich mit den verschiedenen Ebenen und Bezügen eines Dispositivs digitaler bzw. datenbezogener Selbstoptimierung befassen.

Anfang Februar erscheint das Jahrbuch Medienpädagogik 18 unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18.X> mit zahlreichen Beiträgen an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Medienpädagogik. Dieser Band umfasst die Beiträge der kooperativen Tagung des „Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung“ und der Sektion Medienpädagogik der DGfE, veranstaltet durch das Projekt „Digitalisierung in der kulturellen Bildung – ein Metaprojekt (TP 1)“ des Lehrstuhls für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

*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

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie am 29. Juni 2022 wurde der bisherige Vorstand mit Prof. Dr. Ulrike Graf (Vorsitzende), Dr. Nils Altner (Stellvertretender Vorsitzender) und Dr. Katja Staudinger (Schatzmeisterin) im Amt bestätigt.

Im aktuellen Berichtszeitraum haben Mitglieder in Projekten und Publikationen vornehmlich an den Themen Internationalisierung, Demokratie und Digitalisierung sowie Resilienz gearbeitet. Die folgenden Berichtsteile und die Literaturliste bieten eine Übersicht.

Aktivitäten von Mitgliedern

Internationale Kooperationen hat Prof. Dr. Telse Iwers in verschiedenen Projekten ausgeweitet: Die Kooperation mit der German Jordanian University (GJU) in Madaba, Jordanien, in den letzten beiden Jahren durch DAAD-Projektmittel gefördert, wurde fortgesetzt. Die bisher entwickelten Themen (Gender, Diversity, Inklusion, Entfremdung und Flucht) wurden in den Kontext von Service Learning transferiert, sodass ein Austausch der Erfahrungen von Studierenden mit zivilgesellschaftlichem Engagement in einem oder mehreren dieser Themenfelder fokussiert wurde. Diese Arbeit wurde von weiteren Projektanträgen flankiert:

Schroeder, Joachim/Iwers, Telse (2022): Service-Learning – Lernen durch Engagement im Kontext von Entfremdung und Migration: ein inklusives Kooperationsprojekt zwischen der UHH und der GJU (Jordanien). Antrag eingereicht und bewilligt bei Hamburg Global der Universität Hamburg.

Iwers, Telse/Schroeder, Joachim (2022): Transnational Service Learning in Contexts of Higher Education: an Inclusion-oriented Collaboration Project between Germany and Jordan. Antrag auf Förderung eines Nachfolge-Kurzprojektes im Förderprogramm Programmlinie 2. Ta'ziz Partnerschaft für Demokratie des DAAD. Antragsbewilligung in Erwartung.

Die Kooperation mit der GJU führte des Weiteren zu einem gemeinsamen Projektantrag mit dem Ziel der Förderung von vier Promotionsvorhaben an den beteiligten Hochschulen:

Roßkopf, Ralf/Iwers, Telse/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henry/Huth-Hildebrandt, Christine/Mitchel, Gordon (2022): Agency and Transnationality. Syrian refugees in Germany and Jordan. (Short title: Agency and Transnationality). Antrag eingereicht bei der Gerda Henkel Stiftung in der Förderlinie: Special Programm Forced Migration Application Research Project.

Ebenfalls konnte von Telse Iwers gemeinsam mit Alexander Redlich ein Stipendium in der Förderlinie „Funding Approval: Hamburg Programme for Scholars at Risk – Science Bridge for Ukraine“ erfolgreich eingeworben werden. Die Stipendiatin wird sich mit Bedingungen von Flucht und Bedürfnissen ukrainischer Geflüchteter befassen.

Im Rahmen der Internationalisierung der Lehrkräftebildung wurde für das erfolgreiche Projekt Tricontinental Teacher Training (TTT), einer Triangulation von schulpraktischen Auslandsaufenthalten von Studierenden der UNC, North Carolina, der UEW, Ghana und der Universität Hamburg, eine Projektverlängerung beantragt:

Bonnet, Andreas/Iwers, Telse/Krieger, Claus (2022): Tricontinental Teacher Training. Antrag auf Bewilligung der zweiten Förderphase einer Triangulation in der Lehrerbildung zwischen North Carolina, Ghana und Deutschland der Förderlinie Internationalisierung der Lehramtsausbildung, Modellprojekte an deutschen Hochschulen – Anschlussförderung (2023-2024) des DAAD.

Die Kooperation der UHH mit der UEW, Ghana wurde darüber hinaus ausgeweitet um eine Konferenz zur Bedeutung und Modellierung digitaler Kompetenz in der Lehrkräftebildung:

Ceesay, Hassoum/Dampson, Dandy George/Schreiber, Henning/Iwers, Telse/Pfeifer, Katrin (2022): Digital Data Literacy Empowerment: Competence Models for Digital Data Literacy in Africa and Digital Repositories as Open Educational Resources. Planung und Realisierung einer 5-tägigen Fachkonferenz an der UEW Winneba, Ghana. Programme Point Sud 2022 der DFG; gefördert mit einem Volumen von 50.635€.

In diesem Zusammenhang wurde Prof. Dr. Telse Iwers gemeinsam mit dem Minister of Education Ghana als Guest Speaker auf die 6th International Multi-Disciplinary Conference for Post Graduate Students at UEW (6. bis 9. September 2022) eingeladen.

Zum Themenkreis Demokratie war Benjamin Streit an der Auswertung der MünDig-Studie Waldorf, ein Projekt zu Mündigkeit und Digitalisierung (Online-Befragung von Fachkräften, Eltern und Jugendlichen), beteiligt. Der Ergebnisbericht liegt jetzt vor. Prof. em. Dr. Günther Holzapfel widmete sich historisch-systematischen Diskurslinien zu Fragen der Krise unserer Demokratie. Beide Publikationen sind online verfügbar:

- Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.) (2022): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Holzappel, Günther (2022): Krise unserer Demokratie – Warum? Was tun? Diskurslinien von Hannah Arendt über Totalitarismus, politische Religionen, politischen Extremismus zu Verschwörungstheorien, Aberglauben und Esoterik. Bremen: Universität Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/1565>.

Veröffentlichungen

- Bleckmann, Paula/Gelitz, Philipp/Streit, Benjamin (2022): Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken – Ressourcenorientierte Mediensuchprävention: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 239-262. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Bleckmann, Paula/Jornitz, Sieglina/ Kernbach, Julia/Streit, Benjamin (2022): Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 188-214. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Bleckmann, Paula/Kernbach, Julia/Streit, Benjamin (2022): Kommunizieren und Kooperieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 168-187. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Bleckmann, Paula/Streit, Benjamin (2022): Bedienen und Anwenden als Kompetenzbereich der Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 91-108. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].

- Bleckmann, Paula/Streit, Benjamin/Denzl, Elisabeth (2022): Verarbeitung belastender Medienerlebnisse unterstützen als Bestandteil von Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 263-279. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Denzl, Elisabeth/Kalckreuth, Barbara von/Bleckmann, Paula/ Streit, Benjamin/ Pemberger, Brigitte (2022): Medienbezogene Elternzusammenarbeit als Bestandteil von Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 215-238. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Graf, Ulrike (2022): Schule „weiter“ denken. Über Achtsamkeit, Glück, Muße und Kreativität in Bildungskontexten. In: *Lehren & Lernen* 46, 6, S. 20-24.
- Iwers, Telse (2022): Zum achtsamen Umgang mit Ungewissheit im Spannungsverhältnis von Individuation und Sozialität. In: Valtl Karl-Heinz/ Hirner, Herbert (Hrsg.): 10. Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit im Rahmen des Projektes Albus – Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule. Universität Wien 18. und 19.2.2021. Wien: Urban Care – Verein zur Förderung der Achtsamkeit, S. 18-21.
- Iwers, Telse/Marji, Hazar/Mitchell, Gordon/Neumann, Malina/Schroerer, Miles/ Stelljes, Clara Noa (2022): THE. An International Exchange Project Between Universities: The journey continues. Booklet. <https://drive.google.com/file/d/1pE26N4oyb6B3eoJnRdr02pyAYGdUxubY/view> [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (2022): Produzieren und Präsentieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 71-90. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].

- Kernbach, Julia/Streit, Benjamin (2022): Analysieren und Reflektieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 146-167. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Pemberger, Brigitte/Bleckmann, Paula/Streit, Benjamin (2022). Problemlösen und Modellieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 109-125. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Sidler, Petra/Baysu, Gülseli/ Kassis, Wassilis/Janousch, Clarissa/Chouvati, Raia/ Govaris, Christos/Graf, Ulrike/Rietz, Chistian (2022): Minority and Majority Adolescents' Attitudes toward Mutual Acculturation and its Association with Psychological Adjustment. In: Journal of Youth and Adolescence, S. 1511-1535. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>.
- Streit, Benjamin/Bleckmann, Paula (2022): Informieren und Recherchieren als Kompetenz der Medienbildung: Ergebnisse und Hintergründe der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf. In: Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Kernbach, Julia/Pemberger, Brigitte/Streit, Benjamin (Hrsg.): MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter: Alanus Hochschule, S. 126-145. <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Walddorf.pdf>. [Zugriff: 18. Oktober 2022].

Vorträge

- Yilmaz, Merve/Iwers, Telse (2022): „Wer gilt als Migrant*in?“ Eine internationale Vergleichsstudie zwischen Lehramtsstudierenden in Ghana und Deutschland. Vortrag, gehalten auf der 22. Internationalen Migrationskonferenz, Dudelange, Luxembourg. Thema: Multicultural Conviviality.
- Iwers, Telse (2022): Die Aufhebung der Entfremdung durch Pädagogik. Vortrag gehalten im Rahmen der Ringvorlesung „Frieden bilden“ – Impulse aus der Erziehungswissenschaft im SoSe 2022. Universität Hamburg: Fakultät für Erziehungswissenschaft.

- Iwers, Telse/Yilmaz, Merve (2022): Interdisciplinary self and socially oriented reflections of exchanges abroad in teacher training studies/program: the Tricontinental Teacher Training for pre-service Teachers. Vortrag, gehalten auf der Network Conference Internationalization of Teacher Education, 22.-25. March; Faculty of Education, University of Hamburg.
- Iwers, Telse/Dampson, Dandy (2022): Looking Back, Moving Forward: A collaboration between Universität Hamburg and University of Education, Winneba. Vortrag, gehalten auf der Network Conference Internationalization of Teacher Education, 22.-25. March; Faculty of Education, University of Hamburg.
- Yilmaz, Sezen Merve/Wilken, Anja/Iwers, Telse/Bonnet, Andreas (2022): Reflexionsorientierter Umgang mit Ungewissheit im transkulturellen Raum: Das Tricontinental Teacher Training (TTT) für Lehramtsstudierende. Vortrag im Rahmen der Postersession des DGfE-Kongresses „Entgrenzungen“, 13. bis 16. März an der Universität Bremen (digital).

Ulrike Graf (Heidelberg)

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Tagungen und Aktivitäten

Die Jahrestagung der Sektion fand unter dem Titel „Organisation und Kritik“ am 31. März und 1. April 2022 in einem hybriden Format an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg statt. 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 Keynotes von Daniela Holzer (Universität Graz) und Ronald Hartz (Universität Duisburg-Essen) beleuchteten theoretische und empirische Facetten des Verhältnisses von Organisation und Kritik. Die Vorträge fanden in fünf parallel stattfindenden Foren statt, in denen Teilnehmende vor Ort und am heimischen Arbeitsplatz in die Diskussion über folgende Themen gingen: Kritik in pädagogischen Organisationen und Institutionen; Kritik in nicht-pädagogischen Organisationen und Institutionen; Vermittlung von Kritik und Lernen in Organisationen; Organisation und Organisationspädagogik als Gegenstand und Möglichkeit von Kritik; Bedingungen von Kritik und Kritik an Bedingungen. Lokale Ausrichter der Tagung waren Olaf Dörner, Katharina Pongratz und Stefan Rundel (Universität Magdeburg) und Christoph Damm (Hochschule Magdeburg-Stendal). Vonseiten des Sektionsvorstands wirkten Nicolas Engel, Christian Schröder und Inga Truschkat an der Planung und Durchführung der Tagung mit. Die Tagungshomepage finden Sie hier: <http://www.orgpaed2022.ovgu.de/>.

Das 7. Forum pädagogische Organisationsforschung fand als Pre-Conference am 30. und 31. März 2022 an der Universität Magdeburg im Vorfeld der Tagung „Organisation und Kritik“ statt. Es richtete sich an alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase (Promovierende/Post-Docs), die sich mit dem Zusammenhang „Pädagogik und Organisation“ beschäftigen. Weitere Informationen unter <https://www.forum-orgpaed.net>.

Am 16. und 17. Februar 2023 wird die Sektionstagung „Organisation und Innovation“ in Zug (CH) stattfinden. Dabei sollen unter anderem Aspekte des Erfolgs und des Scheiterns von organisationalen Innovationen thematisiert werden, um beispielsweise auch den aktuellen Umgang mit Krisen (wie pandemischen Situationen) aufgreifen zu können. Den Call zur Tagung finden Sie auf <https://edulead.net/orgpaed2023/call/> und auf <https://www.organisationspaedagogik.net/tagungen>. Lokaler Ausrichter der Tagung ist Stephan Huber (Pädago-

gische Hochschule Zug), seitens des Vorstands wirken Claudia Fahrenwald und Andreas Schröer an der Planung und Durchführung der Tagung mit.

Die Arbeitsgruppe zu „Studienangeboten organisationspädagogischer Masterstudiengänge“ hat ihre Arbeit mit einem Treffen am Januar 2022 fortgesetzt. Hierbei wurden zwei Initiativen besprochen, zum einen die Planung einer standortübergreifenden organisationspädagogischen Ringvorlesung, die im Wintersemester 2022/23 starten soll (Koordination: Susanne M. Weber an der Universität Marburg), sowie einen weiteren Austauschtermin um Kooperationen im Bereich von Wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu besprechen. Hierzu werden Andreas Schröer (Trier) und Ines Sausele-Bayer (Erlangen-Nürnberg) einladen.

Initiativen für weitere inhaltliche Arbeitsgruppen werden auf der Jahresklausur des Vorstands im September 2022 diskutiert. Es liegen erste Interessensbekundungen vor, sich mit dem Thema Digitalisierung intensiver auseinander zu setzen. Wer an einem ersten Arbeitstreffen mitwirken möchte, kann sich beim Sektionssprecher (schroerer@uni-trier.de) melden.

Publikationen

Das zweite Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik „Organisation über Grenzen“ ist erschienen. Das dritte Jahrbuch „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ sowie das vierte Jahrbuch „Organisationen optimieren?!“ werden 2022 publiziert. Ein weiterer Band mit den Beiträgen aus der digitalen Veranstaltungsreihe (drei Termine im Sommersemester 2021) zu aktuellen Herausforderungen der Organisationspädagogik ist in der Vorbereitung.

Das Editorial Board des Jahrbuchs der Sektion Organisationspädagogik kam im Rahmen der diesjährigen Jahrestagung in Magdeburg zu einem ersten Präsenztreffen nach zwei Jahren Pandemie zusammen. Es wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppe zu Reviewverfahren diskutiert und daraufhin nötige Anpassungen des Reviewverfahren besprochen. Das Gremium tagt halbjährlich. Die nächste Sitzung wird am 10. Oktober 2022 digital stattfinden.

Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen

Neben der organisatorischen Unterstützung der Vernetzungsaktivitäten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen im Rahmen des Forums pädagogische Organisationsforschung hat der Vorstand der Sektion für die Teilnahme an der Jahrestagung „Organisation und Kritik“ 2022 in Magdeburg eine finanzielle Unterstützung für die Tagungsteilnahme angeboten. Diese wird für die Jahrestagung 2023 in Zug weiter ausgeweitet. Hierfür wird über einen Solifond, der sich aus Sektionsmitteln und einem freiwilligen Tagungsbeitrag zusammensetzt, die kostenintensive Teilnahme an der Tagung in der Schweiz unterstützt. Insgesamt wird hierfür ein Betrag von ca. 2000 Euro zur

Verfügung gestellt, der durch ein in Rücksprache mit der Geschäftsstelle der DGfE entwickeltes Antragsverfahren die Teilnahme möglichst vieler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen ermöglichen soll.

Aktuelle Themen und Entwicklungen

Es wird für die Zukunft eine zunehmende internationale Vernetzung der Organisationspädagogik im DACH-Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz) angestrebt. Mit den Jahrestagungen 2018 in Linz (Österreich) und der Jahrestagung 2023 in Zug (Schweiz) konnten hier die Weichen für eine vertiefte Zusammenarbeit gestellt werden.

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

Nachruf auf Wilhelmine M. Saylor

Wilhelmine M. Saylor (21. März 1928-9. November 2021) war Erziehungswissenschaftlerin und Psychologin. Sie wurde 1954 an der LMU München mit einer Arbeit über „Josef Göttler und die christliche Pädagogik“ promoviert und habilitierte sich 1967 in Löwen mit einer Arbeit über „Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik“. Nach mehrjähriger Tätigkeit am Institut für Lehrerbildung in Ingolstadt wurde sie 1958 zunächst außerordentliche, später ordentliche Professorin in Eichstätt. 1970 erfolgte ein Ruf an die pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn, die 1980 der Universität Bonn als Pädagogische Fakultät angeschlossen wurde. 1988 wechselte sie an die Universität zu Köln. Sie wurde 1993 emeritiert.

Soweit die Stationen einer akademischen Karriere, die in dieser Form der Darstellung deutlich glatter wirken, als sie es waren. Wilhelmine Saylor kannte sehr wohl die Karriereprobleme von Frauen in der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts, als die deutschen Universitäten noch Männergesellschaften waren. Sie entschied sich bewusst für den steinigere Weg, wenn es darum ging, ihre Eigenständigkeit als Mensch und Frau zu wahren. Die Habilitation an der Katholieke Universiteit Leuven ist nicht einfach Ausdruck ihrer seit dem Studium internationalen Ausrichtung, sondern auch Ergebnis von Schwierigkeiten in Deutschland, die Arbeit zu platzieren. Auch der Wechsel von Bonn nach Köln war nicht ganz unabhängig von kollegialen Differenzen bis hin zu persönlichen Anfeindungen, die aus der Kombination von weiblichem Geschlecht, wissenschaftlichem Erfolg und auch politischer Wirksamkeit erwachsen. Denn Wilhelmine Saylor konnte für das von ihr in Bonn im Alleingang entwickelte Feld der damals sogenannten Ausländerpädagogik ansehnliche Drittmittel für Projekte einwerben. Und sie arbeitete auch empirisch. Mit dem seinerzeit üblichen Killerargument „Erbsenzählerei“ konnte man ihr nicht beikommen, da sie mit ihren Qualifikationsarbeiten nicht nur zeigen konnte, dass sie sich fundiert nicht nur in der europäischen pädagogischen wie philosophischen Theorietradition seit der Antike und der seinerzeit vorherrschenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bewegte, sondern auch von ihrem Studium in den USA her mit John Dewey gut vertraut war, dessen Arbeiten (nach Kant) die meisten Einträge im Literaturverzeichnis aufweisen. Außerdem war sie in der personalistischen Pädagogik katholischer Provenienz klar verankert und passte von daher eigentlich ganz gut in das damalige Milieu der Bonner Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig war sie aber nie ‚auf Linie‘, da sie keinen Hehl daraus machte, der Enge dieses Ansatzes entkommen zu wollen. Das lässt sich schon

an der Gestaltung ihres Dissertationsthemas erkennen. Sie behandelte Josef Göttler als jemanden, der erfolgreich die Grenzen der Katechetik zu einer Pädagogik überwand und als „Realpädagogiker“ für eine enge Verbindung von Theorie und Praxis eintrat.

Wilhelmine Saylor ging zeit ihres Lebens gerne über Grenzen hinaus. Für ihre Entwicklung war die Studienzeit in den USA sicherlich entscheidend. Später bereiste sie sehr viele Länder, besuchte auch im Urlaub vor Ort Bildungseinrichtungen und hatte mehrere internationale Forschungsaufenthalte u. a. in Lateinamerika und Südafrika. Lange Zeit nach ihrer Emeritierung arbeitete sie in diversen vergleichenden Lehrforschungsprojekten an der Versöhnungsproblematik im südlichen Afrika weiter. Sie verstand sich als theoretisch und empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftlerin, die sich erfahrungswissenschaftlich verortete, aber keinem Paradigma zuordnen ließ, insofern als sie schon früh quantitative und qualitative Methoden miteinander verband, als sie professionstheoretisch Pädagogik und Psychologie nicht als Kontinuum behandelte und theoretisch den personalistischen Ansatz über die Rezeption Martin Bubers, Carl Rogers und insbesondere Paulo Freires zu einem anthropologischen Ansatz verschweißte, der den Zugang zum Anderen im Dialog mit einer besonderen Aufmerksamkeit für diejenigen verband, die keine eigene Stimme verfügen. Aus dieser Perspektive entwickelt sie ihre Vorstellung einer „integrativen Pädagogik“ als Grundlage dessen, was man damals Ausländerpädagogik nannte, mit einem übrigens auch hohen politischen Anspruch.

Dieses Denken lässt sich als Konstante seit ihrer Dissertation bis in die späteren Arbeiten im Feld der interkulturellen Erziehung erkennen, in denen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Dimensionen in den Vordergrund trat. Stets war ihr wichtig, Pädagogik – wie auch Forschung – von einem Verständnis des Gegenübers her zu entwickeln, das Andere als Subjekte und nicht als behandelbare Objekte anerkennt. Auf dieser Grundlage kam sie unter Bezug auf Freire auch zu einem partizipatorischen Forschungsansatz – allerdings ohne diesen systematisch auszuarbeiten. Sie plädierte schon in den 1960er Jahren für die Zusammengehörigkeit von Wissenschaft und Praxis und die Nutzung der „versammelten Erfahrung“. Die drei von ihr 1987 veröffentlichten Bände umfassen dementsprechend theoretische Überlegungen, eine Konzeption integrativer Praxis, die Entwicklung von Materialien, die wissenschaftliche Evaluation („Ausländerpädagogik als Friedenspädagogik“, „Bausteine zur interkulturellen Erziehung“) und eben auch politische Perspektiven („Wider die Xenophobie“. Ausländer zwischen Ablehnung und Integration“, 1987).

Ihr Ansatzpunkt an Integration und Dialog hinderte sie nicht daran, auch scharfe Urteile zu fällen und zu kommunizieren. Das gilt für die Auseinandersetzung mit Teilen der pädagogischen Tradition (so in ihrer Habilitationsschrift), den gesellschaftlichen und politischen Widerständen gegen interkulturelle Bildung zu einer Zeit, in der „Integration“ noch ein emanzipatorischer

Kampfbegriff der Anerkennung gesellschaftlicher Diversität war. Es hinderte sie auch nicht daran, an Begriffen wie Xenophobie festzuhalten, als der Begriff Rassismus zur schärferen Waffe wurde, oder auch lange an der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ für die wissenschaftliche Teildisziplin festzuhalten, als sich aus der Kritik an der ‚Sonderpädagogik für Ausländer‘ die Bezeichnung „interkulturelle Bildung“ fachlich durchzusetzen begann. Das war übrigens nicht etwa Resultat eines rückwärtsgewandten Widerstands gegen einen fachlichen Wandel, sondern der Bedeutung des Faktums der Migration. Heute würde Wilhelmine Saylor ggf. den Ausdruck „Migrationspädagogik“ bevorzugen.

Und schließlich hinderte sie ihre Orientierung an Dialog und Humanität auch nicht daran, in bestimmten Momenten akademischer Selbstverwaltung wie z. B. in Fakultätssitzungen ihre ironische Seite auszupacken und, wenn sich männliche Kollegen in inhaltslosen, aber dafür blumig-länglichen Statements erschöpften, halblaut zu kommentieren: „Eigentlich ist er C 5“ oder: „Und darauf einen Dujardin!“

Hans-Joachim Roth und Wassilios Baros

Nachruf auf Profⁱⁿ Drⁱⁿ Christine Hunner-Kreisel

Die Kommission Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) trauert um Christine Hunner-Kreisel. Sie verstarb im Januar 2022 im Alter von 49 Jahren in Bielefeld. Seit dem Jahr 2011 war sie Mitglied der Sektion und in ihrem Wirken als Wissenschaftlerin von Beginn an mit Fragen der international vergleichenden, wie auch der migrationswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft insbesondere in den Bereichen Kindheit und Jugend befasst.

Nach einer Ausbildung zur Physiotherapeutin und einem Studium der Erziehungswissenschaften, Ethnologie, Islamwissenschaften und Islamischen Theologie an den Universitäten Heidelberg und Ankara war Christine Hunner-Kreisel Stipendiatin der Volkswagenstiftung im internationalen Forschungsprojekt „Islamische Bildung in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten“ am Seminar für Orientalistik und Islamwissenschaften der Ruhr-Universität Bochum. Von 2004 bis 2012 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld tätig und wurde dort mit der Studie „Erziehung zum ‚wahren Muslim‘: Islamische Bildung in den Institutionen Aserbaidschans“ promoviert. Für ihre Dissertationsschrift wurde ihr 2007 der Preis für hervorragende Dissertationen der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft Bielefeld verliehen. Als Professorin für Transkulturalität und Gender hat sie seit 2012, zunächst als Juniorprofessorin dann als Professorin (W2), an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit an der Universität Vechta gelehrt und geforscht.

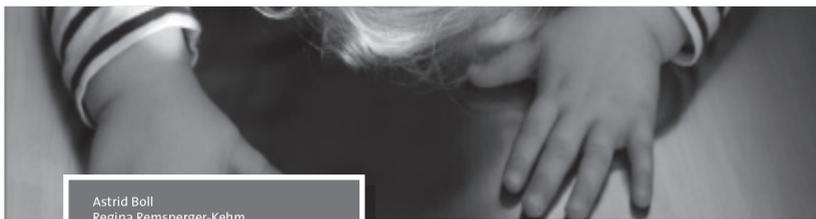
Christine Hunner-Kreisel gab nicht nur eine Vielzahl an Sammelbänden und Schwerpunktheften heraus, sondern war auch als Editor-in-Chief hauptverantwortlich für die renommierte internationale Fachzeitschrift „Child Indicator Research“ (Springer Dodrecht), war Mitherausgeberin der Buchreihe Kinder – Kindheiten – Kindheitsforschung (Springer Wiesbaden) und war u. a. Board Member der internationalen Child Indicator Society. Ihr großes Engagement in wissenschaftlichen Netzwerken und Kooperationen zeigte sich nicht nur in ihren Mitgliedschaften: Sie war neben der SIIVE auch im Rat für Migration und der Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Frauen und Geschlechterforschung in Niedersachsen aktiv. Gleichzeitig realisierte sie verschiedene (Verbund-)Forschungsprojekte: Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der TU-Berlin sowie der Macquarie University in Sydney gründete und leite sie seit 2015 das multinationale Projekt „Children’s Understanding of Well-Being: Global and local perspectives“, das mit 35 Länderprojekten eine qualitative, global ausgerichtete und an lokale Kontexte anknüpfende Child Well-Being Forschung verwirklicht. In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt hat sie von 2016 bis 2019 in einem intersektionalen Zugang zu Transfor-

mationen von Haltungen bei Eltern im Einschulungsverlauf ihrer Kinder geforscht. In ihrem aktuell laufenden Verbund-Projekt mit der TU Berlin befasste sie sich zuletzt mit dem Thema „Wohlergehen in sozialräumlichen Kontexten: Intersektionale Perspektiven auf die Erfahrungen von Kindern an nichtschulischen Lernorten (WIKK*I)“.

Christine Hunner-Kreisel war eine herausragende, international bestens vernetzte, leidenschaftliche und äußerst engagierte Wissenschaftlerin, die Fragen von De/Privilegierung, Diskriminierung und sozialen Un/Gerechtigkeiten in einer intersektionalen Perspektive nicht nur wissenschaftlich breit bearbeitet, sondern auch engagiert in zivilgesellschaftliche Diskurse eingebracht hat. Sie war bspw. Mitglied der Bielefelder Initiative Politikwechsel, die sich einer sozial-ökologischen Transformation der Gegenwartsgesellschaft verpflichtet und deren Veranstaltungen, politischen Aktionen und Vernetzungstreffen von ihr mit geprägt wurden. Die Involviertheit gesellschaftlicher Institutionen wie dem Wissenschafts- und Bildungssystem in die machtvolle Reproduktion von Ordnungsverhältnissen hat sie weiter nicht nur zum bloßen Gegenstand ihrer Forschung und Lehre gemacht; die Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit und Positioniertheit war dabei ein zentrales Element ihres Selbstverständnisses als einer politisch engagierten und ungleichheitsbewussten Wissenschaftlerin. In diesem Sinne zielten ihre Bemühungen um eine reflexive Professionalisierung von Studierenden auch darauf, diese für ungleiche Lebenslagen und Lebensweisen insbesondere von Kindern und Eltern und den damit einhergehenden Herausforderungen für pädagogisches Handeln zu sensibilisieren.

Es waren insbesondere ihre leidenschaftliche und sachkundige Diskussionsbereitschaft, ihre Offenheit und Interessiertheit, ihr Humor und ihre Freundlichkeit, ihre Kollegialität und Solidarität und nicht zuletzt ihre ausgeprägte Sensibilität auch für die verschleierte Formen der Macht innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems, die sie für ihre Kolleginnen, Kollegen, Doktorandinnen und Doktoranden im nationalen und internationalen Kontext zu einer hochgeschätzten akademischen Weggefährtin gemacht haben.

Melanie Kuhn & Claudia Machold



Astrid Boll
Regina Remsperger-Kehm

Verletzendes Verhalten in Kitas

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



 Verlag Barbara Budrich

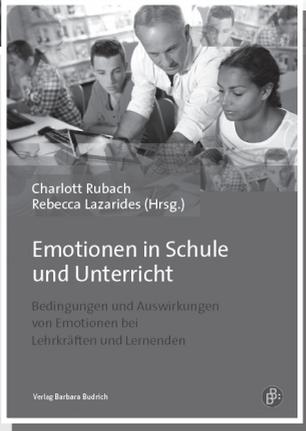
Astrid Boll Regina Remsperger-Kehm **Verletzendes Verhalten in Kitas**

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



Charlott Rubach
Rebecca Lazarides (Hrsg.)

Emotionen in Schule und Unterricht

Bedingungen und
Auswirkungen von
Emotionen bei Lehrkräften
und Lernenden

2021 • 296 Seiten • gebunden • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2427-7 • eISBN 978-3-8474-1565-7

Welche Bedeutung haben Emotionen für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht? Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Emotionen der Lernenden, als auch die der Lehrenden im Zusammenhang mit einem gelungenen Unterricht stehen. Der Sammelband thematisiert daher Emotionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und befasst sich mit möglichen Bedingungsfaktoren sowie Konsequenzen affektiver Merkmale in Schule und Unterricht. Dabei werden theoretische, empirische und handlungspraktisch relevante Beiträge zu Emotionen von Lernenden und Lehrkräften zusammengeführt.

www.shop.budrich.de



Björn Milbradt, Anja Frank,
Frank Greuel, Maruta Herding
(Hrsg.)

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen,
Prävention

Das Handbuch versammelt Beiträge von Expert*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechtsextremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte.

2022 • 376 S. • Hc. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2559-5 • auch als eBook



Rita Braches-Chyrek,
Charlotte Böhm,
Heinz Sünker,
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2. aktualisierte und
erweiterte Auflage

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst.

2022 • 849 S. • kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

www.shop.budrich.de



Michael Obermaier
Amelie Bernal-Copano
Miriam Schilling
**Grundbegriffe der
Kindheitspädagogik**
Eine Einführung für das Studium
der Erziehungswissenschaft und
Sozialen Arbeit

Der Band bietet Studierenden einschlägige Grundlagentexte und eine wissenschaftliche Einführung in die wichtigsten Begriffe der Kindheitspädagogik.

Dabei sollen die im Studienbuch aufgeführten Texte die Studierenden für theoretisch fundiertes, kritisch-reflexives Denken, Diskutieren und Handeln im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sensibilisieren.

Schriften der katho NRW, Band 40
2023 • ca. 200 S. • Hc. • ca. 24,90 € (D)
ISBN 978-3-8474-2497-0 • auch als eBook



Jann Schweitzer
**Sexuelle Bildung
und soziale Ungleichheit**
Rekonstruktionen sexueller Sozialisationsprozesse junger Erwachsener

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden?

Die qualitativ-empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

*Studien zu Differenz, Bildung und Kultur,
Band 14*
2022 • ca. 220 S. • Kart. • ca. 29,90 € (D)
ISBN 978-3-8474-2639-4 • auch als eBook

www.shop.budrich.de