

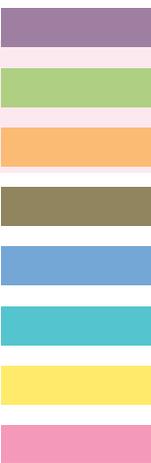
Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 67, Jg. 34|2023

Aktuelle Herausforderungen für Lehrkräftebildung, Qualifizierung und Professionalisierung

Mit Beiträgen von
Nina Blasse, Jürgen Budde, Petra Büker,
Julia Elven, André Epp, Anja Hackbarth,
Sabine Klomfaß, Andreas Köpfer,
H.-Hugo Kremer, Sabine Martschinke,
Susanne Miller, Sonja Nonte, Astrid Rank,
Christian Reintjes, Lisa Rosen, Carolin Rotter,
Edina Schneider, Anja Tervooren,
Ulrike Weyland, Isabelle Winter, 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>

Herausgeber dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer

Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg

rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Verantwortlicher Redakteur:

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

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundeswehr
Hamburg

Kontakt: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin &
Toronto www.budrich.de www.budrich-journals.de
info@budrich.de

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50, Fax: (+49) (0)2171
79491 69

Redaktionsschluss für Heft 68 ist der
15. Februar 2024.

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

Susan Derdula-Makowski, M.A.,
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
buero@dgfe.de, Tel.: +49 (0)30 303
43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© 2023 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen
und steht unter der Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



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

Ausgenommen von dieser Lizenz sind jegliche
Textauszüge, Abbildungen, Tabellen etc. aus
anderen Quellen. Deren Verwertung ist außerhalb
der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ohne Zustimmung des Verlages bzw. des jewei-
ligen Rechteinhabers unzulässig und strafbar.
Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-
speicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

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.



INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL..... 5

THEMENSCHWERPUNKT

„AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN FÜR LEHRKRÄFTEBILDUNG, QUALIFIZIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG“

Astrid Rank, Petra Bükler, Susanne Miller & Sabine Martschinke

Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-
Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung
für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule..... 11

Carolin Rotter

Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische
Lehrmatsausbildung da? 23

Isabelle Winter, Christian Reintjes & Sonja Nonte

Lehrmatsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme
hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer
Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen 31

André Epp & Sabine Klomfaß

„Begabungsreserven“ erschließen, ohne Qualifikationsstandards
aufzuweichen. Entwicklung nachhaltiger Potenziale für den
Lehrkräfteberuf durch nicht-traditionelle Studierende..... 43

H.-Hugo Kremer & Ulrike Weyland

Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden
Bereich – eine kritische Analyse..... 53

Nina Blasse, Jürgen Budde, Andreas Köpfer, Lisa Rosen & Edina Schneider

Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung..... 63

DEBATTE

„INKLUSION ALS UNVERZICHTBARER BESTANDTEIL ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER LEHRE: STELLUNGNAHMEN INNERHALB DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Jürgen Budde, Anja Hackbarth & Anja Tervooren

Zur Rahmung der Debatte..... 73

Julia Elven

Organisation als Bezugshorizont eines relationalen Inklusionsbegriffs. Überlegungen zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der AG Inklusionsforschung aus organisationspädagogischer Perspektive	75
---	----

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle</i>	81
<i>Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 5. Juni 2023)</i>	83

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	87
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	90
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	93
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	97
<i>Sektion 6 – Sonderpädagogik</i>	101
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	103
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	106
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	112
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	114
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	117
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	123

*Qualifizierungsnetzwerk Bildung für nachhaltige Entwicklung
(QualiNetzBNE) 128*

PERSONALIA

*Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland für Prof. Dr. Sabine Andresen
und Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk 129*

Nachruf auf Prof. Dr. Isabell Diehm 131

Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h. c. Rudolf W. Keck 135

Nachruf auf Prof. Dr. Volker Lenhart 137

EDITORIAL

Gut 20 Jahre nach dem sogenannten PISA-Schock sehen wir uns gegenwärtig nicht mit einer positiven Entwicklung, sondern eher mit noch größeren Problemen und Herausforderungen im Bildungssystem konfrontiert. So weisen der letzte IQB-Bildungstrend oder auch die letzte IGLU-Studie alarmierende Ergebnisse aus (vgl. Stanat et al. 2022; McElvany et al. 2023). Ein Viertel bis ein Fünftel der Viertklässlerinnen und Viertklässler erreichen die Mindeststandards der sprachlichen und der mathematischen Kompetenzen nicht. Zudem werden auch ein Rückgang sozial-emotionaler Fähigkeiten und eine Verstärkung sozialer Disparitäten festgestellt. In der Interpretation dieser Befunde wird außerdem ein Pandemieeffekt angenommen. Dieser kann aber allenfalls eine Verstärkung eines Negativtrends verdeutlichen, nicht jedoch diesen Trend selbst erklären. Stärker werden hier zunehmend der Lehrkräftemangel und die reduzierte Unterrichtsversorgung eine Rolle spielen. Obwohl die Pensionierungswelle von Lehrpersonen schon länger bekannt war, ist es den Bundesländern kaum gelungen, den erforderlichen Aufwuchs langfristig über die Erhöhung der Kapazitäten von Lehramtsstudiengängen sicherzustellen. Gegenwärtig geht man in unterschiedlich drastischen Prognosen von einer Deckungslücke bis mindestens 2030 in Höhe von ca. 31.000 Lehrpersonen aus, teilweise ist die befürchtete Deckungslücke deutlich größer (vgl. KMK 2022; Klemm 2022). Alle Bundesländer haben daher in den letzten Jahren in unterschiedlicher Intensität alternative Rekrutierungswege in den Lehrkräfteberuf eingerichtet. Inzwischen ist jedoch abzusehen, dass damit nicht nur die Probleme der Unterrichtsversorgung nicht umfassend gelöst werden können, sondern dass damit auch zusätzlich neue Probleme entstehen.

In einer aktuellen Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) wird bezüglich der bundesweit seit über zehn Jahren zur Bewältigung des Lehrkräftemangels eingerichteten alternativen Zugangswege in den Beruf für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium (z. B. Quer- und Seiteneinstieg) darauf hingewiesen, dass diese zu einer dauerhaften Einrichtung geworden sind. Deshalb kann von Notmaßnahmen kaum mehr gesprochen werden, und es ist davon auszugehen, dass diese „Notlösungen zum Normalfall zu werden drohen“ (GEBF 2023, S. 2). Damit gelangen nicht nur seit mehr als einem Jahrzehnt immer mehr Lehrpersonen in das Schulsystem, die nicht über die reguläre Qualifizierung einer mehrphasigen Lehrkräftebildung (wissenschaftliches Studium und Vorbereitungsdienst) verfügen, womit unter dem schulischen Personal eine Zweigruppenkonstellation entsteht und verfestigt wird. Sondern je dauerhafter und zahlreicher nicht regulär qualifizierte Lehrpersonen in die Schule kommen, umso mehr gerät auch die reguläre Qualifizierung von erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung unter

Druck, weil durch die andauernde Praxis und die politischen Entscheidungen es legitim und ausreichend erscheint, auch ohne diese Qualifizierung als Lehrkraft tätig zu sein. Mit der Verdauerung und Normalisierung der Notmaßnahmen ist dann sowohl eine Abwertung der Bedeutsamkeit einer solchen zweiphasigen Qualifizierung als auch eine Simplifizierung der beruflichen Anforderungen des beruflichen Lehrerhandelns verbunden.

Irritierend ist eine solche Bedeutungsreduktion des Lehrkräfteberufs und der traditionell dafür vorgesehenen (v. a. auch wissenschaftlichen) Qualifizierung auch deshalb, weil damit ein deutlicher Bruch in der bundesdeutschen Tradition der Qualitätssicherung im Bildungssystem durch Lehrpersonenqualifizierung vorliegt (vgl. Zymek 2017). Zudem widerspricht dies den Diskursen und Anstrengungen einer erforderlichen Weiterentwicklung und Anpassung der Lehrkräftebildung angesichts der gegenwärtig besonders drängenden gesellschaftlichen Herausforderungen – dem Abbau von sozialen Ungleichheiten und Bildungsbarrieren, der Umsetzung inklusiver, nicht diskriminierender Bildung und der Digitalisierung des Bildungssystems. Noch bis Ende des Jahres läuft die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), die mit viel Geld Projekte an vielen Hochschulstandorten der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland für Innovationen und Reformen der Qualifizierung von Lehrkräften im Studium unterstützt hat. In dieser Bund-Länder-Initiative und auch in vielen Stellungnahmen stand die Not- und Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlichen Lehrkräftebildung nie in Frage (z. B. HRK 2020; GEBF 2023).

Die Beiträge im Schwerpunktteil der EW widmen sich dieser Entwicklung und ihrer Gemengelage. Sie fokussieren dabei auf die Frage, wie dies mit Blick auf die Lehrkräftebildung und deren Qualität einzuschätzen ist, welche Herausforderungen also für die Lehrkräftebildung und die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen hier zu vergegenwärtigen sind. Dabei werden Kritik und Befürchtungen deutlich gemacht, aber auch Möglichkeiten angedeutet, wie mit der schwierigen Situation umgegangen werden kann.

Im ersten Beitrag machen Astrid Rank, Petra Büker, Susanne Miller und Sabine Martschinke deutlich, dass die aktuelle Problemlage aus Kompetenzentwicklungsdefiziten, Ungleichheiten und Lehrkräftebedarf gerade für das Lehramt an Grundschulen eine besondere Brisanz enthält, weil dieser Schulform die Aufgabe einer Bildung für alle Kinder und die der Anbahnung grundlegender Bildungsprozesse zukommt. Die Notmaßnahmen der Rekrutierung über Quer- und Seiteneinsteigende sowie von Studierenden als Vertretungslehrkräfte werden als Gefahr einer De-Professionalisierung kritisiert, weil damit die Anforderungslogik des beruflichen Handelns und die für die Professionalisierung unterlaufen werden. Grundschullehrkräfte erforderliche wissenschaftliche Qualifizierung unterlaufen werden. Grundschullehrkräfte werden als „Inklusions- und Exklusionsprofessionelle“ gekennzeichnet, und es wird das erforderliche Kompetenzprofil skizziert. Verkürzte Programme reichen dafür nicht aus. Studierende, die bereits als Ver-

tretenungslehrkräfte arbeiten, sollten durch zusätzliche Studienangebote in ihren Reflexions- und Professionalisierungsprozessen unterstützt werden.

Carolin Rotter markiert als Ausgangspunkt ihres Beitrages, dass auf der einen Seite historisch eine Erfolgsgeschichte der Lehrkräftebildung durch die zunehmend für alle Lehrämter vollzogene Akademisierung zu verzeichnen ist, sich auf der anderen Seite jedoch gesellschaftlich immer wieder die Frage stellt, welchen Stellenwert und welche Bedeutung bei dieser Qualifizierung der „Wissenschaftsorientierung“ und dem „Berufsbezug“ für die Qualität von Schule und Unterricht zukommt. Mit den aktuellen Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftebedarfs ist die Reduktion des Anspruchs der Wissenschaftlichkeit und die Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrkräftebildung besonders ausgeprägt. Mit Bezug auf empirische Befunde und professionstheoretische Argumentationen wird demgegenüber festgehalten, dass im Rahmen der hochschulischen Lehrkräftebildung wichtige Kompetenzen und Reflexivität erworben werden können, die für das professionelle berufliche Handeln hochbedeutsam sind.

Isabelle Winter, Christian Reintjes und Sonja Nonte fokussieren mit ihrem Beitrag auf den Einsatz von Studierenden als Vertretungslehrkräfte, wie dieser in der Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023) zur Bearbeitung des erhöhten Lehrkräftebedarfs an Schulen empfohlen wird. Neben einem Überblick zur Diskussion und zu bisherigen Befunden dazu wird im Hauptteil eine eigene Studie zu dieser Personengruppe an sechs Hochschulen in Niedersachsen vorgestellt. Darüber kann gezeigt werden, dass eine beträchtliche Anzahl „bereits neben dem Studium als Vertretungslehrkraft in Schulen tätig ist, was einem vorgezogenen Berufseinstieg entspricht“. Die Studierenden kommen überwiegend aus fortgeschrittenen Hochschulsemestern, haben bereits weitreichende Module absolviert und vermutlich auch fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen erworben. Teilweise sind die Studierenden aber auch fachfremd eingesetzt. Gefordert wird im Beitrag, dass in Übereinstimmung mit der Stellungnahme der SWK Hochschulen mit spezifischen Angeboten diese Studierenden begleiten und unterstützen sollten.

Im Beitrag von André Epp und Sabine Klomfaß wird zunächst daran erinnert, dass die komplexe Problemlage von kritizierter Qualität bzw. Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und des erhöhten Lehrkräftebedarfs bereits Mitte der 1960er Jahre durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen schon einmal diagnostiziert wurde. Als Alternative zu den Empfehlungen der Stellungnahme der SWK wird im Beitrag allerdings vorgeschlagen, eher Rekrutierungsreserven für reguläre Lehramtsstudiengänge aufzuschließen, weil darüber Qualifikationsstandards nicht verletzt werden müssen. Mit dem Vorschlag der Gewinnung von Lehramtsstudierenden aus bisher weniger repräsentierten Milieus und mit eigenen weniger bruchlosen Schulerfahrungen wäre zudem als zusätzlicher Gewinn eine Erweiterung der unter Lehr-

personen repräsentierten lebensweltlichen Perspektiven, der möglichen Passungsverhältnisse für die Schülerinnen- und Schülerschaft und eine Erhöhung der Sensibilität und herkunftsbezogenen Reflexivität erwartbar.

H.-Hugo Kremer und Ulrike Weyland lenken mit ihrem Beitrag den Blick auf die Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich und die für Nordrhein-Westfalen beobachtete Dynamik, den Aufbau einer eigenständigen beruflichen Lehramtsausbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWn) als Bearbeitung des erhöhten Lehrkräftebedarfs anzubieten. Im Beitrag wird dieser Vorschlag kritisiert, weil die besonderen Anforderungen an das Lehramt an berufsbildenden Schulen und die Vorteile eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums zu wenig berücksichtigt würden. Da Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Unterrichtsgegenstände je nach beruflichen Handlungsfeld immer wieder didaktisch und wissenschaftsbasiert hervorbringen müssen und dabei eine enorme Heterogenität einzubeziehen ist, wird die wissenschaftsorientierte und kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der schulischen und beruflichen Praxis als Notwendigkeit begründet. Dagegen wird die zu starke Betonung von praktischer und anwendungsorientierter Ausrichtung der Ausbildung als Gefahr einer reduzierten bzw. nur eingeschränkten Professionalisierung markiert. Gefordert wird abschließend deshalb, dass bestehende Qualitätsstandards auch in der Notlage einzuhalten und zusätzlich Angebote einer professionsbezogenen Begleitung von Studierenden aufzubauen sind.

Der Beitrag von Nina Blasse, Jürgen Budde, Andreas Köpfer, Lisa Rosen und Edina Schneider schließt den Schwerpunktteil ab. Die Autorinnen und Autoren fragen nach dem Stand der Implementierung einer Inklusiven Lehrkräftebildung, wie diese in der gemeinsamen Stellungnahme von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 empfohlen wurde. Im Beitrag erscheint diese Implementierung vielfältig möglich. Beobachtet wird aber auch ein Auf- und Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge, sodass sich ganz unterschiedliche und auch widersprüchliche (sub-)disziplinäre Verankerungen von Inklusion ergeben. Im Beitrag wird über eigene Analysen von Professur-Ausschreibungen ab 2015 bis Mitte 2023 in ZEIT Online auf die Gleichzeitigkeit aufmerksam gemacht, auf der einen Seite Inklusion in sonderpädagogischen Förderschwerpunkten oder auf der anderen Seite in der Erziehungswissenschaft bzw. Fachdidaktik zu verankern. Damit verknüpft, lassen sich Beharrungstendenzen vermuten, mit denen eine individualisierend-essentialistische, behinderungsbezogene Perspektive auf Inklusion verbunden ist. Gefordert wird demgegenüber eine Implementierung, die das Ziel einer „gemeinsamen Pädagogik“ und integrative Lehramtsstudiengänge unterstützt und im Sinne einer reflexiven Inklusion die „Ausbildung einer (machkritischen) Reflexivität von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen als wichtige Kompetenz von Professionalisierung“ ermöglicht.

Nach dem Schwerpunkt bildet der Beitrag von Julia Elven den Auftakt für die „Debatte“ um „Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswis-

senschaftlicher Lehre“. Wie zuvor Jürgen Budde, Anja Hackbarth und Anja Tervooren in ihrem Eröffnungstext darlegen, wurden alle Sektionen und Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Juni 2023 eingeladen, das gleichnamige Positionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung zu diskutieren. Dieser Einladung kamen 13 Sektionen sowie Kommissionen nach und debattierten aus ihren je spezifischen Blickwinkeln über Inklusion als einem zentralen erziehungswissenschaftlichen Querschnittsthema. Die daraus entstandenen Stellungnahmen werden in den nächsten Ausgaben der EW veröffentlicht werden. Julia Elven, als Mitglied der Sektion Organisationspädagogik widmet sich der Thematik unter dem Gesichtspunkt von „Organisation als Bezugshorizont eines relationalen Inklusionsbegriffs“. Sie nimmt das Diskussionspapier als Anlass, sich mit dem „relationalen Inklusionsbegriff“ auseinanderzusetzen und ihn in seinen organisational strukturierten Bezugsrahmen zu betrachten. Abschließend kommt Julia Elven zu dem Schluss, dass der Einbezug inklusionsforscherischer Betrachtungsweisen in die erziehungswissenschaftliche Analyse und pädagogische Begleitung organisationaler Prozesse eine aufschlussreiche Diskurserweiterung bedeute.

Der Rubrik „Debatte“ folgen die Berichte aus den Sektionen. Wie gewohnt beschließen die Personalien diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

Zum Schluss dieses Editorials noch ein Erratum: In der vorherigen Ausgabe findet sich in dem Beitrag „Was sind promotionsförderliche Arbeitsbedingungen?“ Ein Bericht über die Podiumsdiskussion auf der DGfE-Summer School 2022 in Erkner“ der folgende Satz „Darüber hinaus argumentierte er [Harm Kuper], dass einerseits der Verzicht auf den Dokortitel zu einer Versachlichung der Debatte über den Promotionsstatus beitrage, dieser andererseits aber als Qualitätsnachweis erhalten werden solle“ (S. 64). Harm Kuper bittet um eine Korrektur dieser Passage, der wir an dieser Stelle gerne nachkommen: „Darüber hinaus argumentierte er, dass der Verzicht auf den Dokortitel als Namenszusatz zu einer Versachlichung der Debatte über den Promotionsstatus beitragen könne und den Aspekte der wissenschaftlichen Qualifizierung in den Vordergrund rücke.“

Rolf-Torsten Kramer, Katja Schmidt und Bernhard Schmidt-Hertha

Literatur

Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. <https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebff/stellungnahmen-der-gebff/> [Zugriff: 21. August 2023].

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2020): Seiten- und Quereinstieg ins Lehramt. EntschlieÙung des 145. Senats der HRK am 25. Juni 2020. Berlin. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/20200625_Entschliessung_Quer-und_Seiteneinstieg_HRK_Senat_25.6.2020.pdf [Zugriff: 21. August 2023].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Berlin, Bonn. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [Zugriff: 21. August 2023].
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin. Kultusministerkonferenz.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021 Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>.
- Zymek, Bernd (2017): Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. In: Die Deutsche Schule 109, 1, S. 70-90.

THEMENSCHWERPUNKT
„AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN FÜR
LEHRKRÄFTEBILDUNG, QUALIFIZIERUNG UND
PROFESSIONALISIERUNG“

Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung

Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule

Astrid Rank, Petra Büker, Susanne Miller & Sabine Martschinke

Abstract: The article addresses the current challenges in the qualification of teachers at primary schools, highlighting the tension between professionalism and de-professionalization. It discusses the alarming academic performance of primary school children and the acute shortage of teachers. The authors emphasize the importance of high-quality professionalization of teachers considering the specific standards in primary teacher education. The university phase of teacher education should play a central role in ensuring comprehensive professionalization. Professionalization can not to be limited to practical experience. Various measures to ensure a scientifically grounded professionalization are proposed.

Einleitung

Die Arbeit an Grundschulen und damit auch die Professionalisierung angehender sowie praktizierender Lehrkräfte sind seit einigen Jahren verstärkt in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt. Zum einen liegen aktuell alarmierende Ergebnisse hinsichtlich der Schulleistungen von Grundschulkindern vor. So erreichen ein Viertel bis ein Fünftel aller Viertklässlerinnen und Viertklässler im bundesweiten Schnitt die Mindeststandards im Bereich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen nicht (Stanat et al. 2022; McElvany et al. 2023). Zugleich bestätigen Studien einen Rückgang sozial-emotionaler Fähigkeiten, der sich durch die Pandemiesituation weiter verstärkt hat (Ravens-Sieberer et al. 2022). Zum anderen werden aufgrund des akuten Lehrkräftemangels an Grundschulen strukturelle (Not-)Lösungen geschaffen, die zu einem nicht unerheblichen Teil aus Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs sowie aus der Rekrutierung

rung noch nicht Qualifizierter (insbesondere Studierender) zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bestehen. Eine wesentliche Problematik besteht somit darin, dass zur Sicherstellung der genuinen Aufgabe der Grundschule, allen Kindern eine grundlegende Bildung zu ermöglichen, eine hohe Professionalität erforderlich ist, dieser Anspruch allerdings konterkariert wird, indem (noch) nicht grundständig und nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgebildete Personen an der Grundschule erziehen und unterrichten.

Der vorliegende Beitrag möchte die mit dieser Problemlage zusammenhängenden aktuellen Herausforderungen für die Lehrkräftequalifizierung und das bestehende Risiko der De-Professionalisierung mit Fokus auf die universitäre Phase beleuchten. Dabei wird verdeutlicht, dass die grundständige wissenschaftliche Lehrkräftebildung an Universitäten einen Standard darstellt, hinter den es kein „Zurück“ geben kann. Insbesondere wird die Frage diskutiert, welche Rolle die universitäre Lehrkräftebildung für die grundständige Professionalisierung, für die Begleitung unterrichtender Studierender sowie die Nachqualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigenden einnehmen muss, sollte oder könnte. Auf diese Weise soll der Beitrag Impulse für eine notwendigerweise gemeinsam zu führende Diskussion und Entwicklung von tragfähigen Lösungsansätzen durch Politik, Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Praxis bieten.

Aktuelle Ausgangssituation in der Grundschule

Die Grundschule ist aktuell Schauplatz verschiedener struktureller, curricularer, pädagogischer und didaktischer Entwicklungen. Neben gewollten, auf gesellschaftliche Transformationsprozesse abzielende Veränderungen wie Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalität rücken vermehrt ungeplante Herausforderungen und Krisen (Flucht, Krieg, Pandemie) sowie demographischer Wandel und soziale Problemlagen (zunehmende Polarisierung von Arm und Reich, Gefährdung der Demokratie, veränderte Lebensgestaltungs- und Arbeitsmodelle) in den Fokus. Die Grundschule und die in dieser Institution arbeitenden Professionen stehen daher weitreichenden Aufgaben wie der Gestaltung inklusiver Lernsettings, multiprofessioneller Teamarbeit, Integration und Sprachförderung, Ausbau der Ganztagsbetreuung u. v. m. gegenüber. Die aktuelle Ausgangslage wird zudem bestimmt durch besorgniserregende Befunde zur Kompetenzentwicklung bei Kindern an deutschen Grundschulen. Der IQB-Bildungstrend 2021 (Stanat et al. 2022) zeigt, dass bundesweit je nach Kompetenzbereich durchschnittlich 18 bis 30 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler die Mindeststandards im Bereich Sprache und Mathematik verfehlen und im Trend immer weniger Kinder Optimalstandards erreichen. Ebenso weist die IGLU-Lesekompetenzstudie (McElvany et al. 2023) für ein Viertel der getesteten Viertklässlerinnen und Viertklässler sehr ungünstige Voraussetzungen aus. Auch wenn ein Pandemieeffekt ange-

nommen wird, setzt sich der seit vielen Jahren abzeichnende Negativtrend hinsichtlich der Schulleistungen in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik, der sozial-emotionalen Entwicklung sowie der signifikanten Verstärkung zuwanderungsbezogener und sozialer Disparitäten fort. Resümierend lässt sich festhalten, dass der Auftrag und das Selbstverständnis der Grundschule als Ort der chancengerechten, grundlegenden Bildung für alle Kinder (vgl. Positionspapier der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2021; Götz et al. 2019; Miller 2022) aktuell auf erschwerte Rahmenbedingungen treffen und jedes vierte bis fünfte Kind von einem risikobehafteten Lern- und Entwicklungsverlauf hinsichtlich grundlegender fachlicher Kompetenzen sowie der Persönlichkeitsbildung bedroht ist. Für eine viel zu große Zahl wird das Ziel der grundlegenden Bildung nicht erreicht. Die Situation ist damit mehr als unbefriedigend und bedarf einer Nach- und Umsteuerung auf verschiedenen Ebenen (vgl. beispielsweise SWK-Empfehlungen für die Grundschule 2022).

Inmitten der hier nur in Ansätzen skizzierten Ausgangslage trifft der bundesweit akute Lehrkräftemangel, der prognostisch bis 2035 anhalten wird, besonders eklatant die Grundschulen (Klemm 2022). Fehlende Lehrkräfte werden kompensiert durch Quer- und Seiteneinsteigende, d. h. durch akademisch qualifizierte Personen ohne oder mit einem auf eine andere Schulform ausgerichteten Lehramtsabschluss. Bundesweit existieren verschiedene Modelle, die äußerst heterogene Zugangsvoraussetzungen (Masterabschluss in einem Mangelfach, zweijährige Berufserfahrung) sowie Nachqualifizierungswege (von einem vierwöchigen Kompaktkurs beispielsweise in Sachsen-Anhalt bis zum Referendariat etwa in Schleswig-Holstein) aufweisen (zusammengefasst auf dem Deutschen Bildungsserver 2020). Diese Möglichkeit bewerbende Internetseiten führen „Spaß am Umgang mit Kindern“ oder „Freude am Erklären und Lehren“ als Grundvoraussetzungen auf, auch der bayerische Hashtag „Im Herzen Lehrer“ lässt unter Vernachlässigung des längst unumstrittenen Expertenparadigmas den Eindruck entstehen, der Lehrberuf sei eine persönliche „Herzessache“. Zudem setzt sich beim – in allen Bundesländern inzwischen gängigen – Einsatz von Studierenden ohne universitären Lehramtsabschluss die problematische Entwicklung fort: Die Studierenden übernehmen ein erhebliches Maß an eigenverantwortlichem Unterricht, ohne dafür ausgebildet zu sein. Eine statistische Erhebung hierzu wäre dringend geboten. Beobachtungen in der aktuellen Hochschullehre geben Hinweise darauf, dass es hierbei zu einer unreflektierten Übernahme von Routinen der Praxis kommt, die eher dem Überleben dienen als der Erfüllung der Professionsstandards. Auch zeigt sich, dass die Erfahrungen der Studierenden entweder unreflektiert positive oder sehr negative Selbstwirksamkeitswahrnehmungen bedeuten können, die ebenfalls bisher zu wenig universitär begleitet werden.

Es werden also im Augenblick komplexe Problemlagen evident, die sich gegenseitig beeinflussen und verschärfen: Gestiegene Anforderungen an die

Grundschule und die Grundschullehrkräfte, gesellschaftliche Herausforderungen, die Evidenz mangelnder Bildungserfolge, eine weitere Verstärkung herkunftsbedingter Ungleichheiten und ein hoher Fach- und Lehrkräftemangel treffen auf ungünstige Weise aufeinander.

Unter diesen Voraussetzungen ist eine hochwertige Professionalisierung unabdingbar. Schnelle Lösungen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels etwa über Quer- und Seiteneinstieg sowie den Einsatz von Studierenden vor dem Abschluss als Lehrkräfte lassen die Gefahr einer De-Professionalisierung steigen.

Begründungslinien für grundschulspezifische Standards in der Lehrkräftebildung

Angesichts der skizzierten Notlage werden „Lösungsideen“ diskutiert und teilweise bereits umgesetzt, die bestehende Standards der wissenschaftlichen Grundschullehrkräftebildung missachten, welche sich aus den Spezifika des Grundschullehrberufes ableiten. Diese werden nachfolgend herausgearbeitet. Dabei soll nicht verkannt werden, dass hinsichtlich der beruflichen Anforderungen sowie der bildungswissenschaftlichen Grundlagen eine hohe Übereinstimmung zwischen allen Lehrämtern besteht. In den Bildungswissenschaften gelten für alle Lehrämter dieselben Standards, die als Mindestanforderungen nach Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK 2004/2022) in allen Ausbildungscurricula erfüllt werden müssen. In allen Lehramtstypen stimmen auf dieser Grundlage die Kompetenzanforderungen für die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrkräften für das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren überein. Bereits der Bildungsrat betonte in den 1970er Jahren, dass kein Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen besteht, wohl aber in der Vermittlung, der Differenziertheit des Schülerverhaltens und der Form der Problemstellung (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 133).

„Für Lehrer des Primar- und Sekundarbereichs bedeutet die Vorbereitung auf vollverantwortete Unterrichtspraxis immer Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule. Dabei darf es keinen Unterschied im Grad der Wissenschaftlichkeit etwa nach verschiedenen Schulstufen geben, da zum Beispiel Denk- und Sprachentwicklung wissenschaftlich von keiner geringeren Dignität sind als Studien zur Infinitesimalrechnung oder Quantenphysik.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 234)

In formaler Hinsicht drücken sich die gleichwertigen wissenschaftlichen Anforderungen an den Beruf durch ein in den meisten Bundesländern gleich langes Studium von zehn Semestern für alle Lehrämter aus.¹ Eine zu starke Beto-

1 Dies trifft auf die folgenden neun Bundesländer zu: Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg (Stand Juni 2023).

nung von Differenzen ist auch aus inhaltlichen Gründen nicht sinnvoll, bestehende Übergänge zwischen den einzelnen Schulformen sind „nur“ bildungspolitisch gesetzt und prinzipiell ganz anders denkbar. Das lange Zeit vorherrschende Stereotyp der kindorientierten Grundschullehrkräfte und der fachorientierten Gymnasiallehrkräfte gilt nach aktueller Forschungslage als widerlegt (Rothland 2022).

Trotz der hohen Überschneidungen und Gleichwertigkeiten zwischen den professionellen Ansprüchen an alle Lehrämter gibt es jedoch Spezifika, die sich aus der Institution Grundschule mit ihrem besonderen Bildungsanspruch und ihrer Stellung im Schulsystem sowie aus dem jungen Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler ergeben. Mit der Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen, d. h. mit der Einrichtung von Professuren für Grundschulpädagogik und der Professionalisierung von Grundschullehrkräften an Universitäten, haben sich seit Ende der 1960er Jahre die Disziplin und die Profession der Grundschulpädagogik sowie die grundschulbezogenen Fachdidaktiken in der Forschungs- und Wissenschaftslandschaft eigenständig und mit einem spezifischen Selbstverständnis etabliert (Einsiedler et al. 2014; Götz et al. 2019).

Ein erstes Spezifikum der Profession ergibt sich aus dem Gründungsverprechen der Grundschule, eine *Schule für alle Kinder* zu sein und damit als Schule der Demokratie einen Beitrag zur sozialen Integration, Inklusion und zum Chancenausgleich zu leisten. Daraus ergibt sich die Verantwortung, in besonderer Weise der bestehenden Heterogenität der noch weitestgehend unausgelesenen Schülerschaft gerecht zu werden. Konkret heißt das, die vielfältigen Lernvoraussetzungen und Erfahrungswelten der Kinder in Erziehungs- und Bildungsfragen aufzugreifen und individuell adaptiv weiterzuentwickeln (Miller 2022, S. 25). Passend hierzu wird in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an Grundschulen (KMK 1997/2019) neben den pädagogischen, fachlichen und didaktischen Basisqualifikationen den Themenbereichen Lehren und Lernen in der digitalen Welt, der Heterogenität, Inklusion sowie den Grundlagen der Förderdiagnostik eine besondere Bedeutung zugesprochen.

Grundschullehrkräfte haben in der *ersten Schule* des Schulsystems die besondere Aufgabe, Übergänge zu gestalten. Dabei spielt die Herstellung der Anschlussfähigkeit sowohl zum Elementar- als auch zum Sekundarbereich eine zentrale Rolle. An die Phase des Schulanfangs, an den Anfangsunterricht und an die Entwicklung von Schulfähigkeit werden spezifische Kompetenzanforderungen gestellt. Der Grundschule kommt seit ihrem Bestehen die Doppelfunktion zu, einerseits eine kindgemäße, eigenständige Schule zu sein und andererseits Anchlüsse an ein mehrgliedriges Sekundarschulsystem zu schaffen. Damit sind auch die widersprüchlichen Funktionen von Förderung und Selektion angesprochen, die im Grundschullehrberuf aufgrund der hohen Relevanz für den weiteren Bildungsweg besonders eklatant sind. Helsper (2022, S. 67) spricht davon, dass Grundschullehrkräfte insofern gleichzeitig als „Inklusions- und Exklusionspro-

fessionelle“ agieren und im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses für die damit verbundene Verantwortung sensibilisiert werden müssen.

Grundschullehrkräfte haben es mit *Kindern in einem besonders jungen Alter* zu tun. Sie haben sich entsprechend den Konstruktionen von „Kind“ und „Kindheiten“ mit den besonderen entwicklungsbezogenen Voraussetzungen und lebensweltlichen Aufwuchsbedingungen vertraut zu machen, dies in angemessener Weise bei allen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen und im Sinne eines bestmöglichen Chancenausgleichs mitzugestalten. Grundschullehrkräfte nehmen in der sensiblen Phase des Schulbeginns in den ersten vier Jahren eine zentrale Gatekeeperrolle für die Schulerfahrungen und die grundlegende Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit von Kindern ein (Helsper 2022, S. 59). Fachlich-inhaltliche und methodische Lehr- und Lernprozesse, der Aufbau von Allgemeinwissen, eine Sensibilisierung für epochaltypische Schlüsselprobleme sowie die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung als Konstituenten einer grundlegenden Bildung (vgl. zusammenfassend Einsiedler et al. 2014) müssen zunächst anhand der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sinnverstehend aufgegriffen werden, bevor eine nachhaltige Vermittlung der allgemeinen-abstrakten Sachbezüge überhaupt erfolgen kann (vgl. Helsper 2022, S. 62). Der mit diesen spezifischen Anforderungen verknüpfte besondere Erziehungsauftrag wird an die Funktion als Klassenlehrkraft gekoppelt, die im internationalen Vergleich einen der wenigen übereinstimmenden Standards darstellt (Blömeke 2006, S. 396).

Entsprechend sind im Grundschullehramt nach der Rahmenverordnung der KMK (1997/2019) fachwissenschaftliche und -didaktische Studieninhalte aus den Fächern Deutsch und Mathematik sowie einem weiteren Fach oder Lernbereich der Grundschule neben einer umfassenden bildungswissenschaftlichen Qualifizierung Pflicht.

Das primarstufenspezifische Kompetenzprofil lässt sich mit der KMK (2008, S. 64) wie folgt zusammenfassen:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen haben den Auftrag der Grundschule, Bildung grundzulegen, theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert. Sie verstehen sich als Vermittler zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderungen. Grundlage dafür ist ein förderorientierter respektvoller und anerkennender Umgang mit allen Kindern, dem eine wertschätzende Haltung für Diversität sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller, kindlicher Weltzugänge zugrunde liegen.“

Damit wird deutlich, dass sämtliche Inhalte der Bildungswissenschaften und der Fächer mit Bezug auf die genannten Grundschulspezifika in ihrer zum Teil antinomischen Struktur sowie ihrer Komplexität einer professionellen Erarbeitung bedürfen (Mammes/Rotter 2022).

Implikationen

Es wird evident, dass bei der Entwicklung von Lösungsideen zum Umgang mit der skizzierten Ausgangslage in der Grundschule eine an der Anforderungsspezifisch ausgerichtete Professionalisierung der Grundschullehrkräfte unabdingbar ist. Insbesondere müssen Grundschullehrkräfte über Kompetenzen und Expertisen im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen verfügen, um Bildungsprozesse von Kindern professionell zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Nachfolgend können nur beispielhaft einige konkrete Inhaltsbereiche genannt werden: So sind Vermittlungskompetenzen im Umgang mit jungen Kindern im Rahmen der grundlegenden Bildung sowie spezifisches Wissen darüber, wie Kinder an Mindeststandards heranführt werden können, unerlässlich. Grundschullehrkräfte brauchen des Weiteren Expertise für die sprachliche und mathematische Grundbildung, zur professionellen Begleitung des Schriftspracherwerbs und der Anfangsmathematik, Expertisen für das fachliche Aufschließen sowie die Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten mit Blick auf die weiteren Fächer und Lernbereiche, Kompetenzen in Diagnose und Förderung von Kindern mit sehr heterogenen Ausgangslagen (Inklusion, Mehrsprachigkeit, Hochbegabung und Enrichment usw.). Benötigt wird darüber hinaus interdisziplinäres Wissen aus der Erziehungswissenschaft, der Entwicklungs- und Lernpsychologie, der Anthropologie, der Soziologie, der Philosophie, um systemische Zusammenhänge (Familie, soziales Umfeld, außerschulische Akteure und Institutionen) im komplexen Anforderungsprofil der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstehen und berücksichtigen sowie wissenschaftsbezogen reflektieren zu können. Der Erwerb dieser Kompetenzen muss im Mittelpunkt der Professionalisierung stehen.

Es ist dringend erforderlich, dass die Professionalisierung nicht ausschließlich in der Praxis erfolgt. Die Universität als Ort der Wissenschaftlichkeit und des theoretisch geleiteten Hinterfragens bietet den Rahmen, um forschendes Lernen in Distanz zur unmittelbaren Praxis anzubahnen. Dass die momentane Unterrichtspraxis keine genügenden Bildungserfolge aufweist, zeigen die zitierten Studien zur Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern. Insofern ist die Fähigkeit, Praxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, unerlässlich für ein gelingendes Bildungssystem. Dazu bietet die Universität das geeignete Umfeld.

Die momentan praktizierten Möglichkeiten eines „Anlernens“ von Studierenden oder Quer- und Seiteneinsteigenden vermitteln Oberflächenstrukturen auf der Sichtebeine, also Aspekte wie Einstiegsgestaltung, Phaseneinteilung, Themenwahl. Lernbedeutsam sind allerdings Tiefenstrukturen, also kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung bzw. Schülerinnen- und Schülerorientierung und effiziente Klassenführung (Klieme et al. 2001). Diese tiefenstrukturellen Basisdimensionen sind schwerer zu beobachten und auch in der Durchführung voraussetzungsreicher. Sie erfordern ein Mehr an Wissen und eine höhere Analysekompetenz. Unerfahrene Lehrkräfte können relevante und

irrelevante Unterrichtsereignisse schwer unterscheiden und schätzen die Lernwirksamkeit von Unterricht häufig falsch ein (Scholl/Plöger 2020). Es wäre also wichtig, theoriegeleitet Wissen über die Tiefenstrukturen zu erwerben und dieses in komplexitätsreduzierenden Settings anzuwenden und zu reflektieren. Je heterogener und unterstützungsbedürftiger die Lerngruppe ist, desto mehr lehramtsbezogene Expertise erfordert das Unterrichten. Der Lehrkräftemangel ist eine Herausforderung für das ganze Schulsystem, aber die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist es ebenso. Bereits im Jahr 2017 formulierte die DGfE Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, alarmiert durch den Lehrkräftemangel, in einer Stellungnahme, dass in „Schnellkursen“ keine wissenschaftlichen und universitären Standards des Grundschullehrberufs erreicht werden können und die Äquivalente eines Vollzeitstudiums in den Disziplinen der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktiken der grundschulrelevanten Unterrichtsfächer erfüllt sein müssen. Dies gilt auch in der aktuellen Notlage. Gerade deshalb besteht akuter Handlungsbedarf dafür, dass die erste, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung eng zusammenarbeiten und entsprechende Modelle entwickeln. Beispielsweise könnten Hochschulen in ihre regulären Curricula Angebote integrieren, in denen Studierende ihre Praxiserfahrungen als Vertretungslehrkräfte einbringen können und die dort reflektiert werden; hierfür würde sich z. B. die Fallarbeit oder die kollegiale Fallberatung eignen. Eine Zusammenarbeit mit der zweiten Phase könnte hier hilfreich sein. So könnten die neuen Bedarfe nach fachlicher Einordnung, Systematisierung und Reflexion der in situ gewonnenen Erfahrungen Studierender auch zu gewinnbringenden Veränderungen im Studium führen. Weiterhin könnten vonseiten der Hochschulen in Zusammenarbeit der drei Phasen wissenschaftliche Weiterbildungskonzepte für die Seiten- und Quereinsteigenden entwickelt werden, die berufsbegleitend in unterschiedlichen (digitalen) Formaten stattfinden könnten. Gleichzeitig ist das Grundschullehramt auch auf der strukturellen Ebene attraktiver zu machen, beispielsweise mit flexiblen Teilzeitangeboten, einer (in mehreren Bundesländern bereits umgesetzten) angeglichenen Besoldung sowie der Verankerung von Teamstrukturen bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Hier können Arbeitsteilungen zwischen Expertenlehrkräften, Quer- und Seiteneinsteigenden in Qualifizierung, Studierenden und dem „sonstigen pädagogischen Personal“ (KMK-Strategiepapier 2023, S. 14) konzeptualisiert werden. Bei allen notwendigerweise zu findenden alternativen Qualifizierungswegen sind die möglichen Langzeiteffekte zu beachten. Modelle wie die einer verkürzten oder einphasigen Lehrkräftebildung würden die Akademisierung des Grundschullehramtes womöglich schmälern, mit negativen Auswirkungen etwa auf die Besoldung sowie auf die Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses für die Grundschulforschung, welche wiederum die notwendige wissenschaftlich fundierte Professionalisierung langfristig sichern muss.

Astrid Rank, Prof. Dr., ist Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften.

Petra Büker, Prof. Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.

Susanne Miller, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Sabine Martschinke, Prof. Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Universität Nürnberg, Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 3, S. 393-416.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen von der Bildungskommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsserver (2020): Informationen für Quer- und Seiteneinsteiger*innen. <https://www.bildungsserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573-de.html> [Zugriff: 17. Juli 2023].
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017): Stellungnahme zu den Seiten- und Quereinstiegen in den Lehrberuf. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2021): Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2021_GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (2014): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13-29. <https://doi.org/10.36198/9783838585772>.

- Götz, Margarete/Miller, Susanne/Einsiedler, Wolfgang/Vogt, Michaela (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anne (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer (= Jahrbuch Grundschulforschung, Band 23). Wiesbaden: Springer VS, S. 12-21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_2.
- Helsper, Werner (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In: Mammes, Ingelore/Rotter Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 53-72. <https://doi.org/10.35468/5949-04>.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise. Verband Bildung und Erziehung (VBE). https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfrage/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Klieme Eckhard/Baumert, Jürgen (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43-57.
- Mammes, Ingelore/Rotter Carolin (2022): Einleitung. In: Mammes, Ingelore/Rotter Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-13. <https://doi.org/10.35468/5949-01>.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.
- Miller, Susanne (2022): Profession und Disziplin. In Mammes, Ingelore/Rotter Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-35. <https://doi.org/10.35468/5949-02>.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Otto, Christiane/Adedeji, Adekunle/Napp, Ann-Kathrin/Becker, Marcia/Blanck-Stellmacher, Ulrike/Löffler, Constanze/Schlack, Robert/Hölling, Heike/Devine, Janine/Erhart, Michael/Hurrelmann, Klaus (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 64, S. 1512-1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>.

- Rothland, Martin (2022): Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert? In Mammes, Ingelore/Rotter Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 95-113. <https://doi.org/10.35468/5949-06>.
- Scholl, Daniel/Plöger, Wilfried (2020): Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verlag Julius Klinkhardt, S. 21-30. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-001>.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.19097 i. d. F. vom 14.03.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 185, Bonn, Berlin. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf> [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK] (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].

Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da?

Carolin Rotter

Abstract: From a historical perspective, the development of a specific and university-led qualification for the teaching profession represents a success story. However, the utility of university-led teacher education, particularly courses on educational science, has frequently been called into question, explicitly or implicitly, thus requiring continuous justification. Often, university-based courses on educational scientific issues are contrasted with school placement as the supposedly much more impactful path to the professionalization of prospective teachers. Drawing on various theoretical perspectives on teacher professionalism and empirical findings, this article argues for the importance of university-led teacher education. Only the framework of research-oriented teacher education, which suspends the urgency of practice, allows for the formation of a reflective habitus of inquiry as starting and reference point for professionalization processes.

Einleitung

Die Entwicklung einer spezifischen Qualifizierung für den Lehrberuf, die hochschulisch verantwortet wird, stellt in historischer Perspektive eine Erfolgsgeschichte dar. Denn mit der Akademisierung bzw. Wissenschaftsorientierung der Ausbildung, wie sie nunmehr für alle Lehrämter gilt, ging eine zweifache Professionalisierung einher: Auf der Ebene des Berufs war damit eine entscheidende Bedingung für einen Statusgewinn als Profession geschaffen; auf der Ebene des Individuums resultierte diese Professionalisierung aus einer neuen Form der Qualifizierung, die nun auch das unpraktische Studium beinhaltet und damit eine reflexive Befähigung für das professionelle Handeln ermöglicht. Über die gesamte Entwicklung hinweg war für die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung die Frage nach dem Verhältnis von Berufsorientierung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits bedeutsam. Die Aushandlung dieser beiden Zielperspektiven erfolgte dabei im Sinne einer adäquaten Berufsvorbereitung mit einem jeweils unterschiedlichen Ergebnis und wird auch von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren aus z. B. Bildungspolitik, Schulpraxis und Bildungswissenschaften in verschiedener Weise gedacht.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die These ausgearbeitet, nach der die zentrale Herausforderung für die hochschulisch verantwortete Lehrkräftebildung in der (wiederkehrenden, teils expliziten, teils impliziten) Infragestellung der

Sinnhaftigkeit eines wissenschaftsorientierten Lehramtsstudiums besteht, wodurch die akademische Lehrkräftebildung unter Rechtfertigungsdruck gerät. Eng verwoben ist dies, wie sich auch in der aktuellen Situation des Lehrkräftemangels zeigt, mit der Frage nach der Bedeutung der schulischen Praxis für eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und mit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Denn die Schulpraxis wird in diesen Infragestellungen gegen die Relevanz des Studiums für Professionalisierungsprozesse gestellt.

Die herausgeforderte wissenschaftliche Lehrkräfteausbildung

Für alle Lehramtsstudiengänge stellt sich gleichermaßen die Frage, welches Gewicht neben den dominanten Fachwissenschaften die drei anderen Bestandteile der Lehrkräftebildung (Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik, schulpraktische Studien) haben könnten und sollten. In verschiedenen Stellungnahmen zur Lehrkräftebildung wurde von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren u. a. auch eine Ausrichtung der Inhalte an den Erfordernissen des späteren Berufsfeldes oder die Ausweitung und bessere Einbindung der schulpraktischen Studien in das Studium als Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehramtsausbildung markiert. Nicht nur in einer historischen Rückschau zeigen sich unterschiedliche Varianten, das Verhältnis der verschiedenen Komponenten des Lehramtsstudiums zu denken. Auch aktuell gehen die Bundesländer in ihrer Konzeption der Lehrkräfteausbildung unterschiedliche Wege und haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsbezug“ in der Lehrkräftebildung „noch besser“ miteinander verknüpft werden könnten (Terhart 2001, S. 202ff.).

Zu unterschiedlichen Zeiten gerät die Lehrkräftebildung bzw. die jeweilige Konzeption immer wieder einmal unter Rechtfertigungsdruck, und Forderungen nach einer Neugestaltung werden laut. So waren es z. B. zu Beginn der 2000er Jahre die desolaten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in der internationalen PISA-Studie. Verstärkt wurde der nationale Schock noch durch die Ergänzungsstudie PISA-E, in der erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern aufgezeigt wurden. Bei der Ursachenforschung war schnell neben der Gestaltung des Schulsystems der Faktor der Lehrperson ausgemacht, die u. a. die Verantwortung für die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler hätte. Auch die Kultusministerkonferenz reagierte auf die Befunde und verabschiedete ein Maßnahmenpaket, innerhalb dessen u. a. in einem sechsten Handlungsfeld „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“ formuliert wurden (KMK 2002). Demnach wurden die Verbesserungsbedarfe insbesondere im Bereich der diagnostischen und methodischen Kompetenzen gesehen. Damit richtete sich der Blick auch auf die Ausbildung von angehenden Lehrkräften.

Seit einiger Zeit ist die Qualifizierung von Lehrkräften angesichts des enormen Mangels wieder ein dominierendes Thema und scheint sich seit einigen Jahren als Dauerkrise im Schulsystem festzusetzen. Laut Berechnungen wird es auch in naher Zukunft nicht viel anders aussehen. So prognostiziert die Kultusministerkonferenz (KMK) für das Jahr 2035 einen Mangel an 24.000 Lehrkräften, wobei diese Zahl für die einzelnen Schulformen und auch für unterschiedliche Fächer noch einmal weiter zu spezifizieren ist (KMK 2022). Die tatsächliche Diskrepanz zwischen Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot hängt zudem davon ab, mit welchen Maßnahmen die Bundesländer auf den Lehrkräftemangel reagieren.

Eine seit einiger Zeit fest etablierte Maßnahme ist die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigenden, d. h. von Personen, die kein traditionelles Lehramtsstudium absolviert haben, sondern über unterschiedliche Wege in den Schuldienst gelangt sind. In einigen Bundesländern liegt der Anteil von Seiten- bzw. Quereinsteigenden an Neueinstellungen mittlerweile zwischen einem Drittel und mehr als der Hälfte. Dabei ist die Vielfalt in der Gestaltung der beruflichen Qualifizierung über die Bundesländer hinweg groß. Bei aller Unterschiedlichkeit fällt jedoch eine Gemeinsamkeit ins Auge: Die verschiedenen Programme sind durch eine deutliche Reduktion der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und erziehungswissenschaftlichem Wissen gekennzeichnet. Diese „Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Bereich des Seiteneinstiegs“ (Bressler/Rotter 2018, S. 223) soll durch besondere außerschulische Berufserfahrungen und daraus resultierende Kenntnisse und Fähigkeiten aufgefangen werden. Die Notwendigkeit einer spezifischen erziehungswissenschaftlichen Qualifizierung wird damit infrage gestellt. Die (nahezu ausschließliche) Qualifizierung in der und durch die Praxis ist jedoch in einer historischen Rückschau ein berufspolitischer Rückschritt. Eine Professionalisierung erfolgt damit – wenn überhaupt regulär ausgebildete Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule vorhanden sind – im Sinne des Modelllernens und erinnert so an die sogenannte Meisterlehre in den Anfängen der Lehrkräftebildung. Da allerdings nicht immer sichergestellt ist, dass entsprechende regulär ausgebildete Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule vorhanden sind, kann teilweise noch nicht einmal die Einführung in die berufliche Tätigkeit in dieser Form erfolgen; vielmehr gehen die alternativ ausgebildeten Lehrpersonen nach dem Trial-and-Error-Prinzip vor und betreiben ein Learning by Doing. Der Unterricht findet – in welcher Weise auch immer – statt. Und Befürwortende alternativer Qualifikationsmodelle für den Lehrberuf verweisen darauf, dass sich in Bezug auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern keine Unterschiede anhängig davon zeigten, ob diese von Quer- und Seiteneinsteigenden oder grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden. Eine Professionalisierung für den Lehrberuf scheint so als von der schulischen Praxis realisierbar. Ein Problem dieser Argumentation ist allerdings, dass sich Leistungen von Schülerinnen und Schülern nur bedingt als Indikator für die Qualität des Studiums von Lehrkräften eignen,

da damit eine Linearität von Lehr-Lern-Prozessen suggeriert wird, die jedoch so nicht vorhanden ist.

Eine weitere Maßnahme, mit der Unterrichtsausfall angesichts des Mangels an Lehrkräften vermieden werden soll, ist der Einsatz von Vertretungslehrkräften, d. h. von Personen mit einer angestrebten Lehramtsbefähigung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer Berufsbiographie, z. B. Lehramtsstudierenden, sowie von Personen ohne eine Lehramtsbefähigung mit oder ohne eine abgeschlossene anderweitige Berufsausbildung. Auch hier zeigen sich dieselben Entwertungen des grundständigen Lehramtsstudiums, wobei die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden, relevante Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausübung des Lehrberufs durch die eigene Praxis des Unterrichtens zu erwerben, gestärkt und die Distanz zum Studium durch diese Hinwendung zur Praxis noch größer werden. Das Studium wird eben nicht „als willkommenes Moratorium [gesehen], in welchem sich Bildungschancen gerade deshalb eröffnen, weil und insofern es frei von berufspraktischen Ansprüchen ist“ (Wenzl/Wernet/Kollmer 2018, S. 2).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Durch die alternativen Qualifikationsprogramme werden das grundständige Lehramtsstudium und besonders seine erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anteile entwertet; die Relevanz einer bildungswissenschaftlich fundierten, theoretischen Grundlage als bedeutsamer Baustein der Lehrkräftebildung und damit auch als Basis von Professionalität von Lehrkräften wird grundsätzlich infrage gestellt. Als Bild wird transportiert, dass der Lehrberuf ohne eine spezifische Ausbildung ausübbar ist – eine Vorstellung, die z. B. für die Profession der Ärztinnen und Ärzte sowie Juristinnen und Juristen undenkbar erscheint.

Die Bedeutung wissenschaftlicher Qualifizierung für Professionalität

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Geringschätzung der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums soll im Folgenden unter Rückgriff auf empirische Befunde und aus verschiedenen, sich ergänzenden professionstheoretischen Perspektiven dessen Bedeutung im Professionalisierungsprozess herausgearbeitet werden.

Erstens werden bestimmte Fähigkeiten, die für ein professionelles Handeln in der Praxis notwendig sind, nicht in dieser erworben. Denn nur im Rahmen eines Studiums kann in der handlungsentlastenden Distanz zur Praxis durch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichem Theoriewissen und empirischen Befunden das erworben werden, was aus einer strukturtheoretischen Perspektive als wissenschaftlich-reflexiver Habitus bezeichnet wird (Helsper 2001). Dieser ermöglicht die Reflexion von Praxis und ein kritisches Hinterfragen von Routinen und tradierten Praktiken. Durch die Übervertrautheit von Stu-

dierenden mit der schulischen Praxis ist eine Konfrontation der (schul-)biographischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zwingend notwendig, damit ausgehend von theoretischen Perspektiven und auf der Basis empirischer Befunde eine Auflösung von Fehlkonzepten erfolgen kann.

Zweitens ermöglicht der wissenschaftlich-reflexive Habitus ein für eine stellvertretende Krisenlösung notwendiges Fallverstehen (Oevermann 1996). Das heißt, die Anwendung der Kompetenzen kann nicht in standardisierter Form erfolgen, sondern muss einzelfallspezifisch den jeweiligen individuellen und situativen Bedürfnissen angepasst werden. Dazu bedarf es aber der Fähigkeit, diese sensibel wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu reflektieren.

Drittens ist für pädagogisch-professionelles Handeln in Zeiten eines stetigen Wandels von Schule und damit sich verändernden Anforderungen an Lehrkräfte „eine umfangreiche Wissensbasis auf der Grundlage von Begriffen und Theorien [notwendig], die auch [...] reflektierte Entscheidungen und angemessene Reaktionen in Unterrichtssituationen ermöglicht“ (Kunina-Habenicht 2018, S. 114). Ein solches Wissen, das über verschiedene Situationen und Anforderungen hinweg abstrahiert und einzelfallspezifisch angewendet werden kann, wird jedoch nicht in der schulischen Praxis erworben, sondern muss gezielt durch eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten erlernt werden. Im Rahmen des Studiums geht es folglich nicht um die Vermittlung von Unterrichtsrezepten; das universitäre Wissen ist nicht direkt übertragbar. Vielmehr ist „eine Anpassungs- und Übersetzungsleistung der Lehrperson“ (Hericks/Meister/Meseth 2018, S. 264) notwendig.

Viertens ist die Wirkung der Lehrkräftebildung auf die Entwicklung von Professionalität und damit auf schulische Lernprozesse zwar empirisch schwer zu erfassen, zumal jeweils aus der Sicht unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure (z. B. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bildungspolitik) verschiedene Zielkriterien anzulegen sind. Vonseiten der kompetenzorientierten Professionsforschung kann aber auf verschiedene Studien verwiesen werden, deren Befunde die Bedeutsamkeit der formalen Lerngelegenheiten im hochschulischen Lehramtsstudium für einen professionsspezifischen, kumulativen Wissensaufbau in unterschiedlichen Wissensdomänen wie fachliches, fachdidaktisches, erziehungswissenschaftliches und psychologisches Wissen empirisch fundieren. Weiterführend verdeutlichen Studien die Bedeutung gerade dieser Wissensdomänen für die Qualität von Unterricht und damit für Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Kunter et al. 2013). Mit diesen Befunden einhergehend liegen empirische Belege für das geringere pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen bei Quer- und Seiteneinsteigenden vor (Lucksnat et al. 2020).

Fünftens zeigen zahlreiche Studien die Bedeutung einer Aneignung erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Theoriewissens im Rahmen der grundständigen Lehrkräfteausbildung für eine gewinnbringende Nutzung von schulischen Praktika (Hascher/Hagenauer 2016). Im Rahmen des universitären Lehr-

amtsstudiums wird erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliches Theoriewissen erworben, das eine produktive Nutzung der schulpraktischen Erfahrung wesentlich fördert und durch das im Rahmen von Praktika Lernprozesse angestoßen werden. Ohne ein solches theoretisches Wissen unterrichten Studierende gemäß ihren eigenen schulischen Erfahrungen und übernehmen damit unhinterfragt tradierte Routinen und Unterrichtspraxen, die möglicherweise nicht der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler dienen und somit Qualitätsmängel fortschreiben (Kunina-Habenicht 2018, S. 133).

Fazit

Vor dem Hintergrund verschiedener, sich ergänzender theoretischer und forschungsmethodologischer Perspektiven und empirischer Befunde ist die Notwendigkeit einer spezifischen, hochschulisch verankerten Lehrkräftebildung offenkundig. Allerdings bleiben die verschiedenen Maßnahmen zur Bearbeitung des gravierenden Lehrkräftemangels und die in diesem Zusammenhang öffentlich geäußerten Infragestellungen nicht ohne Folgen für eben jene. Denn durch die alternativen Ausbildungsprogramme und die umfangreichen schulpraktischen Erfahrungen von Studierenden als Vertretungslehrkräfte liegt die zentrale Herausforderung für die Lehrkräftebildung in einer grundsätzlichen Legitimation ihrer Relevanz für die berufliche Tätigkeit. Zuweilen wird das Lehramtsstudium gegen den Anspruch einer berufspraktischen Nützlichkeit vehement verteidigt, da mit einer solchen die Vorstellung einer Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns verbunden wird. Nützlichkeit lässt sich jedoch nicht nur im Sinne einer Vermittlung von praktischen Techniken für die Anwendung in der späteren beruflichen Praxis fassen, sondern vielmehr als Frage nach dem Unterschied, den ein Lehramtsstudium im Prozess der Professionalisierung für die schulische Praxis macht, die berechtigt und zu diskutieren ist. Diesbezüglich zeigen die angedeuteten professionstheoretischen Ansätze die Bedeutung des universitär verantworteten, erziehungswissenschaftlich fundierten Studiums für eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften eindeutig auf: Nur im Rahmen einer hochschulischen Lehrkräftebildung erwerben Lehrkräfte relevante Kompetenzen, deren Bedeutung für professionelles Handeln nachgewiesen ist. Nur innerhalb einer handlungsentlasteten, wissenschaftlichen Lehrkräftebildung können (angehende) Lehrkräfte Reflexivität ausbilden, d. h. die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen für das differenzierte Erschließen der schulischen Praxis mit ihren widersprüchlichen Anforderungen zu nutzen, aber auch die Grenzen wissenschaftlichen Wissens für die praktische, berufliche Anleitung zu erkennen (Helsper 2018). In der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Ausgangs- und Bezugspunkt einer Professionalisierung von Lehrkräften liegt die Relevanz eines Lehramtsstudiums. Dies gilt es immer und immer wieder in der Öffentlichkeit zu markieren.

Carolin Rotter, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

- Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-233.
- Hascher, Tina/Hagenauer, Gerda (2016): Openness to Theory and its Importance for Student Teachers' Self-efficacy, Emotions and Classroom Behaviour in the Practicum. In: *International Journal of Educational Research*, 77, S. 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnenbildung* 1, 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 105-140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-270.
- Kunina-Habenicht, Olga (2018): Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen/Richter, Dirk/Voss, Tamar/Hachfeld, Axinja (2013): Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. In: *Journal of Educational Psychology* 105, 3, S. 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>.

- Lucksnat, Christin/Richter, Eric/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36, 5, S. 1-16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002): *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern* (Stand: 07.10.2002). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [Zugriff: 10. Mai 2023].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [Zugriff: 25. Juli 2022].
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>.

Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte

Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen

Isabelle Winter, Christian Reintjes & Sonja Nonte

Abstract: To address the current serious shortage of teachers, the The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (SWK 2023) recommends relieving and supporting teachers by employing students and other formally not (fully) qualified persons. Based on an explorative study, the following article provides an insight into the prerequisites of student supply teachers at schools in Lower Saxony, Germany. The data were collected in a voluntary online survey in the Winter Semester 2022/2023 at six colleges/universities in Lower Saxony. A review of the existing (inter-)national empirical findings is followed by a presentation of the study design and selected findings on the employment within school alongside studies. The article ends with a discussion of the resulting implications for professional research.

Der Lehrkräftearbeitsmarkt und aktuelle Empfehlungen

In den letzten Jahren wurde ein zunehmender Fachkräftemangel in den deutschsprachigen Ländern beobachtet, insbesondere auch im Teilarbeitsmarkt Schule (im Überblick: Porsch/Reintjes 2023). Obwohl die Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen seit 2010 um drei Prozent gestiegen ist, was etwa 25.000 Lehrkräften entspricht, besteht immer noch ein erheblicher Mangel (vgl. Bildungsberichterstattung 2022). Unterschiedliche Prognosen deuten auf ein anhaltendes Defizit hin (vgl. Anders 2023; Klemm 2022; KMK 2022), das die Unterrichtsversorgung gefährdet und auch die Unterrichtsqualität beeinträchtigt (vgl. Reintjes/Bellenberg 2020; SWK 2023).

Bei Lehrkräftemangel wurden in der Vergangenheit häufig temporäre Zugänge in den Lehrkräfteberuf eröffnet (vgl. Klemm/Zorn 2018). In den letzten Jahren hat sich jedoch eine dauerhafte Institutionalisierung alternativer Wege in den Lehrkräfteberuf entwickelt, begleitet von Debatten über Professionalität und die Erfüllung professioneller Standards (vgl. Porsch 2021). Bereits 2013 einigten sich die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Bundesländer darauf, dass spezifische Maßnahmen ergriffen werden müssen, um den prognostizierten Lehrkräftemangel zu beheben (vgl. KMK 2013).

Zur Bewältigung des akuten Lehrkräftebedarfs in Deutschland empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2003) die Einstellung von Studierenden sowie weiterer, formal nicht vollständig qualifizierter Personen zur Entlastung und Unterstützung der Schulen. Lehramtsstudierende stellen einen bedeutenden Teil der rekrutierten Personen dar (vgl. SWK 2023). Die Empfehlungen der SWK (2023) umfassen unter anderem die Einstellung von Studierenden, die sich bereits im Master befinden, sowie eine Beschränkung des Einsatzes von Bachelorstudierenden auf Assistenzfunktionen in unmittelbarer Regie einer Lehrkraft (im Überblick: Winter/Reintjes/Nonte 2023). Zudem empfiehlt die SWK „den Einbezug der Universitäten bei der Begleitung der Praxis sowie eine Koordination der befristeten Beschäftigung mit den Praxisphasen im Studium, damit diese sensible Phase der Ausbildung nicht durch eine frühzeitige Beschäftigung konterkariert wird“ (SWK 2023, S. 20). Mit den Empfehlungen der SWK (2023) wird im gleichen Zuge auch offenbart, dass über Lehramtsstudierende, die bereits als Vertretungslehrkräfte (VLK) tätig sind, bislang kaum etwas bekannt sei. Allerdings werde ersichtlich, dass aufgrund der Verschärfung des Lehrkräftemangels nun auch Studierende rekrutiert werden, die noch keinen Bachelorabschluss aufweisen und sich zum Teil noch in der Studieneingangsphase befinden (vgl. SWK 2023).

Einige Universitäten kritisieren die Praxis der Rekrutierung von Studierenden, da dies zu einer Verlängerung der Studienzeit und einer unangemessenen Verbindung von Theorie und Praxis führen könne (vgl. Bäuerlein et al. 2018). Darüber hinaus erfolgt der Einstieg in den Beruf durch das Unterrichten neben dem Studium unbegleitet und nebenbei anstatt wie regulär im Rahmen der zweiten Phase. Dies wirft die Fragen auf, ob die zweiphasige Lehrkräfteausbildung in der bisherigen Form überhaupt noch zeitgemäß ist (vgl. Bäuerlein et al. 2018) und was das Unterrichten neben dem Studium für die universitäre Lehrkräfteausbildung einerseits sowie für die Professionalisierung der Studierenden andererseits bedeutet.

Im Rahmen dieses Beitrages soll unter Rückgriff auf die Daten einer explorativen Studie, die an niedersächsischen Universitäten durchgeführt wurde, ein Einblick in die Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen ermöglicht werden. Dabei wird der Studienfortschritt analysiert, indem die Anzahl der Hochschulsemeister sowie bereits erworbene Kenntnisse in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften (EW) in den Fokus der Untersuchung gerückt werden. Nach einer Bestandsaufnahme bestehender (inter-)nationaler Ergebnisse zum Unterrichten neben dem Studium folgt eine Darstellung des Studiendesigns sowie ausgewählter Befunde zu den Voraussetzungen der studentischen Vertretungslehrkräfte. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der resultierenden Implikationen für die Professionsforschung.

Unterrichten neben dem Studium im Spiegel empirischer Forschung

Während über die generelle Berufstätigkeit von Studierenden neben dem Studium bereits Informationen vorliegen (vgl. Middendorff et al. 2017; Universität Osnabrück 2021, 2022), existieren zum Unterrichten von Lehramtsstudierenden in Deutschland sowie international bisher kaum Befunde. Folglich ist die Frage, wie sich diese Tätigkeit neben dem Studium auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz, die Nutzung von Lerngelegenheiten sowie den Studienerfolg auswirkt, bislang fast gar nicht erforscht (vgl. Winter et al. 2023). Erste (explorative) Studien zu einer solchen Tätigkeit neben dem Studium liegen bisher ausschließlich für das einphasige Lehrkräftebildungssystem der deutschsprachigen Schweiz vor (vgl. Bäuerlein et al. 2018; Scheidig/Holmeier 2022; Huber et al. 2023; Kreis/Güdel 2023). Ähnlich zu der Situation in Deutschland kommt es auch in der Schweiz aufgrund des jahrelangen Lehrkräftemangels zu einer Rekrutierung von Lehramtsstudierenden (vgl. Bäuerlein et al. 2018). Die Befunde verdeutlichen, dass ein wesentlicher Anteil der Lehramtsstudierenden neben dem Studium in der deutschsprachigen Schweiz eigenständig und auch zum Teil fachfremd unterrichtet (im Überblick: Winter et al. 2023). Die Studie von Bäuerlein et al. (2018) zeigte, dass von den 249 befragten Studierenden 53 Prozent neben dem Studium in einer Schule unterrichten. Rund die Hälfte von diesen Studierenden gab zudem an, auch fachfremd zu unterrichten. Darüber hinaus war ungefähr die Hälfte der Studierenden als Vertretungslehrkraft bereits vor Abschluss des ersten Studienjahres tätig (vgl. Bäuerlein et al. 2018). Scheidig und Holmeier (2022) beschäftigten sich ebenfalls mit dem Unterrichten neben dem Studium in vier Deutschschweizer Kantonen und fanden heraus, dass der Anteil an Studierenden mit einer solchen Tätigkeit im letzten Studienjahr fast doppelt so hoch ist wie in den Studienjahren zuvor.

Basierend auf den referierten Forschungsbefunden, hatte die vorliegende Studie zum Ziel, den Studienfortschritt der Studierenden, die als Vertretungslehrkräfte tätig sind, zu untersuchen. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

1. In welchem Stadium im Hinblick auf den professionsspezifischen Studienfortschritt befinden sich die studentischen Vertretungslehrkräfte im Studium?
2. Wie hoch ist der Anteil an absolvierten ECTS in den Bereichen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften der Studierenden?

Methodisches Vorgehen

Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung wurde im Wintersemester 2022/2023 an sechs Hochschulen oder Universitäten im Bundesland Niedersachsen durchgeführt.¹ Es handelte sich um eine freiwillige Online-Befragung, die im Zeitraum von Februar bis März 2023 über die Zentren für Lehrkräftebildung an den jeweiligen Universitätsstandorten an die Studierenden administriert wurde und an der insgesamt 943 Studierende teilnahmen bzw. den Fragebogen bis zum Ende bearbeiteten. Tabelle 1 präsentiert die Verteilung der Studierenden über die sechs Standorte.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe an den Hochschulen/Universitäten²

Hochschule/ Universität	N (%)	Alter <i>M</i> (<i>SD</i>)	Anteil Frauen (%)	Anteil Bachelor (%)	Anteil Master (%)
HKBK	38 (4.0 %)	25.68 (<i>SD</i> = 4.19)	78.9 %	68.4 %	31.6 %
UG	60 (6.4 %)	25.18 (<i>SD</i> = 3.77)	75.0 %	40.0 %	60.0 %
UOL	314 (33.3 %)	26.31 (<i>SD</i> = 5.19)	75.8 %	50.5 %	39.3 %
UOS	361 (38.3 %)	25.17 (<i>SD</i> = 4.24)	83.1 %	56.3 %	43.5 %
UV	84 (8.9 %)	24.79 (<i>SD</i> = 3.21)	79.8 %	51.2 %	48.8 %
UH	84 (8.9 %)	25.46 (<i>SD</i> = 4.84)	83.1 %	44.0 %	53.6 %
Gesamt	943	25.61 (<i>SD</i> = 4.58)	79.6 %	52.0 %	43.9 %

Legende: HKBK = Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, UG = Universität Göttingen, UOL = Universität Oldenburg, UOS = Universität Osnabrück, UV = Universität Vechta, UH = Universität Hildesheim (Quelle: vgl. Winter et al. 2023)

Die prozentualen Verteilungen in der Grundgesamtheit der Stichprobe stimmen annähernd mit verschiedenen amtlichen Statistiken überein (vgl. Midden-dorff et al. 2017; Universität Osnabrück 2022).

- 1 Die Erhebung wurde an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HKBK), Universität Göttingen (UG), Universität Oldenburg (UOL), Universität Osnabrück (UOS), Universität Vechta (UV), Universität Hildesheim (UH) durchgeführt.
- 2 Dabei werden unter anderem die Anteile der im Bachelor- oder (vorläufigen) Masterstudium befindlichen Studierenden angegeben. Es ist zu beachten, dass die in der Tabelle angegebenen Anteile sich nicht zu 100 Prozent aufaddieren, da ein geringer Anteil der Studierenden bei der Angabe des Studiengangs „Sonstiges“ angab.

Fragebogeninstrumente

Der Fragebogen enthielt teils bestehende, teils adaptierte, teils neu entwickelte und validierte Skalen und Items u. a. zu den folgenden Aspekten:³

- Soziodemografische Angaben der Studierenden: u. a. Alter, Geschlecht, Hochschule/Universität, Hochschulsemester („In welchem Hochschulsemester befinden Sie sich aktuell?“, Antwortskala: 1, ..., 15 oder höher),
- Angaben zum Studium: u. a. Studiengang, Fächerkombination, erworbene ECTS in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften („Wie viele ECTS-Punkte haben Sie in den einzelnen Fächern bereits in der Fachdidaktik sowie in den Erziehungswissenschaften erworben?“, Antwortskala: 1, ..., 60),
- Angaben zur Berufstätigkeit: u. a. Berufstätigkeit innerhalb der Schule, Arbeitspensum,
- Informationen zur Tätigkeit innerhalb der Schule: u. a. Einsatzbereich, Arbeitspensum, Unterrichtsfächer, Schulstufe.

Datenanalysen

Zur Beschreibung der Daten sowie Beantwortung der Forschungsfragen wurden deskriptive Statistiken und Häufigkeitsverteilungen verwendet. Zusammenhänge zwischen nominalskalierten Merkmalen wurden mittels Pearson- χ^2 -Tests auf Signifikanz geprüft. Gruppenunterschiede wurden mittels t-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, wobei die Effektgröße durch Cohens d angegeben wird (Cohen 1988). Weiter wurden einfaktorielle Varianzanalysen zur Untersuchung von Gruppenunterschieden verwendet, wobei die Effektgröße bei statistischer Signifikanz durch das partielle Eta-Quadrat η_p^2 berichtet wird. Bei allen inferenzstatistischen Testverfahren wurde das Signifikanzniveau per Konvention auf $\alpha = .05$ festgelegt. Die Datenaufbereitung sowie alle Berechnungen in der vorliegenden Untersuchung wurden mit SPSS 28 (IBM Corp.) durchgeführt. Fälle mit fehlenden Werten wurden bei entsprechenden Analysen listenweise ausgeschlossen.

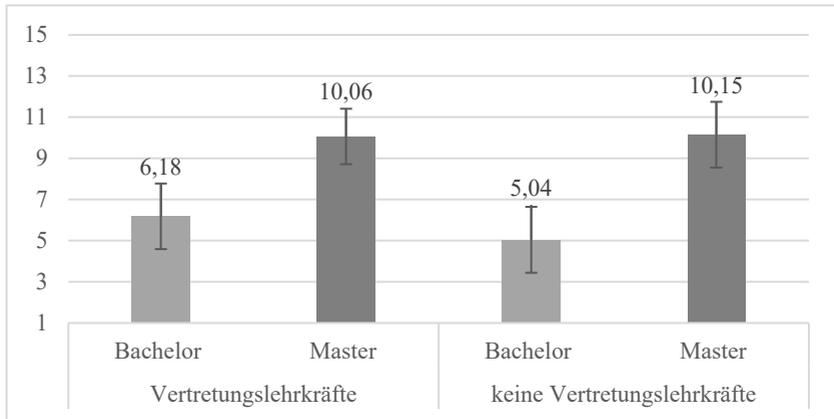
Ergebnisse

Von den 941 Studierenden gehen 35 Prozent einer Tätigkeit in der Schule nach, wobei dies ein Viertel aller befragten Studierenden im Bachelor sowie knapp die Hälfte aller Studierenden im Master betrifft. Von diesen 325 Studierenden mit Tätigkeit innerhalb der Schule sind 58 Prozent als Vertretungslehrkraft ($n = 189$) tätig (vgl. Winter et al. 2023). Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, sind die Vertretungslehrkräfte, die sich im Bachelorstudium befinden, durchschnittlich im

3 Eine detailliertere Übersicht verwendeter Skalen und Items sowie erste Auswertungen finden sich in Winter et al. (2023).

sechsten Hochschulsesemester ($M = 6.18$, $SD = 3.19$, $Min = 1$, $Max = 15$) und diese, die sich im Masterstudium befinden, durchschnittlich im zehnten Hochschulsesemester ($M = 10.06$, $SD = 2.70$, $Min = 1$, $Max = 15$).

Abbildung 1: durchschnittliches Hochschulsesemester bei Vertretungslehrkräften im Bachelor ($n = 49$) und im Master ($n = 127$) sowie Studierenden ohne Tätigkeit als Vertretungslehrkraft im Bachelor ($n = 437$) und im Master ($n = 287$)



Quelle: eigene Darstellung

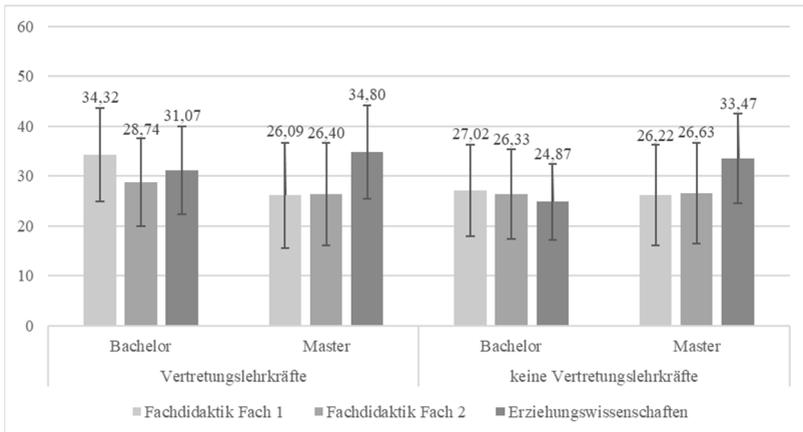
Studierende im Bachelor, die eigenständig unterrichten, sind durchschnittlich in höheren Hochschulsesemestern als solche, die das nicht tun ($M_{VLK} = 6.18$, $SD = 3.19$, vs. $M = 5.04$, $SD = 3.21$, $t(484) = -2.37$, $p < .018$, $d = -.36$), wobei dies bei Studierenden im Master nicht der Fall ist ($M_{VLK} = 10.06$, $SD = 2.70$, vs. $M = 10.15$, $SD = 3.20$). In Bezug auf die vorgegebene Regelstudienzeit zeigt sich, dass rund 36 Prozent der Studierenden, die als Vertretungslehrkräfte tätig sind, zum Zeitpunkt der Befragung bereits über die vorgesehene Regelstudienzeit hinaus studieren, während dieser Prozentsatz bei Studierenden ohne eine solche Tätigkeit bei 32 Prozent liegt. Hierbei ist anzumerken, dass im Bachelorstudium 30 Prozent der Vertretungslehrkräfte die Regelstudienzeit überschritten haben, verglichen mit 19 Prozent der Bachelorstudierenden ohne diese Lehrposition. Im Masterstudium hingegen haben 37 Prozent der Vertretungslehrkräfte die Regelstudienzeit überschritten, während knapp der Hälfte der Masterstudierenden ohne eine solche Tätigkeit diese überschritten hat.

Studierende, die neben dem Studium eigenständig unterrichten, verfügen durchschnittlich über etwas mehr erworbene ECTS in der Fachdidaktik ihrer Studienfächer als Studierende, die dieser Tätigkeit nicht nachgehen (Fach 1: $M_{VLK} = 29.20$, $SD = 20.90$ vs. $M = 26.64$, $SD = 19.20$; Fach 2: $M_{VLK} =$

4 Die Mittelwerte mit diesem Index beziehen sich auf die studentischen Vertretungslehrkräfte (VLK).

27.32, SD = 19.65 vs. M = 26.37, SD = 19.00). Hinsichtlich der Erziehungswissenschaften weisen studentische Vertretungslehrkräfte im Vergleich signifikant mehr absolvierte ECTS auf als solche, die keine Vertretungslehrstätigkeit ausüben (M_VLK = 33.22, SD = 18.42 vs. M = 28.74, SD = 17.07; $t(709) = -2.88, p < .002, d = -0.26$). Dies zeigt sich insbesondere bei den Studierenden, die sich im Bachelor befinden (M_VLK = 31.07, SD = 17.66 vs. M = 24.87, SD = 15.26). Studierende im Master mit einer solchen Tätigkeit haben durchschnittlich nur geringfügig mehr ECTS in Erziehungswissenschaften erworben als solche, die keine Vertretungslehrstätigkeit ausüben (M_VLK = 34.80, SD = 18.88 vs. M = 33.47, SD = 17.99). Abbildung 2 stellt die durchschnittlichen absolvierten ECTS in der Fachdidaktik der zwei Studienfächer sowie in den Erziehungswissenschaften dar.

Abbildung 2: Durchschnittliche absolvierte ECTS in der Fachdidaktik der zwei Studienfächer und Erziehungswissenschaften bei Studierenden mit und ohne Vertretungslehrstätigkeit im Bachelor und im Master



Quelle: eigene Darstellung

Diskussion

Im Anschluss an eine initiale Bestandsaufnahme der Beschäftigungssituation von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen (vgl. Winter et al. 2023) präsentiert der vorliegende Beitrag eine eingehendere Untersuchung der professions-spezifischen Eingangsvoraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte (gemessen am quantitativen Studienfortschritt in den Fachdidaktiken sowie den Bildungswissenschaften).

Es ist zunächst zu konstatieren, dass eine beträchtliche Anzahl von Studierenden bereits neben dem Studium als Vertretungslehrkraft in Schulen tätig ist, was einem vorgezogenen Berufseinstieg entspricht.

Die Empfehlung zur Rekrutierung von Studierenden als Vertretungslehrkräfte wurde aufgrund der akuten Lehrkräftebedarfskrise seitens der SWK (2023) ausgesprochen. Die Befunde dieser Studie lassen darauf schließen, dass diese Rekrutierungspraxis in Niedersachsen bereits seit einiger Zeit etabliert ist. Es wird jedoch deutlich, dass die Empfehlungen hinsichtlich des Einsatzes rekrutierter Lehramtsstudierender an Schulen in Niedersachsen bisher nur begrenzt Berücksichtigung finden. Sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende unterrichten eigenständig an Schulen und werden dabei weitgehend nicht betreut (vgl. Winter et al. 2023). Diese Praxis steht im Widerspruch zu der Empfehlung, Bachelorstudierende ausschließlich in assistierender Funktion einzusetzen und alle Studierenden durch eine Lehrkraft zu betreuen (vgl. SWK 2023). Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch auch, dass studentische Vertretungslehrkräfte, die sich im Bachelorstudium befinden, dort überwiegend bereits in einem fortgeschrittenen Hochschulsemester sind.

Es wird deutlich, dass mehr als ein Drittel der studentischen Vertretungslehrkräfte bereits zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Regelstudienzeit überschritten hat. Dies deutet darauf hin, dass viele dieser Studierenden eine längere Studiendauer in Kauf nehmen, um individuelle Praxiserfahrungen in der Schule zu sammeln. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der studentischen Vertretungslehrkräfte als Ressource zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Es sind allerdings weitere Untersuchungen erforderlich, um Gründe und Auswirkungen dieser verlängerten Studiendauer vertieft zu untersuchen. Ein weiterer Aspekt zur Bewältigung der Lehrkräftebedarfskrise stellt der fachfremde Unterricht dar. Die Ergebnisse zeigen, dass auch studentische Vertretungslehrkräfte fachfremd eingesetzt werden ((vgl. Winter et al. 2023)). Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden häufig ohne klare Anforderungsprofile überall dort eingesetzt werden, wo akuter Bedarf besteht (Feuerwehr-Prinzip). Dies steht ebenfalls im Widerspruch zu den Empfehlungen der SWK und wirkt sich voraussichtlich negativ auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden aus. Daher bedarf der Aspekt des fachfremden Unterrichtens bei Studierenden einer weiteren eingehenden Untersuchung.

Die vorliegende Studie zeigt auch, dass Studierende, die neben dem Studium unterrichten, sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium bereits weitreichende Kenntnisse in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften erworben haben, was zumindest auf fortgeschrittene Professionalisierung und somit ein gewisses professionsspezifisches Grundlagenwissen hindeutet.

Die Beschäftigung von Studierenden als eigenständige Vertretungslehrkräfte hat Implikationen für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung, unabhängig von der Umsetzung der Empfehlungen der SWK (2023). Die Ergebnisse verdeutlichen den enormen Bedarf an Lehrkräften, der nicht allein

durch eine hohe Absolvierendenquote der Hochschulen und Universitäten gedeckt werden kann (vgl. Winter et al. 2023).

Es ist daher unerlässlich, die individuellen Erfahrungen, welche Studierenden als Vertretungslehrkräfte in Schule sammeln, in der universitären Lehrkräfteausbildung zu berücksichtigen. Der Einsatz als Vertretungslehrkraft beeinflusst den kumulativen Kompetenzaufbau der Studierenden, insbesondere in Praxisphasen, und hat somit Auswirkungen auf ihre Professionalisierung, obgleich diese Annahme noch einer differenzierten, empirischen Überprüfung bedarf (vgl. Winter et al. 2023). Festzuhalten ist jedoch grundlegend, dass die Praxis des Rekrutierens von Lehramtsstudierenden im Schulsystem nicht im Einklang mit der etablierten Ausbildungs- bzw. Qualifizierungslogik steht. Es ist daher unter anderem von großer Bedeutung, dass Hochschulen und Universitäten Konzepte zur Begleitung und Unterstützung von studentischen Vertretungslehrkräften entwickeln, um einen individuell-adaptiven, reflexiv-kumulativen Kompetenzaufbau sicherzustellen. Denn: Kohärente Lerngelegenheiten sind eine wichtige Voraussetzung für einen kumulativen Kompetenzaufbau und eine effektive Lehrkräftebildung (vgl. Darling-Hammond/Oakes 2019; Hellmann 2019). Dies betrifft die Kohärenz der Anteile Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften wie auch die Verbindung von Theorie und Praxis (insbesondere Unterrichtspraktiken) in der ersten und zweiten Phase.

Isabelle Winter, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik.

Christian Reintjes, Prof. Dr., ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik.

Sonja Nonte, Prof. Dr., ist Professorin für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung, Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik.

Literatur

- Anders, Florentine (2023): Lehrermangel verschärft sich weiter. In: Deutsches Schulportal vom 4. September 2023. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehremangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/> [Zugriff: 4. September 2023].
- Bäuerlein, Kerstin/Reintjes, Christian/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: *Forschungsperspektiven*, 10, S. 28-45.

- Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [Zugriff: 30. August 2023].
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. New York: Routledge.
- Darling-Hammond, Linda; Oakes, Jeannie (2019): *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hellmann, Katharina (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-31. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2.
- Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph/Lusnig, Larissa (2023): Schulischer Personalmangel. Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. In: *#schule verantworten* 3, 1, S. 37-45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). <https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-an-gebot-bis-2030> [Zugriff: 30. April 2023].
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kreis, Annelies; Güdel, Tabea (2023): *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin. https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrier_efrei.pdf [Zugriff: 30. April 2023].
- Porsch, Raphaela (2021): *Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte*. In: Reintjes, Christian/Idel, Till-Sebastian/Bellenberg, Gabriele/Thönes, Kathi V. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 207-222.

- Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian (2023): Teacher Shortage in Germany: Alternative Routes into the Teaching Profession as a Challenge for Schools and Teacher Education. In: Hohaus, Pascal/Heeren, Jan-Friso (Hrsg.): The Future of Teacher Education. Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies. 7. Auflage. Leiden, Boston: Brill, S. 339-363. https://doi.org/10.1163/9789004678545_014.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele (2020): Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. In: SchulVerwaltung, Artikel Ausgabe NRW 31, 12, S. 329-332.
- Scheidig, Falk/Holmeier, Monika (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 3, S. 479-496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf [Zugriff: 30. April 2023].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [Zugriff: 30. April 2023].
- Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [Zugriff: 30. April 2023].
- Universität Osnabrück (2021): Studierendenbefragung zum digitalen Sommersemester 2020. Osnabrück. https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/Bericht_Studierendenbefragung-2020.pdf [Zugriff: 30. April 2023].
- Universität Osnabrück (2022): Tabellarische Ergebnisübersicht zur Absolvent*innenbefragung. Gesamtbericht nach Abschlussart – Prüfungsjahrgang 2020. Abschlüsse Lehramtsstudium. Osnabrück. https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/TB_Lehramtsabschl%C3%BCsse_im_Vergleich20.pdf [Zugriff: 30. April 2023].

Winter, Isabelle/Reintjes, Christian/Nonte, Sonja (2023): Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In: Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>.

„Begabungsreserven“ erschließen, ohne Qualifikationsstandards aufzuweichen

Entwicklung nachhaltiger Potenziale für den Lehrkräfteberuf
durch nicht-traditionelle Studierende

André Epp & Sabine Klomfaß

Abstract: In view of the crisis of demand in the teaching profession, we argue – recalling the discourse on „talent reserves“ in the 1960s – for the targeted acquisition of persons for teacher training who have not considered this profession as an obvious choice in view of their previous educational path. If such unused potentials can be activated without weakening the qualification standards of pre-service teacher education, not only can educational advancement be promoted, but the variety of biographical experiences for the creation of diversity-sensitive relationships in schools can be better developed.

Was alt ist, was neu ist und was wiederkehrt: die personelle Bedarfskrise im Lehrkräfteberuf

„Die gegenwärtigen Diskussionen über die Lehrerbildung [...] sind überschattet von dem akuten Lehrermangel und von der sicheren Erwartung, daß er sich in naher Zukunft noch weiter steigern wird. Er gefährdet das gesamte Schulwesen, erst recht seine quantitative und qualitative, den neuen Aufgaben in der Gesellschaft gemäße Weiterentwicklung, deren Notwendigkeit allgemein erkannt zu werden beginnt. Man darf diese Gefahr weder ignorieren noch vor ihr kapitulieren.“ (DA 1965, S. 795)

Mit diesen Worten beginnt das „Gutachten zur Lehrerbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA 1965). Dessen Aktualität sollte mehr als ein halbes Jahrhundert später nicht überraschen, sondern weist vielmehr auf die Dauerhaftigkeit bestehender Problematiken und Aufgaben. Durch den historischen Blick auf die Wiederkehr des Mangels und voraussichtlich irgendwann des erneuten Zuviels qualifizierter Lehrkräfte als Varianten derselben personellen Bedarfskrise werden erstens die *policy windows* erkennbar, mit denen das Bildungswesen für Innovationen gerade angesichts akuter Krisenwahrnehmung geöffnet werden konnte. Zweitens kann die Kenntnis der Geschichte davor schützen, Fehler zu wiederholen, indem die Problemanalyse durch den Vergleich früherer und gegenwärtiger Kontextbedingungen geschärft und für die Entwicklung innovativer Lösungsansätze genutzt wird. Worauf rekurrierte also damals der Deutsche Ausschuss mit seiner Warnung, den „Lehrermangel“ weder zu ignorieren noch davor zu kapitulieren?

Das Ignorieren der Krise sei, so der Deutsche Ausschuß, im Wesentlichen durch die Hoffnung motiviert, dass das temporär bestehende Problem nur einer notdürftigen Bearbeitung durch solche Maßnahmen bedürfe, „deren Wirkungen auf die Schule nicht jeder Prüfung standzuhalten brauchten, weil sie in absehbarer Zeit wieder verschwänden“ (DA 1965, S. 759). Die befristete Einstellung von nicht qualifiziertem Personal sowie qualitative oder quantitative Einbußen beim schulischen Angebot wären damit akzeptabel in der Erwartung zukünftig wieder besserer Zeiten. Im Gutachten hieß es zu solchen Strategien damals kurz und klar: „Der Ausschuß teilt diese Hoffnung nicht“ (DA 1965, S. 759). Heute, im Jahr 2023, hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023) in ihren „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ festgestellt, dass man den seit Jahren prognostizierten und durch neue Aufgaben (z. B. im Ganztage) stetig gewachsenen Bedarf ohne solche Strategien jedoch nicht mehr decken könne. Trotz aller berechtigten Kritik seien daher der Einsatz von Studierenden und anderen formal nicht vollständig qualifizierten Personen (SWK 2023, S. 17f.) ebenso wie quantitative Erhöhungen der Unterrichtsverpflichtungen sowie der Klassenfrequenzen unverzichtbar. Die weiter vorgeschlagenen Maßnahmen zur Senkung des Personalbedarfs wie der „Einsatz von hybriden Unterrichtsszenarien“ oder „die Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen“ (SWK 2023, S. 20ff.) erscheinen im Rückblick auf das DA-Gutachten im Übrigen nicht ganz so neu: Unter der Bezeichnung „Technische Hilfen“ (DA 1965, S. 820f.) gab es bereits in den 1960er Jahren die Vision vom „programmierten Lernen“, differenzierenden Lernprogrammen und technischen Medien, durch deren Einsatz eine Lehrperson parallel zwei Klassen betreuen könnte. Der Deutsche Ausschuß gab damals zu bedenken:

„Aber wenn man unter dem Druck des Lehrermangels mit solchen Mitteln einen Kernteil des Unterrichts bestreiten will und sich darin von einem zu engen psychologischen Verständnis der Lernakte leiten läßt, auch wenn man, um Lehrer einzusparen, die Unterrichtsführung den für die Schule zubereiteten Erzeugnissen und Programmen der technischen Medien überläßt, kann man den Anforderungen, die sich der Schule heute in Wahrheit stellen, nicht genügen.“ (DA 1965, S. 765)

Laut Deutschem Ausschuß drohten geistige Freiheit und persönliche Bildung verloren zu gehen. Es scheint ratsam, solche Risiken auch heutzutage sorgfältig zu bedenken, bevor man die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Accessoires und smarten Apps nach Hause schickt.

Eine „verhängnisvolle Kapitulation vor der Gefahr des Lehrermangels“ (DA 1965, S. 759) sei es schlechterdings, „auf akademisch ausgebildete Lehrer überhaupt [zu] verzichten, da die pädagogischen und didaktischen Aufgaben sich nur noch in wissenschaftlicher Reflexion klären und nicht mehr ohne Lehrer lösen [lassen, d. A.], die an dieser Reflexion Anteil gewonnen haben.“ (DA 1965, S. 760). Das „Schwergewicht aller Maßnahmen“ (DA 1965, S. 818) zur

Bewältigung der Bedarfskrise müsse folglich darin liegen, mehr Abiturientinnen und Abiturienten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Dies war in den 1960er Jahren primär mit der Idee des Ausschöpfens von „Begabungsreserven“ (u. a. Hitpaß 1963; Picht 1964; Heller 1966) gemeint, damals allerdings noch auf ein statisches Begabungsverständnis rekurrierend. Die Formulierung „nachhaltige Entwicklung von Potentialen“ erscheint uns heute dafür passender, weil damit die menschliche Fähigkeit akzentuiert wird, sich zu bilden und das eigene Können zu entfalten, ohne begrenzte „Reserven“ auszubeuten. Weil in den aktuellen Empfehlungen der SWK diese Strategie nicht thematisiert wird, möchten wir im Folgenden an dieses „Schwergewicht“ erinnern und skizzieren, inwiefern besonders das Aktivieren nicht-traditioneller Studierender für den Lehrkräfteberuf nicht nur zur Verringerung von personellen Engpässen, sondern auch dazu beitragen könnte, im Bildungswesen insgesamt die vielfältigeren biographischen Erfahrungen anzuerkennen und zur Herstellung diversitätssensibler Passungen besser zu nutzen.

Wo liegen die Potenziale für den Lehrkräfteberuf heute?

Gegenwärtig verlässt annähernd die Hälfte der Absolvierenden die Schule mit einer Studienberechtigung (Destatis 2023). Ein Teil davon erwirbt diese nachträglich auf dem sogenannten zweiten Bildungsweg. Zudem wurde gemäß KMK-Beschluss (2009) in einer Vielzahl länderspezifischer Varianten ein Hochschulzugang auch ohne eine der drei schulischen Abiturvarianten (Allgemeine, Fachgebundene oder Fach-Hochschulreife) eröffnet. Seitdem ist es vielerorts möglich, auf dem dritten Bildungsweg (Freitag 2012) mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, einer Berufsausbildung mit dreijähriger Berufserfahrung oder mit einem Bachelorabschluss ein Lehramtsstudium aufzunehmen.

Anders als beim Quer- oder Seiteneinstieg besteht bei der Öffnung der Lehramtsstudiengänge für nicht-traditionelle Studierende nicht die Gefahr, die Qualifikationsstandards der Lehrkräftebildung zu verletzen, da die Ausbildung vollständig durchlaufen wird. Allerdings unterscheidet sich der grundständig-gymnasiale Weg zum Studium von den vielfältigeren Bildungswegen der nicht-traditionellen Studierenden. Mit dieser Bezeichnung ist in deutschsprachigen bzw. in internationalen Diskursen zwar keine präzise Definition verbunden, übergreifend wird damit aber auf Personen verwiesen, für die der Zugang zu hochschulischer Bildung nicht selbstverständlich ist. Dazu gehören beispielsweise an Universitäten unterrepräsentierte Gruppen wie Studierende mit nicht-akademischer Bildungsherkunft oder aus Familien mit Migrationsgeschichte. Viele Bildungsbiographien nicht-traditioneller Studierender sind durch Brüche oder Umwege geprägt. Dazu zählen wir in diesem Beitrag auch ehemalige Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I kein Gymnasium besucht haben, und Schulabsolvierende, die ihre Hochschulzugangsbe-

rechtigung nicht in einer gymnasialen Oberstufe erworben haben. Denn diesen Umständen kommt angesichts der Erwartung einer geradlinigen und erfolgreichen Schulkarriere Relevanz für die berufliche Entscheidung zu, als Lehrkraft selbst wieder an die Schule zu gehen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es anders als in den 1960er Jahren nicht zu wenige Abiturientinnen und Abiturienten gibt. Zudem ist der Hochschulzugang heute deutlich offener und demokratischer geworden (vgl. Epp 2023). Nachhaltige Potenziale für den Lehrkräfteberuf könnten daher verstärkt unter den Personen mit nicht-traditionellen Bildungsbiographien gesucht werden, die zwar formal hochschulzugangsberechtigt sind, aber die Entscheidung für ein Studium bislang noch nicht getroffen haben. Hitpaß vermutete damals mit Blick auf die zu geringe Ausschöpfung der „Begabungsreserven“, dass es sich bei den Barrieren im Wesentlichen um „innere Faktoren“ handeln müsse, „die im Aufbau unseres Schulsystems liegen“ (Hitpaß 1963, S. 1026). Diesen Gedanken nehmen wir im Folgenden auf.

Nicht-traditionelle Lehramtsstudierende für den Lehrkräfteberuf adressieren

Es fällt auf, dass letztlich an allen Schulformen ein allgemeiner Lehrkräftemangel besteht (SWK 2023, S. 6), jedoch nicht (oder nur bezogen auf einzelne Fächer) am Gymnasium. Jenseits der bekannten Befunde zu Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen (Rothland 2014) sowie Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (Glutsch/König/Rothland 2018) schlagen wir vor, diese Auffälligkeit auch als Ergebnis einer habituellen (Nicht-)Passung zu interpretieren, bei der Schülerinnen und Schüler ein Bild von Lehrkräften entwerfen, das wiederum an ihr Selbstbild anschlussfähig ist – oder eben nicht. Sieht beispielsweise eine Schülerin das herausragende Fachwissen ihrer Lehrkräfte als entscheidendes Kriterium ihrer Professionalität an, kann sie diesen Beruf für sich kaum als passend wahrnehmen, wenn sie selbst in allen Fächern nur durchschnittliche Leistungen zertifiziert bekommt. Sie wird sich auch dann nicht für diesen Beruf entscheiden, wenn sie die Beziehung zu ihren Lehrkräften durchweg als anerkennend und stärkend erlebt hat, solange sie dies als zufällige Ausnahme und nicht als ebenso wichtigen Bestandteil pädagogischer Professionalität verortet. Je weniger anschlussfähig solche Entwürfe eines Passungsverhältnisses an das eigene Potenzial sind, so könnte man vereinfachend formulieren, desto weniger sehen sich Schülerinnen und Schüler selbst als zukünftige Lehrkräfte. Mit dieser These knüpfen wir an Studien zum Schülerinnen-, Schüler- und Lehrkräftehabitatus an (v. a. Kramer et al. 2013; Kramer/Pallesen 2018). Helsper sieht als Konsequenz der „gymnasialen Exklusionslinie“, „dass kaum Schüler mit derartigen Orientierungen und Erfahrungen [einer Schulfremdheit] in ihrer Schulzeit in den Lehrberuf einmünden, der ja den er-

folgreichen Zugang zur Hochschulreife voraussetzt. [...] Demgegenüber rekrutieren sich Lehrkräfte eher aus jenen Schülern, die den Schülerhabitus der mehr oder weniger deutlichen Schulkonformität in Verbindung mit Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens zuzuordnen sind. Es sind damit Schüler, die in der Tendenz positive Passungskonstellationen zum schulischen Feld aufweisen“ (Helsper 2018, S. 123f.).

Gleichermaßen kann mit dem Ansatz der habituellen Passung auch interpretiert werden, warum sich Lehramtsstudierende eher für eine der Schulformen entscheiden, an der sie als Schülerinnen und Schüler selbst und vor allem gern gewesen sind. Erste Befunde aus Sachsen zu weniger geradlinigen Schullaufbahnen von Studierenden für ein Lehramt an Mittelschulen bestätigen dies. So konnte Puderbach (2016, S. 63) zeigen, dass die „Kulturaffinität des Elternhauses [...] sowie die eigene Schullaufbahn – als Indikator für die habituelle Prägung oder zumindest für die Vertrautheit mit dem Habitus der Schülerschaft von Mittelschulen“ wesentlich für die Schulformwahl sind. Geht es also darum, „Begabungsreserven“ bzw. Potenziale insbesondere für die nicht-gymnasialen Schulformen zu aktivieren, wäre eine gezielte Maßnahme, stärker die Personen für ein Lehramtsstudium zu adressieren, die nicht den grundständig-gymnasialen Bildungsweg beschritten haben.

Um diesen Punkt zu illustrieren, stellen wir in aller Kürze einige Einblicke aus unserer biographischen Studie zu nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden vor (Klomfaß/Epp 2021). So erzählt Helena, die ohne Abitur Gymnasiallehrerin werden will, wie sie sich als studentische Vertretungslehrerin über ihre Kolleginnen und Kollegen an einer Grundschule geärgert hat. Diese haben die Armut ihrer Schülerinnen und Schüler nicht erkannt, sondern beklagt, dass die Eltern sich zu wenig kümmern. Helena, die selbst in Armut aufgewachsen ist, bemerkt dazu:

„Das ist heutzutage so selbstverständlich, dass man alles hat. Aber ich denke schon, dass ich das sehr aus einer anderen Perspektive sehe, weil ich eben diese armen Kinder sehe, wie ich eins war.“ (Helena in Klomfaß/Meyer 2021, S. 168)

Christina, die als erste in ihrer Familie studiert, erzählt von einem Unterrichtsversuch:

„Ich habe meinen ersten Unterrichtsversuch an einer Hauptschule gemacht. Ausgerechnet an einer Hauptschule, wo ich erst gedacht habe: Oha, das kann nur schlimm werden, weil ich mich quasi selber wieder drin gesehen habe und ich weiß, wie ich war.“ (Christina in Henze/Klomfaß 2021, S. 65)

Christina erinnert weiter, dass ihr die Schülerinnen und Schüler später vor allem die wertschätzende Rückmeldung gaben, sie besser verstanden zu haben als die anderen Lehrkräfte.

Die Heilerziehungspflegerin Wiebke beginnt ihr Studium für das Sonderschullehramt über den dritten Bildungsweg. Sie kritisiert, die Universität trage

selbst dazu bei, dass Lehramtsstudierende keine Passung zu einem nicht-gymnasialen Sekundarschullehramt entwickeln:

„Ich finde das extrem schlimm, dass die Studenten an der Uni erzählt bekommen, wie schlimm die Hauptschule ist, weil die haben// die meisten Studenten haben die Hauptschule nicht gesehen als Schüler. Das ist so eine selbsterfüllende Prophezeiung. Die kommen dann als Lehrer an die Hauptschule und denken: Hier sind eh nur die hinterletzten Asis, von denen kannst du eh nix erwarten. Und genau das eben braucht eine Hauptschule eben nicht.“ (Wiebke in Kemper/Müller/Stoutz 2021, S. 142)

An den ausgewählten Zitaten wird ersichtlich, dass die biographischen Erfahrungen nicht-traditioneller Lehramtsstudierender ermöglichen, Schülerinnen und Schüler in einem anderen Licht zu sehen als andere Lehrkräfte, die über entsprechende biographische Erfahrungen nicht verfügen (Epp 2021, S. 169). Sie bringen damit weitere, eher unterrepräsentierte Sichtweisen in Schulen ein und ermöglichen Schülerinnen und Schülern damit andere Anknüpfungspunkte zur Herstellung von schulischen Passungsverhältnissen. Allerdings bedeutet das nicht, dass nicht-traditionelle Lehramtsstudierende aufgrund ihres Bildungswegs in ihrem zukünftigen Beruf pauschal angemessener mit Schülerinnen und Schülern umgehen, mit denen sie ähnliche Erfahrungsräume teilen. Jedoch können sie mit ihren biographischen Erfahrungen bspw. auch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie späteren Kolleginnen und Kollegen dazu anregen, dass diese für sie (biographisch) unvertraute Perspektiven einnehmen und ihre eigenen habituellen Standortgebundenheiten und Verstrickungen reflektieren. Damit dies gelingen kann, sind vor allem die Universitäten gefordert, nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden anschlussfähige Lernangebote zu machen, um erfolgreiche Professionalisierungsprozesse zu unterstützen. Dabei könnten entsprechende Stipendien-, Mentoring- und Studienprogramme helfen, die spezifisch an den Bedürfnissen nicht-traditioneller Lehramtsstudierender ausgerichtet sind. Ferner sollte überlegt werden, wie (und mit welchen Anreizen) die Zielgruppe überhaupt erreicht und für ein Lehramtsstudium mobilisiert werden kann.

Die erste Phase der Lehrkräftebildung wäre aus unserer Sicht für alle Lehramtsstudierenden prädestiniert, um solche Standortgebundenheiten und Verstrickungen, wie sie in den Zitaten deutlich wurden, theoretisch einzuordnen und als Impulse für die Reflexion des eigenen Habitus zu nutzen. Um dies zu realisieren, müssten auch Hochschuldozierende Habitus bezogene Passungen diversitätssensibel analysieren und reflektieren können (vgl. Rheinländer 2015).

Vielfältigere Passungsverhältnisse an Hochschulen und Schulen fördern

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Gewinnen nicht-traditioneller Lehramtsstudierender als eine Strategie forciert werden sollte, um dem Lehrkräftemangel nachhaltig zu begegnen: Zum einen, da durch diese Maßnahme die Standards der Lehrkräftebildung nicht unterlaufen werden, und zum anderen, da diese Zielgruppe mannigfaltige schulische und berufliche Erfahrungen in die Lehrkräftebildung und dann in die Schulen mitbringt: So könnten gerade für ein Lehramtsstudium akquirierte Studierende, die sich als Schülerinnen und Schüler mit der Schule und ihren an Leistung und Bildungserfektion orientierten Idealen (Helsper 2018, S. 123) schwergetan haben, langfristig dazu beitragen, dass an den Schulen vielfältigere Passungsverhältnisse zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern für gelingende Bildungswege entstehen können.

Abschließend erinnern wir an die Einschätzung des Deutschen Ausschusses (1965, S. 818), dass es nicht nur um die Bewältigung der personellen Bedarfskrise nach altbekanntem Muster geht, sondern um das Entwerfen einer aktuellen Antwort auf die Frage, wie die Professionalität von Lehrkräften unter den gegebenen Bedingungen weiterzuentwickeln ist:

„Überhaupt trifft uns der Lehrermangel in einer Situation, in der die Wirksamkeit der Schule konzentriert und intensiviert werden muß. Das gilt es bei allen Maßnahmen, die dem Lehrermangel begegnen sollen, mitzubedenken. Zum Teil werden völlig neuartige Lösungsversuche gewagt werden müssen; sie werden die Anforderungen an die Lehrerschaft nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ erhöhen.“ (DA 1965, S. 818)

André Epp, PD Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Sabine Klomfaß, Prof. Dr., ist Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Erziehung und Bildung an der Universität Trier, Abt. Bildungswissenschaften I.

Literatur

Deutscher Ausschuß (1965): Gutachten zur Ausbildung von Lehrern vom 2. Mai 1965. In: Bohnenkamp, Hans/Dirks, Walter/Knab, Doris (Hrsg.) (1966). Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett, S. 757-824.

- Deutsches Statistisches Bundesamt (destatis) (2023): Studienberechtigtenquote. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/studienberechtigtenquote.html> [Zugriff: 15. Juli 2023].
- Epp, André (2021): Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft. Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 158-172.
- Epp, André (2023): Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden. In: DIALOG 16, S. 37-42.
- Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (= Arbeitspapier 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-005264/p_arbp_253.pdf [Zugriff: 15. Juli 2023].
- Glutsch, Nina/König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 4, S. 461-485.
- Hitpaß, Josef (1963): Begabungsreserve 1963. In: Pädagogische Rundschau, 17, S. 1023-1040.
- Heller, Kurt A. (1966): Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrags. In: Schule und Psychologie, 13, S. 321-338.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6.
- Henze, Rabea/Klomfaß, Sabine (2021): Christina – Großwerden aus der Großfamilie heraus. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 49-67.
- Kemper, Jutta/Müller, Anja/Stoutz, Meike von (2021): Wiebke – Auf Umwegen in die Fußstapfen der Eltern. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 133-144.
- Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kultusministerkonferenz (KMK 2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Zugriff: 15. Juli 2023].
- Meyer, Esther/Klomfaß, Sabine: Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 85-103.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Puderbach, Rolf (2016): Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden an der sächsischen Mittelschule. In: Die Deutsche Schule 108, 1, S. 47-66.
- Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5>.
- Rothland, Martin (2014): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 319-348.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [Zugriff: 17. Juli 2023].

Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse

H.-Hugo Kremer & Ulrike Weyland

Abstract: Basic teacher training at vocational schools has been affected by the shortage of teachers for quite some time. Accordingly, there are many experiences with special paths and cooperative models. However, recent demands by the universities of applied sciences (HAWn) in NRW for an independent vocational teacher training program, especially for the industrial-technical subject areas, give rise to critical questions. This is because they have no established structures in teacher education and are underrepresented in their contributions to VET research. In addition, this is accompanied by structural and financial challenges that are by no means likely to lead to a short-term quantitative strengthening of provision. Based on this situation analysis, the article argues from an explicitly vocational and business education perspective, recalling subject-specific characteristics and disciplinary standards that consider independent teacher training at HAWs to be problematic.

Problemaufriss

Für die in diesem Beitrag avisierte berufliche Lehrkräftebildung ist der deklarierte Lehrkräftemangel ein zeitlich überdauerndes Thema. Diese Situation gilt insbesondere für das gewerblich-technische Lehramt (Frommberger/Lange 2018), erweitert sich aber seit einigen Jahren angesichts der steigenden Bedarfe in den personenbezogenen Fachrichtungen wie u. a. Pflege und Sozialpädagogik ebenfalls um diese Domänen. Aufgrund der überdauernden Problematik für dieses Lehramt sind seit geraumer Zeit bereits mehrere, die Struktur des Lehramtsstudiums betreffende Modellierungen und Ansätze zur Gewinnung von Lehrkräftenachwuchs für berufsbildende Schulen entwickelt worden (vgl. ebd.). Trampe und Porcher (vgl. 2022) haben die bestehenden Modelle analysiert und kommen zu einer Typologisierung von sieben Studienmodellen. Ihrer Analyse zufolge ist dieses Lehramt nicht nur von einer heterogenen Studienstruktur gekennzeichnet, sondern damit korrespondieren zugleich Fragen an die Standard- und Qualitätssicherung. Außerdem existieren bereits seit Langem kooperative Modellvarianten zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWn).

Auf die aktuelle und besonders prekäre Situation des Lehrkräftemangels für berufliche Schulen reagieren – auffallend wahrnehmbar in NRW – seit jüngster Zeit Vertretende der HAWn mit der verstärkten Forderung nach einer

eigenständigen Lehramtsausbildung. Dieser Vorschlag wird u. a. gestützt mit dem Vorzug eines Studiums mit mehr Praxis- und Anwendungsnähe und der Möglichkeit zur Ansprache neuer Zielgruppen für ein Lehramtsstudium. Außerdem haben HAWn inzwischen Erfahrungen in der Lehrkräftebildung gesammelt. Bei dieser Argumentation werden die speziellen Anforderungen zur Professionalisierung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen und strukturelle sowie finanzielle Herausforderungen jedoch weitgehend ausgeblendet (vgl. Sloane 2022). Diese Entwicklung fordert uns dazu auf, besondere Kennzeichen und fachliche Herausforderungen der an berufsbildenden Schulen tätigen Lehrkräfte zu beleuchten und darauf bezogenen Professionalisierungsansprüche im Lichte disziplinärer Standards der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verdeutlichen. Der Beitrag schließt deshalb mit einer kritischen, aber auch lösungsbezogenen Gesamtbetrachtung.

Kennzeichen und Herausforderungen der Tätigkeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat in einem Basiscurriculum grundlegende Standards für die besondere Ausrichtung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge formuliert, die sich profilierend und ergänzend zu den fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Standards verstehen (vgl. Basiscurriculum der Sektion BWP 2003, 2014). Dabei wird deutlich, dass das Lehramt für berufsbildende Schulen – wie alle anderen Lehrämter – sehr anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen hat und ebenso entsprechende Standards berücksichtigt werden sollten. Jüngst geforderte Sonderwege für das Lehramt an berufsbildenden Schulen werden nicht nur zu einer Abwertung dieses Lehramtstypus führen, sondern auch langjährige Anstrengungen zur Professionalisierung konterkarieren.

Es sind zudem zwei thematische Schwerpunkte, über deren Beschreibung wir im Folgenden die mit einer Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen verbundenen besonderen Herausforderungen verdeutlichen wollen. Gleichzeitig wird der bildungsbezogene Auftrag evident, der insbesondere über ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium mit entsprechendem Professionalisierungsanspruch einzulösen ist.

Kennzeichen A: Der doppelte Praxisbezug: Von der Unterrichts- zur Bildungsgangarbeit

Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen zielen auf den Aufbau einer beruflichen Handlungskompetenz und damit auf ein Handeln in beruflichen Handlungsfeldern. Dies stellt Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vor einen herzustellenden doppelten Praxisbezug: So benötigen diese einerseits eine bildungswissenschaftliche sowie berufspädagogische Expertise für die Gestal-

tung des Unterrichts in verschiedenen Bildungsgängen; andererseits erfordern die herzustellenden Bezüge zur Berufs- und Arbeitswelt ebenso fundiertes Wissen hinsichtlich der zugrunde liegenden beruflichen Handlungsfelder, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationen zudem vor einem gravierenden Wandel stehen. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind somit aufgefordert, berufliche Handlungsfelder zu erschließen und darauf bezogen im Rahmen didaktisch adäquater Lehr-/Lernprozesse entsprechende Lern- und Entwicklungsumgebungen zu konzipieren (vgl. Kremer/Sloane 2014). Dabei ist insbesondere herausfordernd, dass es sich nicht um statische Handlungsbereiche handelt, sondern die Anforderungen sich verändern, was sich in besonderer Weise in neuen Berufsbildern, aber auch in deren kontinuierlicher Anpassung widerspiegelt.

Der herzustellende Praxisbezug besteht also nicht nur hinsichtlich der Didaktisierung fachwissenschaftlicher Inhalte für den konkreten Unterrichtskontext, sondern ebenso in der Didaktisierung beruflicher Handlungsfelder aus dem Arbeits- und Berufskontext.

Darüber hinaus ist der berufliche Unterricht ebenfalls darauf verpflichtet, Gelegenheiten zur weiteren Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen zu ermöglichen. Dies steht nicht im Gegensatz einer beruflichen Qualifizierung, sondern ist Bestandteil der Bildungsarbeit an berufsbildenden Schulen. Somit geht berufliche Bildungsarbeit über eine einseitig funktionale Ausrichtung beruflichen Lehrens und Lernens hinaus.

Herausforderung A

Damit stehen Lehrkräfte zunehmend vor der Herausforderung, dass der Bildungsgegenstand nicht einfach aus fachwissenschaftlichen Strukturen abgeleitet werden kann, sondern in Bezug auf die Kompetenzen in den beruflichen Handlungsfeldern eine Adaption fachwissenschaftlicher Wissensbestände in Bildungsgangkonzepte und Lernsituationen erforderlich ist. Dies verlangt nach vertieften curricularen Analysen und genau genommen nach einer Neu-Konzeption der Lerngegenstände in den jeweiligen Bildungsgangteams. Im Kern zeigt sich dies zunehmend als eine bildungstheoretische Aufgabe, die nur begrenzt isoliert aus der Fachdidaktik heraus geleistet werden kann, denn profilgebend sind die beruflichen Handlungsfelder. Damit verlieren die Fachwissenschaften nicht an Bedeutung, sie sind allerdings im Kontext der jeweiligen Bildungsgangkonzeptionen zu interpretieren. Lehrkräfte sind daher dazu zu befähigen, die fachliche resp. berufliche Perspektive im Rahmen der jeweiligen Bildungsgangkonzeption zu interpretieren und entsprechende Veränderungen in den zugrunde liegenden beruflichen Handlungsfeldern einzubeziehen. Die von einzelnen Vertretenden der HAWn vorgenommene Hervorhebung der beruflichen bzw. eigenen Lernerfahrungen, die im Übrigen auch bereits in den bestehenden Ausbildungsstrukturen viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mitbringen, ist hier mehr als verkürzend. Dies erfordert viel-

mehr Studienstrukturen, die zu einer didaktisch-curricularen Arbeit befähigen und die Unterrichtsarbeit als Bestandteil einer Bildungsgangarbeit verstehen und interpretieren. Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen benötigen hier aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik resp. der Bildungsgangarbeit eine profilbildende Perspektive.

Kennzeichen B: Heterogenität in der Homogenität

Das Lehren an berufsbildenden Schulen bezieht sich auf sehr unterschiedliche Bildungsgänge. Das Spektrum umfasst berufsvorbereitende/-orientierende Bildungsangebote, (duale) berufliche Ausbildungsangebote, vollzeitschulische Bildungsgänge und Weiterbildungsangebote im Rahmen von Fachschulen. Damit werden an beruflichen Schulen in besonderer Weise heterogene Zielgruppen adressiert, die für die Bildungsarbeit unterschiedliche Anforderungen stellen (vgl. Frommberger/Lange 2018). Hinzu kommen spezifische didaktische Anforderungen im Kontext berufsvorbereitender Bildungsangebote mit sozial- und sonderpädagogischen Aufgaben einschließlich der Ausrichtung auf inklusive Lehr-/Lernsettings, ergänzend um solche Bildungsgänge, die auf ein Studium vorbereiten oder spezifische Weiterbildungsangebote vorsehen. Ebenso können im Gesamtspektrum dieser Bildungsgänge letztlich alle allgemeinbildenden Abschlüsse im Zusammenspiel mit dem Erwerb beruflicher Kenntnisse, Qualifikationen oder Abschlüsse erworben werden. Berufliche Bildung soll hierzu den Jugendlichen soziale Integration resp. Teilhabe sowie neue Bildungswege und Chancen eröffnen sowie zur gesellschaftlichen Mitgestaltung beitragen.

Herausforderung B

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind dementsprechend auf die Bildungsarbeit mit heterogenen Zielgruppen in einem Spektrum von Bildungsgängen vorzubereiten. Diese äußere Heterogenität über die Bildungsangebote und -strukturen zeigt sich ebenfalls in der Konzeption von Bildungsangeboten für besondere Zielgruppen, so z. B. über die Einrichtung Internationaler Förderklassen im Rahmen ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge. Auch wenn diese äußere Struktur auf eine vermeintliche Homogenisierung der Zielgruppen zielt, muss festgestellt werden, dass sich die Lerngruppen wiederum durch eine hohe Heterogenität auszeichnen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Damit sind Lehrkräfte in den Bildungsgängen aufgefordert, individuelle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten. Berufliches Lehren bedeutet somit, in Bildungsgängen zu agieren, die grundlegend unterschiedliche Anforderungen stellen und innerhalb derer Lehrkräfte wiederum aufgefordert sind, Spannungsfelder wie Sicherung des Fachkräftebedarfs, Vorbereitung auf berufliche Anforderungen und Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung aufzunehmen und in den Bildungsgängen didaktisch auszudifferenzieren. Lehren an berufsbildenden Schulen erfordert zugleich die Einbin-

derung in kooperative Arbeits- und Unterrichtsstrukturen von Lehrkräften und die Zusammenarbeit mit weiteren Professionen in den jeweiligen Bildungsgängen und mit außerschulischen sowie betrieblichen Akteuren.

Die beiden Zugänge konnten hier angesichts des begrenzten Rahmens nur ansatzweise aufgearbeitet werden. Sie verdeutlichen jedoch die Ansprüche, die mit dem Lehren an berufsbildenden Schulen verbunden sind. Dies erfordert ein wissenschaftlich fundiertes berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium als Basis weiterer Professionalisierungsprozesse in den jeweiligen Phasen. Hierauf wird im Folgenden Bezug genommen.

Ansprüche an eine Professionalisierung in der Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen

Die lehramtsübergreifenden Standards für die Bildungswissenschaften bieten auch für das berufliche Lehramtsstudium einen bedeutsamen Referenzrahmen im Zusammenspiel mit den Vereinbarungen für das Studium der beruflichen Fachrichtungen. Damit können jedoch die im vorhergehenden Kapitel angedeuteten besonderen Herausforderungen nur ansatzweise aufgenommen werden.

Das erstmals 2003 erschienene und im Jahr 2014 revidierte Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt die spezifischen Herausforderungen für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge auf und bietet einen inhaltlichen Rahmen für eine weitere Konturierung des akademischen Studiums. Damit wird für die Professionalisierung der beruflichen Lehrkräftebildung ein qualitativer Referenzpunkt geschaffen, denn das professionelle Selbstverständnis wird einerseits aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive heraus profiliert, andererseits wird hierüber die Verbindungslinie zu den Fachwissenschaften hergestellt und damit eine Basis für einen Unterricht in den Bildungsgängen gelegt.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist dementsprechend kein additives Element in der beruflichen Lehrerbildung, welches einfach zu fachwissenschaftlichen Studien hinzugefügt werden kann. Vielmehr ist eine entsprechende Kompetenzentwicklung in den Studiengängen zu berücksichtigen und es bedarf insbesondere einer Verschränkung von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Ganz wesentlich ist dabei die Verständigung auf eine wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung, so wie diese auch im Basiscurriculum (2003, 2014) repräsentiert wird. Bereits frühzeitig sollten die angehenden Lehrkräfte durch die Anbahnung einer gleichermaßen kritisch-reflexiven sowie wissenschaftsorientierten Grundhaltung auf die dynamischen Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt sowie auf eine sich stetig verändernde SchülerInnen- und Schülerklientel sowie damit einhergehende pädagogische Herausforderungen vorbereitet werden. Insofern stehen neben den bestehenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienanteilen auch die als Studienelement zu verstehen-

den Praktika und weiteren Praxisbezüge primär im Dienste einer wissenschaftsorientierten sowie kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit schulischer und beruflicher Praxis (Weyland 2021). Kennzeichnend sind auch die notwendigen interdisziplinären Rekurse im Kontext des bildungswissenschaftlichen Studiums mit Bezugnahme auf psychologische, soziologische und philosophische Erkenntnisse, Diskurse und Befunde. Verfolgt man die Argumentationslinie einzelner Vertretenden der HAWn, die zwar aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften kommen, aber keineswegs darauf eingegrenzt werden können, dann entsteht nicht nur der Eindruck eines stärker fachlich begründeten Anwendungsbezugs mit der Akzentsetzung auf das Leitbild Fachmann. Vielmehr wird unsererseits auch die Gefahr einer zu starken Betonung auf praktisches Handlungswissen im Modus praktischer, anwendungsnaher, aber nicht in Distanznahme vorzuziehender Handlungsbezüge als Basis einer professionellen und selbstreflexiven Praxis gesehen. Die mit der Disziplinentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsprechend ausgewiesenen Strukturen und Forschungsleistungen gehen in einem ohne Zugewinn vorgenommenen Aktionismus verloren und dies gefährdet nachhaltig die Professionalitätentwicklung der Studierenden. Denn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat in ihrer Disziplingenese auf eine entsprechende disziplinäre Sichtbarkeit und Entwicklung gesetzt, was mit einer forschungsbezogenen Anschlussfähigkeit auf der Ebene national und international ausgerichteter (Berufs-)Bildungsforschung korrespondiert. In Hinblick auf den Lehrkräftemangel hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zudem bereits vor einigen Jahren mit weiteren Stellungnahmen reagiert, welche die Standardsetzung auch in puncto Quer- und Seiteneinsteigermodelle unterstreichen. Im Folgenden und zugleich den Beitrag abschließend wird kurz auf einzelne Maßnahmen zur Behebung des Lehrkräftemangels im Lichte einer kritischen Gesamtbetrachtung und Perspektiveinnahme Bezug genommen.

Kritische Gesamtbetrachtung und Perspektiven

Eine qualitativ hochwertige, wissenschaftliche Lehrkräftebildung wird auch zukünftig ein zentrales Fundament sein, den Anforderungen in berufsbildenden Schulen gerecht zu werden und dem Fachkräftemangel in der beruflichen Bildung angemessen zu begegnen. Dabei kann nicht negiert werden, dass gerade im Bereich der gewerblich-technischen Fachrichtungen bereits seit Jahren ein Mangel an ausgebildeten Lehrkräften besteht und die Personalsituation an berufsbildenden Schulen als überaus grenzwertig eingestuft werden muss. Dies fordert in der Tat dazu auf, auch neue Wege zu suchen und Möglichkeiten für die Gewinnung von gut ausgebildeten Lehrkräften auszuloten. Aus unserer Sicht ruft das auch nach mehr Flexibilität, aber in einer über alle Lehrämter regulierten und standardisierten Lehrkräftebildung. Junge Menschen müssen zukünftig die Möglichkeit erhalten, im Anschluss an fachwissenschaftliche

Studien Wege in die Lehrkräftebildung zu finden oder begleitend zu fachwissenschaftlichen Studien, Einblicke in Lehramtsstudiengänge zu erhalten.

Zumindest denkbar im Sinne von kurzfristigen Maßnahmen wäre die Möglichkeit, Studierenden aus sogenannten Ein-Fach-Bachelor-Studiengängen die Perspektive zu einem lehramtsbezogenen Masterstudium zu eröffnen. Darüber hinaus sollte die von der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) jüngst formulierte Maßnahme der weiteren Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger nur unter der Prämisse verfolgt werden, dass die Qualitätsstandards eingehalten werden und diese Maßnahme die grundständige wissenschaftliche Lehrkräftebildung nicht verdrängt (vgl. GEBF 2023) bzw. als obsolet erscheinen lässt. Dies sollte vor dem Hintergrund der aufgezeigten Herausforderungen in besonderem Maße für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gelten. Zusätzlich sollten bestehende Kooperationen auf Basis der zu identifizierenden Stärken und Schwächen einzelner Modelle stärker beleuchtet sowie Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf die Gewinnung und Bindung von Studierenden miteinander kommuniziert werden. Grundsätzlich ist auch ein größeres Augenmerk auf die Studieneingangsphase und die professionelle Begleitung von Studierenden zu richten.

Eine weitere Ausweitung von Studiengangmodellen muss vermieden werden, denn diese werden kaum den Qualitätsstandards Rechnung tragen können und verstärken zugleich die Unübersichtlichkeit in der ohnehin variantenreichen Studienlandschaft für dieses Lehramt. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass bereits etablierte und somit zukunftsfähige Kooperationsmodelle aus der jetzt vorliegenden Studienlandschaft an Bedeutung verlieren. Damit sollte auch bei den schon heute existierenden Sonderwegen immer sichergestellt sein, dass eine ausreichende wissenschaftsbasierte, forschungszugewandte und selbst-reflexive Grundhaltung entwickelt wird, die auch in Zukunft den beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen gerecht werden kann.

Versprechungen, die aktuell aus dem Kreise einzelner Vertretende der HAWn wahrzunehmen sind, dass eigene Lernerfahrungen aus berufsbildenden Schulen und der Ausweis einer anwendungsbezogenen Ausrichtung der Hochschulen eine ausreichende Basis für ein anspruchsvolles professionelles Handeln als Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind, negieren vollständig die Erarbeitung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Selbstverständnisses und die Vielschichtigkeit der Anforderungen in berufsbildenden Schulen (vgl. Sloane 2022). Vorstöße wie in NRW laufen bei möglicher Umsetzung letztlich Gefahr, die berufliche Lehrkräftebildung aufgrund fehlender berufs- und wirtschaftspädagogischer sowie bildungswissenschaftlicher Fundierung in eine Phase der De-Professionalisierung zu überführen, was auch Folgen für das Lernen und die Integration von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen hätte.

H.-Hugo Kremer, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung an der Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

Ulrike Weyland, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. (Working Paper Forschungsförderung). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> [Zugriff am: 31. Juli 2023].
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung vom 24.07.2023. <https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-geb/stellungnahmen-der-geb/> [Zugriff am: 31. Juli 2023].
- Kremer, H.-Hugo/Sloane, Peter F. E. (2014): „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, S. 1-19. http://www.bwp.at/de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf [Zugriff am: 31. Juli 2023].
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf [Zugriff am: 31. Juli 2023].
- Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf [Zugriff am: 31. Juli 2023].
- Sloane, Peter F. E. (2022): Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW): Was sie behaupten und doch nicht können! In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 118, 2, S. 163-170. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0007>.

- Trampe, Kristina/Porcher, Christoph (2022): Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen. In: Kögler, Kristina/Weyland, Ulrike/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung 2022. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 75-88. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.7>.
- Weyland, Ulrike (2021): Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. In: *berufsbildung* 75, 190, S. 23-26.

Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung

*Nina Blasse, Jürgen Budde, Andreas Köpfer,
Lisa Rosen & Edina Schneider*

Abstract: In this article, the curricular and thematic implementation of inclusive education in teacher education in Germany is subjected to analysis. In addition to providing an overview of the current state of research, the implementation process is presented based on an analysis of professorship job postings at teacher training universities in Germany. Within this context, some ambivalence is noted, whereby, on the one hand, the curricular and thematic implementation is often associated with special education, while, on the other hand, there is considerable diversity in the specific implementation of inclusive education. Considering these various professional and disciplinary orientations, discussions are initiated regarding transformations and ambivalence in the conditions for professionalization in the realm of inclusion.

Inklusive Lehrkräftebildung als Forschungsgegenstand

Inklusive Lehrkräftebildung ist ein etablierter Forschungsgegenstand im internationalen Diskurs der Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Forlin 2010). Internationale Studien (u. a. Pinnock/Nicholls 2012; Global Education Monitoring Report Team/International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020; Lehtomäki et al. 2020), zeigen einen Wandel in der Ausrichtung: Trotz unterschiedlicher Standards wird in der inklusiven Lehrkräftebildung zunehmend von den Problemen der Lernenden zu Lernhindernissen und strukturellen Barrieren übergegangen und damit die individualisierende und essentialisierende Vorstellung einiger Schülerinnen und Schüler als unzulänglich und (lern-)unfähig überwunden (UNESCO 2020). Damit verbunden ist ein Verständnis von Inklusion, das verschiedene Formen von Diskriminierung und Benachteiligungen fokussiert. Gefordert wird, dass Lehrkräftebildung „needs to incorporate broader issues of social inclusion associated with migration, mobility, language, ethnicity and intergenerational poverty“ (Florian/Camedda 2020, S. 5).

Auch in Deutschland ist der Anspruch an die Professionalisierung von Lehrkräften und die entsprechenden lehrkräftebildenden Universitäten und Hochschulen gerichtet worden, Inklusion als festen Bestandteil in die Curricula zu verankern. Insbesondere programmatisch angestoßen durch Förderlinien wie z. B. die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ haben konzeptionelle Entwicklungen in der Lehre stattgefunden, die u. a. in der Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung mündeten. An diesem Punkt setzt der vor-

liegende Beitrag an, wirft kursorische Schlaglichter auf die inhaltlich-curriculare Ausrichtung sowie die thematisch-personelle Verankerung anhand einer Analyse der Ausschreibungen von Professuren mit explizitem Inklusionsbezug und zeigt Spannungsfelder auf.

Mit Blick auf die inhaltlichen Umsetzungsformen bzw. Modelle inklusiver Lehrkräftebildung konstatieren Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, dass es „von den jeweils konkreten Ausgangsbedingungen in den Hochschulen abhängig [ist], inwieweit in den lehrerbildenden Studiengängen additive (Basisqualifizierungs-Module) oder integrative Konzepte (Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module und Lehrveranstaltungen) für die Implementierung inklusionsspezifischer Themen in die Curricula geeigneter erscheinen“ (HRK/KMK 2015, S. 4). Gleichzeitig ist aktuell zu beobachten, dass mit dem Reformbestreben „Inklusive Bildung“ ein Auf- und Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge stattfindet und sich damit ein Trend fortsetzt, der bereits in den letzten Jahren bemerkbar ist (vgl. Radhoff/Ruhberg 2020, S. 60). Dieser orientiert sich an traditionell binären Studienstrukturen von sonder- und allgemeinpädagogischem Lehramt (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023; Symeonidou 2017).

Auch bei der Entwicklung zur Umsetzung inklusionsorientierter Studieninhalte an verschiedenen Hochschulstandorten zeigt sich eine starke Identifizierung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten (Frohn/Moser 2021). Liebner und Schmaltz (2021) kommen zudem anhand einer quantitativen Analyse von Titeln von Pflichtmodulen bzw. -veranstaltungen zu dem Ergebnis, dass inklusionsbezogene Inhalte in erster Linie in den Bildungswissenschaften (und nicht z. B. in den Fachdidaktiken) verankert sind und dass sich gravierende Unterschiede in Umfang und Ausgestaltung je nach Standort zeigen. Die zur Verfügung stehenden ECTS werden nicht selten in offenen, nicht-verpflichtenden Angeboten realisiert. Eine aktuelle Dokumentenanalyse der Modulhandbücher von Grundschullehramtsstudiengängen zeigt, dass die Zuordnung von Learning Outcomes zur inklusionspädagogischen Qualifizierung im bundesweiten Trend leicht rückläufig ist und häufig nur zwei der acht im Kompetenzprofil der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) ausgewiesenen Kompetenzbereiche berücksichtigt werden (Goldfriedrich 2023). Eine international vergleichende Studie zu Perspektiven und Erfahrungen von Hochschullehrenden verweist des Weiteren auf parallele Studienangebote entlang unterschiedlicher Schulformen mit essentialisierenden Perspektiven auf Behinderung und dekonstruktivistische Perspektiven auf die soziale Entstehung von Behinderungen und Bildungsungleichheiten (Köpfer/Rosen i. V.; Rosen 2022). Die Befragten aus Deutschland machen im Vergleich zu Lehrenden anderer Länder auch auf die Ambivalenzen aufmerksam, Studierende in separierten Studiengängen auf eine Schule für alle vorzubereiten sowie die Verantwortung für die Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung an sogenannte „Inselprofessuren“ zu delegieren,

während die übrigen Lehrveranstaltungen keiner Revision unterzogen würden. Viermann (2022) fokussiert außerdem auf die Perspektive der Studierenden und zeigt, dass diese Inklusion aufgrund der Vorstellung des eigenen Scheiterns als Herausforderung externalisieren und in der Lehrkräftebildung zu wenige Angebote zur Reflexion der Komplexität professionellen Handelns in inklusiven Settings zur Verfügung stünden (vgl. Hackbarth et al. 2019).

Es lässt sich also mit Blick auf den skizzierten Forschungsstand konstatieren, dass Inklusion in den vergangenen Jahren Eingang in die lehrkräftebildenden Curricula in Deutschland gefunden hat, jedoch Ambivalenzen dahingehend vorherrschen, wie die (sub-)disziplinäre Verankerung von Inklusion erfolgt, welche Verständnisse von Inklusion hierdurch relevant gemacht und befördert werden und inwiefern sich – insbesondere an der Schnittstelle von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik – eine Transformation ausgehend von individuumszentrierten und essentialisierenden Perspektiven hin zur Analyse benachteiligender Bildungsstrukturen und -kulturen in der Lehrkräftebildung abbildet bzw. abbilden kann. Da die thematische Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung mit einem Ausbau personeller Ressourcen verbunden ist (vgl. Gerecht et al. 2020, S. 137; Radhoff/Ruhberg 2020), stellt sich dabei die Frage, wie eine (sub-)disziplinäre Verankerung dieser personellen Ressourcen vonseiten der lehrkräftebildenden Hochschulen gesteuert bzw. in entsprechenden Ausschreibungen für Professuren artikuliert wurde.

Inklusion in Denominationen bei Stellenausschreibungen von Professuren

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Vorüberlegungen wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse die Stellenausschreibungen für Professuren mit expliziter Nennung von Inklusion in der Denomination der Wochenzeitung ZEIT Online von Anfang 2015 bis Mitte 2023 analysiert.¹ Dabei wurde gefragt, wie und in welcher (sub-)disziplinären Anbindung Professuren mit Inklusionsbezug ausgeschrieben wurden und wie hierin Inklusion im Verhältnis von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik verhandelt wird. Für die Analyse wurden ausschließlich Stellenausschreibungen von lehrkräftebildenden Hochschulstandorten in Deutschland berücksichtigt. Auf die Hinzuziehung der Ausschreibungstexte wurde verzichtet, da diese nicht in jedem Fall zur Verfügung standen.

Im Untersuchungszeitraum weisen insgesamt 101 Stellenausschreibungen für Professuren in ihrer Denomination explizit auf Inklusion hin. Sie waren zu etwa gleichen Anteilen mit W1-, W2- und W3-Besoldung ausgeschrieben. Die Analyse der Denominationen entlang der disziplinären Bezüge ergab sechs verschiedene Kategorien (vgl. Tabelle 1).

1 Als Untersuchungsbeginn wurde 2015 bestimmt, da in diesem Jahr die Qualitätsoffensive Lehrerbildung startete.

Tabelle 1: (Sub-)disziplinäre Verankerung von Inklusion in den Denominationen im Zeitraum von 2015-2023

(Sub-)Disziplin	von 01/2015-06/2023	
	abs.	%
Kategorie 1: Sonder-/Rehabilitations-/Heilpädagogik mit Zusatz Inklusion	26	25,7
Kategorie 2: Inklusiv Pädagogik/Inklusionspädagogik mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt	11	10,9
Kategorie 3: Inklusiv Pädagogik/Inklusionspädagogik	16	15,8
Kategorie 4: Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik mit Zusatz Inklusion	24	23,8
Kategorie 5: Fachdidaktik mit Zusatz Inklusion	13	12,9
Kategorie 6: Andere (u. a. Psychologie/Psychologische Diagnostik mit Zusatz Inklusion)	11	10,9
Gesamt	101	100

Quelle:eigene Darstellung

Die Übersicht zeigt, dass Inklusion als Zusatzschwerpunkt in der Denomination einer sonderpädagogischen Professur mit einem Anteil von einem Viertel (25,7 Prozent) am häufigsten auftritt. In dieser Kategorie 1 lassen sich z. B. Professuren für „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion“ oder „Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt inklusive Bildungsangebote“ finden. Auch die etwa elf Prozent der Kategorie 2 zugeordneten Denominationen weisen einen sonderpädagogischen Bezug auf, da die Professuren für Inklusionspädagogik mit einem spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verknüpft sind. Beispiele sind Ausschreibungen von Professuren für „Inklusionspädagogik/Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung“ oder

„Inklusive Bildung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung“. Dabei sind insbesondere die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache vertreten, geistige Behinderung hingegen nur einmal. Kategorie 1 und 2 als explizite Verknüpfung von Inklusion mit Sonderpädagogik machen damit im Untersuchungssample ein gutes Drittel der Denominationen aus. Im Unterschied dazu waren 16 Prozent der Professuren als Kategorie 3 im Feld der Inklusionspädagogik (z. B. „Inklusive Bildung“ oder „Inklusion, Diversität und Heterogenität“) ausgeschrieben. Diese Ausschreibungen weisen keinen expliziten Bezug zu Teilbereichen der Erziehungswissenschaft auf. 23,8 Prozent der Ausschreibungen der Kategorie 4 sind explizit in der Erziehungswissenschaft und dabei vereinzelt in der Schulpädagogik verankert. Inklusion ist hier als zusätzlicher Schwerpunkt benannt, etwa bei Professuren für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion und Schulentwicklung“ oder „Schulpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion“. Knapp 13 Prozent der hier erfassten Stellen sind (fach-)didaktisch verankert (Kategorie 5, z. B. „Didaktik der Mathematik mit dem Schwerpunkt inklusive Lehr-Lern-Prozesse“ oder auch „Inklusive Didaktik“). Unter Kategorie 6 sind schließlich Denominationen versammelt, die einen Bezug zu Inklusion aufweisen, jedoch nicht eindeutig zuzuordnen sind (z. B. „Informations- und Kommunikationstechnologie in der inklusiven Bildung“) und/oder einen vernachlässigbar geringen Ausschreibungsanteil in der Lehrkräftebildung innehaben (z. B. „Berufsorientierung in inklusiven Kontexten“).

Zwar erlaubt die Analyse von Denominationen keinen Einblick in tatsächliche Inhalte und Praxis der Lehrkräftebildung, jedoch das Aufzeigen von Trends und Veränderungen bei der Implementierung von Inklusion. Darüber hinaus kann eine solche Analyse Aufschluss geben, welche Bereiche von Inklusion in der Lehrkräftebildung besonders adressiert werden. Das Ergebnis, dass etwa ein Drittel der Inklusionsprofessuren explizit der Sonderpädagogik zugeordnet ist, könnte als Hinweis auf ein behinderungsbezogenes Verständnis von Inklusion gedeutet werden. Insbesondere bei der expliziten Benennung sonderpädagogischer Fachrichtungen wird eine kategoriale personengruppenbezogene Auslegung des Inklusionsanspruchs vorgenommen. Eine starke Fokussierung von Inklusion auf sonderpädagogischen Förderbedarf steht im Kontrast zum universalistischen Anspruch der Gleichbehandlung, um allen Kindern und Jugendlichen den gleichen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, was eine intersektionale Perspektive impliziert (Budde/Blasse/Rißler 2020). Des Weiteren erscheint insbesondere die Kategorie 2 ein Ausdruck der aktuellen Entwicklung zur Verknüpfung von Inklusions- und Sonderpädagogik bzw. zur Etablierung einer Sonderpädagogik, die den Anspruch Inklusion ausweist. Inwieweit es sich bei der Kategorie 2 (Inklusionspädagogik) im engeren Sinne um Professuren im Feld der inklusionsorientierten Sonderpädagogik handelt, da die genannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte schwer in Einklang mit den inklusiven Kerngedanken zu bringen sind

(vgl. Grummt 2019), lässt sich basierend auf den hier untersuchten Daten nicht beantworten. Auch bleibt über alle Kategorien hinweg offen, inwieweit die Bezeichnungen Inklusion auf ein gleiches Verständnis von Inklusion rekurrieren und damit Inhalte des Studiums vergleichbar sind. Hierfür bedarf es weiterer systematischer Untersuchungen etwa von Modulhandbüchern oder hochschulischer Praxis (s. u. a. Sawalies et al. 2013).

Insgesamt verweisen die Kategorien sowohl auf Beharrungstendenzen im Sinne einer individualisierenden und behinderungsbezogenen Perspektive als auch auf einen Ausbau sonderpädagogischer Expertise. Zugleich verweisen die Ausschreibungen ohne expliziten sonderpädagogischen Bezug darauf, dass andere Lesarten und Verankerungen der Inklusionsthematik etwa in schulpädagogischen oder (fach-)didaktischen Ansätzen durchaus Verbreitung finden. Darüber hinaus scheint die Notwendigkeit einer weiteren Verhältnisbestimmung zwischen Sonderpädagogik, Inklusionspädagogik und Erziehungswissenschaft auf.

Diskussion, Ausblick und (Heraus-)Forderungen

Die knappe Darstellung verdeutlicht mit Blick auf die inhaltliche Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung eine Gleichzeitigkeit – je nach Standpunkt – Widersprüchlichkeit von sonderpädagogischer, kategorialer Verortung und Diversifizierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Diese erhebliche Diversität der spezifischen Umsetzung des Anspruchs an Inklusion offenbart sich auch in der unsystematischen Verankerung inklusions- und sonderpädagogischer Inhalte in den Modulhandbüchern (Frohn/Moser 2021). Allerdings wird die inhaltliche Ausrichtung und thematische Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung nach wie vor und in gleichen Teilen in einer sonderpädagogischen Rahmung adressiert und der Sonderpädagogik eine zentrale Verantwortung zugeschrieben, wenn es um Kinder und Jugendliche in benachteiligten und/oder behinderten Lebenslagen geht. Auf diese Weise können Transformationsbestrebungen gebremst werden, Inklusion in einem allgemeinen (inter-)disziplinären Diskurs zu verankern. Bei der Verankerung in der Sonderpädagogik besteht die Gefahr, dass die binäre Versäulung innerhalb der Lehrkräftebildung verstetigt wird und damit zu einer Fortschreibung schulformspezifischer Berufsverständnisse und Zuständigkeiten sowie zu einer Monopolisierung inklusionsbezogenen Wissens in sonderpädagogischen Studiengängen beiträgt – ebenso zu einer möglichen Verantwortungsdelegation von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik hin zur Sonderpädagogik. Dies widerspricht dem im Inklusionsdiskurs artikulierten Ziel, eine gemeinsame Pädagogik zu entwickeln (u. a. Lütje-Klose/Miller/Ziegler 2014).

Festzuhalten gilt, dass es notwendig ist, das Verhältnis zwischen Sonderpädagogik, Schulpädagogik, Inklusionspädagogik und inklusiver Didaktik in Bezug auf die Frage zu diskutieren, inwieweit das aktuelle Verständnis von als

voneinander getrennten Theorien, die zu unterschiedlichen Berufsverständnissen führen, ein geeignetes Fundament für eine gemeinsame, zu entwickelnde Pädagogik sein kann, die für alle Kinder und Jugendliche Zuständigkeit zeigt. Dazu wäre Lehrkräftebildung an einer reflexiven Inklusion zu orientieren (Budde/Hummrich 2015), die Studierende dazu befähigt, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wahrzunehmen sowie die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren. Dies würde bedeuten, Lernprozesse zu initiieren, die eine Irritation und Dekonstruktion festschreibender, verallgemeinernder und normierender Bilder und Konzepte als festen Baustein in der Lehrkräftebildung beinhalten und zur Anregung und Ausbildung einer (machtkritischen) Reflexivität von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen als wichtige Kompetenz von Professionalisierung beitragen (Hummrich/Meier 2016). So könnte die Erziehungswissenschaft romantisierten Figuren von ‚Inklusion als Querschnitt‘ vermeiden und Anschlüsse und Verbindungen zu weiteren (bildungs-)politisch dringlichen Transformationsfeldern wie Nachhaltigkeit, Demokratie oder Migrationsgesellschaft herstellen.

Nina Blasse, Dr. des., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft.

Jürgen Budde, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

Andreas Köpfer, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Lisa Rosen, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Edina Schneider, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung Arbeitsbereich „Heterogenität und Inklusion“.

Literatur

- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg (2020): Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Gender* 11, 2, S. 27-41. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>.
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre: Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 60, 2, S. 164-175.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren – über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Dogmus, Ay-sun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 201-220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11.
- Florian, Lani/Camedda, Donatella (2020): Enhancing Teacher Education for Inclusion. In: *European Journal of Teacher Education* 43, 1, S. 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>.
- Forlin, Chris (Hrsg.) (2010): *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London, New York: Routledge.
- Frohn, Julia/Moser, Vera (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. In: *Zeitschrift für Inklusion* 15, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> [Zugriff: 26. Mai 2023].
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen; Verlag Barbara Budrich, S. 115-145. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.8>.
- Global Education Monitoring Report Team/International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020): *Inclusive Teaching*. Global Education Monitoring Report: Policy Paper, 43. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447> [Zugriff: 15. August 2023].
- Goldfriedrich, Martin (2023): Inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, S. 1-30.
- Grummt, Marek (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Hackbarth, Anja/Korff, Natascha/Köpfer, Andreas/Sturm, Tanja (2019): Reflexion von Inklusion und Exklusion in der Lehrkräftebildung. In: Ricken, Gabi/Degenhardt, Sven (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-95.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [Zugriff: 15. August 2023].

- Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (i. V.): Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In: Rosen, Lisa/Bastian, Pascal/Friedrich, Julia/Gericke, Erika/Hopmann, Benedikt/Köhler, Sina-Mareen/Köpfer, Andreas (Hrsg.): *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lehtomäki, Elina/Posti-Ahokas, Hanna/Beltrán, Ana/Shaw, Claire/Edjah, Hannah/Juma, Said/Mulat, Mekonnen/Hirvonen, Maija (2020): *Teacher Education for Inclusion: Five Countries across Three Continents*. Paris: UNESCO.
- Liebner, Saskia/Schmaltz, Claudia (2021): *Teacher Training for Inclusive Education in Germany*. In: Goldan Janka/Lambrecht, Jennifer/Loremann, Tim (Hrsg.): *Resourcing Inclusive Education*. Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 33-146.
- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: *Soziale Passagen* 6, 1, S. 69-84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>.
- Pinnock, Helen/Nicholls, Hayley (2012): *Global Teacher Training and Inclusion Survey. Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP)*. Hg. v. Enabling Education Network. United Kingdom.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen: Barbara Budrich, S. 53-78. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.6>.
- Rosen, Lisa (2022): *Teaching Inclusive Education in Higher Education: Perspectives from Teacher Educators in Brazil, Germany, Japan and Norway*. Paper at WERA 2022 Focal Meeting. San Diego, USA.
- Sawalies, Jennifer/Veber, Marcel/Rott, David/Fischer, Christian (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: *Schulpädagogik heute* 4, 8. http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download [Zugriff: 18. Januar 2023].
- Symeonidou, Simoni (2017): Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. In: *Disability & Society* 32, S. 1-22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>.
- Viermann, Mia (2022): *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5968>.

DEBATTE

„INKLUSION ALS UNVERZICHTBARER BESTANDTEIL ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER LEHRE: STELLUNGNAHMEN INNERHALB DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Zur Rahmung der Debatte

Jürgen Budde, Anja Hackbarth & Anja Tervooren

Die Arbeitsgruppe Inklusionsforschung der DGfE, 2016 von Mitgliedern unterschiedlicher Sektionen und Kommissionen, die sich im Themenfeld „Inklusionsforschung“ engagieren, gegründet, knüpfte zum einen an die erstarkenden Diskurse um Inklusion im Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention an und speiste sich zum anderen aus dem Interesse an Differenzkonstruktionen und Ungleichheiten in pädagogischen Kontexten und bündelt seitdem kontinuierlich Forschung zu dem Thema. Nach dieser ersten Phase der AG (2017-2019) wurde der Schwerpunkt in der zweiten Phase verstärkt auch auf Fragen der Gestaltung inklusiver universitärer Lehre gelegt und 2023 in Zusammenarbeit mit Mitgliedern der AG das Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ (s. Budde/Hackbarth/Tervooren 2023) vorgelegt. In diesem sind theoretische Positionen des Verhältnisses von In- und Exklusion sowie zentrale Eckpunkte für die Implementation von Inklusion als Thema der und als Herausforderung von hochschulischer Lehre formuliert.

Um eine breite Diskussion in der DGfE anzuregen, wurden für die sechste Arbeitstagung der AG im Juni 2023 an der Universität Bielefeld alle Sektionen bzw. Kommissionen der DGfE eingeladen, dieses Papier auf einem Round Table mit einem kurzen Statement zu kommentieren. Insgesamt 13 Sektionen und Kommissionen sind dieser Einladung nachgekommen und haben mit ihren Kommentaren den Positionen des Papiers aus der Breite der Fachgesellschaft heraus zahlreiche weitere Facetten und Impulse hinzugefügt. Zentrale Einsprüche waren etwa, dass intersektionale Perspektiven sorgsamer und breiter ausgebaut werden müssen, dass Inklusion immer noch (zu) sehr in der Lehrkräftebildung verortet wird und dass die spezifischen Perspektiven von Subdisziplinen gestärkt werden könnten.

Um der beeindruckenden Anzahl an Kommentaren zu dem Diskussionspapier und deren Komplexität zu würdigen und Inklusion als zentralem erzie-

hungswissenschaftlichen Querschnittsthema gerecht zu werden, druckt die Erziehungswissenschaft in den nächsten Ausgaben ausgewählte Stellungnahmen unterschiedlicher Sektionen bzw. Kommissionen in loser Folge ab. Ziel dieser Debatte ist es, auf diese Weise den Diskurs in der DGfE voran und unterschiedliche Perspektiven in Auseinandersetzung zu bringen. Die Diskussion darüber, in welcher Weise Inklusion ein unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre darstellt und welche Konsequenzen für die thematische, professionalisierungsbezogene und organisationalen Bedingungen hochschulischer Lehre daraus folgen, sollen so weiter konturiert werden. Die Sektion Organisationspädagogik bildet mit dem folgenden Papier den Auftakt.

Literatur

Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.

Organisation als Bezugshorizont eines relationalen Inklusionsbegriffs

Überlegungen zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der AG Inklusionsforschung aus organisationspädagogischer Perspektive¹

Julia Elven

Aus organisationspädagogischer Perspektive erscheint der Vorschlag interessant, *Inklusion* als einen *relationalen*, die erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen durchquerenden Begriff zu denken, denn bei *Organisation* handelt es sich ebenfalls um ein soziales Phänomen, das transversal in allen Bereichen der Bildung und Erziehung Relevanz entfaltet. Anders jedoch als der Begriff der Organisation oszilliert der pädagogische Inklusionsbegriff zwischen Definitionen, die ihn als begrifflich-konzeptionelles Analysewerkzeug erziehungswissenschaftlicher Forschung fassen, und Definitionen, die ihn als normative Prämisse pädagogischen Handelns konstituieren. Die organisationspädagogische Perspektive bietet in beide Richtungen Präzisierungspotenzial, da sie den Blick auf Organisation, d. h. auf einen zentralen Kontext inkludierender Praxis lenkt und diese in ihrer Spezifik sowohl analysierbar als auch bewertbar macht.

Daher konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf den ersten Teil des Diskussionspapiers *Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre*, nämlich auf die Auseinandersetzung mit dem „Verhältnis von Inklusion und Exklusion sowie von Allgemeinem und Besonderem“ in Bezug auf Differenzkategorien (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 105). Diskutiert wird also die Frage nach der Konstitution des Inklusionsbegriffs, der sich bisweilen als „politisch-programmatischer, normativer und wenn die Ebene der Umsetzung von bildungspolitischen Reformen betrachtet wird, manchmal auch dogmatisch verwendeter Begriff“ zeigt (Tervooren 2017, S. 14), der also in viele Richtungen offen und insofern (ähnlich wie auch andere erziehungswissenschaftliche Begriffe) zugleich theoretisches Konzept und Phänomen ist. Den Ausgangspunkt bildet eine These, die auf die Komplementarität von erziehungswissenschaftlicher Inklusions- und Organisationsforschung zielt und mithin die Potenziale für wechselseitige Bereicherungen be-

1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine leicht erweiterte Version des „Thesenpapiers aus organisationspädagogischer Perspektive“, das ich anlässlich der sektionsübergreifenden Round Tables auf der 6. Tagung der DGfE-AG Inklusionsforschung (16. und 17. Juni 2023, Universität Bielefeld) verfasst und dort vorgetragen habe.

tont: Für einen relationalen Inklusionsbegriff ist neben dem Verhältnis Inklusion/Exklusion vor allem auch der kontextuelle Bezugsrahmen (Schulklasse, Arbeitsmarkt etc.) konstitutiv. Dieser ist in modernen Gesellschaften in weiten Teilen organisational strukturiert.

Relationaler Inklusionsbegriff

Im Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung wird – im Sinne einer „Institutionen, Diskurse und Praktiken“ betonten Perspektive – eine relationale Konzeption des Inklusionsbegriffs vorgeschlagen, der am *Zugleich* inkludierender und exkludierender Wirksamkeit pädagogischen Handelns ansetzt, wobei der in Bildungs- und Erziehungsverhältnisse eingelassene Einbezug bzw. Ausschluss als interaktionales Ereignis (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 106), mit anderen Worten als ein *Doing Inclusion/Exclusion* adressiert wird. In dieser Hinsicht wird „eine Abgrenzung von vorrangig individualisierenden Konzeptionen von Behinderungen, Benachteiligungen und Ungleichheitslagerungen vorgenommen“, wird also eine Dezentrierung des Subjekts zugunsten der Betrachtung von „Macht- und Ungleichheitsverhältnissen“ vorgeschlagen (ebd.). Eine derartige Konzeption ist auf die „Empiriegeladenheit von Theorie“ angewiesen (Hirschauer 2008, S. 165), da die ungleichen Bedingungen von Inklusion/Exklusion zwar nicht zufällig, aber eben auch nicht generell zu bestimmen sind, sondern in Bezug auf spezifische kulturelle, institutionelle und historische Kontexte, die den Möglichkeitsraum für (diskriminierende) Differenzierungen bestimmen. Damit wird nicht nur der praktische Modus inkludierenden wie exkludierenden (pädagogischen) Handelns analysierbar, sondern auch der hiermit zusammenhängende Modus der Verallgemeinerung/Besonderung, genauer der exkludierenden, subjektkonstituierenden Bezeichnungspraxis (Butler 1991).

Diese Betrachtungsweise, die das inkludierende und exkludierende Moment pädagogischen Handelns von der empirischen Situierung her denkt und insofern auch die Kontingenz von Einschluss und Ausschluss betont, kann an eine ohnehin vorherrschende Unbestimmtheit des Begriffes anschließen: So merkt Anja Tervooren (2017, S. 16) an, dass der Inklusionsbegriff „weder ein klares Phänomen [umreißt J. E.], noch [...] theoretisch durchgearbeitet“ sei, wobei ebendiese „theoretische Leerstelle“ den Raum freigebe, um die „Normativität der Pädagogik selbst zum Gegenstand zu machen“. Dies ist auch dringend notwendig, denn die (bildungs-)politisch betriebene, wertebezogene Einordnung von Inklusion – als globale Norm in der UN-Behindertenrechtskonvention und den Sustainability Development Goals, wie auch als zentraler Imperativ der Bildungsgerechtigkeit einer *Bildung für alle* (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023) – gerät zu allgemein (Luhmann 2019): Unklar bleibt, was praktische Inklusion konkret bedeutet und wie sie situativ hervorgebracht wird, wie mit der Gleichzeitigkeit von Inklus-

sion und Exklusion im pädagogischen Handeln umzugehen ist und wie in der konkreten Bildungssituation und im spezifischen Erziehungskontext das Interferieren und Konkurrieren unterschiedlicher Ein- und Ausschlüsse wahrgenommen, bewertet und bearbeitet werden kann. Nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Analyse, sondern auch für die normative Einordnung und Erzeugung pädagogischer Handlungskonventionen ist also der systematische Blick auf den Kontext unabdingbar.

Organisation als Kontext praktischer Inklusion/Exklusion

Organisationen sind Kontexte praktischer Inklusion/Exklusion sowie zentrale Umsetzungsinstanzen inkludierender bzw. exkludierender Handlungsstrategien und sollten in dieser Hinsicht reflektiert werden. Diskurse der normativen Selbstversicherung und Aushandlung, institutionalisierte Verallgemeinerungen und Besonderungen sowie Konventionen der Inklusion sind in Organisationen situiert: Das inkludierende bzw. exkludierende Potenzial gegenwärtiger Modi des Lehrens, Erziehens, Bewertens, Beratens etc. wird erst im Kontext der organisationalen Strukturierung und Prozessierung (Klassenstrukturierung in Schulen, Wiedereingliederungsabläufe im Arbeitsamt etc.) und generell organisationaler Kulturen konkretisiert, aktualisiert und verändert. Die systematische Berücksichtigung des organisationalen Bezugsrahmens ist aus unterschiedlichen Gründen bereichernd:

- Jenseits der Kritik der Inklusionsdiskurse und der Problematisierung exkludierender Institutionen kommt der Ort der praktischen Inklusion/Exklusion in den Blick, sodass auch erforscht werden kann, wo die Alltagspraxis besser ist als ihr Ruf und wo Inklusion zum Lippenbekenntnis gerät. Dies kann bei der Konturierung neuer Wege und der Reflexion diskriminierender Normalisierung helfen.
- Auch die Intersektionalität von Inklusion/Exklusion lässt sich durch die organisationale Kontextualisierung genauer spezifizieren. Erst im Bezugsrahmen kann benannt werden, welche Differenzkategorien in welcher Weise exkludierend wirken (und welche nicht) und welche Exklusionsmuster praktisch interferieren und auf diese Weise Exklusion verändern, verstärken, verdecken etc.
- Organisationen sind Orte der Aushandlung unterschiedlicher normativer Perspektiven auf Inklusion/Exklusion. Damit kommen nicht nur unterschiedliche Verständnisse von Inklusion, sondern auch ggf. konfligierende Handlungsstrategien (Leistungsgerechtigkeit, funktionale Differenzierung etc.) in den Blick.
- Zudem sind sie Orte überindividuellen, organisationalen Lernens, d. h. sie bilden einen neuralgischen Punkt bei der Transformation inkludierender/

exkludierender Strukturen und Praktiken – auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene.

- Durch diese Kontextualisierung können spezifische pädagogische Maßnahmen getroffen und politische Strategien entworfen werden. Insofern wären eine explizite Adressierung und gezielte Reflexion auch bereichernd für kritisch-normative Positionierungen und Professionalisierungsprozesse.

Über den Bezugsrahmen Organisation können Inklusionsforschung und pädagogisches Handlungsfeld in Dialog treten, denn die spezifischen Perspektiven auf Inklusion etwa in Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung oder Sportpädagogik hängen auch mit der institutionellen und organisationalen Verfasstheit der sie interessierenden sozialen Welten zusammen. Insofern kann der basale konzeptionelle Einbezug des Kontextes in den relationalen Inklusionsbegriff zur Schärfung des Verhältnisses von allgemeiner und spezieller Thematisierung der Inklusion beitragen: Dort, wo das Denken im relationalen Gefüge praktischer Inklusion/Exklusion den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs verallgemeinert, (re-)spezifiziert ihn der institutionell-organisationaler Bezugsrahmen, ohne ihn auf die Sonderpädagogik zu begrenzen.

Umgekehrt hält die Inklusionsforschung eine unterrepräsentierte, aber bereichernde Perspektive für die Organisationspädagogik bereit. So zeigt etwa Christian Schröder (2023), wie sich Fragen organisationaler Beteiligungskulturen und der organisationalen Aushandlung von Selbst- und Mitbestimmung im Rahmen einer inklusionsinformaten Perspektive neu stellen. Die Teilhabe an organisationalen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen wird dann – jenseits mikropolitischen Betrachtungsweisen – als eine ergebnisoffene, allseitiges Lernen voraussetzende Suchbewegung und überdies als Modus Operandi inklusiver organisationaler Praxis sichtbar. Zudem kann auch das organisationspädagogische Kernthema organisationales Lernen (Göhlich et al. 2016) durch den Inklusionsbegriff neue Impulse erhalten, sei es in Auseinandersetzung mit der „lernende[n] Organisation, [...] die Inklusion lernend prozessiert“ (Schröder 2023, S. 80) oder in der Rekonstruktion der praktischen Kämpfe um Einbezug und Ausschluss sowie um die Definition von Allgemeinem und Besonderem, in denen sich Organisationen transformieren (Elven 2024). Insofern verspricht der Einbezug inklusionsforscherischer Betrachtungsweisen in die erziehungswissenschaftliche Analyse und pädagogische Begleitung organisationaler Prozesse eine aufschlussreiche Diskurserweiterung.

Julia Elven, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Literatur

- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elven, Julia (2024): Lernen aus Kritik. Kritik als organisationaler Lernanlass in konventionenanalytischer Perspektive. In: Dörner, Olaf/Damm, Christoph/Rundel, Stefan/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas/Truschkat, Inga (Hrsg.): *Organisation und Kritik*. 4. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: SpringerVS (im Erscheinen).
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/ Schröer, Andreas u. a. (2016): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In: Schröer, Anderas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 307-319. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_28.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165-187.
- Luhmann, Niklas (Hrsg.) (2019): *Schriften zur Organisation 3*. Gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23212-2>.
- Schröder, Christian (2023): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe – eine organisationspädagogische Perspektive. In: *Gemeinsam leben*, 2, S. 75-81.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat am 28. Juni 2023 den extern in Auftrag gegebenen Bericht zu ihrer Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle vorgelegt. In dem Bericht sind die disziplinären Verstrickungen und die disziplinäre Verantwortung unserer Fachgesellschaft auf der Grundlage der eigenen Archivalien und weiterer bereits zugänglicher Veröffentlichungen untersucht worden. Das zentrale Ergebnis lautet:

„Die DGfE hat – zumindest bis 2010 – als Lerngemeinschaft eine Chance zur Auseinandersetzung und damit zur Professionalisierung nicht genutzt und ist somit auch politisch hinter ihren eigenen Anforderungen geblieben. Sie hat ihre Aufgabe, bei gesellschaftlich virulenten Themen, für die es noch keine vorgefertigten Antworten gibt, als wissenschaftlicher Dachverband eine faktenbasierte Diskussion anzustoßen, im gegenständlichen Thema nicht wahrgenommen.“ (S. 58)

Nachdem die DGfE sich seit 2010 zumindest Schritt für Schritt mit der Aufarbeitung ihrer eigenen spezifischen Verantwortung für Gewaltverhältnisse in pädagogischen Institutionen beschäftigt sowie verschiedene Auseinandersetzungsformen erprobt und Forschung angeregt hat, hat sie sich jetzt also der Aufgabe zu stellen, die Anlässe für diese Reflexion zu vervielfältigen und vor allem zu verstetigen.

Ein wichtiger Baustein in dieser Auseinandersetzung war die Vergabe des Aufarbeitungsauftrags an das Institut für Konfliktforschung (IKF) in Wien, dessen Ergebnisbericht jetzt öffentlich zugänglich ist. Dieser Bericht basiert auf den Archivalien der DGfE, die in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main) gesammelt sind. Er wurde deshalb nach dem Hessischen Archivrecht geprüft und zudem einer ethischen und juristischen Prüfung unterzogen.

Alle im Bericht genannten Personen, deren Namen aus unveröffentlichten Archivunterlagen hervorgingen, wurden angeschrieben und um die Freigabe der sie betreffenden Passagen des Berichts gebeten. Die meisten haben eingewilligt, auch weil sie das Anliegen der Aufarbeitung teilen. Namen von Perso-

nen, die noch nicht zehn Jahre tot sind, wurden pseudonymisiert, desgleichen die Namen noch lebender Personen, die auf die Anfrage der DGfE aus vielfältigen Gründen (etwa auch ein sehr fortgeschrittenes Alter) nicht geantwortet haben oder auch keine Zustimmung auf die Anfrage geben wollten. Eine Nicht-Reaktion kann also nicht als bewusste Verweigerung gedeutet werden. Der Name einer Person, die nicht ausfindig gemacht werden konnte, wurde ebenfalls mit einem Pseudonym versehen. Namen von Personen, die bereits durch andere öffentlich zugängliche Aufarbeitungsberichte oder sonstige Publikationen bekannt waren, bedürfen keiner Pseudonymisierung. Gleiches gilt für Personen der Zeitgeschichte.

Dem Vorstand der Fachgesellschaft ist es ein sehr wichtiges Anliegen, mit der Veröffentlichung weitere Diskussionen unter ihren über 4.000 Mitgliedern, die in Forschung und Lehre die erziehungswissenschaftliche Disziplin vertreten, anzuregen und in verschiedenen Formaten auf Dauer zu stellen. Ein Schritt auf diesem Weg war die Herbsttagung „Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke“ im November 2023 in Erkner bei Berlin.

Die Auseinandersetzung über die spezifische Verantwortung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in der Debatte um sexuelle und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen in allen ihren Konsequenzen steht jedoch erst am Anfang und sollte von allen unseren Mitgliedern kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Literatur

Helga Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2023): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Wien: Institut für Konfliktforschung (IKF). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/Aufarbeitung_DGfE_Juni_2023.pdf [9. Oktober 2023].

Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 5. Juni 2023)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat weit über 4.000 Mitglieder und der überwiegende Teil dieser Mitglieder befindet sich in Qualifizierungsphasen. Diese erarbeiten einen Großteil des wissenschaftlichen Wissens und sie tun dies häufig auf Teilzeitstellen, die jedoch vielfach mit dem impliziten Anspruch verbunden sind, zumindest Vollzeit tätig zu sein. Diese in vielerlei Hinsicht schlechten Arbeitsbedingungen der größten Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind überaus bedeutsam für erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre in der Bundesrepublik Deutschland und die aktuellen Rahmenbedingungen erschweren gute Wissenschaft.

So unterschiedlich die Finanzierung der Stellen ist – über die Grundausstattung der Universitäten, (Pädagogischen) Hochschulen sowie Forschungsinstituten, über eine temporäre Finanzierung zusätzlicher Lehrkapazitäten etwa in der Lehrkräftebildung oder über Drittmittelgebende – so verschieden sind auch die mit diesen Stellen verbundenen Aufgaben. Wie viel Zeit dabei jeweils für die eigene Qualifizierung bleibt, ohne die ein Verbleib im Wissenschaftssystem nicht möglich ist, ist äußerst unterschiedlich: Während etwa Promovierende in drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten oder in Forschungsinstituten sich gänzlich Forschungsaufgaben widmen und qualifizieren können, müssen Promovierende an Universitäten und (Pädagogischen) Hochschulen während ihrer Qualifikationsphase vor allem Lehr- und Prüfungs- sowie Verwaltungsaufgaben übernehmen. Insbesondere die sogenannten Lehrkräfte für besondere Aufgaben (mit einem Lehrdeputat von bis zu 18 SWS/1,0 VZÄ) sind mit Aufgaben der Lehre so stark beansprucht, dass letztlich keine Zeit für die eigene Qualifikation zur Verfügung steht.

Anstatt diese unterschiedlich gelagerten schwierigen Arbeitssituationen zu verbessern, geht der vorgelegte Referentenentwurf insgesamt in die falsche Richtung. Dies liegt auch an einer fehlenden vertieften Analyse von Bildungswegen und Karriereentscheidungen, ein Thema, das in den Forschungsbereich der erziehungswissenschaftlichen Disziplin fällt. Suggestiert wird direkt zu Beginn, dass „erst [die] späte Entscheidung über einen dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft“ (Referentenentwurf, S. 1) das Problem sei, das es zu bearbeiten gelte. Doch das Problem ist nicht eine nicht zutreffend als individuell markierte „Entscheidung“, sondern die dauerhaft schlechten strukturellen Bedingungen für

wissenschaftliche Karrieren. Diese werden auch nicht allein durch gesetzliche Rahmenbedingungen produziert, sondern ebenso durch eine Unterfinanzierung der Universitäten und (Pädagogischen) Hochschulen. Deren flächendeckende Unterfinanzierung muss auf die politische Agenda gehoben werden statt der immer weitergehenden Regulierung ihres wissenschaftlichen Personals.

Professorinnen und Professoren erleben die Auswirkungen des WissZeitVG seit Jahren in ihrer Arbeit: Die hohe Arbeitsbelastung im sogenannten „Mittelbau“ bei gleichzeitiger geringer sozialer Absicherung treibt viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler während ihrer Qualifizierung aus der Wissenschaft: Menschen mit Sorgeverantwortung, *first generation academics*, die in unserer Disziplin über 50 Prozent der Studierenden ausmachen und entsprechend auch in einer hohen Zahl als Promovierende und Postdocs repräsentiert sind, ‚behinderte‘ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verlassen das Arbeitsfeld. Professorinnen und Professoren können aktuell immer nur mit kleinteiligen Maßnahmen, hier mal eine knappe Verlängerung aus Mitteln der Lehrstühle, dort ein Drittmittelprojekt, das die Qualifizierungszeit verlängert etc., arbeiten. Dem massiven strukturellen Problem können v. a. Politik und Gesetzgebung beikommen.

Eines der Kernprobleme wird darüber hinaus nur bedingt durch das WissZeitVG bearbeitet: Jenseits der Professur gibt es viel zu wenige Optionen, beruflich dauerhaft in der Wissenschaft zu bleiben und Lehre und Forschung miteinander zu verbinden. Lehre und Forschung brauchen jedoch neben Wechsel auch Kontinuität an den Standorten, die über das wissenschaftliche Personal garantiert wird. Mit solchen Optionen könnte auch dem Dilemma, dass längere Laufzeiten der Verträge auch die prekäre Lebenssituation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen verlängern, entgegengetreten werden.

Ohne Zweifel begrüßen wir, dass Befristungszeiten für Erstverträge auf einen klar umrissenen mehrjährigen Mindestzeitraum gesetzlich festgelegt werden. Allerdings orientieren sich die bisherigen Zeiten nicht im Mindesten an einer tatsächlichen Promotionslaufzeit oder der Herstellung einer Berufungsfähigkeit durch weitere wissenschaftliche Qualifikationen nach der Promotion. Promotionen dauern in unserem Fach (sowie anderen Geistes- und Sozialwissenschaften) in jedem dritten Fall mehr als 5 Jahre (siehe Promovierendenpanel des DZHW).

Zudem sind in allen Bildungsverläufen die sensiblen Phasen die Übergänge: Im Wissenschaftssystem ist es der Einstieg, der Übergang von der Prä- zur Postdoc-Phase sowie der Übergang in die Professur. Hier verlieren wir hoch qualifizierte und motivierte Wissenschaftler:innen, weil die Möglichkeit, kurzfristige pragmatische Lösungen zu finden, nicht in das WissZeitVG eingeschrieben ist. Auch ist nicht nachvollziehbar, wie die Differenz der gesetzlichen Mindestdauer von Erstverträgen zwischen der Prä- und der Postdoc-Phase begründet ist. Hier wird eine Ungleichbehandlung zwischen den Qualifizierungsphasen geschaffen. Für eine Disziplin, welche die Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung

sowie mit Differenzen in ungleichen Lebensverhältnissen als Kernaufgabe sieht, ist die Ermöglichung von verschiedenen Karriereoptionen eines der zentralsten Anliegen. Eine der zentralsten Ressourcen dazu ist Zeit. Dies wird in der vorliegenden Gesetzesfassung nicht adäquat berücksichtigt.

Wir begrüßen deshalb, dass nun auch für drittmittelfinanzierte Stellen Familien- und Pflegezeiten angerechnet werden und dies als „automatische Vertragsverlängerung insbesondere wegen familienbedingter Ausfallzeiten nach § 2 Absatz 5 durch einen zeitlichen Vorrang der Qualifizierungsbefristung nach § 2 Absatz 1“ (S. 2 des Referentenentwurfs) verstanden wird. Dies erfordert allerdings auch entsprechende Anpassungen bei den Drittmittelgebenden bzw. den Universitäten und darf nicht dazu führen, dass insgesamt weniger Geld für die wissenschaftliche Forschung zur Verfügung steht.

Die Gesetzesänderung sieht eine neue Höchstbefristungsregel vor, die die Laufzeit von Verträgen nach WissZeitVG von 12 auf 10 Jahre reduziert. Dies wird in der Präambel des Referentenentwurfs als Maßnahme verstanden, „Fehlentwicklungen entgegenzuwirken“ sowie für „Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in frühen Karrierephasen [...] gute und wettbewerbsfähige Beschäftigungs- und Karrierebedingungen“ (S. 1) zu schaffen. Aus unserer Sicht wird allerdings durch die vorgesehene Verkürzung der Regellaufzeit von Verträgen als Postdoc nach WissZeitVG deren ohnehin prekäre Situation weiter verschärft. Denn zum einen ist in der Erziehungswissenschaft nach wie vor für die Berufung auf eine Professur neben der Promot-on die weitere wissenschaftliche Leistung ausschlaggebend und der Zeitraum, diese zu erbringen, wird mit der Gesetzesänderung massiv verkürzt. Diese weitere Leistung besteht häufig aus der höchst zeitaufwendigen Einwerbung und Durchführung von Drittmittelprojekten sowie dem auch Zeit brauchenden Publizieren in peer reviewed Zeitschriften. Zum zweiten stellen sich insbesondere für Postdocs in der Lehre und Betreuung von Studierenden sowie in der akademischen Selbstverwaltung der Universitäten zahlreiche Aufgaben, sodass sie häufig der eigenen Qualifizierung nicht die Priorität einräumen (können), von der mit diesem Referentenentwurf aber ausgegangen wird. Zum dritten verkennt das Gesetz, dass der Übergang auf eine Professur, also die Bewerbungs- und Berufungsphase, einen weit mehr als ein Jahr umfassende Zeitraum darstellt, die in der Qualifikationszeit Berücksichtigung finden muss.

Unserer Ansicht nach bedarf es nicht der Verkürzung, sondern der Ausweitung der Befristung der Postdoc-Phase auf acht Jahre und zugleich einer Quote für Dauerstellen im akademischen Mittelbau an Universitäten. Nur so kann Verlässlichkeit der wissenschaftlichen Karriereplanung garantiert als auch qualitätsvolle universitäre Lehre abgesichert werden. Wir sehen in der Verkürzung der Beschäftigungszeit nach WissZeitVG zudem eine Ungleichbehandlung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in frühen Karrierephasen in Bezug darauf, ob sie ihre Qualifikationszeit in Deutschland (nach WissZeitVG) oder im Ausland absolviert haben, denn im Ausland erworbene

Qualifikationszeiten werden nicht angerechnet. Insofern widerspricht das WissZeitVG der Idee einer ‚europäischen Gleichbehandlung‘.

Wir kritisieren, dass das WissZeitVG ab einem Stellenumfang in der Wissenschaft von 25 Prozent Anwendung finden soll. U. E. kann erst dann von wissenschaftlicher Karriere gesprochen werden, wenn ein Arbeitsvertrag in der Wissenschaft es zulässt, sich damit auch den Lebensunterhalt zu sichern, was erst ab 75 Prozent der Fall ist. Es ist nicht nachvollziehbar, weshalb die Qualifizierungszeit des WissZeitVG für Personen, die in der Wissenschaft gering beschäftigt sind, die gleiche Dauer haben soll wie für Personen, die vollbeschäftigt sind. Wir sind der Auffassung, dass die Qualifizierungszeit nach WissZeitVG grundlegend an den Beschäftigungsumfang in der Wissenschaft geknüpft werden sollte insofern, dass die im Gesetz festgelegte Höchstdauer sich auf einen Vertrag in der Wissenschaft von 1,0 VZÄ bezieht. Ein geringerer Beschäftigungsumfang sollte sich entsprechend in der Verlängerung der Befristungsdauer nach WissZeitVG niederschlagen.

Schließlich stehen wir der Regelung von Beschäftigungen vor dem Studienabschluss durch das WissZeitVG kritisch gegenüber. Da die wissenschaftliche Tätigkeit in der Erziehungswissenschaft erst nach Masterabschluss bzw. 1. Staatsexamen begonnen werden kann, verstehen wir nicht, inwiefern die Beschäftigungsverhältnisse von Studierenden an Universitäten und Hochschulen Regelungsbestand des WissZeitVG sind. Gleichwohl begrüßen wir ausdrücklich, dass es auch für Studierende an den Universitäten Mindestvertragslaufzeiten als Studentische Hilfskräfte geben soll.

Der Vorstand, 3. Juli 2023

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Zum Zeitpunkt dieser Berichtszusammenstellung stehen zentrale Aktivitäten der Sektion an. Dieser Bericht darf diese Aktivitäten nicht unerwähnt lassen, muss aber über drei verschiedenen Tagungen aufgrund der Erscheinung dieses Heftes zum Ende des Jahres 2023 in der Futur-II-Form berichten. Eingehendere Berichte in der gängigen Vergangenheitsform werden sicherlich im nächsten Heft enthalten sein.

Sektionstagung September/15. Forum junger Bildungshistoriker:innen

Wenn der werthe Leser diesen Bericht liest, wird die Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung zum Thema „Freiheit und Gleichheit. Konflikte in der Geschichte von Bildung und Erziehung“ (11. bis 13. September 2023) an der Humboldt-Universität zu Berlin stattgefunden haben. Das thematisch anregende Programm, die Referierenden sowie Abstracts der Keynotes von Michael Geiss (PH Zürich) und Dr. Susanne Schregel (Universität Kopenhagen) können der Leser weiterhin unter folgenden Link erreichen: <https://klickmeister.github.io/freiheit-und-gleichheit-in-der-bildungsgeschichte/>.

Ebenfalls unter diesen Link ist das Programm des 15. Forums junger Bildungshistoriker:innen zu finden (vgl. Bericht der Emerging Researchers unten). Es ist eine außerordentlich positive Entwicklung, dass die Foren von Emergent Researchers und der Sektionsmitglieder in enger Abstimmung stattfinden. Schließlich war im Rahmenprogramm der Tagung die Eröffnung des Digital History of Education Lab der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, eine sicherlich für unsere Arbeit bereichernde und herausfordernde Möglichkeit sowohl der bildungshistorischen Forschung als auch der Präsentation von Ergebnissen, geplant.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Auch im zurückliegenden Halbjahr wurde die Arbeit im DFG-Projekt zur Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) in ein hybrid erscheinendes Journal noch durch den im Vorjahr erfolgten Cyberangriff auf die digitale Infrastruktur der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung behindert. Wie sehr die durch das Digitalisierungsprojekt ohnehin in Umstellung befindlichen Redaktionsabläufe durch diesen Angriff zusätzlich gestört wurden, lässt sich an der Verzögerung des Erscheinens von Band 28

leicht ablesen. Redaktion und Geschäftsstelle bedanke sich bei allen Lesenden des JHB herzlich für ihre Geduld. Der allmähliche Wiederaufbau der technischen Infrastruktur und die Anpassung des Workflows im Projektzusammenhang zeitigen Resultate. Die vorübergehend nicht erreichbare Webpräsenz des JHB ist mittlerweile wieder online (<https://jb-historische-bildungsforschung.de/index.html>). Hier sind die bisher erschienenen Bänder als PDF-Volltexte verlinkt; Band 27 ist bereits im neuen XML-basierten Format aufrufbar, auch wenn die erweiterten Funktionalitäten der Medienpräsentation noch nicht wieder in vollem Umfang zur Verfügung stehen. Die in ihrem Erscheinungsbild ebenfalls modernisierte Printversion wurde in Zusammenarbeit mit dem Klinkhardt-Verlag für Band 28 (Themenschwerpunkt: „Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“) realisiert. Der gedruckte Band erscheint im August 2023. Im zweiten Halbjahr 2023 soll auch die Veröffentlichung von Band 29 (Themenschwerpunkt „Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten“) erfolgen. Auf ihren Call zum Band 30 zum Thema „Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung im 19. und 20. Jahrhundert“ erhielt die Redaktion erfreulich große Resonanz.

Emerging Researchers

Nachdem der Workshop „Von der Promotionsförderung zur internationalen Konferenz“ für die Emerging Researchers im letzten Jahr stattfand, kommen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch dieses Jahr wieder zusammen. Das Forum junger Bildungshistoriker:innen (Emerging Researchers‘ Conference for the History of Education) wird dieses Jahr vom 8. bis 10. September 2023 im Vorfeld an die Sektionstagung an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden. Das Programm verspricht vielfältige Einblicke in Qualifizierungsarbeiten, ebenso wird es ausreichend Zeit und Raum zur Vernetzung geben. Die Teilnahme als Gast (ohne eigenen Beitrag) ist gerne gesehen und mit einer formlosen Anmeldung bis zum 1. September 2023 per Mail an hbfbf.emerging-researchers@uni-muenster.de möglich. Weitere Informationen werden über den Verteiler der Emerging Researchers und über die „Twitter“-Seite [@HistEdGER](https://twitter.com/HistEdGER) durch den Sprecher Andreas Oberdorf (Münster) und die Sprecherin Stefanie Vochatzer (Paderborn) bekannt gegeben.

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Beim Erscheinen dieses Hefts wird ebenfalls die Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) zum Thema „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“ am 6. und 7. Oktober 2023 an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe stattgefunden haben. Die Frage, inwiefern Gefühle durch Erziehung geformt oder Emotionen pädagogische genutzt wurden, wird im Zentrum des Treffens gestanden haben. Der zeitliche Fokus erstreckt sich

vom Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. Mit dieser Tagung setzt AVE seine Kooperation mit dem Historischen Institut der Tschechischen Akademie der Wissenschaften fort. Zudem kann der AVE auch auf 30 Jahre Tagungen des Arbeitskreises (1993-2023) zurückblicken. Zu diesem Anlass hält Prof. Dr. Claudia Jarzebowski (Universität Bonn) einen Festvortrag zum Thema Bildung und Kolonialismus im 18. Jahrhundert.

Weitere digitale Veranstaltungen der AVE im neuen Vortrags- und Diskussionsformat „Bildungsgeschichte Online“ nach dem erfolgreichen Auftakt mit Dr. Christiane-Richard Elsner (Hagen) und nach der Fortsetzung mit Prof. Dr. Luana Salvarani (Parma) sind in Planung.

Statement der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) zu ihrem digitalen Angebot

Nach dem Cyberangriff auf das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation im Oktober 2022 sind seit Juli 2023 alle digitalen Angebote der BBF wieder online, jedoch teilweise noch nicht mit dem Datenumfang und den Funktionalitäten wie vor der Cyberattacke. Insbesondere bei ScriptaPaeagogica ist aufgrund der großen Datenmenge und Komplexität die Wiederherstellung zeitaufwendig. Voraussichtlich stehen die Onlineangebote im Lauf des 4. Quartals 2023 wieder uneingeschränkt zur Verfügung.

Verheißender Ausblick

Zum Zeitpunkt dieses Berichts ist das Programm für den DGfE-Kongress im März in Halle noch nicht online. Aufgrund des Hauptthemas rechnen wir mit starken Panels und Präsentationen. Diese Tagungsaktivitäten bilden gleich den Kern der Aktivitäten des Vorstands im letzten Semester. Es sind jedoch weiterhin zentrale Aktivitäten der Sektion in aller gebotenen Kürze anzuzeigen.

Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich) und Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt durch Alexander Maier (München & Saarbrücken), Joachim Scholz (Bochum) und Stefanie Vochatzer (Paderborn), Andreas Oberdorf (Münster) und die Leitung der BBF/DIPF

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die 12. Sektionstagung zum Thema „Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation“ fand vom 8. bis 10. März 2023 an der Universität Koblenz statt.

Wie konkretisieren sich algorithmisierte Gesellschaften in Bereichen der Bildung und Erziehung? In welcher Hinsicht ‚verrückt‘, ‚erschüttert‘ und ‚verwandelt‘ künstliche Intelligenz die erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und pädagogischen Handlungsfelder? Was bedeutet die sich ihren Weg bahrende kulturelle Transformation, die unter der Bezeichnung Digitalität firmiert, für Lebensverläufe, pädagogische Institutionen wie auch das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft? Mit diesen und weiteren Fragen der Transformationen durch das Digitale haben sich an die 100 Teilnehmende beschäftigt. Organisiert wurde die Tagung von Thorsten Fuchs und dem Team der Koblenzer Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Nach einer thematischen Einführung in die Tagung standen in den ersten drei Vorträgen zentrale Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft auf der Agenda; zum einen in Bezug auf die Erzeugung von neuen Sicht- und Unsichtbarkeiten aus Anlass des Digitalen in Bildungsräumen (Daniel Goldmann & Marcus Emmerich), zum anderen in Auseinandersetzung mit dem Begriff Erziehung (Matthias Steffel). Dabei wurde u. a. die Frage aufgeworfen, ob bzw. wie sich „Charaktererziehung“ im Horizont der Datafizierung aktueller Wirklichkeiten denken lässt (Thomas Rucker). Der erste Tag endete am frühen Abend mit einem Besuch des Bundesarchivs, bei dem die Teilnehmenden die Gelegenheit hatten, die Vorgehensweisen einer Digitalisierung der Akten von bundesdeutscher Bedeutung und Methoden der Archivierung sogenannter E-Akten kennenzulernen.

Der zweite Tag konzentrierte sich am Vormittag mit vier Vorträgen auf die Stellung des Menschen im Zeitalter der Digitalität. Die einem Buchtitel von Max Scheler entlehnte Formulierung lenkte unmissverständlich die Aufmerksamkeit auf die anthropologischen Dimensionen des verhandelten Themas. Sind es Computer und Maschinen, die den Prozess unaufhaltsam fortschreiten lassen und eine Kultur der Digitalität vorgeben, sodass sich allenfalls darauf reagieren lässt? Oder sind es Menschen, die den digitalen Wandel hervorbringen und die auch davon profitieren können, die also die Offerten nutzen müssen, die Softwaretechnologie zu einer konvivialen, d. h. lebensfreundlichen jenseits des drohenden „Überwachungskapitalismus“ zu machen? Fokussiert auf erziehungswissenschaftliche Themen wurde in diesem Spannungsfeld etwa diskutiert über die Unmündigkeit der smarten Nutzenden (Florian Krückel & Manuel Neubauer) sowie über relationale Lernkontexte in Mensch-Maschi-

ne-Beziehungen (Inga Truschkat). Weitere Vorträge wurden gehalten von Florian Dobmeier und Malte Brinkmann. Am Nachmittag ging es um datafizierte Ordnungen des Wissens – und zwar um die des Unterrichtswissens (Kerstin Rabenstein & Matthias Proske), Körperwissens (Gabriele Sorgo) und erziehungswissenschaftlichen Wissens (Susann Hofbauer).

Eine Podiumsdiskussion zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft unter Beteiligung von Kerstin Jergus, Gabriele Weiß, Anke Wischmann, Ruprecht Mattig und Wolfgang Meseth sowie die Mitgliederversammlung der Sektion beschlossen den Tag.

Am dritten Veranstaltungstag standen schließlich nochmals in fünf Vorträgen digitale Netzpraktiken im Fokus, die u. a. Gaming-Szenen (Tim Böder), digitale Vergemeinschaftungen (Christophe Lerch & Christine Wiezorek) und Widerstand in virtuellen Spielen (Tim Homrighausen) zum Thema machten. Über das Phänomen der Hamsterbilder, einem von Kindern und Jugendlichen im Frühjahr 2020 praktizierten Internettrend, wurde etwa aufgezeigt, wie die Konstruktion individueller Identitätsentwürfe und Praktiken kollektiver Vernetzung mit der Politizität einer Verhandlung von Wissen in Verbindung steht (Jens Oliver Krüger). Die Zuspitzung der Kommodifizierung von Bedürfnissen im digitalen Raum stand wiederum im Zentrum einer kritischen Analyse von virtuellen Selbstrepräsentationen (Moritz Krebs & Timur Rader).

Mit den insgesamt 15 Vorträgen, die auf der Sektionstagung in Koblenz gehalten wurden, ist deutlich geworden, wie sehr die Erziehungswissenschaft in Anbetracht der skizzierten Entwicklungen vor der Herausforderung steht, Digitalität in den großen Umschriften, die sie für Lern- und Bildungsprozesse insgesamt erzeugt, ebenso zu beobachten wie kritisch zu reflektieren. Epistemologische und ethische Fragen, z. B. bezogen auf die Verschiebungen im Raum des Sicht- und Sagbaren durch die Datafizierung aktueller Wirklichkeiten und die Hervorbringung sozialer Ungleichheiten, verlangen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive genauso nach Diskussionen, wie es anthropologische tun, die u. a. der widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von algorithmisierten Ordnungen auf der einen und einer Dynamisierung hybrider Subjektkulturen auf der anderen Seite nachspüren. Das erziehungswissenschaftliche Denken, so die Bilanz, die am Ende der Sektionstagung zu ziehen war, dürfte gut daran tun, sich weiter in den Bemühungen um Theorieentwicklung mit digitaler Netzwerklogik, KI & Co. auseinanderzusetzen – nicht um Bildungsfragen angesichts der technischen Veränderungen ad acta zu legen, genauso wenig aber pauschal zum Techlash auszuholen, sondern um Pädagogik auf die Problematisierung der individuellen und sozialen Gestaltung des Menschen hin zu reformulieren und weiterzudenken.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung wechselte turnusmäßig der Vorstand der Sektion. Aus den vier Kommissionen kommen die dort im Herbst neu gewählten Kommissionsvorsitzenden in den Vorstand der Sektion für zwei Jahre: Gabriele Weiß (Sektionssprecherin), Ruprecht Mattig (Schatzmeister), Wolfgang Meseth sowie Juliane Engel und Anke Wischmann.

Die Sektionssprecherin nahm an der Tagung der DGfE „AG Inklusionsforschung“ an einem Round Table teil und vertrat dort die Sektion. Der Input bestand in einer überblickshaften Einschätzung der Lage in der Sektion zum Thema Inklusion und der Positionierung zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung“ (in Erziehungswissenschaft Heft 66).

Gabriele Weiß (Siegen)

Sektion 3 – Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft

Bericht zur Jahrestagung 2023 „Transformation(en) im Fokus der SIIVE. Transformationsprozesse erforschen, reflektieren, begleiten“

Der Begriff Transformation ist zu einem wichtigen Schlagwort nicht nur innerhalb der SIIVE, sondern der gesamten Disziplin der Erziehungswissenschaft geworden. Die digitale Transformation von Bildungseinrichtungen – beschleunigt durch die Corona-Pandemie –, die gewünschte globale Transformation in Richtung Nachhaltigkeit oder auch die Diskussion um die transformatorische Bildungstheorie sind nur einige Beispiele dafür. Diese zunehmende Verwendung des Begriffs „Transformation“ bringt Herausforderungen und Fragen mit sich:

- 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 am 9. und 10. März 2023 an der Freien Universität Berlin ging diesen und weiteren Fragen nach. Eröffnet wurde die Tagung vom Vorstand der SIIVE vertreten durch Dr. Mandy Singer-Brodowski und dem Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie, Prof. Dr. Rainer Watermann. Die erste Keynote von Dr. Julia Bentz (Nova University of Lisbon) „Exploring the ‚how‘ of transformation“ hatte einen Fokus auf der Konzeptualisierung von Transformationsprozessen aus Perspektive der Nachhaltigkeitsforschung. Die insgesamt über 130 Teilnehmenden der Tagung konnten sich anschließend in sechs vorbereiteten Panels und neun zusammengestellten Sessions einbringen. Das Themenspektrum reichte dabei von „Transformation der Erziehungswissenschaft durch Dekolonisierung“ über „Leerstellen im Diskurs um Nachhaltigkeitstransformationen und BNE“ bis hin zu „Transformationen im Bildungssystem“ und „Religion der Anderen? Transformationsprozesse muslimischer Religiosität im Spiegel (erziehungs-) wissenschaftlicher Forschung“. Der Nachmittag des 9. März wurde vom zweiten Keynote-Speaker, Prof. Dr. Marc Hill (Leopold-Franzen-Universität Innsbruck) mit seinem Vortrag „Postmigrantisch transformiert. Von der urbanen Vielfalt zur diversitätsbewussten

Bildung“ gestaltet. Es folgten die Mitgliederversammlungen der Kommissionen und der Sektion, bevor Interessierte in der Domäne Dahlem gemeinsam zu Abend essen konnten. Den zweiten Tagungstag eröffnete die dritte Keynote-Speakerin, Prof. Dr. Nelli Piattoeva (Tampere University) mit ihrer Präsentation über Zeit in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft „The hidden agents of educational transformations: spotlighting the role of numbers, infrastructures and mundane things“. Anschließend folgten wieder Sessions und Panels. Ein Teil der Tagung fand komplett auf Englisch statt, sodass auch internationale Gäste teilnehmen konnten. Insgesamt erwies sich das Tagungsthema der Transformationen als ergiebig und die Themen der drei Kommissionen verbindend. Dabei konnten sowohl eigene als auch gemeinsame Fragen und Forschungsprojekte diskutiert werden.

Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)

Aktuelle Themen und Entwicklungen

Am 30. November und 1. Dezember 2023 veranstaltet die VIE-Kommission ihre nächste Winter School für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler. Unter dem Titel „Der Vergleich als Methode in einer zunehmend fluiden Welt“ haben Prä- und Postdocs an zwei Tagen die Möglichkeit, ihre aktuellen Projekte vorzustellen und zu diskutieren; zwei Keynotes (national/international) sowie Workshops zu *academic writing* und Forschungsdatenmanagement ergänzen das Programm. Wie schon in der Vergangenheit wird die VIE bei der Organisation und Durchführung der Veranstaltung substanziell vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) in Frankfurt am Main unterstützt. Weitere Informationen finden sich unter folgendem Link: <https://ice.dipf.de/de/veranstaltungen/winter-school-2023>.

Die vor zwei Jahren initiierten VIE-World Cafés für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die sich jeweils mit einem bestimmten regionalen Schwerpunkt beschäftigen, haben in 2023 unterschiedliche Netzwerkprojekte initiiert. Das World Café Afrika führte am 8. März 2023 einen eintägigen Workshop in Berlin durch, aus dem ein Themenheft in der Zeitschrift *Tertium Comparationis* unter dem Titel „Forschung in Nord-Süd-Relationen: dekoloniale und demokratische Zugänge zu Bildung und Erziehung in Subsahara-Afrika“ hervorgehen wird. Der Call for Papers zum Themenheft ist erschienen. Das World Café Lateinamerika veranstaltet am 27. Oktober 2023 ein Webinar mit internationalen Guest Speakern zum Thema „Education in Latin America Today: Voices, Trajectories and Innovations“.

Kommission für Interkulturelle Bildung (KIB)

Publikationen

ZeM (Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung) 1-2023: Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismuskritik. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblicke (Juni 2023).

Tagungen

Am 8. Dezember 2022 fand die Tagung „Rassismuskritik in Schule und Erziehungswissenschaft. Was war? Was ist? Was muss noch kommen? Zeit für eine Bilanz!“ des Netzwerks für Rassismuskritische Schulpädagogik in Kooperation mit EOTO e. V. statt, die von der Kommission finanziell unterstützt wurde. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern waren Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und zivilgesellschaftliche Akteure mit Inputs und in Diskussionsrunden beteiligt. Weitere Informationen finden sich auf der Homepage des Netzwerks.

Für 2024 plant die Kommission eine weitere Tagung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase (angesiedelt an der TU Berlin) zum Thema „Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung“.

Vorstandsarbeit

Auf der Kommissionssitzung am 9. März 2023 wurde nach einem mehrjährigen Austausch- und Diskussionsprozess folgender Name für die Kommission neu gewählt: Kommission für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft (mit dem Akronym KEBIM). Der Antrag zur Umbenennung wird zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses (15. August 2023) vom DGfE-Vorstand beraten. Zudem wurde auf der Sitzung Prof. Dr. Aysun Dođmuş als neues Incoming-Mitglied in den Vorstand der Kommission gewählt. Prof. Dr. Patricia Olivera Stošić hat nach sechs Jahren im KIB-Vorstand (davon die letzten zwei als Outgoing-Mitglied) den Vorstand verlassen. Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou hat den Vorsitz übernommen.

Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Tagungen

Vom 25. bis zum 27. September 2023 findet an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die BNE-Kommissionstagung 2023 „Kontroversen und Debatten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung“ statt. Mit dem Tagungsthema wollen das Organisationsteam die zunehmenden Zielkonflikte und Debatten im Kontext einer nachhaltigen Transformation unserer Gesellschaften und ihre Implikationen für die BNE in den Fokus rücken. Das Programm kann hier eingesehen werden: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-zentrale-einrichtungen/BNE-Zentrum/Dokumente/Programm_DGfE-BNE2023_20230918.pdf.

Vorstandsarbeit

Auf der Kommissionssitzung am 9. März 2023 wurde Dr. Jana Costa als neues Ingoing-Mitglied in den Vorstand der Kommission gewählt. Dr. Verena Holz hat den BNE-Vorstand verlassen. Dr. Helge Kminek hat den Vorsitz des Vorstands übernommen.

Mandy Singer-Brodowski (Berlin)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Padlet: Angebote und Veranstaltungen

Wir sammeln und veröffentlichen Angebote und Veranstaltungen zur Weiterqualifikation in Theorie und Empirie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in einem Padlet. Für jede Veranstaltung sind knapp der Ort, der Zeitraum sowie der Link zu mehr Informationen angegeben. Das Padlet kann unter <https://padlet.com/wqvernetzung/re9kvgbrjbxosbk4> aufgerufen werden und wird von Isabel Kratz betreut, die gerne auch Hinweise zu weiteren Angeboten und Veranstaltungen aufnimmt, um sie über das Padlet zu streuen.

Theorie- und Empirie-Arbeitsgruppen

Unser Netzwerk umfasst verschiedene Theorie- und Empirie-Arbeitsgruppen, die sich in unterschiedlicher Weise treffen, um auf Peer-Ebene gemeinsam Fragen empirischer und theoretischer Forschung zu diskutieren, sich zu Texten auszutauschen oder an Daten zu arbeiten. Auf der Homepage unseres Netzwerks (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen>) finden sich Ansprechpersonen und Übersichten über die AGs, die i. d. R. offen für weitere interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen sind.

AG Diskriminierungserfahrungen in Qualifizierungsphasen

Im Anschluss an das in der DGfE-Sektion Schulpädagogik jährlich stattfindende Forschungs- und Netzwerktreffen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (FNWQ) hat sich im Jahr 2022 eine Arbeitsgruppe konstituiert, die sich mit Diskriminierungsformen durch machtvoll strukturierte Betreuungs- und Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen auseinandersetzt. Ziel der AG ist es, die in diesem Kontext vorliegenden Erfahrungen zu sammeln und systematisieren, über ebendiese zu informieren sowie über die inhärenten Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten in den Austausch zu kommen.

Die AG lädt alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen dazu ein, in einem ersten Schritt auf Peer-Ebene in einem geschützten Rahmen Irritationsmomente sowie eigene Erfahrungen mit Machtstrukturen und Diskriminierung zu teilen. In einem zweiten Schritt wird auf der Basis einer Systematisierung der vorliegenden Erfahrungen ein Papier ent-

wickelt, mit dem in einen Austausch sowohl mit der DGfE-Sektion Schulpädagogik als auch dem Vorstand der DGfE gegangen werden soll, um entsprechende Infrastrukturen zur Beratung und Unterstützung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einzurichten.

Derzeit wird eine Bedarfs- und Erfahrungsumfrage erstellt, die die Grundlage für die weiterführenden Überlegungen und Aktivitäten sein wird. Dabei befassen wir uns auch mit der Frage der Anonymisierung und dem Umgang mit den Erfahrungsberichten.

In der AG arbeiten Dr. Andrea Bossen, Dr. Eva Dalhaus, Katharina Kanz, Anja Langer und Dr. Dominique Matthes. Die AG freut sich über weitere Mitglieder.

AG Theorienqualifizierung

Seit mehr als zwei Jahren gibt es in unserem Netzwerk eine AG Theorienqualifizierung, in der zunächst Sven Pauling und Dr. Richard Lischka-Schmidt mitarbeiteten und die zuletzt durch Anne Häseker, Cornelia Jacob, Anne Lill, Simone Meili und Vanessa Pieper Verstärkung erfahren hat. Die AG beschäftigt sich damit, wie innerhalb der DGfE insgesamt und in unserer Sektion Möglichkeiten der Qualifizierung in Theorien ausgebaut werden können, da wir hier gegenüber der forschungsmethodischen/empirischen Qualifizierung einen großen Bedarf sehen. Dazu haben wir einige Ideen entwickelt – etwa die Erweiterung der Summer School um theoretische Workshopangebote, eine eigene Winter School, Mittel für die Einladung von Expertinnen und Experten in Theorie-Arbeitsgruppen und -Werkstätten oder ein stärkeres Angebot an Pre-Conferences – und an den DGfE-Vorstand herangetragen. Dies hat mit dazu beigetragen, dass im Dezember 2024 ein DGfE-weiter Sondierungsworkshop zu Theorieangeboten stattfinden wird. Wir freuen uns, dass der DGfE-Vorstand mit diesem Sondierungsworkshop eine Diskussion über Angebote und Möglichkeiten der Weiterentwicklung theoretischer Qualifizierung anstößt.

Gespräche des DGfE-Vorstands mit Prae- und Postdocs

Unser Netzwerk hat mit jeweils mehreren Teilnehmenden an den vom DGfE-Vorstand initiierten Gesprächen mit Prae- und Postdocs teilgenommen. Die Teilnehmenden haben die Gespräche intensiv vor- und nachbereitet und in den Gesprächen Probleme markiert und konkrete Veränderungsperspektiven aufgezeigt. So haben wir auf die letztlich allseits bekannten prekären Beschäftigungsbedingungen, insbesondere auf die schwierige Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Tätigkeit und Care-Arbeit hingewiesen, zu denen wir uns eine deutliche Positionierung der DGfE und ein Leitbild guter Beschäftigungsbedingungen über allgemeine Standards hinaus wünschen. Problematisch erscheinen uns auch die unklaren Qualifikationsanforderungen gerade in der Postdoc-Phase (z. B. Frage der Habilitationsadäquanz oder Relevanz nicht-wissenschaftlicher Qualifikationen wie Personalführung), wofür die DGfE

Leitlinien entwickeln könnte. Eine institutionelle Stärkung der Stellung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen innerhalb der DGfE haben wir ebenso vorgeschlagen (Abschaffung des Assoziierten-Status, Vertretung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in Vorständen auf allen Ebenen der DGfE, Rat der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen) wie die Unterstützung von Dienstreisen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen in Qualifizierungsphasen durch die DGfE, Coachings für Berufungsverfahren oder die Einrichtung einer Vertrauensstelle innerhalb der DGfE, um eine Ansprechperson für Konflikte infolge der durch Macht-, Abhängigkeits- und Hierarchieverhältnisse strukturierten Arbeits- und Betreuungssituation zu schaffen. Auch ein Leitbild der DGfE zur Betreuung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen erscheint uns hier sinnvoll. Wir sind gespannt auf den weiteren Austausch mit dem Vorstand und würden es begrüßen, wenn der Vorstand die vielen geäußerten Ideen weiterverfolgt.

9. Forschungs-und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Vom 22. bis zum 24. Februar 2023 haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zum diesjährigen Forschungs- und Netzwerktreffen (FNWQ) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg getroffen. In verschiedenen Formaten eröffnete das Treffen den 50 Teilnehmenden die Möglichkeit, gemeinsam Fragen hinsichtlich des (eigenen) Qualifikationsprozesses zu diskutieren und sich zu vernetzen. Nach einem Grußwort von Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, bildete der Vortrag von Dr. Mai-Anh Boger mit dem Titel „Empowerment mit, im und durch den Wissenschaftsbetrieb“ den inhaltlichen Auftakt der Tagung. Einer angeregten Plenumsdiskussion folgten über insgesamt drei Tage hinweg 28 (teilweise parallel) arbeitende Konzeptions-, Empirie- und Theorieerkstattungen, ergänzt durch ein kulturell-kulinarisches Abendprogramm.

Die konzeptionellen Forschungswerkstätten ermöglichten es, Fragestellungen, theoretische Konzeptionen sowie die methodischen Umsetzungen von Forschungsprojekten im Peerkontext zu diskutieren – in diesem Jahr wurden elf Projekte vorgestellt. In den empirischen Werkstätten standen die gemeinsame Auseinandersetzung und Analyse empirischen Datenmaterials der Teilnehmenden im Fokus. In den insgesamt zwölf Werkstätten wurde dokumentarisch, qualitativ-inhaltsanalytisch, objektiv-hermeneutisch, adressierungsanalytisch, deutungsmusteranalytisch und ethnographisch gearbeitet. Die Theorieerkstattungen, erstmals beim FNWQ 2021 etabliert, eröffneten 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 – zur Professionstheorie, Praxistheorie, Systemtheorie, Organisationstheorie, Schultheorie, Habitusstheorie, Unterrichtstheorien und zur

Theorie Bourdieus diskutierten die Teilnehmenden (Grundlagen-)Texte und/oder besprachen die Theoretisierung bzw. die theoretische Rahmung für eigene empirische Untersuchungen.

Einen zentralen Stellenwert auf dem FNWQ hatte die wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Netzwerkarbeit. Neben Informationen und Diskussionen zu den laufenden Aktivitäten aus den verschiedenen AGs des Netzwerks und den neusten Entwicklungen im Netzwerk und in der DGfE im Plenum kamen die Teilnehmenden in (spontan) organisierten Gruppen zusammen, um die weitere Zusammenarbeit zu bestimmten Themen zu organisieren. Unter anderem ging es um die Rolle quantitativer Werkstätten und die Weiterentwicklung der Theorie-Arbeitsgruppen auf dem FNWQ und die Frage nach Angeboten und Austauschformaten speziell für Postdocs.

Ermöglicht wurde das FNWQ durch das Organisationsteam, dem Dr. Andrea Bossen, Dr. Eva Dalhaus, Anja Langer, Büsra Kocabiyik und Dr. Isabel Neto Carvalho angehörten, sowie die finanzielle Unterstützung vonseiten der Sektion Schulpädagogik der DGfE und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und schließlich durch die personelle Unterstützung aus dem Arbeitsbereich von Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek. Das nächste FNWQ wird vom 21. bis zum 23. Februar 2024 in Kassel stattfinden.

*Andrea Bossen (Halle), Richard Lischka-Schmidt (Halle) und
Christian Reintjes (Osnabrück)*

Sektion 6 – Sonderpädagogik

Tagungen

Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2022

Vom 28. bis 30. September 2022 fand in Halle/Saale die Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt. Diese ist insofern hervorhebenswert, da nach zweijähriger corona-bedingter Pause eine Tagung der Sektion erstmals wieder in Präsenz möglich war. Die Veranstaltungen eröffneten mit den Schwerpunkten Partizipation – Kommunikation – Wissen ein weites Feld für fachlichen Austausch und Diskussionen.

Zur Eröffnung der Veranstaltung führte Prof. Dr. Imke Niediek (Leibniz Universität Hannover) in den ersten Schwerpunkt Partizipation ein. Dieser Eröffnungsvortrag entfaltete die inzwischen große Komplexität und Vielfalt der fachlichen Sichtweisen auf den Partizipationsbegriff. Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (DIPF Frankfurt) behandelte in seiner Keynote am zweiten Tag den Schwerpunkt Kommunikation. Diesen bearbeitete er besonders im Hinblick auf die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen. Mit seinem Vortrag stellte er damit den Anschluss sonderpädagogischer Überlegungen an Ergebnisse der allgemeinen Schulforschung mit besonderem Bezug zu quantitativen Feldzugängen her. Mit der dritten Keynote, gehalten von Prof. Dr. Oliver Musenberg (Humboldt-Universität zu Berlin), wurde ein anderer erziehungswissenschaftlicher Zugang auf den dritten Schwerpunkt (Wissen) der Tagung gelegt. In seinem historischen Vortrag stellte er eine der ersten bedeutenden Versuche, das Wissen über Körperbehinderung zu systematisieren, anhand des sogenannten Krüppelpädagogen Hans Würtz vor. Mit Rückgriff auf den großen Nachlass von Würtz, der derzeit in einem Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität zu Berlin aufgearbeitet wird, gab Oliver Musenberg einen Einblick in historischen Wissensbestände der Körperbehindertenpädagogik und thematisierte gleichzeitig aktuelle historische Forschung in der Fachrichtung.

Um die drei in den Keynotes genannten Begriffe wurden in Vorträgen und Symposien ganz verschiedene Aspekte, Blickwinkel und Forschungsprojekte aus den verschiedenen in der Sektion versammelten sonderpädagogischen Fachrichtungen vorgestellt und diskutiert. Dabei stellten im Fach etablierte Hochschullehrende, aber auch viele Wissenschaftlicherinnen und Wissenschaftler in der Qualifizierungsphase ihre Forschungsprojekte, Forschungsergebnisse und theoretische Positionen vor. Neben den genannten Formaten gab es auch die Möglichkeit, eigene Arbeiten in Form eines Posters vorzustellen. Knapp 20 Personen nutzten diese Möglichkeit und mittels eines von den Veranstaltenden or-

ganisierten Online-Votings wurde ein Posterpreis vergeben. Wie auch in den Jahren zuvor wurde dieser durch den Waxmannverlag unterstützt.

Neben einem intensiven fachlichen Austausch – so kann rückblickend resümiert werden – war an der Tagung in Halle vor allem das Wiedersehen und der persönliche Austausch bedeutsam. Der offene Abend am ersten Tagungstag und der traditionelle Empfang am Abend des zweiten Tages (diesmal im Alten Schützenhaus der Stadt Halle/Salle) luden besonders dazu ein. Die Organisatoren der Tagung (Prof. Dr. Christian Lindmeier, Prof. Dr. Stephan Sallat, Dr. Vera Oelze, Dr. Wolfram Kulig & Dr. Marek Grummt) danken allen Mitarbeitenden sowie allen Kooperationspartnerinnen und -partnern vor Ort und natürlich allen Teilnehmenden für die interessanten fachlichen Gespräche und den regen persönlichen Austausch in Halle/Saale.

*Christian Lindmeier (Halle), Stephan Sallat (Halle), Vera Oelze (Halle),
Wolfram Kulig (Halle) und Marek Grummt (Halle)*

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sektionstagung an der Europa-Universität Flensburg

Zur Jahrestagung der Sektion, die vom 6. bis 8. September 2023 an der Europa-Universität Flensburg (EUF) unter dem Rahmentitel „Freiheit Berufsbildung Verantwortung“ stattfand, wurden erneut über 300 Teilnehmende begrüßt. Das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der EUF wurde dabei in der Ausrichtung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel unterstützt. Insgesamt wurden über 200 Beiträge angemeldet, sodass nicht alle Einreichungen berücksichtigt werden konnten. Wie üblich war im Rahmen der Sektionstagung am ersten Tag erneut ein „Young-Researcher-Programm“ geplant, in dem Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ihre Vorhaben vorstellen und sich von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen Tipps und Hinweise holen konnten. Zum Programm zählten ferner u. a. das zum zweiten Mal angebotene Format „Meet the Editors“ sowie im Zuge der Nachwuchsförderung die Verleihung des Preises der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung für wirtschafts- oder berufspädagogische wissenschaftliche Arbeiten. Erstmals war als Teil des Abendprogramms ein „Berufs- und wirtschaftspädagogischer Science Slam“ vorgesehen. Für die Keynotes am zweiten und dritten Tag waren Professorin Pia Seidler Cort von der Danish School of Education der Aarhus University Denmark und Prof. Dr. Hans J. Pongratz vom Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität München geplant. Integriert in die Tagung wurde – wie üblich – die Mitgliederversammlung der Sektion. Um den wissenschaftlichen Nachwuchs stärker in die Sektionsarbeit einzubinden und dessen Standpunkte und Bedarfe zu erörtern, wurde ferner eine Vernetzungsveranstaltung in das Programm integriert, an der auch Mitglieder des Sektionsvorstandes teilnahmen.

Tagung der AG BFN in Bamberg

Die Sektion ist auch weiterhin in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) aktiv. Die 1991 gegründete AG BFN bietet eine Plattform für den interdisziplinären Austausch von Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspraxis und der Politik. Die Sektion, vertreten durch Volkmar Herkner (Flensburg), hat derzeit den Vorsitz inne. Die AG BFN führt in der Regel zweimal jährlich themenspezifische Workshops und Tagungen in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Forschungsinstitutionen durch (vgl. www.agbfn.de).

Für den 25. und 26. September 2023 war die Tagung „Sprache(n) im Beruf: Erfolgskonzepte für die berufliche Sprachbildung“ vorgesehen, die an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand. Auf der Fachtagung wurde auch der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben, mit dem ein Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geleistet werden soll.

Publikationen

Das „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023“ ist wie üblich im Verlag Barbara Budrich, Opladen, erschienen. Die elfte Ausgabe des Jahrbuches, herausgegeben vom Vorstand der Sektion, enthält verschriftlichte Beiträge der an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im September 2022 durchgeführten Sektionstagung. Alle Beiträge wurden einem Double-blind-Review-Verfahren unterzogen.

Zum 50. Jahrestag der Gründung der Sektion wird an einer Jubiläumsschrift gearbeitet, die 2024 ebenfalls im Verlag Barbara Budrich erscheinen wird. Zu dem Sammelband hatte es im Jahre 2022 eine offene Einladung gegeben. Die Autorinnen und Autoren befassen sich in ihren Beiträgen mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sektion und der Disziplin sowie deren Selbstverständnis. Außer dem aktuellen Vorstand sind Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg) und Ulrike Weyland (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) in die Herausgeberschaft eingebunden.

Aktuelle Anliegen

Die Sektion war in die Vorbereitungen des DGfE-Kongresses „Krisen und Transformationen“ eingebunden, der vom 10. bis 13. März 2024 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Halle/Saale stattfinden wird. Der Vorstand war in der Programmkommission, die den Reviewprozess organisierte und letztlich die Entscheidungen über die Annahme der Kongressbeiträge traf, durch Kristina Kögler (Stuttgart) vertreten.

Gegenwärtig beschäftigt einmal mehr – und wie nahezu fortwährend in der Geschichte der Sektion – die Situation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufsbildende Schulen die Mitglieder der Sektion und den Sektionsvorstand. Dabei gibt es derzeit u. a. vier Aspekte, die vom Vorstand aufmerksam begleitet werden:

- (1) Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beobachtet mit großer Sorge Anstrengungen, zur Sicherung des Lehrkräftebedarfs in Nordrhein-Westfalen eigenständige Studiengänge an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften einzurichten. Dies wird einen zusätzlichen Ressourcenaufwand erfordern sowie funktionierende Kooperationsmodelle und eine qualitativ hochwertige Ausbildung gefährden. Der Sektionsvorstand sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik bringen sich in verschiedenen politischen Gremien ein und kommentieren diese Entwicklungen kritisch-konstruktiv, um auch zukünftig eine qualitativ hochwertige Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen sicherzustellen.
- (2) Die DGfE hat eine sektionsübergreifende Arbeitsgruppe „Aktuelle Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung“ eingerichtet. Die Sektion wird durch Ulrike Weyland (Münster) und H.-Hugo Kremer (Paderborn) vertreten.

- (3) Der Sektionsvorstand hat die Entwicklungen an der Leuphana Universität Lüneburg, wo die fachdidaktische Lehre und Forschung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, respektive der ökonomischen Bildung, im Zuge eines drohenden Scheiterns einer Professurbesetzung – trotz guter Bewerbungslage – zugunsten der auszubauenden beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik mittelfristig eingestellt werden soll, mit großer Sorge verfolgt und sich in Schreiben an die Ministerin des Niedersächsischen Kultusministeriums und den Minister des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur sowie den Präsidenten der Leuphana Universität Lüneburg und den Dekan der Fakultät Bildung gewandt. In dem Kontext wurden auch die Mitglieder der Sektion informiert. Es gab (bislang) eine Antwort des Dekans der Fakultät. Die Situation bleibt aktuell unbefriedigend.
- (4) Zur Kenntnis genommen hat der Sektionsvorstand den konkreten Versuch der Universität Potsdam, mit der Einrichtung von vier Professuren für Lehre und Forschung des berufsbildenden Lehramtes an diesem Standort die universitäre Ausbildung künftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen neu aufzubauen.

Tagung 2024 an der TU Dresden mit Doppeljubiläum

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird 2024 in ihr Jubiläumsjahr gehen. Sie wurde 1974 gegründet. So wird die Jahrestagung der Sektion, die vom 16. bis 18. September 2024 an der TU Dresden stattfinden soll, im Zeichen des 50-jährigen Jubiläums stehen. Dabei werden die Organisatorinnen und Organisatoren vor Ort ebenfalls ein Jubiläum zu feiern haben. Auf der Homepage des Instituts für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der Fakultät Erziehungswissenschaften heißt es derzeit: „Die Geschichte des Instituts geht dabei zurück auf die Gründung des Pädagogischen Instituts an der Technischen Universität Dresden im Jahr 1924.“

*Volkmar Herkner (Flensburg), Kristina Kögler (Stuttgart)
und H.-Hugo Kremer (Paderborn)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Vorstandsarbeit

Der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik wurde auf der Mitgliederversammlung am 24. März 2021 neu gewählt und nahm anschließend seine Arbeit auf. In der aktuellen Amts- und Wahlperiode gehören dem Vorstand Davina Höblich, Sarah Henn, Georg Cleppien, Anselm Böhmer und Tobias Franzheld an. Auf der konstituierenden Sitzung am 21. April 2023 wurden Verantwortlichkeiten zwischen den Vorstandsmitgliedern festgelegt sowie Vereinbarungen über Modus und Turnus der Vorstandssitzungen getroffen. Das nächste Treffen in Präsenz findet am 19. und 20. September 2023 in Wiesbaden statt.

Für einen gemeinsamen Austausch mit dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) wurde ein Arbeitstreffen für den 17. November 2023 vereinbart und erste Themen sondiert. Neben Fragen, die eigene Aktivitäten im Hinblick auf Publikationen und Veranstaltungen aus den Fachgesellschaften betreffen, sollen künftig auch Fragen rund um die Themen Forschung und Qualifikation im Fokus stehen.

Auf der Mitgliederversammlung am 24. März 2023 hat die Kommission eine Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines Aufarbeitungskonzepts zu sexualisierter Gewalt in der Kommission Sozialpädagogik eingesetzt. Das Aufarbeitungskonzept soll die Ermöglichungsstrukturen für sexualisierte Gewalt innerhalb des Fachs Erziehungswissenschaft in den Blick nehmen. Die Arbeitsgruppe hat sich am 24. Mai 2023 zu einer ersten Sitzung getroffen und arbeitet derzeit an inhaltlichen Positionen mit dem Ziel, Verantwortungsbereiche der Fachgesellschaft, ethische Aspekte und Datenschutzfragen für einzelne Themenfelder (z. B. historischer, wissenschaftlicher Diskurs oder institutionelle Strukturen) zu strukturieren. Ein zweites Treffen zu diesem Anliegen hat am 10. Juli 2023 stattgefunden. Die bisherigen Diskussionen werden auf einem gemeinsamen Treffen in Präsenz am 9. Oktober 2023 in Dortmund fortgesetzt.

Auf der Kommissionstagung in Rostock wurde die AG Geschichte der Sektion/Kommission Sozialpädagogik eingerichtet. Unter dem Titel „Geschichtswerkstatt“ ging es um eine Selbstvergewisserung der Kommissionsarbeit im Sinne einer Chronik von Personen, Arbeitsgruppen und Veranstaltungen, die seit dem Bestehen der Sektion/Kommission die Kommissionsarbeit inhaltlich prägen. Verabredet wurden bei diesem initialen Treffen weitere Arbeitsgruppensitzungen. Die nächste Sitzung ist angesetzt auf den September 2023. Inhaltlich soll es um die Klärung konkreter Arbeitsaufträge sowie um die Beteiligung von

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie um die methodische Umsetzung dieser Zeitzeugenarbeit gehen.

Im Herbst 2023 erscheint der Band zur letzten Kommissionstagung 2021 unter dem gleichnamigen Titel „Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise“. Die eingebrachten Beiträge beschäftigen sich mit der Wahrnehmung und Bewältigung von aktuellen gesellschaftlichen Krisenphänomenen und ihrer Bedeutung für professionelles Handeln, der Qualifizierung von Fachkräften und einer sozialpolitischen Verortung sozialpädagogischen Denkens und Handelns. (https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/50871-sozialpaedagogische-professionalisierung-in-der-krise.html).

Tobias Franzheld (Erfurt)

Kurzer Bericht zur Kommissionstagung

Vom 23. bis zum 25. März 2023 kamen etwas über 200 Teilnehmende zusammen, um sich zum Rahmenthema „Sozialpädagogische*s Zeit*en“ auszutauschen. Die Universität Rostock war Gastgeberin der Zweijahrestagung der Kommission. Rund um das Thema setzten sich die Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von Zeitdiagnosen mit der Frage auseinander, in welcher Zeit wir leben. Überlegungen zur sozialpädagogischen Verantwortung im Kontext naturwissenschaftlicher Zeitdiagnosen im Anthropozän waren ebenso Gegenstand wie die zeitliche Dimension bei der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Kindheit und Jugend. Die Gestaltung von Zeit oder ein Doing-Time in pädagogischen Prozessen, in biographischen Übergängen oder im Alltag von Professionellen, Adressatinnen und Adressaten wurde mit praxistheoretischen Rückbindungen verfolgt. Zur Disziplingeschichte wurde die Implementierung der Sozialen Arbeit nach 1990 in Ostdeutschland diskutiert, was in der Geschichtswerkstatt der Kommission Sozialpädagogik als unbearbeitetes Thema der jüngeren Vergangenheit festgehalten wurde. Die Geschichtswerkstatt fand ein erstes Mal statt, um Erinnerungslücken zu identifizieren und teilweise gemeinsam zu schließen und auch um Dokumente zusammenzutragen. Diese wurden im Nachgang dem Archiv der DGfE übergeben. Insgesamt boten neben den vier Plenumsvorträgen 21 Arbeitsgruppen und sechs Einzelbeiträge Raum für lebhaftes Diskussionsgeschehen, die in den informellen Teilen fortgesetzt wurden. Das Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit (JuWiSozA) kam zu einem Kneipenabend zusammen. Die Abendveranstaltung am zweiten Tagungstag war ein fröhliches Ereignis, welches einen Rahmen zu Vernetzung, Austausch und schließlich Tanz bot.

Die Tagung wurde vom Vorstand der Kommission Sozialpädagogik (Anselm Böhmer, Zoe Clark, Mischa Engelbracht, Davina Höblich und Vicki Täubig) und dem Team der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung und Sozialisation an der Universität Rostock ausgerichtet (<https://www.sozpaedzeiten.uni-rostock.de/>).

Vicki Täubig (Rostock)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG 2023

Die diesjährige Theorie-AG findet am 1. und 2. Dezember 2023 statt. Sie versteht sich als Plattform für die Diskussion von Fragen der sozialpädagogischen Theoriebildung und Theorieentwicklung. Im Mittelpunkt der einmal jährlich stattfindenden Theorie-AG stehen daher systematische und historische Arbeiten, die einen Beitrag zur theoretischen Reflexion und Begründung der Sozialpädagogik formulieren. In diesem Jahr wird es am Freitagnachmittag einen offenen Teil geben, in dem Vorträge präsentiert werden, die sich auf den Call for Papers beworben haben und entsprechend ausgewählt werden. Der zweite Tag der Theorie-AG wird durch ein Schwerpunktthema gestaltet, das unter dem Titel „Zur symboltheoretischen Verortung sozialpädagogischer Theorie“ oder „Was vermittelt eigentlich im Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft?“ steht. Dieser Teil wird durch Beiträge von Anna-Bea Burkhardt (Münster), Mark Humme (Münster) und Deborah Nägler (Bielefeld und Tübingen) gestaltet werden. Eingeleitet wird der Themenschwerpunkt bereits durch den Abendvortrag am Freitag, für den in diesem Jahr Julia König (Mainz) gewonnen werden konnte. Alle an Fragen der sozialpädagogischen Theorie interessierten Kolleginnen und Kollegen sind herzlich willkommen, sowohl Abstracts für Papers einzureichen als auch die Theorie-AG als Teilnehmende zu besuchen. Anfragen zur Theorie-AG können an Holger Schoneville (holger.schoneville@uni-hamburg.de) gerichtet werden.

Holger Schoneville (Hamburg)

Empirie-AG 2023

Die Empirie AG der Kommission Sozialpädagogik fand vom 29. Juni bis 1. Juli 2023 in Haus Neuland statt. Die Teilnehmenden waren zu einem Austausch über vielfältige Fragen der empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit eingeladen. Den Abendvortrag am Donnerstag hielt Björn Milbradt (Deutsches Jugendinstitut Halle) zum Thema „sozialpädagogische Radikalisierungsforschung“. Den Freitagvormittag gestaltete Desirée Wägerle (Universität Tübingen) mit einem Diskussionsinput zum Thema Mixed-Methods. Zur Diskussion standen ab Freitagnachmittag weitere acht Vorträge mit unterschiedlichen methodischen und methodologischen Zugängen, Forschungsthemen und Fragestellungen; die Formate variierten zwischen Plenumsvorträgen und Werkstätten, in denen in kleineren Gruppen methodische Fragen intensiver erörtert werden konnten. Den Abendvortrag am Freitag hielt Maximilian Schäfer (Universität Osnabrück), in dem er Ergebnisse zu sozialpädagogischen Erinnerungsstützen für Care Leave-

rinnen und Care Leaver aus einem von der DFG geförderten Projekt in Kooperation zwischen Deutschland und Schottland zur Diskussion stellte.

Sandra Landhäuser (Paderborn)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Die Mailingliste JuWiSoZA wächst weiter und konnte im Mai dieses Jahres die/den 2.000 Abonnetin/Abonneten begrüßen. Für die Wahlen des Kommissionsvorstandes schlugen wir aus den Reihen der Aktiven im Netzwerk JuWiSoZA Sarah Henn als non-professorale Wissenschaftlerin vor und freuen uns über ihre Wahl in den Vorstand. Wir danken Mischa Engelbracht für seine Mitarbeit im Vorstand und sein stetiges Bemühen um die Stärkung der Perspektiven von JuWiSoZA.

Im Kontext der Debatte um prekarierte Arbeitsbedingungen in den Wissenschaften lud der im Frühjahr 2022 neu gewählte Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Winter 2022 zu zwei kommissions- und sektionsübergreifenden Treffen ein, bei dem „Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen“ zum Dialog gebeten wurden. Zwei Vertreterinnen von JuWiSoZA nahmen teil und publizierten im Anschluss daran ein Papier unter dem Titel „Über die Negation einer Zuständigkeit. Von den (Un)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung“. Das Papier und die Antwort des DGfE-Vorstandes sind im aktuellen Heft der Zeitschrift Erziehungswissenschaft nachzulesen.

Das diesjährige Netzwerktreffen fand am 17. und 18. Juli an der Universität Paderborn in hybrider Form statt und wurde von Stefanie Vochatzer und Jessica Prigge organisiert. Als Gastreferentin konnte Prof. Dr. Christine Wiezorek (Uni Gießen) gewonnen werden zum Thema „Jüngere Methodengeschichte erziehungs- und sozialpädagogischer Forschung“. Beim Treffen wurden zudem die aktuellsten Entwicklungen zur Novellierung des WissZeitVG diskutiert (Stand der Debatte: Der von der FDP getragene, von SPD und Grünen jedoch abgelehnte Referentenentwurf wird voraussichtlich im Herbst in die erste Lesung im Bundestag gehen) sowie über Positionen und in diesem Zuge auch Möglichkeiten des Engagements beim Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss) informiert. Ausblickend entwickelten die Teilnehmenden Perspektiven auf gemeinsame (Forschungs-)Vorhaben, weitere Vernetzungsaktivitäten und auf das nächste Treffen – welches 2024 in Wuppertal stattfinden kann.

Svenja Marks (Dortmund) und Jessica Prigge (Kiel)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Berichte aus dem Vorstand

Arbeitsgruppe „Disziplinentwicklung der PfdK“

Während sich die Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft kontinuierlich weiterentwickelt, bleiben Unschärfen bestehen, die sich beispielsweise im Verhältnis zu anderen (Teil-)Disziplinen, zur Politik oder im Verhältnis von Profession und Disziplin zeigen. Die Sprechendengruppe der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit hat die Diskussion über die Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen, um eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich dieser „Disziplin im Werden“ anzuregen. Die Arbeitsgruppe verfolgt das Ziel, Konkretisierungen in Bezug auf den Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit vorzunehmen und diskutiert, was das Genuine, auch in Abgrenzung zu anderen Disziplinen, ist. Ausgangspunkt der Diskussion war im September 2022 ein Symposium zur Disziplinentwicklung an der Universität Hildesheim unter dem Titel „Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?“, gefolgt von einem Arbeitsgruppentreffen auf der Jahrestagung der Kommission an der Universität Leipzig im März 2023. Die Diskussion wird auf dem Treffen der Arbeitsgruppen am 6. Oktober 2023 an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg fortgesetzt.

*Lars Burghardt (Bamberg), Peter Cloos (Hildesheim),
Andrea G. Eckhardt (Zittau/Görlitz), Jens Kaiser-Kratzmann
(Eichstätt-Ingolstadt) und Diana Meyer-Franke (Bochum)*

Tagungen der Kommission

Empirie-AG

Die Tagung der Empirie-AG wurde aus organisatorischen Gründen auf 2024 verschoben. Informationen und Einladung zur Tagung werden über die bekannten Verteiler im Frühjahr versendet.

Oktay Bilgi (Köln)

Theorie-AG

Die Tagung der Theorie AG fand unter dem Titel „Körper – Leib – Technik“ vom 28. bis 29. April 2023 an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe statt. Die Impulsvorträge und gemeinsamen Diskussionen fokussierten aktuelle Entwicklungen zur Digitalisierung in der frühen Kindheit unter der Frage

nach einer neuen Verhältnisbestimmung von Körper, Leib und Technik. Die Werkstatt wurde organisiert von Oktay Bilgi (Universität zu Köln), Ulrich Wehner (PH Karlsruhe) und Ursula Stenger (Universität zu Köln).

Oktay Bilgi (Köln) und Ursula Stenger (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen

Das aktuelle Sprechenden-Team der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen bilden Bianca Bloch, Lars Burghardt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Samuel Kähler (Justus-Liebig-Universität Gießen), Sebastian Rost (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen) und Ina Kaul (Universität Kassel).

In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit“ fand vom 20. bis zum 22. Februar 2023 die „5. Gemeinsame Schreibzeit der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung“ digital statt. Die sechste gemeinsame Schreibzeit ist vom 12. bis zum 14. September 2023 (ebenfalls digital) geplant. Das Format hat sich damit verstetigt und neben der Arbeit am eigenen Schreibprojekt finden hierüber eine gute Vernetzung und Austausch statt. Ein großer Dank dafür geht an die bisher immer wechselnden Organisatorinnen und Organisatoren!

Die 20. Tagung der Nachwuchsgruppe in der PdfK ist unter dem Titel „Qualität im Feld (der Pädagogik) der frühen Kindheit – Chancen, Perspektiven und Entwicklungen“ am 15. und 16. September 2023 an der Universität Graz geplant und wird von Mailina Barta, Sarah Feierabend und Anna Libiseller (Universität Graz) organisiert.

Zentrales Element der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen ist die Vielzahl der verschiedenen Arbeitsgruppen, die sich mittlerweile formiert haben. Gegenstände dieser Arbeitsgruppen sind u. a. Fragen der Forschungsethik, forschungsmethodische und forschungsmethodologische Reflexionen oder Wege der Wissenschaftskommunikation. Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen sind u. a. in gemeinsamen Symposien oder Vorträgen bei diversen Tagungen oder auch Publikationen zu nennen. Neue interessierte Personen sind hier jederzeit willkommen! Eine bisherige Vernetzung und Kontaktaufnahme zur Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen fand über ResearchGate statt. Da die Plattform jedoch ihre Bestimmungen zu Projekten geändert hat, suchen wir nach neuen Möglichkeiten für Vernetzungswege.

Zusätzlich gibt es einen E-Mail-Verteiler für die Nachwuchsgruppe. Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden sich auf der Homepage der Kommission. Der Verteiler der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen wird von Lars Burghardt betrieben, hierüber werden Stellenangebote, Call for Papers und sonstige relevante Informationen aus der Pädagogik der frühen Kindheit verschickt. Um hier aufgenommen zu werden, bitte eine E-Mail an lars.burghardt@uni-bamberg.de senden.

Lars Burghardt (Bamberg)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Veranstaltungen

Vom 1. bis zum 3. März 2023 fand an der Universität Paderborn die zweijährlich stattfindende Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung statt. Unter dem Titel „Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ wurde der Wandel wie auch die persistenten Problemstellungen in den gegenwärtigen Geschlechterverhältnissen in den Blick gerückt. Eröffnet wurde die Tagung durch den Keynote-Vortrag „(Ent-)Historisierungen des Patriarchalen? – Blicke in die Geschichte feministischer Versuche der Theoretisierung“ von Susanne Maurer. Es folgten unterschiedliche Vorträge und Workshops, in denen einerseits theoretische Zugänge zur Analyse gegenwärtiger Geschlechterverhältnisse vor- und zur Diskussion gestellt wurden sowie andererseits anhand unterschiedlicher geschlechtertheoretischer wie empirischer Zugänge die Widersprüche (post-)patriarchaler Geschlechterverhältnisse analysiert wurden. Erwähnt sei der Workshop „Begriff und Praxis des Androzentrismus erziehungswissenschaftlich gedacht“, der von der AG Androzentrismus vorbereitet wurde, die 2022 im Kontext der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung gegründet wurde. Der Tagung waren zwei vom Sektionsvorstand organisierte Workshops vorangestellt, die sich mit der wissenschaftlichen Qualifizierung („Promovieren in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung – Promovierende und Betreuende im Dialog“) und der Forschung, Forschungsförderung und Forschungskooperation in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung befassten („Forschung: Informationen zur DFG/Möglichkeiten von Kooperationen in der Sektion“).

Vorstandsarbeit und Aktivitäten in der Sektion

Die Sektion nahm in Person von Jeannette Windhueser an der „6. Tagung der DGfE AG Inklusionsforschung. Erfahrungen der Exklusion“ am 16. und 17. Juni 2023 an der Universität Bielefeld unter Beteiligung am Round Table „Inklusion und Exklusion aus Perspektive der Fachgesellschaft und Diskussion des Positionspapieres der AG Inklusionsforschung“ (Moderation von Anja Hackbarth und Jürgen Budde) teil.

Veröffentlichung der Sektion

Das von der Sektion unterstützte Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2023 mit dem 19. Band: Trans- und Interge-

schlechtlichkeit in Erziehung und Bildung, herausgegeben von Marita Kampshoff, Bettina Kleiner und Antje Langer.

*Anna Hartmann (Wuppertal), Thomas Viola Rieske (Bochum) und
Jeannette Windheuser (Berlin)*

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Unter dem Titel „Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Entwürfe – Begründungen – (inter-)disziplinäre Begegnungen“ (#mpaed2023) organisieren Claudia de Witt und Sandra Hofhues die Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik, die am 21. und 22. September 2023 in Hagen stattfindet. Die Sektion möchte unter diesem Titel nach den Errungenschaften von Medienpädagogik als Disziplin und Profession fragen, nicht zuletzt, um ihren disziplinären Forschungs- und Erkenntnisvorsprung zum Verhältnis von Erziehungs-/Bildungswissenschaft und Medien/Technik herauszuheben. Zudem stehen Fragen nach ihren (normativen) Zielsetzungen und Menschenbildern bzw. sozio-/ontologischen Vorannahmen im Fokus, aber auch nach ihren Positionen, Aufgaben- und Handlungsfeldern bzw. Forschungsbereichen mit Blick auf die Zukunft. (Programm: <https://www.fernuni-hagen.de/mpaed2023/programm.shtml>).

Im Rahmen der Tagung organisiert das Junge Netzwerk Medienpädagogik wieder ein Doktorand*innenforum für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Promotionsphase. In diesem werden den Beitragenden etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Fachgemeinschaft als Critical Friends zur Seite gestellt, die ihnen im Anschluss an ihren Beitrag ein kritisch-konstruktives Feedback zu ihrem Projekt und Hinweise für die weitere Arbeit geben.

Das 14. Magdeburger Theorieforum fand am 30. Juni und 1. Juli 2023 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt und stand unter dem Titel „Medien*Kritik: Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft“. Ziel des Theorieforums war anschließend an Vorträge die kritische Diskussion und Reflexion von Kritikbegriffen in aktuellen fachwissenschaftlichen Diskursen, ihre normativen Gehalte sowie deren Bedeutung für Medienpädagogik/Medienbildung hinsichtlich Theorie, Methodologie und Praxis. Die Tagung wurde von Stefan Iske, Katrin Wilde, Patrick Bettinger und Valentin Dander ausgerichtet. Eine Folgepublikation befindet sich in Vorbereitung.

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich aktuell aus insgesamt 417 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen. Hinzu kommen 146 Gäste.

Aktivitäten der Sektion

Der Arbeitskreis „Ästhetik – Digitalität – Kultur“ traf sich am 5. Mai 2023 zu seinem vierten (Online-)Arbeitstreffen. Im Mittelpunkt des Treffens stand das Thema „Neue Materialismen: Bildungstheoretische und forschungsmethodi-

sche Konsequenzen“. Prof. Dr. Birgit Althans (Kunstakademie Düsseldorf) konnte in diesem Rahmen für einen Impulsvortrag gewonnen werden. Am 13. und 14. Oktober 2023 ist zudem eine Arbeitstagung an der FAU Erlangen-Nürnberg geplant, bei der das Themenfeld „New Materialism“ abgeschlossen werden soll. Für die Aufnahme in den E-Mail-Verteiler des Arbeitskreises können sich Interessierte an bettinger@ph-heidelberg.de wenden.

In ihrer Mitgliederversammlung am 30. März 2023 sprach sich die Sektion Medienpädagogik der DGfE einstimmig (!) dafür aus, die Initiative [#profsfürhanna](#)/[#profsfürreyhan](#) gegen eine Nivellierung anstatt einer progressiven Nivellierung des Wissenschaftszeitvertrags-Gesetzes zu unterstützen.

Junges Netzwerk Medienpädagogik (JNM)

Das Junge Netzwerk Medienpädagogik ist bei den Frühjahrs- und Herbsttagungen Tagungen der Sektion Medienpädagogik präsent und organisiert das Doktorand*innenforum als festen Bestandteil des Tagungsprogramms. Darüber hinaus ist es dem JNM ein Anliegen, etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die Arbeit der Qualifikandinnen und Qualifikanden hinzuweisen und interessierte Qualifikandinnen und Qualifikanden miteinander in Kontakt zu bringen. Dazu nutzt die Gruppe in der Außenkommunikation das Forum der Facebook-Gruppe „Junges Netzwerk Medienpädagogik“, einen JNM-Twitteraccount (JNMedPäd; [@jn_med](#)) und einen offenen Kanal „Junges Netzwerk medienpädagogik“ in Mattermost.

Als Teil der wissenschaftlichen Community befasst sich das JNM aktuell mit der [#ichbinhanna](#) Debatte. Hierzu hat das Team der Sprecherinnen und Sprecher einen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Sektionen der DGfE sowie aus anderen wissenschaftlichen Netzwerken zwecks einer aktiven Positionierung initiiert. Das Junge Netzwerk Medienpädagogik begrüßt in diesem Zusammenhang die Stellungnahme der DGfE zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 5. Juni 2023. Die Möglichkeit einer eigenen Stellungnahme aus Sicht der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen könnte in nächste Zeit geprüft werden. Das Junge Netzwerk Medienpädagogik zudem hat im Jahr 2021 eine weitere Befragung zur Lage der Qualifikandinnen und Qualifikanden durchgeführt. Die Ergebnisse werden derzeit mit dem Ziel einer Veröffentlichung verschriftlicht. Im JNM gab es aber auch personelle Wechsel, sodass es ein neues Team der Sprecherinnen und Sprecher gibt: Zu diesem gehören Anneke Elsner (Universität Leipzig), Lars Gerber (Universität Vechta), Paul Petschner (Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg) sowie Stefka Weber (FH Aachen).

Veröffentlichungen der Sektion

Demnächst erscheint das Heft „ENT | GRENZ | UNGEN in der Medienpädagogik. Perspektiven im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE“, herausge-

geben von Larissa Ade, René Breiwe, Lukas Dehmel, Karsten D. Wolf, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger und Mandy Schiefner-Rohs. Zu diesem Call waren Textbeiträge eingeladen, die auf Einreichungen zum DGfE-Kongress 2022 aufbauen (<https://www.medienpaed.com/issue/view/109>).

Der Band 20 des Jahrbuches steht unter dem Titel „Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt“ und wird bis Herbst 2023 erscheinen (<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20.X>). Die Beiträge gehen zurück auf die Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik an der Universität Bielefeld.

Zudem arbeitet der Vorstand mit den Herausgebenden und den Mitgliedern der Sektion intensiv an der Professionalisierung der Zeitschrift für Medienpädagogik.

Dissertationspreis 2023

Im bi-annualen Rhythmus verleiht die Sektion Medienpädagogik einen Dissertationspreis für herausragende Dissertationen mit Relevanz für die Fachdisziplin. Zur diesjährigen Vergabe wurden die Bewertungskriterien zusammen mit dem Vorstand, den Mitgliedern der Jury und mit dem Jungen Netzwerk Medienpädagogik als Vertretung der Fachpersonen in Qualifikationsphasen nochmals gemeinsam überarbeitet und konkretisiert (<https://www.medienpaed.net/about/dissertationspreis-der-sektion/>). Die Vergabe findet an der Herbsttagung der Sektion an der FernUniversität in Hagen am 21. September 2023 statt.

*Valentin Dander (Potsdam), Nina Grünberger (Darmstadt),
Klaus Rummler (Zürich) und Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern)*

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Vorstand

Auf der Mitgliederversammlung (13. Oktober 2023) während der Kommissionstagung in Ludwigsburg wird die Wahl der neuen Sprecherinnen und Sprecher stattfinden. Dabei erfolgt auch erstmals die offizielle Wahl der Vertretung der Gruppe der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Bereits Anfang 2022 hat Dr. Robert Langnickel – bisher als kooptiertes Mitglied des Vorstandes – diese Funktion übernommen.

Aktivitäten der Kommission

Die Arbeit der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ist weiterhin kontinuierlich durch jährliche Herbsttagungen, der Förderung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, der aktiven Mitwirkung in Kongressen der DGfE und der EERA sowie der Schriftenreihe der Kommission im Verlag Barbara Budrich geprägt.

Am 13. und 14. Oktober 2023 findet die Herbsttagung der Kommission zum Thema „Kindliches Spiel – Kindliche Phantasie“ in Kooperation mit der PH Ludwigsburg und der Movetia MentEd statt. Den Organisatoren Dr. Tillmann Kreuzer (federführend), Dr. Robert Langnickel, Prof. Dr. Stephan Gingelmaier und Prof. Pierre-Carl Link ist es gelungen, aus den zahlreichen Einreichungen ein gehaltvolles Programm mit vielfältigen Vorträgen und inhaltsreichen Arbeitsgruppen zur Tagungsthematik zu gestalten. Damit greift die Kommission ein Thema auf, über das Zulliger (1993, S. 169) schrieb: „Daß im Spiel, im frei erfundenen Kinderspiel, heilende Kräfte liegen, ist noch viel zu wenig bekannt. Im Spiel stellt der kindliche Patient all das dar, was ihn bewußt und unbewußt bewegt, er bearbeitet seine Konflikte“.

Das Programm verspricht einen differenzierten Ein- und Überblick, in welcher Weise die Spielfähigkeit als eine kindeigene, lebensnotwendige Ausdrucks-, Erfahrungs- und Erlebniswelt in den psychoanalytisch-pädagogischen Blick genommen werden kann. Denn Kinder brauchen eine unmittelbare Welt und ein entsprechendes Bedingungsgefüge, welche ihnen erlauben, intensives Spielen mit aktiven Erziehenden, Eltern, Geschwistern und Großeltern als Mitspieler zu erleben.

Die Vorträge, Arbeitsgruppen und Workshops umfassen folgende Kernthemen: a) Konzepte zur Entwicklung kindlicher Phantasie und zum kindlichen Spiel in der gegenwärtigen Zeit in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung;

b) kinderanalytische Themen im theoretischen (diagnostischer Bereich) sowie praktischen Rahmen; c) Umgang mit medienpädagogischen Fragestellungen (Fokus: Rolle der digitalen Spiele) in pädagogischen sowie therapeutischen Institutionen; Konzepte zur Professionalisierung von Erziehenden und deren Umsetzung in (sonder-, heil- und sozial) pädagogischen Institutionen sowie in therapeutischen Settings. Wir können uns auf eine spannende, niveauvolle Tagung im Oktober freuen. Im Vorfeld der Kommissionstagung trifft sich die Gruppe der „Jungen Wissenschaftler:innen“ zu einem inhaltlichen Austausch.

Zudem hat sich in der Kommission eine Initiativgruppe „psychoanalytische Schulpädagogik“ gebildet, die sich im Anschluss der Tagung zu einem „Runden Tisch“ zu einem gemeinsamen Austausch (u. a. über aktuelle Forschungsprojekte) treffen wird.

Bereits aktuell können wir auch auf die Planungen der Jahrestagung 2024 der Kommission hinweisen, die am 13. und 14. September 2024 in Zürich an der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) zum Thema „Having Teachers in Mind“ – Können Schule und Lehrer:innenbildung ‚freudlos‘ sein? Diese Tagung wird von Prof. Pierre-Carl Link in Kooperation mit der AGPPP (Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren) organisiert und die Vorbereitungen sind bereits recht umfassend.

Wir freuen uns sehr, dass es gelungen ist, Prof. Dr. Peter Fonagy (University College London) für die Keynote zum Thema „Mentalisieren, Epistemisches Vertrauen und Soziales Lernen“ zu gewinnen. Ebenfalls gibt es bereits die Zusagen für die drei weiteren Hauptvorträge:

- Prof. Dr. Patrick Bühler, FHNW – Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in der Schweizer Sonderpädagogik
- Assoc.-Prof. Mag. Dr. Agnes Turner, Universität Klagenfurt – Zu Lehrerbildung und psychoanalytischer Pädagogik
- Marion Esser, ZAPPA Bonn – Zur Praxis Aucouturier und Inklusion.

So können wir – mit großem Dank für das Engagement von Prof. Pierre-Carl Link – unsere Vorfreude auch auf eine spannende Kommissionstagung im Jahr 2024 in Zürich richten, die zwar ihren Themenfokus auf Schule und Lehrkräftebildung haben wird, dennoch weitere Beiträge aus dem breiten Spektrum der Psychoanalytische Pädagogik aufnehmen wird.

Letzte Veröffentlichungen der Kommission

Ausgewählte Beiträge aus verschiedenen Symposien bzw. Arbeitsgruppen während des DGfE-Kongresses 2022 in Bremen sind in der Zwischenzeit in der Zeitschrift Psychosozial, hrsg. von David Zimmermann und Achim Würker, unter dem Titel: Entgrenzungen und Begrenzungen – Psychoanalytisch-pädagogische Einsichten (46 Jg. Nr. 172, Heft II, 2023) veröffentlicht.

Dank des zielstrebigem Einsatzes von Prof. Dr. David Zimmermann, Dr. Lars Dietrich, Josef Hofman und Janneke Hokema (Hrsg.) wird der Themen-

band „Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen“, der ausgewählte Beiträge der Herbsttagung 2022 enthält, in unserer Schriftenreihe (Verlag Barbara Budrich) bereits zur nächsten Herbsttagung (2023) vorliegen.

Margret Dörr (Mainz)

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Im aktuellen Berichtszeitraum haben Mitglieder der Kommission und am Thema der Kommission Interessierte in Projekten, Publikationen und Vorträgen vornehmlich zu den Themen Resilienz, Achtsamkeit, Demokratiebildung, Reflexion, Dialog, Coaching und Supervision sowie angrenzenden Bereichen gearbeitet. Die folgenden Berichtsteile, die Literatur- und Vortragsliste bieten eine Übersicht.

Aktivitäten

Punktuell

Unter dem Titel „Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines immer populärer werdenden Konzepts“ verantworteten Prof. Dr. Rolf Göppel und Prof. Dr. Ulrike Graf am 10. und 11. März 2023 eine Tagung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Tagung richtete sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, professionelle Akteurinnen und Akteure aus Fort- und Weiterbildung sowie pädagogischer Praxis in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern. Namhafte Forschende zur Resilienzthematik konnten für die Keynotes gewonnen werden. In über 34 weiteren Beiträgen setzten sich Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft, Weiterbildung und Praxis im Sinn einer Bilanzierung und neuen Perspektiven kritisch-würdigend und mit konstruktiven Überlegungen für die Resilienzforschung und -förderung angesichts aktueller Transformationsprozesse auseinander. Die Tagungshomepage mit ausführlichem Programm ist unter <https://www.ph-heidelberg.de/resilienztagung2023/ueber-die-tagung/> zugänglich. Ein Tagungsband ist in Arbeit und soll 2024 bei Kohlhammer erscheinen.

Unter dem Titel „Mindful Self-Compassion as a Root Quality for the Cultivation of sustainable & resilient Communities – from inner to outer Democracy“ konnte Dr. Nils Altner unter 44 Aktivistinnen, Aktivisten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Indien, Uganda, Sri Lanka und Lakota-Nation als eingeladener *distinguished speaker* einen Vortrag auf dem Online-Symposium über „Compassion as the cornerstone for Community and Local Development“ der Policy Dialogue Group for Sustainable & Resilient Com-

munities – Climate, Environment, and Net Zero Targets of the G20 countries under Civil 20, India 2023, mit Sitz an der Amrita School of Engineering, Bengaluru, halten (<https://c20.amma.org/sustainable-and-resilient-communities/>, 13. April 2023). Als ein Ergebnis der gesamten Veranstaltung kam man überein, dem politischen Gremium der G20 zu empfehlen, in die Lehrpläne der Hochschulen und Schulen Kurse über Selbstmitgefühl, Selbstfürsorge und die Freude am mitfühlenden Geben an andere aufzunehmen, insbesondere in der Ausbildung von Menschen, die mit Menschen arbeiten wollen, z. B. Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter.

Die am Arbeitsbereich Sozial- und Erziehungswissenschaften angegliederte und von Prof. Dr. Yvette Völschow geleitete Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung ist im Jahr 2022 mit der Evaluation der Fortbildungsmaßnahme „Kollegiales Coaching für pädagogische Führungskräfte“, gefördert durch die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS), betraut worden. Die Ergebnisse wurden im März 2023 präsentiert und der Abschlussbericht im Juli 2023 eingereicht.

Eine co-kreative Webpräsenz zum Teilprojekt „FRIDA-Friedensfähigkeit, Innere Demokratie und Achtsamkeit“ im vom NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft geförderten Forschungsverbund „Demokratiefähigkeit bilden“ wurde mit Einladungen an Bildungsakteure zur Mitgestaltung eines Code of Democratic Ethics für Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen und Schulen unter Mitarbeit von Dr. Nils Altner prototypisch erstellt (Sommer 2023).

Längerfristige Projekte

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von 2019 bis 2023 geförderte Projekt „BRIDGES II – Brücken bauen: Zusammenarbeit initiieren und gestalten II“ der Universität Vechta wird im Baustein 3: „Implementierung und Weiterentwicklung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP)“ auch aktuell durch die Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung“ umgesetzt und geleitet (Prof. Dr. Yvette Völschow).

Weiter wird aktuell das im Rahmen der Förderung „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre vom 1. Oktober 2021 bis 1. Juli 2024 geförderte Projekt „ViBeS – Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum in den Bausteinen 6, 10 und 11 „Selbststudiumsrelevante Kompetenzen über digitales Portfolio reflektieren und fördern (ePortfolio + OSA)“ durch den Arbeitsbereich von Prof. Dr. Yvette Völschow umgesetzt und durch sie geleitet.

Das Projekt DIPALOG (www.dipalog.ch) thematisiert die *21st century skills*. Es wird von Prof. Dr. phil. Dölf Looser von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) während drei Jahren (2022 bis 2025) geleitet. Schülerinnen

und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre überfachlichen Lebens- und Schlüsselkompetenzen, welche für den längerfristigen Bildungs- und Lebenserfolg eine große Bedeutung haben, in der Schule über mehrere Wochen lang mit spezifischen individuellen Aufgaben für die 3. bis 9. Klasse zu trainieren. DIPALOG steht zudem für den Dialog zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen sowie Schülern. Ziel von DIPALOG ist es, eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Das längsschnittlich angelegte Projekt wird von der Schweizerischen Agentur für Innovationsförderung (www.innsuisse.ch) getragen und von folgenden Verbänden/Behörden empfohlen: Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz, Verband der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter und Erziehungsdepartemente der Umsetzungskantone Thurgau, Appenzell Ausserrhoden und Appenzell Innerrhoden.

Seit dem Sommersemester 2023 erarbeitet und testet Dr. Altner als Gastprofessor für achtsame professionelle Selbstsorge mit Studierenden der Alice Salomon Hochschule Berlin partizipativ pro-demokratische Möglichkeiten der Seminar- und Prüfungsgestaltung. Die Ergebnisse werden auf der FRIDA-Website veröffentlicht.

Publikationen

- Janßen, Wiebke/Völschow, Yvette/Stein, Margit (2023): EU FEM Roadmap – Perspektiven für eine fehlerpräventive Professionalität im Kontext Sozialer Arbeit mit Betroffenen von Früh- und Zwangsehen. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 182-192.
- Völschow, Yvette/Hübner, Catharina (2022): Organisationelle Einbettung personenzentrierten Herangehens: Berufsübergreifende Implikationen für die Arbeit mit Betroffenen von Menschenhandel. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 53, 1, S. 28-33.
- Völschow, Yvette/Hübner, Catharina (2023): Soziale Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Müttern. In: Matzner, Michael/Eickhorst, Anderas (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit Müttern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 262-277.
- Völschow, Yvette/Warrelmann, Julia-Nadine/Janßen, Wiebke (2023): Supervision und Kollegiale Beratung in der Sozialen Arbeit mit Mädchen. In: Schierer, Elke/Groner, Birgit (Hrsg.): Handbuch Mädchen(*sozial)arbeit. Geschlechterreflektierende professionelle Herausforderungen bewältigen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 312-324.

Vorträge & Präsentationen

„Achtsam und gewaltfrei Demokratie und Zukunftsfähigkeiten bilden“, Nils Altner auf dem 11. Symposium „Pädagogik der Achtsamkeit“ am Zentrum für

- Lehrer:innenbildung, Universität Wien (22. Mai 2023) <https://youtu.be/-z5yrX6rD2Y>.
- „Developing mindful Inner Democracy as a basis for mental health and pro-democratic education“, Nils Altner auf der Veranstaltung „Integrative Mental Health – the way forward“, ausgerichtet von der European Commission MEP Interest Group on Integrative Medicine and Health, Brüssel (28. März 2023).
- „Effekte Kollegialen Coachings für pädagogische Führungskräfte“, Yvette Völschow und Wiebke Janßen auf der Veranstaltung „Kollegiales Coaching für pädagogische Führungskräfte“ der QUA-LiS – Qualitäts- und Unterstützungsagentur NRW (15. März 2023).
- „Häusliche Gewalt in ländlichen Räumen: Erkenntnisse und Herausforderungen“, Yvette Völschow auf der Tagung des Fachausschusses Frauen-, Sozial- und Gesellschaftspolitik, Arbeitskreis des Deutschen LandFrauenverbandes, Berlin (26. April 2023).
- „I enjoy very much to give myself my own answers! – The embodied phenomenological dialogue as research and teaching tool in mindfulness-based, non-violent and pro-democratic education“, Nils Altner, Yelda Balkuv und Tini Krumsiek auf der internationalen Konferenz „First-Person Science of Consciousness – Methodological Potentials, Challenges and Developmental Perspectives“ an der Universität Witten Herdecke (11. bis 13. Mai 2023), <https://consciousness.uni-wh.de/> (Posterpräsentation).
- „Innere De-Kolonialisierung durch Achtsamkeit‘ und Code of Democratic Ethics“ (im Rahmen des vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft/NRW geförderten Forschungsverbund „Demokratiefähigkeit bilden“ erarbeitet), Nils Altner in dem ab Mai 2023 vom Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) gehosteten deutschlandweiten sechsmonatigen Online-Zertifikatsausbildung „Achtsame Hochschullehrende“, <https://www.youtube.com/watch?v=iUWg3Y3BjD8&t=886s>.
- „Resilienzprozesse unter der Lupe. Ein Blick in aktuelle Kinderbilderbücher“, Ulrike Graf auf der Tagung „Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines immer populärer werdenden Konzepts, Pädagogische Hochschule Heidelberg (10. März 2023).

Ulrike Graf (Heidelberg)

Sektion 14 – Organisationspädagogik

Tagungen

Vom 16. bis 17. Februar 2023 fand die Jahrestagung der Sektion zu dem Thema „Organisation und Innovation“ an der Johannes Kepler Universität Linz statt. An der international ausgerichteten Tagung nahmen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Qualifikationsstufen vor allem aus Deutschland, Österreich und der Schweiz teil und diskutierten aktuelle Forschungsperspektiven der Organisationspädagogik. Alle Beiträge vereinte der Blick auf das Thema der Innovation, das inhaltlich, aber auch in Bezug auf die Gestaltung der Sektionsentwicklung im Zuge von Barcamps ganz praktisch Fragen des organisationalen Lernens fokussierte.

Innovationen können sich in Organisationen auf die Erneuerung von Aufgaben, Inhalten oder Programmen, von Personen oder Prozessen der Organisation selbst beziehen. Dabei können die Ebenen des Gesellschaftssystems (Makroebene), der Organisation (Mesoebene) oder der sozialen Interaktion (Mikroebene) als Bezugspunkte fungieren. Als organisationale Lernprozesse können Innovationen das Ergebnis sowohl gezielter und geplanter als auch emergenter Prozesse sein. Prof. Dr. Ellen Goldring von der Vanderbilt University, USA hat dies im Rahmen ihres Keynote-Beitrags aus einer internationalen Perspektive anhand der Charter Schools in den USA eingehend beleuchtet. Der Keynote-Beitrag von Univ.Prof. Dr. Michael Meyer von der WU Wien fokussierte demgegenüber konzeptionell auf die Paradoxien bezüglich der Innovationsfähigkeit von Organisationen.

Der Zusammenhang von Innovation und organisationalem Lernen wurde in fünf parallelen Foren eingehend diskutiert. Die Foren gingen dabei den theoretischen Verhältnisbestimmungen von Organisation und Innovation, den empirischen und vergleichenden Untersuchungen zum Verhältnis von Organisation und Innovation, insbesondere in Hinblick auf Erfolg und Scheitern, der historischen Untersuchung zum Verhältnis von Organisation und Innovation, dem Thema der Innovation (in) der pädagogischen Organisationsforschung und dem Spannungsfeld des Forschungs-Praxis- Transfers im Zusammenhang mit Organisation und Innovation nach. Im Rahmen einer Posterpräsentation wurden darüber hinaus aktuelle Forschungsarbeiten aus dem Kontext der Sektion Organisationspädagogik präsentiert. Neben einem atmosphärisch schönen Aufenthalt im barocken Linz konnten die Tagungsgäste auch den informellen kollegialen Austausch bei der Tagungsdisko im „Zirkus des Wissens“ der JKU genießen.

Die Tagung wurde von Stephan Huber (JKU Linz) und von der Seite des Sektionsvorstands von Andreas Schröer (Universität Trier) und Claudia Fahrwald (JKU Linz) organisiert. Die Sektion dankt den Kolleg*innen für die

Gestaltung der diesjährigen Jahrestagung. Interessierte finden nähere Informationen sind auf der Tagungshomepage (<https://edulead.net/orgpaed2023/>).

Im Vorfeld der Tagung am 15. und 16. Februar 2023 stieß das 8. Forum Pädagogische Organisationsforschung auf breites Interesse. Als Forschungswerkstatt bietet das Forum einen Rahmen zur Präsentation und Diskussion laufender Forschungsvorhaben und stellt damit eine der zentralen Austauschplattformen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase dar. Die anhaltend hohe Teilnahme von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher disziplinärer Provenienz an dieser Pre-Conference zeigt nicht nur das kollegiale und offene Miteinander unter den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen, sondern dokumentiert auch die breite Relevanz der Organisationspädagogik für Forschungsarbeiten innerhalb der Erziehungswissenschaft. Die Sektion dankt dem Organisationsteam des Forums pädagogische Organisationsforschung Kerstin Bestvater (Koblenz), Tamara Ehmann (Würzburg), Luisa Peters (Berlin), Joy Rosenow-Gerhard (Trier), Stefan Rundel (Magdeburg) und Timo Schreiner (Hochschule Ostfalia) für ihr langjähriges Engagement. Interessierte finden weitere Informationen unter <https://www.forum-orgpaed.net> und sind herzlich eingeladen Kontakt zu den Organisatorinnen und Organisatoren aufzunehmen unter info@forum-orgpaed.net.

Die Jahrestagung 2024 wird vom 29. Februar bis 1. März an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes vom lokalen Organisationsteam Christian Schröder und Lea Alt ausgerichtet, das vonseiten des Sektionsvorstands von Kerstin Bestvater (Koblenz) und Nicolas Engel (Erlangen) unterstützt wird. Hier wird sich die Sektion mit dem Thema Organisation und (Un-)Gerechtigkeit befassen. Die Frage, wie Organisationen Gerechtigkeit konstruieren, herstellen und fördern, stellt sich beispielsweise dahingehend, wie Bildung, Teilhabe und Anerkennung gerecht organisiert werden kann und darüber hinaus, wie Ideen und Praktiken von Gerechtigkeit in und durch Organisationen pädagogisch vermittelt werden. In diesem Zusammenhang gerät hinsichtlich der Prozesse organisationalen Lernens auch die Frage in den Blick, wie Menschen lernen, distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit in Organisationen umzusetzen bzw. mit dem Erleben von Ungerechtigkeit in Prozessen des Organisierens umzugehen. Der Call for Papers zur Sektionstagung Organisation und (Un-)Gerechtigkeit steht Interessierten unter folgendem Link zur Verfügung: <https://www.htwsaar.de/organisationspaedagogik/>.

Auch im Vorfeld dieser Jahrestagung findet vom 28. bis 29. Februar 2024 das 9. Forum Pädagogische Organisationsforschung statt. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen, die sich mit dem Zusammenhang ‚Pädagogik und Organisation‘ beschäftigen, sind herzlich eingeladen, ihr Qualifikationsprojekt zu präsentieren und zu diskutieren. Den Call findet man unter <https://www.htwsaar.de/organisationspaedagogik/cfpconference2024.pdf>.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung 2023 wurde ein neuer Vorstand gewählt. Die Sektion schenkte Inga Truschkat, Kerstin Bestvater, Julia Elven, Nicolas Engel und Christian Schröder mit ihren Stimmen das Vertrauen. Die Sektion dankt Andreas Schröder und Claudia Fahrenwald, die nicht wieder zur Wahl standen, für ihr langjähriges Engagement in der Vorstandsarbeit. Im Nachgang der Mitgliederversammlung hat sich der neue Vorstand konstituiert und Inga Truschkat als Sprecherin der Sektion gewählt. In der neuen Zusammensetzung soll das bisherige Engagement fortgesetzt und um neue Impulse erweitert werden.

Der Vorstand der Sektion arbeitet kontinuierlich an der internationalen Vernetzung der Sektion. Neben dem Engagement in den internationalen Netzwerken ECER und WERA werden auch die Kooperationen im DACH-Verbund mit Österreich und der Schweiz weiter gestärkt. Aktuell erfolgt dies in dem Austausch über die vom 23. bis 24. November 2023 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg stattfindende kooperative Tagung der ÖFEB-Sektion Schulforschung und Schulentwicklung, der DGfE-Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht und der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung zum Thema „Bildungsorganisationen von morgen“ (<https://phsalzburg.at/tagung-bildungsorganisation-von-morgen/>). In diesem Rahmen wird ein Arbeitstreffen zwischen der ÖFEB-Sektion Schulforschung und Schulentwicklung und der DGfE-Sektion Organisationspädagogik stattfinden, in dem weitere Perspektiven der institutionellen Kooperation entwickelt werden.

Der Vorstand hat sich zudem der Archivierung der Sektionsdokumente angenommen. Als Basis und für die weitere zentrale Sammlung der Dokumente wurde dazu ein gemeinsamer Cloudspeicher eingerichtet, der zukünftig für Sektionsbelange zur Verfügung steht.

Ausgehend von den letzten Vorstandswahlen wird der Sektionsvorstand ferner einen Vorschlag zur Aktualisierung der Satzung erarbeiten, um die Wahlmodalität hinsichtlich der aktuellen Mitgliedschaftsstruktur und der wachsenden Mitgliederzahl zu reflektieren und ggf. zu überarbeiten. Im Kern sollen hier gut funktionierende partizipative Prozesse etabliert werden, die alle Statusgruppen angemessen berücksichtigen.

Aktivitäten der Sektion

Im Wintersemester 22/23 wurde erstmalig die Ringvorlesung Organisationspädagogik veranstaltet. In 13 Beiträgen aus zehn Standorten wurde das organisationspädagogische Denken und Forschen aus unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt. Im Sommersemester 23 folgte dann die zweite Ringvorlesung zum Thema organisationspädagogische Beratung. Auch im kommenden Wintersemester 23/24 wird es eine Fortsetzung geben. Dann zu dem Thema Zukunft gestalten. Der Vorstand dankt Susanne Weber (Marburg) für die Orga-

nisation dieser Ringvorlesungen. Weitere Informationen und alle Beiträge finden sich hier: <https://www.ringvorlesung-organisationspaedagogik.de/>.

Im Rahmen der am 16. und 17. Juni 2023 in Bielefeld stattfindenden 6. Tagung der AG Inklusionsforschung wurde ein Round Table veranstaltet zum Thema „Inklusion und Exklusion‘ aus Perspektive der Fachgesellschaft und Diskussion des Positionspapieres der AG Inklusionsforschung“. An dem Round Table beteiligten sich insgesamt 13 Sektionen, so auch die Sektion Organisationspädagogik, vertreten durch Julia Elven, die in ihrem Beitrag herausarbeitete, dass Organisationen eine entscheidende Rolle im Inklusions- bzw. Exklusionsgeschehen, aber auch in dessen kritischer Reflexion und pädagogischer Bearbeitung zukommt. Im Rahmen der Sektionstagung 2023 wurde ein Barcamp durchgeführt, durch das sich eine thematische Arbeitsgruppe zum Thema Organisationspädagogische Perspektiven auf die Digitalisierung gegründet hat. Diese AG soll eine Austauschplattform sein, durch die aktuelle Themen der digitalen Transformation aus organisationspädagogischen Perspektiven diskutiert werden. Das Thema Organisation und Digitalität wird zudem das Tagungsthema der Jahrestagung 2025 sein, die von Inga Truschkat, Luisa Peters, Linda Maack und Leoni Vollmar in Kooperation mit den Vorstandsmitgliedern Christian Schröder und Julia Elven ausgerichtet wird.

Veröffentlichungen der Sektion

In der etablierten Reihe Organisation und Pädagogik (Springer VS, seit 2023 unter neuer Herausgeberschaft von Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Andreas Schröer und Inga Truschkat) ist kürzlich das aktuelle Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik erschienen:

Mensching, Anja/Engel, Nicolas/Fahrenwald, Claudia/Hunold, Martin/Weber, Susanne Maria (2023): Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9>.

Im Druck befinden sich zudem zwei weitere Jahrbücher mit den Titeln „Organisationen optimieren? (hrsg. von Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald, Andreas Schröer) und „Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik“ (hrsg. vom Forum pädagogische Organisationsforschung).

Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen

Der neue Vorstand setzt die finanzielle Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen fort. So wurde auch für die Jahrestagung 2023 und das diesjährige Forum Pädagogische Organisationsforschung ein Solifond eingerichtet. Für die Sektionstagung 2024 Organisation und (Un-)Gerechtigkeit können sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaft-

ler in Qualifizierungsphasen für einen Zuschuss zu den Reise- und Tagungskosten bewerben. Nähere Infos finden sich auf der Homepage: <https://www.htwsaar.de/organisationspaedagogik/>.

*Inga Truschkat (Berlin), Kerstin Bestvater (Koblenz),
Julia Elven (Erlangen), Nicolas Engel (Erlangen) und
Christian Schröder (Saarbrücken)*

Qualifizierungsnetzwerk Bildung für nachhaltige Entwicklung (QualiNetzBNE)

Die wissenschaftliche Qualifizierung im Rahmen der Promotion zielt auf die vertiefende und weiterführende Auseinandersetzung mit theoretischen, methodologischen und methodischen Fragen. In dieser Zeit werden umfassende fachliche und methodische sowie soziale und persönliche Kompetenzen erlernt, die gleichsam die Voraussetzung für die Berufungsfähigkeit bilden, in deren Horizont die weitere Qualifizierung steht. Dabei spielt der Austausch mit anderen Forschenden eine maßgebliche Rolle, etwa um theoretische Ansätze und deren Relevanz für erziehungswissenschaftliche Forschung zu diskutieren, unterschiedliche Methoden der empirischen Sozialforschung kennenzulernen, in Interpretationswerkstätten gemeinsam Material zu interpretieren oder sich über forschungsethische Aspekte auszutauschen. Aufgrund der Heterogenität individueller Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen bedarf es verschiedener Bildungsangebote vonseiten der wissenschaftlichen (Fach-)Community.

In diesem Sinne versteht sich das „Qualifizierungsnetzwerk Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (QualiNetzBNE), welches im Januar 2023 gegründet wurde, als ein Ort für fachlichen Austausch, Vernetzung und Kooperation für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Qualifikationsphasen und -stufen, die sich mit BNE, Globalem Lernen und Themen der nachhaltigen Entwicklung in der Erziehungswissenschaft auseinandersetzen wollen. Seit April 2023 diskutiert eine Theorie-Arbeitsgruppe in regelmäßigen digitalen Treffen einschlägige Werke zu BNE. Das erste Netzwerktreffen findet am 25. September 2023 im Rahmen der DGfE-BNE-Kommissionstagung an der PH Heidelberg statt (weitere Informationen hierzu finden sich unter <https://www.ph-heidelberg.de/bne-zentrum/veranstaltungen/dgfe-bne-kommissionstagung-2023/>). Dort werden Bedarfe und Ideen für die weitere Ausgestaltung des QualiNetzBNE zusammengetragen. An diesen wird sich das Angebot weiterer Formate orientieren, die sich derzeit in Planung befinden. Alle Interessierten sind herzlich eingeladen, sich am QualiNetzBNE zu beteiligen und es zusammen weiter auszugestalten.

Ansprechpersonen für das QualiNetzBNE sind Nadine Etzkorn (Universität Bielefeld, nadine.etzkorn@uni-bielefeld.de) und Jannis Graber (Universität Koblenz, jgrab@uni-koblenz.de). Informationen über Netzwerkaktivitäten werden regelmäßig über einen eigenen E-Mail-Verteiler kommuniziert (Anmeldung unter <https://list.uni-koblenz.de/mailman/listinfo/qualinetz-bne>). Wir freuen uns über die Zusammenarbeit!

Nadine Etzkorn (Bielefeld) und Jannis Graber (Koblenz)

PERSONALIA

Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland für Prof. Dr. Sabine Andresen und Prof. Dr. Ulrike Pilarzcyk

Prof. Dr. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt, wurde für ihre Verdienste um die Aufarbeitung sexueller/sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend das Verdienstkreuz 1. Klasse verliehen. In ihrer Funktion als Vorsitzende der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2016-2021) hat Sabine Andresen entscheidend dazu beigetragen, dass sexuelle/sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen nachhaltig als Thema in Politik, Wissenschaft und Ethik implementiert wurde.

Prof. Dr. Ulrike Pilarzcyk, TU Braunschweig, Trägerin des Forschungspreises der DGfE 2020, wurde wegen ihrer Verdienste für das Gemeinwesen vom Bundespräsidenten das Verdienstkreuz am Bande verliehen. Neben ihrer unbestrittenen wissenschaftlichen Expertise in der bildanalytischen-methodischen Forschung, der Geschichte der jüdisch-zionistischen Jugendbewegung sowie der Gemeinschaftserziehung in Deutschland und Israel hat sich Ulrike Pilarzcyk durch ihr engagiertes und kompetentes Auftreten gegenüber gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausgezeichnet.

Elke Kleinau

Nachruf auf Profⁱⁿ Drⁱⁿ Isabell Diehm

* 19. April 1957 † 12. Juni 2023

Am 12. Juni 2023 verstarb Isabell Diehm nach schwerer Krankheit im Alter von 66 Jahren in Frankfurt am Main. Die Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) verliert damit ein hochgeschätztes Mitglied und die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung eine bereits seit den 1990er Jahren durch wichtige Impulse einschlägig mitgestaltende Kollegin. Die Bedeutung von Differenz in institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsverhältnissen erziehungswissenschaftlich zu reflektieren, stand im Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. In ihren wegweisenden Arbeiten bearbeitete Isabell Diehm insbesondere das Verhältnis von Erziehung und Migration und nicht weniger ambitioniert Differenzkonstruktionen im Kontext von Kindheit und Geschlecht.

Nach ihrem Studium der Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main war Isabell Diehm von 1982 bis 1988 in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen der vor- und außerschulischen Erziehung tätig und koordinierte von dort die an der Goethe-Universität Frankfurt am Main angesiedelte wissenschaftliche Begleitung dieser Einrichtungen. Im Jahr 1988 kehrte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Goethe-Universität Frankfurt am Main zurück und wurde im Jahr 1993 mit einer Arbeit zu „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft“ promoviert. Mit einer Schrift zum Thema „Pädagogik und Toleranz – Prämissen und Implikationen Interkultureller Erziehung“ habilitierte sie sich im Jahr 2000. Es folgten eine Vertretungsprofessur (2000-2002) für Sozialpädagogik am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg und die Tätigkeit als Hochschuldozentin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Im Jahr 2005 folgte Isabell Diehm einem Ruf auf die Professur für Migrationspädagogik und Kulturarbeit an die Universität Bielefeld. Einen Ruf auf die Professur am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt: Erziehung, Politik und Gesellschaft: Erziehung und Migration an der Goethe-Universität Frankfurt am Main nahm sie 2013 an. Hier lehrte und forschte sie bis zu ihrer Pensionierung im April 2023.

Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sah Isabell Diehm darin, Bildung und Erziehung wissenschaftlich zu beobachten und zu reflektieren und so zu ihrer Aufklärung beizutragen. „Kultur als eine Beobachtungsweise“ zu verstehen, war dabei eine Perspektive, die sich von Anbeginn durch ihr wissenschaftliches Wirken hindurchziehen sollte. Es ging ihr darum, in den Blick zu nehmen, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Erziehungswirklichkeit beobachten und dabei Unterschiede erzeugen, und gerade nicht um die Beschreibung

vermeintlicher Unterschiede an sich. In dem gemeinsam mit Frank-Olaf Radtke publizierten Werk „Erziehung und Migration. Eine Einführung“ (1999) vermochten die Autorin und der Autor Prozesse der Ethnisierung und Kulturalisierung als Reaktionen des deutschen Bildungssystems auf die Migrationstatistika sichtbar zu machen. Früh trug Isabell Diehm damit zu einer Perspektivierung bei, die die Pädagogisierung sozialer Probleme problematisierte und die auf die nicht-intendierten Effekte pädagogischer Programmatiken verwies, durch die eine pädagogische Bearbeitung von Migration auf „kulturelle“ Identitäten reduziert wird und die dabei Gefahr läuft, „kulturelle“ Identitäten und Differenzen zu vereindeutigen und zu essentialisieren. Seit Mitte der 2000er Jahre vertiefte Isabell Diehm dann die bereits in ihrer Dissertationsschrift angelegten kindheitstheoretischen Fragestellungen. Sie interessierte sich demzufolge nicht nur für die pädagogische Erzeugung ethnisch codierter Differenz, sondern gleichsam für die Frage, wie Kinder selbst aktiv an deren Herstellung beteiligt sind. Ausgehend vom Theorem des *doing ethnicity/doing race* realisierte sie ethnographische Studien mit Kindern in pädagogischen Kontexten und irritierte damit sowohl die romantische Unschuldannahme wie auch die frühe Prägungsannahme, die pädagogisch und gesellschaftlich etablierte Kindheitsbilder maßgeblich konturieren. Mit ihrer Forschung als Projektleiterin des Teilprojekts B1 „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ des DFG-Sonderforschungsbereichs 882 an der Universität Bielefeld (2011-2015) erweiterte sie diese stärker an *Peer-Culture*-Studien orientierte Perspektive um die Frage nach der Herstellung von Ungleichheit durch pädagogische Praktiken des Unterscheidens. Zum einen konnte sie die bereits in den vorherigen Jahren begonnene systematische Beschäftigung mit den pädagogischen Organisationen des Elementar- und Primarbereichs mit einem Fokus auf institutionalisierte Praktiken, Prozesse und Routinen in diesen Organisationen – insbesondere der Kindertagesstätte – ethnographisch ausdifferenzieren. Zum anderen bot das Projekt gleichsam die empirische Einsichtnahme in das von Isabell Diehm seit den 2000er Jahren kritisch begleitete Erstarken des Topos „frühe Förderung“ und hier insbesondere in die standardisierenden und normierenden Nebenwirkungen vorschulischer Sprachfördermaßnahmen. Die Frage nach ethnisch codierten Unterscheidungen verfolgte sie dann mit einer Fokussierung auf religiöse Positionierungen angehender Pädagoginnen und Pädagogen. Sie leitete das erziehungswissenschaftliche Teilprojekt „Zwischen Distinktion und Diskriminierung. Zur Bedeutung religiöser Positionierungen für Professionalität in Bildungsorganisationen“ innerhalb des LOEWE-Schwerpunktes mit dem Titel „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ (2017-2020). Zuletzt koordinierte Isabell Diehm das noch laufende interdisziplinäre Verbundprojekt „Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit (RelcoDiff)“ im Rahmen der BMBF-

Förderlinie „Aktuelle Dynamiken und Herausforderungen des Antisemitismus“ (2020-2024) und konnte dabei auch ihre frühen, nach der Bedeutung von Differenzkonstruktionen und Diskriminierung im (frühen) Kindesalter in pädagogischen Einrichtungen fokussierenden Arbeiten mit dem Schwerpunkt auf religiös codierte Differenz weiter ausdifferenzieren.

Isabell Diehm war in ihrer wissenschaftlichen Laufbahn nicht nur Forscherin, sondern nahm ihre Verantwortung als Professorin auch im Hinblick auf die Selbstverwaltung von Wissenschaft und Universität engagiert war. Über Jahre hinweg war sie in der Fachbereichsleitung aktiv: Zunächst als Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (2007-2011) und später am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt (2016-2021) gestaltete sie diese beiden großen erziehungswissenschaftlichen Standorte weitsichtig und mit der ihr eigenen Diplomatie und Konsensorientierung mit. Im Rahmen dieser Ämter gelang es ihr, die Erziehungswissenschaft als Disziplin in ihrer Relevanz nachhaltig zu stärken und neoliberale Anfragen an diese kritisch im Blick zu behalten sowie konstruktiv zu bearbeiten.

Eine besondere Verantwortung als Universitätsprofessorin sah Isabell Diehm immer auch gegenüber Studierenden, Doktorandinnen, Doktoranden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Bereits in ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin war sie eine gefragte Lehrende, die wissenschaftlich ambitioniert und menschlich zugewandt Studierende mit einem erziehungswissenschaftlichen Blick auf die Erziehungswirklichkeit vertraut machte und nicht wenige zum Einschlagen wissenschaftlicher Karrieren ermutigen konnte. Es war bei hohen Leistungserwartungen ihre ruhige, anerkennende und wertschätzende Art, durch die sich viele Studierende herausgefordert wie angesprochen fühlten. Sensibel für Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse an Hochschulen, war es ihr ein zentrales Anliegen, gerade auch Menschen für Wissenschaft zu begeistern, die mit dieser zunächst weniger vertraut waren. Für viele wissenschaftliche Mitarbeitende, Doktorandinnen, Doktoranden und Habilitierende war Isabell Diehm eine interessierte, inspirierende, fachlich profilierte, großzügig ihre Ideen und Kenntnisse weitergebende und nicht zuletzt Publikations-, Vortrags- und Antragsmöglichkeiten teilende Wegbegleiterin und Wegbereiterin wissenschaftlicher Karrieren.

Mit Isabell Diehm verlieren wir eine Kollegin, die das gesellschaftliche Zeitgeschehen immer äußerst wach begleitet und dessen Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erkannt hat. Sie hat sich über ihre wissenschaftlichen Texte eingemischt und Anfragen an den pädagogischen Alltag formuliert, die stets darauf zielten, diesen zu einem für alle Menschen gerechteren Ort zu machen. Ihre Aufmerksamkeit für Ungleichheit und Diskriminierung hat sie immer auch auf ihr eigenes berufliches Wirkungsfeld bezogen und sich für ein gleichberechtigtes und diskriminierungssensibles Miteinander im wissenschaftlichen Alltag eingesetzt. Sie war stets interessiert, freundlich und humorvoll und gerade auch als Vorgesetzte und wissenschaftliche Begleiterin jemand,

die es verstand, Freiheit zur Selbstentfaltung zu ermöglichen und gleichzeitig mit ihrer umfangreichen wissenschaftlichen Expertise zu unterstützen. Sie hinterlässt eine Lücke, die nicht zu füllen ist. Isabell Diehms wissenschaftliche Arbeiten werden im Wissenskanon der Disziplin weiterwirken, als Mensch und als Wissenschaftlerin wird sie für viele ein Vorbild bleiben.

Melanie Kuhn, Claudia Machold & Patricia Stošić

Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h. c. Rudolf W. Keck (1935-2023)

Im März 2023 verstarb Prof. Rudolf Keck im Alter von 87 Jahren. Rudolf Keck verkörperte mit seinem Oeuvre und seinem Werdegang eine seltener gewordene Kombination von Professionsnähe, historischem Interesse und schulpädagogischem Engagement. Nicht nur absolvierte er das Lehramt und arbeitete fortan als Lehrkraft. Seine Dissertation schrieb er, selbst ein Mittelschullehrer, über die Geschichte des mittleren Schulwesens in Württemberg. Er war ein Vertreter der Welt der pädagogischen Hochschulen; er war Zeuge und letztendlich auch Gestalter der allmählichen Akademisierung der Lehrkräftebildung und der pädagogischen Hochschulen. Nach Stationen an den Pädagogischen Hochschulen in Vechta und Braunschweig wurde er 1972 auf die Professur für Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule in Hildesheim, aus der die dortige Universität hervorgegangen ist, berufen. Er blieb dieser Hochschule treu und wurde im Jahr 2011 emeritiert.

Obwohl Rudolf Keck den Auftrag seiner Professur mit Werken bearbeitete, die die schulische Praxis ins Zentrum rückten, hat er seine bildungshistorischen Interessen dabei nicht aufgegeben. Er vertrat eine Wissensform – die Allgemeine Didaktik –, deren bildungstheoretischer und bildungshistorischer Bezug häufig ausgeprägter ausfällt als bei aktuellen Entwicklungen des fachdidaktischen Diskurses. Auch seine Mitherausgeberschaft eines Wörterbuchs zur Schulpädagogik kurz vor der Jahrtausendwende spricht von einer gewissen Widerständigkeit in Zeiten einer sich abzeichnenden empirischen Bildungsforschung oder, einfach, Schulforschung. Sein bildungshistorisches Engagement zeigte sich als Vorsitzender der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zwischen 1989 und 1993, einer an Veränderungen wahrlich nicht armen Zeit. Keck gründete außerdem die Buchreihe „Beiträge zur Historischen Bildungsforschung“, die – nun von Karin Priem, Meike Sophia Baader und Elke Kleinau fortgeführt – zu den profiliertesten Publikationsorten unseres Forschungsfelds gehört.

Aber in einer weiteren Hinsicht war sein Wirken im Bereich der Historischen Bildungsforschung richtungsweisend. Als Vorsitzender der Stiftung Schulmuseum und Bildungshistorische Forschung der Universität Hildesheim e. V. zeigte er großes Interesse an der angeblichen *minutiae* der Erziehung und der Schule. Sein Interesse an Medien, Materialitäten und Bildern reifte zu einem Forschungsprogramm der historisch-pädagogischen Bildforschung, das seinerzeit anregend und innovativ wirkte. Mehr noch: Rudolf Keck, in Kooperation mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), organisierte das international nachgefragte Bildarchiv Pictura Paedagogica Online (<https://pictura.bbf.dipf.de>), das im Jahr 1999 online ging. Diese von der Deut-

schon Forschungsgemeinschaft mehrere Jahre finanzierten Initiative ist eine bleibende Infrastruktur für unser Forschungsfeld, das über sein inspirierendes Werk hinaus als Referenz für weitere Generationen von Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern bleiben wird.

*Marcelo Caruso (Berlin) für den
Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung*

Nachruf auf Prof. Dr. Volker Lenhart

Am 14. Januar 2023 verstarb Volker Lenhart im Alter von 83 Jahren. Er war ein früher Mentor der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Forscher, Beobachter und Autor der „Pädagogik der Menschenrechte“. Bereits in ihrer Gründungsphase mit Karl-Heinz Flechsig und Dietrich Goldschmidt vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung war er einflussreiches Mitglied der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Von März 1988 bis März 1990 war Volker Lenhart Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Aufgrund seiner Verdienste um das Fach Erziehungswissenschaft und der internationalen Vernetzung der Fachgesellschaft wurde ihm die Ehrenmitgliedschaft der DGfE beim Mainzer Kongress 2010 verliehen.

Volker Lenhart wurde am 14. Dezember 1939 in Berlin geboren. Er studierte von 1959 bis 1964 Latein, Evangelische Theologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten in Heidelberg und Bonn und schloss sein Studium mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien ab. Von 1964 bis 1971 war er wissenschaftlicher Assistent und Akademischer Rat am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg. Er wurde 1968 in Heidelberg promoviert und hat sich dort 1972 mit einer Studie zur Universitätsgeschichte habilitiert. Nach einer Tätigkeit als Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde er 1973 auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg berufen. Seine Stellenausschreibung wurde aufgrund seiner Publikationen und wissenschaftlichen Leistungen 1983 auf Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft erweitert. Zudem hat Volker Lenhart von 1983 bis 2008 die in den 1960er Jahren von Hermann Röhrs gegründete Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg geleitet. Das mit Hermann Röhrs herausgegebene Handbuch „Die Reformpädagogik auf den Kontinenten“ spiegelt die internationalen und die an Bildungsreformen interessierten Forschungsschwerpunkte von Volker Lenhart in dieser Zeit. Von 1994 bis zu seinem Tod war er auch Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin. Gleichzeitig war Volker Lenhart über Jahrzehnte durch sein kommunalpolitisches Engagement an seinem Wohnort in Lobbach geerdet.

Volker Lenharts wissenschaftliches Wirken ist u. a. auf die theoretische und empirische Forschung zur Bildung in Entwicklungsländern, zur Alphabetisierung, zur Friedenspädagogik und zu Menschenrechten gerichtet. Abgeschlossene Projekte, z. B. zu „Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten“, seine kritischen Arbeiten zur „Bildungskrise in Ländern der Dritten Welt“ oder sein Lehrbuch zur „Pädagogik der Menschenrechte“ sind bis heute aktuell und haben zahlreiche Nachwuchswissenschaftlerinnen und -

wissenschaftler inspiriert, sich der Internationalen Erziehungswissenschaft in Forschung und Praxis zu widmen. Seine pädagogische und bildungspolitische Botschaft richtete sich auf eine auf Verständigung und Frieden aufbauende Lösung von Problemen. Realistisch hat er die Spannungen unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Gruppierungen analysiert und aufgezeigt, wie sich diese Probleme auch im Erziehungs- und Bildungsbereich manifestieren. Bei der theoretischen, empirischen und praktischen Bearbeitung entsprechender wissenschaftlicher Themen setzte er als Vorsitzender der DGfE und einschlägiger Kommissionen der DFG und der DGfE wie auch in seiner Arbeit als Professor in Heidelberg und in Berlin auf eine verbesserte Vernetzung mit internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften und auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit Institutionen der internationalen Bildungsentwicklung. Zurecht wird ihm eine wichtige Rolle als Wegbereiter der in den 1990er Jahren dichter werdenden internationalen Kooperationen der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften zugesprochen (so in der „Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“). Es ging Volker Lenhart darum, informelle Kontakte zu einem tragfähigen Forschungsverbund europäischer erziehungswissenschaftlicher Wissens- und Informationssysteme auszubauen – und hierbei war seine internationale Reputation als Vergleichender Erziehungswissenschaftler äußerst hilfreich. Ein besonderes Kapitel der Internationalisierungsgeschichte der DGfE war die Aufnahme von Kontakten zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der Deutschen Demokratischen Republik, die vom DGfE-Vorstand unter dem Vorsitz Lenharts im Dezember 1988 beschlossen und dann vorangetrieben wurde. Nach dem Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 war es wiederum Volker Lenharts Initiative zu verdanken, dass die Gestaltung der Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen in den neuen Bundesländern in tragfähige Bahnen gelenkt werden konnten. Auch in diesen bewegten Zeiten blieb Volker Lenhart immer rational und solidarisch.

Aber Volker Lenhart war auch ein herausragender akademischer Lehrer. Viele seiner Mitarbeitenden, Studierenden und Doktoranden sind über den persönlichen und wissenschaftlichen Kontakt mit Volker Lenhart bis heute dankbar, denn er war in den formativen Jahren ihrer wissenschaftlichen Entwicklung sehr prägend. Sein wertschätzender und angenehmer Umgang, sein breites Wissen und seine Fähigkeit, dieses rhetorisch und diskursiv brillant zu vermitteln, waren beispielgebend. Seine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in Entwicklungs- und Schwellenländern, seine Gedanken zur Friedenspädagogik und zu Menschenrechten, sein internationales Engagement und der damit verbundene Weitblick, Pädagogik und Politik klug aufeinander zu beziehen, waren und sind für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler herausfordernd und vorbildlich.

Die Erziehungswissenschaft hat einen international renommierten, historisch und international differenziert analysierenden und äußerst klugen Kolle-

gen verloren, im engeren Kreis war er auch wegen seines wunderbaren Humors und seiner Fähigkeit, sich auf die Gedanken des jeweils anderen respektvoll zu beziehen, hochgeschätzt. Wir werden ihn vermissen und ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Rudolf Tippelt



Ulrike Becker

Auffälliges Verhalten in der Schule

Pädagogisches Verstehen und Handeln

PÄDAGOGISCHE EINSICHTEN: PRAXIS UND WISSENSCHAFT IM DIALOG, BAND 2



Ulrike Becker

Auffälliges Verhalten in der Schule

Pädagogisches Verstehen und Handeln

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 2
2023 • 122 Seiten • Kart. • 14,90 € (D) • 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2747-6 • eISBN 978-3-8474-1917-4

Auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag zeugt oftmals von den schwierigen Lebenssituationen, in denen sie aufwachsen. Für Lehr- und pädagogische Fachkräfte stellt der Umgang mit den daraus resultierenden Konflikten - forderung dar. In diesem Buch werden Ansätze und Lösungen für das Verstehen und Handeln in schwierigen pädagogischen Situationen in der Schule vorgestellt. Außerdem bietet ein inklusiver Förderansatz Impulse für die Schulentwicklung zur Prävention auffälligen Verhaltens.

www.shop.budrich.de



Sophia Richter

Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld

Pädagogisches Perspektiven

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 3
2023 • 222 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 9978-3-8474-2748-3 • eISBN 978-3-8474-1918-1

Unterrichtsstörungen und Konflikte gehören zum schulischen Alltag. Als pädagogische Herausforderungen werden sie auf vielfältige Weise bearbeitet. Anhand von beobachteten Unterrichtsszenen als Fallbeispielen nehmen die Autor*innen vielfältige Perspektiven auf das Phänomen Unterrichtsstörungen ein. Die Reflexionen und Analysen von Lehrkräften, Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen unterschiedlicher Ansätze und Interventionsprogramme zeigen alternative Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag auf.

www.shop.budrich.de



Gerd Michelsen, Matthias Barth
Daniel Fischer (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule

Wege und Wirkungen am Beispiel
der Leuphana Universität Lüneburg

*Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“
der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*
2023 • 193 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2154-2 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Bildung gilt als einer der Schlüssel zur Erreichung einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung. Dabei kommt insbesondere der Hochschulbildung eine besondere Bedeutung zu, denn sie soll zukünftige Entscheidungsträger:innen für die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung sensibilisieren und zur Übernahme einer aktiven und verantwortungsvollen Gestaltungsrolle befähigen. Die Leuphana Universität Lüneburg hat sich als eine der ersten Universitäten in Deutschland auf den Weg gemacht, sich systematisch mit den damit zusammenhängenden Herausforderungen auseinanderzusetzen.

www.shop.budrich.de