

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 69, Jg. 35|2024

Zur Revision des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft und seiner Ausdifferenzierung

Mit Beiträgen von

Anselm Böhmer, Andrea Bossen, Karin Bräu,
Petra Büker, Peter Cloos, Valentin Dander,
Fabian Dietrich, Maria Hallitzky, Volkmar Herkner,
Davina Höblich, Benedikt Hopmann,
Merle Hummrich, Till-Sebastian Idel, Tobias Jenert,
Anna-Maria Kamin, Alex Klein, Kristina Kögler,
H.-Hugo Kremer, Melanie Kuhn, Michael Lichtblau,
Richard Lischka-Schmidt, Katja Ludwig,
Anna Moldenhauer, Astrid Rank, Christian Reintjes,
Katharina Vogel, Michael Schemmann,
Anja Tervooren, Rudolf Tippelt,
Jeannette Windheuser, Katja Zehbe u. a.

60 Jahre

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*innen dieser Ausgabe:*
Prof. Dr. Michael Schemmann
Universität zu Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Anja Tervooren
Universität Duisburg-Essen
anja.tervooren@uni-due.de

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

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

Kontakt: ew@dgfe.de

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

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 70 ist der
15. Februar 2025.

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

© 2024 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH
erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



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

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

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



PurePrint® by gugler*
drucksinn.at

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
THEMENSCHWERPUNKT	
„ZUR REVISION DES KERNCURRICULUMS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND SEINER AUSDIFFERENZIERUNG“	
<i>Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)</i>	
Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024)	11
<i>Katja Ludwig & Katharina Vogel</i>	
„Ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ – Kerncurricula der Erziehungswissenschaft im Rückblick.....	19
<i>Kerncurriculum Erziehungswissenschaft: ein Blick zurück und nach vorn.</i>	
<i>Interview mit Rudolf Tippelt, geführt von Michael Schemmann</i>	35
<i>Tobias Jenert</i>	
Curriculumentwicklung als Impuls zur Positionierung der Disziplin: ein institutionentheoretischer Blick	43
<i>Jeannette Windheuser</i>	
Wissenschaft als Aufgabe in der Demokratie. Zum Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2024	53
<i>Merle Hummrich</i>	
Kerncurriculum und Migrationsgesellschaft. Zur Bedeutung von Migration in der Erziehungswissenschaft als Disziplin und in einer professionsorientierten Lehre.....	65
<i>Andrea Bossen, Karin Bräu, Petra Büker, Fabian Dietrich, Maria Hallitzky, Till-Sebastian Idel, Richard Lischka-Schmidt, Anna Moldenhauer, Astrid Rank & Christian Reintjes</i>	
Kommentar zum Kerncurriculum der Disziplin Erziehungswissenschaft vom Vorstand der Sektion Schulpädagogik.....	75
<i>Volkmar Herkner, Kristina Kögler & H.-Hugo Kremer</i>	
Zur Verabschiedung des „Kerncurriculums Erziehungswissenschaft“ aus Sicht des Vorstands der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	81

DEBATTE

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

*Anselm Böhmer, Peter Cloos, Davina Hüblich, Benedikt Hopmann,
Alex Klein, Melanie Kuhn, Michael Lichtblau & Katja Zehbe*
Stellungnahme der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen
Kindheit zu Inklusion in Forschung und Lehre sowie zum
Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung „Inklusion als
unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ 87

Anna-Maria Kamin & Valentin Dander
Inklusion im Kontext medienpädagogischer Forschung und Lehre.
Perspektiven der Medienpädagogik zum Diskussionspapier „Inklusion
als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“
der AG Inklusionsforschung 95

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

*Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft e. V. am 12. März 2024, 17.00 bis 19:50 Uhr,
Händelhalle, Halle an der Saale..... 103*

Vorstand der DGfE
Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als
freie Diskursräume..... 113

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 115

*Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende
Erziehungswissenschaft (SIIVE) 119*

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung..... 121

Sektion 5 – Schulpädagogik 125

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik 129

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit..... 134

<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	141
<i>Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik.....</i>	143
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	145
<i>Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	146
 PERSONALIA	
<i>Nachruf für Prof. Dr. Lothar Böhnisch.....</i>	149

Ein neues Kerncurriculum der Disziplin

Am 30. Juni und 1. Juli 2000 beauftragte Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf seiner Vorstandssitzung die seit 1993 bestehende Strukturkommission der Fachgesellschaft, eine Empfehlung zu den Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Lehre zu erarbeiten. Dieser erste Entwurf, der 2001 vorlag (Gogolin et al. 2001) und veröffentlicht wurde, war die Grundlage des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (vgl. Reuter 2004). Nach Rückmeldungen aus den Sektionen und mehreren Veranstaltungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft wurde diese erste Empfehlung von der Strukturkommission überarbeitet und 2004 unter dem Titel „Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlicht (DGfE 2004).

Gerahmt war der Prozess durch die Analyse, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin im Ensemble der Nachbarwissenschaften immer wieder diffundiere und die Bedeutung für die Studierenden des Faches, u. a. auch in der Lehrerbildung, wenig sichtbar sei. Auf der DGfE-Tagung zum Thema „Kerncurriculum“ am 30. und 31. Oktober 2003 in Soest endete der Leiter der Strukturkommission Carl-Ludwig Furck im Eingangsreferat, in dem er Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich Erziehungswissenschaft rekonstruierte, mit dem Satz: „Die Erarbeitung eines Kerncurriculums und die Orientierung an ihm ist unumgänglich und wird sich, meiner Meinung nach, angesichts der politischen Vorentscheidungen durchsetzen“ (Furck 2004, S. 22). Auf der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung, die etwa einen Monat zuvor stattfand, wird von einer einhellig geteilten Problemdiagnose berichtet, bevor die zentralen Herausforderungen diskutiert wurden:

„Angesichts einer zentrifugalen Entwicklungstendenz sich verselbständigender Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft einerseits und der wieder einmal drohenden Legitimationskrise des akademischen Status der Erziehungswissenschaft andererseits, ist eine Konsolidierung des Kernbereichs der akademischen Lehre unerlässlich.“ (Austermann et al. 2004, S. 40)

Kritisiert wurde damals, so berichtet es Lothar Wigger im Rückblick, vor allem „die Beliebigkeit des Lehrangebots und die Zusammenhanglosigkeit der Lehrveranstaltungen“ (Wigger 2010, S. 33), „die Randständigkeit der Erziehungswissenschaft im Studium und auch im Selbstverständnis der Studierenden“ (ebd.) und letztendlich die „unzureichende Einlösung des Anspruchs der Wissenschaftlichkeit“ (ebd.).

Vorgeschlagen werden im Kerncurriculum von 2004 vier verbindliche, aufeinander aufbauende Studieneinheiten, die je sechs Semesterwochenstunden umfassen sollen: 1. Grundlagen der Erziehungswissenschaft, 2. Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte (darunter eine Einheit zu „Differenz und Gleichheit, kultureller und sozialer Heterogenität“), 3. Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen und 4. Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen.

Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum wird sukzessive durch spezifische Kerncurricula für verschiedene Studienrichtungen und v. a. eines für die Lehrer:innenbildung (DGfE 2010) ergänzt, wie es im Protokoll der Mitgliederversammlung auf dem Kongress in Dresden hieß:

„Die Strukturkommission der DGfE hat die Erarbeitung der Kerncurricula im Haupt- und Nebenfach Erziehungswissenschaft abgeschlossen. Mehrere Kerncurricula wurden bereits in der ‚Erziehungswissenschaft‘ veröffentlicht, zusätzlich ist zum Kongress in Dresden ein Sonderband im Barbara Budrich Verlag mit allen überarbeiteten und mit den Sektionen wechselseitig abgestimmten Kerncurricula erschienen.“ (Auszug aus dem Protokoll der MV vom 18. März 2008)

Damit wurden grundlegende Inhalte als Kernstück erziehungswissenschaftlicher Lehre vorgeschlagen und für den Hauptfachstudiengang darüber hinaus die Unverzichtbarkeit des Berufsfeldpraktikums festgehalten. Grunert und Ludwig attestieren der Disziplin Erziehungswissenschaft in ihrem Vergleich mit der Soziologie deshalb auch, „dass sich das professionsbezogene Selbstverständnis von Erziehungswissenschaftlern eher über einen konkreten Handlungsfeldbezug speist“ (Grunert/Ludwig 2016, S. 891).

Das Kerncurriculum wurde parallel zur Bologna-Reform, also zur Umstellung auf konsekutive universitäre Studiengänge konzipiert, auch um der Deutungshoheit zukünftiger Akkreditierungsagenturen zuvorzukommen (Wigger 2010). Trotz einer sorgfältigen Debatte im Vorfeld, wie eine gewisse Standardisierung gelingen und gleichzeitig genügend Offenheit eingeschrieben bleiben kann, gehen mit der Einführung des Kerncurriculums die Probleme der Bologna-Reform – eine Verschulung und daraus erfolgende instrumentelle Haltung der Studierenden – einher und können auch nicht auseinanderdividiert werden (Grunert/Ludwig 2016, Wigger 2010).

Fast 20 Jahre nach der Veröffentlichung des Kerncurriculums hielt der Vorstand der Vorstandsperiode 2022-2024 die Überarbeitung auch deshalb für geboten, weil sich gesellschaftliche Bedingungen verändert haben, weil zentrale thematische Debatten angestoßen und geführt wurden, die jeweils auch Konsequenzen für die Hochschullehre nach sich ziehen können, und sich Grundbegriffe und theoretisches Grundwissen im Wandel befinden. Dabei gaben vier aktuelle Impulse aus der Fachgesellschaft einen Anstoß. Erstens die Aufarbeitung des eigenen Umgangs der DGfE mit sexualisierter und sexueller

Gewalt in pädagogischen Institutionen, zweitens die neu gegründete AG Inklusionsforschung, drittens die im März 2021 gegründete Arbeitsgemeinschaft „Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, die die Frage nach dem disziplinären Profil der Erziehungswissenschaft und seiner Grundlagen auf die Tagesordnung gesetzt hat, die sich beispielsweise in unterschiedlichen und sich weiter diversifizierenden Begriffen der Bezeichnung des Faches (etwa Bildungswissenschaft) ausdrücken, viertens die klare Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft, auch in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrer:innenbildung.

Angelehnt an das Vorgehen der Ausarbeitung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft zu Beginn der 2000er Jahre setzte der Vorstand der Vorstandsperiode 2022-2024 eine Kommission ein, die im Frühjahr 2023 ihre Arbeit aufnahm und die nach dem Sommer eine erste überarbeitete und modernisierte Version des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KCE) an alle Sektionen versandte, damit diese auf den Sektions- und Kommissionstagen im Herbst diskutiert und so auf dem Rat der Sektionen die Diskussion in dieses Gremium zurückgetragen und weitergetrieben werden konnte.¹ Zentrale Monita waren etwa, dass die planetare Frage und die Dimension der Nachhaltigkeit zu kurz komme, historische Zugänge gegenüber aktuellen und prospektiven Dimensionen fast zu stark betont sind ebenso wie die Querschnittsthemen, die Perspektive auf die Profession nicht genug ausgearbeitet sei, das Verhältnis von Lehrer:innenbildung und KCE geklärt werden und Schule als Arbeitsort mehr Berücksichtigung finden müsse, verschiedene methodische Zugänge stärker zu benennen, Forschungsethik einbeziehen und die Rolle der Teildisziplinen noch nicht ausbuchstabiert worden sei. Diese und weitere Monita wurden in der nächsten Sitzung der Kommission eingearbeitet und das KCE nach einer letzten Diskussion im Vorstand am Tag der Kongresseröffnung in Halle nach kleinen Änderungen verabschiedet und noch vor den Kommissions- und Sektionssitzungen veröffentlicht.

Deutlich war im Rahmen dieses Vorgehens immer, dass dies nur ein erster Schritt sein kann und weitere Ausdifferenzierungen des KCE folgen müssen, da diese zum einen in der Verantwortung einzelner Sektionen bzw. Kommissionen liegen oder aber wie in der Lehrer:innenbildung zahlreiche Sektionen und Kommissionen beteiligt sind. Schon auf der Vorstandveranstaltung zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft auf dem Kongress in Halle wurden u. a. die folgenden Fragen diskutiert: Wie kann ein KCE in der Lehrer:innenbildung – auch in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und deren unterschiedlich hohen Anteilen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre – aussehen? Ist es sinnvoll, Kerncurricula für verschiedene Profilierungen auf der einen Seite ausdifferenzieren, wenn diese sich auf der anderen Seite mehr auflösen? Welche Rolle sehen die Sektionen und Kommissionen darin für sich?

1 Erfreulicher Weise gingen bis zum Jahresende etwa zwanzig Rückmeldungen ein, die der Vorstandskommission für die abschließende Überarbeitung des Entwurfs vorgelegt wurden.

Mit dieser Ausgabe der EW möchten wir einen weiteren Beitrag zur Diskussion um die Geschichte, die Ausdifferenzierung und die Weiterentwicklung des KCE leisten, es von unterschiedlichen Seiten beleuchten und dazu verschiedene Beiträge zusammengetragen. Zunächst drucken wir das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft 2024 ab.

Katja Ludwig und Katharina Vogel blicken dann in ihrem Beitrag auf die kerncurricularen Empfehlungen für die Gestaltung von Studiengängen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Zeitraum von 1968 bis 2010 zurück. Dabei wird beleuchtet, was die Ausgangspunkte der Kerncurricula waren, wie und was sich in der Definition eines „Kerns“ über disziplinäre Grenzen ausdrückt und wie diese Fragen auch mit den Studiengängen zusammenhängen. Unterschiede zwischen den (wechselnden) Kerncurricula zeigen, wie jeweils eine Balance zwischen Offenheit gegenüber Differenzierungsprozessen und pluralen disziplinären Perspektiven und einer Verbindlichkeit in den Beschlüssen zu einem „Korpus“ von gemeinsamem, disziplinärem Wissen erreicht wurde.

In einem Interview mit dem ehemaligen Vorsitzenden der DGfE, Rudolf Tippelt, einer der zentralen Akteure im damaligen Prozess, wird den Rahmenbedingungen, Beweggründen und Diskussionen rund um das 2004 veröffentlichte Kerncurriculum nachgegangen.

Tobias Jenert betont in seinem Beitrag, dass die Entwicklung eines Curriculums einer wissenschaftlichen Gemeinschaft die Gelegenheit biete, über ihre eigene wissenschaftliche Disziplin sowie über ihre Beziehungen zu anderen (z. B. andere Disziplinen und Zivilgesellschaft) zu reflektieren. Der Beitrag stellt zwei Traditionen der Curriculumentwicklung vor und erörtert, wie jede dieser Traditionen Aspekte einer solchen disziplinären Selbstreflexion einbeziehen kann. Durch die Formulierung von Fragen zum Prozess der Curriculumentwicklung sowie zur Struktur eines Curriculums dient der Artikel als Anregung für die Koordination von Entwicklungsprozessen, die auf disziplinäre Selbstreflexion abzielen.

In ihrem Beitrag fragt Jeanette Windheuser nach den gesellschafts- und bildungspolitischen Implikationen des Kerncurriculums 2024 sowie nach dem ihm zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis. Dabei werden Begründungen, Begriffe und Inhalte des Kerncurriculums aus dem Jahre 2024 im Vergleich mit dem aus dem Jahre 2004 analysiert. Im Besonderen nimmt sie dabei das Verhältnis von Wissenschaft und Demokratie in den Blick.

Merle Hummrich betrachtet das Kerncurriculum im Lichte der Migrationsgesellschaft und greift somit einen anlassgebenden Aspekt für die Überarbeitung des Kerncurriculums auf. Im Beitrag wird zunächst die historische Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Migration analysiert, ehe dann explizit rassistische- und antisemitismuskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung entfaltet und in Zusammenhang mit dem Kerncurriculum gestellt werden.

Der Vorstand der DGfE wird die Entwicklung eines KCE in der Lehrer:innenbildung weiter vorantreiben. In diesem Zusammenhang sind die Sektionen Schulpädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die maßgeblich zur Lehrer:innenbildung beitragen, eingeladen worden, Kommentare zum KCE zu verfassen. Die Stellungnahmen dieser beiden Sektionen runden den Themenschwerpunkt dieser Ausgabe ab.

Im Anschluss setzt die Stellungnahme der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit die Debatte um „Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ fort. Zu dieser Diskussion trägt außerdem der Beitrag Anna-Maria Kamin und Valentin Dander bei, der Inklusion im Kontext medienpädagogischer Forschung und Lehre diskutiert. Dieser Rubrik folgen die Mitteilungen aus dem Vorstand und die Berichte aus den Sektionen. Wie in jeder Ausgabe beschließen die Personalien diese Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“.

Anja Tervooren und Michael Schemmann

Literatur

- Austermann, Simone/Freitag, Judith/Vogel, Peter/Wigger, Lothar (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 37-48.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 84-88.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Protokoll der Mitgliederversammlung am 18.03.2008. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 7-62.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft 16, 29, S. 27-34.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus-Master/Magister-System. In: Erziehungswissenschaft 17, 32, S. 25-32.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zweite erweiterte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Furck, Carl-Ludwig (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 14-24.

- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 6, S. 886-908.
- Gogolin, Ingrid/Fuhrmann, Elisabeth/Marotzki, Winfried/Merkens, Hans/Margret Kraul/Olbertz, Jan/Tippelt, Rudolf (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Juli 2001. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001_KC_EW.pdf. [Zugriff: 14. Oktober 2024].
- Reuter, Lutz R. (2004): Zehn Jahre Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung. Eine Bilanz. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 7-13.
- Wigger, Lothar (2005): Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann/Lenzen, Dieter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Beiheft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-108.
- Wigger, Lothar (2010): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. In: Erziehungswissenschaft, 21, 40, S. 33-39.

THEMENSCHWERPUNKT
„ZUR REVISION DES KERNCURRICULUMS
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND
SEINER AUSDIFFERENZIERUNG“

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024)

*Vorstand der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Abstract

Core Curriculum for Educational Studies (3/2024)

Since its introduction in 2004, the Core Curriculum for Educational Studies (KCE) has served as a foundational framework for shaping both disciplinary understanding and curricular content, as well as fostering professionalization across various educational fields. Fourteen years later, the field of Educational Science has faced numerous challenges that have prompted further critical self-reflection within the discipline. As a result, a revision of the Core Curriculum has become essential. In response, a board committee, consisting of appointed representatives from across the discipline, undertook the task of updating the curriculum. This revision was thoroughly discussed within the sections and commissions of the German Educational Research Association (GERA) in the fall of 2023. Based on the feedback received, a second draft was formulated, which was subsequently approved by the board in 2024.

Präambel

Begründung der Neufassung

Nachdem 2004 das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) im Anschluss an einen Diskussionsprozess in der Fachgesellschaft vom Vorstand der DGfE verabschiedet, 2008 und 2010 für die unterschiedlichen Studiengänge ausdifferenziert wurde, war es Bezugspunkt zahlreicher Studienentwicklungs- und auch Akkreditierungsprozesse erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bzw. deren erziehungswissenschaftlicher Anteile. Das Kerncurriculum ist die Grundlage für eine disziplinäre Verständigung über disziplinäre und in der

Folge auch curriculare Inhalte und Strukturen und die Professionalisierung für die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder.

Seitdem sind nunmehr 14 Jahre vergangen und die Erziehungswissenschaft wurde mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die eine forcierte Selbstreflexion der Disziplin weiter vorangetrieben haben. Die Erziehungswissenschaft als Disziplin setzt sich mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa Migration, Flucht, Fragen des Planetaren, den Auswirkungen der Pandemie auf Bildungsprozesse, der Infragestellung demokratischer Gesellschaftsordnungen und (Post-)Digitalität auseinander. Dabei ist sie als Disziplin theoretisch gefordert und als Profession praktisch. In der Fachgesellschaft wurde in der letzten Dekade auf spezifische Herausforderungen reagiert: Prozesse der Aufarbeitung sexueller Gewalt und Forderung nach sexueller Bildung, die Reflexion von Machtverhältnissen in pädagogischen Organisationen oder die Anerkennung von Inklusion als Menschenrecht wurden zum Anlass genommen, den Status gesellschaftlicher Krisen und Konflikte in der erziehungswissenschaftlichen Lehre und Forschung zu analysieren. Stets damit verbunden, aber auch in einer eigenen Dynamik vollziehen sich in der Erziehungswissenschaft, u. a. auch als Folge inter- und transdisziplinärer Auseinandersetzungen, wichtige erkenntnistheoretische Verschiebungen (z. B. durch postkoloniale Wissenschaftskritik und die veränderten Positionalitäten in einer globalen und planetaren Nachhaltigkeitsperspektive), welche die Erziehungswissenschaft als Disziplin verändert haben und ihre Grundlagen nunmehr anders konturieren. Gerade in einer Disziplin, der Differenz und Differenzierung zentral eingeschrieben sind, ist es unabdingbar, diese Auseinandersetzung immer wieder neu zu führen. Eine Überarbeitung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft ist also mehr als geboten.

Vor dem Hintergrund der damit aufgerufenen Transformationsdynamiken stellt es für die Erziehungswissenschaft eine besondere Herausforderung dar, die fachlichen Qualifikationsanforderungen an das pädagogische Personal zu formulieren und in entsprechenden Lehr-Lernformaten anzubieten. Grundlage für die Gestaltung des Kerncurriculums ist dabei die Bestimmung disziplinär geteilter und verbindlicher Inhalte. Angesichts einer plural verfassten Erziehungswissenschaft ist es notwendig, eine disziplinäre Verständigung über entsprechende curriculare Inhalte und Strukturen herbeizuführen und dabei die Expertise der gesamten Fachgesellschaft einzubeziehen.¹ Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wurde in einer Vorstandskommission mit berufenen Mitgliedern der gesamten Disziplin erarbeitet, im Herbst 2023 in den Sektionen und Kommissionen der Fachgesellschaft diskutiert und auf der Grundlage

1 Der Vorstandskommission, die das KCE in mehreren Schritten konzipiert, die Rückmeldungen der Sektionen und Kommissionen eingearbeitet und dann dem Vorstand zur Abstimmung vorgelegt hat, gehörten Oliver Böhm-Kasper, Merle Hummrich, Benjamin Jörissen, Elke Kleinau, Gertrud Oelerich, Michael Schemmann und Anja Tervooren an. Ihnen sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt.

dieser Rückmeldungen ein zweiter Entwurf entwickelt, der dem Vorstand dann zur Abstimmung vorgelegt wurde.

Zur Kontur des Kerncurriculums

Das novellierte Kerncurriculum Erziehungswissenschaft enthält Empfehlungen für gemeinsame disziplinentorientierte und verbindliche Studieninhalte von erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- und Zweitfachstudiengängen sowie die erziehungswissenschaftlichen Anteile von Lehramtsstudiengängen, denn gerade letztere benötigen in der bundesdeutschen föderalen Struktur einen disziplinären Bezugspunkt. Das Kerncurriculum umreißt dabei ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen.² Ein fach- und berufsqualifizierendes fachwissenschaftliches Studium der Erziehungswissenschaft geht darüber hinaus. Auf diese Weise werden disziplinäre Konturen formuliert, aber auch Gestaltungsspielräume für die spezifischen Profile der Hochschulen sowie Schwerpunktsetzungen von Lehrenden und Studierenden geschaffen. Unter Berücksichtigung der jeweils hochschulspezifischen Möglichkeiten und Profile können die im Kerncurriculum aufgeführten Studieninhalte ergänzt und damit eine hochschul- und standortspezifische Profilbildung umgesetzt werden. Jeder Standort erhält dadurch hinreichend Gestaltungsspielraum, um seine jeweilige Profilierung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu gestalten. So profiliert das Kerncurriculum gerade auch für Studierende eine fachliche Identität der stark ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft und macht es möglich, Studienangebote verschiedener Hochschulstandorte zu vergleichen. Zudem eröffnet das Kerncurriculum durch die Beschreibung verbindlicher theoretischer, systematischer und methodologischer Mindestanforderungen an Studieninhalte die Anschlussfähigkeit bei Studienortwechseln.

Im erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum ist der Gedanke leitend, die Studierenden mit den grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Theorien, Begriffen und Forschungsmethoden vertraut zu machen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, in denen professionelle Haltungen angeeignet werden können. Dies bedeutet, dass die mit einem erziehungswissenschaftlichen Studium einhergehende Professionsorientierung stets im Medium von Wissen-

2 Eine Betrachtung des KCE bezogen auf das Lehramtsstudium wird erst im Rahmen einer Ausdifferenzierung des Kerncurriculums erfolgen. Uns ist dabei bewusst, dass der erziehungswissenschaftliche Anteil des Lehramtsstudiums auch vor dem Hintergrund, dass in einigen Bundesländern das Lehramtsstudium mit dem Abschluss „Staatsexamen“ angeboten wird, noch einmal andere Dynamik bereithält und der Bezug zu den Vorgaben der Bundesländer sowie Empfehlungen der KMK zu reflektieren sind. Die vorgeschlagenen Studienelemente sind zunächst auf ein grundständiges erziehungswissenschaftliches Studium ausgerichtet, wobei sie ebenso für die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehramtsstudiengänge eine – was Ausrichtung und Inhalte angeht – richtungweisende Funktion übernehmen.

schaft erfolgt und idealerweise zur Herausbildung eines Analyse- und Reflexionswissens bei den Studierenden beitragen soll, das neue Verständnishorizonte eröffnet und auch ein Problembewusstsein gegenüber der pädagogischen Praxis erzeugt. Im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist diese Konzeption leitend, um technologisch verkürzten Vorstellungen der Theorie-Praxis-Beziehung entgegenzuwirken.

Grundlagen

Den vier definierten, im Anschluss präsentierten Kernelementen werden die folgenden grundlegenden Bemerkungen vorangestellt.

- In erziehungswissenschaftlicher Lehre werden disziplinäres Wissen sowie Professionswissen aufgebaut, welche mit Reflexionswissen und Kritikfähigkeit pädagogisches Denken und Handeln begleiten. Dies erfordert Formate in der Lehre, in denen Diskussionen, begriffliche Präzisierungen und die Reorganisation von Wissen auf theoretischer, methodologischer und methodischer sowie inhaltlicher Ebene geübt und vertieft werden können. Die Reflexion in Bezug auf Praxiselemente ist zentraler Bestandteil der Professionalisierung, betrifft allerdings nicht das Kerncurriculum.
- Um die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse, pädagogischer Institutionen und Organisationen sowie von Sozialisations- und Professionalisierungsprozessen in den unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs verstehen und interpretieren zu können, sind für alle erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge bzw. erziehungswissenschaftlichen Studienanteile der Lehramtsstudiengänge Kenntnisse sowie auch die Anwendung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden zentraler Bestandteil. Auf diese Weise wird immer auch in erkenntnistheoretische Grundlagen eingeführt und ein kritisch-reflexiver Blick auf pädagogische Praxis eingeübt.
- Die Reflexion von Machtverhältnissen in der Entstehung und Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens ist ein grundlegendes Prinzip, um Verschiebungen, Auslassungen und Verzerrungen in der Theoriebildung, der Geschichtsschreibung sowie der Strukturierung der Disziplin prüfen und revidieren zu können. Dazu gehört vor allem auch die Analyse von Macht- sowie von Gewaltverhältnissen (z. B. auch unter Berücksichtigung sexueller bzw. sexualisierter Gewalt) in pädagogischen Institutionen und Organisationen. Erziehungswissenschaftliche Lehre kommt nicht ohne die von unterschiedlichen Theorien getragene Analyse des in- sowie exkludierenden Charakters von Bildung und Erziehung u. a. auch verschiedener Gruppen in pädagogischen Organisationen sowie Institutionen aus. Dies schließt die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen und Differenzierungen (Geschlechter- und Sexualitätsordnungen, migrationsgesell-

schaftliche sowie ableistische Ordnungen und soziale Herkunft) ein. Gefragt wird vor diesem Hintergrund, wie Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet werden können.

- Analytisch wird dabei das Eingebundensein professionell Handelnder und deren Adressat:innen in (trans-)nationale Verflechtungen, institutionelle sowie organisationale Rahmenbedingungen und die darin produzierten interaktiven und individuell-subjektiven Positionierungen in den Mittelpunkt gerückt, die das pädagogische Handeln ermöglichen und begrenzen.
- Die Elemente des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft werden zwar in einer Reihenfolge genannt und in einer Nummerierung vorgestellt, erscheinen aber im Studienverlauf nicht notwendiger Weise chronologisch. Während andere Studiengänge meistens in einen Bachelor- und einen Masterstudiengang gegliedert sind, differenziert sich gerade die Disziplin Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen in der Hochschullehre sehr stark aus: Neben den grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (als 1-Fach- oder 2-Fach-Bachelor oder Master) bildet die Erziehungswissenschaft den gemeinsamen Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge, die in einigen Bundesländern auch mit dem Abschluss Staatsexamen angeboten werden.
- Die Elemente des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft gruppieren sich in allen Studiengängen über den gesamten Studienverlauf, in den auch das Masterstudium einbezogen ist. Erziehungswissenschaftliche Kernelemente, wie sie im Folgenden vorgestellt werden, sind zwar auch am Anfang des Studiums als Grundlagen anzubieten, werden jedoch über den Studienverlauf hinweg in verschiedenen Formen vertieft. Sie machen 25-30 Prozent des Studiums aus, was für die jeweiligen Studiengänge und ihre Umfänge an den Standorten jeweils in konkrete Leistungspunkte übersetzt werden muss.
- Alle Studienelemente gehören zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der Bachelor- sowie Masterstudiengänge und werden von Professuren mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Denominationen abgedeckt.

Erziehungswissenschaftliche Kernelemente

Element I: Erziehungswissenschaftliche Grundfragen, Grundlagen und Grundbegriffe	
In diesem Element stehen die Unterscheidung zwischen lebensweltlichen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen, die Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihren geschichtlichen und medialen Kontexten kritisch zu reflektieren und theoretische Ansätze in ihrer Standortgebundenheit zu differenzieren und zu diskutieren im Fokus. Damit ist stets die Frage verbunden, wie diese das professionelle pädagogische Handeln unterstützen, was auch für die weiteren Elemente gilt.	
1.1	Begriffe der Erziehungswissenschaft und deren Wandel (z. B. Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, Sorge, Profession, Organisation, Unterricht, Generation, Geschlecht, Biographie, Inklusion)
1.2	Theorien der Erziehung, Bildung und Sozialisation sowie historiographische Zugänge zu pädagogischen Entwürfen und Erziehungsrealitäten
1.3	Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, insbesondere Thematisierung des Verhältnisses von theoretischem Wissen und praktischem Können
Element II: Gesellschaftliche, politische und institutionelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation	
Einführung in historische, aktuelle und ggf. zukünftige Bedingungen pädagogischen Handelns und seiner erziehungswissenschaftlichen Erforschung in nationaler, internationaler und transnationaler Perspektive; Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgaben im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, medialen, planetaren, organisationalen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen; Verstehen von Logiken und Dynamiken der kulturellen und sozialen Hervorbringung von Differenz in der Migrationsgesellschaft.	
2.1	Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeinstitutionen sowie von Sozialisationsinstanzen
2.2	Theoretisch-systematische, historische, empirische und transnational vergleichende Perspektiven auf bildungspolitische und policy-bezogene Akteur:innen und Prozesse; nationale und internationale pädagogische Institutionen und Bildungsorganisationen im Kontext von Systemen der demokratischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
2.3	Theoretisch-systematische, historische und empirische Perspektiven auf Logiken und Dynamiken der kulturellen und sozialen Hervorbringung von Differenz und Identität in- und außerhalb pädagogischer Organisationen sowie in Bezug auf den in- und exkludierenden Charakter von Bildung und Erziehung

Element III: Forschungsmethodologische und -methodische Grundlagen der Erziehungswissenschaft	
Einführung in Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft und Aneignung der Kenntnisse unterschiedlicher methodischer erziehungswissenschaftlicher Zugänge; Sensibilisierung für das Verhältnis von Gegenstand, Theorie und Forschungsmethode; Vermittlung der Fähigkeit, erziehungswissenschaftliche Fragestellungen unter Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien in Forschungsdesigns zu übersetzen und kritisch zu reflektieren.	
3.1	Methodologie und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Zugänge in der Erziehungswissenschaft in ihren Zusammenhängen, unter Berücksichtigung von hypothesentestenden, theoriegenerierenden und theoretisch-systematischen Verfahren
3.2	Ausgewählte Erhebungs- und Auswertungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, z. B. explorative, qualitativ-rekonstruktive, quantitative Verfahren, Mixed-Methods
3.3	Entwicklung und Erprobung von Forschungszugängen zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen; Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von methodischen Settings und deren Reichweiten

Element IV: Profilierungen erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte	
Verknüpfung erziehungswissenschaftlichen Wissens mit den einzelnen Profilierungen innerhalb der Disziplin; Einführung in Theorie und Geschichte einzelner Profilierungen und Befähigung zur Wahl einer oder verschiedener Profilierungen.	
4.1	Struktur der Disziplin Erziehungswissenschaft und deren Wandel; Organisationsformen pädagogisch professionellen Handelns
4.2	Einführung in Theorie und Geschichte ausgewählter Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (z. B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik, Organisationspädagogik) und deren Organisationen (z. B. Kindertagesstätte, Jugendhilfe, Schule, Universität)
4.3	Pädagogische Handlungsfelder und multiprofessionelle Arrangements: Beiträge der Profilierungen zur Bearbeitung von Handlungsproblemen in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern und deren Schnittstellen, z. B. der Ganztagschule, der Familienberatung, der Jugendstraffälligenhilfe

„Ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ – Kerncurricula der Erziehungswissenschaft im Rückblick

Katja Ludwig & Katharina Vogel

Abstract

Retrospective on Core Curricula for Educational Studies

This article focuses on the disciplinary society's recommendations for the design of educational science degree programs as an expression of symbolic boundary work on internal and externally visible disciplinary boundaries. To this end, this article takes a retrospective perspective on the core curricular recommendations for the design of study programs of the German Educational Research Association in the period from 1968 to 2010. It asks what the initial points of the core curricula were, how and what is expressed in the definition of a "core" about disciplinary boundaries, and how these questions are also connected with the study program landscape. Differences between the (changing) core curricula indicate how the balance between openness towards differentiation processes and plural disciplinary perspectives was achieved in the resolutions of a "corpus" of common, disciplinary knowledge.

Betrachtet man Wissenschaftsdisziplinen als Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaften (Stichweh 1994), nehmen Studiengänge als eine institutionalisierte Form im akademischen Feld eine durchaus spannungsreiche Position zwischen Disziplin, Profession und Hochschulen als Organisationen ein. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Fachgesellschaft, die von Beginn an auch auf die „Klärung von Ausbildungs- und Prüfungsfragen der pädagogischen Berufe“ (DGfE 1964, § 1) zielte, schon früh die Frage verhandelt hat, was ein erziehungswissenschaftliches Studium konturieren soll; schließlich ermöglichen Studiengänge neben einer wissenschaftlichen Professionalisierung auch disziplinäre Sozialisationsprozesse. Die jüngste Initiative der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu einer Revision des Kerncurriculums ist ebenfalls in diese Prozesse eingebettet.

Den Beginn der fachgesellschaftlichen „Klärungen“ markiert die „Entschließung“ zum „Kernstudium der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 1968) – ein Dokument, das weit vor der Bologna-Reform ein erstes Substrat disziplinärer Verständigung über die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge darstellt. Es gibt Auskunft darüber, auf welches gemeinsame Wissen

sich die Erziehungswissenschaft beziehen und über Studiengänge tradieren sollte. Ganz ähnlich zielte auch das Kerncurriculum von 2010 über verschiedene Studiengänge im Hauptfach, Zweitfach und Lehramt darauf, „die Vermittlung von Kernbeständen erziehungswissenschaftlichen Wissens und erziehungswissenschaftlicher Methodologie zu sichern“ (Tippelt 2010, S. 10).

Fachgesellschaftliche Empfehlungen zur Studiengangsgestaltung sind insoweit auch ein Ausdruck symbolischer Grenzziehungsarbeiten an inneren und nach außen hin sichtbaren disziplinären Grenzen (Gieryn 1983; Beer/König 2009). Diese Grenzen sind flexibel, wie sich seit dem Kernstudium von 1968 in verschiedenen Formen von Rahmenprüfungsordnungen oder den Kerncurricula seit der Bologna-Reform zeigt (DGfE 2001, 2004a, 2008, 2010). Grenzbearbeitungen dieser Art erzeugen nicht nur normativen Druck, über den sie isomorphe Prozesse der Angleichung evozieren können (vgl. DiMaggio/Powell 1983), sondern Kerncurricula sind auch selbst ein Produkt einer relationalen disziplinären Selbstreflexion und Ausdruck der fortwährenden Arbeit an dem Erhalt und der Transformation des disziplinären Feldes. Sie fußen auf den Bestrebungen der Etablierung der Erziehungswissenschaft an Hochschulen, der dabei hinderlichen, früh konstatierten Pluralität bestehender Studienangebote (Berg et al. 2004, S. 138) und der Notwendigkeit, „sich mit dem eigenen und mit dem von anderen vertretenen Selbstverständnis als Erziehungswissenschaftler [...] auseinanderzusetzen“ (Furck 2004, S. 20f.). Dabei zeigt sich auch in den Empfehlungen der DGfE zur Studiengangsgestaltung das komplexe Spannungsfeld der Diversität einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft als Erkenntnismotor einerseits und der Frage danach, wie bei aller Ausdifferenzierung dennoch eine gemeinsame disziplinäre Kontur sichtbar und Verständigung über gemeinsame Frage- und Problemstellungen möglich wird, andererseits (z. B. Grunert 2012; Horn 2014; Jergus et al. 2022).

Dieser Beitrag nimmt die fachgesellschaftlichen Empfehlungen zur Studiengangsgestaltung entsprechend als „Verhältnisbestimmungen [...] der Disziplin zu sich selbst“ (Kondratjuk 2022, S. 43) in den Blick. Der Fokus liegt dabei auf einem Blick zurück, darauf also, wie sich die disziplinären Ordnungsentwürfe in den fachgesellschaftlichen Entschließungen vom Kernstudium von 1968 bis zur Fassung des Kerncurriculums von 2010 darstellen. Die Ausklammerung der ehemaligen und nach dem Kernstudium entwickelten Rahmenprüfungsordnungen (hierzu Berg et al. 2004) hat im Hinblick auf den begrenzten Umfang des Beitrags pragmatische, aber auch inhaltliche Gründe: Sie lässt sich durch die strukturelle Ähnlichkeit von Kernstudium und Kerncurricula begründen, die beide nicht rechtsverbindlich sind, sich primär auf einen *Kern* und weniger auf ganze Studiengänge beziehen und – im Unterschied zu den Rahmenordnungen – ausschließlich im Kontext der Fachgesellschaft entstanden sind. Ausgehend vom Interesse an disziplinären Grenzziehungsarbeiten der Fachgesellschaft wird hier gefragt, worin die Notwendigkeiten der jeweiligen Kerncurricula gesehen werden, wie und was sich in der

Bestimmung eines Kerns über disziplinäre Grenzbearbeitungen zeigt und mit welchen Fragen dies auch im Spiegel der Studienganglandschaft verbunden ist. Damit werden Veränderungen, aber auch Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Kerncurricula dargestellt, die anzeigen, wie die Spannung von Offenheit gegenüber Ausdifferenzierungsprozessen und pluralen disziplinären Perspektiven in den Beschlüssen eines ‚Korpus‘ gemeinsamen, disziplinären Wissens austariert wurde.

Zwischen Ermöglichung disziplinärer Kommunikation und Sicherung fachlicher Identität

Ausgangspunkt für die Verständigung über Studiengänge war zunächst nicht nur das fachgesellschaftliche Interesse an einer Konsolidierung und Etablierung der Disziplin. Angesichts sich bereits abzeichnender Differenzierungen der disziplinären Bezugspunkte, pädagogischen Berufe sowie Verankerungen in unterschiedlichen Studiengängen und Hochschulen ging es auch darum, eine „gemeinsame Grundlage [und] gemeinsame Strukturen“ (DGfE 1968, S. 9) und damit eine „gemeinsame wissenschaftliche Gesprächsbasis“ (DGfE 1968, S. 10) zu schaffen. Die Ermöglichung gemeinsamer disziplinärer Kommunikation „über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln aufrecht zu erhalten und zu verbessern“ (DGfE 2001, S. 21) war auch Ziel des Kerncurriculums von 2001, insbesondere als Reaktion auf fortschreitende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft und pädagogischer Berufe, Bologna-Reform, Internationalisierung und Globalisierung. Damit verbunden war auch die Frage nach der „Identität und Erkennbarkeit“ (ebd.) der Disziplin. In den Fassungen von 2008 bzw. 2010 setzte sich diese Ausrichtung ebenfalls fort: „Kerncurricula sollen die fachliche Identität der inzwischen stark ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft sichern helfen“ (Tippelt 2010, S. 9).

Zugleich sind weder das Kernstudium von 1968 noch die parallel zur Bologna-Reform entstandenen Kerncurricula seit 2001 rechtsverbindlich. Dem Kernstudium wurde zunächst die Bedeutung „eines Appells der Hochschullehrer unseres Faches an sich selbst zur Konzentration ihrer getrennten Bemühungen auf den gemeinsamen ‚Kern‘ der pädagogischen Dinge“ zugeschrieben (Scheuerl 1968, S. 19). In den Kerncurricula der 2000er Jahre wird der appellartige Modus gut dreißig Jahre später zu einer Empfehlung – wie sich im (Unter-)Titel der Kerncurricula oder in Begriffen wie „Leitfaden und Strukturierungshilfe“ (DGfE 2001, S. 20) bzw. „Richtschnur“ (DGfE 2008 und 2010, S. 5 bzw. 7) ausdrückt –, die sowohl an „Personen“ als auch „Institutionen“ und „Organisationen“ gerichtet ist (DGfE 2008, S. 5). Trotz der unterschiedlichen Nuancierungen zeigt sich die geteilte Annahme einer auch als disziplinpolitisch relevant markierten Orientierung an „gemeinsame[n], disziplinorientier-

te[n] und verbindliche[n] Studieninhalte[n]“ (Tippelt 2010, S. 9), die in Kerncurricula festgehalten werden.

Der Anspruch auf eine überlokale „Klärung“ (DGfE 1964, § 1) studiengangsbezogener Fragen schlägt sich innerhalb der DGfE (1968, S. 11) über Verständigungsprozesse „verschiedener Institutionen, Teildisziplinen und persönlicher Auffassungen“ nieder, mit denen bereits vor der Einführung von Hauptfachstudiengängen differente Positionen aufgegriffen wurden. Auch mit den Kerncurricula ab 2001 und einer mittlerweile deutlich größeren Fachgesellschaft wurde bei diesen Verständigungsprozessen auf breite Strukturen wie Vorstandskommissionen, Austausch und Stellungnahmen in bzw. von den Sektionen und Kommissionen, Mitgliederversammlungen und Formate wie Tagungen und im Mitteilungsheft publizierte Diskussionen zurückgegriffen.¹ Nicht zuletzt legitimiert sich v. a. darüber die seitens der DGfE in Anspruch genommene „Verbindlichkeit“ und „Sicherung“ einer fachlichen Identität von Kerncurricula.

Bestimmung des *Kerns* als Balance zwischen Verbindlichkeit und Offenheit

In den Festlegungen eines *Kerns* erziehungswissenschaftlicher Studien wurde immer wieder betont, dass es keineswegs um scharfe Grenzziehungen² oder disziplinäre Einheitsphantasien gehe, sondern um ein „Minimum von unabhängbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ (Tippelt 2010, S. 9 und 2008, S. 8; vgl. auch DGfE 2001, S. 21; DGfE 2004a, S. 84; DGfE 1968, S. 9) und einer diesen Kern ergänzenden „Profilbildung“ nach „hochschulspezifischen Möglichkeiten“ (Tippelt 2010, S. 9; vgl. auch DGfE 1968, S. 10). Im Selbstverständnis sind also Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen ausdrücklich angelegt, solange sie in ein Verhältnis zu einem Minimum von gemeinsamen, überlokal Geltung beanspruchenden Inhalten gesetzt sind. Mit der Fokussierung auf einen Kern ist die Bearbeitung disziplinärer Grenzen über ein Kerncurriculum insofern auch nicht auf eine Begrenzung der Disziplin, sondern auf die Konturierung eines gemeinsamen Knotenpunktes disziplinärer Verständigung gerichtet. Die Verständigung auf einen verbindlichen Kern knüpft sich dabei nicht an eine Teildisziplin, sondern verweist vielmehr auf das – auch disziplinpolitisch relevante (Jergus et al. 2022; Grunert/Ludwig 2024) – Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem.

Fokussiert man nun auf die genaueren Bestimmungen des jeweiligen Kerns, ist auch in diesen Pluralität und Offenheit in das disziplinäre Selbstver-

1 Vgl. z. B. das Mitteilungsheft 28 (2004), das Beiträge zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula, zur Arbeit in Kommissionen und zu Diskussionen auf Tagungen zum Kerncurriculum enthält; ein detaillierter Einblick, auch in die protokollierten Diskussionen in der Fachgesellschaft findet sich in Berg et al. 2004, S. 137-160.

2 Vgl. zur Diskussion zu „unscharfen Grenzen“ der Erziehungswissenschaft z. B. Glaser/Keiner 2015.

ständnis integriert. 1968 ging es darum, „einseitige Festlegungen auf bestimmte wissenschaftliche Standpunkte [zu] verm[e]iden [...] und die tatsächliche Vielfalt solcher Standpunkte [zu] berücksichtig[en]“ (DGfE 1968, S. 11). Auch in den Fassungen ab 2001 wird die Festschreibung einer „Lehrmeinung“ abgelehnt und deutlich gemacht, dass es nicht „um Konsens oder Dissens“ gehe (DGfE, 2001, S. 22) und „keine Präferenz für bestimmte theoretische oder methodische Ansätze, in denen die zentralen Begriffe, Fragestellungen und Probleme konstituiert sind“, besteht (DGfE 2004a, S. 85; ähnlich Tippelt 2010, S. 10). Weder sind scharfe Grenzen oder Homogenität im Sinne geteilter Paradigmen und erkenntnistheoretischer Annahmen im Selbstverständnis verankert, noch zählt dies zum Ideal des gemeinsam getragenen Wissenskorporus. „Pädagogik zu studieren in concreto“ (Roth 1966, zit. nach Berg et al. 2004, S. 147) bedeutet folglich auch, in die Pluralität der Disziplin selbst einsozialisiert zu werden. Als *Kern* wurde so 1968 ein „grundlegender Kanon von Fragestellungen, Methoden und Kenntnissen“ verstanden, der „nur in formalisierter Gestalt [...] vordringliche Problemfelder (‘Inhalte‘) benennen“ kann (DGfE 1968, S. 10f.). In den 2000ern ging es dann in Form von „Modulen“ (2001) bzw. „Studieneinheiten“ (ab 2004) um „zentrale Inhaltsbereiche“ (DGfE 2001, S. 20), die die „Ermöglichung von Rede und Gegenrede über erziehungswissenschaftliche Fragen“ verankern sollten (ebd., S. 22; gleichlautend DGfE 2004a, S. 85). In der Fassung von 2010 wurde in ähnlicher Weise betont, dass das Kerncurriculum „so angelegt [ist], dass wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen für die Disziplin im Mittelpunkt stehen“ (Tippelt 2010, S. 10). Konkret wurden mit den „Studieneinheiten“ ab 2004 Inhalte nicht mehr nur über Titel und Unterpunkte benannt, sondern auch knapp „Aufgaben“ definiert, die das ‚Wie‘ in den Blick nehmen: Befördert werden sollte die (kontroverse) Diskussion über Bezugspunkte der Erziehungswissenschaft und ein reflexiver Umgang mit der Pluralität als einem disziplinären Charakteristikum.³

Die vielfältig differenzierte disziplinäre Kommunikation über die Konturen der Erziehungswissenschaft und deren Verhältnis zu den sich zunehmend ausdifferenzierenden Forschungs- und Handlungsfeldern wird so auch in das Feld der disziplinären Selbstreproduktion in Form von Studiengängen integriert. Wenn man nicht dabei stehen bleiben will, die damit einhergehenden selbstreflexiven Bezüge nur als „akrobatisches“ oder „eigentümliches“ Moment der Disziplin zu verstehen (Fuchs 2007), lassen sie sich als Erkenntnismöglichkeit fragmentierter Disziplinen (Keiner/Schaufler 2014) und als Steigerungsmöglichkeit wissenschaftlicher Reflexivität (Rieger-Ladich 2009) lesen. „Mehrdeutigkeit und Vagheit“ sind dann nicht „Ungenauigkeit“, sondern sind „Ausdruck dessen, dass in Erziehungsfragen und deren wissenschaftlicher

3 So z. B. „theoretische Ansätze differenzieren zu können“ oder die „Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen“ (Tippelt 2010, S. 11).

Erforschung notwendig gestritten werden muss“ und sich dieser Streit als „eine der zentralen Aufgaben der Erziehungswissenschaft“ (Ricken 2022, S. 165) auch im Kerncurriculum einschreibt.

Grenzarbeiten im Spiegel inhaltlicher Empfehlungen zum Kern

Analysen zum Kernstudium von 1968 haben eine wenig systematische Darstellung der inhaltlichen Zusammenhänge, die Verwendung unklarer Begriffe, die Konzentration auf ein Handlungsfeld (Schule) und fehlende curricular-formale Vorgaben hervorgehoben (Horn 1999). Demgegenüber erscheinen die Fassungen von 2001 bis 2010 in ihrer curricularen Struktur (Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, Kerncurricula der Studienrichtungen, Praktika, Abschlussarbeit, Nebenfächer) systematisierter. Es wurde (zunehmend) auf handlungsfeldspezifische oder teildisziplinäre Verengungen verzichtet. So trug „Studieneinheit 1“ zunächst den Titel „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2001) und wurde ab 2004 in „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ umbenannt. Hier verliert zwar die Allgemeine Erziehungswissenschaft an Kontur (Grunert 2022), es zeigen sich aber auch Verschiebungen in der disziplinären Verständigung über die Bedeutung und Relationierung von Teildisziplinen im Kerncurriculum.

Diese Verschiebungen betreffen u. a. die „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“, die – 2001 noch lediglich als Unterpunkt der ersten Studieneinheit 1 benannt – ab 2004 als eine eigene Studieneinheit konzipiert ist (DGfE 2001, 2004a) und so die Integration möglichst vieler Teildisziplinen sichtbarer machte. Ab 2008 wird das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zudem für „einige“ Studienrichtungen sogar durch ein „Kerncurriculum der Studienrichtung“ „organisch“ ergänzt (DGfE 2008, S. 9). Dies zeigt, dass die fortschreitende disziplinäre Ausdifferenzierung einerseits mit der Bemühung um die Festlegung teildisziplinär geteilter Inhalte einherging, andererseits aber auch mit symbolischen Grenzziehungen zwischen „Erziehungswissenschaft“ und „Studienrichtungen“. Darüber hinaus wurde die Einrichtung einer Studienrichtung zunächst noch entlang von Kriterien empfohlen⁴, bevor im Kerncurriculum von 2010 die Konturierung eher verwischt und nunmehr zehn „Teildisziplinen resp. Fachrichtungen [...] beispielsweise“ aufgezählt werden (Tippelt, 2010, S. 12). Es wird zwar explizit darauf hingewiesen, dass für „einige“ der aufgezählten Schwerpunkte eigene Kerncurricula vorliegen, deren verbindlicher Stellenwert wird jedoch relativiert: Die Einrichtung von Schwerpunkten muss sich nicht ausschließlich an überlokalen Empfehlun-

4 In den ehemaligen Rahmenprüfungsordnungen wurden Studienrichtungen zur Einrichtung empfohlen, wenn die Trias aus Bezügen auf eigene Theoriekonzepte, ein eigenes Handlungsfeld sowie die Erziehungswissenschaft als Referenzdisziplin hinreichend etabliert war (KMK 1989, S. 28; Grunert/Ludwig 2024).

gen orientieren, sondern kann auch nach „universitätsspezifischen“ (ebd.) Konstellationen und Bedingungen erfolgen.

Insgesamt lässt sich im historischen Verlauf der fachgesellschaftlichen Empfehlungen ein zunehmend offensiverer Umgang mit der Dynamik und Offenheit der disziplinären Grenzen nach innen und außen nachzeichnen. Dabei bleiben die Studieneinheiten des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft – trotz aller Veränderungen – auf die Benennung von Begriffen, Inhalten und Aufgaben in oft abstrakten und allgemeinen Formulierungen beschränkt, was zur Frage führt(e), ob „sich die intendierte Identität in Diffusität auflöst“ (Wigger 1999, S. 744; ähnlich Berg et al. 2004, S. 160). So ermöglichte der offensivere Einbezug disziplinärer Pluralität zwar anscheinend einen breiteren Konsens in der Disziplin (Wigger 2005, S. 116), er geht aber auch mit einer defensiveren Bestimmung des „unabdingbaren Grundlagenwissens“ als Essenz der konstitutiven Pluralität der Disziplin einher.

Grenzarbeiten und Rechenspiele im Spiegel struktureller Empfehlungen des Kerns

Neben inhaltlichen Vorgaben enthalten die Kerncurricula Empfehlungen zum Umfang des Kerns und unterstreichen den Anspruch, lediglich ein Minimum verbindlicher Inhalte festlegen zu wollen. So umfasste das „Kernstudium“ von 1968 insgesamt 22 Semesterwochenstunden (SWS). 2001 sah das „Kerncurriculum“ im Bachelor 26 SWS mit unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb von drei „Modulen“ vor und zusätzlich acht SWS für ein im Mastermodul (DGfE 2001, S. 23-24). 2004 entfiel die Differenzierung zwischen Bachelor und Master. Das Kerncurriculum reduzierte sich auf 24 SWS – verteilt auf vier „Studieneinheiten“ ohne Gewichtungsempfehlungen. Alle Bestandteile sollten mit mindestens einer SWS berücksichtigt werden, sodass beispielsweise für „Grundbegriffe“ oder für „qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ nicht länger je vier SWS empfohlen wurden, sondern schon eine SWS als ausreichend galt. Die Breite des Kerncurriculums war mit insgesamt zwölf SWS abzudecken, die restlichen zwölf SWS waren für Profilierungen innerhalb des Kerns offen (DGfE 2004a, S. 86).

Diese Logik blieb grundlegend in den Kerncurricula von 2008 und 2010 erhalten (auch wenn zwischen Bachelor und Master wieder differenziert wurde). Der Wechsel von SWS auf Leistungspunkte (LP) erschwert jedoch den Vergleich mit den vorherigen Fassungen. Ebenso komplizieren es die verschiedenen Aussagen zu umfangsbezogenen Grenzen, eine klare Bezugsnorm des Umfangs auszumachen. Einerseits wird ein Umfang von 20 bis 25 Prozent vorgesehen (Tippelt 2010, S. 10), was beispielsweise in einem Bachelor mit 180 LP etwa 36 bis 45 LP umfassen würde. In den Strukturmodellen soll das Kerncurriculum im Bachelor jedoch 52 LP umfassen, wobei lediglich 26 LP (also

14 Prozent) verpflichtend auf die gesamte Breite bezogen sind (DGfE 2010, z. B. S. 53). Im Master sind es 18 LP, von denen ebenso nur die Hälfte (acht Prozent) auf die gesamte Breite verteilt werden müssen. Dies bedeutet, dass rein rechnerisch jeweils 86 bis 92 Prozent der Studieninhalte für standortindividuelle Profilbildungen offen sind.

Zusammengefasst stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Begriffe „Kern“ und „Minimum“ selbst stehen, da die fachgesellschaftlichen Empfehlungen zwischen offensiver Erarbeitung einer „gemeinsamen Grundlage“ und defensiver Grenzziehung innerhalb des Kerns, aber auch zwischen Kern und Profilbildung changieren. Während das „Minimum“ strukturell den Anspruch einer Auseinandersetzung mit „konstitutiven Problemstellungen“ der Disziplin abdeckt, bleibt zumindest offen, ob im Zuge dessen auch der inhaltliche Anspruch auf die Sicherung des Kerns fachlicher Identität im Sinne von Pluralität und darauf bezogener Kontroversen und des Streits eingelöst werden kann.

Eine „Richtschnur“ der Studiengangsgestaltung?

Schaut man auf die erziehungswissenschaftliche Studiengangslandschaft, wurde nicht nur mit Blick auf die ehemaligen Diplomstudiengänge festgestellt, dass die „Schnittmenge des gemeinsamen Wissens [...] bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten tendenziell Richtung Null gehen [kann]“ (Vogel 1994, S. 380), sondern auch aktuell wird darauf verwiesen, dass die „Suche“ nach einem gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Kanon „vorerst ein[ge]stellt“ werden könne (Brauns/Vogel 2022, S. 242). Diese Aussagen basieren auch auf langjährigen empirischen Beobachtungen zur ausdifferenzierten Studiengangslandschaft (z. B. Wagner-Winterhager, 1990; Macke 1992; Stisser et al. 2012; Brauns 2021), die die Frage nach der ‚gemeinsamen Grundlage‘ und der Relevanz des Kerncurriculums fortwährend und immer wieder neu aufwerfen.

Exemplarisch lassen sich hier aus den letzten quantitativen Erhebungen zur Studiengangslandschaft (Grunert et al. 2024) einige Aspekte skizzieren: Der Anspruch des Kerncurriculums von 2010, die „Studieneinheiten standortspezifisch in Module zu transferieren“ (Tippelt 2010, S. 11), bildet sich nur in Teilen der Studiengänge ab. Im Bachelor findet sich die Studieneinheit „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ noch relativ häufig. Die Studieneinheit zu „gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Bedingungen“ ist hingegen kaum in Modulform zu identifizieren, da die darin adressierten Inhalte häufig in unterschiedliche Module integriert sind. Die Studieneinheit zur „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ findet sich selten als eigenständiges Modul, sondern als Bestandteil studienrichtungsbezogener Module. Im Master ist die Studieneinheit „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ im Sinne von Methoden erkennbar, der erziehungswissenschaftliche Bezug bleibt in der Benennung jedoch eher unscharf. Die Relation der Anteile von

Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen zeigt zudem höchst unterschiedliche Profile. Das markiert nicht nur die im Kerncurriculum intendierten Profilbildungen, sondern auch ein Fehlen gemeinsam verbürgter Orientierungsfolien der Relationierung von Studienanteilen im Kern. Was zum „unabdingbaren Grundlagenwissen“ zählt, bleibt weitgehend offen und wird an den jeweiligen Standorten ausgehandelt (Brauns/Vogel 2022). Wie u. a. die Befunde qualitativer Untersuchungen zeigen (Ludwig/Grunert 2018; Ludwig 2019), wird die Erziehungswissenschaft in ihrer konstitutiven Pluralität dabei nicht zwangsläufig zum Bezugspunkt der Studiengangsgestaltung und das Kerncurriculum entfaltet kaum Orientierungskraft. Was jeweils in Studienprogrammen zum Tragen kommt, bleibt vielmehr standortindividuellen Akteurskonstellationen, Rahmenbedingungen, Governancestrukturen und den darin eingebetteten Verteilungskämpfen um die Machtressource Studiengang in historisch kontingenten Konstellationen überlassen (auch Grunert/Ludwig 2024; Jergus et al. 2022).

Aufgrund der starken Varianz schon zwischen Studienanteilen in Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtung, die als Inhalte in den Kern eingeschrieben sind, ergeben sich daher auch Fragen zur Mobilität Studierender und den Anschlussmöglichkeiten beim Übergang in den Master. Im Kerncurriculum von 2010 finden sich jedoch dazu keine Empfehlungen. Zur Bezeichnung von Studiengängen, die sich seit der Bologna-Reform jedoch in einer enormen Pluralität zeigen und die Bezüge zur Erziehungswissenschaft immer weniger erkennbar werden lassen (Grunert/Ludwig 2016), finden sich ebenfalls keine Empfehlungen.

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der Studiengänge sowie der Balance des Kerncurriculums zwischen dem Anspruch auf Verbindlichkeit und möglichst großer Offenheit stellt sich die Frage, ob die Offenheit in den Bestimmungen des *Kerns* noch angemessen ist oder doch zu viel Gestaltungsspielräume lässt, um die Erkennbarkeit und die Identität der Disziplin zu sichern.

Anmerkungen zum aktuellen Prozess der Revision des Kerncurriculums

Dass der Vorstand der DGfE die Diskussion um das Kerncurriculum wieder forciert, ist vor dem Hintergrund des Rückblicks auf die Kerncurricula bis 2010 nicht nur disziplinpoltisch bedeutend, sondern mit Blick auf den Zustand der Disziplin auch begrüßenswert. Wichtig ist dies gerade angesichts der Verständigung auf eine „gemeinsame Gesprächsbasis“ in sich verändernden gesellschaftlichen, disziplinären, aber auch organisationalen Dynamiken sowie der bisherigen Ansprüche und Herausforderungen der Kerncurricula und der Befunde der Selbstbeobachtung und -reflexion der Disziplin. Die im April 2023 eingerichtete „Vorstandskommission zur Revision des Kerncurriculums Erziehungswissen-

schaft“ markiert insofern den Beginn eines neuen Verständigungsprozesses (DGfE 2024a). Seit März 2024 liegt nunmehr ein neuer Vorstandsbeschluss zum Kerncurriculum vor (DGfE 2024b), der zunächst ein Ende der Verständigung über disziplinäre Grenzziehungsarbeiten symbolisiert. Angesichts des Rückblicks und der disziplinpolitischen Relevanz des Kerncurriculums lässt sich jedoch zu mindestens drei Punkten weiterer Verständigungsbedarf ausmachen.

- (1) Die aktuelle Fassung reduziert die Komplexität des Kerncurriculums von 2010 über die Beschränkung auf Inhalte des Kerns (nun „Elemente“ genannt). Es fehlen Konkretisierungen für Lehramtsstudiengänge (für die Zukunft jedoch in Aussicht gestellt) sowie Angaben zum Umgang mit den bisherigen Kerncurricula für Studienrichtungen, den Empfehlungen zu Praktika und den Strukturmodellen von Studiengängen oder zu sich neu stellenden Fragen, etwa den Studienfachbezeichnungen oder des Übergangs in Masterstudiengänge. Vor dem Hintergrund, dass „nicht selten [...] Absolvent*innen aus anderen sozial- oder geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen [...] die Zulassungsvoraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengänge ebenso gut oder besser als Absolvent*innen aus dem eigenen Fach“ (Schmidt-Herta et al 2024, S. 12) erfüllen, bleiben damit Konfliktlinien unbearbeitet, die aus disziplinpolitischer Sicht dringend einer Klärung bedürften.
- (2) Die Revision wird damit begründet, dass es aufgrund disziplinärer wie gesellschaftlicher Herausforderungen und Transformationen der letzten 14 Jahre zu „erkenntnistheoretischen Verschiebungen“ gekommen sei, die die „Grundlagen nunmehr anders konturieren“ (DGfE 2024b, S. 1). Dies deutet das Potenzial an, die in der Vergangenheit kritisierte, eher aufzählende Benennung von Inhalten grundlegender als über „Aufgaben“ zu bearbeiten. Es deutet auch an, die Grenzziehungsarbeiten an „theoretischen und methodischen Ansätze(n)“ (Tippelt 2010, S. 10) nicht mehr grundsätzlich aus dem Kerncurriculum auszuklammern. Inwiefern diese Diagnose allerdings überhaupt (und inwiefern genau) zutrifft und ob (und inwiefern genau) damit auch eine Zäsur in der Anlage einhergehen könnte bzw. soll, wäre breiter zu diskutieren. So finden sich beispielsweise in den „Elementen“ zwar einige Veränderungen, jedoch nicht in einer grundlegenden Systematik. Das könnte für einen fortbestehenden Konsens sprechen; wirft aber auch die Frage auf, ob und wie sich die herausgehobenen erkenntnistheoretischen Verschiebungen in den Kern einschreiben – bislang werden sie weiterhin vor allem ergänzend aufgezählt. In der vorliegenden Fassung wird das Verhältnis von „Minimum“ und „Kern“ so eher noch spannungsreicher, ohne dass sich neue Konturen abzeichnen. Auch in diesem Sinne wäre im Anschluss an die disziplinären Verständigungsprozesse zur Neufassung des Kerncurriculums mehr Raum zur Diskussion wünschenswert.
- (3) Angesichts der bisherigen Verständigungsprozesse, die durch Tagungen, Diskussionen auf Mitgliederversammlungen und auch im Mitteilungsheft

(Austermann et al. 2004; DGfE 2004b; Furck 2004) begleitet wurden und zwischen 2001 bis 2010 vier verschiedene Fassungen hervorgebracht haben, die ob ihrer Anzahl und Nuancierungen auch eher irritieren als orientieren konnten, überrascht es, dass die Verständigung zum ersten Entwurf der Vorstandskommission auf Stellungnahmen der Sektionen und Kommissionen beschränkt wurde. Eine Verständigung über Sektionsgrenzen hinweg blieb – zudem in einem sehr kurzen Zeitraum – auf die Vorstandskommission und schließlich den beschließenden Vorstand begrenzt (vgl. DGfE 2024b, S. 2). Um „die Expertise der gesamten Fachgesellschaft einzubeziehen“ (DGfE 2024b, S. 2) und um eine möglichst hohe Akzeptanz und Bindekraft der Anstrengungen um das Kerncurriculum sowie die fachliche Identität angesichts offener Zukünfte zu sichern, sollte der Vorstand in Erwägung ziehen, den Prozess der Diskussion zum Kerncurriculum nochmals zu öffnen und breiter zu flankieren, bevor es zu einer nächsten Beschlussfassung kommt.

Katja Ludwig, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Katharina Vogel, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Digital Humanities an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Austermann, Simone/Freitag, Judith/Vogel, Peter/Wigger, Lothar (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Konzepte und Erfahrungen. In: *Erziehungswissenschaft* 15, 28, S. 37-48.
- Beer, Bettina/Koenig, Matthias (2009): Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. In: *Sociologia Internationalis* 47, 1, S. 3-38. <https://doi.org/10.3790/sint.47.1.3>.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07782-4>.
- Brauns, Johanna (2021): *Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien- und Prüfungsordnungen*. Göttingen: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1766>.

- Brauns, Johanna/Vogel, Katharina (2022): Kanon. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kau (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 235-243.
- DGfE (1964): Vorläufige Satzung (28.4.64). In: Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 202-205.
- DGfE (1968): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. In: DGfE (Hrsg.): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 9-15.
- DGfE (2001) Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 12, 23, S. 20-31.
- DGfE (2004a): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 29, S. 84-88.
- DGfE (2004b): Mitteilungen des Vorstands. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 63-68.
- DGfE (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- DGfE (Hrsg.) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- DGfE (2024a): Vorstandskommission zur Revision des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandskommissionen>. [Zugriff: 12. Juli 2024].
- DGfE (2024b): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. [Zugriff: 12. Juli 2024].
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): „The Iron Cage revisited“. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48, 2, S. 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-82.
- Furck, Carl-Ludwig (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 14-24.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: American Sociological Review 48, 6, S. 781-795. <https://doi.org/10.2307/2095325>.

- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunert, Cathleen (2012): *Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2, S. 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z>.
- Grunert, Cathleen (2022): „Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 29-39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.04>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hüfner, Kilian (2024): *Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile*. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, S. 21-50. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270.5>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): *Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform*. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2024): *Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognareform*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Online First)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0>.
- Horn, Klaus-Peter (1999): *Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 5, S. 749-758.
- Horn, Klaus-Peter (2014): *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010)*. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-32.
- Jergus, Kerstin/Bünger, Carsten/Fuchs, Thorsten/Althans, Birgit (2022): *Editorial*. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 5-8. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.01>.
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- KMK (1989): *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1989.

- Kondratjuk, Maria (2022): Trans | Disziplinarität der Erziehungswissenschaft. Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 41-50. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.05>.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anna/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-105.
- Macke, Gerd (1992): Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. *Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin*. In: *Erziehungswissenschaft* 3, 5, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2022): *Erziehungswissenschaft*. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kau (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 159-166.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-174. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_9.
- Scheuerl, Hans (1968): Zur Entstehungsgeschichte der Entschließung. In: DGfE (Hrsg.): *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge*. Weinheim: Beltz, S. 16-19.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (2024): Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9-19. <https://doi.org/10.3224/84743042.01>.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter/Züchner, Ivo/Ruberg, Christiane/Wigger, Lothar (2012): *Studiengänge und Standorte*. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-69. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzwxg.5>.

- Tippelt, Rudolf (2010): Zur Einführung in die Empfehlungen. In: DGfE (Hrsg.): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-14.
- Vogel, Peter (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 371-387.
- Wagner-Winterhager, Luise (1990): Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft 1, 1, S. 44-66.
- Wigger, Lothar (1999): Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 5, S. 741-748.
- Wigger, Lothar (2005): Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann/Lenzen, Dieter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Beiheft). Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-117. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_8.

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft: ein Blick zurück und nach vorn

Interview mit Rudolf Tippelt, geführt von Michael Schemmann

Abstract

Core Curriculum for Educational Studies: Reflections on the Past and Future

An Interview with Rudolf Tippelt, by Michael Schemmann

In light of the adoption of the 2024 Core Curriculum for Educational Studies, it is essential to revisit its historical origins. The initial version was ratified in 2004 by the board of The German Educational Research Association (GERA) at that time. In an interview with Michael Schemmann, Rudolf Tippelt, a key participant in the process, reflects on the contextual factors, underlying motives, and the debates that shaped its development.

Anlässlich des im Jahre 2024 verabschiedeten Kerncurriculums Erziehungswissenschaft ist es wichtig, sich auch der Ursprünge zu vergewissern. Die erste Version wurde 2004 vom damaligen Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verabschiedet. In einem Gespräch mit Michael Schemmann erinnert sich Rudolf Tippelt als einer der Akteure des damaligen Prozesses an Rahmenbedingungen, Beweggründe und Diskussionen.

Michael Schemmann: Lieber Rudolf, Du warst von 2002 bis 2004 stellvertretender Vorsitzender der DGfE und dann von 2006 bis 2010 Vorsitzender. In Deine Vorstandszeit fällt maßgeblich auch die Erarbeitung und Verabschiedung des ersten Kerncurriculums der DGfE sowie Weiterentwicklungen und Revisionen. Was hat den Vorstand Anfang der 2000er bewogen, ein Kerncurriculum erarbeiten zu lassen?

Rudolf Tippelt: Vorab möchte ich zwei Personen hervorheben, denen das damals ein besonders großes Anliegen war: Ingrid Gogolin und Hans Merkens. Das wurde auch von anderen im Vorstand und mir unterstützt. Dafür gab es mehrere Gründe: Die DGfE als Organisation wuchs damals sehr schnell, und es bedurfte gemeinsamer Standards, um die Identität als Disziplin zu festigen. Auch im Sinne der zunehmend eingeforderten Interdisziplinarität war das bedeutsam, damit andere Fächer wussten, mit wem sie es zu tun haben. Es ging also darum, ein verbindliches Grundwissen der Erziehungswissenschaft bereits in der Ausbildungsstruktur anzulegen. Der methodologische Disput zwischen vorwiegend quantitativ oder qualitativ ausgerichteten Hochschulstandorten war damals stär-

ker. Wenn wir bereits damals für eine breite methodologische Qualifikation und – ohne dass der Begriff schon so etabliert war – für Mixed Methods plädierten, so geschah das auch im Sinne der Mobilität der Studierenden: Wer im Laufe des Studiums beispielsweise von Köln nach München oder von München nach Bamberg wechselte, hatte zuvor mitunter große Schwierigkeiten, Anknüpfungspunkte zu finden. Es waren also mehrere zusammenhängende Gründe, die für ein Kerncurriculum sprachen: Interdisziplinarität, Verbindlichkeit, Methodologie und Mobilität der Studierenden. Dazu kam die Tendenz zur Internationalisierung: Auch die European Education Research Association (EERA), in der wir Mitglied waren, wuchs damals. Und die anderen Mitglieder wollten natürlich wissen, wofür die deutschsprachige Erziehungswissenschaft inhaltlich steht. Und auch dahingehend wollten wir zu Klärungen beitragen.

Michael Schemmann: Welche Diskussionen prägten denn – abgesehen von methodologischen Fragen – zu dieser Zeit die Disziplin?

Rudolf Tippelt: Es ging uns insbesondere um eine Stärkung der Disziplin gegenüber anderen Fächern. Beispielsweise war das Peer Review damals außerhalb der Erziehungswissenschaft schon verbreitet. Und um das sinnvoll einführen und umsetzen zu können, braucht es verbindliche begriffliche Standards. Damals wie heute ist das Ziel ja, die Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft zu stärken. Die Datenlage zeigt seit längerem eindrücklich, dass wir in der Lehre breit aufgestellt sind und über vergleichsweise viele Professuren verfügen. Aber in puncto Drittmittel, insbesondere bei der DFG, haben wir bis heute Nachholbedarf. Natürlich gab und gibt es andere Möglichkeiten, an anderen Stellen Gelder einzuwerben, etwa bei Stiftungen und Ministerien. Nichtsdestotrotz war die Frage der Drittmittelkompetenz insgesamt eine prägende. Zudem war 1999 die Bologna-Erklärung verabschiedet und die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge beschlossen worden. Die mussten alle akkreditiert werden. Und wie man als Voraussetzung dafür ein entsprechendes Angebot schaffen konnte – das war ein Thema, das uns sehr beschäftigte. Außerdem erfuhr die Programmatik des Lifelong Learning eine Renaissance. Nach der Anschubphase durch UNESCO, OECD und EU in den 70er Jahren war das zwischenzeitlich ein wenig in den Hintergrund gerückt. Ab Mitte der 90er beschäftigte uns dann wieder verstärkt die Frage: Wie kann man in den einzelnen Sektionen der DGfE und über die Sektionsgrenzen hinaus zu einem Grundwissen über Bildungsprozesse in der ganzen Lebensspanne beitragen?

Michael Schemmann: Für welche Art von Verfahren der Erarbeitung habt Ihr Euch infolgedessen zur Entwicklung des Kerncurriculums entschieden und warum?

Rudolf Tippelt: Eine Top-down-Entscheidung haben wir einvernehmlich als autoritär abgelehnt. Das wäre auch in der Gesellschaft und den einzelnen Sektionen nicht angenommen worden, zumal nicht alle davon im Vorstand vertreten waren. Wir wollten deshalb die Sektionen stark involvieren – wenn man so

will: als mittlere und verbindende Ebene – damit die Ideen der einzelnen Mitglieder möglichst gut aufgegriffen werden. Es gab infolgedessen mehrere Sektionstreffen, bei denen das Thema Kerncurriculum auf dieser mittleren Ebene diskutiert wurde. Bei einem reinen Bottom-up-Ansatz wäre zum einen unklar gewesen, welche Akteure – etwa auch Verbände und Studierendenorganisationen – auf welche Weise zu repräsentieren wären. Zum anderen hätte das bei dem gegebenen Zeitdruck viel zu lange gedauert. In dieser Gemengelage erwies sich am ehesten ein angeleiteter Prozess als praktikabel, der stark durch die Sektionen moderiert war.

Michael Schemmann: Wenn Du heute auf das Curriculum von 2004 blickst, was betrachtest Du als die zentralen inhaltlichen Eckpunkte?

Rudolf Tippelt: Eben habe ich die Version von 2024 vor mir liegen und mir scheint: Auch wenn sich die Untergliederung unterscheidet, bestehen die Kernpunkte von 2004 fort. Und gerade das ist wichtig, dass man immer wieder diskutiert, welche Grundlagen gleich bleiben und was aktualisiert werden muss. Als Grundbegriffe galten damals natürlich schon „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“; „Unterricht“ und „Lernen“ in verschiedenen Ausdifferenzierungen und aus Sicht der Professionen. „Organisation“ kam gerade erst auf, es gab auch noch keine Sektion Organisationspädagogik. Dennoch klang das bereits begrifflich an. Zudem „Lebensalter“ – heute tritt an diese Stelle „Generation“ – und durchaus auch „Geschlecht“. Aus dem internationalen Diskurs wurde in der DGfE zunehmend auch der Begriff „Inklusion“ aufgegriffen. Über diese Begriffe hinaus spielen Grundlagentheorien eine Rolle. Wir haben darauf verzichtet, das mit letzter Konsequenz durch zu deklinieren, damit jeder Hochschulstandort ausgewählte Theorien stärker bespielen und die anderen zumindest erwähnen kann. Aus meiner Sicht sind bis heute Systemtheorie, Handlungstheorie, Interaktionstheorie, Spielarten von Lerntheorien und historische Theorien relevant. Historische Perspektiven waren von Anfang an wichtig und galten keineswegs als defizitär. Eine Weile war die Annahme verbreitet, geschichtliche Zugänge seien marginalisiert worden, auch bei der Besetzung von Professuren. Ich habe den Eindruck, dem ist heute zum Glück nicht mehr so, denn Geschichte gehört klar zu den Grundlagen und zu den wissenschaftstheoretischen Fundamenten unseres Faches. Ebenso kritischer Rationalismus und kritische Theorie. Ein weiterer Punkt, der im Curriculum 2024 hervorgehoben ist und über den wir bereits 2004 diskutierten, ist das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis. Für die Erziehungswissenschaft ist diese Frage vielleicht noch essenzieller als für die Nachbardisziplinen: Wie beeinflusst das Eine das Andere? Wir können hier nicht von einem einseitigen Dominanzverhältnis ausgehen. Damit sind vielschichtige Professionalisierungsfragen verbunden, die wir aber nicht im Detail ins Curriculum aufgenommen haben. Als weiterer zentraler Inhalt waren Bildungsinstitutionen und ihre Verwobenheit mit gesellschaftlichen Dynamiken gesetzt. Zudem die Unterscheidung zwi-

sehen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, die auf unterschiedliche Weise persönlichkeitsformend wirken. Die international vergleichende Ausrichtung kommt im Curriculum 2024 stärker zur Geltung als 2004. Das ist auch zu begrüßen. Das ist meines Erachtens eine Erweiterung der Perspektive von 2004, die aber auch schon den Vergleich unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Bedingungen von Erziehung und Bildung fokussierte. Wie eingangs schon erwähnt, legten wir besonderen Wert auf die Verankerung eines methodologischen Pluralismus. Denn mancherorts war das noch nicht sehr weit entwickelt. Eine offene und informierte Haltung sowohl für hypothesenprüfende als auch für explorative, hypothesengenerierende Ansätze, einschließlich der Reflexion der jeweiligen Stärken und Verknüpfungschancen – das wollten wir an jedem Ort, an dem Erziehungswissenschaft unterrichtet wird, verankert haben. Schließlich war uns durchweg ein großes Anliegen, dass sich dieses erziehungswissenschaftliche Grundlagenwissen als anschlussfähig für die Teildisziplinen erweist. Um das zu klären, war die Beteiligung der Sektionen – von denen einige sehr groß, andere erst in Entstehung begriffen waren – so wichtig. Es ging uns mit dem Kerncurriculum nicht darum, Schwerpunktsetzungen an den Studienstandorten einen Riegel vorzuschieben. Aber die Existenz anderer möglicher Schwerpunkte sollte sichtbar werden. Das Ziel war plakativ gesprochen, dass alle Absolvent:innen ein Grundwissen haben, was die Sozialpädagogik, was die Erwachsenenbildung, was die Schulpädagogik, die Berufs und Wirtschaftspädagogik – um nur einige zu nennen – ausmacht.

Michael Schemmann: Neben dem Curriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft ist damals auch ein Kerncurriculum für das Lehramtsstudium entstanden. War von Anfang an klar, dass Ihr das federführend gestalten würdet? Und wie hat sich das gestaltet?

Rudolf Tippelt: Die Befassung mit den Lehramtsstudiengängen ist in gewisser Weise Bestandssicherung für die gesamte Erziehungswissenschaft. Nicht notwendigerweise, aber häufig lässt sich feststellen: Wo die Lehrer:innenbildung wegfällt, wackelt auch das Hauptfach. Die Situation ist einerseits, dass das Lehramtsstudium organisatorisch wie inhaltlich von den Bundesländern strukturiert wird. Andererseits haben wir Grund zu der Annahme, dass es pädagogisches, erziehungswissenschaftliches Wissen gibt, das in jedem Bundesland gleichermaßen von Bedeutung ist. Die DGfE ist als wissenschaftliche Fachgesellschaft von den Landesministerien und anderen schulpädagogischen Interessengruppen weitestgehend unabhängig und kann solches Wissen bereitstellen. Und aus meiner Sicht zeigt sich, dass sehr viele Ministerialbeamt:innen den Dialog mit der Wissenschaft suchen und für Kooperationen offen sind. Das ist aus meiner Sicht eine erfreuliche Entwicklung.

Michael Schemmann: Der DGfE-Vorstand hatte also sowohl 2004 mit dem Hauptfach als auch 2008 mit dem Lehramtsstudium alle Hände voll zu tun mit Curricu-

lumentwicklung. Wenn Du in der Retrospektive noch mal Bilanz ziehst: Inwieweit wurden Eure Vorab-Erwartungen an beide Prozesse auch bestätigt? Und wo sind die tatsächlichen Entwicklungen vielleicht dahinter zurückgeblieben?

Rudolf Tippelt: Beide Curricula sind grundsätzlich Empfehlungen geblieben und allenfalls in ideeller Hinsicht verbindlich, rechtlich jedoch kaum. Dementsprechend wurde nicht jede Erwartung erfüllt. Der Grad der Verbindlichkeit hängt maßgeblich von der Zusammenarbeit mit den Akkreditierungseinrichtungen ab. Stichwort „Bologna“ – einige Studiengänge wurden akkreditiert, andere nicht. Wir hatten in den Akkreditierungseinrichtungen immer auch Ansprechpartner:innen, die unser Fach vertreten haben und die dafür sorgten, dass die einzelnen Akkreditierungskomitees mit entsprechend qualifizierten Personen besetzt waren. Das ist wichtig, denn durch diese Verbindung mit der Akkreditierung gewinnt das Kerncurriculum an Verbindlichkeit. Gleichzeitig sind neue private Institutionen entstanden, bei denen fraglich ist, inwieweit sie sich an DGfE-Empfehlungen gebunden sehen. Ich kenne aber einige private Hochschulen, die sich sehr genau daran hielten, gerade weil sie wussten, dass die Akkreditierungseinrichtungen einen Blick darauf haben, ob das Grundlegende auch vermittelt wird. Dass jede Hochschule eigene Schwerpunkte setzt, ist gut und richtig. Aber das Allgemeine, der Kern, sollte überall zur Geltung kommen. Dahingehend sind die Erwartungen zumindest nicht vollends erfüllt. Aber der Weg dorthin bleibt durch eine enge Kooperation von Wissenschaft und Akkreditierung offen. Hinsichtlich der Lehrer:innenbildung fehlt mir der detaillierte Überblick über alle Bundesländer. Aber mein Eindruck ist, dass sich einiges bewegt hat. Zentrale erziehungswissenschaftliche Begriffe und Themen wurden vielerorts mit unterschiedlicher Gewichtung aufgenommen. An diesem Prozess gilt es kontinuierlich dranzubleiben und zu überprüfen, ob wir das aufgreifen, was notwendig ist. Denn zwischen 2009 und 2024 hat sich gesellschaftlich einiges verändert. Beispielsweise gibt es neue Anlässe, darüber nachzudenken, die Inklusionsdebatte mit ins Kerncurriculum aufzunehmen. Oder die Debatte um die Verankerung der frühkindlichen Bildung, die ich als sehr wichtig einschätze. Gleichzeitig muss man darauf achten, dass sich in der Erziehungswissenschaft keine Zerfaserung in eine Vielzahl mehr oder weniger beliebiger Schwerpunkte und Selbstbezeichnungen einstellt. Damit erschiene die Disziplin wiederum unkalkulierbar und unverbindlich für Außenstehende. Umso bedeutender ist, dass das Kerncurriculum auch auf eine gemeinsame Fachsprache abzielt.

Michael Schemmann: Und dieser Punkt gilt ja auch heute – 20 Jahre später – noch. Du gestaltest diese Debatten seit jeher mit oder nimmst sie zumindest aus nächster Nähe zur Kenntnis. Wie nimmst Du die aktuelle Situation unserer Disziplin wahr? Was ist aus Deiner Sicht besonders bemerkenswert?

Rudolf Tippelt: Bemerkenswert finde ich, dass die Disziplin einen enormen Expansionsprozess durchlief. Momentan hält das ein wenig inne, man könnte

von einer Phase der Konsolidierung sprechen. Und man kann und muss ja auch gar nicht immer größer werden. Dennoch sind wir forschungstärker geworden. Aus meiner Sicht ist Forschung in den letzten 20 Jahren mehr in den Fokus gerückt, und es werden überall Drittmittel eingeworben, wenn auch nach wie vor nicht genug bei der DFG. Ich sehe hier einen Zusammenhang mit der stärkeren Einbeziehung der Wissenschaft durch die Ministerien. Literalität, Inklusion, Migration und auch Lifelong Learning sind aus meiner Sicht Themen, zu denen zuletzt sehr breit geforscht wird. Was die DGfE betrifft, bin ich sehr froh, dass seit den 2000er Jahren wieder mehr jüngere Kolleg:innen in Qualifizierungsphasen aktiv wurden. Wir hatten davor über längere Zeit die meines Erachtens absurde Situation, dass wir nicht nur den Mitgliedsstatus, sondern beispielsweise auch die Beteiligungsmöglichkeiten an Kongressen von der Promotion abhängig gemacht und Forschende ausgesperrt haben. Ich glaube, die Verjüngung und das Augenmerk auf Nachwuchsförderung haben uns gut getan. Dennoch sind wir noch nicht am Ende dieser Entwicklung. Auch international betrachtet sind in dieser Zeit verschiedene Fachgesellschaften angewachsen. Ich finde sehr wichtig, dass wir uns international als German Education Research Association (GERA) aktiv einbringen. Es geht dabei auch darum, unser Problembewusstsein und unseren Bestand an Begriffen und Theorien auch auf dieser Ebene auf die Probe zu stellen und zu erweitern. Insgesamt finde ich, dass unsere Disziplin keineswegs auf einem absteigenden Ast ist. Mit unseren Bemühungen um Internationalität, um Interdisziplinarität bei gleichzeitiger Wahrung eines fachlichen Selbstbewusstseins sind wir auf einem guten Weg. Das gilt auch für die Herausforderung des Transfers zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik im Sinne eines Interaktionsprozesses. Dafür braucht es aber nicht nur praxisoffene Wissenschaftler:innen, sondern auch wissenschaftsoffene Politik, Verwaltung und Praxis.

Michael Schemmann: Inwieweit hast Du von der gegenwärtigen Curriculumüberarbeitung Kenntnis genommen? Wie nimmst Du den Prozess wahr?

Rudolf Tippelt: Ich habe über persönlichen Austausch mit Kolleg:innen zur Kenntnis genommen, dass sich da wieder etwas tut – allerdings ohne detaillierte Informationen zum Prozess und zu den Inhalten. Grundsätzlich halte ich eine neuerliche Reflexion über das Curriculum aber für sinnvoll und notwendig. Ich glaube, das gilt zum einen hinsichtlich der Begriffe, über die wir schon sprachen, beispielsweise Lebenslanges Lernen, Migration und Inklusion. Zum anderen aber auch angesichts neuer Themen wie Klima und Umwelt, aber auch Sicherheit. Das Sicherheitsbedürfnis der Bevölkerung, aber auch die Frage nach Sicherheitssystemen sind Aspekte, vor denen wir die Augen nicht schließen dürfen. Leider reicht das aktuell bis ins Militärische. Verbunden damit sind auch Fragen der sozialen und politischen Kohäsion, die wir als Fach aufgreifen müssen. Dabei wird es auch zu Reibungen kommen mit gesellschaftlichen und politischen Kräften, denen wir uns entgegenstellen müssen. Denn eine an Aufklä-

nung und Universalismus orientierte Pädagogik ist mit Nationalismus, Provinzialismus et cetera nicht vereinbar. Diese Herausforderung betrifft im Übrigen nicht nur Deutschland, weshalb wir auch dieser Entwicklung auf internationaler Ebene begegnen müssen. Darüber hinaus würde ich erwarten, dass ein besonderes Augenmerk auf Digitalisierung gelegt wird. Es gibt beispielsweise noch kaum belastbares Wissen, wie sich die KI auswirkt auf Lernprozesse, wie sie sich auf Prüfungsprozesse auswirkt, wie sie sich auf Qualifikationsanforderungen auswirkt und auf Kompetenzanforderungen. Dass wir jetzt anfangen, darüber nachzudenken, lässt sich in gewisser Weise als positiver Nebeneffekt der Pandemie bezeichnen. Es ist fraglich, ob wir das heutige Interview ohne die Pandemie über Zoom führen würden. Ich glaube wirklich, das war ein Leidensdruck, der uns in Wissenschaft und Praxis in kurzer Zeit zum Umdenken genötigt hat. Aber wir müssen das weiterdenken. Die KI hat eine Dynamik, die einerseits produktiv und andererseits auch sehr zerstörerisch sein kann. Das müssen wir in pädagogischen Einrichtungen für alle Lebensabschnitte genau verfolgen und beforschen. Und das inspiriert in der Folge auch ein Kerncurriculum. Man muss auch in dieser Hinsicht erneut überlegen, wie man dem in der Untergliederung in Schwerpunkte und Sektionen gerecht wird. Aus meiner Erfahrung als ehemaliger Vorsitzender würde ich sagen: Die inhaltliche Autonomie der Sektionen hat da ihre Grenzen, wo der fachliche Kern der Erziehungswissenschaft zu verschwinden droht. Diese Gefahr gibt es auch in anderen Fächern, etwa in der Psychologie, die aufpassen muss, dass Neuropsychologie, Klinische Sozialpsychologie und so weiter sich nicht voneinander entfremden. Genau hier wirkt ein Kerncurriculum entgegen: Es schafft Orientierung. Und da seid Ihr jetzt dran: Die Reflexionsprozesse durch Überarbeitung wieder anheizen.

Michael Schemmann: Das ist wie beim Fußball, oder? „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel“ und „Nach dem Kerncurriculum ist vor dem Kerncurriculum“. Also eigentlich ist es ein auf Dauer gestellter Reflexionsprozess.

Rudolf Tippelt: Absolut. Man muss sich immer wieder überprüfen und neu einstellen. Das heißt nicht, man müsste alles auf den Kopf stellen. Es wäre verheerend, würde man alle 15 Jahre alle Grundbegriffe, Theorien, Methodologie und Erkenntnisse ganz austauschen. Aber es kommt immer wieder Neues dazu und man muss sehen, ob das Curriculum dem gerecht wird.

Michael Schemmann: Das ist eigentlich schon eine schöne Conclusio. Oder gibt es noch einen Gedanken, den Du noch nicht aussprechen konntest oder den Du gerne noch mal unterstreichen möchtest?

Rudolf Tippelt: Ich möchte zwei Gedanken noch mal betonen. Erstens: Bei einer Überarbeitung des Curriculums geht es nicht zuletzt darum, die Implementierung so verbindlich wie möglich zu gestalten. Das kann zum Thema bei einem Kongress gemacht werden, entscheidend ist aber die Mitwirkung der Sektionen. Dazu kommt wie gesagt die entscheidende Rolle der Akkreditie-

rungen für die Verbindlichkeit. Zweitens wiederhole ich noch mal: Das Kerncurriculum ist kein Selbstzweck und reicht über eine reine Studienordnung hinaus. Es bietet uns die Möglichkeit, über unsere Identität als Fach zu reflektieren. Und das ist eine bleibend wichtige Aufgabe. Deswegen wünsche ich Euch viel Erfolg bei dieser weiteren Verabschiedung. Auch wenn ich nicht mit expliziten Gegenstimmen und -positionen vertraut bin, wird es dafür viel Integrationsgeschick brauchen. Aber das traue ich Euch auf jeden Fall zu!

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., ist Professor im Ruhestand und ehrenamtlicher stellvertretender Direktor des Zentrums Seniorenstudium und Studium Generale der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Michael Schemmann, Prof. Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.

Curriculumentwicklung als Impuls zur Positionierung der Disziplin: ein institutionentheoretischer Blick

Tobias Jenert

Abstract

Curriculum Development as a Catalyst for Disciplinary Positioning: An Institutional Theory Perspective

Developing a curriculum provides a scientific community with a chance to reflect on their own scientific discipline as well as their relationship with others (e. g. other disciplines and civil society). How a disciplinary community presents itself to others through education influences others' perceptions and understanding of science. Thus, communicating science through education reflects back on scientific insights. The paper presents two traditions of curriculum development and discusses how each of those traditions can incorporate aspects of such disciplinary self-reflection. By formulating questions regarding the curriculum development process as well as the structure of a curriculum, the article may serve as an inspiration for the coordination of curriculum development processes aiming at disciplinary self-reflection.

Einleitung

Die Entwicklung eines Curriculums eröffnet eine besondere Gelegenheit, das Verhältnis zwischen Disziplin und Lehre bzw. Disziplin und Gesellschaft zu reflektieren. Der Prozess der Curriculumentwicklung lässt sich institutionentheoretisch analysieren, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, wie eine Disziplin innerlich verfasst ist, und um darüber diskutieren zu können, ob diese Verfasstheit dem Selbstverständnis der zugehörigen Wissenschaftler:innen entspricht. In diesem Beitrag arbeite ich mit zwei zentralen Argumenten: Erstens gehe ich davon aus, dass die Positionierungen, die man über einen Curriculumentwicklungsprozess zwangsläufig vornimmt, auf die Disziplin als wissenschaftliche Institution zurückwirken. Ich beziehe mich in diesem Argument auf Ludwig Hubers und Hartmut von Hentigs Ideen von Wissenschaftsdidaktik. Ein Curriculumentwicklungsprozesses kann als Moment wissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer disziplinären Selbstreflexion betrachtet werden.

Zweitens stelle ich zwei Traditionen der Curriculumentwicklung vor, die ich in einem früheren Beitrag als disziplinär-kanonisch bzw. programmatisch bezeichnet habe (Jenert im Druck). Die disziplinär-kanonische Tradition ist in

der deutschen Hochschullandschaft¹ bis heute prägend, die programmatische Tradition ist stärker im US-amerikanischen College-System verankert und steht mit der Forschungstradition der *Curriculum Studies* in Verbindung.

Die beiden Ansätze werden herangezogen, um die Gestaltung von Entwicklungsprozessen als Diskurs zu konzeptualisieren, der Akteure innerhalb und außerhalb der Disziplin berücksichtigt und aktiv gestaltet werden muss. Darauf aufbauend werden Fragen als Anregung für die Gestaltung des Kerncurriculums der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) formuliert.

Curriculumentwicklung und disziplinäre Selbstreflexion: eine wissenschaftsdidaktische Perspektive

Traditionell spielt die Curriculumentwicklung für die deutsche Hochschulbildung eine untergeordnete Rolle: Was und wie gelehrt wird, hängt eher vom Hochschulstandort und, stärker noch, von didaktischen Entscheidungen einzelner Wissenschaftler:innen ab. Insofern könnte man argumentieren, dass ein Curriculum lediglich einen groben und recht unverbindlichen Rahmen dafür vorgibt, was in einzelnen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen gelehrt wird bzw. welche Bildungserfahrungen Studierende jeweils machen.

Das Konzept der Wissenschaftsdidaktik, wie es Huber (1991) und von Hentig (1970) formulieren (siehe auch Huber/Reinmann 2019), bietet in diesem Zusammenhang eine kontrastierende Sichtweise an. Didaktik ist hier nicht von wissenschaftlicher Erkenntnis zu trennen; didaktisches Handeln dient nicht (nur) der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sondern der *Verständigung* von Wissenschaftler:innen mit Akteur:innen jenseits der eigenen Disziplin, seien dies Studierende, Forschende anderer Disziplinen oder die allgemeine Öffentlichkeit. Im didaktischen Handeln eröffnet sich die Möglichkeit zu erfahren, wie andere – (noch) nicht in der Disziplin Sozialisierte – die eigene Wissenschaft wahrnehmen und welche Fragen und Erwartungen sie an Forschung haben. In der Verständigung darüber, wie andere Forschungsergebnisse aufnehmen und auf Probleme der eigenen Lebenswelt beziehen, liegt eine eigene Erkenntnischance (Jenert/Scharlau 2022). Huber (1991) brachte dies in der Formel „Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung“ zum Ausdruck.

Gemäß dieser Perspektive wohnt didaktischem Handeln immer auch ein Moment der Wissenschaftskritik inne. In der Auseinandersetzung damit, wie andere auf die Disziplin blicken, wissenschaftliche Erkenntnisse aufnehmen und in ihrer/n eigenen Lebenswelt/en verarbeiten, lässt sich auch die Frage

1 Wenn hier und im Folgenden von „Hochschule“ die Rede ist, wäre der Begriff der Universität präziser. Insbesondere die institutionentheoretischen Grundlagen meiner Argumentation beziehen sich auf das Verhältnis von wissenschaftlichen Disziplinen und der Organisation von Lehre an Universitäten. Für eine klare Differenzierung zu anderen Hochschularten mangelt es allerdings an Forschungsbefunden, sodass ich weiter den Oberbegriff der Hochschule verwende.

stellen, welche Beiträge die eigene Forschung zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen und Problemstellungen leistet (Klüver 1979). Dabei ist die wissenschaftsdidaktische Perspektive nicht als bedingungslose Außenorientierung von Wissenschaft zu verstehen oder als widerspruchslöse Aufnahme externer Ansprüche und Erwartungen; vielmehr geht es um eine reflexive und kritische Auseinandersetzung einer Disziplin mit sich selbst vor dem Hintergrund einer Verständigung mit ihrem Umfeld. „Wissenschaftsdidaktik in diesem Sinne verlangt, den Blick Dritter auf die [eigene] Disziplin einzunehmen, sich aus der Position einer empathischen Selbstkritik in die kommunikative Verständigung zu begeben“ (Jenert/Scharlau 2022, S. 157).

Folgt man dieser wissenschaftsdidaktischen Perspektive, so bietet der Prozess der Curriculumentwicklung eine Gelegenheit zur Selbstklärung innerhalb einer Disziplin im Rahmen einer Verständigung mit ihrem wissenschaftlichen sowie allgemeinen gesellschaftlichen Umfeld. Im Folgenden möchte ich die Frage adressieren, wie ein Curriculumentwicklungsprozess unter dieser Maßgabe gestaltet werden kann.

Zur Gestaltung von Curricula: Traditionen und institutionentheoretische Hintergründe

Zur Charakterisierung von Curriculumentwicklungsprozessen habe ich an anderer Stelle (Jenert im Druck) heuristisch zwei Traditionen unterschieden: (1) die disziplinär-kanonische Tradition, welche den Umgang mit Curricula bzw. Studienangeboten in Deutschland bis heute prägt und (2) die programmatische Tradition, die vor allem im US-amerikanischen Hochschulsystem entstanden ist.

Die *disziplinär-kanonische Tradition* spiegelt die enge Verknüpfung zwischen Fach als lehrbezogener Kategorie und Disziplin als forschungsbezogenem Gegenstück in der deutschen Hochschultradition wider (z. B. Huber/Reinmann 2019). Die entscheidenden institutionellen Bausteine des Wissenschafts-systems (nicht nur) in Deutschland sind die Disziplinen, netzwerkartig organisierte Gemeinschaften, die u. a. durch gemeinsame Forschungsgegenstände, Projekt- und Publikationsnetzwerke und -organe gekennzeichnet sind. Wissenschaftler:innen verstehen sich in aller Regel als Angehörige einer Disziplin und erst in zweiter Linie als Vertreter:innen einer spezifischen Hochschule oder gar eines Studiengangs. Dementsprechend dürfte die Beschreibung von Hochschulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976) oder „garbage cans“ (Cohen/March/Ohlsen 1972) auch heute noch zutreffend sein, obgleich auch hierzulande Hochschulen zunehmend stärker ‚gemanagt‘ werden (Kehm 2012; Adler/Lalonde 2019): Hochschulen bieten ein organisationales Dach, unter dem sich die verschiedenen Disziplinen in all ihrer Unterschiedlichkeit versammeln. Die bürokratisch organisierten Strukturen und Prozesse der Lehrorganisation (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen, Raum und Prüfungsorgani-

sation) bilden die lose Kopplung zwischen ansonsten weitgehend voneinander unabhängigen disziplinären Kulturen (Becher/Trowler 2001).

Der Lehrkanon kann als ein wichtiges Element einer disziplinären Gemeinschaft betrachtet werden (Liebau/Huber 1985). Im Verlauf der Fachsozialisation entwickeln Wissenschaftler:innen eine Vorstellung davon, was üblicherweise zum Studium des eigenen Fachbereichs gehört (Eugster/Tremp 2018). Dies sind keine klar umgrenzten Regeln, sondern in der disziplinären Kultur geteilte heuristische Grundvorstellungen von dem, was „man als Student:in der Erziehungswissenschaft, Psychologie etc. gehört haben muss“. Bei diesen (häufig unausgesprochenen, impliziten) Vorstellungen eines typischen Studiums im eigenen Fach nimmt Curriculumentwicklung in der disziplinär-kanonischen Tradition ihren Ausgangspunkt: Es geht darum, innerhalb der disziplinären Gemeinschaft einen (Minimal-)Konsens darüber zu finden, was Studierende in jedem Fall über das Fach erfahren sollten. Der Curriculumentwicklungsprozess besteht dann im Kern daraus, die Diskussionen innerhalb der disziplinären Gemeinschaft zu moderieren, geeignete Diskursräume zu schaffen und Standpunkte zusammenzuführen.² Entscheidend ist, dass die Curriculumentwicklung in der disziplinär-kanonischen Tradition ihren institutionellen Ankerpunkt in der Disziplin selbst hat und das Curriculum aus einer Sozialisationsperspektive heraus gestaltet wird: Ziel eines Curriculums ist es, Studienangebote so zu gestalten, dass Studierende sich die Disziplin erschließen bzw. einen gelingenden Sozialisationsprozess als Vertreter:in des Fachbereichs durchlaufen können.

Die *programmatische* Tradition der Curriculumentwicklung ist vor allem für das US-amerikanische Hochschulsystem charakteristisch. Den Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses bildet ein anzustrebendes Qualifikationsziel. Zu beachten ist, dass es sich dabei nicht zwangsläufig um eine berufliche Qualifikation im engen Sinn handeln muss; es kann auch eine Karriere im wissenschaftlichen oder künstlerischen Bereich oder eine allgemeinbildende *civic education* angestrebt werden. Im Unterschied zur disziplinär-kanonischen Tradition werden die Bildungsziele aber von Akteuren außerhalb der Disziplinen mitgestaltet und an das Studium herangetragen (Hubball et al. 2007). Die inhaltliche wie auch die didaktische Gestaltung von Studienangeboten wird darauf ausgerichtet, das Erreichen der angestrebten Bildungsziele zu unterstützen. Die Lehrenden sind dabei in hohem Maß den curricularen Vorgaben des Studienprogramms verpflichtet und – verglichen mit der disziplinär-kanonischen Logik – weniger der eigenen disziplinären bzw. Forschungsausrichtung.

Die programmatische Herangehensweise lässt sich vor dem Hintergrund zweier Spezifika der US-amerikanischen Hochschulbildung einordnen: Erstens das Hochschulsystem mit seiner ausgeprägten Marktausrichtung, das dazu führt, dass Studienangebote deutlich stärker segmentiert und auf die Nachfrage spezifischer Zielgruppen zugeschnitten werden müssen. Damit gehen ein pro-

2 Siehe vertiefend hierzu das Konzept des disziplinären Strategiediskurses (Jenert 2020 S. 213ff.).

fessionalisiertes Studiengangmanagement sowie entsprechende Berufsbilder innerhalb der Hochschulen (*provost, program manager, academic counselor* etc.) einher (Krause 2009).

Zweitens hat sich in den USA um die Mitte des 20. Jahrhunderts mit den *Curriculum Studies* eine Forschungstradition entwickelt, die das Curriculum als dezidierten Untersuchungsgegenstand in den Blick nimmt (Tyler 1949). Das Konzept des Curriculums ist dabei weit gefasst: Es vereint Bildungsziele, Inhalte und deren didaktische Umsetzung. Im deutschsprachigen Diskurs wird Curriculum eher als kanonische und ggf. sequenzielle Festlegung von Bildungsinhalten verstanden; Umsetzungsfragen werden als didaktisches Problem betrachtet. Vor diesen Hintergrund untersuchen die *Curriculum Studies* die normative, inhaltliche und didaktische Gestaltung des Curriculums im Zusammenhang. Kritische Analysen der „Hidden Curricula“ (Snyder 1970) in der Hochschulbildung können unausgesprochene, kryptonormative Botschaften oder blinde Flecken in Curricula offenbaren. Dies kann das Ausblenden bestimmter Theorieströmungen in den Wirtschaftswissenschaften (z. B. Ehrensals 2001) ebenso betreffen wie die Marginalisierung oder Idealisierung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, Formen des Zusammenlebens etc. (vgl. Pinar 2019). Im Einklang mit der programmatischen Tradition betonen die *Curriculum Studies*, dass die Gestaltung und das *enactment* eines Curriculums immer Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen (oder etwas differenzierter: lebensweltlichen) Fragestellungen herstellt – und zwar auch dann, wenn es nicht aktiv Stellung dazu bezieht.

Abschließende Überlegungen

Abschließend möchte ich diskutieren, welche Implikationen die oben vorgestellten Perspektiven für die Ausgestaltung von Curriculumentwicklungsprozessen mit sich bringen.

Betrachtet man den Prozess der Curriculumgestaltung aus der disziplinär-kanonischen Perspektive, so stellen sich vor allem *Fragen der inneren Verfasstheit einer disziplinären Gemeinschaft*. Letztlich spiegelt sich im Diskurs der Curriculumentwicklung ein wissenschaftlicher Diskurs darüber wider, was „wichtig“, „zentral“ und „einschlägig“ für die Disziplin ist. Zu beachten ist hierbei, dass Disziplinen wie alle „Diskursgemeinschaften“ (Swales 1990) historisch gewachsen sind und dabei bestimmte Diskursmerkmale entwickelt haben:

„One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance of [...] goals.“ (Swales 1990, S. 9)

Wer die impliziten ‚Spielregeln‘ des Diskurses beherrscht, hat größere Chancen, die eigene Position unterzubringen. Dies betrifft einerseits die Oberflächenstruktur des Diskurses, also beispielsweise die Frage, welche Netzwerke

eine Beteiligung am Diskurs ermöglichen oder über welche Kanäle über den Diskurs informiert wird. Andererseits geht es auch um die weniger offensichtliche Tiefenstruktur des disziplinären Diskurses. Hier spielt häufig implizites Wissen eine Rolle, beispielsweise darüber, über welche Begriffe oder Darstellungsformen Positionen markiert werden oder welche Kommunikationsformen wahrgenommen werden und welche eher nicht (vgl. Jenert 2020). Dementsprechend bietet der Prozess der Curriculumentwicklung einen Anlass zur Reflexion darüber, wie innerdisziplinäre Diskurse gestaltet werden, welchen tradierten Regeln sie folgen und welche Konsequenzen diese Regeln für die Beteiligung am Diskurs haben.

Aus der programmatischen Sicht stellt sich die Frage, wie und in welchem Maße bzw. mit welchem Ziel *Perspektiven von außerhalb der Disziplin aufgenommen* und im Rahmen des Curriculums adressiert werden. Auch hier ist zunächst die Diskursgestaltung in den Blick zu nehmen. Welche Akteursgruppen außerhalb der Disziplin sollen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden? An welcher/n Stelle/n und über welche Formate soll dieser Einbezug stattfinden? Diese Fragen erfordern eine Verständigung darüber, wie sich die Disziplin in und gegenüber der Gesellschaft positionieren und zu welchen Handlungsfeldern sie Stellung beziehen möchte. Wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang auch zu überlegen, wie mit Erwartungen umgegangen wird, welche die Disziplin nicht erfüllen kann oder möchte. Neben der prozessualen Dimension der Diskursgestaltung mit ‚den Anderen‘ (den Nicht-Mitgliedern der disziplinären Gemeinschaft) lässt sich aus der programmatischen Perspektive auch über die *Struktur des Curriculums* nachdenken. In der disziplinär-kanonischen Tradition werden Curricula dem Wortsinn nach gestaltet – als Abfolge von Inhalten oder Themenfeldern. Programmatisch gedacht wären auch andere Strukturierungsformen möglich. Beispielsweise könnte ein Curriculum entlang der Handlungsfelder verschiedener erziehungswissenschaftlicher Professionen gestaltet werden. Auch eine Strukturierung entlang aktueller und künftiger Problemstellungen wäre denkbar. Eine solche an lebensweltlichen Phänomenen, Problemstellungen oder Handlungsanforderungen orientierte Organisation eines Curriculums betont die Verbindung der Disziplin nach außen, weil damit Fragen und Erwartungen externer Akteursgruppen unmittelbar aufgenommen werden können.³

Waren meine Überlegungen zur Curriculumentwicklung bis hierhin sehr allgemein, so möchte ich am Ende einen Rückbezug zur Entwicklung des Kerncurriculums der DGfE herstellen. Aus der oben ausgeführten institutionentheoretischen Sicht wird deutlich, dass der Prozess der Curriculumentwicklung in jedem Fall auf die Disziplin zurückwirkt und Fragen der inneren Verfasstheit wie auch des Verhältnisses der Disziplin zur Umwelt aufwirft. Zu überlegen ist, ob und in

3 Im Sinne der Selbstreflexion muss ich an dieser Stelle anmerken, dass im Stellenwert der Handlungs- bzw. Lernfeldorientierung meine eigene disziplinäre Prägung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sichtbar wird.

welcher Form diese Fragen im Rahmen eines Reflexionsprozesses explizit und aktiv bearbeitet werden. Die Präambel des Kerncurriculums zeigt deutlich, dass einige der oben aufgeworfenen Aspekte bereits diskutiert wurden. Dazu zählen beispielsweise „erkenntnistheoretische Verschiebungen“ und „Transformationsdynamiken“ (Kerncurriculum 2024, S. 1), die mit beispielhaften gesellschaftlichen Herausforderungen unterfüttert werden, oder das Verhältnis von Disziplin und Profession(en) (ebd., S. 3). Die Struktur des Curriculums verbleibt in der disziplinär-kanonischen Tradition, als eine Abfolge thematischer-inhaltlicher Schwerpunkte. Ohne den Entwicklungsprozess im Detail nachzuvollziehen, lässt sich nicht beurteilen, ob bzw. wie sich die genannten Überlegungen konkret niedergeschlagen haben bzw. in der Aufnahme des Kerncurriculums durch die Studiengänge und Lehrenden eine Rolle spielen.

In jedem Fall erscheint es mir wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Gestaltung des Kerncurriculums Positionierungen mit sich bringt, unabhängig davon, ob sie bewusst und aktiv oder unbewusst und implizit erfolgen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht zumindest in entsprechenden Begleittexten deutlicher Stellung bezogen wird. Dies würde dann sowohl die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums, als auch die Gestaltung des dahinterliegenden Diskurses betreffen.

Fragen, die sich an die *innere Verfasstheit* der Disziplin richten, wären beispielsweise: Welche Gruppen innerhalb der Disziplin (wissenschaftlicher Nachwuchs, Sektionen etc.) wurden mit welcher Zielsetzung und über welche Verfahren am Diskurs beteiligt? Wo hat man mit Blick auf bestimmte Entwicklungsziele der Disziplin (z. B. Abbau von Zugangshürden zur Wissenschaft, Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses etc.) Schwerpunkte gesetzt?

Fragen, die sich auf die Positionierung gegenüber externen Anspruchsgruppen beziehen, wären beispielsweise: Welche gesellschaftlichen Akteure/Akteursgruppen werden als besonders bedeutsam für die Disziplin betrachtet und weshalb? Wie wurden diese Gruppen am Diskurs beteiligt und wie wurden deren Positionen aufgenommen? Welche bildungsbezogenen Problemstellungen wurden im vorliegenden Entwicklungsprozess besonders betont und auf Basis welcher Kriterien (z. B. Aktualität und/oder Zukunftsbedeutung)?

Letztlich schlage ich vor, die Curriculumentwicklung als einen Moment der Weichenstellung für die Disziplin zu begreifen. Dementsprechend sollte der Gestaltungsprozess als strategischer Diskurs betrachtet und ausgestaltet werden. Einen Diskurs strategisch zu führen, bedeutet, Positionen mit Blick auf bestimmte zukunftsgerichtete Ziele zu vertreten und Gestaltungsentscheidungen (in diesem Fall das resultierende Curriculum) konsistent auf diese Ziele auszurichten (Jenert 2020). Dies verlangt immer auch einen gewissen Abstand von der eigenen disziplinären Position als Wissenschaftler:in und die Bereitschaft, sich empathisch in die Perspektiven ‚der Anderen‘ innerhalb und außerhalb der Disziplin hineinzusetzen.

Tobias Jenert, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Universität Paderborn.

Literatur

- Adler, Chloé/Lalonde, Carole (2019): Identity, Agency and Institutional Work in Higher Education: A Qualitative Meta-Synthesis. In: *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 15, 2, S. 121-144. <https://doi.org/10.1108/QROM-11-2018-1696>.
- Becher, Tony/Trowler, Paul R (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Zweite Auflage. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17, 1, S. 1-25. <https://doi.org/10.2307/2392088>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. [Zugriff: 2. September 2024].
- Ehrensals, Kenneth N. (2001): Training Capitalism's Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education. In: Margolis, Eric (Hrsg.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, S. 97-114.
- Eugster, Balthasar/Tremp, Peter (2018): Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In: Weil, Markus (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung: Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster: Waxmann, S. 75-93.
- Hentig, Hartmut von (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: Hentig, Hartmut von/Huber, Ludwig/Müller, Peter (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik* (= Neue Sammlung, Sonderheft 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13-40.
- Hubbal, Harry/Gold, Neil/Mighty, Joy/Britnell, Judy (2007): Supporting the Implementation of Externally Generated Learning Outcomes and Learning-Centered Curriculum Development: An Integrated Framework. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 112, S. 93-105. <https://doi.org/10.1002/tl.301>.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung* 31, 1, S. 3-24.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.

- Jenert, Tobias (2020): Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 15, 4, S. 203-222. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426/964>.
- Jenert, Tobias/Scharlau, Ingrid (2022): Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln – eine Auslegeordnung. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik Band 1 Bielefeld: transcript, S. 155-179. <https://doi.org/10.14361/9783839460979>.
- Jenert, Tobias (im Druck): Studiengangentwicklung. In: Pasternack, Peer/Reinmann, Gabi/Schneijderberg, Christian (Hrsg.), Handbuch Hochschulforschung. Wissenschaft zu Forschung, Lehre und Hochschulorganisation. Baden-Baden: Nomos.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Willkemann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-25. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1.
- Krause, Kerri-Lee (2009): Interpreting Changing Academic Roles and Identities in Higher Education. In: Tight, Malcom/Mok, Ka Ho/Huisman, Jeroen/Morphew, Christopher (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Higher Education. London: Routledge, S. 413-426. <https://doi.org/10.4324/9780203882221-30>.
- Klüver, Jürgen (1979): Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 53). Hamburg: AHD.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25, 3, S. 314-339.
- Pinar, William F. (2019): What is Curriculum Theory? Dritte Auflage. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625683>.
- Snyder, Benson R. (1970): The Hidden Curriculum. New York: Alfred A. Knopf.
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, Ralph W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1, S. 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.

Wissenschaft als Aufgabe in der Demokratie

Zum Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2024

Jeannette Windheuser

Abstract

The Task of Science in Democracy. On the German Educational Research Association's (GERA) Core Curriculum for Educational Studies 2024

In 2024, the GERA published a new curriculum for educational studies and justified the revision with the challenge of countering anti-democratic movements, among other things. Against this backdrop, the article explores the 2024 curriculum's political and educational implications and its academic concept. It discusses whether the curriculum achieves its goals of enabling education in the medium of science and assuming social and democratic responsibility. The discussion is based on a perspective of the university which, as a social institution, can only realize its mission in democracy by defending its freedom.

In der Präambel des im März 2024 veröffentlichten Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KCE) der DGfE konstatiert diese, dass aufgrund gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Herausforderungen eine „Überarbeitung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft [...] mehr als geboten“ (DGfE 2024a, S. 1) sei. Zu den anlassgebenden Herausforderungen der disziplinären Auseinandersetzung wird u. a. die beobachtbare „Infragestellung demokratischer Gesellschaftsordnungen“ (DGfE 2024a, S. 1) gezählt. Neben offen rechtsextremen Positionen prägen in der Bundesrepublik zunehmend „populistisch[e] Beimischungen zur (sozial-)liberalen Demokratie“ das Politikverständnis der Bevölkerung, bei denen es sich „keineswegs nur um harmlose Varianten liberaler Demokratievorstellungen [handelt], sondern um Schaufenster zu einem Demokratieverständnis, das autoritäre Systemelemente mindestens akzeptiert und wesentliche Normen des Grundgesetzes nicht teilt“ (Pickel 2024, S. 11). Versteht sich die Universität als institutioneller Ort – zu dem auch die Disziplin Erziehungswissenschaft gehört –, an dem nicht nur die Gefahren „gegen die Demokratie“ (beispielsweise durch rechtsextreme Umsturzphantasien), sondern auch die Ge-

fahren „in der Demokratie“ (Adorno 1971, S. 10; Hervorhebung im Original)¹ analysiert werden, muss sie ihren eigenen Status in diese Analyse einbeziehen.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an, indem vor den beanspruchten Zielen des KCE 2024 – Bildung im Medium der Wissenschaft zu ermöglichen und gesellschaftlich-demokratische Verantwortung zu übernehmen – nach den gesellschafts- und bildungspolitischen Implikationen des neuen Kerncurriculums 2024 wie nach dem ihm zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis gefragt wird. Das Vorgehen ist von der Perspektive einer „Unbedingte[n] Universalität“ (Derrida 2001) geleitet, die durch ihre unvollendete Existenz und ihre Nicht-Identität mit der Demokratie einen Beitrag zur Demokratie leistet.

Insofern das KCE 2024 auf dem KCE 2004 aufbaut und sich einige (wortwörtliche) Teile des KCE 2004 darin wiederfinden, wird im Beitrag beansprucht, die Logik der Veränderung im neuen KCE in den Blick zu nehmen, ohne damit die Kontinuitäten zum vorherigen KCE negieren zu wollen.

Nach Klärung der Ausgangspunkte werden ausgewählte Aspekte anhand der Begründungen, Begriffe und Inhalte des KCE 2004 und 2024² vorgestellt, um die Folgen für das Wissenschafts- und Bildungsverständnis im Verhältnis zum Demokratiesanspruch im KCE 2024 zu diskutieren.

Ausgangspunkte: Demokratie, (Erziehungs-)Wissenschaft und pädagogisches Handeln

In der nachfolgenden Betrachtung wird vorausgesetzt, dass *erstens* die DGfE als Fachgesellschaft nicht selbst Forschung betreibt, sondern *wissenschafts- und bildungspolitisch* im Sinne der Erziehungswissenschaft und der mit ihr verbundenen Professionen agiert, wonach das Anliegen einer stärkeren gesellschaftspolitischen Positionierung angesichts der o. g. demokratiegefährdenden Bedingungen nachvollziehbar ist.

Zweitens wird eine *gesellschaftliche Verantwortung* der Erziehungswissenschaft angenommen, weil sie sich mit institutioneller Erziehung und Bildung und der Subjektbildung forschend befasst und in ihrer institutionellen Form mittels wissenschaftlicher Bildung einen Transfer in den Lehrberuf bzw. die weiteren pädagogischen Berufe leistet.

1 Der vorliegende Beitrag wurde unter dem Eindruck der Landtagswahlen in Sachsen und Thüringen und international ähnlich gelagerter politischer Entwicklungen verfasst, die erneut den gesellschaftlichen ‚Rechtsruck‘ dokumentieren. Dennoch ist m. E. die von Theodor W. Adorno (1971) konstatierte Bedrohung der Demokratie nicht auf das Nachleben bewusster wie unbewusster nationalsozialistischer/faschistischer Politiken nach 1945 begrenzt, sondern lässt sich generell bezüglich einer möglichen Fragilität von Demokratie erweitern.

2 Vornehmlich werden die beiden Fassungen des KCE in den Blick genommen, wobei nicht auf alle Änderungen in gleicher Tiefe eingegangen werden kann, zudem werden die Ausdifferenzierungen 2008 und 2010 aufgrund der kurzen Textgattung des vorliegenden Beitrags ausgespart.

Drittens wird von einem wechselseitigen und widersprüchlichen wie *nicht-identischem Verhältnis von (demokratischer) Politik und Wissenschaft* ausgegangen: Der Anspruch auf universitäre Freiheit ist Ausgangspunkt für einen entscheidenden universitären Widerstand gegen „all[e] Mächt[e], welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken“ (Derrida 2001, S. 14). Konkret sei nach Jacques Derrida die „Universität [...] in Opposition“ zu bringen „[z]ur Staatsmacht [...], zu ökonomischen Mächten [...], zu medialen, ideologischen, religiösen und kulturellen Mächten etc.“ (ebd.). Dabei ist die „wissenschaftliche [Dissens-] und Diskurskultur [...] von demokratischer Diskurskultur zu unterscheiden“ (Özmen 2024, S. 681).³ Diesen Positionen folgend, ist der Wert der Wissenschaft in der und für die Demokratie, für ihre eigene Freiheit und ihr Erkenntnisinteresse einzustehen.

Viertens wird die Frage nach einem möglichen spezifischen (disziplinären) Wissenschaftsverständnis in der aktuellen Fassung des KCE von der These geleitet, wonach mit den Änderungen sowohl der *Bildungsanspruch* an erziehungswissenschaftliche Studiengänge als auch das *Verhältnis der universitären/hochschulischen Lehre zum professionellen Handeln wie zur Politik* verschoben werden. Beides verweist auf ein verändertes Verständnis davon, was wie generational weitergegeben wird.

An dieser Stelle kann bereits zwischen den *gesellschaftlichen Anlässen* und den *wissenschaftlichen Anlässen* und der *wissenschaftlichen Aufgabe* des Kerncurriculums unterschieden werden. So werden in der Präambel 2024 gesellschaftliche Veränderungen zum Ausgangspunkt genommen (s. o.) wie auch wissenschaftliche Herausforderungen genannt, nämlich spezifische Kritiken an bisherigen Wissenschaftsverständnissen. Daneben wird als Aufgabe des KCE 2024 beansprucht, ein „Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagen“ (DGfE 2024a, S. 2) zu umreißen. Nachfolgend wird das KCE 2024 (teils im Verhältnis zum KCE 2004) entlang dieser Unterscheidungen von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anlässen für die Fachgesellschaft, das Kerncurriculum neu zu fassen, und dem wissenschaftlichen Bildungsanspruch eines solchen in den Blick genommen.

Begründungen, Begriffe und Inhalte des Kerncurriculums und seiner Ausrichtung

Im Hinblick auf die oben aufgeworfenen Fragen lassen sich in den KCE 2004 und 2024 ihre politischen und wissenschaftlichen Begründungen, ihr Verhältnis zur pädagogischen Profession wie Professionalität und der damit verbundene

3 Entsprechend sind Erkenntnis und Wahrheit nicht Ergebnisse demokratischer Prozesse, (empirische wie theoretische) Forschungsergebnisse konfrontieren womöglich mit unliebsamem Wissen. Gerade die Freiheit der Wissenschaft ist daher wiederholt Ziel von Einschränkungen in autoritären Regimen, während ein Merkmal von Demokratien ist, eben das aushalten zu können.

wissenschaftliche Bildungsanspruch und daran anschließend das Wissenschaftsverständnis hervorheben. Insbesondere werden die erkenntnistheoretischen Prämissen und die begrifflichen Schwerpunktsetzungen herangezogen, um die Diskussion der gesellschafts- und bildungspolitischen Implikationen und des Wissenschaftsverständnisses des KCE 2024 für das letzte Kapitel vorzubereiten.

Wissenschaftspolitische, gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Begründungen

In beiden Fassungen des KCE finden sich politische und wissenschaftliche in Forschung und Lehre fußende Begründungen für eine curriculare Rahmung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Tendenziell lassen sich 2004 stärker institutionelle Begründungen finden, die im Zusammenhang mit der in dieser Zeit voranschreitenden Implementierung von Bachelor- und Masterstudiengängen entsprechend dem europäischen Bologna-Vorhaben gesehen werden können.⁴ Der Bezug zur Hochschulreform wird im KCE 2024 nicht eigens thematisiert, jedoch wird auf die Bedeutung des KCE für die daraus entstandenen Akkreditierungsverfahren hingewiesen. Fragen der konkreten europäischen Einigung werden durch generelle globale und weitere gesellschaftspolitische Ansprüche ersetzt bzw. ergänzt. In beiden KCE wird die erleichterte Studienmobilität als ein Ziel von Vergleichbarkeit (2024) und Standardisierung (2004) betont – trotz einer zu fördernden Ausdifferenzierung der einzelnen Standorte. Daher wird in beiden KCE beansprucht, allein *Mindeststandards* (2004) bzw. *-anforderungen* (2024) zu formulieren.

Bezüglich der politischen Begründungen des neuen KCE 2024 werden sehr konkrete gesellschaftliche und wissenschaftliche Aspekte genannt: Demnach führten von innen wie außen an die Pädagogik getragene (selbstkritisch zu bewältigende) Aufgaben (beispielsweise Aufarbeitung sexualisierter Gewalt, Inklusion) dazu, „den Status gesellschaftlicher Krisen und Konflikte in der erziehungswissenschaftlichen Lehre und Forschung zu analysieren“ (DGfE 2024a, S. 1). Wissenschaftlich seien die Erziehungswissenschaft und „ihre Grundlagen“ infolge „inter- und transdisziplinärer Auseinandersetzungen, wichtige[r] erkenntnistheoretische[r] Verschiebungen (z. B. durch postkoloniale Wissenschaftskritik und die veränderten Positionalitäten in einer globalen und planetaren Nachhaltigkeitsperspektive), [...] verändert [bzw.] anders konturier[t]“ (DGfE 2024a, S. 1) worden. Insgesamt wird 2024 wesentlich stärker eine gesellschaftliche Verantwortung der Erziehungswissenschaft betont, während die politischen Implikationen des KCE 2004 eher bildungs- und hochschulpolitisch zu verorten sind.

4 Vgl. zur Veränderung der Studienstruktur in Folge der Reform der europäischen Hochschulen in dieser Zeit Grunert/Rasch 2006, S. 29f.

Professionsbezogene Begründungen und wissenschaftliche Bildung

Daneben finden sich in beiden KCE Begründungen, die das Verhältnis zur Profession betreffen: 2004 wurde der Beschreibung von im Studium zu erwerbenden „Kompetenzen“ relativ viel Platz eingeräumt, worunter „einschlägige Wissensbestände, berufsethische Haltungen und Handlungsformen“ (DGfE 2004, S. 1) gefasst wurden. Zwar werden sehr konkrete – bzw. ‚praktische‘ – Fähigkeiten wie Planen und Organisieren genannt, aber dennoch wird eine klare Unterscheidung von wissenschaftlichem Studium und pädagogischem Handeln eingefordert: So wird trotz einer Ausdifferenzierung der an „Standards“ orientierten zu erwerbenden „professionellen Kompetenzen“ (DGfE 2004, S. 1) betont, dass „die Professionsorientierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums nicht die Vorwegnahme beruflicher Fertigkeiten [bedeute]. Die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischem Handlungswissen [dürfe] nicht verwischt werden. Diese Differenz [sei] deutlich zu markieren, um technologisch verkürzte Vorstellungen der Theorie-Praxis-Beziehung zu vermeiden“ (DGfE 2004, S. 2). Im KCE 2024 wird diese Formulierung beibehalten, einer technologischen Verkürzung entgegenzutreten zu wollen. Durch „grundlegend[e] erziehungswissenschaftlich[e] Theorien, Begriff[e] und Forschungsmethoden“ sollen „Bildungsprozesse“ ermöglicht werden, „in denen professionelle Haltungen angeeignet werden können“, woraus begründet wird, dass im „erziehungswissenschaftlichen Studium [...] Professionsorientierung stets im Medium von Wissenschaft“ zu erfolgen habe, um „idealerweise zur Herausbildung eines Analyse- und Reflexionswissens bei den Studierenden“ (DGfE 2024a, S. 2) zu führen. Indem „disziplinäres Wissen sowie Professionswissen aufgebaut [werden sollen], welche mit Reflexionswissen und Kritikfähigkeit pädagogisches Denken und Handeln begleiten“ (DGfE 2024a, S. 3), wird im Vergleich zu 2004 weniger zwischen Erkenntnis und Handeln als zwischen verschiedenen Wissensformen unterschieden. Die 2004 genannte Kompetenz einer „Fähigkeit zur *Beurteilung* pädagogischer Handlungs- und Entscheidungssituationen“ (DGfE 2004, S. 2; Hervorhebung JW) findet sich im KCE 2024 nicht wieder.

Ein gewichtiger Unterschied zeigt sich hinsichtlich des divergierenden Anspruchs, der an die Formulierung von Mindestanforderungen gestellt wird und der m. E. eine Prämisse der wissenschaftlichen Ausrichtung der jeweiligen KCE enthält: Die im KCE 2004 aufgeführten „leitende[n] Gesichtspunkte“, wonach das „Kerncurriculum keine Präferenz für bestimmte theoretische oder methodische Ansätze [enthalte], in denen die zentralen Begriffe, Fragestellungen und Probleme konstituiert sind“ und die „Studieneinheiten des Kerncurriculums [...] nicht auf eine Festschreibung von Lehrmeinungen [zielten]“, sondern „Rede und Gegenrede über erziehungswissenschaftliche Fragen“ (DGfE 2004, S. 2) zu ermöglichen haben, sind im KCE 2024 nicht mehr enthalten. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich „wichtige erkenntnistheoreti-

sche Verschiebungen“ (DGfE 2024a, S. 1) vollzogen haben, die mit konkreten theoretischen und politischen Bezügen benannt werden (s. o.).

Inhaltliche und strukturelle Verschiebungen

Wie bereits im vorangehenden Absatz angerissen, kann ein Unterschied in den beiden KCE-Versionen hinsichtlich der 2004 beanspruchten theoretisch-spezifischen Abstinenz versus der Konkretisierung erkenntnistheoretischer Voraussetzungen 2024 ausgemacht werden. Begrifflich lassen sich jedoch auch 2004 mindestens implizite Prämissen identifizieren, insofern von einer „Bildungsforschung“, die u. a. „[q]ualitative und quantitative Methoden“ (DGfE 2004, S. 4) umfasst, ausgegangen wird und sich entsprechend der damaligen bildungspolitischen Trends an Kompetenzen und Standards orientiert wird.⁵ Als Kompromiss kann in diesem Kontext gewertet werden, dass als „[e]rziehungswissenschaftlich besonders relevante Ansätze“ (DGfE 2004, S. 4) u. a. Hermeneutik und Phänomenologie erachtet werden, die aufgrund ihrer historischen bzw. philosophischen Herkunft nicht in der sozialwissenschaftlichen Unterscheidung von qualitativ und quantitativ aufgehen. Demgegenüber verabschiedet sich das KCE 2024 vom Begriff der Bildungsforschung⁶ wie auch von der Gegenüberstellung von qualitativer/quantitativer Forschung und differenziert die im Studium zu erwerbenden Grundlagen von Forschung stärker aus, indem beispielsweise explizit Erkenntnistheorie und Forschungsethik genannt werden (vgl. DGfE 2024a, S. 5).

Beide KCE verlangen von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, dass sie die Kritikfähigkeit der Studierenden ermöglichen, divergieren jedoch in der Frage, wie der Bildungsprozess dazu zu gestalten ist und wie der Gegenstand der Kritik zu konturieren bzw. zu konkretisieren ist. Das KCE 2004 geht von einem aufeinander aufbauenden Studium aus:

„Im Mittelpunkt der ersten Studienphase steht die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit pädagogischen Sachfragen. In den folgenden Studienphasen werden erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Themen sowie professionsorientierende Fragestellungen intensiviert.“ (DGfE 2004, S. 2)

Demgegenüber wird im KCE 2024 betont, dass die Elemente des KCE „im Studienverlauf nicht notwendiger Weise [...] chronologisch“ (DGfE 2024a, S. 4) anzuordnen sind. Die „Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen“ hat nach dem KCE 2004 „im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen“ zu erfolgen, womit die „Be-

5 Siehe zur Diskussion beispielsweise Zeitschrift für Pädagogik 50, 5, 2004, Thementeil: Bildungsstandards; kritisch zum Kompetenzbegriff u. a. Casale/Oswald 2019.

6 Was nach der Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) 2012 als eigene Profilierung gedeutet werden kann.

fähigung zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten“ (DGfE 2004, S. 3) verbunden ist. Weitgehend teilt das KCE 2024 diese Ansprüche, ersetzt jedoch Urteilsfähigkeit mit „Verstehen von Logiken und Dynamiken der kulturellen und sozialen Hervorbringung von Differenz in der Migrationsgesellschaft“ (DGfE 2024a, S. 5).

Im Verhältnis zu 2004 lassen sich damit bereits stärkere inhaltliche, begriffliche und normative Schwerpunktsetzungen im KCE 2024 konstatieren. Als eine Grundlage für die Kernelemente des Curriculums wird die „Reflexion von Machtverhältnissen in der Entstehung und Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ benannt, „um Verschiebungen, Auslassungen und Verzerrungen in der Theoriebildung, der Geschichtsschreibung sowie der Strukturierung der Disziplin prüfen und revidieren zu können. Dazu gehört vor allem auch die Analyse von Macht- sowie von Gewaltverhältnissen (z. B. auch unter Berücksichtigung sexueller bzw. sexualisierter Gewalt) in pädagogischen Institutionen und Organisationen. Erziehungswissenschaftliche Lehre kommt nicht ohne die von unterschiedlichen Theorien getragene Analyse des in- sowie exkludierenden Charakters von Bildung und Erziehung u. a. auch verschiedener Gruppen in pädagogischen Organisationen sowie Institutionen aus. Dies schließt die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen und Differenzierungen (Geschlechter- und Sexualitätsordnungen, migrationsgesellschaftliche sowie ableistische Ordnungen und soziale Herkunft) ein.“ (DGfE 2024a, S. 3).

Der Status von (Grund-)Begriffen

Mit Blick auf die in beiden KCE genannten Grundbegriffe lassen sich weitere Verschiebungen nachzeichnen. Im KCE 2004 erfolgt eine stärkere Setzung, insofern von „Grundbegriffe[n] der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen“ ausgegangen wird, worunter „insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf“ (DGfE 2004, S. 3) fallen. In der Überarbeitung von 2024 wird zwar im Titel des Kernelements ebenfalls von „Grundbegriffe[n]“ ausgegangen, im entsprechenden Unterpunkt wird jedoch eine andere Formulierung gewählt: Zu den „Begriffe[n] der Erziehungswissenschaft und deren Wandel“ gehören demnach „z. B. Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, Sorge, Profession, Organisation, Unterricht, Generation, Geschlecht, Biographie, Inklusion“ (DGfE 2024a, S. 4). Vorläufig kann festgehalten werden, dass sich erstens der Status der Grundbegriffe verändert: Indem 2004 Grundbegriffe mit der Betonung *bestimmter* Begriffe („insbesondere“) eingeführt werden, wird tendenziell davon ausgegangen, dass es spezifische, für die Erziehungswissenschaft relevante und in ihrer grundlegenden Funktion und/oder Sachlichkeit relativ konstante Begriffe gibt, über deren Kenntnis Studierende verfügen sollten. Das KCE 2024 tendiert hingegen dazu, den wandelbaren Charakter von Begriffen zu akzentuieren und diese nur *beispielhaft* und damit eher unverbindlich zu nennen. In ihm wird zudem an dieser Stelle auf den Zusammenhang von Be-

griffen mit Teildisziplinen und damit auf eine entsprechende Systematik verzichtet. Zweitens fällt inhaltlich auf, dass sich in den letzten Jahrzehnten erfolgte fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen in der Wahl der (Grund-)Begriffe niedergeschlagen haben, die hier nur angedeutet werden können: So sind Lehren und Ausbildung (zwei tendenziell mit Asymmetrie und u. a. personal gebundener Wissensweitergabe verbundene Begriffe) entfallen, während über Profession und Organisation eher institutionsorientierte Begriffe Einzug erhalten. Mit Geschlecht und Sorge wird neben dem Generationenbegriff die menschliche Angewiesenheit betont, über den Biographiebegriff wird die subjektive Dimension von Erziehung und Bildung hervorgehoben.

Das Kerncurriculum 2024: Ein anderes Wissenschafts- und Bildungsverständnis in der Demokratie?

Zusammenfassend sind in den beiden Versionen des KCE (2004, 2024) sowohl wissenschaftliche als auch politische Motive enthalten, die teils explizit genannt werden, teils implizit bleiben. Beides verwundert nicht vor dem eingangs benannten Anliegen der DGfE, wissenschafts- und bildungspolitisch für die Sache der Erziehungswissenschaft und ihrer Professionen einzutreten.⁷ Abschließend wird diskutiert, inwieweit die DGfE ihren selbst gewählten Zielen der Beförderung wissenschaftlicher Bildung für den pädagogischen Beruf (unabhängig ob in Forschung und Lehre oder in außeruniversitären Bildungs- und Erziehungsinstitutionen) und der zivilgesellschaftlichen Verantwortungsübernahme mit dem neuen KCE 2024 gerecht wird und wo sich Grenzen des Unterfangens abzeichnen.⁸

Davon ausgehend, dass der Wert der Wissenschaft für die Demokratie ihre Souveränität ist, ist damit ein nicht auflösbarer Widerspruch verbunden: Besteht die Freiheit der Universität (als dem potentiellen Ort von Wissenschaft) darin, alles sagen zu können und „nichts außer Frage“ (Derrida 2001, S. 14) stehen zu lassen, dann ist auch die Souveränität der Universität selbst Gegenstand einer solchen Dekonstruktion (vgl. Derrida 2001, S. 18f.).⁹ Letztere ist aber erst möglich durch den Anspruch auf Souveränität. „Sosehr diese Unbedingtheit prinzipiell und *de jure* die unüberwindbare Kraft der Universität ausmacht, so wenig war sie jemals Wirklichkeit“ (Derrida 2001, S. 16). Das ist

7 Vgl. weiterführend die Satzung der DGfE o. J.

8 Siehe auch die Stellungnahme der DGfE im Mai 2024 „für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume“ (DGfE 2024b).

9 In der Konsequenz führt diese Position dazu, dass auch die Dekonstruktion selbst – so schmerzhaft es für die postmodern wissenschaftlich Sozialisierten sein mag (vgl. dazu ebenso streitbar Chaouat 2024) – wie auch die postkoloniale Theorie einem „auf *Wahrheit* gerichteten Forsch[e]n], Wiss[e]n] und Frage[n]“ auszusetzen ist (auch wenn sich „[gewiss] über Status und Herkommen des Wertes Wahrheit ad infinitum streiten [lässt]“, Derrida 2001, S. 10, Hervorhebung im Original).

nicht zuletzt auch eine Erkenntnis derjenigen theoretischen Positionen, die sich mit den geschlechtlichen, klassenbedingten, eurozentrischen und anthropozentrischen Verzerrungen von Wissenschaft auseinandersetzen. Ein Verdienst des neuen KCE 2024 ist daher, die Eingebundenheit der Erziehungswissenschaft und ihrer Professionen in einen gesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren und solchen kritischen Positionen eine Stimme zu geben.¹⁰

Jedoch lässt sich mindestens implizit in diesem Kontext auf ein bestimmtes wissenschaftspolitisches Verständnis im KCE 2024 schließen, das auch generational folgenreich ist. Die oben aufgezeigte Relativierung der Grundbegriffe weist auf eine spezifische Kanonkritik hin, ähnlich wie der Bezug auf „Positionalitäten“ (DGfE 2024a, S. 1). Damit wird an Theorietraditionen angeknüpft, die von „partialer Perspektive[n]“ (Haraway 1995) in berechtigter Kritik an verzerrenden Objektivitätsvorstellungen ausgehen und an Traditionen von einer Kanonkritik, die gleichfalls berechtigt eine Dominanz männlicher, weißer und westlicher Perspektiven problematisieren (vgl. Schwenk 1996, S. 18ff.). Ist eine Aufgabe der Universität, „im Kommen“ (Derrida 2001, S. 14) zu verbleiben, sich nicht mit einem ‚Ist‘ zufrieden zu geben, sind die zunächst daraus erwachsenen neuen (wissenschaftlichen) Erkenntnisse und politisch emanzipativen Konsequenzen unter anderen Bedingungen erneut auf den Prüfstand zu stellen, was zu neuer Theoriebildung auffordert. Beispielsweise könnte gefragt werden, was die Annahme partialer ‚Geschichte(n)‘ aktuellen geschichtsrevisionistischen Tendenzen entgegenzusetzen hat.

Dabei wird eine über bestimmte Theoriebezüge vermittelte Kanonkritik zu einem generational neuralgischen Punkt, wenn entgegen dem eigenen Anspruch, „in historische, aktuelle und ggf. zukünftige Bedingungen pädagogischen Handelns und seiner erziehungswissenschaftlichen Erforschung“ (DGfE 2024a, S. 5) einzuführen, ein begrifflich-theoretischer Rahmen (und damit ein neuer Kanon?) vorausgesetzt wird.¹¹ Wenn die Aufgabe der Wissenschaft in der Demokratie und für die Zukunft ist, sich selbst im Modus des Kommens (was selbst geschichtlich ist) zu halten, hat sie die eigene, nicht mögliche Unbedingtheit zum Gegenstand und dazu paradoxerweise die „*unbedingt[e]*“ und voraussetzungslo-

10 Insbesondere durch die Aufnahme der Begriffe Sorge und Geschlecht erinnert sich die Erziehungswissenschaft selbst an die auf andere Weise unmögliche Souveränität bzw. an den in ihrer bisherigen wie aktuellen Gestalt dafür gezahlten Preis des Androzentrismus (vgl. Jacobi 1991). Siehe auch Themenschwerpunkt: „Pädagogik ohne Frauen? Historische und systematische Perspektiven auf Leerstellen und Unsichtbarkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 100, 1, 2024.

11 So wären in der Lehre die Bedingungen dafür herzustellen, unter denen analysiert und begründet oder verworfen werden kann, warum beispielsweise von „Macht“ und nicht von Herrschaft, von „sozialer Herkunft“ aber nicht von Klassenverhältnissen, von „Sozialisation“, aber nicht von der Psyche, nicht vom Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz, sondern von „Differenz und Identität“ geschrieben wird oder warum Differenz „sozial und kulturell hergestellt“ wird, ohne weiter auf ökonomische, politische oder nationalstaatliche Bedingungen einzugehen (die zitierten Begriffe sind verschiedenen Stellen des KCE 2024 entnommen).

s[e] Erörterung all dieser Probleme [...] prinzipiell in der Universität [...] offen [zu halten], um [...] den bestmöglichen Zugang zu einem neuen öffentlichen Raum zu eröffnen“ (Derrida 2001, S. 11f.; Hervorhebung im Original). Aus dieser Warte wäre die Aufgabe eines Kerncurriculums, der nächsten Generation respektive den Studierenden zu ermöglichen, den bisherigen Wissensstand in seinen Konflikten hinsichtlich der Sachfragen und bestehenden Theorielandschaft systematisch zu kennen.¹² Dies wäre die Voraussetzung für „Rede und Gegenrede“ (DGfE 2004, S. 2) und für Urteils- und Kritikfähigkeit (vgl. Baader 1999, S. 87ff.). Zur Disposition steht, so betrachtet, weniger die Frage nach der Gültigkeit der jeweils im KCE 2004/2024 hergestellten begrifflichen Bezüge und damit verbundenen erkenntnistheoretischen Annahmen, sondern die implizit maßgebliche oder normative Setzung solcher.

Die Überarbeitung des KCE 2024 führt zu der Frage, ob, indem auf bestimmte theoretische Rahmungen rekurriert wird und durch die Entscheidung, das 2004 vertretene Postulat, keine „Lehrmeinungen“ festzuschreiben und „Rede und Gegenrede“ (DGfE 2004: 2) zu befördern, zu streichen, die eigenen Ziele – Bildung im Medium der Wissenschaft und gesellschaftlich-demokratische Verantwortungsübernahme – verfehlt wurden oder schlichtweg ein anderes Verständnis des Verhältnisses von Universität und demokratischer Politik bzw. pädagogischer Praxis zugrunde gelegt wurde.

Soll geklärt werden, was die Demokratie aushöhlt, ist im Hinblick auf die Wissenschaft zu eruieren, was nicht nur von außen – beispielsweise in Form von Antiintellektualität –, sondern auch von innen die Souveränität der Wissenschaft gefährdet. Professionsbezogen gehört zur Kritik daran u. a. das Beharren auf einer *wissenschaftlichen* Lehrkräftebildung (vgl. DGfE 2024c), die auch einen Widerstand gegen Forderungen unmittelbar ‚anwendbaren‘ Wissens oder gegen die kritische wie affirmative Reduktion von Pädagogik auf Normativität leistet.

Die Herausforderung, ein Kerncurriculum für wissenschaftliche (pädagogische) Studiengänge zu entwickeln, liegt in dem Widerspruch, dass die Universität als gesellschaftliche Institution eine Aufgabe in der Demokratie hat, die sie jedoch erst in der Verteidigung ihrer Freiheit realisieren kann. Analog dazu ließe sich das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Profession fassen, wonach eine „der Aufgaben der theoretischen Pädagogik heute [...] zu sein [hat], nach einer Sprache zu suchen, in der die Verbindlichkeit von theoretisch begründeten Praktiken zum Ausdruck kommt, ohne um das Wissen fehlender Letztbegründungen zu betrügen“ (Ruhloff 1999, S. 124). In der Konse-

12 Wird das KCE zu Akkreditierungszwecken als Maßstab genutzt, hat die beispielhafte und nicht weiter begründete Aufzählung von spezifischen Teildisziplinen (DGfE 2024a, S. 6) ggf. auch systematische und disziplinpolitische Folgen, insofern vorausgesetzt wird, dass „[a]lle Studienelemente [...] zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der Bachelor- sowie Masterstudiengänge [gehören] und [...] von Professuren mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Denominationen abgedeckt [werden]“ (DGfE 2024a, S: 5).

quenz hat sich die DGfE zu fragen, ob das vorliegende KCE 2024 *bildungspolitisch* Voraussetzungen für eine *wissenschaftliche Bildung* zukünftiger Forschender und/oder pädagogisch professionell Handelnder schafft, die dazu befähigt, diese notwendigen Widersprüche im Verhältnis von Wissenschaft, Demokratie und (pädagogischem) Handeln auszuhalten, oder ob sie eine andere Verhältnisbestimmung anstrebt.

Jeannette Windheuser, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit (1959): In: Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-28.
- Baader, Meike S. (1999): Kommentar zu Sabine Hark: (Un)Möglichkeiten transdisziplinärer Geschlechterforschung: Transdisziplinarität: ein überfrachtetes Konzept für einen Studiengang? In: *Feministische Studien*, 17, 1, S. 86-91. <https://doi.org/10.1515/fs-1999-0111>.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): *Bildung zum Humankapital*. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus, S. 61-87.
- Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chaouat, Bruno (2024): *Ist Theorie gut für die Juden? Das fatale Erbe französischen Denkens*. Berlin: Tiamat.
- DGfE (o. J.): *Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (Fassung vom 15.03.2022)*. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueberuns/satzung>. [Zugriff: 1. August 2024].
- DGfE (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*. (Januar 2004). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf. [Zugriff: 1. August 2024].
- DGfE (2024a): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (März 2024)*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. [Zugriff: 1. August 2024].
- DGfE (2024b): *Stellungnahme der DGfE für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume (Mai 2024)*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.05_DGfE-Stellungnahme_f%C3%BCr_Demokratie_und_Wissenschaftsfreiheit_.pdf. [Zugriff: 1. August 2024].

- DGfE (2024c): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrerinnenbildung.pdf. [Zugriff: 1. August 2024].
- Grunert, Cathleen/Rasch, Susann (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, Margret/Merkens Hans/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Opladen: Budrich: S. 15-40. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90235-7_2.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 73-97.
- Jacobi, Juliane (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? – Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Herzog, Walter/Violi, Enrico (Hrsg.): Unbeschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaftskritik. Zürich, Chur: Rüegger, S. 193-206.
- Özmen, Elif (2024): Wissenschaftliche Dissenskultur. In: *Forschung & Lehre* 31, 9, S. 680-682.
- Pickel, Susanne (2024): Was ist Demokratie? In: *APuZ* 74, 27, S. 4-11.
- Ruhloff, Jörg (1999): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim, München: Juventa, S. 117-125.
- Schwenk, Katrin (1996): *Politik des Lesens. Stationen der feministischen Kanonkritik in den USA*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlags-Gesellschaft. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-446-9>.

Kerncurriculum und Migrationsgesellschaft

Zur Bedeutung von Migration in der Erziehungswissenschaft als Disziplin und in einer professionsorientierten Lehre

Merle Hummrich

Abstract

Core Curriculum for Educational Studies and Migration Society. The Role of Migration in Educational Science as a Discipline and in Profession-Oriented Teaching

The relationship between migration and education is integrated into multiple discourses within educational science: the discussion surrounding learners' "migration background" in performance comparisons; the incorporation of migration knowledge within post-colonial epistemologies; and the conceptualization of racism within the context of anti-feminism. Including this dimension in the core curriculum is innovative as it moves away from a pedagogical framework focused on adaptation and assimilation instead of addressing the educational conditions shaped by a migration society. This approach emphasizes that engaging with post-colonial, anti-racist, and anti-Semitic content is not merely a trend, but a crucial element in a core curriculum aimed at fostering professional development.

Einleitung

Als die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1968 erstmals ein „Kernstudium Erziehungswissenschaft“ vorschlug (vgl. Horn 1999), war zwar die BRD schon deutlich von Einwanderung gekennzeichnet, aber noch nicht als Migrationsgesellschaft etabliert. Dass Migration ein Signum der deutschen Gesellschaft sei, war lange nicht anerkannt. Die Anerkennung vollzog sich nur als langsamer und z. T. nachgeholter Prozess und kann nicht als linear oder abgeschlossen bezeichnet werden, zumal sie sich bis 1990 in den beiden deutschen Staaten auf unterschiedlicher Grundlage vollzogen hat.

Mit Blick auf Migration im Kontext von Bildung und Erziehung sind gegenwärtig mehrere gesellschaftliche Diskurse relevant, die in die Disziplin Erziehungswissenschaft integriert werden und in der Folge auch Gegenstand der Vermittlung von Professionswissen im Kerncurriculum sind. Dies sind erstens gesteigerte Aufmerksamkeiten gegenüber dem Abschneiden von als „mit Migrati-

onshintergrund“ bezeichneten Kindern und Jugendlichen in Leistungsvergleichsstudien und die journalistische Verarbeitung dieses Abschneidens als Ursache eines nationalen Bildungsnotstandes, zweitens die Einbettung von Wissen über Migration in postkoloniale Wissensordnungen, drittens die Relationen, die sich damit für die Migrationsgesellschaft – auch in ihrer Verhältnisbestimmung zu Rassismus und Antisemitismus – ergeben. Diese Diskurse entfalten sich einerseits vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Problematisierung von Migration als Sonderfall und der Wahrnehmung der Biographien von Zugewanderten als abweichend; andererseits spiegeln sich in der Adressierung von Migration gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Teilhabe wider.

In der hiermit angesprochenen Dimensionierung zeigt sich die Vielschichtigkeit migrationsgesellschaftlicher Bedingungen und spiegelt sich auch die machtvolle Ordnung der Disziplingeschichte selbst wider. Ohne den Anspruch zu haben, dies in einem kurzen Beitrag umfänglich untersuchen zu können, soll hier diskutiert werden, wie die Bedingungen der Migrationsgesellschaft zunächst als Aufgabe der Pädagogik markiert und dann zu einem bildungspolitisch relevanten Thema wurden, wie sie sich später als strukturelles Merkmal des Handelns ausgebildet haben und in der Bildungspolitik aufgegriffen wurden und wie sich hierin schließlich auch wissenschaftsgeschichtliche Ordnungsstrukturen spiegeln. Damit soll begründet werden, warum migrationsgesellschaftliche Perspektiven und damit auch postkoloniale, rassismus- und antisemitismuskritische Inhalte nicht nur eine Modeerscheinung in der Erziehungswissenschaft sind, sondern ein unverzichtbarer Bestandteil eines auf Professionalisierung zielenden Kerncurriculums.

Die historische Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Migration zwischen Defizit- und Chancendiskurs

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) 1996 erstmals Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung in der Schule abgab, war Deutschland politisch noch davon entfernt, sich Migrationsgesellschaft zu nennen. An diesen Empfehlungen wird gleichzeitig der lange und schwierige Weg der Anerkennung von Migration als einer gesellschaftlichen Normalität deutlich. Interkulturelle Bildung und interkulturelle Pädagogik sind entstanden, um dieser Normalität gerecht zu werden. Sie grenzen sich von der sogenannten „Ausländerpädagogik“ ab. Dabei ist jedoch der Weg der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, der scheinbar eine Linearität von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik legt (Diehm/Radtke 1999) und in differenztheoretische (ebd.), migrationspädagogische (Mecheril 2004) sowie *reflexiv* interkulturelle Perspektiven (Hamburger 2000, 2009) führt, nicht linear.

Ausländerpädagogik entstand erst als Abgrenzungsfigur zur interkulturellen Pädagogik (Diehm/Radtke 1999), denn letztere bezeichnete die pädago-

gisch unsystematischen Bemühungen in der Zeit vor einer ersten Systematisierung durch interkulturelle Pädagogik als Ausländerpädagogik. Ausländerpädagogik lässt sich als Mischung aus gesellschaftlichen Haltungen und wissenschaftlichen Annäherungen an die gesellschaftliche Tatsache der Einwanderung fassen, wie sie durch die Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren stattgefunden und schließlich zu einer Diversifizierung und Pluralisierung der Gesellschaft geführt hat. Spätestens mit der Gewährung des Rechts auf Teilnahme an der Schule 1964 wurde diese Einwanderung zu einer diffusen Handlungsanforderung. Unterricht wurde in der Folge häufig separiert von einheimischen Kindern erteilt und hatte einen kompensatorischen Impetus sowie das Ziel, die Rückwanderung der sogenannten „Gastarbeiter*innen“ und ihrer Familien zu ermöglichen (vgl. Hamburger 1994). Im Gebiet der ehemaligen DDR gab es nach heutigem Kenntnisstand keine Integrations- oder Teilhabebestrebungen, da die sogenannten „Vertragsarbeiter*innen“ separiert von der deutschen Mehrheitsbevölkerung untergebracht waren, und die Zahl aufgenommener politischer Geflüchteter sehr gering war (Pürckhauer/Lorenz 2019). In Ostdeutschland war also bis 1990 die politische Regulation gegenüber einer pädagogischen Auseinandersetzung vorrangig.

Eine weniger defizit- und deutlich mehr chancenorientierte Perspektive wurde mit dem DFG-Schwerpunktprogramm FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) eingeleitet (Gogolin/Nauck 2000). Die „interkulturelle Pädagogik“ (Nieke 1998; Auernheimer 1997) forderte eine Anerkennung von Migrant*innen und eine Haltung der Integration (vgl. Hummrich 2023; Hummrich/Terstegen 2020). Pädagogisches Handeln sollte folglich die gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen. Auf der pädagogischen Ebene richtete sich Kritik darauf, dass in der interkulturellen Pädagogik am „Andersein“ der Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund festgehalten werde und hiermit auf gesellschaftlicher Ebene Rassismen fortgeschrieben würden (Mecheril 2004). Eine sich durchziehende Kritik war aber auch, dass interkulturelle pädagogische Ansätze die Verantwortungsübertragung sozial-politischer Integrität auf Pädagogik ausblendeten oder übernahmen. Diese Kritik gründet auf der systemtheoretischen Annahme, dass Pädagogik Politik nicht ersetzen kann (Hamburger/Seus/Wolter 1981; Diehm/Radtke 1999; Hamburger 2009).

Die Etablierung des Begriffs interkulturelle Pädagogik durch die KMK ist insofern einerseits als Meilenstein zu sehen, da nun migrationsgesellschaftliche Bedingungen in der Schulpolitik ankamen und ein Systematisierungsversuch pädagogischen Handelns vorlag. Die Suggestion, die Teilhaberrestriktionen wären nicht durch das selektive Schulsystem oder eine auf Exklusion setzende Bildungspolitik bedingt, sondern durch das Handeln von Lehrer*innen selbst – und folglich könne das „richtige“ Handeln auch Integration und Teilhabe ermöglichen – bleibt andererseits bestehen. Das Dilemma, das sich hierin zeigt, ist, dass Integration und die Ermöglichung von Teilhabe nicht ohne professionalisiertes Lehrer*innenhandeln möglich sind (Dirim/Mecheril 2009; Hummrich/Meier

2016), dass aber die Integrationsleistung nicht alleine durch pädagogische Fachkräfte zu leisten ist, sondern in die machtvolle Ordnung gesellschaftlicher Prozesse eingebettet ist, in denen z. B. durch Prozesse institutioneller Diskriminierung Ethnizität als Differenzkategorie hervorgebracht wird (Gomolla/Radtke 2009; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022). So erweist sich Schule als nationales und eurozentrisches Projekt, in dem differenzierende Ordnungen reproduziert werden, auch wenn sich Deutschland mit dem Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern 2005 (dem neuen Zuwanderungsgesetz) faktisch zum Einwanderungsland erklärt hat.

U. a. durch die PISA Studien, die hier als Beispiel für die Vielzahl an evidenzbasierten Studien herangezogen werden, aber auch die bildungspolitische Disparität infolge der Zuwanderung seit dem „langen Sommer der Migration“ (Hess et al. 2016) bzw. „dem kurzen Sommer der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020) sorgen dafür, dass die „Migrantenkinder wieder ins Gerede“ kommen (Hamburger 2005, S. 7) und Kinder und Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund auch in den letzten Jahren vor allem mit Blick auf „fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse“ als Problemfall und als defizitär wahrgenommen werden (Terhart/Massumi/Dewitz 2017, S. 236). Dabei hat sich auch gezeigt, dass nach wie vor die Annahme vorherrscht, dass Migration – und auch Flucht – die Gesellschaft „unerwartet“ trifft, und es auch nach 60 bis 70 Jahren Einwanderung kaum Routinen oder auch allgemein verbindliche Bestimmungen zur Teilhabeermöglichung gibt (ebd.).

Rassismus- und antisemitismuskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung

Die kurze geschichtliche Vergewisserung lässt sich allgemein erziehungswissenschaftlich auf die Differenzierung von Pädagogik als Handlungswissenschaft und Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft beziehen. Dabei könnte sich die Ausländerpädagogik als erster Reflex auf die Notwendigkeit der Integration verstehen lassen: Diehm und Radtke 1999 beschreiben die Ausländerpädagogik als *muddling through* – ein Durchwursteln durch die praktischen Anforderungen; interkulturelle Pädagogik ist demgegenüber als Votum für eine *reflexion engagée* zu fassen, während in der sozialwissenschaftlichen Perspektive die system- und gesellschaftstheoretischen Analysen einer kritischen Erziehungswissenschaft im Hintergrund zu wirken scheinen. Dieser Rückbezug auf den Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Diskussion zeigt, dass und wie sich die Doppelperspektive der Erziehungswissenschaft auch in Fragen der migrationsgesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung prototypisch eingeschrieben hat.

Unter Bedingungen der Globalisierung, aber auch unter dem Einfluss macht- und kulturtheoretischer Perspektiven sind postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven weiterführend. Dabei zeichnen postkoloniale und dekoloniale Theorien als Ansätze aus, die „Gewordenheit gegenwärtiger Verhältnisse in ihrer historischen Verwobenheit mit kolonialen Unternehmungen“ (Heinemann/Akbaba 2023, S. 25), in deren Folge Personen, die migrantisch gelesen werden, immer wieder rassistisch stigmatisiert werden, nachzuzeichnen und deren epistemische Grundlagen im Sinne einer Analyse epistemischer Gewaltverhältnisse kritisch zu hinterfragen (ebd.). Es geht also um die Analyse der umfassenden Durchdringung der Institutionen von Weißsein (Auma 2018), in denen Menschen, die als „Andere“ (gegenüber dem eurozentrischen dominanten Entwurf des Weißseins) bezeichnet werden, durch die Bezugnahme auf eurozentrische und dominanzgesellschaftliche Perspektiven institutionell diskriminiert werden. Ein illustratives Beispiel, das sich hier in aller Knappheit aufrufen lässt, sind die Altersfeststellungsverfahren bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die zum Gegenstand der Aushandlung zwischen weißer eurozentristischen Altersnorm und jugendlichen Geflüchteten wird (Otto 2020).

Weitere Beispiele institutioneller Diskriminierung, in denen das Weißsein der Schule und auch der sozialen Arbeit aufgezeigt werden, sind vielfach belegt (zusammenfassend Hummrich/Terstegen 2020). Sie können analytisch als Ausdruck der Kolonialität von Bildung als anhaltendem Machtgeflecht verstanden werden, das Strukturen, Verhältnisse von Subjekten und Individuationsprozesse durchdringt (Bergold-Caldwell 2023). Auch die Darstellung der als „Andere“ markierten Personen (Brodén/Mecheril 2010), z. B. in Schulbüchern und Informationsbroschüren, sind damit angesprochen. Wird dabei auf die postkoloniale Verwobenheit der Sicht auf „Andere“ verwiesen, ist dem eine kritische und rassismuskritische Perspektive inhärent, die auch ein politisches Ziel hat: „die Anerkennung und das Kennen und Benennen der Geschichte, auf deren Hintergrund sich Strukturen und Verhältnisse gebildet haben“ (Bergold-Caldwell 2023, S. 107).

Mit Blick auf die Einbettung der nationalstaatlich verfassten Gesellschaft in globalisierte und transnationale Zusammenhänge kann gezeigt werden, wie die Kontinuität der Differenzierung einerseits gesellschaftlich eingebunden ist und wie sie angesichts geopolitischer Krisen andererseits in Diskurse um die westliche Dominanzgesellschaft (Rommelspacher 1993) eingebettet ist. Hier scheint nun Rassismus in seinem Verhältnis zu Antisemitismus auf eine antagonistische Polarisierung zu treffen (Sznajder 2022). Die Unterschiedlichkeit der gemeinsamen Kategorie „Diskriminierung“ in postkolonialen rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Perspektiven und die Konsequenzen für Erziehungswissenschaft nimmt etwa Astrid Messerschmidt (2021) reflexiv in den Blick. Stark verknüpft gesagt, wird unterschieden zwischen den „ideologischen Muster[n] des Rassismus, die auf der Entwertung des Anderen beruhen“ (ebd., S. 5) und der antisemitischen „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, S.

221, zitiert nach Messerschmidt 2021, S. 5), das Jüd*innen aufgrund unterstellter Herrschaftsinteressen misstrauisch begegnet (ebd.). Die Diskriminierungen folgen somit unterschiedlichen Logiken: Rassismus arbeitet mit der Aufteilung der Welt in Ethnien und macht Herkunft zum Bezugshorizont von Ausgrenzung; Antisemitismus strebt eine Vernichtung des Anderen an, „um sich selbst von den Zumutungen einer komplexen Welt zu befreien“ (ebd.). Neue Risiken und Konflikte entstehen, wie gegenwärtig zu beobachten ist, wenn diese Logiken nicht in ihrer historischen Entstehung verstanden werden, sondern polarisierend gegeneinander geführt werden und damit einer (liberalen) Demokratie entgegenwirken (vgl. Manow 2024). Die Vielzahl der Bedeutungen in einer Migrationsgesellschaft, an Prozessen der Bildung und Erziehung beteiligt zu sein und diese Vieltätigkeit zu verstehen, ist auch Gegenstand einer kritischen und systematischen Erziehungswissenschaft.

Zusammenfassung: Bedingungen der Migrationsgesellschaft im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Um das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft gab es zu unterschiedlichen Zeitpunkten Kontroversen über die Aufnahme aktueller und spezifischer im Verhältnis zu allgemeinen Inhalten – etwa ob bestimmte Themen in Teildisziplinen verankert werden oder inwiefern sie Eingang in die allgemeineren Bestimmungen im Kerncurriculum finden sollten (vgl. DGfE 2010). In ihrer Analyse des Kerncurriculums arbeiten Grunert und Ludwig (2024) heraus, dass sich meistens vier Komponenten überschneiden: Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika. Die Funktion der Kerncurricula ist die disziplinäre Selbstverständigung. Gleichzeitig sind Kerncurricula Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse um Bildung und Teilhabe. So zeigt im Gang durch die KMK-Bestimmungen zum erziehungswissenschaftlichen Studiengang (KMK 1989, zitiert nach Grunert/Ludwig 2024), dass unterschiedliche Studienrichtungen unterschieden werden (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik). 2010 werden diese als Teildisziplinen respektive Fachrichtungen beschrieben, die universitätsspezifisch umgesetzt werden können. Hier werden Systematische (Allgemeine) Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Empirische Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenen-/Weiterbildung, Historische Bildungsforschung, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Schul- und Sonderpädagogik unterschieden (DGfE 2010, S. 12).

Die Grundlagen der Studienrichtungen weisen dabei eine hohe Kontinuität auf, während gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen ebenso wie die Einbeziehung internationaler Aspekte sich jeweils verändert haben. So spiegelt sich in den Perspektiven, die unter interkultureller Pädagogik 2010 (DGfE 2010) aufgerufen werden Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale

und sprachliche Heterogenität. Darin zeigt sich ein hohes Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedingtheit sozialer Ungleichheit, das von der curricularen Verankerung einer handlungswissenschaftlichen Orientierung einerseits, von einer analytischen Perspektive auf Heterogenität andererseits getragen wird. Dabei wird der Fokus einer Minderheiten- und Benachteiligungsforschung verlassen und der Doppellorientierung von Handlungsorientierung und sozialwissenschaftlicher Einbettung in der Erziehungswissenschaft Rechnung getragen.

In dieser Folge ist die Verschiebung von interkultureller Pädagogik hin zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und Bedingungen sinnlogisch konsequent. Sie berücksichtigt nicht nur die Bedingungen der national verfassten Migrationsgesellschaft, sondern fokussiert auch auf die transnationalen Bedingungen der Bildungs- und Erziehungspraxis und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion selbst (Wagner/Schwartz 2023). Dabei bedeutet, dass mit migrationsgesellschaftlichen Ordnungen m. E. auch die Intersektionalität von Diskriminierungsverhältnissen und ihre teilweise konkurrierenden und polarisierenden Ordnungslogiken (dies wurde hier am Beispiel von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik entfaltet) aufgerufen und reflektiert werden. So lässt sich der Zusammenhang von Kerncurriculum und Migrationsgesellschaft in einer multiperspektivischen Orientierung denken, in der die Reflexion pädagogischer Prozesse einen professionstheoretischen Beitrag leisten kann, gleichzeitig Funktionsbedingungen des Pädagogischen in der Migrationsgesellschaft zu reflektieren und auch Wissensproduktion selbst machtanalytisch zu beleuchten.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-FÜR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf>. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Auernheimer, Georg (1997): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 93-109. <https://doi.org/10.1515/9783839451960>.

- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus, S. 210-232.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Dritte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2024): Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognaform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, S. 1259-1280. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0>.
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Hamburger, Franz (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, Franz/Kolbe, Fritz-Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main: Lang, S. 191-200.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-22. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_1.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: *Unterrichtswissenschaft* 9, 2, S. 158-167.
- Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (2023): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Eine Einleitung. In: Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14-31.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2016): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 5, S. 749-758.
- Hummrich, Merle (2022): Migration. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 596-608.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Ayşun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedium. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>.
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2023): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1989): *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1989.
- Manow, Philip (2024): *Unter Beobachtung. Die Bestimmung der liberalen Demokratie und ihrer Freunde*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2004): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Oppladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020, S. 101-117. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.11>.

- Messerschmidt, Astrid (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim: Beltz, S. 104-115.
- Nieke, Wolfgang (1998): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, Laura K. (2020): Junge Geflüchtete an der Grenze. Eine Ethnografie zu Altersaushandlungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Pürckhauer, Andrea/Lorenz, Paulina (2019): Welche Migration gab es in die DDR? <https://mediendienst-integration.de/artikel/welche-migration-gab-es-in-der-ddr.html>. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Rommelspacher, Birgit (1993): Dominanzgesellschaft. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Sznaider, Natan (2022): Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus. München: Hanser.
- Terhart, Henrike/Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Die deutsche Schule 9, 3, S. 236-247.
- Wagner, Constantin/Schwartz, Michael (2023): Wider die hegemoniale Wissensproduktion. Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität. In: Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa. S. 224-248.

Kommentar zum Kerncurriculum der Disziplin Erziehungswissenschaft vom Vorstand der Sektion Schulpädagogik

*Andrea Bossen, Karin Bräu, Petra Büker, Fabian Dietrich,
Maria Hallitzky, Till-Sebastian Idel, Richard Lischka-Schmidt,
Anna Moldenhauer, Astrid Rank & Christian Reintjes*

Abstract

Commentary on the Core Curriculum for Educational Studies by the Section for School Pedagogy

The Core Curriculum for Educational Studies (KCE) was created with the aim of formulating the disciplinary foundations for educational science degree programs and their curricular orientations. The Executive Board of the Section for School Pedagogy expressly welcomes the fact that the KCE's curricular recommendations are to apply to all BA and MA courses in educational science, as well as to the educational science components of teacher training courses. Nevertheless, some fundamental questions remain as to how the KCE can also be used as a benchmark for teacher training courses and how it can be interpreted, adapted, concretized and expanded for teacher training, which we would like to address here.

Einleitung

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) wurde mit dem Anspruch erstellt, die disziplinären Grundlagen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge und deren curriculare Ausrichtungen zu formulieren. Als Kerncurriculum soll es nur den verbindlichen Kern erziehungswissenschaftlicher Inhalte und Methoden erfassen, der Spielraum für je lokale und studiengangsbezogene Ausdifferenzierungen lässt. Stärker als die bisherige Version berücksichtigt die Neufassung von 2024 aktuelle Entwicklungen der Gesellschaft, die Auswirkungen auf die Erziehungs- und Bildungssysteme haben. Das bedeutet, dass die vier im KCE aus dem Jahr 2004 als „Studieninhalte“ und nun als „Kernelemente“ bezeichneten Bereiche (Grundlagen; gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen; Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen; Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen bzw. Schwerpunkte) inhaltlich ähnlich beibehalten wurden, aber jetzt konkreter und spezifischer auf die erziehungswissenschaftliche Analyse und

Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen ausgerichtet sind. Dass die curricularen Empfehlungen des KCE sowohl für alle erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge als auch für die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehramtsstudiengänge gültig sein sollen, begrüßt der Vorstand der Sektion Schulpädagogik ausdrücklich. Nachdem der Entwurf vom Herbst 2023 inhaltlich noch stark auf das Kernfachstudium hin verfasst war, hat die veröffentlichte Überarbeitung vom Frühjahr 2024 eine Reihe der Vorschläge aus unserer Sektion aufgegriffen und für die Schulpädagogik relevante Begriffe und Themen integriert. Dennoch bleiben einige grundlegende Fragen, wie das KCE auch für die Lehramtsstudiengänge zum Maßstab zu machen bzw. auf die Lehrer:innenbildung auszulegen, anzupassen, zu konkretisieren und zu erweitern ist, die wir hier ansprechen möchten.

Institutionelle Kontextbedingungen

In den Überlegungen zur Rolle der Erziehungswissenschaft in und zur Auslegung des KCE auf die Lehrer:innenbildung sind aus unserer Sicht vor allem folgende Bedingungen ihrer Institutionalisierung an deutschen Universitäten zu berücksichtigen:

- Während in den meisten Bundesländern das Lehramtsstudium als Bachelor- und Masterstudiengang (of Education) organisiert ist, besteht in anderen weiterhin ein Staatsexamensstudiengang. In beiden Fällen sind die Curricula – und damit auch die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums – mehr oder weniger stark von ministeriellen Vorgaben geprägt,¹ was auch mit erheblichen quantitativen Unterschieden in den Umfängen nach Leistungspunkten verbunden ist. Die Herleitung der erziehungswissenschaftlichen Kerninhalte für die Lehrer:innenbildung muss einerseits auf der Basis disziplinärer, wissenschaftlicher Kriterien begründet sein, wird aber andererseits in ihrem Möglichkeitsraum durch die äußeren Rahmensetzungen limitiert.
- Die Studiengänge werden nach Schularten, manchmal auch nach Schulstufen unterschiedlich konzipiert. Die Schulstruktur des jeweiligen Bundeslands (und ihre Reform) hat also einen großen Einfluss auf die Organisation der Lehrer:innenbildung an den Universitäten, wie etwa an der Einführung des Stufenlehramts für die Sekundarstufe in manchen Bundesländern deutlich wird.
- Für die Erziehungswissenschaft und ihre Relevanz im Lehramtsstudium ist schließlich die Etablierung der sogenannten „Bildungswissenschaften“ ein

1 So legen z. B. die „Curricularen Standards“ in Rheinland-Pfalz für die Unterrichtsfächer und für die Bildungswissenschaften sowohl die Module als auch deren Inhalte und Qualifikationsziele sehr konkret und verbindlich fest.

wichtiger Faktor. In den Prozessen der Lehrer:innenbildungsreform haben sich in den letzten 25 Jahren in Abhängigkeit von Kapazitäten, Opportunitäten und hochschulpolitischen Konstellationen an den jeweiligen universitären Standorten die sogenannten „Bildungswissenschaften“ als ziemlich heterogenes Konstrukt verschiedener Disziplinen herausgebildet, die an der Lehrer:innenbildung beteiligt sind, insbesondere die (Pädagogische) Psychologie, die Soziologie, aber auch die Philosophie, Politikwissenschaft oder andere Sozialwissenschaften sind hier in unterschiedlichen Anteilen vertreten. Die Positionierung der Erziehungswissenschaft im universitären Lehramtsstudium wird also nicht nur durch die Aushandlung zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächern konditioniert, sondern auch durch jene innerhalb des Konglomerats der Bildungswissenschaften.

- Nicht zuletzt muss in einer nach innen gerichteten Sicht berücksichtigt werden, dass je nach Standort, Ausstattung und universitärer Organisationsstruktur der Ansiedlung der Erziehungswissenschaft in (eigenen) Instituten, Fachbereichen oder Departments die Disziplin unterschiedlich stark besetzt und subdisziplinär ausdifferenziert ist. Je nach Standort wirken daher in unterschiedlichen Umfängen an den erziehungswissenschaftlichen Modulen im Lehramtsstudium auch z. B. die Allgemeine Pädagogik, Sozial-, Sonder-, Inklusive Pädagogik, Erwachsenenbildung etc. mit. Die Schulpädagogik ist also nicht die einzige Subdisziplin, die für die erziehungswissenschaftlichen Anteile zuständig ist.

Mit Blick auf die durch diese institutionellen Kontextbedingungen entstehenden Umfänge, Gewichtungen und Zuständigkeiten der Erziehungswissenschaft und auch vor dem Hintergrund, dass derzeit in zahlreichen Bundesländern aufgrund der Lehrkräftebedarfskrise alternative Wege ins Lehramt entwickelt werden, für die ein lehramtspezifisches KCE die Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards sicherstellen muss, scheint es uns unverzichtbar, möglichst verbindliche disziplinäre Standards und curriculare Kerninhalte für eine erziehungswissenschaftlich gehaltvolle Lehrer:innenbildung festzulegen.

Lehramtspezifische inhaltliche Ausrichtung

Angesichts der großen Differenz der Leistungspunkte, die die Erziehungswissenschaft in den Haupt-/Nebenfachstudiengängen im Vergleich zu den Lehramtsstudiengängen aufweist, ist es klar, dass die Inhalte des KCE deutlich konzentriert werden müssen – insbesondere, wenn sie tatsächlich nur den Kern ausmachen sollen, der um standortspezifische Schwerpunkte zu erweitern ist. Insofern ist die Frage zu bearbeiten, welche Inhalte des KCE in welcher Tiefe auch für die Lehramtsstudiengänge unbedingt zu behandeln sind. Dies muss erst noch in einem umfassenden Diskussionsprozess spezifisch erarbeitet werden. Dabei sind die „Grundlagen“ und die vier „Kernelemente“ des vorliegen-

den Kerncurriculums grundsätzlich auch für die Lehramtsstudiengänge gültig. Die Kernelemente müssten allerdings gleichzeitig auf Wesentliches hin verdichtet *und* lehramtsspezifisch erweitert werden. Unverzichtbar sind dabei

- die Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Theorien der Erziehungswissenschaft (Element I), wobei es noch der Klärung bedarf, ob und wenn ja, welche der im KCE aufgeführten erziehungswissenschaftlichen Grundfragen, Grundlagen und Grundbegriffe aus schulpädagogischer Sicht für alle Lehramtsstudiengänge an allen Standorten verbindlich gemacht werden sollten und auch, ob und wenn ja, welche unbedingt noch zu ergänzen wären.
- die Analyse gesellschaftlicher, politischer und institutioneller und sich historisch verändernder Bedingungen für Schule und Unterricht (Element II), die insbesondere Benachteiligungsstrukturen und Machtverhältnisse aufdecken und diskriminierungskritische Maßnahmen, aber auch gesellschaftlich-politische Rahmungen und Setzungen für das schulpädagogische Handeln reflektieren soll. In- und exkludierende Prozesse sind dabei im Fokus. Außerdem sind die besonderen Herausforderungen der Sicherung von Demokratie, sozialem Frieden, Bildungsgerechtigkeit, Kinder- und Jugendschutz, Vielfalt und ökologischem Gleichgewicht sowie der Digitalisierung und künstlichen Intelligenz als Querschnittsaufgaben einzubeziehen. Weitere Querschnittsaufgaben und auch zu vermittelnde Basiskompetenzen in fachlichen und sozial-emotionalen Bereichen sind im Diskussionsprozess festzuhalten.
- die Ausrichtung auf einen theoriebasierten, analytischen, forschenden Blick, der auch die Einführung in Forschungsmethoden und deren Anwendung in erziehungswissenschaftlicher Forschung wie auch professionsbezogener Arbeit (z. B. Fallarbeit, Evaluationsmethoden) enthält oder zumindest die Grundlage dafür schafft, dass angehende Lehrpersonen wissenschaftliche Studien qualifiziert beurteilen und wissenschaftliche Vorgehensweisen für die eigene Tätigkeit als Lehrperson adaptieren können (Element III).
- die in der Neuauflage des KCE schon vorgesehenen Profilierungen erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte (Element IV), hier im Hinblick auf lehramtsspezifische und handlungsfeldbezogene Profilierungen. Dazu wären kategoriale Ausdifferenzierungen und Erweiterungen vorzunehmen, wie etwa schulpädagogische Verständnisse von Lehren, Lernen, Diagnostizieren, Bewerten sowie die Thematisierung feldspezifischer Konzepte und Aufgaben wie etwa Schulentwicklung, Beratung sowie Entwicklungen und Reformen der Institutionalisierung von schulischen Bildungsangeboten wie etwa in Bezug auf den schulischen Ganzttag und die Inklusion. In diesen Profilierungen sollte auch das Verhältnis zu den bildungswissenschaftlichen nachbar- und erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und deren Forschungsbefunde mitgedacht werden. Zentraler Bezugspunkt des Kerncurriculums wäre dabei die Frage der adressa-

t:innengerechten und kontextspezifischen Vermittlung von Bildungsinhalten sowie der adaptiven Gestaltung von Bildungsprozessen.

Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Schulpädagogik ist als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin wie kaum eine andere auf ein spezifisches Berufsbild – das des:der Lehrer:in – ausgerichtet, sodass das Theorie-Praxis-Verhältnis besonders virulent ist und deshalb eine eigene Thematisierung verdient. Das Kerncurriculum stellt die Grundlage für ein wissenschaftliches Studium der Erziehungswissenschaft (auch für das Lehramt) dar. Uns erscheint das Verhältnis zwischen dem Erwerb theoretischen Wissens und dem Erwerb von Handlungsfähigkeit in der Praxis in der Neuauflage des KCE noch nicht ausreichend präzise geklärt. Die Konzeptualisierungen der Relationierung von wissenschaftlichem Studium und schulpädagogischer Handlungspraxis, die unter dem Stichwort des Theorie-Praxis-Verhältnisses diskutiert werden, sind umstritten. Pädagogische Praxis und pädagogisches Handeln werden in verschiedener Weise zum Gegenstand des Studiums, sei es durch die theoriebasierte Analyse und Reflexion von Praxissituationen, sei es beim forschenden Lernen oder sei es bei der wissenschaftlich basierten Entwicklung von Praxiskonzepten und deren Evaluation. In diesen Bezugnahmen auf Praxis sollte auch die Kontroversität um die Relationierung von Theorie und Praxis als solche zum Gegenstand erhoben werden. Darin wäre die Unabgeschlossenheit und Bestimmungsbedürftigkeit der Relationierung selbst als Anforderung an eine reflexive schulpädagogische Professionalität erfahrbar. Ein Kerncurriculum für die Lehrer:innenbildung muss daher die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von beruflicher und wissenschaftlicher Praxis zum Thema des Studiums machen und sollte Hinweise zu wissenschaftlich fundierten Wegen der Auseinandersetzung mit Schulpraxis geben.

Die Sektion Schulpädagogik spricht sich ausdrücklich für eine vertiefte Diskussion dieser Fragen innerhalb eines breiten disziplinären und interdisziplinären Dialogs mit Akteur:innen der Lehrkräftebildung aus, verbunden mit dem Ziel, sehr zeitnah lehramtsspezifische Konkretisierungen des KC herbeizuführen.

Korrespondierender Autor: Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik der Fakultät I: Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Zur Verabschiedung des „Kerncurriculums Erziehungswissenschaft“ aus Sicht des Vorstands der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Volkmar Herkner, Kristina Kögler & H.-Hugo Kremer

Abstract

The Executive Board of the Division of Vocational and Business Education's Perspective on the Adoption of the "Core Curriculum for Educational Studies"

This statement aims to include and to strengthen the intended disciplinary understanding regarding curricular content and structure. This commentary is based on a survey of the members of the Division of Vocational and Business Education which featured a request for feedback on the revised draft version, as well as critical and constructive discourse within the Executive Board as the authors of this contribution.

Formale Einordnung

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) wurde erstmals 2004 verabschiedet und als Bezugspunkt zahlreicher Studienentwicklungs- und auch Akkreditierungsprozesse erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bzw. deren erziehungswissenschaftlichen Anteile herangezogen. Die aktuelle Neufassung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft nimmt die gesellschaftlichen Entwicklungen und Transformationsdynamiken auf und zielt darauf, angesichts einer plural verfassten Erziehungswissenschaft eine Verständigung auf curricularer Ebene herbeizuführen (vgl. DGfE 2024). Durchaus fraglich ist, inwiefern das Kerncurriculum im Rahmen der Entwicklung oder Akkreditierung von Studiengängen bisher herangezogen wurde. Für die diesbezüglichen Aktivitäten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatte das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft bislang eine eher überschaubare Bedeutung und Relevanz, die insbesondere in Fragen der Einschlägigkeit und Passung begründet liegt. Die ausbaufähige Passung zu stärken und eine sichtbarere Anbindung in die neuerliche Verabschiedung des KCE aufzunehmen, erscheint grundsätzlich angezeigt und wünschenswert.

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat bereits im Jahr 2004 ein „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ er-

arbeitet und im Jahr 2014 nochmals überarbeitet. Darin – so heißt es – seien „die ‚Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft‘, die [...] in einer überarbeiteten Form im August 2003 vorgelegt worden waren“, integriert (Sektion BWP 2014, S. 1). Wird der Blick dann auf die tabellarische Auflistung der Inhalte in Bachelor- und Masterstudium in jenem Basiscurriculum geworfen (vgl. ebd., S. 11), so zeigen sich keine bildungswissenschaftlichen Anteile, die nicht dem Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) zuzurechnen wären. Daher verstärkt sich der Eindruck, dass das Kerncurriculum einerseits eine gewisse Relevanz für die Mitglieder unserer Sektion haben sollte. Im Kerncurriculum sollte andererseits aber auch die disziplinäre Bezugnahme auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkennbar sein.

Darüber hinaus heißt es in der für das berufs- und wirtschaftspädagogische Lehramtsstudium maßgeblichen Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK 2018, S. 3), dass das Studium neben den Fachwissenschaften sowie Bachelor- und Masterarbeit „Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Fachdidaktiken für die berufliche Fachrichtung und das zweite Unterrichtsfach und schulpraktische Studien im Umfang von 90 ECTS-Punkten“ umfasse. Daraus lässt sich interpretieren, dass sich der bildungswissenschaftliche Anteil nicht allein auf die BWP reduzieren lässt. Vielmehr sind auch über die BWP hinausgehende Inhalte bildungswissenschaftlicher Art in einem solchen Studium vorzusehen. Folglich ließe sich eine Relevanz des „Kerncurriculums Erziehungswissenschaft“ ableiten, sofern terminologisch keine entscheidende Differenz zwischen Bildungs- und Erziehungswissenschaft gesehen wird. Zumindest sollte das Kerncurriculum ein zentraler Bezugspunkt für das Basiscurriculum BWP sein.

Die vorliegende Stellungnahme zielt darauf ab, die angestrebte disziplinäre Verständigung zu curricularen Inhalten und Strukturen aufzunehmen und zu stärken. Basis der Rückmeldung ist einerseits eine Abfrage bei den Sektionsmitgliedern mit Bitte um Rückmeldungen zur revidierten Entwurfsfassung und andererseits ein kritisch-konstruktiver Diskurs im Vorstand als Verfasser dieses Beitrags.

Annäherung an inhaltliche und prozessuale Aspekte

Der Sektionsvorstand hatte sich auf der Basis einer ausführlichen Rückmeldung aus der Sektion und einer eigenen kritischen Bewertung in Form einer Stellungnahme am 2. November 2023 per E-Mail an den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gewandt. Darin wurde u. a. kritisiert, dass „einfachste“ Anbindungen nicht genutzt wurden, etwa in einer Aufzählung unter 4.2 verschiedener spezieller „Pädagogiken“ die BWP zu ergänzen. Zudem wurden implizit Differenzen angemerkt, etwa indem der Begriff der Kompetenz, der in der BWP omnipräsent ist, in der Aufzählung der „Begriffe

der Erziehungswissenschaft“ (Punkt 1.1) fehlt und zugleich ein stark kognitiv geprägtes Kompetenzverständnis vorherrschen würde, wenn denn das Curriculum – wie aktuell üblich – „kompetenzorientiert“ verfasst sein sollte. Letzteres erscheint in der nun vorliegenden endgültigen Fassung des Kerncurriculums verbessert, wenngleich noch immer nicht gänzlich glücklich gelöst. Erstere Punkte sind hingegen ebenso nicht aufgegriffen worden wie weitere Kritikpunkte, etwa das Fehlen von Begriffen wie „Qualifikation“ oder „(berufliche) Identität“ oder das komplette Fehlen solch bildungswissenschaftlich doch enorm wichtiger Aspekte wie Curriculum, Didaktik und Methodik. In der verabschiedeten Form fällt zudem noch immer auf, dass die – zu vermutenden – Kompetenzbeschreibungen keinem einheitlichen sprachlichen Muster folgen und nicht wirklich als schriftliche Darstellung des erwarteten Kompetenzzuwachses zu deuten sind. So heißt es beispielsweise für Element III „Einführung in [...] Bedingungen pädagogischen Handelns“ (DGfE 2024, S. 5), was sicherlich keine Kompetenzbeschreibung darstellt; abgesehen davon, dass mit „Vermittlung der Fähigkeit“ (ebd.) eine veraltete didaktische Sichtweise durchscheint.

Mithin gilt es festzuhalten, dass auch die nach Einreichen der Stellungnahmen überarbeitete und im März 2024 nunmehr verabschiedete Version des Kerncurriculums Mängel aufweist bzw. es nur begrenzt gelingt, Kernelemente aus Perspektive der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufzunehmen. Neben allgemein zu kritisierenden Punkten, die möglicherweise auch darauf zurückzuführen sind, dass bei solchen Texten Kompromisse eingegangen werden müssen, ist aus spezieller Sicht der BWP festzuhalten, dass eine An- bzw. Einbindung aus dieser (erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Teil-) Disziplin unterbleibt und kaum Identifikationspotenzial für die Mitglieder und Vertreter der Sektion BWP geschaffen worden ist.

Der Befund führt zur Frage der Relevanz des Kerncurriculums für Studiengangentwicklung/Akkreditierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge bzw. die Weiterentwicklung des Basiscurriculums Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die aktuell verabschiedete Version des Kerncurriculums bietet hier sicherlich wichtige Anknüpfungspunkte in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Kernelemente und Entwicklungen. Gleichermäßen gelingt es kaum, direkte Ansatzpunkte aus Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herzustellen. Vielmehr könnte ein Eindruck über die unterschiedliche Gewichtung und/oder Nutzung von Begriffen und Denkstilen verstärkt werden, dass eher ein Nebeneinander von Kerncurriculum und Basiscurriculum motiviert wird und dies auch Rückwirkungen auf das disziplinäre Selbstverständnis haben kann. Prozessual scheint es hier herausfordernd, die Perspektive der verschiedenen disziplinären Ausrichtungen mitzuführen und so eine Basis zu eröffnen, um das disziplinäre Verständnis im Kanon der Erziehungswissenschaft zu bestimmen.

Auf die Zukunft gerichtete Überlegungen

Dem Vorstand der Sektion BWP gegenüber wurde vom nunmehr neu gewählten Vorstand der DGfE bereits kommuniziert, dass vorgesehen sei, einen Arbeitskreis „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrer:innenbildung“ einzurichten. Die Information darüber wurde mit der Erwartung verbunden, dass die Sektion BWP einer solchen Einladung zur aktiven Mitarbeit folgen werde. Eine derartige Initiative wird begrüßt und als Chance gesehen, das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft über eine derartige Rezeptionsperspektive nochmals kritisch prüfen zu können und so für die hier eingenommene Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Relevanz für die Studiengangentwicklung stärken zu können.

Wir sind uns bewusst, dass wir in den vorhergehenden Überlegungen eine spezifische Rezeption des Kerncurriculums hervorgehoben haben. Dies kann wiederum zu Widerspruch und Gegenpositionen aufrufen, illustriert aber ein begrenztes Geltungspotenzial für die Entwicklung der Studiengänge und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen vor Ort. Die Verbesserung der curricularen Arbeit an den Standorten sollte jedoch ein zentrales Qualitätskriterium für ein Kerncurriculum sein.

Volkmar Herkner, Prof. Dr., ist Professor für Berufspädagogik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Europa-Universität Flensburg.

Kristina Kögler, Prof. Dr., ist Professorin für Berufspädagogik an der Universität Stuttgart.

H.-Hugo Kremer, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn.

Literatur

DGfE (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Verabschiedet vom Vorstand der DGfE im März 2024. https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner_Redakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf. [Zugriff: 16. September 2024].

KMK (2018): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf. [Zugriff: 16. September 2024].

- Sektion BWP (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verabschiedet in Schwäbisch-Gmünd, September 2014. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf. [Zugriff: 16. September 2024].
- Thole, Christiane (2023): Neues Kerncurriculum. E-Mail an den Sektionsvorstand vom 01.10.2023 (unveröffentlicht).

DEBATTE

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

Stellungnahme der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit zu Inklusion in Forschung und Lehre sowie zum Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“

*Anselm Böhmer, Peter Cloos, Davina Höblich, Benedikt
Hopmann, Alex Klein, Melanie Kuhn, Michael Lichtblau & Katja
Zehbe in Absprache mit den Vorständen der Kommissionen*

Welche Schwerpunkte wurden und werden innerhalb der Sektion zu „Inklusion und Exklusion“ ausgebildet?

Inklusion im Sinne eines weiten Verständnisses ist institutionell in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik breit verankert. Dies schließt die Praxis, Theoriebildung und Forschung und ebenso die Lehre mit ein. Für die Sektion ist es ein zentrales Thema, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Individualität, ihren je spezifischen Bedarfen und in ihrer Positioniertheit innerhalb gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse in gesellschaftlichen und organisationalen Strukturen, Kulturen und Praktiken wahrgenommen, institutionell anerkannt bzw. pädagogisch (nicht) verbessert werden.

Die Debatte zu Inklusion in der Sektion ist breit aufgestellt. Es liegen aus Perspektive der Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit einschlägige Konzepte, Sammelbände und Handbücher sowie vielfältige Studien vor, die sich mit spezifischen Fragen zu Differenzkategorien wie Dis-/Ability, Gender, Class und Age sowie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung und Weltanschauung/Religion beschäftigen. Ebenso werden gesellschaftliche Phänomene wie z. B. Migration, Flucht und Armut sowie Fragen von sozialer Ungleichheit und Gerechtigkeit bearbeitet, sodass die Diskussion um Inklusion und Teilhabe in institutionellen Kontexten zunehmend mit

empirischen Erkenntnissen unterfüttert wird. Die Diskurse zu Inklusion und Exklusion der letzten Jahrzehnte umfassen zudem Debatten zu Differenz, Normalisierung, Andersheit und Vielfalt. Damit verbunden sind Fragen, wie Differenzen hergestellt und reproduziert werden und wie durch die Markierung von Unterschieden eingeschränkte Teilhabe und Diskriminierung erwachsen. Auch werden Möglichkeiten des Abbaus sozialer Ungleichheit und eingeschränkter Teilhabe durch Bildung bzw. (individuelle) Förderung sowie durch infrastrukturelle Maßnahmen diskutiert. Damit wird ein Diskurs von Inklusion/Exklusion beleuchtet, welcher in Debatten um Inklusion häufig immer noch eher zu kurz kommt – stehen doch gesellschaftstheoretische Fragen und Erfahrungsräume der Exklusion immer noch zu wenig im Zentrum.

Die mit Inklusion verbundenen Herausforderungen werden in zentralen Berichten der Bundesregierung sowie der Sozialberichterstattung unter Beteiligung der Mitglieder aus beiden Kommissionen wie den Bildungsberichten, den Armuts- und Reichtumsberichten sowie den Kinder- und Jugendberichten aufgegriffen. Der aktuell erschienene 17. Kinder- und Jugendbericht widmet sich als Gesamtbericht explizit Fragen der Inklusion und Fragen der Teilhabe angesichts pluraler Krisen (Krieg, Pandemie, Klimawandel) sowie des Aufwachsens junger Menschen und ihrer Familien in einer vielfältigen Gesellschaft.

Auch existiert ein breiter Diskurs zur Rolle sozialer Bewegungen und ihren Versuchen über Empowerment und Solidarität zu einer Inklusion marginalisierter Bevölkerungsgruppen beizutragen. Es sind in der Sozialpädagogik doch häufig soziale Bewegungen, die über die Skandalisierung vorhandener Exklusion oder Inklusionsbarrieren – zum Beispiel im Kontext von Behinderung, sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, Gesundheit etc. – zur Etablierung disziplinärer und professioneller Inklusionsansätze an(ge)stoßen (haben).

Inwieweit indes die Fragen nach Vergesellschaftung, Emanzipation und Empowerment mit dem Topos der Inklusion in Einklang zu bringen sind, wird in der Sozialpädagogik bereits seit geraumer Zeit diskutiert. Obgleich verschiedene Differenzkategorien durchaus im Fokus von Forschung und Lehre sind, scheint dies nicht gleichermaßen für alle Differenzen zu gelten. So wird Dis/Ability als sozialpädagogisch relevante Kategorie sozialer Ungleichheit immer noch eher unzureichend diskutiert. Ein solcher Diskussionsbedarf zeigt sich aktuell an der Debatte um eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe. Ebenso mag dies daran liegen, dass behinderungsspezifische Forschungsschwerpunkte traditionell stark in der schulischen Sonder- und Inklusionspädagogik verortet sind und nur wenige Hochschulstandorte diesbezüglich außerschulische Perspektiven ausgebildet haben. Des Weiteren kann über die Kategorie der Behinderung (Dis/Ability) Inklusion generell in der Lehre in einer strukturellen und gesellschaftlichen Perspektivierung vermittelt werden. Damit stehen dann nicht allein individuelle Beeinträchtigungen zur Debatte, sondern die sozialen, ethischen und politischen Aspekte spätmoderner Vergesellschaftung mit ihren spezifischen Mechanismen von Exklusion und Inklusion (d. h. gesellschaftli-

che Behinderungen). Dabei zeigt sich in vielen Feldern, dass Inklusion stets mit Exklusion einhergeht. Hinsichtlich der Ausbildungsschwerpunkte besteht im Rahmen der SGB VIII-Reformdebatte um eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe nun zunehmender Bedarf an einer inklusionsorientierten sozial- und kindheitspädagogischen Hochschulausbildung.

Unklar ist, welchen Stellenwert das Thema Inklusion curricular in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen mit Studieneinheiten in der Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit aufweist (DGfE 2008). Im novellierten Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE; März 2024) gilt die „Anerkennung von Inklusion als Menschenrecht“ als Ausgangspunkt dafür, „den Status gesellschaftlicher Krisen und Konflikte in der erziehungswissenschaftlichen Lehre und Forschung zu analysieren“. Die Feststellung, dass Erziehungswissenschaft als eine Disziplin gefasst werden kann, „der Differenz und Differenzierung zentral eingeschrieben sind“, wird als Anlass für die Neufassung formuliert. Konsequenterweise wird Inklusion im Element I „Erziehungswissenschaftliche Grundfragen, Grundlagen und Grundbegriffe“ als ein (zentraler) Begriff der Erziehungswissenschaft neben anderen genannt. Auch im Element II „Gesellschaftliche, politische und institutionelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation“ werden „[t]heoretisch-systematische, historische und empirische Perspektiven auf Logiken und Dynamiken der kulturellen und sozialen Hervorbringung von Differenz und Identität in- und außerhalb pädagogischer Organisationen sowie in Bezug auf den in- und exkludierenden Charakter von Bildung und Erziehung“ explizit unter 2.3 festgeschrieben. Aktuell befinden sich die Kerncurricula für (nicht-) konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft in den Studienrichtungen Pädagogik der frühen Kindheit und Sozialpädagogik im Anschluss an die Neufassung der vier Elemente des KCE für alle erziehungswissenschaftlichen Studiengänge ebenfalls in der Überarbeitung. Daher lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht abschließend sagen, welchen Stellenwert Inklusion hier einnehmen wird. Allerdings kann angesichts der Umsetzung der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe als einem zentralen Arbeitsfeld der Absolvent*innen ein deutlicher Fokus auf Inklusion erwartet werden. Im derzeit geltenden Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb 6.0) aus dem Jahr 2016 wird in der Definition Sozialer Arbeit von der „Achtung der Vielfalt“, die Heterogenität umfasst, gesprochen, Inklusion als Begriff taucht dagegen (noch) nicht auf. Hinsichtlich der Pädagogik der frühen Kindheit wird im Kerncurriculum für kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge (2022)¹ und auch im Berufsprofil für Kindheitspädagog*innen Inklusion als zentrale professionelle Anforderung beschrieben.²

Möglichen Aufschluss über die Verbreitung von Inklusion in der sozial- und kindheitspädagogischen Lehre stellt die im Rahmen des Projektes „Wis-

1 <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>; siehe Kerncurriculum

2 <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>, siehe Berufsprofil

senschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII“ durchgeführte Analyse von Modulhandbüchern mit Blick auf Inklusion dar.³ Dazu wurde nach dem Auftreten des Begriffes Inklusion gesucht. Obgleich die Analyse aufgrund der methodologischen Einschränkungen nur bedingt aussagekräftig ist, zeigt sich, dass in den untersuchten Studiengängen der Pädagogik der Kindheit der Begriff der Inklusion mit 96,70 Prozent besonders prominent vertreten ist (Demski et al. 2024, S. 20). Dahingegen taucht Inklusion in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu 75,40 Prozent, der Sozialpädagogik zu 66,70 Prozent und der Erziehungswissenschaft zu 50 Prozent auf (Demski et al. 2024, S. 15).

Welche diesbezüglichen Forschungskonjunkturen und -desiderata sind in der Sektion zu beobachten?

Die Forschung zu Kindern und Kindheiten im Kontext von Inklusions- und Exklusionsprozessen begrenzt sich nicht allein auf das institutionalisierte Aufwachsen von Kindern zwischen null und sechs Jahren in Kindertageseinrichtungen, sondern will die Vielgestaltigkeit der Institutionalisierungsformen von Kindheit stärker berücksichtigen. Forschungsarbeiten zu dieser Vielgestaltigkeit liefern hier Erkenntnisse, z. B. zu Angeboten wie u. a. Spielplätze, Familienbildung, zu kulturellen Angeboten und Frühe Hilfen. Die alltäglichen Verknüpfungen zwischen diesen Orten werden thematisiert. Auch wenn sich ein zunehmend ausdifferenziertes Spektrum an Studien zu etablieren beginnt, die sich mit spezifischen Fragen von Gender, Migration, sozioökonomischem Status, Dis-/Ability, Armut etc. beschäftigen, wird in der Forschung insgesamt wenig versucht, unterschiedliche Differenzkategorien von Anfang an zu verknüpfen. Auch wenn in der Forschung zur frühen Kindheit die Begrenzungen auf einzelne Differenzkategorien spezifizierter Forschung zunehmend mehr reflektiert und Konzepte zur Verknüpfung entwickelt werden, kann in der Breite noch nicht von einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit gesprochen werden (Bak/Machold 2022). Zunehmend findet die Mehrdimensionalität des Themas Inklusion in der Forschung Beachtung, wenn die Implementation des Rechts auf inklusive Bildung sowohl auf Artefaktebene (Bildungspläne/-programme etc.), auf Akteur*innenebene als auch auf der Ebene der pädagogischen Praxis untersucht wird. Es finden sich auch zunehmend Ansätze einer partizipativen Ausrichtung der Forschung (Eßer/Sitter 2018).

3 Es wurden 37 Modulhandbücher der Bildungswissenschaft, 51 der Erziehungswissenschaft, 18 der Pädagogik, 170 der Sozialen Arbeit, 13 der Sozialpädagogik, 12 der Heilpädagogik, drei der Rehabilitationspädagogik, 36 der Sonderpädagogik sowie 30 der Pädagogik der Kindheit berücksichtigt. Neben dem Begriff der Inklusion wurde auch nach damit in Verbindung zu bringenden Begriffen gesucht (Behinderung, Teilhabe, Diagnostik, Kooperation, Intersektionalität, Diversity).

In der Sozialpädagogik wird geforscht zu Fragen außerschulischer Bildung über die frühe Kindheit, zu (multiprofessionellen) Kooperationen im engeren oder weiteren Kontext Schule, zu Fragen und Herausforderungen einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe jenseits von Kindertageseinrichtungen, zu Adressat*innenkonstruktionen, zur Barrierefreiheit sozialpädagogischer Angebote im Sinne von „universal design“ (UN-BRK Art. 2) sowie insgesamt zu gesellschaftlichen Verhältnissen der Wohlfahrtsproduktion und deren Bedeutung für Adressat*innen der Sozialpädagogik. Zugleich geht es häufig auch um das Zusammenwirken mit weiteren Ungleichheitsdimensionen vor dem Hintergrund eines sogenannten breiten Inklusionsbegriffs sowie eine Betrachtung vielgestaltiger Strukturen und Prozesse der Exklusion.

Die Gestaltung von Übergängen „als Momente der Reproduktion sozialer Ungleichheit und als Risiken sozialen Ausschlusses“⁴ und damit neuralgische Aspekte für Inklusion werden im DFG-Graduiertenkolleg Doing Transitions beforscht. Inwieweit soziale Hilfen tatsächlich die Teilhabechancen ihrer Adressat*innen erhöhen und einen Beitrag zu deren gesellschaftlicher Inklusion leisten, ist Ausgangspunkt des DFG-Graduiertenkollegs „Folgen sozialer Hilfen“.⁵ Entlang des Etikettierung-Ressourcen-Dilemmas bearbeitet das DFG-Netzwerk „Bedingungslose Jugendhilfe“ Fragen und Chancen der Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Hilfen zur Erziehung, die auf eine vorherige Etikettierung als Exkludierte oder von Exklusion bedrohte, verzichtet.⁶

Desiderate hingegen sind in Bezug auf die Forschung jenseits der Frühen Kindheit beispielsweise auszumachen mit Blick auf weiterführende Fragen von Dis/Ability – wie sie beispielsweise im Kontext der Disability Studies diskutiert werden –, zu Inklusion und Partizipation im Kontext von Hilfeplanung, zum Spannungsfeld von Inklusion und Selbstbestimmung der (Nicht-)Nutzer*innen usw. Insgesamt bleibt die oben unter dem ersten Punkt benannte Uneindeutigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse für sozialpädagogische Forschungsansätze zu Inklusion eine theoretische wie empirische Herausforderung.

Feedback zu dem Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“.

Die Sektion begrüßt und unterstützt das Vorhaben der AG Inklusionsforschung ausdrücklich. Das von ihr entwickelte Diskussionspapier spiegelt in gelungener

4 <https://doingtransitions.org/>

5 <https://folgensozialerhilfen.de/>

6 <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-sozialwesen/fachgebiete/sozialpaedagogik-des-kindes-und-jugendalters/forschung/de-stigmatisierung-der-kinder-und-jugendhilfe/dfg-netzwerk-bedingungslose-jugendhilfe>

Art und Weise den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wider und stellt einen wichtigen Beitrag dar, auf Inklusion bezogene Studieneinheiten in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu implementieren. Grundsätzlich wird auch der damit verbundene Ansatz der Qualifizierung für Inklusion unterstützt.

Allgemein

- Ganz allgemein könnte im Papier deutlicher auf die Limitationen der pädagogischen Bearbeitung und der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemlagen hingewiesen werden, denn Inklusion ist nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern muss in Verantwortung unterschiedlicher Politikbereiche gestaltet werden. So lässt sich Armut nicht pädagogisch bekämpfen, wohl aber die Folgen von Armut pädagogisch abmildern. Eine inklusive Teilhabe an Bildung wird nicht nur durch pädagogische Settings gestaltet, sondern entscheidet sich z. B. darüber, wer unter welchen Bedingungen einen (inklusive) Platz z. B. in einer Kindertagesrichtung (nicht) erhält (Hogrebe et al. 2023).
- Einem breiten Inklusionsverständnis entsprechend müssten weitere Differenzdimensionen Erwähnung finden wie die sexuelle Orientierung (ungleich: Gender), natio-ethno-kulturelle Differenzen (und nicht nur Migration) und Alter (auch unter Berücksichtigung von Adulthood).
- Auch könnte überlegt werden, ob im Papier der Diskurs um den Begriff der Behinderung und den damit verbundenen Zuschreibungen sowie um mögliche Begriffsalternativen (Dis-/Ability) stärker sichtbar gemacht werden können.
- Weiterhin könnte im Papier deutlicher die Bedeutung der Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Unterstützungssysteme im Hinblick auf eine anschlussfähige Förderung aller Kinder und Jugendlicher und mit spezifischer Fokussierung auf junge Menschen mit zugeschriebenen besonderen Unterstützungsbedarfen hingewiesen werden. Unter dieser Perspektive sollte sich die inklusionsbezogene Lehre auch auf die Professionalisierung im Hinblick auf Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung entsprechender Kooperationsprozesse beziehen.

Bezogen auf die Sozialpädagogik und die Pädagogik der frühen Kindheit

- Die Vielfalt der Bildungsorte, Lern- und Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen finden im Papier keine angemessene Berücksichtigung. Der Fokus auf Schule ist deutlich zu stark, andere Bildungsbereiche erscheinen zuweilen als etwas jenseits der Schule und nicht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene auch personell in quantitativer Perspektive bedeutsame Orte. Dies verwundert, da insbesondere erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge auch mit Studieneinhei-

ten und Schwerpunkten in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik für diese Arbeitsfelder qualifizieren. Die darauf bezogenen vielfältigen Forschungsbemühungen und Entwicklungen in den Arbeitsfeldern werden im Papier noch nicht hinreichend gewürdigt. Dies betrifft auch sozial- und kindheitspädagogische Beiträge zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Bildung (Trias formal, informelle und non-formale Bildung; Ganztagsbildung; Schulsozialarbeit usw.), die eine Anschlussfähigkeit an schulpädagogische Diskurse bieten.

- Für die Sektion ist es ein zentrales Thema, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Vielfalt und in Bezug auf ihre Bedarfe wahrgenommen, anerkannt bzw. pädagogisch (nicht) verbessert werden und wie diese Zuschreibungslogiken mit Inklusions- und Exklusionspraktiken auf institutioneller und organisationaler Ebene verflochten sind. Diese Konstruktion bzw. Herstellung von Besonderheit sowie die vielfältigen Lebenslagen von Menschen auf ihre exkludierenden Gehalte zu befragen müsste stärker im Papier berücksichtigt werden, um inklusive Antworten zu finden.
- Die vielfältigen Angebote der Qualifizierung in Aus-, Fort- und Weiterbildung sind wichtige Forschungsbereiche ebenso wie die Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung zentrale Forschungsfelder, die inklusiv zu gestalten sind und im Papier nicht zum Thema gemacht werden.
- Die Berufsgruppen der Kindheitspädagog*innen, Sozialpädagog*innen und der Erziehungswissenschaftler*innen sollte im Papier Erwähnung finden. Hinsichtlich der Studiengänge wären sowohl grundständige als auch weiterführende Studiengänge mit sozial- oder kindheitspädagogischem Schwerpunkt zu berücksichtigen.
- Die Frage nach der Herausbildung von Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte mit Blick auf eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe sowie in Bezug auf weitere Felder außerschulischer Bildungsarbeit ist daher auch in diesen Kontext zu stellen. Gefragt werden sollte: Auf welche Weise kann Inklusion in Studiengängen bzw. Studieneinheiten der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit/Kindheitspädagogik weiter etabliert werden?

Anselm Böhmer, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Peter Cloos, Prof. Dr., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim.

Davina Hüblich, Prof. Dr., ist Professorin für Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Bildung, Ethik und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Hochschule RheinMain.

Benedikt Hopmann, Prof. Dr. ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Universität Siegen.

Alex Klein, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität und Diversität an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Melanie Kuhn, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Michael Lichtblau, Prof. Dr., ist Professor im Studiengang Kindheitspädagogik und Gesundheit an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Katja Zehbe, Prof. Dr., ist Professorin für Kindheit und Sozialisation mit Schwerpunkt struktur- und prozessbezogene Steuerung an der Hochschule Neubrandenburg.

Literatur

- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2>.
- Demski, Jana/Leitner, Susanne/Dawin, Marie (2024): Inklusion als Thema in der Qualifikation angehender Pädagog*innen. Analyse von Modulhandbüchern im Auftrag des vom BMFSFJ geförderten Projektes „Wissenschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII“. Münster, Ludwigsburg. <https://doi.org/10.17879/76908530216>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 19, 3, Art. 21. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3120. [Zugriff: 15. September 2020].
- Hogrebe, Nina/Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine/Schulder, Stefan (2023): Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße? In: Schelle, Regine/Blatter, Kristins/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. (im Druck).

Inklusion im Kontext medienpädagogischer Forschung und Lehre

Perspektiven der Medienpädagogik zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der AG Inklusionsforschung¹

Anna-Maria Kamin & Valentin Dander

Der Debattenbeitrag schließt an das Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung zur Verankerung von Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023) und den von der AG initiierten Round Table an und nimmt dies als Ausgangspunkt für Reflexionen über Inklusion als Gegenstand von Forschung und Lehre in der Sektion Medienpädagogik. Der Beitrag gliedert sich in drei Kapitel: Forschungskonjunkturen, thematische Schwerpunkte sowie Leerstellen in Bezug auf medienpädagogische Fragestellungen.

Forschungskonjunkturen: Inklusion und Medien in Veranstaltungen und Forschung der Sektion

Die Auseinandersetzung mit Inklusion in der Medienpädagogik weist bereits eine langjährige Geschichte auf. Allein in den letzten 15 Jahren sind zahlreiche Tagungs- und Publikationsaktivitäten mit engem thematischem Bezug zur Inklusion zu verzeichnen. Diese nahmen auf das Verhältnis von Inklusion und Medien in kompetenz- oder bildungstheoretischer Perspektive Bezug, bezogen Medienentwicklungen dabei gleichermaßen mit ein und thematisierten Medien hinsichtlich ihrer inklusiven oder exklusiven Aspekte (Gapski/Tekster 2012; Bosse 2012; Brüggemann/Eder/Tillmann 2019). Insbesondere durch die thematische Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik im Jahr 2022 mit dem im Anschluss veröffentlichten Jahrbuch Medienpädagogik 20 erfolgte eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung in theoretischer, empirischer und konzeptioneller Sicht (Kamin et al. 2023). Verbindungen zwischen medienpädagogischen und inklusiven Ansätzen konturieren sich im Konzept der „Inklusiven Medienbildung“ (Schluchter 2012; Bosse/Schluchter/Zorn 2019) sowie

1 Der Text baut auf der vom Vorstand der Sektion Medienpädagogik gemeinsam mit Anna-Maria Kamin zum sektionsübergreifenden Round Table auf der sechsten Tagung der DGfE-AG Inklusionsforschung (16. und 17. Juni 2023, Universität Bielefeld) eingereichten Stellungnahme auf und wurde vor Einreichung erneut mit dem Vorstand der Sektion abgestimmt.

der „Diklusion“ (Schulz 2021). Beide Konzepte arbeiten Verschränkungen, Synergien sowie wechselseitige Partizipationsgewinne der Disziplinen heraus. Sie betonen den substanziellen Beitrag von (Medien-)Bildung zur Umsetzung von Inklusion und weisen darauf hin, dass Inklusion zur Weiterentwicklung digitaler Bildung beiträgt, wenn etwa durch Barrierefreiheit und Universal Design (for Learning) Medien(-angebote) so gestaltet werden können, dass sie für alle besser nutzbar sind.

Betont wird ein weites, verschiedene Differenzkategorien einschließendes Verständnis von Inklusion, welches Heterogenität als Chance begreift und dabei gleichzeitig Gruppen in den Fokus rückt, die besonders häufig Erfahrungen von Marginalisierung, Entrechtung, Benachteiligung und Ausschluss machen (Bosse et al. 2019). In Forschungsarbeiten ist zugleich eine Orientierung am Fokus „Behinderung“ erkennbar, der sich mit Konzepten von digitaler Barrierefreiheit befasst, medienpädagogische Anschlüsse an assistive Technologien herausarbeitet und Potenziale digitaler Medien zum individualisierten Lernen und Diagnostik in den Blick nimmt. Studien, Konzepte sowie theoretische und didaktische Überlegungen adressieren insofern oftmals den Bildungsort Schule und sind im Kontext sonderpädagogischer Förderung gedacht (Betz/Schluchter 2023). Ein Desiderat – bei dessen Bearbeitung die Medienpädagogik zukünftig gefragt ist – ist hingegen in Bezug auf die Eröffnung von Medienbildungsprozessen und den Medienkompetenzerwerb im Kontext des inklusiven Lernens festzustellen (Mertens et al. 2022). Erkennbar ist zudem, dass ein weiter, intersektionaler Inklusionsbegriff, der deutlich über die Kategorie „Behinderung“ hinausreicht, bislang in den Forschungsaktivitäten der Sektion Medienpädagogik noch am Anfang steht. Der im Jahr 2021 gegründete Arbeitskreis Diversität, Heterogenität und Inklusion (kurz: AK Diversity) der Sektion Medienpädagogik setzt hier an: Schwerpunkte sind Cluster zu Künstlicher Intelligenz und Algorithmen sowie eine Auseinandersetzung mit Diversitätsverständnissen in der Medienpädagogik.

Thematische Schwerpunkte zu Inklusion, Medienbildung und erziehungswissenschaftlicher Medienforschung

Die Beschäftigung mit inklusionsbezogenen Fragestellungen ist eng verwoben mit der Tradition der Medienpädagogik in der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugsdisziplinen. Im Hinblick auf Inklusionschancen reihen sich die Überlegungen in Traditions- und Entwicklungslinien einer handlungsorientierten Medienpädagogik ein, in welcher emanzipatorische und partizipatorische Annahmen grundlegende Zieldimensionen von Theoriebildung und Praxis darstellen (Schorb 2008). Ausdifferenziert werden diese im Konzept der „Aktiven Medienarbeit“ (Schell 2005), welches das Ziel verfolgt, „Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände zu ermöglichen“ (ebd., S. 11) und Individuen als

selbstbestimmte, gesellschaftliche Subjekte zu erkennen (ebd.). Mit Blick auf Inklusion lässt sich insofern der Anschluss an soziale Teilhabe ableiten. Perspektiven von Medienpädagogik und Exklusion lassen sich in Ausführungen zu digitaler Spaltung und sozialer Ungleichheit im Kontext der Medienbildung verorten. Empirisch belegt sind ungleiche Mediennutzungspräferenzen von Heranwachsenden sowie Erwachsenen, die Unterschiede in der Ausprägung der Medienkompetenz der Nutzenden erzeugen und aus denen eine Benachteiligung sozialer Positionen und die Verstärkung sozialer Ungleichheit resultieren (Niesyto 2019, S. 39). Neuere Arbeiten rücken Ungleichheiten entlang spezifischer Differenzlinien sowie technologischer und politischer Entwicklungen in den Vordergrund. So formieren sich weiterführende Debatten um das Stichwort *digital divide*. Bezog sich dieses zunächst auf Zugänge zu Geräten und Infrastrukturen (wie Internetanschlüsse), gerieten nachfolgend Differenzkriterien wie Motivation, Fähigkeiten und konkrete Nutzungsweisen von Medienangeboten stärker in den Blick (Iske et al. 2007; Kutscher 2019). Hinsichtlich technologischer Tiefenstrukturen, wie etwa der diskriminierenden Übermittlung von Daten im Internet, ist von einem „zero-level digital divide“ die Rede (Verständig/Klein/Iske 2016). Ebenfalls werden Strukturschwächen als Differenz von urbanen und ländlichen Räumen (Müller 2017), aber auch angesichts globaler, postkolonialer Ungleichheitsverhältnisse analysiert (Grünberger in Vorbereitung).

Weitere Schwerpunktsetzungen haben die Medienbildung in Zusammenhang mit Rassismus, Migration und Flucht (Dander/Stricker 2022; Friedrichs-Liesenkötter/Hüttmann 2023; Kreß/Kutscher 2020) oder Geschlecht und queeren Lebensentwürfen (Roth et al. 2023; Tillmann 2014) zum Gegenstand. Die Sektion Medienpädagogik nimmt insofern verschiedene Differenzmerkmale im Verhältnis zu medienpädagogischen Fragestellungen in den Blick. Deutlich wird, dass die Vielfalt der Themen und Gegenstände, mit denen sich die Medienpädagogik beschäftigt, sich als zentral für die Umsetzung von Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe erweist.

Leerstellen: Medienpädagogische Perspektiven in Forschung und Lehre

Trotz Vernetzung, diverser (zumeist anwendungsorientierter) innovativer Forschungsvorhaben (siehe Beiträge in: Kamin et al. 2023), systematischer Übersichtsarbeiten (Mertens et al. 2022) sowie einer konzeptionellen Aufarbeitung (z. B. Bosse/Schluchter/Zorn 2019) steht eine bildungstheoretische Fundierung um Begriffsbestimmungen wie „Inklusive Medienbildung“, „Diklusion“ oder „Medienpädagogik und Diversity“ noch weitgehend aus. Auch eine umfassende, intersektionale (Theorie-)Perspektive auf Inklusions-Exklusionsverhältnisse wurde mit Blick auf medienpädagogische Forschung bislang nicht entworfen. Somit bilden konsequent intersektional verfasste Forschungsarbeiten ge-

genwärtig die Ausnahme (Stoltenhoff 2022; Breiwe 2023). Der Blick auf Medienpädagogik im Kontext von Inklusion verdeutlicht ferner, dass die Verhältnisbestimmung notwendig situativ, kontextabhängig und differenziert ausfallen muss. Software und Datenverarbeitung können zum Beispiel in Form von Screenreadern dafür eingesetzt werden, (maschinenlesbare) Schrift in gesprochener Sprache auszugeben oder für empowernde Projekte genutzt werden (D'Ignazio/Klein 2020). Gleichwohl ist hinreichend bekannt, dass algorithmische Systeme in zahlreichen gesellschaftlichen Teilbereichen eingesetzt werden, um diskriminierende und deklassierende Ausschlüsse zu re-/produzieren (Eubanks 2017; Otto 2023). Ähnliche Ambivalenzen lassen sich für jene digitalen Infrastrukturen aufzeigen, die gemeinhin als „Künstliche Intelligenz“ bezeichnet werden (McQuillan 2022; Wikimedia Deutschland e. V. 2024). Für die Medienpädagogik gilt es, diese Entwicklungen weiter zum Gegenstand der Forschung zu machen und sie in der Lehre aufzugreifen.

Im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft werden sowohl Inklusion als auch Digitalität als zentrale Aufgabe benannt. Eine systematische Erhebung zur *Verknüpfung* medien- und inklusionsbezogener Themen und Fragestellungen in medienpädagogischen, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen, Studienanteilen oder Modulen liegt bisher nicht vor. Anzunehmen ist, dass Inklusion als Perspektive in medienpädagogisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen häufiger als Querschnittsthematik auftritt, insofern sie die verschiedenen aufgezeigten Themenschwerpunkte oder Teilbereiche der Medienpädagogik durchzieht. Mediensoziologische und kommunikationswissenschaftliche Anteile erfordern notwendigerweise den Einbezug sozialer und digitaler Ungleichheiten sowie der Wechselwirkungen von (Medien-)Technologien, Macht- und Herrschaftsverhältnissen und somit die Analyse struktureller Perspektiven. Mediendidaktische Module und Lehrveranstaltungen mit einem Schwerpunkt auf Lehren und Lernen mit digitalen Medien legen eine Beschäftigung mit universellem Design und dem sozio-technischen Zugang zu Bildungsmedien nahe. Demgegenüber thematisieren Studienanteile zu Medienbildung und Medienkompetenz deren Förderung in der Arbeit mit heterogenen Adressat:innengruppen mit Blick auf alle, sich überlagernde und sich durchkreuzende, Differenzkategorien.

In Bezug auf die bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums fordert die Kultusministerkonferenz sowohl den Aufbau von Kompetenzen für Inklusion als auch für Digitalisierung, die in einer curricularen Verankerung abzubilden und die zum Teil mit extra auszuweisenden Leistungspunkten zu versehen sind. Eine systematische, synergetische Verknüpfung dieser Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung findet vermutlich nur vereinzelt statt, zumal es bislang wenige Professuren gibt, die diese Schnittstelle in der Lehre vertreten. Dennoch fokussieren aktuelle – insbesondere von der Lehrkräftebildung angestoßene und in Bezugnahme zur Medienpädagogik umgesetzte – Forschungs-, Lehr-, und Entwicklungsaktivitäten gerade diese Schnittstelle (siehe Beiträge in:

Jungwirth et al. 2022; Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023). Solche interdisziplinär angelegten Vorhaben bergen die Chance, querschnittliche Fragen im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung zu adressieren, zu verankern und in die Breite zu tragen.

Anna-Maria Kamin, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld.

Valentin Dander, Prof. Dr., ist Professor für Medienbildung und pädagogische Medienarbeit an der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam (HCHP) und Projektleiter für die GMK im Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz.

Literatur

- Betz, Joachim/Schluchter, Jan-René (Hrsg.) (2023): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Bosse, Ingo/Haage, Anne/Kamin, Anna-Maria/Schluchter, Jan-René/GMK-Vorstand (2019): Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK). In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.): Medienbildung für alle – Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt. München: kopaed, S. 207-219.
- Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brewe, René (2023): Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft: Plädoyer für eine Reflexive Inklusionsorientierte Medienbildung. In: Kamin, Anna-Maria/Holze, Jens/Wilde, Melanie/Rummler, Klaus/Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Zürich: OAPublishing Collective Genossenschaft, 59-89. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.03.X>.
- Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.) (2019): Medienbildung für alle – Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt. München: kopaed.
- 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>.

- Dander, Valentin/Stricker, Janne (2022): Politische Medienbildung und Rassismuskritik in postmigrantischen Gesellschaften. Abschlussbericht der Begleitforschung über die Konzeption der Bildungsplattform für das Archiv der Flucht. Berlin: mediale pfade.
- D'Ignazio, Catherine/Klein, Lauren F. (2020): Data Feminism. Cambridge: The MIT Press.
- Eubanks, Virginia (2017): Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, And Punish the Poor. New York: St. Martin's Press.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge/Weck, Hannah/Ziemen, Kerstin (Hrsg.) (2023): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5990>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Hüttmann, Jana (2023): Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Medientdidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag. In: Ganguin, Sonja/Elsner, Anneke/Wendt, Ruth/Naab, Thorsten/Kühn, Jessica/Rummler, Klaus/Bettinger, Patrick/Schiefner-Rohs, Mandy/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Kommunikation und Konsens. Zürich: OAPublishing Collective Genossenschaft, S. 169-193. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.05.X>.
- Grünberger, Nina (in Vorbereitung): Vom Kolonialismus zum Code. Dekolonial-dekonstruierende Fragen an pädagogische Verhandlungen digital-kapitalistischer Strukturen. In: Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Niesyto, Horst/Pohlmann, Horst (Hrsg.): Bildung und digitaler Kapitalismus. München: kopaed.
- Gapski, Harald/Tekster, Thomas (Hrsg.) (2012): Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. Beiträge aus Forschung und Praxis. (= Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 14). München/Düsseldorf: kopaed.
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2007): Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-91. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_4.
- Jungwirth, Martin/Harsch, Nina/Noltensmeier, Yvonne/Stein, Martin/Willenberg, Nicola (Hrsg.) (2022): Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021. Münster: WTM-Verlag.

- Kamin, Anna-Maria/Holze, Jens/Wilde, Melanie/Rummler, Klaus/Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.) (2023): *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld*. Zürich: OAPublishing Collective Genossenschaft. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20.X>.
- Kreß, Lisa-Marie/Kutscher, Nadia (2020): Digitalisierung im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Menschen. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 575-583.
- Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: *Die deutsche Schule* 111, 4, S. 379-390. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.
- McQuillan, Dan (2022): *Resisting AI. An anti-fascist approach to artificial intelligence*. Bristol: Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781529213492.001.0001>.
- Mertens, Claudia/Quenzer-Alfred, Carolin/Kamin, Anna-Maria/Homrighausen, Tim/Niermeier, Tina/Mays, Daniel (2022): Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit. In: *Empirische Sonderpädagogik* 14, 1, S. 26-46.
- Müller, Eric (2017): Die mediale Vermessung von Lebenswelten. Wie Jugendliche Smartphones in ihren Alltag in peripheren ländlichen Regionen integrieren. In: Kaschlik, Anke/Engel, Alexandra/Harteisen, Ulrich (Hrsg.): *Potenziale in der Peripherie. Diversität und Veränderungsprozesse in ländlichen Regionen gestalten*. Lemgo: Verlag Dorothea Rohn, S. 183-206.
- Niesyto, Horst (2019): Mediensozialisation. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 34-48.
- Otto, Isabell (2023): *TikTok. Ästhetik, Ökonomie und Mikropolitik überraschender Transformationen*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Roth, Raik/Draheim, Saskia/Tillmann, Angela/Bettinger, Patrick (2023): Social Media und Geschlecht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Medienpraktiken Jugendlicher zwischen Teilhabepotenzialen und Exklusionserfahrungen. In: Kamin, Anna-Maria/Holze, Jens/Wilde, Melanie/Rummler, Klaus/Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld*. Zürich: OAPublishing Collective Genossenschaft, S. 407-438. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.16.X>.
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 9-16.

- Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: *merz – medien und erziehung* 56, 1, S. 16-21. <https://doi.org/10.21240/lbzm/15/11>.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-86. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Schulz, Lea (2021): *Diklusion – Lehren mithilfe digitaler Tools in inklusiven Lernsettings*. Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2022): Naturalisierung und Verengung von Heterogenität, Diversität und Inklusion im Spezialdiskurs um die Digitalisierung der Hochschullehre. Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Analyse. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 48, S. 30-39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.05.X>.
- Tillmann, Angela (2014): *Girls Media – Feminist Media. Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen*. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-173. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9_5.
- Verständig, Dan/Klein, Alexandra/Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide: neues Netz und neue Ungleichheiten. In: *SIEGEN:SOZIAL – Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)* 21, 1, S. 50-55.
- Wikimedia Deutschland e. V. (2024): *Offene KI für alle! Empfehlungen für offene und gemeinwohlorientierte KI-Technologien im Bildungsbereich*. https://www.wikimedia.de/wp-content/uploads/2024/04/Handlungsempfehlungen_Offene_KI_fuer_alle.pdf. [Zugriff: 2. August 2024].

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll

der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. am 12. März 2024, 17.00 bis 19:50 Uhr, Händelhalle, Halle an der Saale

Anja Tervooren heißt die Mitglieder herzlich in der Händelhalle willkommen. Sie freut sich über die Möglichkeit, dass die Mitgliederversammlung das erste Mal seit sechs Jahren wieder in Präsenz stattfinden kann. Sie verweist auf die vorab zugegangenen Materialien (u. a. Tagesordnung, Rechenschaftsbericht) und betont die Möglichkeit zur Aussprache.

Top 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 0 Feststellung der Tagesordnung

TOP 1 Ehrungen

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands

TOP 5 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der:des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von vier Vorstandsmitgliedern

TOP 6 DGfE-Kongress 2026

TOP 7 Verschiedenes

Anja Tervooren stellt die Tagesordnung vor. Sie weist darauf hin, dass die Tagesordnung vorab verschickt wurde. Die Tagesordnung wird (per Handzeichen) bestätigt und ist somit angenommen.

TOP 1 Ehrungen

Verliehen wird die Ehrenmitgliedschaft an Prof. Dr. Margret Dörr und Prof. Dr. Werner Thole. Christine Wiezorek hält die Laudatio für das Ehrenmitglied

Prof. Dr. Margret Dörr. Sie stellt die Biographie und die beruflichen Stationen von Margret Dörr vor und hebt insbesondere ihre langjährige Vertretung der DGfE im Reformprozess der Psychotherapeut:innenausbildung hervor. Sie dankt ihr für das große Engagement in der DGfE.

Rolf-Torsten Kramer hält die Laudatio für Prof. Dr. Werner Thole und skizziert dessen zentrale Stationen im beruflichen Kontext sowie seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte. Er hebt die Leistungen von Werner Thole als Vorstandsmitglied sowie als Vorsitzender der DGfE hervor, der sich in vielerlei Hinsicht für eine Professionalisierung der DGfE eingesetzt hat. Insbesondere wird sein Engagement und der Mut in Bezug auf die Initiierung des Aufarbeitungsprozesses des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE betont.

Anschließend wird der Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten von Erziehungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen vergeben. Birgit Althans trägt die Laudatio für Jun.-Prof. Dr. Nele Kuhlmann vor, die den Preis für ihre Arbeit „Verantwortung“ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform“ erhält.¹

Markus Rieger-Ladich hält die Laudatio für Simone Müller, MA. Der Preis wird ihr verliehen für ihre Arbeit „Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway’s SF“.²

Daran anschließend verliest Elke Kleinau die Laudatio der Jury für den DGfE-Forschungspreis für Prof. Dr. Meike Sophia Baader. Herausgestellt werden die herausragenden theoretisch-methodologische Publikationen im Feld der Allgemeinen Pädagogik mit einem Fokus auf Kindheitsforschung. Darüber hinaus setzte Meike Baader sich mit Fragen der Geschlechterforschung, der neuen sozialen Bewegungen, der Konstruktionen von Kindheit in der DDR, auch mit hochschulpolitischen Fragestellungen sowie Fragen der sexualisierten Gewalt auseinander.

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Vorstands, Bericht des Schatzmeisters und Danksagungen

Danksagungen

Tanja Sturm bedankt sich ausdrücklich für die hervorragenden Planungen und Vorbereitungen für den DGfE-Kongress „Optimierungen“, der im März 2020 an der Universität Köln stattfinden sollte und sehr kurzfristig aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt werden musste. Sie dankt ebenso ganz herzlich dem Lokalen Organisationsteam der Universität Bremen, das, ganz dem Tagungs-

1 Kuhlmann, Nele (2021): „Verantwortung“ als pastorale Adressierungsformel. Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. In: Pädagogische Korrespondenz 64, 2, S. 29-50.

2 Müller, Simone (2023): Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway’s SF. In: Journal für Entwicklungspolitik XXXIX,1/2, S. 139-161.

thema „Entgrenzungen“ entsprechend, einen hervorragenden digitalen Kongress im Jahr 2022 umgesetzt hat. Abschließend dankt sie Harm Kuper für seine vorangegangene Amtszeit, die unter der besonderen Herausforderung der Pandemiezeit stattgefunden hat.

Rechenschaftsbericht

Der Rechenschaftsbericht der Amtsperiode 2022 bis 2024 wird von Anja Tervooren vorgestellt. Sie berichtet von der positiven Entwicklung der Mitgliederzahlen. Für die in dieser Amtsperiode verstorbenen Mitglieder der DGfE wird eine Schweigeminute eingelegt. Sie dankt den beteiligten Personen an der Arbeit am Rechenschaftsbericht – hier insbesondere Susan Dardula-Makowski. Es wird die besonders konstruktive Zusammenarbeit mit ihr betont. Anja Tervooren dankt auch den unterschiedlichen Gremien und Räten, die sehr produktiv gearbeitet haben.

Anja Tervooren berichtet, dass der Bericht „Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle“ im Juni 2023 vom Vorstand veröffentlicht wurde und bereits an unterschiedlichen Stellen ausführlich besprochen wurde, u. a. auch im Rahmen einer Ad-hoc-Gruppe bei diesem Kongress. Es ist dem Vorstand sehr wichtig, dass die Aufarbeitung nicht nur vergangenheitsbezogen stattfindet, sondern als aktuelles Thema weiterbearbeitet wird. Der Vorstand habe hier viele Impulse erhalten. Sie verweist auch auf den Themenschwerpunkt zum Thema in der Zeitschrift EW 1/2024, der in der Veröffentlichung ist.

Sie berichtet weiter, dass das überarbeitete „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ vorliegt, das in einem auch mit den Sektionen und Kommissionen und im Rat der Sektionen abgestimmten Prozess von einem Arbeitskreis des Vorstands erstellt und auf der letzten Vorstandssitzung vom Vorstand verabschiedet wurde. Vonseiten der Sektionen kamen viele Impulse und Hinweise. Es wird auch dazu einen Themenschwerpunkt im Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“ geben.

Ein weiterer Punkt betrifft die Lehrer:innenbildung. Es ist eine Stellungnahme aus einem Arbeitskreis „Aktuelle Herausforderungen für die Lehrer:innenbildung“ entstanden, den Rolf-Torsten Kramer geleitet hat. Sie wirft die Frage auf, wie die Stellungnahme, die bereits auf der Homepage veröffentlicht ist, weiter disseminiert werden kann.

Erwähnt wird zudem, dass – nach der entsprechenden Eingabe an die JFMK zum Ende der letzten Vorstandsperiode – die AG „Staatliche Anerkennung von Erziehungswissenschaftler:innen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“, die gemeinsam mit der Kommission Sozialpädagogik gebildet wurde, kontinuierlich am Thema weiterarbeitet. Des Weiteren wird berichtet, dass das Kolloquium „Forschungsberatung“ 2022 und 2023 jeweils online stattgefunden hat. Anja Tervooren dankt herzlich den sich hier engagierenden Personen.

Es wurden zudem in den Jahren 2022 und 2023 zwei Summer Schools durchgeführt, maßgeblich organisiert durch Susan Dardula-Makowski und Christine Wiezorek. Anja Tervooren betont die Bedeutsamkeit der Summer Schools, berichtet aber auch von der Schwierigkeit der Finanzierung, weshalb die Summer School 2024 ausgesetzt wird.

Sie stellt Aktivitäten zum Thema „Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen“ vor, zu dem u. a. unterschiedliche (Zoom-)Meetings stattgefunden haben. Zur strukturellen Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE wird derzeit ein Arbeitskreis eingerichtet.

Anja Tervooren verweist auf bzw. erinnert an weitere Stellungnahmen, die der DGfE-Vorstand veröffentlicht hat, und berichtet über Publikationen, die in der zurückliegenden Amtsperiode erschienen sind.

Abschließend dankt sie herzlich dem Lokalen Organisationskomitee der Universität Halle-Wittenberg für die hervorragende Organisation des DGfE-Kongress 2024.

Bericht des Schatzmeisters

Der Schatzmeister Rolf-Torsten Kramer stellt den Bericht vor. Er skizziert zunächst einige Hintergründe:

- Bei Amtsübergabe (2020) war insbesondere das Ziel die Konsolidierung des DGfE-Haushalts.
- Beschluss über Erhöhung des Mitgliedsbeitrags für ordentliche Mitglieder von der Mitgliederversammlung 2020. Hierdurch wurden bisher Rücklagen geschaffen in Höhe von ca. 80.000 €.
- Ein Dank für die finanzielle Unterstützung geht an die GEW und die Max-Traeger-Stiftung für den Datenreport und ein weiterer Dank an die Mitglieder für Zuverlässigkeit des Eingangs der Jahresbeiträge.
- Trotz Etatplanung gibt es immer wieder unerwartete Ausgaben (z. B. für Corona, Upgrade der Mitgliederdatei, Aufarbeitung sexualisierter Gewalt), aber auch z. T. unerwartete Einnahmen.

Im Folgenden stellt der Schatzmeister die Jahresabschlüsse 2022 und 2023 vor und geht auf die Einnahmen, Ausgaben und Besonderheiten dieser Jahre ein.

Rolf-Torsten Kramer resümiert, dass die DGfE derzeit über einen stabilen Haushalt und eine gute Kassenlage verfügt, aber eine neue Lösung für die Summer School gesucht wird.

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

Prof. Dr. Tobias Feldhoff (Mainz) drückt Bedauern über das Nicht-Stattfinden der Summer School 2024 aus und fragt, weshalb das Angebot der Universität Rostock als Veranstaltungsort nicht angenommen wurde. Er spricht sich sehr dafür aus, dass die Summer School 2025 stattfinden kann. In den letzten 14 Jahren hatte die Summer School in Erkner stattgefunden, doch das Angebot für 2024 musste aus finanziellen Gründen ausgeschlagen werden. Christine Wiezorek erläutert, dass es ein Angebot von der Universität Rostock gab, und die Absage nach Rostock rein praktisch begründet ist: Die Prüfung der Hotelkontingente ergab, dass – für die Sommer- und Ferienzeit nicht unüblich – nicht genügend (bezahlbare) Hotelkontingente vorhanden wären. Rolf-Torsten Kramer ergänzt, dass für die Zukunft ein langfristig tragbares Finanzierungsmodell gesucht wird.

Ein weiterer Diskussionspunkt dreht sich um die Aufarbeitung der DGfE mit dem Umgang mit sexualisierter Gewalt: Dem Vorstand wird für den Bericht und die diesbezügliche Arbeit gedankt und die Bedeutsamkeit des Punktes der Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs nochmals betont. Dabei wird auch aus der entsprechenden Ad-hoc-Gruppe berichtet, die am Morgen stattgefunden hat. Es sollte in der Fachgesellschaft nun darum gehen, direkte und konkrete Maßnahmen zu finden. Es sollten z. B. Beschwerdestellen eingerichtet werden, damit der Ethikkodex durchgesetzt werden kann. Elke Kleinau berichtet ergänzend von der Ad-hoc-Gruppe, die von Edith Glaser, Meike Sophia Baader und ihr organisiert wurde und in der auch Ergebnisse der Hildesheimer Studie zu „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“ vorgestellt wurden. Elke Kleinau hat die Ad-hoc-Gruppe protokolliert und wird die Ergebnisse der Ad-hoc-Gruppe dezidiert in den Vorstand geben.

In diesem Zusammenhang wird aus dem Plenum berichtet, dass das Hildesheimer Aufarbeitungsteam diskreditierende E-Mails erhalten habe. Seitens des Vorstands wird die Position deutlich gemacht, dass zwar sachliche Kritik immer möglich und wichtig ist, diese aber nicht ausfallend und grenzüberschreitend sein darf. Darüber hinaus ist es bedeutsam, auch gerade Personen, die erst den Weg in die Wissenschaft finden, vor solchen Ausfällen schützen. Von Vorstandsseite wird unterstrichen, dass dieses für die Fachgesellschaft überaus bedeutsame Thema kontinuierlich weiter verfolgt wird. Aus dem Plenum wird nochmals betont, dass zeitnah Maßnahmen eingeleitet werden sollen, auch über die Neuwahl und die neue Konstellierung des Vorstandes hinaus, die die Beschäftigung mit diesem Thema auf Dauer stellen. Anja Tervooren antwortet, dass sie bereits bei der Eröffnung gesagt hatte, dass die Aufarbeitung ein bedeutendes Thema für die Fachgesellschaft und ihren Vorstand ist und weiterverfolgt werde. In einem weiteren Beitrag aus dem Plenum wird dem Vorstand (und auch

dem vorangegangenen Vorstand) dafür gedankt, dass bei der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt ein so hohes Engagement gezeigt wurde.

Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper (Bielefeld) dankt zunächst dem Arbeitskreis „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, an dem er selbst mitgearbeitet hat, für die produktive und kollegiale Arbeit. In seiner Rolle als Mitglied des Vorstands der Kommission „Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung“ und der Diskussion bei der dortigen Mitgliederversammlung gibt er jedoch zu bedenken, dass es Irritationen über die recht rasche Verabschiedung des Kerncurriculums gebe und fragt nach der Motivation hierzu. Anja Tervooren berichtet, dass die Entwicklung des Kerncurriculums ein Prozess von zwei Jahren war, der bereits früh auf der Agenda stand. U. a. wurde im Vorstand beraten, der 2023 eine Vorstandskommission eingerichtet hat, während die Sektionsvorstände fortwährend in E-Mails informiert wurden. Im September wurden die Sektionen/Kommissionen um Kommentierung des ersten Entwurfs gebeten, was auch fast alle sehr ausführlich wahrnahmen und was von dem Arbeitskreis in den zweiten Entwurf eingearbeitet wurde. Auf dem Rat der Sektionen im Herbst 2023 und Frühjahr 2024 wurde das Vorhaben des Vorstands, das KCE, wenn keine massive Kritik erfolgt, am Ende der Vorstandsperiode zu verabschieden, bekannt gemacht. Anja Tervooren wirbt darum, dass das Kerncurriculum nun bekannt gemacht und weitergetragen wird.

Prof. Dr. Fabian Kessl (Wuppertal) nimmt die Thematik „Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE“ nochmals auf und regt an, an die Mitgliederversammlung einen Antrag zu stellen, dass diejenigen Forscher:innen, die bei ihrer Forschungstätigkeit persönlich angegriffen werden, vonseiten der DGfE Solidarität erfahren. Es zeigt sich im Plenum einige Zustimmung. Zugleich wird z. T. kontrovers diskutiert, inwiefern zum einen die Mitgliederversammlung oder der Vorstand der Ort für eine solche Solidaritätsbekundung sei und inwiefern zum anderen eine Priorisierung eines Themas sinnvoll ist. Denn nicht nur bei diesem Thema, sondern generell seien Forscher:innen vor Angriffen gegen ihre Personen zu schützen. Nach einiger Diskussion wird von Fabian Kessl folgende Solidaritätsbekundung formuliert: „Die DGfE erklärt sich solidarisch mit den Kolleg:innen, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema sexualisierte Gewalt persönlich angegriffen werden.“ Die Solidaritätserklärung wird mit großer Mehrheit unterstützt und die Formulierung verabschiedet.

Es wird weiterdiskutiert, wie sich dazu verhalten werden soll, da das Thema sexualisierte Gewalt nicht das einzige ist, zu dem Personen angegangen werden. Dem Vorschlag aus dem Plenum, dass der Vorstand sich damit befassen soll, dass Personen zu schützen sind, die persönlich aufgrund ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit angegangen werden, wird seitens des Vorstands zugestimmt.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers und Entlastung des Vorstands

Prof. Dr. Friederike Schmidt moderiert den Tagesordnungspunkt, da der Kassenprüfer Prof. Dr. Jürgen Seifried nicht anwesend sein kann. Es soll ein Video des Kassenprüfers eingespielt werden, was aufgrund eines technischen Defekts entfällt. Friederike Schmidt berichtet die Inhalte und informiert über das positive Ergebnis der Kassenprüfung. Da die Kassenprüfung ohne Beanstandungen abgeschlossen wurde, beantragt Friederike Schmidt in Vertretung des Kassenprüfers die Entlastung des Vorstands. Es erfolgt die Abstimmung. Die Mitgliederversammlung stimmt mit wenigen Enthaltungen für die Entlastung des Vorstands.

Jürgen Seifried bittet nach 14 Jahren im Amt um Entlassung, da sich die Semesterzeiten der Universität Mannheim regelmäßig mit dem Kongress überschneiden. Friederike Schmidt und Rolf-Torsten Kramer danken ihm im Namen des Vorstands herzlich für seine zuverlässige Arbeit. Da die Kassenprüfung traditionell von einem Mitglied der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführt wird, wurde im Vorfeld dort angefragt. Dankenswerterweise hat sich die Kollegin Prof. Dr. Silvia Annen bereit erklärt, die Aufgabe zu übernehmen. Friederike Schmidt beantragt, dass Silvia Annen das Amt der Kassenprüferin übertragen wird. Der Antrag wird mit wenigen Enthaltungen angenommen.

Verabschiedung der Mitglieder, die den Vorstand verlassen

Anja Tervooren gibt bekannt, dass die Amtszeit von Birgit Althans, Rolf-Torsten Kramer und Tanja Sturm endet und dass diese den Vorstand verlassen. Allen wird sehr herzlich für ihr hohes Engagement gedankt. Auch Bernhard Schmidt-Herthas Amtszeit endet, er stellt sich aber ein weiteres Mal zur Wahl. Auch ihm wird gedankt, er wird allerdings noch nicht verabschiedet.

Tanja Sturm verabschiedet – stellvertretend für den Vorstand – die Vorsitzende Anja Tervooren, deren Amtszeit endet. Ihr wird ebenfalls für das große Engagement und die inhaltlichen Impulse, die sie in die Arbeit einbrachte, gedankt.

TOP 5 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der bzw. des Vorsitzenden und der Nominierten zur Wahl von vier Vorstandsmitgliedern

Prof. Dr. Friederike Schmidt, die gemeinsam mit Prof. Dr. Bettina Hünersdorf und Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski den Wahlausschuss stellt, informiert über die Wahlordnung für die anstehende Wahl der:des Vorsitzenden und des Vorstands.

Erläutert wird: Die Amtszeit für Vorstandsmitglieder beträgt vier Jahre und für den Vorstandsvorsitz zwei Jahre. Aktuell werden der Vorsitz sowie vier Plätze im Vorstand neu besetzt. Im Nachgang zur Mitgliederversammlung

werden eben diese Hinweise zur Wahl per E-Mail an alle Mitglieder gehen. Vorstandsvorsitz und Vorstand werden separat gewählt. Alle ordentlichen und assoziierten Mitglieder haben eine Stimme für den Vorsitz und vier Stimmen für die Wahl des Vorstands zu vergeben. Die vorgestellten Informationen finden sich auch auf der Homepage der DGfE.

Im Vorfeld wurde um Nominierungen gebeten. Die Nominierungsfrist endet jetzt zum Zeitpunkt der Mitgliederversammlung. Für den Vorsitz kandidiert auf Vorschlag des Vorstands Prof. Dr. Michael Schemmann, für den Vorstand kandidieren Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Prof. Dr. Anja Hackbarth, Prof. Dr. Sandra Hofhues, Prof. Dr. Ingrid Kunze und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha. Friederike Schmidt fragt das Plenum nach weiteren Kandidat:innen. Es gibt keine Meldungen.

Michael Schemmann, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln, stellt sich als Vorsitzender zur Wahl. Anknüpfend an die Diskussion um den Schutz von und die Solidarisierung mit Wissenschaftler:innen, die sich Diffamierungen ausgesetzt sehen, betont er, dass ein für ihn bedeutsames Thema die Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit – auch hinsichtlich des Erstarkens rechtsextremer Parteien ist. Außerdem ist ihm die Veränderung der Disziplin vor dem Hintergrund rückläufiger Studierendenzahlen ein bedeutsames Thema. Als selbstverständlich sieht er die Weiterführung der Arbeit zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE an. Als potenzieller Vorsitzender ist es ihm zudem wichtig, offen zu sein, dass aus dem Vorstandsteam Themen eingebracht werden. Ihm ist Respekt und Freude an der Arbeit wichtig – und er bittet um das Vertrauen, den Vorsitz ausüben zu können.

Es gibt die Nachfrage aus dem Plenum, wie er mit Fragen der Nachhaltigkeit umgehen will, da sich die DGfE der Herausforderung stellen sollte, dass die menschliche Lebensgrundlage bedroht ist. Hier hat sich in der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Initiative gebildet, die dies als disziplinäre Herausforderung bezogen auf planetare Grenzen behandelt. Würde dieser Prozess Unterstützung finden? Michael Schemmann betont die Relevanz dieser Initiative und dass das Unterstützung finden wird, wobei abgestimmt werden sollte, in welcher Richtung die Initiative weitergeführt werden könne.

Thorsten Fuchs, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz, nennt als bedeutsame Themen, die er in die Vorstandsarbeit einbringen will, Digitalität sowie Archivierung und Sekundärnutzung von Forschungsdaten. Die Initiierung von Forschung im Bereich „sexualisierte Gewalt“ würde er sehr gern unterstützen. Disziplinpolitische Herausforderung sieht er u. a. in den Bereichen Theorie-Praxis-Verhältnis sowie im Mangel an Lehrkräften. Es gibt keine Nachfragen aus dem Plenum.

Anja Hackbarth, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld, beschäftigt sich mit Fragen von In-

klusion und Differenz und sieht es als bedeutsam an, die Strukturen und Praktiken zu reflektieren und auch Fragen von Macht zu bearbeiten. Sie ist angetan vom Potenzial des sektionübergreifenden Austausches und will gemeinsam unterschiedliche Perspektiven in den Austausch bringen. Sexualisierte Gewalt sieht sie als sehr bedeutsame Thematik an, gerade auch im Kontext der Sonderpädagogik. Auch Fragen von Nachhaltigkeit sind ihr ein Anliegen. Es gibt keine Nachfragen aus dem Plenum.

Sandra Hofhues, Professorin für Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen stellt sich via Videobotschaft vor. Sie sieht Pädagogik und Technik in Verbindung als sehr bedeutsam an. Sie will Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer digitalisierten Welt ausloten. Sie freut sich über Unterstützung bei ihrer Kandidatur. Aufgrund der Videobotschaft sind keine Bezugnahmen auf die Diskussion im Plenum sowie Rückfragen aus dem Plenum möglich.

Ingrid Kunze, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück, ist es ein Anliegen für die Vorstandsarbeit, dem Bereich schulische Bildung eine hohe Aufmerksamkeit zu schenken, aber nicht nur aus der Schulpädagogik heraus. Wichtig ist ihr die Förderung methodischer und theoretischer Vielfalt. Sie hält ein Plädoyer für hochwertige Lehre und Engagement in Fort- und Weiterbildung. Wichtig ist ihr zudem die Thematik der Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Sie würde sich freuen, im Vorstand der DGfE mitarbeiten zu können. Es gibt keine Rückfragen aus dem Plenum.

Bernhard Schmidt-Hertha, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, stellt sich für eine weitere Amtszeit als Vorstandsmitglied zur Wiederwahl. Er war in den letzten Jahren im DGfE-Vorstand u. a. für das Mitteilungsheft und den Datenreport verantwortlich. Er signalisiert Bereitschaft und Interesse an der Mitarbeit am nächsten Datenreport. Sein zweites großes Thema ist die Frage der Beteiligung und Stärkung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Im Bereich der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt habe er in den vergangenen Jahren sehr viel von der hohen Erfahrung und Expertise der Kolleg:innen gelernt; sehr gern will er weiterhin dazu beitragen, dass das Thema weiterbearbeitet wird. Auch das Thema Nachhaltigkeit soll beim nächsten DGfE-Kongress in München eine ausführliche Rolle in der Tagungsorganisation spielen. Es gibt keine Rückfragen aus dem Plenum.

TOP 6 DGfE-Kongress 2026

Anja Tervooren weist auf die hervorragende Organisation des aktuellen Kongresses hin und dankt allen, die mitgewirkt haben. Sie bittet das LOK auf die Bühne und dann um Applaus.

Tanja Sturm übergibt den ‚Staffelstab‘ nach München, wo der DGfE-Kongress 2026 stattfinden wird: Bernhard Schmidt-Hertha stellt den kooperativen

Kongress vor, der an der LMU München stattfinden, aber von den drei Münchener Universitäten ausgerichtet werden wird: Neben der LMU sind die TU München und die Universität der Bundeswehr München beteiligt. Prof. Dr. Katja Scharenberg ergänzt, dass dort ebenfalls ein DGfE-Jubiläum gefeiert werden kann, da es der 30. DGfE-Kongress sein wird.

TOP 7 Verschiedenes

Es werden keine Punkte für Verschiedenes benannt.

Anja Tervooren bedankt sich und schließt die Mitgliederversammlung.

Protokollant: Prof. Dr. Andreas Köpfer

Für das Protokoll
Prof. Dr. Christine Wiezorek
Schriftführerin

Prof. Dr. Anja Tervooren
Vorsitzende

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume

Vorstand der DGfE

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) setzt sich uneingeschränkt für Demokratie, Menschenwürde und Rechtsstaatlichkeit als die zentralen gesellschaftlichen Werte ein. Wir wenden uns gegen jegliche Angriffe auf den Kern unserer Verfassung und damit auf die Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Wir treten allen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung mit Entschiedenheit entgegen. Herausragende Stärken der Gesamtgesellschaft, aber auch der DGfE sind Pluralität und Diversität.

Artikel 5 des Grundgesetzes gewährt Wissenschafts- und Meinungsfreiheit. Die DGfE stellt sich gegen jedwede Verletzung der Wissenschaftsfreiheit, da Wissenschaftsfreiheit die Vielfalt von Fragestellungen und Herangehensweisen als Basis für Erkenntnisfortschritt und gesellschaftliche Entwicklung sichert. Wie kaum eine andere Wissenschaft ist die Erziehungswissenschaft eng mit der pluralen und vielfältigen Gesellschaft verwoben und bedarf daher auch der vielfältigen Herangehensweisen zur Erforschung ihrer Fragestellungen. Zudem stellt Wissenschaftsfreiheit die Grundlage für internationale Zusammenarbeit in der Wissenschaft dar. Nur so kann gemeinsame Forschung zu globalen Herausforderungen und deren Bewältigung ermöglicht werden.

Wir verstehen Hochschulen als Raum des kritischen Austauschs, der wissenschaftlichen Kontroverse und des freien Diskurses. Daher schließen wir uns der Stellungnahme der Hochschulrektorenkonferenz vom 14. Mai 2024 uneingeschränkt an. Dort heißt es:

„Hochschulen sind Orte des kritischen Diskurses, des Dialogs und der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung. Offenheit der Teilnahme, die Begründung eingebrachter Argumente und ein im Kern wertschätzendes Miteinander sind dabei elementar. Teil dieses Prozesses können auch Proteste, Demonstrationen und Provokationen sein, sofern sie das Ziel der sachlichen Information, der Analyse und der Verständigung über Argumente verfolgen oder erlaubte Formen von Meinungsäußerung darstellen. Hochschulen nehmen dadurch die wichtige Aufgabe der Versachlichung von Debatten und der Demokratiebildung für die Gesellschaft wahr.“ (<https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-hochschulen-als-freien-diskursraum-sichern-5046/>, letzter Zugriff: 23. Mai 2024)

Die DGfE wendet sich gegen persönliche und pauschale Diffamierungen von Wissenschaftler*innen in jedweden Kontexten und Zusammenhängen, insbesondere auch, wie sie zuletzt Kolleg*innen im Zusammenhang von Forschungsarbeiten zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen erfahren haben.

Der Vorstand, Mai 2024

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Sektionstagung

Am 26. und 27. September 2024 – und damit zwischen dem Redaktionsschluss und dem Erscheinen dieser Ausgabe – findet die Zwischentagung der Sektion an der Universität Trier, ausgerichtet von Tim Zumhof, statt, und zwar zum Thema „Erziehung, Bildung und Erziehungswissenschaft ‚nach dem Boom‘ (1970-2000). Dis-/Kontinuitäten in westlichen Industrieländern aus zeit- und bildungshistorischer Perspektive“. Das Programm mit einem Eröffnungsvortrag von Lutz Raphael zu „Im Boom meritokratischer Illusion. Bildung und Erziehung als Schauplätze gesellschaftlicher Dynamiken nach dem Boom“ verspricht eine ausgesprochen interessante und anregende Tagung.

Emerging Researchers

Im vierten Quartal dieses Jahres ist zum zweiten Mal in Folge ein Informationsstreffen zu internationalen Tagungen in Zusammenarbeit mit dem Sektionsvorstand geplant. Bei dieser Veranstaltung sollen Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase die Möglichkeit erhalten, sich über internationale Tagungen wie die European Conference on Educational Research (ECER) und International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) zu informieren und mögliche Themen für Einreichungen zu diskutieren. Zusätzlich wird es in diesem Jahr auch Informationen über Publikationsmöglichkeiten im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung geben. Die Deadlines und der Call for Articles werden rechtzeitig über den Verteiler der Emerging Researchers, Sprecherinnen Stefanie Vochatzer (Paderborn) und Anna Strunk (Hamburg), bekannt gegeben.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB)

Das von der DGfE geförderte Projekt zur Transformation des JHB in ein hybrid erscheinendes Open Access Journal befindet sich nunmehr in der Abschlussphase. Bis Projektende im Oktober 2024 stehen iterative Anpassungen der Webpräsenz im Vordergrund. Geplant (aber noch nicht terminiert) ist auch ein Autor:innenworkshop zum Umgang mit dem JHB-Template und dem Format TEI. Das BBF-Team hat in den zurückliegenden Monaten das umgestaltete JHB auf verschiedenen Tagungen vorgestellt, so auf der BiblioCon 2024 in Hamburg oder als Mitorganisator einer Ad-hoc-Gruppe auf dem diesjähri-

gen DGfE-Kongress an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im laufenden Betrieb wird aktuell an der Fertigstellung des JHB 30 (2024) gearbeitet. Es erscheint im Spätherbst 2024 mit dem Themenschwerpunkt „Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung“, redaktionell betreut von Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller und Katharina Stornig. Auch die Arbeiten am JHB 31 haben begonnen. Zum von Sandra Wenk, Tilman Drope und Joachim Scholz betreuten Schwerpunkt „Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert“ ist eine erfreuliche Zahl interessanter Abstracts eingegangen. Beiträge für den nicht-thematischen Teil können noch bis zum 15. November 2024 eingereicht werden. Redaktion und Geschäftsstelle weisen darauf hin, dass die elektronische Fassung die dynamische Einbindung von Medieninhalten (neben Bild- auch Video- und Audioformate) ermöglicht und dass Beiträge, die solche medialen Inhalte präsentieren, besonders erwünscht sind. Informationen zum JHB, die aktualisierten Manuskriptrichtlinien und die zuletzt im Open Access erschienenen Bände sowie die Bände 1 bis 28 als PDF finden Sie auf der Webpräsenz <https://jb-historische-bildungsforschung.de/>.

Arbeitskreis Historische Familien-, Kindheits- und Jugendforschung

Um ein größeres Publikum innerhalb der historischen Bildungsforschung zu erreichen, hat der Arbeitskreis seinen Schwerpunkt auf Entwicklungen in der historischen Kindheits-, Jugend- und Familienforschung erweitert. Das nächste Treffen des Arbeitskreises wird voraussichtlich 2025 in Form eines Workshops stattfinden. Die diesbezüglichen Planungen laufen.

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)

Die digitale Vortragsreihe des Arbeitskreises trägt ab jetzt den Titel „Erziehungsgeschichte Online“. Damit soll eine Verwechslung mit bildungsgeschichte.de ausgeschlossen werden. Gleichzeitig wird damit der enge Bezug zum Namen des Arbeitskreises noch deutlicher hervorgehoben. Am 15. Mai 2024 fand die jüngste Ausgabe der digitalen Reihe mit dem Posener Historiker Robert Tomczak statt. Für den nächsten Vortrag, der für den 7. November 2024 geplant ist, konnte Jeroen J. H. Dekker von der Universität Groningen als Referent gewonnen werden.

Der Tagungsband zur Karlsruher AVE-Konferenz zu Emotionen und Erziehung (Herbst 2023) wird in Zusammenarbeit mit dem Klinkhardt Verlag realisiert und soll im Sommer 2025 vorliegen.

Für November 2025 lädt der AVE zu seiner nächsten Tagung nach Prag ein. Der genaue Termin wird noch bekannt gegeben. Anlässlich der Konferenz feiert der Arbeitskreis zugleich sein 40-jähriges Bestehen. Mit der Tagung setzt der AVE seine enge Zusammenarbeit mit der Tschechischen Akademie der Wissenschaften in Prag fort.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)

Die BBF kann über folgende aktuelle Publikationen, Veranstaltungen und Online-Angebote berichten:

Publikation der BBF

Wähler, Josefine/Lorenz, Marco/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (Hrsg.) (2024): Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6093>. (Open Access).

Die Beiträge des Sammelbandes betrachten aus einer praxeologischen Perspektive die historische Dynamik um Entstehung, Organisation und Transformation von Schulfächern.

Veranstaltungen der BBF

Mit den „Last Friday’s Lab Talks“ bietet das Digital History of Education Lab (DHELab) der BBF seit Oktober 2023 jeweils am letzten Freitag im Monat einen Expert:innen-Onlinevortrag zu ganz unterschiedlichen Themen aus dem Feld der Digital History an. Das Programm und Aufzeichnungen einzelner Vorträge sind über die Webseite der BBF abrufbar: <https://bbf.dipf.de/de/dhelab>. Zudem hat die BBF zwei Online-Schulungen entwickelt, die speziell bildungshistorisch Forschenden und Studierenden der Bildungsgeschichte Kompetenzen in der Recherche und Nutzung von Bibliothek und Archiv vermitteln. Sie werden regelmäßig zu festen Terminen für alle Interessierten angeboten; Seminar- und andere Gruppen können aber auch individuelle Termine vereinbaren. Die nächste Bibliotheksschulung findet am 19. September 2024 statt, die nächste Archivschulung am 17. Oktober 2024. Ausführliche Informationen unter: <https://bbf.dipf.de/de/arbeiten-lernen/schulungen-seminare#1>.

Online-Angebote der BBF

Im Juni 2024 ging die „Wissensplattform zu Bildungsmythen in der langen Geschichte der DDR“ (<https://bldungsmythen-ddr.de>) online. Auf dieser werden die Forschungsergebnisse des vom BMBF geförderten Projektverbundes „Bildungsmythen über die DDR – eine Diktatur und ihr Nachleben“ (MythErz) anschaulich und mit vielfältigen Zugangsmöglichkeiten für Forschung, Lehre und Unterricht aufbereitet. Im MythErz-Forschungsverbund von BBF, Humboldt-Universität zu Berlin, Universität Hildesheim und Universität Rostock untersuchen die Verbundpartner mit einem kulturwissenschaftlichen Ansatz in verschiedenen Fallstudien wirkmächtige Bilder und Narrative über Bildung, Erziehung und Schule der DDR, die die Diktatur überdauerten, und arbeiten die Funktionsweise dieser Bildungsmythen heraus. Für ihre Analysen nutzen die Forschenden

bisher unerschlossene Bild-, Text-, Ton- und Filmquellen, darunter Kinderbuchillustrationen, Ausschnitte aus Unterrichtsfilmern und Passagen aus Briefen. Den Interessierten bietet die von der BBF redaktionell und technisch betreute Plattform drei Haupteinstiegsmöglichkeiten: über die Mythen, über die Quellen und über ein Glossar DDR-typischer Begrifflichkeiten; alle Inhalte sind miteinander verlinkt. Inhaltlich stehen die Mythen und das reichhaltige und multimediale Quellenmaterial im Vordergrund, das erstmals frei zugänglich ist.

DIPF/Fachportal Pädagogik

Um der Community der Bildungsforschung einen datenschutzkonformen Austausch zu ermöglichen, richtet der Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft 2024 einen auf Mastodon basierenden Kommunikationsraum für Social Media ein: eduresearch.social (<https://eduresearch.social/>). Accounts lassen sich ab sofort einrichten; auch lässt sich mit einem bestehenden Mastodon-Account einfach auf die neue Plattform umziehen.

Detaillierte Informationen sind über das Fachportal Pädagogik unter „Forschungsinformationen“ zu finden: <https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/eduresearch-social.html>.

Ausblick

Zurzeit läuft die Planung der Sektionstagung vom 8. bis 10. September 2025 an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU, Angelo Van Gorp) zum Thema „Aktivismus als Gegenstand der Bildungsgeschichte“. Der überarbeitete Call for Articles wurde im März 2024 an der Mitgliederversammlung anlässlich des DGfE-Kongresses in Halle mit allgemeiner Zustimmung verabschiedet.

*Esther Berner (Hamburg), Michèle Hofmann (Zürich)
und Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt u. a. durch
Carola Groppe (Hamburg), Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg),
Alexander Maier (Saarbrücken/Hildesheim), Anna Strunk (Hamburg)
und Stefanie Vochatzer (Paderborn) sowie die Leitung der BBF/des DIPF.*

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungen

Die nächste Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in Kooperation mit der Technischen Universität Berlin findet statt vom 20. bis 21. März 2025 an der Technischen Universität Berlin. Tagungsthema ist „Transnationalisierung sozialer und ökologischer Ungleichheiten und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz“. Wir laden Wissenschaftler:innen ein, die sich mit theoretischen und empirischen Studien, methodologischen und begrifflichen Reflexionen sowie mit Reflexionen von (Forschungs-)Praktiken im Kontext der Transnationalisierung sozialer und ökologischer Ungleichheiten beschäftigen. Das Programm wird durch die Keynotes von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Vertr. Prof. Dr. Simona Szakács-Behling (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof. Dr. Nina Kolleck (Universität Potsdam) gerahmt.

Aktivitäten der Sektion/Kommissionen

Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Kommissionstagung 2024 findet vom 18. bis zum 20. September 2024 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zum Thema „Spannungsfelder von Bildung für nachhaltige Entwicklung und die zunehmende Ausdifferenzierung des Feldes“ statt. Von der Tagung wird in der kommenden Ausgabe der Mitteilungen berichtet.

Save the date: Die BNE-Kommissionstagung 2025 wird vom 23. bis 25. September 2025 an der TU Dresden stattfinden. Ein Call for Papers wird zeitnah versendet.

Weiterhin wird in der Kommission derzeit der Tagungsband zur Kommissionstagung 2023 in Heidelberg vorbereitet.

In der Kommissionsreihe des Budrich Verlages sind jüngst die zwei folgenden Bände neu erschienen.

Rieckmann, Marco/Giesenbauer, Bror/Nölting, Benjamin/Pothast, Thomas/Schmitt, Claudia T. (Hrsg.) (2024): Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation (= „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Er-

ziehungswissenschaft (DGfE), Band 17). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786269>.

Kminek, Helge; Singer-Brodowski, Mandy; Holz, Verena (Hrsg.) (2024): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche (= „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 18). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.12949129>.

Die Kommission bringt sich aktuell überdies in verschiedenen Arbeitsgruppen ein; so u. a. in der Ad-hoc-Gruppe zum Thema „Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte als Transformations-Herausforderung an die DGfE“ und dem Arbeitskreis zur strukturellen Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE.

Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)

Das World Café Lateinamerika führt am 8. November 2024 eine Onlinetagung durch zum Thema „Bildung in Lateinamerika – Neue Perspektiven aus der Forschung“. Interessierte sind herzlich eingeladen und können sich für eine Teilnahme melden unter: katrin.schwab@uni-a.de. Dabei bitte angeben, in welchen Ländern/Regionen in Lateinamerika Interessierte forschen und welche Themen bearbeitet werden. Der Zoom-Link wird dann an die registrierten Personen verschickt. Vortragen werden Elena Josten (Universität Wien, Österreich), Prof. Dr. Susanne Ress (Technische Universität Berlin, Deutschland), Franklin Anaya Giorgis (Universidad Mayor de San Simón, Bolivien) und Dr. Karina Limonta Vieira (Universität Leipzig, Deutschland).

Sigrid Hartong (Hamburg) und Rita Nikolai (Augsburg)

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Tagungen

Jahrestagung AEPF-KBBB 2023

Die Sektionstagung empirische Bildungsforschung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sowie der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) fand vom 13. bis 15. September 2023 unter dem Motto „Schule und Lehrkräfte. Bildung neu denken“ an der Universität Potsdam statt und wurde vom dortigen Department Erziehungswissenschaft organisiert.

Das Thema der Tagung adressierte Bildung als zentrales Element individueller Persönlichkeitsentwicklung sowie als Voraussetzung für die individuelle Partizipation an gesellschaftspolitischen Diskursen. Insbesondere, da Bildungsprozesse vor aktuellen Herausforderungen wie der COVID-19-Pandemie, generellen gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen (KI etc.) oder der zunehmenden Heterogenität individueller Lernvoraussetzungen stehen. Die Tagung thematisierte die damit einhergehenden Potenziale und Möglichkeiten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als Chance für die Veränderung von Bildungsprozessen.

Weitere Informationen und das Programm zur Veranstaltung finden sich unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/aepf2023/index>.

Internationale, sektionsübergreifende ÖFEB-KBBB-Tagung 2023

Vom 23. bis 24. November 2023 fand an der Pädagogischen Hochschule, Salzburg Stefan Zweig die sektionsübergreifende 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. Internationale und interdisziplinäre Perspektiven“ statt.

Der Diskurs um Bildungsorganisationen hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Neuausrichtung weg von einer unidirektionalen Fokussierung auf die Einzelorganisation hin zur Wahrnehmung einer professionellen Organisation erfahren, die sich im vertieften Diskurs mit weiteren Organisationen und Akteuren ihrer institutionellen Umwelten befindet. Damit stehen Organisation und Umwelt in einem Interdependenzverhältnis: Nicht nur die institutionellen Umwelten prägen veränderte organisationale Strukturen, sondern auch die Or-

ganisationen selbst können Einfluss auf die Veränderung ihrer Umwelt nehmen. Diese Verschiebung trägt der Einbindung von Bildungsorganisationen in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge Rechnung, die sich umgekehrt in veränderten Ansprüchen an Bildungsorganisationen niederschlagen.

Vor diesem Hintergrund adressierte die sektionsübergreifende Tagung „Bildungsorganisationen von morgen“ die Interdependenzen der Bildungsorganisationen und ihrer Umwelt und die Spannungsfelder, in denen Bildungspraxis und -forschung stehen.

Ein Tagungsbericht wurde in der Zeitschrift für Bildungsforschung veröffentlicht: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s35834-024-00422-z.pdf>.

Zweiter Bildungsrechtstag 2024

Bei den Bildungsrechtstagen handelt es sich um eine von der KBBB geförderte Veranstaltungsreihe, die der Vernetzung und dem Austausch von Bildungsadministration, -praxis, -recht, -wissenschaft, -politik und -forschung dient.

Vom 22. bis 23. Februar 2024 fand unter der Leitung von Dr. Julia Hugo (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und PD Dr. Roman Lehner (Georg-August-Universität Göttingen) der mittlerweile zweite Bildungsrechtstag zum Thema „Recht auf Bildung. Aus der Krise für die Zukunft“ in den Räumlichkeiten der Kulturwerkstatt Auf AEG in Nürnberg statt. Anlass bildete der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 19. November 2021, in dem auf Ebene des Grundgesetzes erstmals ein Grundrecht auf schulische Bildung anerkannt wurde.

Ausgehend von der Keynote, in der Prof. Dr. Marcel Helbig (LifBi, Bamberg) und Dr. Julia Hugo die Frage nach der theoretischen wie empirischen Konkretisierbarkeit des neuen Bildungsgrundrechts aus Sicht der Bildungswissenschaft und Bildungsforschung problematisieren, unterbreiteten zwei weitere Impulse Konkretisierungsvorschläge: Prof. Dr. Felix Hanschmann (Bucerius Law School, Hamburg) aus verfassungsrechtlicher und Prof. Dr. Eva Lohse (Universität Bayreuth) aus verwaltungsrechtlicher Perspektive.

Den Abschluss bildeten zwei Themenforen zu „Mindeststandard und Bedarfsprognosen“ sowie „Mindeststandard und soziale Ungleichheit“.

Ein Tagungsbericht ist in der Zeitschrift *Recht der Jugend und des Bildungswesens* erschienen: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2024-1-62>.

Jährliche KBBB-Kommissionstagung 2024

Vom 19. bis 20. September 2024 wird an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg die Jahrestagung der DGfE-Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht zum Thema „Bildungstransformation – zwischen Gestaltungswunsch, Steuerungsversuch und Wirklichkeit“ in Nürnberg stattfinden. Die Veranstaltung wird von Prof. Dr. Nina Bremm, Dr. Julia Hugo und Katharina Nessler verantwortet.

Zum thematischen Hintergrund: Spätestens seit PISA 2000 und vor dem Hintergrund der erneut ernüchternden Ergebnisse der jüngeren Schulleistungstudien stand und steht die Frage nach der gelingenden Bildungstransformation mit dem Ziel einer umfassenden Qualitätsverbesserung im Zentrum der nationalen bildungspolitischen, aber auch wissenschaftlichen Diskussion. Waren die ersten Jahrzehnte dieses „Entwicklungsturms“ von einer klassischen, auf die Outputseite fokussierten Interventions- und Implementationslogik geprägt, ist in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die teils mäßigen Erfolge groß angelegter Implementationsprojekte ein zunehmendes Problembewusstsein für die Prozesse entstanden, die dazu führen, ob Entwicklungsmaßnahmen gelingen oder „verpuffen“ und welche Rolle wissenschaftliche Wissensbestände dabei spielen können.

Die Tagung bietet vor diesem Hintergrund die Chance, einen Rahmen für diesbezüglichen kollegialen Austausch zu schaffen. Gleichzeitig soll die Gelegenheit genutzt werden, Verbindungen zu Akteur*innen aus der Bildungsverwaltung und -praxis zu verstärken, um diese zukünftig stärker bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems zu berücksichtigen und damit erfolgreiche Transformationsprozesse zu realisieren.

Neben den Sessions wird es auf der Tagung drei Hauptvorträge geben:

- „Kann man von anderen Bildungssystemen lernen?“ (Prof. Dr. Florian Waldow, Humboldt-Universität zu Berlin)
- „Dissens oder Antagonismus? Diskursive Verwerfungen in deutschen Bildungslandschaften“ (Prof. Dr. Anke Wischmann, Europa-Universität Flensburg)
- „Putting School Improvement into Context: Forging Collective Agency Amid Adversity“ (Ass. Prof. Ph.D. Elizabeth Zumpe, University of Oklahoma)

Alle Informationen sowie das Programm zur Veranstaltung finden sich unter: https://www.paedagogik.phil.fau.de/institut/lehrstuhl-fuer-schulpaedagogik/ls_bremm_veranstaltungen/#collapse_0.

*Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen*

Die Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen ist ein zentrales Anliegen der KBBB. Aktivitäten und Veranstaltungen in diesem Bereich werden seit 2020 verantwortet und organisiert von Vorstandsmitglied Dr. Julia Hugo (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).

Im Rahmen des zweiten Bildungsrechtstags in Nürnberg wurden Teilnahme-Stipendien vergeben, die die Unterkunft und Verpflegung vor Ort umfassten.

In Kooperation mit der AEPF wurde auf der Jahrestagung der Sektion empirische Bildungsforschung in Potsdam ein Meet-the-Expert-Format entwickelt.

Außerdem engagiert sich Dr. Julia Hugo in den Vorbereitungen zum von der DGfE geplanten Arbeitskreis für Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen.

Publikationen

Der Tagungsband zur Kommissionstagung der KBBB 2023 ist Anfang des Jahres erschienen. Er stellt sich den folgenden Fragen: Wie sieht das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aus? Wie gelangt Forschungswissen in die Praxis? Damit reagiert der Band auf die in den letzten Jahren vermehrt geäußerten Forderungen, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stärker zu untersuchen, um einen „Transfer“ von Forschungswissen in die Praxis zu ermöglichen. Ziel des Bandes ist es, das komplexe Feld der Relationierung von Forschung und Praxis zu systematisieren. Die Beiträge erörtern, wie Forschungs- und Entwicklungssettings ausgestaltet werden können, um die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Praxis herzustellen bzw. zu erhöhen.

Der Band ist kostenlos als Open Access bei Barbara Budrich verfügbar: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/05/9783847418870.pdf>.

*Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Marko Neumann (Frankfurt am Main),
Nina Bremm (Erlangen-Nürnberg), Daniel Kneuper (Bremen),
Nina Kolleck (Potsdam) und Veronika Manitius (Soest)*

Sektion 5 – Schulpädagogik

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion auf dem DGfE-Kongress 2024 in Halle an der Saale wurde nach der Entlastung des Vorstands Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) zum neuen Vorsitzenden der Sektion gewählt. Die Versammlung dankte dem scheidenden Vorsitzenden Prof. Dr. Christian Reintjes (Universität Osnabrück), der sich nicht wieder zur Wahl gestellt hatte. Prof. Dr. Christian Reintjes bleibt dem Vorstand in der Funktion des Schatzmeisters der Sektion erhalten.

Kommissionstagungen in 2024

- Kommission I: Schulforschung und Didaktik: „(Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts“, 11. bis 13. September 2024 an der Uni Osnabrück
- Kommission II: Professionsforschung und Lehrer:innenbildung: „Das Personal der Lehrer:innenbildung im Fokus der Professionsforschung“, 25. bis 27. September 2024 an der Uni Trier
- Kommission III: Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschule“, 29. September bis 2. Oktober 2024 an der Uni Saarbrücken

Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion Schulpädagogik am 11. März 2024 wurde die Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen im Sektionsverband gewählt. Dr. Richard Lischka-Schmidt und Dr. Andrea Bossen wurden hierbei wiedergewählt.

Wir pflegen einen E-Mail-Verteiler, über den Ausschreibungen und Calls oder auch inhaltliche Fragen und Ideen für Initiativen oder Vernetzung gesendet und empfangen werden können. Bei Interesse an der Aufnahme in den Verteiler melde Dich bei Dr. Andrea Bossen (andrea.bossen@paedagogik.uni-halle.de) oder Dr. Richard Lischka-Schmidt (richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de).

Es gibt zudem eine Übersicht zu Angeboten und Veranstaltungen zur Weiterqualifikation in Theorie und Empirie für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in einem Padlet, welches von Isabel Kratz erstellt und veröffentlicht wird. Das Padlet kann unter <https://padlet.com/wqvernetzung/re9kvgbrjbxosbk4> aufgerufen werden. Für Hinweise zu weiteren Angeboten und Veranstaltungen schreib an isabel.kratz@uni-koeln.de.

Jedes Jahr findet an wechselnden Standorten das Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (FNWQ) statt. Vom

21. bis zum 23. Februar 2024 haben sich über 80 Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zum 10. FNWQ an der Universität Kassel getroffen. In verschiedenen Formaten eröffnete das Treffen den Teilnehmenden die Möglichkeit, gemeinsam Fragen hinsichtlich des (eigenen) Qualifikationsprozesses zu diskutieren und sich zu vernetzen. Nach einem Grußwort von Prof. Dr. Friederike Heinzl, stellvertretende geschäftsführende Direktorin des Instituts für Erziehungswissenschaften, wurde das Netzwerk der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik der DGfE vorgestellt. Die AGs des Netzwerks zu forschungsbezogenen und wissenschaftspolitischen Themen hatten ebenfalls die Möglichkeit, ihre inhaltliche Arbeit zu präsentieren und zu diskutieren. Wissenschaftspolitische Themen wurden in verschiedenen Settings über die drei Tagungstage immer wieder aufgegriffen, Bedarfe ermittelt, jüngste Entwicklungen in der DGfE diskutiert, bestehende sowie neue Angebote erörtert und (weiter-)entwickelt. In über (teilweise parallel arbeitenden) 36 Konzeptions-, Empirie- und Theoriwerkstätten wurden die Qualifikationsarbeiten und Forschungsvorhaben der Wissenschaftler:innen diskutiert. Die konzeptionellen Forschungswerkstätten ermöglichten es, Fragestellungen, theoretische Konzeptionen sowie die methodische Umsetzung von Forschungsprojekten im Peerkontext zu diskutieren – in diesem Jahr wurden 16 Projekte vorgestellt. In den empirischen Werkstätten standen die gemeinsame Auseinandersetzung und Analyse empirischer Datenmaterials der Teilnehmenden im Fokus. In den insgesamt 14 Werkstätten wurde dokumentarisch, diskursanalytisch, qualitativ-inhaltsanalytisch, objektiv-hermeneutisch, adressierungsanalytisch, grounded-theory-bezogen, videographisch, mehrebenenanalytisch und ethnographisch gearbeitet. Die Theoriwerkstätten, 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 13 Werkstätten – zu Lerntheorien, Praxistheorien, Funktionalismus/Systemtheorie, Bildungstheorien, Kritischer Theorie, Akteur-Netzwerk-Theorie, Poststrukturalistischer Theorie, Schulentwicklungstheorien, Unterrichtstheorien, Schulkulturtheorien und Strukturgleichungsmodellen – diskutierten die Teilnehmenden (Grundlagen-)Texte und/oder besprachen die Theoretisierung bzw. die theoretische Rahmung für eigene empirische Untersuchungen. Das kulturell-kulinarische Abendprogramm an beiden Tagen ergänzte die inhaltliche Arbeit durch informelles Zusammenkommen. Die Keynote von Prof. Dr. Patrick Bettinger (PH Heidelberg) zum Thema „Automating Education? Ein kritischer Blick auf neue sozio-mediale Konstellationen des Pädagogischen“ lud ein, über die Bedeutung künstlicher Intelligenz in Forschung, Lehre und Alltag nachzudenken. Ermöglicht wurde das FNWQ durch das Organisationsteam, dem Dr. in Andrea Bossen, Ann-Katrin Kopp, Amelie Krug, Dumitru Malai, Theresa Niemann, Ralf Parade & Dr. Patrick Schreyer angehörten, sowie durch die finanzielle Unterstützung vonseiten der Max-Traeger-Stiftung, der Sektion Schulpädagogik der DGfE sowie dem Graduiertenkolleg der Universität Kassel.

Das 11. FNWQ 2025 wird vom 19. bis zum 21. Februar 2025 an der Universität Erfurt stattfinden und wird von Dr. Nina Blasse, Dr. Andrea Bossen, Alicia Göthe, Clemens Griesel, Dr. Lea Kallenbach, Katharina Nessler, Dr. Lisa Sauer und Marcel Weigelt organisiert. Die Einladung sowie die Anmeldung dazu findest Du ab September 2024 auf unserer Homepage (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen>).

Seit kurzem gibt es im Netzwerk einen Online-Space zum gemeinsamen Arbeiten. Seine Mitglieder verabreden sich über einen Kalender, um gemeinsam in Zoom-Meetings mit der Pomodoro-Methode zu arbeiten. Ziel der Gruppe ist, vor allem nebeneinander an eigenen Zielen zu arbeiten. So entsteht Verbindlichkeit für Projekte, die sonst im Alltag manchmal zu kurz kommen. Da jede:r andere zeitliche Möglichkeiten hat, finden sich immer wieder neue Kleingruppen zusammen und auch der Austausch in Pausen und Breakout-Sessions kommt nicht zu kurz. Wer ebenfalls Lust auf eine motivierende Atmosphäre und digitales Arbeiten hat, kann sich für Zugänge gerne bei Sophie Gigl (sophie.gigl@uni-bielefeld.de) oder Katharina Kemper (kemper@fh-swf.de) melden.

Die AG Diskriminierungserfahrungen setzt sich mit Diskriminierungsformen durch machtvoll strukturierte Betreuungs- und Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen auseinander. 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. Aktuell wird auf der Basis einer Systematisierung der vorliegenden Erfahrungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ein Papier entwickelt, 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 Wissenschaftler:innen einzurichten. Außerdem wird derzeit eine Bedarfs- und Erfahrungsumfrage erstellt, die die Grundlage für die weiterführenden Überlegungen und Aktivitäten sein wird. Dabei befasst sich die AG auch mit der Frage der Anonymisierung und dem Umgang mit den Erfahrungsberichten. Mitglieder der AG sind Dr. Andrea Bossen, Büşra Kocabıyık, Isabel Kratz, Anja Langer, Dr. Dominique Matthes und Dr. Julia Steinwand.

Die AG Theorienqualifizierung beschäftigt sich damit, wie innerhalb der DGfE insgesamt und innerhalb unserer Sektion Möglichkeiten zur Qualifizierung im Bereich der Theorien ausgebaut werden können, da wir hier gegenüber der forschungsmethodischen/empirischen Qualifizierung einen großen Bedarf sehen. Innerhalb unserer Sektion befassen wir uns vor allem mit der Frage, wie Theoriwerkstätten auf dem FNWQ und laufende Werkstätten konzeptionell weiterentwickelt werden können. Für das anstehende nächste FNWQ haben wir eine Abfrage der Bedarfe an Theorienqualifizierungen durchgeführt, um nun auf dieser Basis ein passgenaues Angebot für das 11. FNWQ in Erfurt

entwickeln zu können. Mitglieder der AG sind Farah Brandt, Cornelia Jacob, Anne Häseker, Anne Lill, Dr. Marian Laubner, Dr. Richard Lischka-Schmidt, Simone Meili, Andrea Müller, Dr. Sven Pauling, Dr. Vanessa Pieper, Desirée Rosenberger und Salome Schneider Boye.

Das 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 mithilfe unterschiedlicher Methoden an Daten zu arbeiten. Auf der Homepage unseres Netzwerks (s. o.) finden sich Ansprechpersonen und Übersichten über die AGs, die i. d. R. offen für weitere interessierte Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sind. Wir freuen uns auch über die Entstehung und Meldung neuer Arbeitsgruppen.

*Andrea Bossen (Halle-Wittenberg) und
Richard Lischka-Schmidt (Halle-Wittenberg)*

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sektionstagung 2024 an der TU Dresden

Wissenschaftlicher sowie gesellschaftlicher Höhepunkt des Jahres war für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Jahrestagung der Sektion. Sie fand vom 16. bis 18. September 2024 unter dem Titel „50 Jahre Zukunft: Paradigmen, Positionen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ an der TU Dresden statt. Die 50 Jahre bezogen sich auf die Gründung der Sektion als Kommission der DGfE im Jahr 1974. En passant wurde ein zweites Jubiläum gefeiert. Dresden zählt zu den größten und traditionsreichsten deutschen Standorten für die hochschulische Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Sie wurde dort 1924 – vor 100 Jahren – installiert.

Die Organisatorinnen und Organisatoren vom Dresdner Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken (Stephan Abele, Rolf Koerber, Anja Walter) und von der Professur für Wirtschaftspädagogik (Bärbel Fürstenau), denen unser großer Dank gilt, erwarteten über 300 Teilnehmende. Auf der Tagung war traditionell auch wieder die Mitgliederversammlung der mittlerweile mehr als 500 Mitglieder starken Sektion eingebunden. Die Keynotes wurden von El Iza Mohamedou, Leiterin des Centre for Skills der OECD über PISA-Studien in der beruflichen Bildung und von Georg Hans Neuweg von der Johannes Kepler Universität Linz über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrkräftebildung gehalten. Ein besonderer Höhepunkt war der berufs- und wirtschaftspädagogische Science Slam, der am ersten Abend zur Unterhaltung beitrug. Außerdem gehörten z. B. die Verleihung des Preises der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung für hervorragende wirtschafts- und berufspädagogische Qualifikationsarbeiten, ein „Meet the Editor“ und ein Gesellschaftsabend zum umfangreichen Programm der dreitägigen Tagung.

Die Dresdner gaben den Staffelstab am Ende der Tagung an die TU Darmstadt weiter. Am dortigen Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik (Birgit Ziegler) wird 2025 die nächste Tagung der Sektion stattfinden.

AG BFN mit Tagung zur Berufsorientierung in Bonn

In der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist die Sektion – neben dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit – seit der Gründung am 7. Juni 1991 aktiv. Später kamen die für Berufsbildung zuständigen pädagogischen Institute der Länder sowie die Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft als Partner hinzu. In der AG BFN, die eine Plattform für den interdisziplinären Austausch bieten möchte, arbeiten alle an der Forschung über Berufsbildung interessierten Einrichtungen, Institutionen und Personen zusammen. Ihr spezielles Anliegen ist auf das Zusammen-

menwirken von Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspraxis und der Politik gerichtet. Noch bis Ende des Jahres 2024 hat die Sektion den alle zwei Jahre wechselnden Vorsitz im Vorstand der AG BFN inne.

Die jüngste Tagung der AG BFN fand am 25. und 26. April 2024 am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn unter dem Titel „Wohin soll es gehen? Berufs- und Studienorientierung junger Menschen und die Bedeutung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten“ statt. Die Veranstaltung war sowohl in Bezug auf die eingereichten Beiträge als auch der teilnehmenden Personen rasch ausgebucht. Keynotes wurden von Susanne Vogl (Stuttgart) über Längsschnittforschung zu Berufs- und Bildungsaspirationen Jugendlicher und von Katja Driesel-Lange (Münster) über Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Angeboten der beruflichen Orientierung als Grundlage pädagogischer Begleitung gehalten.

Auf die Ausrichtung einer zweiten Tagung wurde im Jahr 2024 verzichtet. Aktuell ist als nächste Veranstaltung eine Tagung über „Betriebliche Bildung in den Gesundheitsberufen“ vorgesehen, die am 28. und 29. April 2025 in Kooperation mit der Arbeitsgruppe Berufspädagogik der Universität Münster (Ulrike Weyland) an der Hochschule Bielefeld (Marisa Kaufhold) stattfinden soll.

Veröffentlicht wurde die Ausschreibung für den Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung 2025, den die AG BFN im kommenden Jahr vergeben wird. Mit dem seit 2013 im zweijährigen Abstand ausgelobten Preis werden herausragende Dissertationen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ausgezeichnet, in denen sich mit Fragen der Berufsbildung beschäftigt wurde. Zuletzt wurde die Wissenschaftlerin Christiane Thole für ihre Dissertationsschrift „Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel“ im September 2023 mit dem Preis ausgezeichnet.

Publikationen der Sektion

Im September 2024 ist die zwölfte Ausgabe des Jahrbuchs der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erschienen. Das Jahrbuch wird traditionell vom Vorstand der Sektion im Verlag Barbara Budrich, Opladen, herausgegeben. Die Ausgabe von 2024 enthält insbesondere verschriftlichte Beiträge der an der Europa-Universität Flensburg im September 2023 durchgeführten Sektionstagung. Alle Beiträge wurden wie gewohnt einem Double-Blind-Reviewverfahren unterzogen. Diesmal wurden 16 Beiträge aufgenommen, die vier Kapiteln zugeordnet wurden. Auf Basis der Reviews konnte für zwei Beiträge ein „Best-Paper-Award“ vergeben werden. Ein Preisgeld erhielten die Autorinnen und Autoren Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland, Miriam Schäfer, Marc Kleinknecht und Wilhelm Koschel für den Aufsatz „Kognitiv aktivierende Aufgaben und fachdidaktisches Wissen von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege“ sowie Tobias Kärner, Julia Warwas und Franziska

Ackermann für den Beitrag „Beziehungsgestaltung und Macht(a)symmetrien in der pädagogischen Interaktion aus der Perspektive von Lehrpersonen“.

Ebenfalls auf der Sektionstagung im September 2024 an der TU Dresden wurde die Jubiläumsschrift mit dem Titel „50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE“ (ISBN 978-3-8474-2720-9) der Öffentlichkeit vorgestellt. Auch das Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen. In – einschließlich des Beitrags zur Ein- und Hinführung – 18 Aufsätzen geht es um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sektion und der Disziplin sowie deren Selbstverständnis. Die Herausgebenden – neben dem aktuellen Vorstand auch Karin Büchter (Hamburg) und Ulrike Weyland (Münster) – erhoffen sich damit neue und weitere Impulse für die Entwicklung der Sektion und der Wissenschaftsdisziplin. Bezüglich der Jahreszahl wird von der Gründung bzw. Etablierung in der DGfE im Jahre 1974 ausgegangen. Neuere Rechercheergebnisse zeigten allerdings, dass es bereits deutlich früher Bestrebungen gegeben hatte, innerhalb der DGfE eine solche Kommission aufzubauen. Auf Initiative des Hamburger Professors Hermann Lange gab es schon am 10. April 1972 in Nürnberg eine von ihm moderierte konstituierende Sitzung jener Kommission.

Mitwirkungen in DGfE-Arbeitsgruppen

Die DGfE hatte im Herbst 2022 eine sektionsübergreifende Arbeitsgruppe „Aktuelle Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung“ eingerichtet. Ulrike Weyland (Münster) und H.-Hugo Kremer (Paderborn) waren in dieser Arbeitsgruppe vertreten. Im Februar 2024 wurde eine Stellungnahme verabschiedet, die auf den Seiten der DGfE veröffentlicht wurde.

Innerhalb der DGfE hat sich eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe zu Fragen einer zukunftsfähigen Erziehungswissenschaft gebildet, die zum Thema „(Nicht-)Nachhaltigkeit“ im Herbst 2025 eine DGfE-weite Tagung anstrebt. Die Einladung zur Mitarbeit haben vier Sektionsmitglieder angenommen, die nunmehr zunächst eine interne AG bilden werden: Harald Hantke (Lüneburg), Julia Hufnagl (Bamberg), Gerhard Minnameier (Frankfurt am Main) und Karina Kiepe (Paderborn). Folgende zentrale Frage wurde von der Initiatorin, Ursula Stenger (Köln) formuliert: Wie kann die Erziehungswissenschaft bzw. wie können ihre Subdisziplinen durch ihre Forschung und Lehre gesellschaftliche und ökologische Transformationsdynamiken (mit-)gestalten, um die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft, die Möglichkeit, Bereitschaft und das Vertrauen in demokratisch-solidarische Mitgestaltung in planetarer Verantwortung zu fördern?

Weitere aktuelle Anliegen

Der Sektionsvorstand hat die jüngsten Entwicklungen an verschiedenen Standorten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Kenntnis genommen. Sehr erfreulich ist, dass die Universität Potsdam in Abstimmung mit dem Land Brandenburg den Aufbau einer eigenständigen Lehrkräfteausbildung für berufsbil-

dende Schulen konkretisiert und hierbei die Einrichtung mehrerer entsprechender Professuren erfolgreich forciert hat. Hingegen muss an der Leuphana Universität Lüneburg die Einstellung zunächst des Bachelor- und etwas später dann des Masterstudiengangs zur Ausbildung von Lehrkräften in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, respektive der ökonomischen Bildung, registriert werden. Leider wird zudem die zuvor avisierte Zuteilung freierwerdender Ressourcen zugunsten der auszubauenden beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik in Lüneburg nicht umgesetzt werden. Das Handeln des Sektionsvorstandes in dieser Angelegenheit ist in vorherigen Berichten nachzulesen. Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beobachtet ferner auch weiterhin mit großer Sorge politische Aktivitäten, zur Sicherung des Bedarfs an Lehrkräften von Berufskollegs (berufsbildenden Schulen) in Nordrhein-Westfalen eigenständige Studiengänge an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) einzurichten. Ziel des Sektionsvorstandes ist es, in NRW wie anderswo, auch zukünftig eine qualitativ hochwertige Lehrkräftebildung für Berufskollegs bzw. berufsbildende Schulen sicherzustellen.

Aus der Sektion sind Susan Seeber (Göttingen) und Birgit Ziegler (Darmstadt) Mitglieder der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz. Zum SWK-Gutachten „Sicherung von schulischen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I für den Übergang in die berufliche Erstausbildung“ hat die Geschäftsstelle der SWK zu einem Stakeholder-Hearing in die KMK-Geschäftsstelle eingeladen. Für die Sektion war Esther Wintner (Duisburg-Essen) als Teilnehmerin vorgesehen, wobei der Termin, der ursprünglich für den 17. September 2024 geplant war, nach hinten verschoben werden musste.

In der vergangenen Ausgabe der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ (Heft 68, S. 117-123) sind die niedergeschriebenen Gedanken von Andrea Burda-Zoyke (Kiel) und H.-Hugo Kremer (Paderborn) zum Papier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der Arbeitsgruppe „Inklusionsforschung“ in der DGfE erschienen. Der Beitrag wurde in Abstimmung mit dem Sektionsvorstand verfasst.

Da das im März 2024 vom DGfE-Vorstand verabschiedete „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik betreffen müsste, hat sich der Sektionsvorstand dazu entschieden, eine kurze Stellungnahme zu verfassen, die den Prozess und vor allem die inhaltliche Komponente des Kerncurriculums aufnehmen und in Beziehung zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik setzen soll. Die Veröffentlichung ist in dieser Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“ vorgesehen.

Sektionsinterne Anliegen

Innerhalb der Sektion hatte nach Anregung von Frank Achtenhagen (Göttingen) und unter Federführung von Kristina Kögler (Stuttgart) eine Gruppe ihre Arbeit aufgenommen, die sich in virtuellen Treffen der Frage widmete, wie die

forschungsmethodische Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses angemessen gestärkt werden könne. Zielgruppe sollen vorrangig Promovierende, aber auch Post-Docs sein. Auf der Mitgliederversammlung zur Sektionstagung wurden die erarbeiteten Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Die grundlegende Zielsetzung besteht in der standortübergreifenden Bündelung und Streuung methodischer und methodologischer Expertise zur Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität und in der Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Methodenfragen.

Der Sektionsvorstand wird sich auf Anregung von Evelin Wuttke (Frankfurt am Main) in nächster Zeit mit der Frage nach fakultätsweit einheitlichen Standards für kumulative Qualifikationsarbeiten befassen. In vielen sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fakultäten gibt es immer wieder Diskussionen über den Umstand, dass im Bereich der Berufsbildungsforschung klassischerweise nicht in A-Journals veröffentlicht wird, Forscherinnen und Forscher der Disziplin häufig nur im deutschsprachigen Kontext publizieren und viele der einschlägigen und wichtigen Fachzeitschriften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht gerankt sind. Daher wird sich auf der Mitgliederversammlung eine Gruppe konstituiert haben, die sich dieser Problematik annimmt und eine Argumentationslinie für die Sektion bzw. die Sektionsmitglieder entwirft, die dann mit an den eigenen Standort genommen werden kann.

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

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Vorstandsarbeit

Im Berichtszeitraum hat sich der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik regelmäßig zu digitalen Sitzungen getroffen. Turnusmäßig konnte die letzte Mitgliederversammlung am 11. März 2024 auf dem DGfE-Kongress in Halle durchgeführt werden, der Vorstand sich den Mitgliedern der Kommission Sozialpädagogik persönlich vorstellen und über die aktuelle Vorstandstätigkeit berichten. Der Vorstand wurde im Zuge aktueller Publikationen zum Thema Aufarbeitung sexualisierter Gewalt durch die Mitglieder aufgefordert, diesem Thema im Rahmen einer eigenständigen Veranstaltung nachzugehen. Vereinbart wurde eine Tagung, die zwischenzeitlich für den Herbst 2025 terminiert wurde, um hinreichend Gelegenheit zu einer fundierten Vorbereitung zu haben. Diese Tagung wird sich gezielt mit der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Handlungs- und Forschungsfeldern der Sozialpädagogik befassen, aber auch mit dem Umgang von Forschungsbefunden zu diesem Thema unter Fachkolleg*innen. Sie wird aktuell von der AG Aufarbeitung vorbereitet (siehe unten). Als Reaktion auf die aktuell geführten Diskussionen zu sexualisierter Gewalt und im Interesse für einen sachlichen Dialog in der Kommission Sozialpädagogik hat der Vorstand eine Stellungnahme verfasst und auf der Homepage der Sektion veröffentlicht. Der Vorstand tritt ein für eine kritische Debatte zu diesem Thema – ohne Polemik und Vorverurteilung – und verbittet sich jede Form der Diffamierung von Fachkolleg*innen.

Auf dem DGfE Kongress in Halle wurde vom Vorstand ein Symposium zum Thema „Die ökologische Krise der Sozialpädagogik und die Chancen einer nachhaltigen Transformation“ durchgeführt. Michael Winkler, Marie Frühauf und Karin Böllert haben zum Zusammenhang von Ökologie und Krise in/für der/die Sozialpädagogik referiert.

Gemeinsam mit der PfdK wurde eine Stellungnahme zum Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung der DGfE „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ verfasst (siehe Homepage der Sektion). Das Papier zielt auf eine Fokussierung von Inklusionsanforderungen in sozialpädagogischen wie kindheitspädagogischen Handlungsfeldern, die auch in der erziehungswissenschaftlichen Lehre sichtbar gemacht werden müssen.

Der Call for Papers für die anstehende Kommissionstagung 2025 in Augsburg wurde im Juli über den Kommissionsverteiler veröffentlicht. Die Tagung steht unter dem Titel „Forsch(end)e Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Positionierungen“. Gezielt soll der Be-

deutung von Forschung für die Sozialpädagogik und Fragen nach Forschungsethik, dem Verhältnis von Theorie und Empirie, nach Forschungskonjunkturen und methodologischen Bestimmungsversuchen nachgegangen werden. Einreichung können bis zum 15. November erfolgen (Einreichungen unter forschende.Sozialpaedagogik@phil.uni-augsburg.de).

Der Vorstand beteiligt sich gegenwärtig und in Reaktion auf die Neuregelungen zum WissZeitVG an der Gestaltung eines Schwerpunkthefts im Sozialmagazin zum Thema *#wissenschaftend#*. Mitglieder der Kommission aus unterschiedlichen Statusgruppen haben sich zu einem Autor*innenkollektiv zusammengeschlossen, um die Folgen für die betroffenen Wissenschaftler*innen und die akademische Wissensproduktion auszuloten.

Tobias Franzheld (Erfurt)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG 2024

Die diesjährige Theorie-AG findet am 6. und 7. Dezember 2024 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 Paper beworben haben und entsprechend ausgewählt werden. Der zweite Tag der Theorie-AG wird durch ein Schwerpunktthema gestaltet, das unter dem Titel „Klasse – Klassismus. What matters?“ steht. Für diesen Teil konnten bereits Annett Kupfer (Dresden), Constantin Wagner (Mainz) und Holger Ziegler (Bielefeld) gewonnen werden. Der Themenschwerpunkt wird durch eine Lesung am Freitagabend unter dem Titel „Klasse und Klassismus in der Gegenwartsliteratur“ eröffnet. Dazu werden ausgewählte Texte von den Schauspieler*innen Judith Patzelt und Omar El-Saidi rezitiert. Alle an Fragen der sozialpädagogischen Theorie interessierten Kolleg*innen sind herzlich willkommen, sowohl Abstracts für Papers einzureichen als auch die Theorie-AG als Teilnehmer*innen zu besuchen. Anfragen zur Theorie-AG können an Holger Schoneville (holger.schoneville@uni-due.de) gerichtet werden.

Holger Schoneville (Duisburg-Essen)

Empirie-AG 2024

Die Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik fand vom 28. bis 29. Juni 2024 in Haus Neuland in Bielefeld-Sennestadt statt. Sie versteht sich als Austauschplattform zu vielfältigen Fragen der empirischen Forschung in der Sozial-

len Arbeit. Zur Diskussion standen acht Vorträge, die unterschiedliche methodische und methodologische Zugänge, Forschungsthemen und Fragestellungen umfassten. Den Abendvortrag hielt Karin Bock (Technische Universität Dresden) zusammen mit Stephanie Meiland (Stiftung Universität Hildesheim) zum Thema „Heimerziehung als Spezialauftrag. Methodisches Vorgehen im Forschungsverbund ‚DDR- Spezialheime‘“. Darin stellten sie ihr mehrdimensionales rekonstruktives Erhebungsdesign und zentrale Ergebnisse des vierjährigen Verbundprojekts „DDR-Spezialheime“ vor, das von 2019 bis 2022 vom BMBF im Rahmen der Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben auf dem Gebiet der DDR-Forschung gefördert wurde. Karin Bock hat sich mit der diesjährigen Empirie-AG aus der Organisationsgruppe verabschiedet. Die Anwesenden dankten Karin Bock für ihren langjährigen, engagierten Einsatz für die Kommission und die Empirie-AG. Wir begrüßen als neues Mitglied der Organisationsgruppe Maximilian Schäfer (Universität Osnabrück).

Zur nächstjährigen Empirie-AG vom 4. bis 5. Juli 2025 sind alle an Fragen und Themen der sozialpädagogischen Forschung interessierten Kolleginnen und Kollegen schon jetzt herzlich eingeladen.

Sandra Landhäuser (Paderborn) und Nina Thieme (Duisburg-Essen)

AG Aufarbeitung sexualisierte Gewalt

Die kommissionsinterne Arbeitsgemeinschaft zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt hat auch in den vergangenen Monaten rege gearbeitet. So fand im Mai 2024 ein hybrides Treffen in Hamburg statt, weitere digitale Treffen im Januar, März und im Juni. Zudem wurden zwei digitale Treffen mit Vertreter*innen des DGfE-Gesamtvorstandes durchgeführt, um die Aufarbeitungsprozesse der verschiedenen Ebenen innerhalb der Fachgesellschaft abzustimmen.

Nach der Veröffentlichung des zweiten Berichts zu „Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“ (Baader et al. 2024) im Februar 2024 hat auch die Diskussion um die Verstrickung von Kommissionsmitgliedern deutlich an Fahrt aufgenommen. So wurde auf der Kommissionssitzung im März in Halle ein Bedarf an Möglichkeiten der Auseinandersetzung von den Kommissionsmitgliedern formuliert, der innerhalb der AG insbesondere als Frage einer Herbsttagung aufgegriffen wurde. Es zeigte sich, dass eine so rasch angesetzte Veranstaltung nicht mit der nötigen Differenziertheit organisiert werden kann. Daher hat sich die AG entschlossen, eine kommissionseigene Veranstaltung zur Aufarbeitung im Herbst 2025 anzusetzen. Die AG wird das nächste Mal im Herbst 2024 in Präsenz tagen, um die Aufarbeitungsprozesse innerhalb der Kommission zu begleiten, besonders aber um die Tagung in 2025 inhaltlich und strukturell weiter vorzubereiten.

Sarah Henn (Wuppertal) und Anselm Böhmer (Ludwigsburg)

Forum gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit

Das Forum gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit (FoDeLa) hat im Jahr 2024 zwei Veranstaltungen organisiert. Am 23 und 24. Februar fand die Arbeitstagung „Rechte Landnahme in der Sozialen Arbeit – was tun?“ statt. Es gab Vorträge zu den Themen der Kindeswohlgefährdung im völkisch-neonazistischen Spektrum (Rebecca Folke), CIS-Frauen und LSBTI-Personen in der extremen Rechten (Katrin Degen) sowie dem Umgang mit Racial Profiling in der Heimerziehung (Zoë Clark). Zudem gab es offene Workshopformate darüber, wie rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit verhindert werden könnten (AG Disziplin) sowie Möglichkeiten des Umgangs mit Risiken, die sich für Forschende und Betroffene aus dem Forschungsprozess über völkisch-neonazistische Gruppen sowie Ideologien der Ungleichheit ergeben (AG Forschung). Es haben rund 50 Personen aus Wissenschaft, Studium und Praxis an der Tagung teilgenommen.

Am 12. Juni 2024 hat das FoDeLa den Studientag „Die extreme Rechte und die Gefährdung der Demokratie“ veranstaltet. Dieser Studientag wurde ausgerichtet von der Hochschule Düsseldorf, der Technischen Hochschule Köln und der Universität Siegen. Der Gegenstand dieses Tages war die Suche nach sozialpädagogischen und politischen Antworten darauf, dass die Soziale Arbeit zunehmend von Angriffen der extremen Rechten unter Druck gerät. Die drei Keynotes thematisierten die Gefahren der Normalisierung extrem rechter Positionen (Fabian Virchow), den nötigen Entwicklungsbedarf in der Praxis, um mit rechten Landnahmen umzugehen (Heike Radvan) sowie die Möglichkeiten die Perspektiven der Rassismus- und Rechtsextremismusforschung zusammenzudenken (Cihan Sinanoğlu). Es haben rund 530 Personen an über 40 Workshops teilgenommen.

Im nächsten Frühjahr wird FoDeLa einen weiteren Studientag an der Hochschule/PH Freiburg ausrichten und eine weitere Arbeitstagung an der TH Köln.

Zoë Clark (Siegen)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Im Vorfeld der diesjährigen Empirie AG gab es aus dem Netzwerk heraus zwei Aktivitäten. Interessiert nachgefragt wurde das JuWiSozA-Peer-Kolloquium als eine neue Möglichkeit, eigene Schreibprojekte (Artikel, Dissertation) in einem kollegialen Rahmen zu diskutieren. Da eine Anreise vor 11 Uhr aber für einige nicht möglich war, musste es leider abgesagt werden. Im Rahmen eines informellen Netzwerktreffens beim gemeinsamen Mittagessen wurden Themen gesammelt, mit denen wir uns im Netzwerk weiter auseinandersetzen könnten. Zu dem Thema „Macht und Machtmissbrauch“ hat sich eine Arbeitsgruppe gefunden, die sich damit intensiver befassen möchte.

Zudem ist das Netzwerk aktiv an der AG Strukturelle Verankerung der Partizipation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierung in der DGfE beteiligt. Ein größeres Treffen zur Entwicklung unterschiedlicher Modelle wird im Oktober stattfinden.

*Stephan Dorf (Wuppertal), Sarah Henn (Wuppertal)
und Franziska Leissenberger (Dortmund)*

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Berichte aus dem Vorstand

Gegenstandsbestimmung – Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?

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 Sprecher*innengruppe der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit hat es sich seit dem Frühjahr 2021 zur Aufgabe gemacht, die Diskussion über die Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit aufzugreifen und eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich dieser „Disziplin im Werden“ anzuregen. In unterschiedlichen Austauschformaten (Symposium, Arbeitsgruppentreffen, Mitgliederversammlung sowie Systematisierungen der Ergebnisse durch die Sprecher*innengruppe) wurden Konkretisierungen in Bezug auf den Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit vorgenommen und diskutiert, was das Genuine, auch in Abgrenzung zu anderen Disziplinen, ist. Der Vorschlag für eine Gegenstandsbestimmung wurde bei der Mitgliederversammlung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit am 11. März 2024 im Rahmen des Kongresses des DGfE zur Diskussion gestellt. Im Laufe der Diskussion wurden kleinere Änderungen vorgenommen und das Papier schließlich per Abstimmung angenommen (vgl. Cloos/Burghardt/Eckhardt/Kaiser-Kratzmann/Franke-Meyer, erscheint als Diskussionsbeitrag in der Frühen Bildung).

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

Tagungen der Kommission

Empirie-AG

Die nächste Empirie AG beschäftigt sich mit dem Thema „Möglichkeiten und Grenzen von Methoden und Methodologien in der Pädagogik der frühen Kind-

heit“. Geplant ist die Werkstatt für Frühjahr 2025 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter/Bonn. Der genaue Termin sowie ein Call for Papers werden frühzeitig bekannt gegeben.

*Oktay Bilgi (Köln), Martina Janßen (Erfurt),
Philipp Gelitz (Alfter) und Stefanie Greubel (Alfter)*

Theorie-AG

Die diesjährige Theorie AG zu „Perspektiven auf frühe digitale Bildung“ musste aufgrund von Terminüberschneidungen abgesagt werden. Über die weitere Planung der Theorie AG sprechen wir auf der Mitgliederversammlung im Rahmen der Jahrestagung (27. Februar bis 1. März) an der Freien Universität Bozen.

Oktay Bilgi (Köln) und Ursula Stenger (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen

Das aktuelle Sprecher*innen-Team der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler*innen bilden Bianca Bloch, Lars Burghardt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Samuel Kähler (Pädagogische Hochschule Freiburg), Sebastian Rost (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen) und Jan-Niclas Peeters (Universität Vechta).

Am 15. und 16. September 2023 fand an der Universität Graz die 20. Tagung der Nachwuchsgruppe in der PfdK mit dem Titel „Qualität im Feld (der Pädagogik) der frühen Kindheit – Chancen, Perspektiven und Entwicklungen“ statt. Organisiert wurde die Tagung von Mailina Barta, Sarah Feierabend und Anna Libiseller. Den Auftakt der Tagung markierte ein Keynotevortrag von Prof. Dr. Walter-Laager. Im Mittelpunkt der Tagung standen die Beiträge der Nachwuchswissenschaftler*innen, die Einblicke in Qualifizierungsarbeiten geben und produktive Diskussionen hervorgerufen haben.

Die 21. Tagung der Nachwuchswissenschaftler*innen findet vom 27. bis 28. September 2024 an der Universität Hildesheim statt. Organisiert wird die Tagung vom Sprecher*innenteam der Nachwuchswissenschaftler*innen Pädagogik der frühen Kindheit sowie Svenja Garbade und Hanna Wentz. Die Keynote hält Prof. Dr. Ina Kaul mit dem Fokus auf berufsbiographische Aspekte in der wissenschaftlichen Karriere.

In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit“ fand vom 4. März 2024 bis zum 6. März 2024 abermals die „Gemeinsame Schreibzeit der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung“ statt. Das Format hat sich damit verstetigt und neben der Arbeit am eigenen Schreibprojekt findet hierüber eine gute Vernetzung und Austausch statt.

Zudem ist von unterschiedlichen Publikationsprojekten zu berichten. Im September 2024 wird der Sammelband „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik“ von Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Kathari-

na Kaiser und Ina Kaul erscheinen. Zwei weitere Buchprojekte sind derzeit in Planung: Zu nennen sind zuvorderst die beiden Sammelbände „Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit – Verschiedene Sichtweisen auf ein ‚alltägliches‘ Phänomen“ von Vera Eling, Michelle Meier, Magdalena Ramirez und Franka Baron sowie „Konstruktionen, Bilder und Vorstellungen? Das Kind als Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit“ von Samuel Kähler, Vanessa Pieper, Michelle Meier und Laura von Albedhyll.

Zentrales Element der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler*innen ist die Vielzahl der verschiedenen Arbeitsgruppen. Gegenstände dieser Arbeitsgruppen sind u. a. Fragen der Forschungsethik, forschungsmethodische und -methodologische Reflexionen, Interpretationsgruppen oder Wege der Wissenschaftskommunikation.

Zusätzlich gibt es einen E-Mail-Verteiler für die Nachwuchsgruppe. Weitere Informationen zu den Aktivitäten finden sich auf der Homepage der Kommission. Der E-Mail-Verteiler wird von Lars Burghardt (lars.burghardt@uni-bamberg.de) betrieben, hierüber werden Stellenangebote, Call for Papers und relevante Informationen aus der Pädagogik der frühen Kindheit verschickt.

Bei der nahenden Kommissionstagung der PdfK im März 2025 in Bozen wird es erneut Gelegenheit geben, sich im Nachwuchs auszutauschen und zu vernetzen. Hierfür ist ein expliziter Zeitslot in Planung, bei dem u. a. die Arbeit der Nachwuchsgruppe und der AGs vorgestellt werden.

Lars Burghardt (Bamberg)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Die Sektion Erwachsenenbildung hat sich im Zuge der Diskussion um das Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft mit der Aktualisierung des Kerncurriculums Erwachsenenbildung befasst, das 2006 im unter dem Titel „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ verfasst wurde. Dazu hat sich innerhalb der Sektion eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Maria Kondratjuk und Carola Iller gegründet. In diesem Rahmen wurde diskutiert, welche Themen, Methoden und Zugänge innerhalb eines Schwerpunktstudiums der Teildisziplin abgedeckt sein sollten. Das Kerncurriculum bietet für die Hochschulstandorte eine Orientierung, die entweder ein Schwerpunktstudium im Masterstudium anbieten oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung in erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten integriert haben.

Das Thema Inklusion wird innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung diskutiert. Es gab dazu ein Online-Treffen am 24. Juni 2024, organisiert von Silke Schreiber-Barsch und Katrin Kraus, zu dem alle Sektionsmitglieder eingeladen waren. Das Treffen diente einerseits der Vernetzung von Wissenschaftler:innen, die sich mit Inklusion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung befassen, und zum einen der Diskussion des Beitrags der Sektion Erwachsenenbildung. Zum anderen wurde dort das Diskussionspapier der DGfE AG Inklusionsforschung diskutiert und die Rückmeldungen fließen wieder dort ein.

Innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung hat sich eine Gruppe von Autorinnen und Autoren mit den aktuellen Bedingungen und Zukunftsperspektive von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen befasst. Unter dem Titel „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen der Erwachsenenbildung“ werden die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung demnächst als Buch, herausgegeben von Malte Ebner von Eschenbach und Maria Kondratjuk, im Verlag Barbara Budrich erscheinen.

Darüber hinaus werden in Zusammenarbeit von Sektionsvorstand und den jeweiligen lokalen Organisationskomitees die Sektionstagungen nach- bzw. vorbereitet. Zur Sektionstagung 2023, die an der LMU München durchgeführt wurde, steht der Tagungsband mit dem Titel „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ kurz vor der Veröffentlichung in der Schriftenreihe der Sektion im Verlag Barbara Budrich. Diese soll zur Jahrestagung der Sektion 2024 erfolgen, die an der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen) zum Thema „Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion“ stattfinden wird. Zudem liegt für die Sektionstagung 2025 ein Vorschlag

für Ort, Zeit und ein Thema vor, der an der nächsten Mitgliederversammlung vorgestellt wird, so dass dazu ein Beschluss gefasst werden kann.

Während des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024 in Halle fand am 11. März 2024 im Englischen Saal der Franckeschen Stiftungen an der MLU Halle eine Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung statt.

Matthias Rohs (Kaiserslautern)

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Dimensionen der Nachhaltigkeit in Freizeit und Tourismus: 7. Bremer Freizeitkongress in Verbindung mit der AKTF-Jahrestagung 2024

Nachhaltigkeit: wichtig für die Zukunft von Freizeit und Tourismus

Der 7. Bremer Freizeitkongress Ende Mai 2024 an der Hochschule Bremen war ein voller Erfolg. Darin waren sich Veranstalter, Referenten und Teilnehmende schnell einig. Zwei Tage lang diskutierten über 90 Teilnehmende aus ganz Deutschland über verschiedene Aspekte der Nachhaltigkeit in Freizeit und Tourismus. Tatkräftig unterstützt wurde die Veranstaltung durch die Kommission Pädagogische Freizeitforschung der DGfE. Zum ersten Mal wurde der regelmäßig stattfindende Freizeitkongress in Verbindung mit der Jahrestagung des Arbeitskreises Tourismusforschung (AKTF) in der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) veranstaltet und ermöglichte so einen Austausch unterschiedlicher Forschungstraditionen: raumbezogene Ansätze, mobile Freizeit und Aspekte der Lebensqualität im Wohnumfeld.

Eröffnet wurde die Veranstaltung durch ein Grußwort des Rektors der Hochschule Bremen, Prof. Dr. Konrad Wolf. Er stellte den Wert der Nachhaltigkeit für das Studienangebot an der HSB heraus und machte deutlich, wie sehr die Hochschule heute schon in die Entwicklung von Lösungen auf technischer und gesellschaftswissenschaftlicher Ebene involviert ist. Insofern passe die Veranstaltung sehr gut in die strategische Ausrichtung von Lehre und Forschung. Der Freizeitkongress 2024 war geprägt durch ein intensives Programm mit drei Plenumsvorträgen und neun thematischen Foren. Zahlreiche Referentinnen und Referenten von Hochschulen und Instituten stellten ihre aktuellen Forschungsarbeiten und Positionen zur Diskussion. Eingeleitet wurde die Veranstaltung durch den Vortrag von Prof. Dr. Marius Mayer (Hochschule München) zu Grundfragen der Nachhaltigkeit und zur strategischen Ausrichtung auf Destinationsebene: Von der Emissionsbilanzierung zur touristischen Klimastrategie geht der Weg, war die klare programmatische Botschaft. Trotz der Unschärfe des ethisch-normativen Konzepts Nachhaltigkeit gilt es heute offenbar viele Akteure zu aktivieren und einzubinden und gemeinsam zielbezogene Maßnahmen gegen ein Voranschreiten des Klimawandels zu entwickeln und umzusetzen. Bildung für nachhaltige Entwicklung kam in zahlreichen Beiträgen zur Sprache, thematisiert wurden unter anderem die Potenziale des Weltnaturerbes Wattenmeer und des Nationalparks Schwarzwald sowie die Möglichkeiten eines Lernens im Rahmen von historischen Festivals.

Die Schlussbilanz der zweitägigen Veranstaltung stellte noch einmal die wichtigen übergreifenden Anliegen und Forschungsperspektiven heraus:

- eine kritische Analyse von Begriffen und Konzepten: Konstrukte der Nachhaltigkeit, Indikatoren usw.
- Ausrichtung der wissenschaftlichen Kompetenz auf fundiertes Messen, Bilanzieren und zielbezogenes Handeln
- partizipative Planung in Freizeit und Tourismus unter Beteiligung von Einwohnern und potenziell Betroffenen
- Bildung für nachhaltige Entwicklung in vielfältigen Formen und Weiterentwicklung von didaktischen Modellen.

Der Bremer Freizeitkongress ist seit Beginn ein wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Im Mittelpunkt steht eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit. Freizeitwissenschaft ist dabei als eine interdisziplinäre Spektrumswissenschaft zu verstehen, die verschiedene Sichtweisen auf das Phänomen Freizeit zusammenführt. Der Kongress soll so ein Ort für einen übergreifenden Erfahrungsaustausch sein und die Freizeit- und Tourismuswissenschaft vorantreiben. Die siebte Konferenz im Mai 2024 mit spannenden Querschnittsthemen, inspirierenden Begegnungen und kritischen Debatten ist insgesamt sehr gut verlaufen. Viele Teilnehmende wünschten sich eine Fortführung der Veranstaltungsreihe. „Demografischer Wandel“ und „künstliche Intelligenz“ wären zwei mögliche Themenschwerpunkte für die nächste Konferenz. Prof. Dr. Renate Freericks dankte in ihrem Schlusswort für die Veranstalter allen Unterstützern und den vielen Helferinnen und Helfern der Tagung. Prof. Dr. Tim Freytag vom „Arbeitskreis Tourismusforschung“ betonte die reibungslose und fruchtbare Kooperation und sah viele Chancen in einer stärkeren Integration von Freizeit- und Tourismusforschung.

Dieter Brinkmann (Bremen) und Renate Freericks (Bremen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Aktivitäten in der Sektion

Vom 19. bis 21. März 2025 findet an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung mit dem Titel „Pädagogische Professionalität und Profession – eine Frage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung?“ statt. Die Tagung fragt nach geschlechtertheoretischen Reflexionen aktueller Diskurse über die Behebung des Fachkräftemangels in pädagogischen Handlungsfeldern sowie über Strategien und Konzepte zur Professionalisierung pädagogischer Praxis. Ziel der Tagung ist es, die Relevanz der Kategorie Geschlecht für Fragen pädagogischer Professionalisierung und Professionalität zu erkunden und zu diskutieren.

Das von der Sektion unterstützte Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2024 mit dem 20. Band „Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“, herausgegeben von Anna Hartmann und Jeannette Windheuser.

2024 erscheint Band 10 der Schriftenreihe der Sektion, herausgegeben von Antje Langer, Claudia Mahs, Christine Thon und Jeannette Windheuser mit dem Titel „Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“.

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

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung der Kommission fand am 13. und 14. September 2024 an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich unter dem Titel „Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung ‚freudlos‘ sein?“ statt. Gleichzeitig war die Tagung das Symposium der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren sowie die Abschlussveranstaltung für das Movetia-Projekt „MentEd.ch“.

Die Tagung fand an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich statt (Oerlikon, Zürich Nord). Ihr vorauslaufend wurde eine Pre-Conference für die Agora/Junge Wissenschaft am 12. September 2024 an der Pädagogischen Hochschule Luzern organisiert.

Vorstandsarbeit

Das Sprecher:innen-Team der Kommission Psychoanalytische Pädagogik stand im ersten Jahr seiner Zusammenarbeit in Austausch mit der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie, der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit sowie der Sektion Sonderpädagogik, um inhaltliche Überschneidungen und gemeinsame Interessensgebiete, auch mit Blick auf mögliche gemeinsame Jahrestagungen hin, auszuloten. Ein Schwerpunkt der Vorstandsarbeit lag bei der Auseinandersetzung mit Fragen des sexuellen Missbrauchs im Kontext der Kommission sowie der Etablierung eines eigenen Arbeitskreises hierzu.

Aktivitäten der Kommission

Am 2. Mai 2024 traf sich der „Runde Tisch Psychoanalytische Schulpädagogik“ auf Einladung von Dr. Dr. Achim Würker digital. Thematisch stand dabei die Frage nach konkreten Projekten im Fokus, die innerhalb des Runden Tisches bearbeitet werden sollten. Auf der Jahrestagung 2024 in Zürich traf sich der „Runde Tisch Psychoanalytische Schulpädagogik“ erneut und arbeitete an dieser Frage weiter.

Prof. Dr. David Zimmermann, HU Berlin, ist Ansprechpartner der Kommission im Rahmen einer Initiative zu „Planetaren Zukünften und (Nicht-) Nachhaltigkeit als Transformations-Herausforderung für die Erziehungswissenschaften“ in der DGfE.

Auf der Mitgliederversammlung am 11. März 2024 in Halle wurde die Umstellung der Publikationsstrategie der Schriftenreihe der Kommission von Print auf Open-Access mit einer Enthaltung beschlossen.

Im Juni 2024 wurde aus dem Vorstand heraus, namentlich Prof. Dr. Thomas Müller, die AG „Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexueller/sexualisierter Gewalt: Der Beitrag der Kommission Psychoanalytische Pädagogik“ begründet. Die Idee zur Einrichtung der AG lag in der Frage begründet, ob es in der Geschichte und Gegenwart der Kommission Strukturen, Gruppen oder einzelne Personen gab oder gibt, die sexuelle/sexualisierte Gewalt in- und außerhalb der Kommission begünstigt, angewandt oder gedeckt haben. Die Kommission schließt sich damit Initiativen der DGfE als solcher sowie der Sektionen Sozialpädagogik und Sonderpädagogik an. Zudem soll mit der AG eine Gruppe eingerichtet und verstetigt werden, die die Entwicklung künftiger Strukturen, Gruppen und Mitglieder unter den genannten Gesichtspunkten in den Blick nimmt.

Der Vorstand hat die kommissionsbezogene Kommentierung der „Stellungnahme der DGfE zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung“ umgesetzt.

Veröffentlichungen der Sektion/Kommission

- Reischl, Julia (2023): Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts. (= Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv362chtz>.
- Garz, Detlef/Welter, Nicole (2023): Emigrationserfahrungen eines Psychoanalytikers. Heinz Lichtenstein alias Martin Andermann. (= Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 1). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.8692988>.
- Winger, Antonia (2024): Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe. (= Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742487>.
- Kreuzer, Tillmann/Langnickel, Robert/Behringer, Noëlle/Link, Pierre-Carl (2024) (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel. (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 18). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743069>.

Personalia

Am 27. Juni 2024 wurde Prof. Dr. Wilfried Datler im Großen Festsaal der Universität Wien feierlich aus der Kurie der Professorinnen und Professoren der Univer-

sität verabschiedet. Die Abschiedsveranstaltung stand unter dem Titel „Psychoanalytisch inspirierte Annäherungen an herausfordernde Lebenslagen aus der Perspektive von Wissenschaft und Literatur.“ Die Kommission dankt Prof. Dr. Willfried Datler als einer ihrer Gründungsfiguren für sein Engagement für die Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin und pädagogische Praxis.

Am 12. März 2024 bekam Prof. Dr. Margret Dörr, ehemalige Vorsitzende unserer Kommission, im Rahmen der DGfE-Mitgliederversammlung die Ehrenmitgliedschaft für ihre besonderen Verdienste innerhalb der DGfE verliehen. Prof. Dr. Christine Wiezorek hielt die Laudatio.

Dr. Marian Kratz vertritt aktuell die Professur für Gesellschaftliche Teilhabe bei Beeinträchtigungen und Behinderungen in außerschulischen Handlungsfeldern an der RPTU Kaiserslautern-Landau.

Dr. Lisa Janotta hat den Ruf an die Universität Osnabrück auf die „Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Rassismusforschung“ am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Frühe Bildung angenommen.

*Thomas Müller (Würzburg), Marian Kratz (Landau)
und Nina Hover-Reisner (Wien)*

PERSONALIA

Nachruf für Prof. Dr. Lothar Böhnisch

Am 27. Juni 2024, kurz nach seinem 80. Geburtstag, ist Prof. Dr. Lothar Böhnisch verstorben. Prof. Dr. Lothar Böhnisch hat die theoretischen Diskussionen zur Sozialpädagogik mit seinem historisch-systematischen und sozialpolitisch begründeten Konzept der Lebensbewältigung in den vergangenen 50 Jahren entscheidend mitgeprägt. Zudem hat er wohl als einer der ersten Geschlechterforscher in der Erziehungswissenschaft einen kritisch-reflexiven Umgang mit Männlichkeitskonstruktionen begründet und diesen auch konsequent eingefordert. Maßgeblich hat er zudem die Jugend- sowie Kinder- und Jugendhilfeforschung in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren in Deutschland sozialwissenschaftlich geöffnet. Prof. Dr. Lothar Böhnisch hat Geschichte, Soziologie und Ökonomie in München und Würzburg studiert. Ab 1970 war er am Deutschen Jugendinstitut (DJI) tätig, zuerst als Wissenschaftlicher Mitarbeiter und dann als Abteilungsleiter im Bereich Jugend und Jugendhilfe und von 1981 bis 1984 als kommissarischer Direktor des DJI. Als außerplanmäßiger Professor an der Universität Tübingen hat er ab 1985 den Forschungsschwerpunkt Landjugend- und Regionalforschung aufgebaut.

An der Universität Tübingen hat Prof. Dr. Lothar Böhnisch 1977 promoviert und wurde dort 1982 auch habilitiert. 1992 wurde er zum Gründungsprofessor am neu gegründeten Institut für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit an der Technischen Universität Dresden berufen. Bis 2009 hatte er dort die Professur für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter inne. Nach seiner Emeritierung 2009 lehrte und forschte er an der Freien Universität Bozen.

Mit Prof. Dr. Lothar Böhnisch verliert die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und insbesondere die Kommission Sozialpädagogik einen Grundlagentheoretiker und kritischen Inspirator sowie sozialpolitisch engagierten Jugend- und Geschlechterforscher. Er wird uns als wichtige Stimme fehlen, die uns daran erinnert, dass es in der Erziehungswissenschaft sozialpolitisch begründete Positionen braucht, um gegen ökonomische Sachzwänge und soziale Ungerechtigkeiten zu streiten sowie für eine Sozialpädagogik einzutreten, die von den Lebenslagen und der Lebensbewältigung der Menschen an den Rändern der Wohlfahrtsgesellschaften ausgeht.

Wolfgang Schröer und Gerd Stecklina

Open Access © 2024 Autor*innen. 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).



André Epp
Julia Lipkina
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Bildung jenseits von Krisen?

Anfragen und Perspektiven
der qualitativen Bildungs- und
Biographieforschung

*Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und
Biographieforschung, Band 10*

2024 • 284 Seiten • kart. • 64,90 € (D) • 66,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2710-0 • eISBN 978-3-8474-1878-8 (Open Access)

In den Erziehungswissenschaften werden biografische Bildungsprozesse bisher überwiegend in Verbindung mit krisenhaften Erfahrungen und in dualen Kategorien untersucht. Dieser konzeptuellen Engführung setzt der Band eine Sammlung unterschiedlicher Beiträge entgegen, die versuchen Modalitäten und Anlässe von Bildung jenseits von Krisen zu denken. Die alternativen Zugänge helfen bildungstheoretische Konzeptualisierungen weiterführend zu diskutieren.



Daniel Goldmann
Sophia Richter
Thomas Wenzl (Hrsg.)

Die Grenzen der Erziehung revisited

Zum Ringen um das Verhältnis
von Idealen und pädagogisch
Möglichem

2024 • 259 Seiten • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2763-6 • eISBN 978-3-8474-1934-1 (Open Access)

100 Jahre nach dem Erscheinen von Bernfelds Kritik an der Pädagogik scheint diese weiterhin tief verstrickt in das Spannungsfeld zwischen normativ Gefordertem und Möglichem. Der Band analysiert sowohl empirisch als auch theoretisch gegenwärtige Themen schulischer und außerschulischer Praxis. Welche Grenzen hat Erziehung? Wie geht die Pädagogik mit diesen Grenzen um? Die Beiträge untersuchen die Aktualität von Bernfelds Kritik anhand empirischer Erscheinungsformen sowie Voraussetzungen, Bedingungen und Logiken des Auseinanderfallens von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Praxis.



Lydia Heidrich

Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen

Eine praxistheoretisch-
ethnographische Studie zu
Bildungsungleichheit im
Kontext neuer Migration

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 18

2024 • 414 Seiten • kart. • 88,00 € (D) • 90,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-3091-9 • eISBN 978-3-8474-3224-1 (Open Access)

Mit den verstärkten Migrations- und Fluchtbewegungen kamen um das Jahr 2015 viele Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland. Um diese Schüler*innen zu unterrichten, wurden improvisierte Vorbereitungsklassen eingeführt. In dieser qualitativen Analyse untersucht die Autorin, wie bildungsbehördliche und schulische Praktiken miteinander verflochten sind und dadurch ein Bildungsungleichheitsrisiko für neu Migrierte in Vorbereitungsklassen entsteht.



Karin Büchter, Volkmar Herkner,
Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer,
Ulrike Weyland (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschafts- pädagogik in der DGfE

Kontinuität, Wandel und
Perspektiven

*Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*
2024 • 385 Seiten • kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2720-9 • eISBN 978-3-8474-1891-7 (Open Access)

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft feiert ihr 50. Jubiläum. Von den Herausgebenden wird dies zum Anlass genommen, um auf Kontinuitäten sowie Veränderungen der Disziplin und der Sektion zu blicken. Die Beiträge beleuchten Diskurse bzw. Diskurslinien, Forschung, Selbstverständnis und Professionalisierungsfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

www.shop.budrich.de





Christin Tellisch
Alexander C. Lang

Pädagogische Beziehung und Digitalisierung

Zur Gestaltung von Lehrer-
Schüler-Beziehungen in digital
unterstützten Bildungsprozessen

2024 • 161 Seiten • kart. • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-3052-0 • eISBN 978-3-8474-1984-6 (Open Access)

Die pädagogische Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften kann viele Facetten haben. Der Band reflektiert den möglichen Einfluss des Einsatzes digitaler Medien auf die Beziehungsqualität kritisch auf Basis der Ergebnisse der Beobachtungsstudie des Forschungsprojektes „PaedBez“. Die Autor*innen beleuchten die Vielfalt pädagogischer Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen und stellen praxisorientierte Leitlinien zur Gestaltung dieser Beziehungen in digital gestalteten Lernumgebungen vor.