# Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 60, Jg. 31|2020

## Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung

Mit Beiträgen von
Isabell von Ackeren, Britta Behm,
Wolfgang Böttcher, Daniel Deimel, Axel Gehrmann,
Norbert Grube, Rolf-Torsten Kramer,
Olga Kunina-Habenicht, Katharina Kaja Kunze,
Andreas Hoffmann-Ocon, Anne Rohstock,
Martin Stein, Ewald Terhart
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag **Barbara Budrich**

# Impressum

*Erziehungswissenschaft*
Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich
Online-Ausgabe: https://ew.budrich-journals.de

*Herausgebende dieser Ausgabe:*
Prof. Dr. Harm Kuper
Freie Universität Berlin
E-Mail: harm.kuper@fu-berlin.de

Prof. Dr. Tanja Sturm
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

*Schriftleitung:*
Prof. Dr. Tanja Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Redaktion und Satz:*
Dr. Katja Schmidt
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

*Kontakt:*
E-Mail: ew@dgfe.de

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

Redaktionsschluss für Heft 61 ist der 15. August 2020

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

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
E-Mail: buero@dgfe.de
Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2020

# Erziehungswissenschaft

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

Heft 60
31. Jahrgang 2020
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

# INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL ..... 7

THEMENSCHWERPUNKT
„UNIVERSITÄRE LEHRKRÄFTEBILDUNG – HERAUSFORDERUNGEN UND PROFILBILDUNG“

*Wolfgang Böttcher*
Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft ..... 13

*Katharina Kaja Kunze*
Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher ..... 29

*Olga Kunina-Habenicht & Ewald Terhart*
Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung ..... 41

*Rolf-Torsten Kramer*
Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? ..... 51

*Isabell van Ackeren*
Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe ..... 57

*Axel Gehrmann*
Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes ..... 63

*Martin Stein*
Das Zentrum für Lehrerbildung als universitäre Einrichtung der Lehrkräftebildung – die Sicht der Fachdidaktik ..... 71

ALLGEMEINE BEITRÄGE

*Britta Behm, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon & Anne Rohstock*
Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE. Auszüge aus dem Zwischenbericht der bildungshistorischen Pilotgruppe ..... 77

*Daniel Deimel*
Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt ..... 101

## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

*Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2018 bis März 2020* ..... 111

*Antrag auf Satzungsänderung an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020* ..... 131

*Anhang zum Antrag auf Satzungsänderung an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020* ..... 133

*Antrag auf Erhöhung des Mitgliedsbeitrags für ordentliche Mitglieder* ..... 134

*Beschlussvorlage zur Beteiligung am Studieninformationsportal Studium.org* ..... 136

*Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung durch die DFG: Bericht des Fachkollegiums 109* ..... 138

## LAUDATIONES

*Hermann Josef Abs*
Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Frank Achtenhagen anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 151

*Elke Kleinau*
Laudatio für Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 155

*Tanja Sturm*
Laudatio für Dr. Katja Ludwig anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 159

*Elke Kleinau*
Laudatio für Prof. Dr. Birgit Herz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 161

*Christine Wiezorek*
Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 163

*Harm Kuper*
Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Merkens anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 165

## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

*Sektion 1 – Historische Bildungsforschung* ..... 167

*Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft* ..... 171

*Sektion 5 – Schulpädagogik* ..... 179

*Sektion 6 – Sonderpädagogik* ..... 183

*Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* ..... 188

*Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung* ..... 195

*Sektion 14 – Organisationspädagogik* ..... 197

NOTIZEN ..... 199

## PERSONALIA

*Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Brezinka* ..... 205

*Nachruf auf Prof. Dr. Rainer Kokemohr* ..... 209

*Nachruf auf Prof. Dr. Volker Krumm* ..... 213

*Nachruf auf Prof. Dr. Johann Andreas Möckel* ..... 215

# EDITORIAL

Die Lehrkräftebildung ist eine universitäre Querschnittaufgabe unter Beteiligung vieler Disziplinen und Fakultäten. Ihre Bearbeitung beruht auf der Annahme des Erfordernisses wissenschaftlicher Bildung für die professionelle Tätigkeit von Lehrpersonen. Die Erziehungswissenschaft steht zu dieser Aufgabe in einer besonderen Position. Im traditionell multidisziplinär angelegten Lehramtsstudium bilden die erziehungs- respektive bildungswissenschaftlichen Anteile die von allen Studierenden besuchte curriculare Schnittmenge, neben der sich die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und/oder spezifische erziehungswissenschaftliche – bspw. sonderpädagogische – Anteile je nach Lehramtstyp und Fächerkombination vielfältig differenzieren und jeweils nur von einem Teil der Studierenden besucht werden. Eine für die Organisation als Disziplin bedeutsame Folge dieser Position ist, dass die Erziehungswissenschaft den überwiegenden Teil ihrer Studierenden in Studiengängen hat, deren Gestaltung sie selbst nur zu einem geringen Anteil verantwortet (vgl. Kerst/Wolter 2020, S. 82). Die Adressierung zukünftiger Professioneller in den Lehramtsstudiengängen durch die Erziehungswissenschaft ist somit in einer sozialen Dimension von großer Reichweite, in einer zeitlichen Dimension dagegen von deutlicher Einschränkung geprägt. Wie steht es um die sachliche Dimension? Unter welchem Verständnis pädagogischer Professionalität und ihrer wissenschaftlichen Fundierung gestaltet sich der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrkräftebildung? Und welche Bedeutung hat der Bezug zur Lehrkräftebildung für die Profilierung der Erziehungswissenschaft als einer der größten universitären Disziplinen?

Neu sind diese Fragen weder für das Fach noch für die Profession. Sie begleiten die Lehrkräftebildung von Beginn der Bemühungen um eine Professionalisierung der Lehrtätigkeit an und rufen seitdem auch systematische Überlegungen zur Verwissenschaftlichung der Pädagogik auf. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis in Zeit der Weimarer Republik und darüber hinaus in die Nachkriegszeit konkurrierten geisteswissenschaftliche Pädagogik und pädagogische Psychologie mit den Programmen einer *réflexion engagée* einerseits und einer experimentellen Psychologie andererseits um die Deutungshoheit in der Lehrkräftebildung (vgl. Thiel 2015). Es ist Zweifel angebracht, ob es der Erziehungswissenschaft gelungen ist, aus dieser Konstellation einen disziplinär kohärenten Beitrag zur Lehrkräftebildung zu entwickeln. Zumindest wurde er durch eine lang andauernde Kritik an der Beliebigkeit des erziehungswissenschaftlichen Anteils genährt (vgl. zusammenfassend Terhart 2008).

Mit der Studienstrukturreform nach Bologna und der Einführung von Zentren für Lehrkräftebildung oder vergleichbaren Einrichtungen sind seit einigen Jahren Anlässe gegeben, die Lehrkräftebildung als universitäres Profilelement erneut zu diskutieren. Sie bilden den Hintergrund für die aktuelle Auseinandersetzung mit den oben formulierten Fragen. Auch in den aktuellen Diskursen ist eine – bisweilen zur Rivalität gesteigerte – Konkurrenz der Programme wissenschaftlicher Vorbereitung auf Lehrämter zu beobachten. Eine gewisse Parallele zur Kontroverse zwischen Geisteswissenschaft und pädagogischer Psychologie ist kaum zu übersehen, stehen sich doch auch aktuell hermeneutische und mit standardisierten Methoden arbeitende Ansätze gegenüber. Jedoch haben Theorieentwicklungen, sozialwissenschaftlich verankerte Perspektiven und forschungsmethodische Fortschritte die Konzepte pädagogischer Professionalität, des professionellen Handelns, ihrer institutionellen Einbettung und ihrer Wirkung in erheblicher Weise differenziert und für empirische Rückbindung gesorgt. Sie definieren das Argumentationsniveau, auf dem Konzepte der Lehrkräftebildung zwischen bspw. strukturtheoretisch-rekonstruktiven Ansätzen und solchen, die sich unter dem Rubrum der empirischen Bildungsforschung bündeln lassen, zu diskutieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrkräftebildung zu bewerten wären. Eine Auflösung der Kontroversen um Lehrkräftebildung – gar im Konsens – zu erwarten, wird der Komplexität weder von Profession noch von Disziplin gerecht. Ein Mindestmaß durch wissenschaftliche Qualität verbürgte Anerkennung differenter Perspektive könnte dagegen für beide ausgesprochen belebend wirken (vgl. dazu auch Heinrich et al. 2019).

In diesem Sinne fand am 8. und 9. November 2019 in Berlin der DGfE Workshop „Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten – Organisation, Professionalisierung, Leitdisziplin“ statt. Die dort gehaltenen Haupt- und Impulsreferate sind hier veröffentlicht.

Wolfgang Böttcher mahnt die Erziehungswissenschaft zur Bescheidenheit und entwirft Perspektiven der Lehrkräftebildung aus der streitlustigen Frage, ob nicht unfruchtbare disziplinäre Kontroversen selbst zur Deprofessionalisierung beigetragen hätten. Katharina Kaja Kunze stellt mit der rekonstruktiven Kasuistik und dem fall- und videobasierten Lernen zwei Ansätze der Fallarbeit einander gegenüber und entwickelt aus dem erstgenannten die Unterscheidung von Praxiswirksamkeit und Praxisbedeutsamkeit. Olga Kunina-Habenicht und Ewald Terhart zeigen an einem kompetenzorientierten Modell interdisziplinäre wissenschaftliche Grundlagen für die Entwicklung von Professionalität auf, bilanzieren diesbezügliche Forschungsbefunde und formulieren Forschungsdesiderata. Rolf-Torsten Kramer argumentiert aus einer strukturtheoretischen Position für eine Lehrkräftebildung, die im Modus der Forschung einen von Handlungsdruck entlasteten Praxisbezug herstellt. Isabell van Ackeren skizziert die Bedeutung der Lehrkräftebildung für die Organisation von Universi-

täten und appelliert an die integrierende Funktion der Erziehungswissenschaft für eine kohärente Lehrkräftebildung. Axel Gehrmann kritisiert die zögerliche Haltung der Erziehungswissenschaft gegenüber Anforderungen der Lehrkräftebildung, die aktuell vom Lehrkräftemangel geprägt sind, und Martin Stein rundet das Spektrum der Erwägungen aus Sicht einer Fachdidaktik und der Leitung eines Zentrums für Lehrkräftebildung ab.

In der Diskussion der Beiträge auf dem Workshop traten viele Desiderata einer paradigmenübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Befassung hervor. Beispielhaft erwähnt seien die Klärung des beruflichen Auftrags von Lehrpersonen, die Frage der Abfolge des Erwerbs praxisrelevanter Wissensgrundlagen und Kompetenzen sowie das Verhältnis von Kompetenz und Performanz in pädagogischen Berufen.

Im Rahmen einer Podiumsdiskussion wurden der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Lehrkräftebildung mit Blick auf die Erwartung seitens Berufsvertretungen und Universität diskutiert. Es beteiligten sich Prof. Dr.Hauke Heekeren (Vizepräsident Lehre und Studium, FUB), Dr. Andreas Keller (Vorstand GEW), Jun.-Prof. Dr. Olga Kunina-Habenicht (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Prof. Dr. Katharina Kaja Kunze (Vorstandsmitglied der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung), Prof. Dr. Christian Lindmeier (Vorsitzender der DGfE-Sektion Sonderpädagogik), Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing (Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes) und Prof. Dr. Ulrike Weyland (Vorstandsmitglied der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Auf dem Workshop präsentierte Poster können eingesehen werden unter https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/tagungsarchiv.html.

Im Anschluss an die Beiträge des Themenschwerpunkts folgen zwei weitere Beiträge: einer „Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE“ von Britta Behm, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon und Anne Rohstock, und einer mit dem Titel „Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt“ von Daniel Deimel. Der Aufsatz der Autorinnen und Autoren um Britta Behm kommt einer Bitte des Vorstands unter dem Vorsitz von Hans-Christoph Koller nach, konzeptionelle Überlegungen und erste Sondierungen zur NS-Vergangenheit von Ehrenmitgliedern und Ehrungspraxen der DGfE zu erstellen. Die Ergebnisse zweijähriger, intensiver Zusammenarbeit der Gruppe werden in dem Beitrag zusammengefasst dargelegt. Aufgezeigt und beispielhaft illustriert wird u. a. die Komplexität des Themas und die damit verknüpften Herausforderungen, Praktiken aus der Vergangenheit der DGfE aus heutiger Perspektive zu bewerten. Zugleich zeigt der Beitrag nachvollziehbar auf, dass es Bedarf an historischer Forschung über unsere Fachgesellschaft gibt. Daniel Deimel gibt in seinem Beitrag einen differenzierten Überblick über aktuelle, online bereit gestellte und aufbereitete Informationen zu

erziehungswissenschaftlichen und Lehramtsstudiengängen. Seine Ausführungen zeigen, dass die bereitgestellten Informationen zu erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sich hinsichtlich der Anzahl der erfassten Studienangebote, des Auflösungsgrades von Informationen und der Modalitäten der Datengenerierung erheblich voneinander unterscheiden. Er sieht Marketingstrategien als leitend für die Entwicklung der Mehrheit der von ihm betrachteten Informationsangebote, deren Kundinnen Hochschulen und Universitäten sind und die nur bedingt informierend für Studieninteressierte sind. Eine Ausnahmeposition räumt er der Plattform studium.org ein, deren Informationsbasis allerdings am wenigsten umfassend ist.

Die Mitteilungen des Vorstands stehen ganz im Zeichen des abgesagten Kölner DGfE-Kongresses und der Mitgliederversammlung, die wir hoffentlich bald nachholen können. Dem lokalen Organisationskomitee – namentlich Prof. Dr. Markus Dederich, Karine Eu (Office), Prof. Dr. Petra Herzmann (Sprecherin), Jun.- Prof. Dr. Sandra Hofhues, Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Matthias Proske, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Dr. Ulrich Salaschek (Geschäftsführung), Prof. Dr. Michael Schemmann (Sprecher), Dr. Henrike Terhart, Prof. Dr. Jörg Zirfas – danken wir im Namen des Vorstands und der DGfE noch einmal für die ambitionsreiche und vielversprechende Vorbereitung, die trotz der nicht selbst verschuldeten Absage des Kongresses in Erinnerung bleiben wird.

Ein sehr herzlicher Dank für ihr intensives Engagement im DFG-Fachkollegium Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in der Amtsperiode 2016-2019 gilt Prof. Dr. Meike Baader, Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Prof. Dr. Susanne Bögeholz, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Helga Kelle, Prof. Dr. Susanne Maurer, Prof. Dr. Norbert Ricken, Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Elke Sumfleth. Den Kolleginnen und Kollegen Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Prof. Dr. Georg Breidenstein, Prof. Dr. Marcelo Caruso, Prof. Dr. Bernd Dollinger, Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Prof. Dr. Anand Pant, Prof. Dr. Susanne Prediger, Prof. Dr. Carla Schelle und Prof. Dr. Elke Sumfleth gratulieren wir im Namen des Vorstandes zur Wahl in das Fachkollegium für die Amtsperiode 2020-2023 und wünschen erfolgreiche Arbeit.

Außerdem dankt der Vorstand der Kollegin Prof. Dr. Ingrid Miethe und den Kollegen Prof. Dr. Hermann Josef Abs und Prof. Dr. Burkard Schäffer für ihren langjährigen Einsatz im Vorstand der DGfE, der bei anderer Gelegenheit zu würdigen ist. Sie werden bei der anstehenden Vorstandswahl nicht kandidieren.

Auch in diesem Jahr hat die DGfE Preise für herausragende Leistungen verliehen: Prof. Dr. Dr. h. c. Frank Achtenhagen wurde mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis geehrt. Mit dem Forschungspreis wurde Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk ausgezeichnet. Den Förderpreis erhielt Dr. Katja Ludwig. Für ihre besonderen Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissen-

schaft wurden Prof. Dr. Birgit Herz, Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger und Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Merkens mit der Ehrenmitgliedschaft gewürdigt. Wir gratulieren den Preisträgerinnen und Preisträgern!

Den Laudationes folgen die Sektionsberichte und die Notizen. Angesichts der derzeitigen Pandemie wurden und werden viele Tagungen abgesagt, verschoben oder finden online statt. Da sich die Situation recht schnell ändert, verzichten wir in dieser Ausgabe auf die Rubrik „Tagungskalender" und verweisen auf die Homepage der DGfE: https://www.dgfe.de/tagungen-workshops.html. Die Rubrik „Personalia" beschließt diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft.

*Harm Kuper, Tanja Sturm und Katja Schmidt*

## Literatur

Heinrich, Martin/Wolfswinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/Steblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 111, 2, S. 244-259.

Kerst, Christian/Wolter, Andrä (2020): Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79-113. https://doi.org/10.230 7/j.ctvw1d63p.7.

Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, Kai/Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 745-833.

Thiel, Felicitas (2015): Empirische Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Vortrag zum Festsymposium 50 Jahre AEPF. Göttingen. http://www.aepf 2015.de/50JahreAEPF_Keynote_Thiel.pdf [Zugriff: 14. April 2020].

THEMENSCHWERPUNKT
„UNIVERSITÄRE LEHRKRÄFTEBILDUNG – HERAUSFORDERUNGEN UND PROFILBILDUNG“

# Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft

*Wolfgang Böttcher*

Auch wenn ich im Folgenden die Lehrkräftebildung und die Rolle der Erziehungswissenschaft offensiv kritisieren werde, darf ich doch meine eigene Defensive nicht vernachlässigen. Zur Stärkung der Verteidigung und zum weitgehenden Ausschluss von vermeidbaren Kontern, schließe ich ausdrücklich das Grundschullehramt aus den Betrachtungen aus. Nicht aus grundsätzlichen Überlegungen, sondern lediglich wegen einiger seiner Besonderheiten, vor allem der Tatsache, dass es den spezifischen Bildungsauftrag hat, den man mit Parsons (1964) als die Schaffung des Übergangs aus dem Partikularismus der Familie in den Universalismus des Weltwissens kennzeichnen kann.[1] In der kritischen Auseinandersetzung mit meinem Thema werde ich mich zudem auf wenige ausgewählte Problembereiche konzentrieren müssen. Ich werde auch strategisch argumentieren, also die „großen“ Fragen adressieren, die ein soziales System bearbeiten muss.

Zunächst werde ich einige Hinweise darauf geben, weshalb die Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung bescheiden sein sollte. Ausführlicher werde ich zu belegen versuchen, dass sowohl Bildungspolitik als auch Erziehungswissenschaft, wenn auch ungewollt, massiv zur Deprofessionalisierung des Lehrerberufes beitragen. Im dritten Punkt werde ich eine Neustrukturierung der Lehrkräftebildung vorschlagen, die verschiedene Probleme zu beheben vermag und ihre Qualität steigern und den Beruf professionalisieren könnte. Sie würde auch den Schülerinnen und Schülern nutzen. Schließlich werde ich kurz auf die andauernden Versuche der Verbesserung der Lehrkräftebildung zu sprechen kommen und einige Ideen vortragen, die erklären könnten, weshalb sie ins Leere gelaufen sind und laufen müssen.

1 Ich könnte auch sagen, dass es mit vor allem um der Lehramtstyp 3 (vgl. KMK 2013) geht: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.02

## Ein bisschen mehr Bescheidenheit

In seinem Beitrag für die Neuausgabe des Handbuchs Lehrerinnen- und Lehrerbildung liefert Ewald Terhart (2020) ein paar nüchtern Fakten, die den Kontext für die Beantwortung der Frage liefern, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Lehrkräftebildung spielt. Zwar mag es den Vertreterinnen und Vertretern des Faches so vorkommen, als sei ihr Fach von großer Bedeutung, was aber schlicht daran liegen dürfte, dass jede zukünftige Lehrkraft erziehungswissenschaftliche Seminare oder Vorlesungen besuchen muss und insgesamt die Zahl der Lehramtsstudierenden an den Universitäten groß ist. Auch wenn die von ihm addierten Daten nicht aktuell sind, sollten die von Terhart ermittelten bildungswissenschaftlichen Anteile am Studium der zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer zu viel Hybris verhindern: knapp 13 Prozent. Und die Erziehungswissenschaft kann darüber nicht alleine verfügen, sie muss Anteile an Soziologie oder Psychologie abtreten. Innerhalb der Bildungswissenschaften gibt es nur wenige Pflichtelemente, die aber auch nicht inhaltlich und curricular verbindlich ausgestaltet sind. Diese Situation und die Dominanz von Wahlelementen führt zu individualisierten, mithin zufälligen Studienverläufen. Während die Erziehungswissenschaft im Kontext der Debatten um Bildungsstandards die Frage diskutiert, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollten, scheint diese Frage für die Lehrkräftebildung mehr oder weniger irrelevant: Die Lehrenden der Hochschulen lassen sich nicht vorschreiben, was genau zu unterrichten ist. Man möchte ihnen auch empfehlen, ihre Lehramtsstudierenden zu befragen, weshalb sie gerade ihr Seminar ausgewählt haben: Ist es inhaltlich interessant und relevant oder liegt es günstig im Stundenplan?

Man kann es freundlich Vielfalt nennen – oder unfreundlich Tohuwabohu. Wenn jede bzw. jeder Studierende andere Inhalte aus dem Universum der Erziehungswissenschaft belegt, um Lehrerin oder Lehrer zu werden, lässt sich auch die Frage nicht beantworten, wie eine qualitätsvolle pädagogische Ausbildung aussehen soll. Denn eine systematische Wirkungsevaluation ist unter diesen Bedingungen nicht möglich. Prozess- und Wirkungsevaluationen benötigen logisch konstruierte und treu umgesetzte Maßnahmen (*logical models*). Das ist in der Forschung zur Lehrkräftebildung wohl bekannt. Mehr als an einer Stelle weist Terhart darauf hin, dass aufgrund fehlender Einheitlichkeit und fehlender Präzision der Programmlogik Wirkungsanalysen zur Lehrkräftebildung nicht möglich sind: „Es gibt insofern *nichts Bestimmtes*, das wirken könnte“ (2012, S. 55, Hervorhebung im Original). Aber das ist doch ein Befund von enormer Tragweite, den eine empirische Wissenschaft nicht ohne Konsequenzen zu ziehen aussprechen kann. Hier zu handeln wäre umso nötiger, je mehr man den Eindruck gewinnt, dass unter den Überschriften, die kleinere oder größere Reformen der Lehrkräftebildung bezeichnen, jedes Institut für

Erziehungswissenschaft (oder sogar jede bzw. jeder dort Lehrende) ohne klare Spielregeln agiert und individuelle Entscheidungen hinsichtlich Programmtheorie und Umsetzungen trifft.

Zwar erleben wir aktuell die rhetorische Renaissance einer gut 15 Jahre alten Programmatik der OECD (2007), wissenschaftliche „Evidenz" als Basis für die pädagogische Praxis zu liefern (zur Kritik: Böttcher 2018). Offenbar fehlt aber das überzeugende Wissen, das der zukünftigen Lehrerschaft auf keinen Fall vorenthalten werden darf. Es müsste sich in verbindlichen Kerncurricula finden lassen. Und ein Vergleich mit arbeitswissenschaftlichen und organisationspsychologischen Studien zur Klärung von beruflichen Anforderungsprofilen und der Bestimmung von personalen und fachlichen Kompetenzen oder Potenzialen würde vermutlich zeigen, dass unsere Disziplin auch vergleichsweise wenig dazu beizutragen vermag, die Passung zwischen Person und Arbeitsplatz durch Maßnahmen in Aus- und Weiterbildung zu verbessern.

Das bisher Gesagte ist vorwiegend als Erinnerung an einschlägige Befunde aus der Lehrkräftebildungsforschung zu verstehen.[2] Irritierend ist jedoch das Missverhältnis zwischen Text und Tat und Selbstbild. Wenn die Erziehungswissenschaft fragt, welche Bedeutung sie für den Lehrerberuf und das Studium zukünftiger Lehrkräfte hat, sollte sie wenig erwarten, denn sie hat wenig Zeit, wenig geordnete Ausbildungsgänge, wenig Präzises, wenig robustes Wissen über die Berufspraxis und die Lehrperson.

## Professionalisierung: unintendierte Konsequenzen absichtsvollen Handelns

Die Erziehungswissenschaft, soweit sie sich mit dem Lehrerberuf befasst, sieht es offenbar als einen wichtigen Auftrag an, seine Professionalisierung voranzutreiben. Mit Professionalisierung ist zweifelsfrei nicht nur der Wunsch verbunden, ‚gute' Lehrkräfte auszubilden. In der Regel wird sich an einem eher klassischen soziologischen Professionsbegriff orientiert, der neben der wissenschaftlichen Ausbildung – und damit der Universität als dem einzig legitimen Ort der Ausbildung – die gesellschaftlich bedeutende Funktion, den Fallbezug und die Autonomie des Berufs versteht. So kann dem Lehrberuf ein besonderer Status verliehen werden. Ich möchte in vier Skizzen einige Indizien dafür liefern, dass tatsächlich das Gegenteil passiert: Deprofessionalisierung gegen alle guten Absichten.

2 Man muss nicht lange suchen, um riesige Listen von Literatur zur Lehrkräftebildung zu finden. Insofern ist es wahrscheinlich, dass alles schon gesagt ist.

## *Autonomie*

Im neuen Denken in der Schulentwicklung seit den 1990er Jahren sollen den Einzelschulen „Spielräume“ eröffnet werden. Die Idee der erhöhten Eigenständigkeit der Schulen, das betriebswirtschaftliche Prinzip der Dezentralisierung, hat sich schrittweise (jedenfalls rhetorisch) in schulischer Praxis, Wissenschaft und Politik durchgesetzt. Die größere Freiheit wird durch Maßnahmen der Re-Zentralisierung (z. B. Einführung von Bildungsstandards und Leistungsüberprüfungen) austariert. Helmut Fend bringt es „auf den Punkt“:

„Einmal geht es um eine Vergrößerung der *Autonomie* der einzelnen Schule, die gewissermaßen als ‚Betrieb‘ konzipiert wird, und zum anderen um *eine neue Form von Controlling*, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen.“ (Fend 2008, S. 109; Hervorhebungen im Original)

Interessant ist, dass die „rechenschaftliche“ Seite der Steuerung (Monitoring) aus pädagogischer Sicht häufig kritisiert wurde, weil sie die professionelle Autonomie der Lehrkräfte bedrohe: Deprofessionalisierung durch Neue Steuerung. In dieser Argumentation wird allerdings eine verfehlte Idee von Autonomie als Professionselement vermittelt, und es werden damit – bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung – bedeutende Problem erzeugt, nämlich ein Verständnis der individuellen Verfügung über zentrale Entscheidungen im Klassenzimmer durch die einzelne Lehrkraft. Professionen sind aber nicht durch ein individuelles Autonomieverständnis definiert. Auch wenn Professionelle relativ hoch in organisationaler Hierarchie angesiedelt sind, geht es nicht um die individuelle Freiheit. Es geht um die Autonomie der Profession.[3] Die Profession ist gegenüber externen Eingriffen (relativ) autonom. Das wird beim kurzen Blick auf die klassischen Professionen deutlich. Denken wir an Rechtsanwälte, die auch gerichtlich deutlich machen, dass Rechtsberatung allein durch sie geleistet werden darf. Ohne Approbation als ärztlich kontrolliertes Zulassungsverfahren kann keine Ärztin tätig werden. Dabei ist das professionelle Handeln in hohem Maße standardisiert, weil es sich an Regeln, wie bei Juristinnen und Juristen, oder an wissenschaftliche Erkenntnisse halten muss, wie bei den medizinischen Behandlungspfaden. Und das berufliche Handeln der Akteure ist durch die anderen Professionellen stark kontrolliert. Im Lehrerberuf fehlen beide Aspekte: Es wird zu wenig anerkannt, dass eine verlässlich hohe Qualität anspruchsvoller Tätigkeiten durch Standardisierung gewährleistet werden muss und dass Autonomie die Souveränität der Profession gegenüber der externen Einmischung meint und nicht die Freiheit des einzelnen Professionellen, nach eigenem Belieben zu agieren. Der

3 Unbestritten trifft diese Kritik nicht pauschal zu. Aber insbesondere aus den Reihen der Kritiker der politischen Entwicklung findet sich diese individualisierte Interpretation.

Verweis auf individuelle Freiheit ist mit einem Professionsverständnis nicht zu vereinen, er gibt lediglich ein falsches Signal, das Professionalität suggeriert. Für die Disziplin wäre es nun wichtig, die Profession zu schützen. Und das auch ganz bewusst zuungunsten der individuellen Freiheit der Lehrkraft.

## *Professionelle Vielkönner?*

Es wäre aus der Sicht eine Professionalisierung zwingend, stärkere Standardisierungen im System einzuziehen. Forschungsgestütze Modellbildungen in der Organisationssoziologie haben schon früh formuliert, dass Unternehmen, die verlässliche Leistungen auf hohem Niveau liefern wollen, in verschiedenen Hinsichten – Personal, Prozesse, Ergebnisse – Standardisierungen erarbeiten müssen (vgl. z. B. Mintzberg 1992). Nun scheint diese Ansicht ja auch in der Bildung insofern angekommen zu sein, als – für unser Thema zentral – Standards der Lehrkräftebildung für die Bildungswissenschaften konzipiert wurden. Aber diese Standards sind ein weiteres Indiz für gut gemeinte Professionalisierung, die den gegenteiligen Effekt erzeugt. Der Katalog umfasst große Kompetenzbereiche, die als zwingend angesehen werden: Unterrichten, Beraten, Bewerten, Innovieren (KMK 2004). Ein großes Paket! Wie soll das in den wenigen Lerneinheiten im Studium mit Können und Wissen gefüllt werden? Es kann hier gar nicht diskutiert werden, ob die Standards hinreichend konkret sind, um in Curricula übersetzt zu werden. Allerdings kann bereits ein schlichtes Brainstorming unterhalb der jeweiligen Überschriften eine gute Vorstellung darüber vermitteln, dass hier angelegt ist, von einer Lehrkraft zu viel zu erwarten, an dem sie nur scheitern kann.

Zwei Beispiele: Wenn wir Beratung auf den Spezialfall der Berufsberatung reduzieren, müsste ein Realschullehrer seine (wenn er Glück hatte) 150 Schülerinnen oder Schüler mit Blick auf mehrere Hundert Berufe (oder ggf. die gymnasiale Oberstufe und ihre Angebote) informieren, und das mit Blick auf Potenzial und Motivation der jungen Menschen. Im Kompetenzfeld Innovation geht es u. a. um den Einsatz für die Entwicklung der Organisation Schule. Lehrkräften mutet man hier Managementaufgaben für den „Betrieb“ (wie z. B. Evaluation, Projektmanagement, Personalführung) zu. Die Organisationssoziologin Veronika Tacke hat schon vor Jahren auf verschiedene problematische Aspekte dieser Verpflichtung aufmerksam gemacht. Das Konzept des in der pädagogischen Schulforschung und Teilen der Lehrerschaft so populären Organisationsentwicklung als Aufgabe für Lehrkräfte schade der Profession, denn es übersehe, dass Organisationslernen wenig mit der Profession einer Lehrkraft, also mit Bildung und Erziehung, „viel dagegen mit Organisation und Management zu tun“ (Tacke 2004, S. 33) hat. Die „Lernende Schule“ erwartet vom pädagogischen Personal, dass es sich auch als (Teilzeit-)Manager versteht, indem es nunmehr für die Organisation Verantwortung übernehmen soll. Das dürfte in doppeltem Sinne problematisch sein: Abzug

von der eigentlichen professionellen Arbeit und laienhafte Durchführung des professionsfremden Managens.

Dabei ist die Klage über die Überlastung der Lehrkräfte nicht neu. Während Professionalisierung Spezialisierung erzeugt, sollen Lehrkräfte Vielkönner sein. Wenn Lehrkräfte Ernährungs- und Gesundheitsfragen bearbeiten, psychologische Assistenz anbieten, sonderpädagogische und polizeiliche Aufgaben übernehmen sollen, wären sie sogar invasiv in andere Berufe. Unverständlich, dass solche Anmaßungen häufig von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern selbst formuliert werden, weil sie ihre eigenen pädagogischen oder fachlichen Inhalte in der Schule platziert sehen wollen, ohne eine realistische Idee, wie modische Forderungen – zeitlich und inhaltlich – umgesetzt werden können. Eine Interpretation des Berufs mit gegenteiligem Vorzeichen aber gleichem deprofessionalisierenden Effekt ist die „moderne" Lehrkraft als Mentorin, Lernbegleiter oder Moderatorin.

## *Praxis über Theorie?*

Eine Dauerkritik an der universitären Lehrkräftebildung kommt aus der Schulpraxis, von den Akteurinnen sowie Akteuren der zweiten Phase und auch von den Lehramtsstudierenden selbst. Es geht um die angebliche Theorielastigkeit und also Praxisferne der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Obwohl die Klagenden nicht verdeutlichen, woran sie die Defizite genau festmachen, reagiert die Wissenschaft nachhaltig verunsichert.[4] Statt die Bedeutung der Wissenschaft aktiv nachzuweisen, werden verschiedene, nunmehr sogar zeitlich umfangreiche Praxisphasen eingebaut. Dass die Universität die Theorie nicht verteidigt, steht auf der einen Seite des Blattes, die Tatsache, dass die praktischen Elemente nicht nachgewiesen haben, dass sie nützlich sind, steht auf einem anderen Blatt. Aber wie sollte das auch funktionieren, sind die Praxiselemente doch ebenso wenig einheitlich und präzise formiert wie die gesamte Ausbildung – und damit, wie oben skizziert, gar nicht evaluierbar. Mit der Ausweitung der Praxis verzwergt sich die Universität als Institution der Wissenschaft und weist – wohl auch ohne es in voller Konsequenz zu erkennen – auf eine alternative Version der Lehrkräftebildung hin: die „School of Education" an pädagogischen (Fach-)Hochschulen als Orte einer (wissenschaftsbasierten) berufspraktischen Ausbildung.

Eine These, die die Verbeugung vor der Praxis rechtfertigt, behauptet, dass die erlebte Praxis der Studierenden an der Universität Gegenstand wissenschaftlicher Analyse werde. Aber sie ist doppelt brüchig. Erstens

4 Wir haben es hier sicherlich mit einer extern getriebenen Entwicklung zu tun – was aber die obige These stärkt, wonach die Erziehungswissenschaft die Autonomie der Lehrerprofession nicht effektiv zu schützen vermag.

könnte auch eine nicht selbst erlebte Praxis wissenschaftlich und lernrelevant analysiert werden. Zweitens dürfte der Eindruck nicht ganz falsch sein, dass die wissenschaftliche Praxisanalyse selten von den Professorinnen und Professoren durchgeführt wird. So wichtig scheint sie den wissenschaftlichen Spitzenkräften nicht zu sein.

## *Die offensichtliche Deprofessionalisierung durch mangelhafte Personalrekrutierung*

Aufgrund der bisherigen Skizzen würde ich von einem Abwärtstrend zur Deprofessionalisierung reden, obwohl es sicherlich nötig wäre, die Güte der Ausbildung und damit die Kompetenzen der Lehrkräfte zu steigern.[5] Als Resultat eines schlechten Personalmanagements, für das in erster Linie die Schulministerien der Länder verantwortlich sind, wird dem Beruf offensichtlicher Schaden zugefügt. Der aktuelle erhebliche Mangel an Lehrkräften (und Schulleitungen) ist aber nicht ausschließlich auf Planungsfehler zurückzuführen. Die konjunkturellen Phasen von Unter- und der Überproduktion sind auch zukünftig kaum zu vermeiden (Terhart 2020).

Wenn wir diese Konjunkturen akzeptieren, müssen wir aber nicht die unsystematischen Hilfsprogramme der Personaleinstellung von Quer- und Seiteneinsteigern gutheißen. Es sei denn, wir akzeptierten gleichzeitig, dass es nicht das aufwendige Lehramtsstudium braucht, um eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer zu werden. Die Botschaft der gegenüber der Normalkarriere reduzierten Ad-hoc-Alternativen signalisiert der Öffentlichkeit und der – hierdurch womöglich demotivierten – aktuellen Lehrerschaft gleichermaßen, dass man es mit den professionellen – insbesondere didaktischen und bildungswissenschaftlichen – Anteilen in der Ausbildung nicht zu verkniffen sehen sollte. Bei den verschiedenen Konferenzen, die ich seit der Krise des Lehrermangels besucht habe, höre ich regelmäßig, dass es auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger gebe, die gute Pädagoginnen bzw. Pädagogen sind und einen guten Unterricht abhalten, und dass es auch Lehrerinnen und Lehrer gebe, bei denen die akademische und zweiphasige Ausbildung nicht sehr fruchtbar war. Wenn solche Sätze nicht lediglich Anomalien ansprechen wollen, halte ich sie für schädlich für die Profession. Wenn sie quantitativ mehr als Sonderfälle meinen, werfen sie die Frage nach Effektivität und Effizienz der universitären Lehrkräftebildung auf. Und das dahinterliegende Problem wurde oben bereits angesprochen: So wie sie aufgebaut und inhaltlich gefüllt ist, können ihre Wirkungen gar nicht gemessen werden.

5 Es wird vermutlich auch niemanden geben, der die Qualität der früheren Lehrergenerationen als Ideal ausmacht.

## Auswege?

Terhart (2014) verdanken wir die Metapher der „Dauerbaustelle“ Lehrkräftebildung. Sie kann so verstanden werden, dass alle bisherigen Anstrengungen der Reformen augenscheinlich wenig erfolgreich waren. Manche wurden einfach „unmodern“, wie die Maßnahmen zu Eignungsabklärung oder das Eignungspraktikum in NRW. Wo gebaut wird, ist auch Stau.[6] Allerdings haben die meisten dieser Renovierungsmaßnahmen eher den Charakter von oberflächlicher Verschönerung. Im Transformationsmanagement wird hier vom Wandel erster Ordnung gesprochen. Solcher inkrementale Wandel ist deutlich unterschieden vom Wandel zweiter Ordnung, mit dem echte Umbrüche, Wechsel von Grundannahmen verbunden sind. Wenigstens zwei politisch initiierte Change-Projekte könnten als Versuche paradigmatischen Wandels begriffen werden. Leider kann aber, soweit wir wissen, das Projekt, mittels Zentren oder „Schools“ der Lehrkräftebildung an den Universitäten eine „Heimat“ zu geben und Querstrukturen aufzubauen, kein Erfolg attestiert werden. Sie arbeiten fleißig, können aber strategische Veränderungen nicht durchsetzen (Böttcher/Blasberg 2015a; 2015b). Auch die aufwendigen Projekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dürften allein wegen der Vielfalt der Programme keine durchgreifenden systematischen Veränderungen erzeugen können (vgl. Gehrmann 2018). Auch hier wiederum taucht das von Terhart in Bezug auf die Lehrkräftebildung adressierte Problem auf, dass Unterschiedliches und Unpräzises nicht evaluiert werden kann.

Ich schlage zwei Transformationsprojekte zweiter Ordnung vor, die wesentliche der oben angesprochenen Probleme konstruktiv bearbeiten könnten. Das erste Modell erfordert eine Neuformation des Schulsystems, eine politische Aufgabe. Ansätze wurden gemacht. Die notwendigen Veränderungen im Ausbildungsbereich der Universitäten (oder Pädagogischen Hochschulen) wären weniger aufwendig. Die zweite Idee ist ebenfalls nicht neu, aber, wenn ich recht sehe, wird sie wenig ernst genommen. Obwohl sie im Prinzip lediglich administrativen Aufwand bei großen Wirkungen erfordern würde, ist sie bislang Opfer passiven Widerstandes.

### *Schule als kohärentes System*

Immer wieder und aus verschiedenen Richtungen wird der Schule vorgeworfen, sie müsse gesellschaftliche Probleme bearbeiten und pädagogische Herausforderungen annehmen, die die Schülerinnen und Schüler mit in die Schulen transportieren. Das sei in der überkommenen fachlichen

6 Das ist eine sehr vorsichtige Kritik. Heinz-Elmar Tenorth ist kritischer: „Es werden inkompetente Lehrer erzeugt“ (2017).

Struktur, die zudem lebenswichtige Themen ausklammere, nicht zu bearbeiten. Ein Problem ist, dass diese Kritik keinen klar benannten Adressaten hat. Deshalb, und durch die Neue Steuerung forciert, fällt sie letztlich auf die Einzelschulen und die dort tätigen Lehrkräfte zurück. Der monoprofessionelle „Betrieb“ Schule ist hiermit überfordert, und auch wenn an manchen größeren Schulen mittlerweile einzelne Kräfte aus anderer als schulpädagogischer Provenienz zu finden sind, kann hier noch kaum von multiprofessionellen Teams gesprochen werden. Die notwendige Multiprofessionalität wäre aber dann zu bewerkstelligen, wenn systemisch gedacht würde: ein Schulsystem nicht als Ansammlung unverbundener Einzelbetriebe, sondern als sozialräumlich oder kommunal definierte Organisation. Das betriebliche Modell, das Fend identifiziert hat, könnte dann für diese größere und intern arbeitsteilig strukturierte Organisation gelten. Diese größeren Einheiten würden über „Abteilungen“ verfügen, die die „Filialen“, also die Einzelschulen, mit spezifischen Kompetenzen bedienen. Diese Idee ist nicht völlig entfernt von Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit. Stichworte sind hier Bildungslandschaften, Bildungsbüros oder Netzwerke. Konsequent wird ein solches System aber nicht aufgebaut. Konsequenz würde u. a. auch bedeuten, dass nicht im Sinne von schulexternen Unterstützungsangeboten gedacht wird, sondern es geht um organisationsinterne Kompetenz. Neben unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven wie Sonderpädagogik oder Kinder- und Jugendhilfe werden auch Fachkräfte aus anderen Bereichen nötig sein. Es ist empirisch zu ermitteln, welche und wie viel Expertise im Hinblick auf Ernährung, Gesundheit, Motivation, Sozialkompetenz, Konfliktmanagement, Elternarbeit, Netzwerkmanagement, Evaluation oder Schulleitung nötig ist.

Solange man sich die Einzelschulen als (relativ kleine) „Betriebe“ vorstellt, ist das eben Skizzierte nicht umsetzbar. Der Perspektivenwechsel erfordert den strategischen Aufbau von neuer Organisation. Ein nicht leicht zu überwindendes Hindernis dürfte die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheit sein. Aber auch in dieser Frage hat die reale Schulentwicklung bereits erste Grenzüberschreitungen ermöglicht. Die notwendigen professionellen Kompetenzen für die schulspezifischen Herausforderungen dürften in der Schulaufsicht und sicher in den Universitäten und Fachhochschulen vorhanden sein, und angesichts der Geschwindigkeit, mit der hier in der jüngeren Vergangenheit neue Studiengänge in die Welt gesetzt wurden, könnte man optimistisch sein, dass es auch gelänge, vorhandene Ausbildungen auf schulische Anforderungen hin auszurichten. Aber die Politik müsste hier Führung übernehmen. Das skizzierte Projekt würde in nur wenigen Jahren Umbauzeit das Arbeitsleben aller 800.000 Lehrkräfte positiv verändern. Sie würden nicht mehr im „Betrieb“ Einzelschule mit großen Kompetenzdefiziten arbeiten, die sie ausgleichen müssten, sie würden dann in einer Organisation mit „echtem“ und bedarfsgerechtem multiprofessionellem Aufbau arbeiten. Für die

Lehrkräftebildung selbst wären Veränderungen überschaubar. Die Profession wäre entlastet und klarer definiert.

## *Einfachere Struktur der Lehrkräftebildung*

In der Regel kombiniert die deutsche Lehrkräftebildung sechs Elemente, die allerdings nicht gleichwertig verteilt sind. Das sind zunächst die später zu unterrichtenden zwei Fächer, dazu die fachspezifischen Didaktiken, dann die bildungswissenschaftlichen Fragestellungen und außerdem die Praxisphasen. Und das mit Bachelor- und Masterabschluss (oder Staatsexamen). Den zukünftigen Lehrkräften wird in dieser ersten Phase ihrer Ausbildung ein großes Programm zugemutet. Erschwert wird das Studium durch Probleme, einen sinnvollen Semesterplan zu konstruieren, dadurch, dass die Fächer die Schule nicht im Blick und „Lehrämtler" dort nicht besonders geschätzt werden.

Argumente dafür, diese Situation zu „entkomplizieren", sollen sich im Folgenden allein auf den Tatbestand der zyklischen Einstellungsnotwendigkeit von Quer- und Seiteneinsteigerinnen bzw. Quer- und Seiteneinsteigern stützen. Der strukturelle Ausweg aus dieser unendlichen Geschichte kann aber auch weitere Chancen bieten.

Für eine alternative Struktur der Lehrkräftebildung, wie sie hier skizziert wird, müsste die deutsche Idee aufgegeben werden, dass eine Lehrkraft zwei Fächer studieren muss, und dies bis zum Master bzw. Staatsexamen begleitet von, wie oben gezeigt, weiteren unverzichtbaren Elementen. Ich plädiere für die systematische Einführung des Ein-Fach-Lehrers für die Sekundarstufen.

Die Ein-Fach-Lehrkraft studiert ein Fach bis zum Bachelor-Abschluss.[7] Für die Studierenden, die das Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer fest im Blick haben, ist der Raum für begleitende Fachdidaktik groß. Das gleiche gilt für – möglicherweise standardisierte – bildungswissenschaftliche Anteile. Deutlich wird, dass diese Struktur den auch formal akzeptablen Quereinstieg für diejenigen ermöglicht, die ein Fach ohne die Absicht studiert hatten, Lehrkraft zu werden. Denn überschaubaren fehlenden Anteile lassen sich in zeitlich überschaubaren Maßen – oder berufsbegleitend – nacharbeiten, ohne die grundständigen Lehramtsstudierenden zu benachteiligen. Man könnte hier womöglich von einem Konvergenzmodell sprechen: die Annäherung zwischen der bisher überkomplexen und mit hohem Anspruch unterlegten grundständigen Lehrkräftebildung und dem Quer- oder Seiteneinstieg, der aufgrund des Fehlens einer formalen Struktur das Ansehen des Lehrerberufs gefährdet.

Es ist offensichtlich, dass auf dieser Basis eine echte Karriere im Lehrerberuf eröffnet wird, die Anreize fürs Weiterlernen schafft. Wer Schülerinnen

7 Obwohl Studierende in der Regel bereits im ersten Semester wissen, ob sie Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen, ist hier selbstverständlich der weitere Weg im Fachstudium offen.

und Schüler in der Sekundarstufe II unterrichten will, müsste das Masterstudium im Fach absolvieren, wer mit der Fixierung auf ein Fach unzufrieden ist, kann selbstverständlich ein zweites Fach studieren. Solche Aufbau- oder Weiterbildungsstudien werden vom System z. B. durch Deputatsreduzierungen unterstützt und durch Gehaltserhöhungen belohnt. Die Universitäten könnten nunmehr vermehrt bildungswissenschaftliche Fortbildungen durch berufsbegleitende (auch zweisemestrige) Masterstudiengänge oder Zertifikatskurse aufbauen. Bisher gab es an den Universitäten relativ wenig Interesse daran, sich in der Lehrerfortbildung zu engagieren. Sie könnten so zur Rettung eines desolaten Fortbildungssystems (vgl. Daschner/Hanisch 2019; Priebe et al. 2019) beitragen. Auch mit Blick auf einen geregelten und professionell angemessenen Quereinstieg müsste hierin eine wichtige Aufgabe gesehen werden.

Ich will hier nur zwei Gegenargumente aufnehmen. Es könnte kritisiert werden, dass diese – selbstverständlich detailoffene – Modellskizze vorsieht, BA-Absolventinnen und BA-Absolventen dürfen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unterrichten. Dieser Aspekt ist nicht konstitutiv für das Modell und steht gegen den Trend der Akademisierung auch anderer pädagogischer Berufe. Dennoch will ich ihn gegen ein starkes Argument verteidigen: Es könnte ein Angriff auf die notwendige Fachlichkeit von Lehrkräften unterstellt werden. Wer das tut, muss sich fragen lassen, ob eine Masterausbildung in zwei Fächern mehr und tiefere (schulisch relevante) Fachkenntnis vermittelt als ein BA-Studium in einem Fach. Aber es wäre eine gar nicht allzu komplexe empirische Forschung nötig, um diese Frage zu beantworten.[8] Man kann den Eindruck haben, dass unsere Universitäten die ihnen aufgezwungene neue angloamerikanische Studienstruktur noch nicht akzeptiert haben: Das BA-Studium endet mit einem akademischen Abschluss – es handelt sich nicht um eine Zwischenprüfung. Und wer die zu geringe Wissensdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und einem Bachelor kritisiert, müsste auch begründen können, warum an der Universität MA-Absolventinnen bzw. -absolventen BA-Studierende und sogar auch MA-Studierende unterrichten.

Ein zweites Argument allerdings ist grundsätzlicher Art. Es formuliert seinen Einwand aus Sicht eines fürs Stundenplanmanagement Verantwortlichen. Nur mit Lehrkräften, die zwei Fächer bedienen können, ließe sich Schule organisieren. Auch das ist eine empirische Frage. In einer durchschnittlich großen Schule dürfte es kein unüberbrückbares Problem sein, wenn es Englischlehrer gäbe, die nicht mit Politik, Geographie oder Sport ein zweites Fach bedienen können. Wo diese Probleme tatsächlich nicht marginal wären, müssten Lehrerinnen und Lehrer an mehr als einer Schule arbeiten

8 Durchaus einschlägige Befunde aus dem Bildungstrend werde ich aus Platzgründen nicht diskutieren können.

(auch das ist ja bereits aktuell durchaus nicht völlig unüblich). Auch müsste z. B. einer Lehrerin, die (zunächst) nur ein Nebenfach studiert, klar sein, dass sie damit rechnen muss, zwei oder mehrere Einsatzorte zu haben. Auf keinen Fall sollte ein schwaches organisatorisches Argument so aufgeblasen werden, dass inhaltliche und strukturelle Vorteile weggewischt werden. Gerade für die bildungswissenschaftlichen Elemente würde ein solches Modell deutlich mehr Chancen eröffnen. Die Verteidigung der Fachlichkeit wäre doch eher Angelegenheit der Fächer. Sie würde sich aber auch sicher in einen Disput einmischen, da einige von ihnen dann realisieren würden, wie sehr ihr Überleben vom Lehramt abhängt.

Auch wenn hier nicht der systematische Platz für ein weiteres Argument ist, das den Lehrberuf flexibilisieren und auch professionalisieren sowie Systemfehler überwinden würde, möchte ich die fast schon penetrant geäußerte wie penetrant unbeantwortete Frage nach der Notwendigkeit andeuten, warum Lehrkräfte als Beamte zu beschäftigen sind: Ein heute verbeamteter (womöglich sogar schlechter) 30-jähriger Geografie- und Lateinlehrer kann (und wird gegebenenfalls) 37 Jahre unbehelligt im System bleiben.

Die hier skizzierte Neustruktur der ersten Phase, die auch Auswirkungen auf die dritte Phase hätte, ist im Prinzip leicht umzusetzen. Wir hätten es mit einer im doppelten Sinne „ein-fachen“ Struktur zu tun. Das aktuelle System wäre kaum berührt, an die heutige Lehrerschaft werden keine Wandlungszumutungen gestellt. Das neue System wäre schrittweise zu etablieren und könnte in kürzester Zeit aktuelle Probleme lösen. Universitäten und Fachhochschulen müssten eigentlich in der Lage sein, die Bildungswissenschaften inhaltlich (womöglich mit verpflichtenden Elementen eines Kerncurriculums) und strukturell (grundständige und weiterbildende Angebote) neu zu strukturieren, wenn sie durch den Umbau „mehr Luft“ haben.

## Warten auf Vorschläge, die weniger konservativ sind

Obwohl hier zwei Skizzen vorgestellt wurden, die einen Wandel mit mehr als lediglich inkrementaler Reichweite erfordern, sind sie doch aus der Perspektive kompetenter Unternehmensführung nicht unrealistisch – also umsetzbar. Aber im Hinblick auf die deutsche Schule sind sie konservativ. Sie versuchen, reale Probleme zu lösen, lassen aber die traditionelle Idee von Schule völlig unangetastet. Womöglich wäre es die eigentlich wichtige Aufgabe einer kritisch-empirischen Erziehungswissenschaft, starke Alternativen zu einem Modell zu entwickeln, in dem Menschen in ausgewählten fachlichen Inhalten scheibchenweise unterrichtet, sie in hierarchische Bewertungsmodelle eingeordnet und vielen von ihnen Motive zum Weiterlernen genommen werden. Schule und Schulsystem der

Gegenwart scheinen doch eher das Zeitalters des Fließbandes zu perpetuieren, als dass sie aufgestellt wären, die aktuellen Probleme der Welt konstruktiv zu bearbeiten.

Damit ist nicht an ein romantisches Modell von Schule gedacht, sondern im Gegenteil an ein anspruchsvolles Lern- und Arbeitsmodell. Wieder könnte die OECD eine stimulierende Rolle spielen. In „Trends Shaping Education" (zuletzt 2019) werden regelmäßig globale Entwicklungen beschrieben, die auf systematische Art und Weise in der Schule aufgenommen werden sollten: wachsende soziale Ungleichheit, Globalisierung, Digitalisierung, ausbeutende Arbeitsmärkte, Kriege oder Bedrohungen der Demokratiefähigkeit. Von den Problemen der Welt aus gedacht benötigen wir den Geist einer anderen Schule. Vielleicht kann eine Anmerkung der amerikanischen Bildungsforscherin Diane Ravitch einen Anlass fürs Nachdenken liefern:

„The great challenge to our generation is to create a renaissance in education […] that seeks to teach the best that has been thought and known and done in every field of endeavor." (Ravitch 2010, S. 12)

*Wolfgang Böttcher*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung/Evaluierung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

## Literatur

Böttcher, Wolfgang (2018): Relevante Fragen und belegbare Antworten. In: Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Münster, New York: Waxmann, S. 71-84.

Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015a): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. https://www.hrk.de /uploads/media/Studie_Querstrukturen.pdf [Zugriff: 20. Februar 2020].

Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015b): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33, 3, S. 356-365.

Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland, Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen – und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Weinheim, München: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7.

Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für Lehrerbildung 18, 3, S. 9-22.

Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.

OECD (2007): Evidence in Education. Paris.

OECD (2019): Trends Shaping Education. Paris.

Parsons, Talcott (1964): The school class as a social system: some of its functions in American society. In: Halsey, Albert Henry (Hrsg.): Education, Economy, and Society: a Reader in the Sociology of Education. New York: Free Press of Glencoe, S.434-455.

Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Ravitch, Diane (2010): In need of a renaissance: real reform will renew, not abandon, our neighborhood schools. In: American Educator 34, 2, S. 10-22.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 24. März 2020].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Berlin, Bonn.

Tacke, Veronika (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der „lernenden Organisation“ In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42. https://doi.org/10.100 7/978-3-322-80609-3_2.

Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Es werden inkompetente Lehrer erzeugt. Interview mit Heike Schmoll. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 300 vom 28. Dezember 2017, S. 6.

Terhart, Ewald (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30, 1, S. 49-61.

Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Bonn, S. 8-9.

Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

# Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher

*Katharina Kaja Kunze*

## Einleitung

Wie verhalten sich (Erziehungs-)Wissenschaft und (Lehrkräfte-)Ausbildung zueinander? Diese Frage stellt sich natürlich nicht nur für die Erziehungswissenschaft, aber sie stellt sich dort in spezifischer, möglicherweise auch spezifisch brisanter Weise. Warum? Weil in der Erziehungswissenschaft wie vielleicht nirgends sonst das Anliegen der Erforschung pädagogischer Praxisformen dazu tendiert, sich mit dem Anliegen zu vermischen, zugleich einen ausbildungspraktischen Beitrag zur Professionalisierung eben jener Praxisformen leisten zu wollen (vgl. auch Meseth/Proske 2018; Wernet 2018). Ziel des vorliegenden Beitrags[1] ist es, am Beispiel einer Gegenüberstellung der beiden derzeit wohl populärsten Konzepte fallbasierten Arbeitens in der universitären Lehrkräftebildung zu untersuchen, wie sich die in diese hochschuldidaktischen Entwürfe eingeschriebenen Ins-Verhältnis-Setzungen von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung jeweils konturieren und zueinander verhalten. Die Unterschiedlichkeit der beiden Formate und der diese Formate fundierenden Begründungsprogrammatiken und auch die zwischen ihnen liegenden Spannungen und Unvereinbarkeiten aufgreifend werden sodann einige verallgemeinernde Anfragen an den disziplinären Binnendiskurs formuliert.

## Fallarbeit in der universitären Lehre: zwei Ansätze im Vergleich

Unter dem Begriff „Fallarbeit" verstehe ich im Folgenden zunächst einmal ganz allgemein hochschuldidaktische Ansätze, in deren Zentrum die handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem

1 Die Ausführungen dokumentieren eine Impulsvortrag für das Symposium „Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten – Organisation, Professionalisierung, Leitdisziplin" und knüpfen eng an Überlegungen an, die ich im Rahmen meines Beitrags für die von J. Böhme, C. Cramer und C. Bressler herausgegebene Tagungsdokumentation der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven," angestellt habe (vgl. Kunze 2018).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03

Datenmaterial aus Schule und Unterricht steht. Diese Auseinandersetzung kann sich auf ganz unterschiedliche theoretische Begründungsmodelle berufen und auch aus ganz unterschiedlichen Zuwendungshaltungen zum Datenmaterial heraus erfolgen. Beim folgenden Vergleich wird es auf der einen Seite um Konzepte gehen, die ich begrifflich als Varianten einer „rekonstruktiven Kasuistik" zusammenfasse. Dabei handelt es sich um sich im Detail unterscheidende Ansätze, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial an Verfahren, Prinzipien und Befunden qualitativer Forschung orientiert (vgl. u. a. Fabel-Lamlaet al. 2020; Hummrich et al. 2016). Auf der anderen Seite wird es um Konzepte „fall- bzw. videobasierten Lernens" gehen (vgl. u. a. Seidel/Prenzel 2003, van Es/Sherin 2008). Damit sind hochschuldidaktische Modelle bezeichnet, im Rahmen derer die Bezugnahme auf die Daten vor dem Hintergrund vorliegender Zusammenstellungen von Qualitätskriterien guten Unterrichts und einer daraus resultierenden Fokussierung der Aufmerksamkeit erfolgt (vgl. u. a. Helmke 2012). Den theoretischen Ausgangspunkt und Rahmen für die unter dem Begriff „rekonstruktive Kasuistik" zusammengefassten Ansätze bilden in der Regel strukturtheoretische bzw. anerkennungs- und subjektivationstheoretisch fundierte Entwürfe zur Beschreibung der Spezifik und Struktur von Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (vgl. u. a. Helsper 2011; Ricken 2017; Wernet 2003). Begrifflich fasse ich diese Begründungsprogramme im Folgenden vereinfachend als „professionalisierungstheoretische Begründungen" zusammen. Im Unterschied dazu berufen sich die Ansätze videobasierten Lernens auf kompetenz- bzw. expertisetheoretisch begründete Modellierungen von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität und qualitätsvollem Unterricht(en) (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2011).

Der im Folgenden angestellte Vergleich stützt sich nicht auf empirische Analysen, sondern bezieht sich auf vorliegende konzeptuelle Entwürfe. Um die typologisch prägnanten Unterschiede möglichst deutlich sichtbar zu machen, wird in einem Modus argumentiert, der bewusst auf Zuspitzung und Pointierung hinarbeitet. Ich gehe dabei davon aus (und meine bisherigen empirischen Analysen bestätigen diese Annahme), dass sich empirisch vieles mischt und überlagert. Beginnen wir mit der Gegenüberstellung und rufen wir einleitend nochmals einige elementare Grundannahmen beider Ansätze auf.

## *Ansätze fall- bzw. videobasierten Lernens*

In der Perspektive der Lehr-Lernforschung stellt sich Unterricht als ein Lehr-Lern-Arrangement, im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2012) dar. Damit haben wir eine prioritär auf Personen und ihren Lernerfolg bezogene Perspektive vor uns, aus der heraus in Verknüpfung von zu beobachtenden oder erfragten Merkmalen von Unterricht und seinem

Ergebnis Qualitätsmerkmale guten Unterrichts sowie professionellen Unterrichtens formuliert werden.

Fragt man nun danach, welche Implikationen eine so konturierte Theorieperspektive mit Blick auf Konzepte von Fallarbeit in der Lehrkräftebildung mit sich führt, so fällt sofort auf, dass es sich hier um Modellierungen handelt, die geradezu darauf ausgelegt sind, aus ihnen Kriterien und Indikatoren zur Erfassung lernwirksamen Unterrichts und lernwirksamen Unterrichtens abzuleiten. Übersetzt in das hochschuldidaktische Format „videobasiertes Lernen" bietet es sich entsprechend an, die Qualitätsmerkmale bzw. die ihnen zugewiesenen Kriterien und Indikatoren als Leitfaden und Richtlinie für die Analyse des Datenmaterials zu nutzen. Damit ist das videobasierte Lernen aus ausbildungslogischer Perspektive primär darauf ausgerichtet, vorliegendes Wissen, das in Form von Wenn-dann- bzw. Je-desto-Aussagen zur Verfügung steht, beobachtend anzuwenden. Hinter dieser Konzeption steht die Annahme, dass über die handlungsentlastete Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen aus der Praxis die Wahrnehmung dieser modellhaft aufgezeigten Qualitätsaspekte geschärft, geschult und der verfügbare Korpus an Wissen assimiliert sowie durch Einübung habitualisiert werden kann. „Unterrichtsvideos [sollen, KK] die Übersetzung und Situierung von Theorien und Konzepten des Lernens und Lehrens in Sichtstrukturen unterrichtlichen Handelns [erleichtern, KK]" (Krammer/Reusser 2005, S. 37). Entsprechend wird in den Begründungsprogrammen das Wissen um Indikatoren und Qualitätskriterien erfolgreichen Unterricht(en)s konzeptionell auch mehr oder weniger unmittelbar als Hintergrundwissen für den Erwerb professionellen Könnens verhandelt und die handlungsentlastete Einübung der Anwendung dieses Wissens in die Nähe einer praktischen Qualifikation gerückt (u. a. König 2018; kritisch u. a. Bellmann/Müller 2011; Neuweg 2011).

## *Ansätze rekonstruktiver Kasuistik*

Vergegenwärtigen wir uns im zweiten Schritt – nun bereits vergleichend – einige basale Grundannahmen der professionalisierungstheoretisch begründeten Formate einer „rekonstruktiven Kasuistik". Professionalisierungstheoretisch begründete Ansätze einer „rekonstruktiven Kasuistik" nehmen eine Perspektive ein, die den kompetenztheoretisch argumentierenden Konzepten in entscheidenden Punkten entgegensteht: Unterricht wird hier nicht personenbezogen betrachtet, sondern als ein soziales Geschehen konzipiert, das in spezifischen institutionellen, organisationalen und räumlich-materiellen Gegebenheiten stattfindet und dessen konkret vorfindliche Gestalt sich im Zusammenspiel der Anwesenden, in ihren wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander und auf die Gegebenheiten konstituiert. Die Rekonstruktion dieser sozialen Prozesse bzw. der sozialen Dynamiken oder Ordnungen der jeweils beobachteten Geschehen bildet dann die Basis, von der aus Aussagen über Merkmale und Konstitutionsbedingungen der

unterrichtlichen Praxis bzw. über Anforderungsstrukturen abgeleitet werden, vor die sich die Anwesenden gestellt sehen, die von ihnen einerseits bearbeitet und zugleich in der Bearbeitung immer auch selbst miterzeugt werden. Aus dieser Beobachtungshaltung heraus gewinnt Unterricht als eine konstitutiv zukunftsoffene (vgl. u. a. Oevermann 1996), kontingente (vgl. u. a. Proske 2006) bzw. relational und konditional (vgl. u. a. Reh/Rabenstein/Idel 2011) verfasste Praxis Gestalt. Lehrerinnen- und Lehrerhandeln konturiert sich in dieser Perspektive als eine Tätigkeit, die trotz partieller Standardisierungs- und Routinisierungsmöglichkeiten in ihrem Kern auf den situativen Umgang mit offenen, prozesshaft und eigendynamisch strukturierten Handlungssituationen verwiesen bleibt und die deshalb eine spezifische Kontingenzgewärtigkeit bzw. Kontingenzsensibilität erfordert (zur Kritik vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006). Entsprechend muss das für die professionelle Gestaltung dieser Praxis erforderliche Wissen als ein relationales bzw. soziales und reflexives Wissen verstanden werden, das eingewoben ist in permanente selbstständige und selbstverantwortliche Urteilsbildungsprozesse und eben nicht linear angewendet werden kann (vgl. Ricken 2017, S. 42): Die konkreten Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens über Schule und Unterricht(en) sind im Wissen selbst nicht enthalten. Theorie und Praxis stellen sich dann als zwar eng aufeinander verwiesene, ihrer Struktur nach aber differente Sphären dar, die einander partiell spannungsvoll gegenüberstehen und sich gerade nicht ohne Weiteres aufeinander abbilden oder miteinander verzahnen lassen. Diese Befunde sind einer der Hauptbezugspunkte dafür, dass in professionalisierungstheoretischer Perspektive eine berufsspezifische, habitusbildende Reflexivität[2], welche Relationalität, Kontingenz und Spannungen aufrechterhält und einschließt, anstatt sie zu nivellieren, als ein Zentralaspekt pädagogischer Professionalität und Professionalisierung diskutiert wird.

Übersetzt in eine Ausbildungspraxis bedeutet dies: Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive läuft eine Auseinandersetzung mit Fällen aus Schule und Unterricht, die sich prioritär im Modus eines kategoriengeleiteten Analysierens und theoriebasierten Einordnens vollzieht, Gefahr, die relationale Verfasstheit von Unterricht aus dem Blick zu verlieren und Schließungstendenzen zu befördern, die darauf abzielen, die mit der konstitutiven Kontingenz einhergehende Ungewissheit und Unsicherheit qua Erklärung ruhigstellen und

2 Der Reflexivitätsbegriff wird in beiden Paradigmen unterschiedlich verwendet: Während Reflexivität im kompetenztheoretischen Paradigma als Fähigkeit konzipiert wird, Wissens- und Handlungsroutinen intuitiv adaptierend anzuwenden, wird sie im professionalisierungstheoretischen Paradigma an ein von der Spezifik der konkret vorliegenden Einzelsituation ausgehendes Verstehen gebunden.

auflösen zu wollen.[3] In der Hoffnung, stattdessen einen an Verstehen ausgerichteten Hinwendungsmodus zu kultivieren, wendet sich die rekonstruktive Kasuistik dem der seminaristischen Praxis zugrunde gelegten Datenmaterial in einer Haltung zu, die es auf seine soziale Verfasstheit, Gestalt oder Ordnung hin befragt. Entsprechend orientieren sich viele hochschuldidaktische Konzepte, die dieser Variante zuzurechnen sind, an qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden und Forschungsprozeduren. Dabei schmiegen sich interaktionspraktisch mehr oder weniger eng an das in der qualitativen Forschung verbreitete Format der Forschungswerkstatt an. Mit Blick auf die diesen Begründungen inhärenten Konzeptionen des Verhältnisses von Wissen und Können lässt sich festhalten, dass hier zwar einerseits Wert darauf gelegt wird, die rekonstruktive Kasuistik als einen Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu konzipieren, der „die Differenz [zwischen beiden Sphären, KK] nicht einebnet, sondern für deren antinomische Struktur sensibilisiert" (Helsper 2000, S. 163). Zugleich wird aber die universitäre Kasuistik als eine „theoretisch gerahmte Vorstufe der professionellen Vermittlung von Theorie und Praxis" (ebd.) entworfen, sodass sich unter der Hand auch hier eine Begründungsfigur abzeichnet, die auf die Herausbildung einer quasi-praktischen Kompetenz (im Sinne besagter „habitusbildender Reflexivität" bzw. „Kontingenzsensibilität") abhebt.

## *Pointierende Gegenüberstellung*

Versucht man eine entlang der skizzierten Dimensionen aufgefächerte Gegenüberstellung beider hochschuldidaktischer Formate, so wird sofort deutlich, dass diese in ihrer Grundausrichtung nicht einfach nur nebeneinanderstehen oder sich gegenseitig ergänzen. Vielmehr sind sie in vielen Aspekten spannungsvoll aufeinander bezogen:

Tabelle 1: Tabellarische Gegenüberstellung

| | Konzepte fall-/videobasierten Lernens | Konzepte rekonstruktiver Kasuistik |
|---|---|---|
| **Theoretischer Referenzrahmen** | kompetenztheoretische Modellierungen von Lehrer*innenexpertise; theoretische Modelle lernwirksamen Unterricht(en)s und erfolgreicher Klassenführung | professionalisierungstheoretische Modelle von Lehrer*innenhandeln und seinen Anforderungen; Modelle und Befunde qualitativer Schul- und UR-Forschung |
| **Unterrichtskonzept** | Unterricht als Lehr-Lern-Arrangement (Angebots-Nutzungs Modell) | Unterricht als relational und konditional verfasste, soziale Praxis (interaktions- bzw. situations-/geschehensorientiert) |
| **Referenzrahmen der Fallarbeit** | Methoden und Verfahren quantitativer UR-Forschung; Kriterien und Indikatoren qualitätsvollen Unterricht(en)s | Methoden/Verfahren qualitativ-rekonstruktiver Forschung, konstitutions- und objekttheoretische Ansätze zur Beschreibung fallspezifisch emergierender Phänomene |
| **Thematisierungs-modus** | evaluativ, problemerklärend (im Rekurs auf standardisiertes Wissen) | Problemerschließend (im Rekurs auf konstitutionstheoretische Bezüge) |
| **Ausbildungsfokus** | Aufbau und Sicherung kanonisierten Wissens; Einübung und Schulung einer indikatorengeleiteten Analyse und Beurteilungskompetenz („Antworten finden") | Einsozialisation in wissenschaftliche Perspektiven und Praktiken („forschender Habitus"); Einübung eines auf Entdeckung und Erschließung gerichteten Blicks („Fragen aufwerfen") |
| **Theorie-Praxis-Konzept** | Theoriewissen als Hintergrundwissen für den Kompetenz- und Könnenserwerb (Integrationsmodell) | Theorie und Praxis als eigenständige, spannungsvoll aufeinander verwiesene Sphären (Differenzmodell) |

3 Umgekehrt wird aus kompetenztheoretisch fundierter Perspektive kritisiert, dass eine so gerahmte Auseinandersetzung mit Unterricht und Lehrer*innenhandeln dazu tendiert, das bestehende Wissen über Standards für die Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht aus dem Blick zu verlieren (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006).

Quelle: eigene Darstellung

Anliegen und Ziel des Formats „videobasierte Lehr-/Lern-Arrangements“ ist es, über die Arbeit am Fall eine von unmittelbaren praktischen Handlungsanforderungen entlastete Anwendung und Verinnerlichung von Standards zu ermöglichen, die als grundlegend für eine erfolgreiche Durchführung lernwirksamen Unterrichts erachtet werden. Entsprechend leiten sich auch die Ausbildungsansprüche, die mit diesem Format verknüpft werden, aus der Praxis ab. Das Videomaterial dient als Medium der Theorieanwendung, mithin als Übungsgegenstand: Es soll beobachtend wiedererkannt und verinnerlicht werden, was theoretisch gewusst wird bzw. gewusst werden sollte. Die Arbeit an den empirischen Daten soll, ganz im Sinne der Erzeugung von *usable knowledge*, die Kluft zwischen theoretischem Wissen und handlungspraktischem Können überbrücken. Der Erziehungswissenschaft kommt dabei primär die Funktion zu, das als Basis erfolgreichen Handelns angesehene Wissen zu generieren. Bezüglich der Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft zur Ausbildungspraxis verhält, lässt sich für die Modelle videobasierten Lernens insofern festhalten: Im Rahmen dieser Formate wird die universitäre Lehre klar und eindeutig nicht als Ort der Wissenschaft konzipiert, sondern als Ort der Ausbildung, an dem es darum geht, wissenschaftlich erzeugtes Wissen zu vermitteln und praktisch nutzbar zu machen.

Diese Eindeutigkeit ist im Fall der rekonstruktiven Kasuistik nicht gegeben. Warum? Ein zentrales ausbildungsprogrammatisches Anliegen der rekonstruktiven Kasuistik ist es, wie oben skizziert, eine an Entdecken und Verstehen orientierte Haltung zu befördern; es geht also um die Anbahnung einer – zumindest auf den ersten Blick – eher ‚unpraktischen‘ Haltung. Basis für die Habitualisierung einer solchen Haltung sind universitäre Lehrformate, in denen sich Studierende als Subjekte wissenschaftlicher Erkenntnisbildungsprozesse angesprochen sehen. Im Unterschied zum aus der Praxis abgeleiteten, ausbildungsorientierten Erkenntnisanspruch des videobasierten Lernens ist der ausbildungslogische Erkenntnisanspruch der rekonstruktiven Kasuistik insofern ein dezidiert forschungsorientierter[4]: Im Zentrum steht nicht die Suche nach Erklärungen für praktische Probleme oder nach Antworten auf praktische Fragen. Vielmehr geht es prioritär darum, eine Zuwendungshaltung zu kultivieren, die daran interessiert ist, die Praxis auf ihre Verfasstheit hin zu befragen (Stichwort: „forschender Habitus“). Entsprechend formuliert die rekonstruktive Kasuistik sehr dezidiert den Anspruch an sich selbst, eine Praxis im Medium der Wissenschaft sein zu wollen. Diese selbst gesetzten Ansprüche ernst

4 Im Sinne eines systematischen „In-Frage-Stellen(s) des für die gesellschaftliche Praxis Gültigen und Bewährten“ (Oevermann 1998: 23).

nehmend können Formate einer rekonstruktiven Kasuistik Ausbildungsbedeutsamkeit aber nur insofern beanspruchen, als die unterrichtliche Praxis nicht mehr und nicht weniger ist, als Inhalt und Gegenstand der kasuistischen Auseinandersetzung. Ohne Frage kann die rekonstruktive Kasuistik damit eine hohe Praxis*bedeutsamkeit* für sich reklamieren – Praxis*wirksamkeit* im Sinne einer Anleitung praktischen Handelns aber nicht. Mehr noch: Wenn rekonstruktive Kasuistik etwas anderes tun und bieten möchte als Wissenschaft zu sein, dann nimmt sie – ausbildungslogisch argumentiert – weder die eigenen Prämissen ernst, noch ihre daraus ableitbare eigene Funktion im Rahmen einer Lehrkräftebildung, die der Konstitution der Praxis – so wie sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive konturiert – angemessen Rechnung trägt. Letztlich tut der Diskurs um die rekonstruktive Kasuistik weder sich selbst noch der Lehrkräftebildung einen Gefallen, wenn er den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit in den Dienst eines Versprechens auf Praxisverbesserung stellt. Dass es ihm zugleich schwerfällt, sich jenseits des Sogs unmittelbarer Ansprüche auf Praxiswirksamkeit und -verbesserung zu bewegen und das Primat der Wissenschaftlichkeit gegenüber der Forderung nach unmittelbarer Ausbildungsbedeutsamkeit aufrechtzuerhalten, lässt sich u. a. daran ablesen, dass ein nicht unerheblicher Teil des Diskurses um genau solche Versprechen explizit oder implizit kreist (vgl. bspw. die u. a. in Kunze 2014 realisierte Rede von „ausbildungslogischen Potentialen und Risiken“).

## Einige Anfragen an den disziplinären Binnendiskurs

Bei allen Differenzen zwischen beiden Paradigmen deutet sich an der soeben in den Blick genommenen Stelle eine Gemeinsamkeit an, denn auch in Bezug auf Argumentationen, die als Begründungsfiguren für Ansätze videobasierten Lernens aufgerufen werden, lässt sich fragen, ob diese nicht – genau wie manche Begründungsprogramme einer rekonstruktiven Kasuistik – ebenfalls dazu tendieren, lineare Verbindungen und Kausalitäten aufzurufen, die den eigenen wissenschaftlichen Diskurs und die Befunde, auf den er sich beruft (bspw. mit Blick auf die Frage des Verhältnisses von Wissen und Können) unterlaufen. Vor dem Hintergrund des eingangs festgestellten Spezifikums, dass – indem die Erziehungswissenschaft auch für die Lehrkräftebildung zuständig ist – das Professionalisierungsthema nicht nur Forschungs- sondern unmittelbar auch Ausbildungsinteressen berührt, erscheint diese auf beiden Seiten aufscheinender Tendenz wenig überraschend, aber eben auch nicht unproblematisch.

Gesetzt, es wäre etwas dran an dieser Überlegung: Welche Auswirkungen auf unsere Diskurse hätte es eigentlich, wenn wir z. B. in unserem Reden und Schreiben über Lehrkräftebildung und die Rolle, die die

Erziehungswissenschaft dort spielt, wirklich Wert darauf legten, immer wieder zu explizieren, dass, wie und mit welchen Implikationen diese Überlagerung von wissenschaftlichen und ausbildungslogischen Interessen sich in unsere Beiträge einschreibt? Und wenn wir zugleich systematisch darauf verwiesen, dass die Aneignung praxisrelevanten Wissens und praxisrelevanter Zugänge und Haltungen etwas anderes ist als die Aneignung praktischen oder praxiswirksamen Wissens und dass Ansprüche an und Forderungen nach unmittelbarer Praxiswirksamkeit zwar verständlich, der Sache nach aber nicht ohne Weiteres einlösbar sind?

Dass sich eine für die Lehrkräftebildungbildung verantwortliche Erziehungswissenschaft nicht jenseits ausbildungslogischer Imperative verorten kann und will, versteht sich von selbst. Daraus folgt aber keine Notwendigkeit, ausbildungslogische mit ausbildungspraktischen Ansprüchen oder den Anspruch auf Praxisbedeutsamkeit mit Forderungen nach Praxiswirksamkeit gleichzusetzen. Wie könnte und müsste sich vor diesem Hintergrund ein Lehrkräftebildungsdiskurs darstellen, der Differenzen und Spannungen – sowohl auf der Metaebene des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrkräftebildung als auch auf begrifflicher Ebene sowie auf Ebene dessen, was wir aus unterschiedlichen Perspektiven jeweils als zentrale Inhalte und Anliegen der Lehrkräftebildung definieren und diskutieren – nicht als Schwierigkeiten betrachtet und behandelt, die ‚gelöst' oder ‚aufgelöst' werden müssten? Als angemessenen Ausdruck für das, was nicht nur für das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis konstitutiv zu sein scheint, sondern eben auch für die erziehungswissenschaftlich fundierte Ausbildungspraxis als solche und die darauf bezogenen Konzepte und Diskussionen? Wie könnte es aussehen, diese Differenzen nicht zu nivellieren, sondern ihr Zusammenspiel systematisch zu kultivieren und zu pflegen? Nicht linear und auch nicht in bezugs- und beziehungslosem Nebeneinander, sondern in dynamischen, von Spannungsmomenten und ihrer Aufrechterhaltung lebenden, relationalen Denk- und Bezugnahmebewegungen?

Für unser Reden und Schreiben über Lehrkräftebildung hätte das durchaus Konsequenzen: U. a. erscheint es wenig nahe liegend, in Verzahnungs- oder Brückenmetaphern zu denken – sei es zwischen Theorie und Praxis oder zwischen den unterschiedlichen Ansätzen und Paradigmen. Auch Bilder, wie das einer „Lehrkräftebildung aus einem Guss" oder einer „Wirkungskette Lehrkräftebildung" wären zu hinterfragen. Zudem müssten Lehrkräftebildungsmodelle, die von dynamischen Bezügen der Beteiligten aufeinander und auf die Gegenstände und entsprechend auch von dynamischen Aneignungs- und Integrationsbewegungen ausgehen, gegenüber sich selbst und anderen klarstellen, dass die Aneignungs- und Habitualisierungsprozesse derjenigen, die sie durchlaufen, nur begrenzt standardisierbar und kontrollierbar sind. Aber vielleicht bieten Modelle, die

sich nicht auf lineare Gebilde reduzieren lassen, ja gerade in der damit verbundenen Unkontrollierbarkeit den Rahmen für eine Ausbildungspraxis, die der Verfasstheit des Feldes, für das sie ausbilden sollen und wollen, angemessen Rechnung trägt?

*Katharina Kaja Kunze*, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogisches Handeln und Professionalität an der Georg-August-Universität Göttingen.

## Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 2, S. 216-233. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann, S. 29-53.

Bellmann Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5.

Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.

Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung, Weinheim: Juventa, S. 142-177.

Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.

Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogi-

schen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7.

König, Johannes (2018): Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-81.

Krammer, Katrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 35-50.

Kunze, Katharina (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 1, S. 47-59.

Kunze, Katharina (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186-200.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In: Böhme, Jeanette/ Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-43.

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmeldung zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, 43, S. 33-45.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267-336.

Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite theoretischer und methodischer Ansätze. In: Rahm, Sybille/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag, S. 141-154.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf: (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.

Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (= Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa, S. 32-50.

Van Es, Elisabeth/Sherin, Miriam (2008): Mathematics teacher's „learning to notice" in the context of a video claub. In: Teaching and Teacher Education 24, 2, S. 244-276. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005.

Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogische Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8.

Wernet, Andreas (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Böhme, Jeanette/Cramer. Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-61.

# Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung

*Olga Kunina-Habenicht & Ewald Terhart*

## Die Ausgangslage: kleine Anteile – große Hoffnungen

Das universitäre Lehramtsstudium in Deutschland besteht aus vier Studienanteilen: fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen sowie den schulpraktischen Studien. In früheren Jahrzehnten wiesen die zum gymnasialen Lehramt führenden Studiengänge gar keinen oder einen sehr geringen Anteil an bildungswissenschaftlichen Studienanteilen auf, wohingegen im Studium der zukünftigen Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrkräfte fachdidaktische und pädagogische Elemente dominierten. Im Zuge der Angleichung der Lehrämter und der jeweils zugeordneten Lehramtsstudiengänge ist es zu einer Ausweitung der bildungswissenschaftlichen Elemente gekommen. Allerdings ist diesbezüglich mit Blick auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge und Bundesländer eine große Heterogenität hinsichtlich der Größe des bildungswissenschaftlichen Anteils festzustellen (Terhart, 2012). Die Spanne reicht von 6,7 Prozent Bildungswissenschaften im gymnasialen Lehrgang in Thüringen bis zu 33 Prozent im Grundschullehrgang in Mecklenburg-Vorpommern. Im Durchschnitt macht der bildungswissenschaftliche Studienanteil in Lehramtsstudiengängen ca. 15 bis 20 Prozent aus (Walm/Wittek 2014). Diesen schmalen Anteil teilt sich die Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie etc.

Die Paradoxie ist klar: Im Studium für den größten pädagogischen Beruf – den Lehrerberuf – spielt die Erziehungswissenschaft nur eine *Nebenrolle*. Umgekehrt, aus der Sicht der Disziplin Erziehungswissenschaft betrachtet, macht die Lehrerbildung an den meisten Standorten de facto den größten Teil der Lehr- und Prüfungsbelastung aus, spielt also eher eine *Hauptrolle*. Aus dieser Asymmetrie der Perspektiven und der Bewertungen resultiert ein intensiver, kontinuierlicher inner- und außerdisziplinärer sowie auch öffentlicher Diskussionsprozess über die Rolle der Bildungswissenschaften – und innerhalb derer der Erziehungswissenschaft – bei der Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf ihren Beruf sowie über die angemessene Größe und die Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Elements in der universitären Lehrerbildung. Die Struktur der Lehramtsstudiengänge und deren curriculare Gestaltung werden zudem durch staatliche Vorgaben definiert, die wiederum

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.04

maßgeblich den personellen Ausbaustand der beteiligten Disziplinen bestimmen können (vgl. Terhart 2020).

## Was weiß man über die bildungswissenschaftlichen Lehrangebote?

Viele Untersuchungen zeigen, dass Lehramtsstudierende die bildungswissenschaftlichen Studienanteile als eher praxisfern, inhaltlich wenig kumulativ und wenig berufsbezogen beurteilen (Alleset al. 2019; Darling-Hammond/Chung/
Frelow 2002). Einen wichtigen Meilenstein für die stärkere Verankerung der Bildungswissenschaften in der universitären Lehramtsausbildung bildete die Einführung der KMK-Standards für Bildungswissenschaften (KMK 2004/2019). Forschungsbefunde zeigen, dass die Universitäten die Standards für die Lehrerbildung nur langsam umsetzen und bestimmte Kompetenzbereiche wie Erziehen weitestgehend unterrepräsentiert sind (Hohenstein et al. 2014). Eine aktuellere, auf NRW bezogene Studie deutet auf eine allmähliche Annäherung an die KMK-Standards hin (Schulze-Stocker 2016).

Angesichts der begrenzten vorgegeben Leistungspunkte (CPs) und zeitlichen und personellen Ressourcen an den Hochschulen stellt sich die Frage, welche zentralen bildungswissenschaftlichen Inhalte – im Sinne eines intendierten Curriculums – in den Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium unterrichtet werden sollten. Die Delphi-Studie mit Expertinnen und Experten aus der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, die im Rahmen des BilWiss-Projekts durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass man einen disziplinübergreifenden Konsens über zentrale bildungswissenschaftliche Wissensinhalte erzielen kann (Kunina-Habenicht et al. 2012).

## Das Professionalisierungsmodell in der empirischen kompetenzorientierten Lehrerbildungsforschung

Es ist zweifelsohne sehr wichtig, fundierte theoretische Positionen und Haltungen zu Auftrag und Bedeutung der Bildungswissenschaften im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besonderen für die Lehrerbildung zu entwickeln und kritisch zu diskutieren. Ebenso wichtig ist aber auch – aus der Sicht der empirischen kompetenzorientierten Lehrerbildungsforschung – die empirische Überprüfung der Fragen, a) inwieweit formulierte Ansprüche im Lehramtsstudium tatsächlich eingelöst werden und b) in welchem Ausmaß sich die erhofften Effekte des Lehramtsstudiums beim Übergang in den Beruf bzw. im beruflichen Arbeitsfeld tatsächlich zeigen.

Das Ziel des Kompetenzansatzes ist nicht – wie oftmals von Kritikerinnen und Kritikern missverstanden – die vermeintliche Standardisierung oder „Gleichmachung“ von (angehenden) Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Studiengängen oder Institutionen. Zentral ist vielmehr die empirische Überprüfung der übergeordneten Frage, inwieweit die aktuell implementierten Lehrerbildungssysteme an den Hochschulen zu einem systematischen Aufbau der professionellen Lehrerkompetenz aufseiten der Lehramtsstudierenden beitragen.

Baumert und Kunter (2006) unterscheiden in ihrem Kompetenzmodell vier Kernaspekte der Lehrerprofessionalität: Professionswissen, Motivation, Überzeugungen, Selbstregulation. Dieses Modell geht davon aus, dass die Lehrerprofessionalität ein veränderliches Konstrukt ist, welches sich bereits im universitären Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst aufbaut und im Verlauf der schulischen Praxis kontinuierlich weiterentwickelt. Kunter et al. (2011) entwickelten ein erweitertes Modell der Lehrerprofessionalität, welches sowohl erlernbare Kompetenzaspekte als auch eher stabile individuelle kognitive und motivationale (Persönlichkeits-)Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte berücksichtigt. Im Fokus dieses Modells stehen die Determinanten zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität (z. B. formale und informelle Lerngelegenheiten, Nutzung der Lerngelegenheiten) und die Konsequenzen professioneller Lehrerkompetenz für die Schülermotivation, Schülerleistungen einerseits und auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte andererseits. Hierbei gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass insbesondere auch im Studium durch das Angebot verschiedener Lehrveranstaltungen wichtige Grundlagen für den Aufbau der professionellen Kompetenz gelegt werden. Der Umfang der aufgebauten Kompetenzen unterscheidet sich jedoch zwischen den Studierenden, da Studierende die zur Verfügung stehenden Lernangebote in unterschiedlichem Ausmaß nutzen – in Abhängigkeit von deren individuellen Voraussetzungen (Vorkenntnissen, Motivation, Fleiß etc.) und institutionellen Bedingungen. Anders formuliert: Individuelle Studienverläufe führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen. Dieses Modell ist weniger als ein empirisch prüfbares Modell zu verstehen, sondern bietet eher einen theoretischen Rahmen, in dem wichtige Aspekte der Entwicklung der Lehrerprofessionalität im Sinne des Kompetenzansatzes beschrieben werden.

## Empirische Befunde zur Bedeutung der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Die empirische Forschung zur Situation und Wirkung der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung hat in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen. Ein wichtiger Aspekt, der zur Belebung der

kompetenzorientierten empirischen Lehrerbildungsforschung geführt hat, war die Konzeption, Erprobung und Validierung von standardisierten Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens. Prominente Beispiele dafür sind unter anderem der PUW-Test (König/Blömeke 2009), der PPK-Test (Voss/Kunter/Baumert 2011) und der BilWiss-Test (Linninger et al. 2015; Kunina-Habenicht et al. 2020).

Im BilWiss-Forschungsprogramm wurde die Struktur und die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens für den späteren Berufseinstieg empirisch untersucht (Terhart et al. 2012; Kunter et al. 2017). Die Grundannahme des Projekts lautete, dass professionelles und kompetentes Handeln im Lehrerberuf eine umfangreiche Wissensbasis auf der Grundlage von Begriffen und Theorien erfordert. Solche Kenntnisse und Fertigkeiten werden nicht automatisch durch die praktische Arbeit an der Schule erworben, sondern müssen gezielt durch eine langfristige Beschäftigung mit entsprechenden theoretischen Konzepten – auch im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums – erworben werden.

Im Folgenden werden exemplarisch einige zentrale Forschungsergebnisse zur Struktur und zur Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens dargestellt (vgl. die Übersichten bei König 2014 und Voss et al. 2015).

- Ergebnisse zeigen, dass das bildungswissenschaftliche Wissen nicht eindimensional ist (König/Blömeke 2009; Kunina-Habenicht et al. 2020).
- Es ist vielfach bestätigt worden, dass Lehramtsstudierende im Verlaufe ihres Studiums ihr bildungswissenschaftliches Wissen erweitern und ausdifferenzieren. Dies geschieht am ehesten in dem auf Unterricht und Didaktik bezogenen Wissensbereichen (König/Seifert 2012).
- Sofern bestimmte Studienschwerpunkte gewählt werden, weisen Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen in diesen Schwerpunkten ein höheres Wissen auf als diejenigen, die diesen Studienschwerpunkt nicht gewählt haben (Schulze-Stocker et al. 2016).
- Referendarinnen und Referendare, die als Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger, also ohne ein reguläres Lehramtsstudium das Referendariat beginnen, weisen ein niedrigeres Niveau des bildungswissenschaftlichen Wissens auf als Absolventinnen und Absolventen eines regulären Lehramtsstudiums (Kunina-Habenicht et al. 2013; Linninger et al. 2015).
- Höheres Niveau des bildungswissenschaftlichen Wissens kann im Referendariat eine Pufferfunktion gegenüber den Erfahrungen eines „Praxisschocks“ einnehmen (Dicke et al. 2015).
- Referendarinnen und Referendare mit vergleichsweise höherem Wissen über Lernen und Entwicklung berichten einen größeren Zuwachs an professionellem Unterrichtsverhalten während des Vorbereitungsdienstes als Referendarinnen und Referendare mit weniger Wissen in den genannten Feldern (Lohse-Bossenz et al. 2015).

- Mathematiklehrkräfte mit einem höheren pädagogisch-psychologischen Wissen (gemessen im Vorbereitungsdienst) werden zwei Jahre später von ihren Schülerinnen und Schülern als kompetenter beim Erklären und als weniger erschöpft wahrgenommen (Gindele/Voss 2017).

Auch wenn die einzelnen empirischen Studien immer nur abgegrenzte Aspekte betrachten und die gefundenen Effekte oftmals klein sind, liefern sie in der Zusammenschau wichtige Hinweise darauf, dass die Lehrerbildung in der ersten Phase systematisch wirkt. Zusammenfassend sei auf ein Urteil von König verwiesen:

„Während die Ergebnislage mittlerweile durchaus die Annahme zulässt, dass pädagogisches Wissen im Rahmen der Lehrerbildung vermittelt und erworben wird […], ist im Vergleich dazu viel zu wenig bekannt über […] seine tatsächliche Verwendung bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben.“ (König 2014, S. 634)

Ob und wie bildungswissenschaftliches Wissen beim Berufseinstieg und darüber hinaus wirkt, ist gegenwärtig auf empirischer Basis schwer zu beantworten, da – wie erwähnt – die tatsächlichen Studienverläufe der Lehramtsstudierenden in den Bildungswissenschaften sehr individuell sind und insofern nicht von einheitlichen Wissensbeständen bzgl. des bildungswissenschaftlichen Wissens ausgegangen werden kann. Möglicherweise ist auch die Idee der direkten Wirkung von Studieninhalten auf die späteren beruflichen Fähigkeiten zu einfach bzw. zu mechanisch gedacht. Man sollte insbesondere auch die berufsbiographisch bedingte Transformation des im Studium erworbenen Wissens durch eigene Berufserfahrungen berücksichtigen.

Zudem ist zu bedenken, dass die meisten Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Wissen nur *unterrichtsbezogenes* Wissen thematisieren (d. h. pädagogisch-psychologisches und didaktisches Wissen über Lernen, Instruktion, Klassenführung, Diagnose und Leistungsbeurteilung). Das Unterrichten stellt zwar die Kerntätigkeit des Lehrerberufs dar, aber zugleich gehören Erziehung und Förderung, Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern, Teilnahme an Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Bereitschaft zur eigenen beruflichen Weiterbildung ebenfalls zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs.

Es wäre wichtig, die tatsächlichen bildungswissenschaftlichen Lernangebote im Lehramtsstudium und deren Nutzung im Sinne des realisierten Curriculums zu untersuchen. Auf diese Weise erhielte man ein genaueres Bild darüber, welche Wissensbasis Studierende tatsächlich im bildungswissenschaftlichen Studium aufbauen, und könnte prüfen, ob bestimmte Themen – trotz aller Vielfalt – häufiger als andere auftreten.

Im Sinne eines langfristigen Forschungsprogramms wäre es wünschenswert, mehrere Kohorten von Lehramtsstudierenden während ihres Studiums, Referendariats, Berufseinstiegs sowie im weiteren Berufsverlauf bis zum Be-

rufsausstieg längsschnittlich zu begleiten. Dabei sollten sowohl möglichst viele Aspekte der Lehrerprofessionalität und des Lehrerhandelns als auch die relevanten demographischen Hintergrundvariablen sowie die schulischen Kompetenzen und Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler dieser Lehrkräfte simultan erfasst werden. Dann könnte auch das Zusammenspiel von bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem bzw. fachlichem Wissen im Verlauf der berufsbiographischen Kompetenzentwicklung untersucht werden. Mit so einem Forschungsprogramm erhielte man eine geeignete Datengrundlage, um angemessen beurteilen zu können, welchen Einfluss die verschiedenen Phasen und Elemente der Lehrerbildung im späteren Lehrerberuf ausüben – und zwar sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf deren Schülerinnen und Schüler.

## Fazit

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass man einen Konsens über zentrale Inhalte in Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen erzielen kann. Sie liefern auch erste Hinweise, dass dieses Wissen im Lehramtsstudium systematisch erworben wird und bedeutsam für die spätere Berufspraxis ist. Allerdings erfolgt der Wissensaufbau sehr unterschiedlich – in Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Voraussetzungen.

Um die Rolle der Bildungswissenschaften in der ersten Phase der Lehrerbildung nachhaltig sichern zu können, ist daher eine konstruktive disziplinübergreifende Zusammenarbeit zwischen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und anderen an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen an den lehrerbildenden Hochschulen (z. B. in Bezug auf die Entwicklung von thematisch aufeinander abgestimmten Curricula) wünschenswert. Eine stärkere Vernetzung bzw. Kohärenz zwischen den an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen und ihren Lehrangeboten ist eine wichtige Voraussetzung für den systematischen und kontinuierlichen Aufbau einer Wissensbasis in den Bildungswissenschaften im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung.

*Olga Kunina-Habenicht*, Jun.-Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

*Ewald Terhart,* Prof. Dr., ist Professor i. R. am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

## Literatur

Alles, Martina/Apel, Jennifer/Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen (2019): How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: The influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. In: Vocations and Learning 12, S. 87-112. https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469-520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2.

Darling-Hammond, Linda/Chung, Ruth/Frelow, Fred (2002): Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers To Teach. In: Journal of Teacher Education 53, 4, S. 286-302. https://doi.org/10.1177/0022487102053004002.

Dicke, Theresa/Parker, Phillip D./Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/
Kunter, Mareike/Leutner, Detlev (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: Contemporary Educational Psychology 41, S. 62-72. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003.

Gindele, Verena/Voss, Thamar (2017): Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 7, 3, S. 255-272. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0192-5.

Hohenstein, Frederike/Zimmermann, Frederike/Kleickmann, Timo/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 3, S. 497-507. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9.

KMK (2004/2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [Zugriff: 24. März 2020].

König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 3, S. 499-527. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z.

König, Johannes (2014): Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: Terhart, Ewald/Ben-

newitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Zweite Auflage. Münster: Waxmann, S. 615-641.

König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung Münster: Waxmann.

Kunina-Habenicht, Olga/Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunter, Mareike/Dicke, Theresa/Förster, Doris/Gößling, Jill/Schulze-Stocker, Franziska/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Terhart, Ewald (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 4, S. 649-682. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6.

Kunina-Habenicht, Olga/Maurer, Christina/Kristin, Wolf/Holzberger, Doris/ Schmidt, Maria/Dicke, Theresa/Kunter, Mareike (2020): Der BilWiss-2.0-Test: Ein revidierter Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. In: Diagnostica. Im Erscheinen.

Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Terhart, Ewald. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 1, S. 1-23.

Kunter, Mareike/Kleickmann, Timo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 55-68.

Kunter, Mareike/Kunina-Habenicht, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/ Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Schulze-Stocker, Franziska/Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Gräsel, Cornelia/Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.

Linninger, Christina/Kunina-Habenicht, Olga/Emmenlauer, Simone/Dicke, Theresa/Schulze-Stocker, Franziska/Leutner, Detlev/Seidel, Tina/Terhart, Ewald/Kunter, Mareike (2015): Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and validation using mixed methods. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47, 2, S. 72-83. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126.

Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunina-Habenicht, Olga/Dicke, Theresa/Leutner, Detlev/Kunter, Mareike (2015): Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. In: Studies in Educational Evaluation 44, 3, S. 36-49. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.001.

Schulze-Stocker, Franziska (2016): Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Münster: MV-Wissenschaft.

Schulze-Stocker, Franziska/Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/Terhart, Ewald/Kunter, Mareike (2016): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbsteingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, 3, S. 599-623. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0671-9.

Terhart, Ewald/Schulze-Stocker, Franziska/Kunina-Habenicht, Olga/Dicke, Theresas/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Gößling, Jill/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5, 1, S. 96-106.

Terhart, Ewald (2012): Vom „pädagogischen Begleitstudium" zu den „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung": Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, 1, S. 49-61. http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13802/pdf/BZL_2012_1_49_61.pdf [Zugriff: 24. März 2020].

Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft. In: Cramer, Colin/Drahmann, Martin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Neuausgabe. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB. Im Erscheinen.

Voss, Thamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 2, S. 187-223. https://
doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6.

Voss, Thamar/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. In: Journal of Educational Psychology 103, 4, S. 952-969. https://doi.org/10.1037/a0025125.

Walm, Maik/Wittek, Doris (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahre 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Zweite Auflage. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

# Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin?

*Rolf-Torsten Kramer*

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage nach dem Stellenwert der Erziehungswissenschaft und der mit dieser Disziplin verknüpften Forschungsorientierung mit Blick auf deren Qualifizierungsbedeutsamkeit. Diese wird hier für Lehramtsstudiengänge reflektiert, sie kann aber darüber hinaus auch für erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge gelten, sofern bei diesen Studiengängen eine Professionalisierung für pädagogische Handlungsfelder angestrebt wird.

## Die besondere Situation des Lehramtsstudiums zwischen akademischer Disziplin und Berufsbezug

Die Relation von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, um die es in diesem Statement gehen soll, verweist unmittelbar auf eine Besonderheit und ein Spannungsmoment. Auf der einen Seite steht die Anbindung der Lehrerbildung an die Universitäten für eine Auseinandersetzung mit Wissenschaften als eigenständigen Disziplinen. In diesem Sinne wäre auch die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung den Prinzipien der Forschung und Theoriebildung – also der Logik der Erkenntnis in Bezug auf die Gegenstände und Themen der Disziplin – verpflichtet. Forschung, Theoriebildung und Erkenntnis sind dabei zunächst v. a. wissenschaftsimmanent zu bestimmen, also unabhängig von Verwertungsinteressen oder Nutzenkalkulationen einer außeruniversitären Praxis. Auf der anderen Seite geht es in den Lehramtsstudiengängen jedoch auch um einen konkreten Berufsbezug und um die Frage, welche Bedeutung die universitäre Lehrerbildung für diese Berufspraxis hat oder haben kann.

Beide Perspektiven sind nachvollziehbar und die daraus abgeleiteten Forderungen begründet. Schließlich finden sich ja auch in anderen universitären Studiengängen Disziplin- und Berufsbezüge. Allerdings ist der Weg einer direkten durch Wissenschaft angeleiteten Berufsvorbereitung versperrt. Und das hat mit Strukturmerkmalen des Lehrerberufs selbst zu tun.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.05

## Lehrerhandelns als professionalisierungsbedürftige Praxis

Wird der Lehrerberuf über die pädagogische Aufgabe der Vermittlung und die Zuständigkeit für Lernen, Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmt, dann zeigt sich für diesen eine schwierige Handlungslogik. Die Vermittlung von Wissen oder Normen ist weder einfach herzustellen (Technologiedefizit, Luhmann/Schorr 1988, S. 118ff.) noch ist das pädagogische Handeln folgenlos. Vielmehr muss für das pädagogische Lehrerhandeln von *einer Interventionspraxis* ausgegangen werden, die aufgrund ihrer Ziele paradox erscheint und mit einer hohen Verantwortung zusammenfällt. Da Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Entwicklung letztlich nur eigenaktiv und autonom von jedem Subjekt vollzogen werden können, muss die *Handlungslogik des Lehrerberufs* als Folge einer beruflichen Spezifizierung auf Vermittlung *als Eingriff* in diese autonomen Prozesse verstanden werden. Oevermann (1996, 2002) spricht deshalb beim Lehrerhandeln (bzw. bei jeder beruflichen pädagogischen Praxis) von einer grundlegenden Professionalisierungsbedürftigkeit. Weil die Zuständigkeit für Vermittlung den Interventionscharakter ebenso wie die grundsätzliche und nicht hintergehbare autonome Eigenzuständigkeit des lernenden Subjektes berücksichtigen muss, ist das Lehrerhandeln als pädagogisches Handeln auf den *Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung* und die Sozialbeziehung in Form eines *pädagogischen Arbeitsbündnisses* angewiesen. Wird nur eines dieser Konstitutionsmomente pädagogischer Praxis nicht umgesetzt, wird pädagogisches Handeln zu Willkür und Autonomienegation, wäre diese Praxis nicht professionell, sondern deformiert. Umgekehrt kann Professionalisierung nur erreicht werden, wenn ein *Bewusstsein für die Interventionslogik* der beruflichen Praxis und für die damit verbundene *gesteigerte Verantwortlichkeit* ausgebildet ist. Weil Vermittlung im beruflichen pädagogischen Handeln nicht autonomienegierend sein darf, ihre Rechtfertigung nur durch den Ausweis nachvollziehbarer Begründungen beziehen kann und sich ihrer Wirkungen (im Tun wie im Unterlassen) immer wieder reflexiv zu vergewissern versuchen muss, kann es sich beim Lehrerhandeln nicht um eine einfache berufliche Praxis handeln (ausführlich dazu Oevermann 1996, 2002; Helsper 2001, 2016). Lehrerhandeln muss hier *als gesteigerte pädagogisch-berufliche Praxis* verstanden werden, für das sich Widersprüche und Schwierigkeiten einer naturwüchsigen pädagogischen Praxis noch zuspitzen (vgl. das Konzept der Antinomien bei Helsper 2016).

## Die Idee der „doppelten Professionalisierung“ und die universitäre Lehrerbildung

Aus der bisherigen Argumentation lässt sich ableiten: Das Lehrerhandeln bezieht sich auf eine gesteigerte, besonders voraussetzungsreiche und fehleranfällige Praxis. Zugleich bleibt es aber eine Praxis. Als Praxisform hat der Lehrerberuf, haben Schule und Unterricht, wie jede andere Praxis auch mit Routinebildung und impliziten Wissen zu tun, bilden sich Techniken und Erfahrung als Bewährung im Handeln heraus. Genau in diesem Sinn ist die Forderung nach Praxisstrategien und Techniken (‚Werkzeugen‘) v. a. von den Berufsinhabern selbst begründbar und nachvollziehbar. Aber diese Forderung blendet die widersprüchliche und gesteigerte Architektur des Lehrerhandelns aus. Würde man dabei stehenbleiben, wäre eine Professionalisierung auf Dauer verhindert. Im Sinne der Professionalisierung der beruflichen pädagogischen Praxis muss deshalb etwas zu dieser routineförmigen und impliziten Vollzugslogik hinzukommen – geht es nicht nur um berufliches Können und störungsfreies Zurechtkommen, sondern auch um ein Bewusstmachen der paradoxen pädagogischen Zuständigkeit und einer daraus resultierenden gesteigerten Verantwortlichkeit.

Helsper (2001) spricht hier von einem *doppelten Habitus*, den Lehrpersonen für eine professionalisierte berufliche Praxis ausgebildet haben müssen, und leitet daraus mit Bezug auf Oevermann (1996) die *Idee der doppelten Professionalisierung* ab. Um in den Praxisvollzügen des Unterrichts bestehen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungswissen ausbilden und im Rückgriff darauf Routinen, Unterrichtsscripts und Rituale entwickeln. Lehrpersonen benötigen in dieser Hinsicht einen *Habitus des praktischen Könnens* (vgl. Helsper 2001, S. 10). Und dieses „praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandelns selbst, durch die Erfahrungen in der Praxis“ (ebd.). Praktisches Können ist *nur im Vollzug von Praxis* zu erwerben, also als Form einer beruflichen Habitusbildung zu verstehen (vgl. Kramer/Pallesen 2019). Diese Habitusbildung ist damit aber auch unmittelbar den Logiken und Zwängen der Praxis selbst unterworfen und ausgesetzt. Der zentrale Modus dieser Habitusgenese ist die Frage der Bewährung im Praxisvollzug (*What works?*). Allerdings liegt auf der Hand, dass sich in der Praxis selbst nicht zwingend gute und pädagogisch anspruchsvolle Routinen durchsetzen.

Es braucht deshalb außerdem einen *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion*. Mit diesem Habitus geht es um die Fähigkeit, die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit im Modus der Distanz wahrzunehmen, diese reflektieren und kritisieren zu können. Dieser Habitus des ‚Bohrens‘ und Hinterfragens – auch der methodisierten Kritik – ist nun seinerseits wiederum gerade nicht im Vollzug der beruflichen pädagogischen Praxis zu erwerben,

sondern benötigt die *Abstinenz von Handlungsdruck und Entscheidungszwang*. Die Ausbildung und Genese dieses Habitus benötigt also einen Raum, in dem man sich handlungsentlastet mit der beruflichen Praxis auseinandersetzen kann.

Eine professionalisierte pädagogische Praxis des Lehrerhandelns verlangt beides – praktisches Können und wissenschaftliche Reflexion – „als antinomische Einheit", eben einen „doppelten Habitus", „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren" (Helsper 2001, S. 13). Mit Blick auf die historisch hervorgebrachte zweiphasige Lehrerbildung kommt der *Universität* im Prozess einer doppelten Professionalisierung eine eindeutige und *nicht ersetzbare Aufgabe* zu. Lehrerbildung an der Universität wäre als der Ort systematisch zu profilieren, an dem Lehramtsstudierende aufgefordert sind, sich mit der beruflichen Praxis im Modus der Distanz, der Reflexion und der Kritik auseinanderzusetzen. Dieser Aufgabe hätte sich besonders auch die Erziehungswissenschaft zu stellen. Sie muss sich fragen, wie sie zur *Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus* beiträgt bzw. beitragen kann. Das würde aber eine systematische Ausklammerung von Handlungsdruck und Praxiszwängen erfordern. Und schon gar nicht dürfte die Perspektive der Nützlichkeit und Anwendbarkeit im Vordergrund stehen. Erziehungswissenschaftlich fundierte universitäre Lehrerbildung geht *nur in Distanz gegenüber und Abstinenz von Praxis*. Sie schließt die Ausbildung eines Habitus des praktischen Könnens aus.

## Erziehungswissenschaft, Forschung und Professionalisierung

Bei der Aufgabe der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch die Unterstützung einer Habitusbildung der reflexiven Distanz und Kritik kommt Forschung eine wichtige Rolle zu. Dabei geht es nicht um eine hegemoniale Repräsentanz im Sinne eines Besserwissens (z. B. in der Idee der Evidenzbasierung), sondern um den inhärenten Vollzugsmodus von Forschen als Fragenstellen, Suchen und Entdecken und gerade auch als Kritik von Praxis. Neben der Auseinandersetzung mit einschlägigen Studien sollten hier die Beteiligung von Studierenden an Forschungsprozessen und die Implementierung der Forschungslogik im Studienverlauf im Vordergrund stehen. Dazu gehören auch kasuistische Lehrformate (vgl. Oevermann 2002; Helsper 2001). Zentral wäre aber, dass es keine abgekürzte oder aufbereitete Form der Auseinandersetzung mit Praxis ist, sondern im Modus eines echten Forschens eine von Handlungsdruck und von Praxiszwängen entlastete Form des Praxisbezuges. Dann kann ein relevanter Beitrag für eine professionalisierte berufliche Praxis geleistet werden. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin müsste dazu jedoch den eigenen Stellenwert in der universitären Lehrerbildung für sich klären und sich – so

das Statement – von Illusionen der Praxisanleitung und der Befähigung für eine berufliche Praxis im Sinne eines beruflichen Könnens verabschieden.

*Rolf-Torsten Kramer*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

## Literatur

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1, 3, S. 7-15.

Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 103-125.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-100.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.

# Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe

*Isabell van Ackeren*

## Zur (möglichen) Bedeutung der Lehrkräftebildung aus staatlicher und hochschulischer Sicht

241.302 – so viele Studierende in Lehramtsstudiengängen weist die Statistik derzeit bundesweit aus (für 2018/19 bei insgesamt 2.863.609 Studierenden, Destatis 2019, S. 78). Dies sind immerhin fast 8,5 Prozent aller Studierenden, wobei der Anteil an den Hochschulstandorten erheblich schwankt (etwa im Flächenland Nordrhein-Westfalen von ca. 4,5 Prozent an der RWTH Aachen (2019, S. 3) bis 35 Prozent an der Universität Paderborn (2019, S. 11). 130 – dies ist die Zahl der Hochschulen (und somit fast ein Drittel der ca. 400 Hochschulen bundesweit), die in der Lehrkräftebildung tätig sind (Ramboll 2018, S. 22, für 2015/16). 4.745 – so viele Studiengänge bezogen sich im Winter 19/20 auf das Lehramt (bei über 20.000 Studiengängen im Bundesgebiet entspricht das fast einem Viertel der Angebote, HRK 2019, S. 12).

Die Lehrkräftebildung ist für viele Hochschulen quantitativ und somit auch finanziell sehr bedeutsam. Landesweite Programme zum Ausbau der Fachdidaktiken sowie der Zentren für Lehrkräftebildung, aber auch die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), für die das Bundesministerium für Bildung und Forschung zwischen 2014 und 2023 eine halbe Milliarde Euro bereitstellt, sind zahlenmäßiger Ausdruck der Bedeutung dieses Bereichs der Academia. In Zeiten erheblichen Mangels an Lehrpersonal in den Schulen wird derzeit in vielen Ländern zwischen Land und Hochschulen vereinbart, noch weitere Studienplätze in bestimmten Lehrämtern bereitzustellen.

Die staatlichen Erwartungen und Steuerungsinteressen, die mit der Ausbildung des eigenen künftigen Personals verbunden sind, kommen hier klar zum Ausdruck. Auch angesichts einer hohen öffentlichen Aufmerksamkeit für die quantitative Deckung des Lehrkräftebedarfs erscheint der Handlungsbedarf derzeit besonders groß. Zugleich stellen ‚Abkürzungsverfahren' in die Schulpraxis den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten, praxisreflexiven und professionsorientierten Lehrkräftebildung in Frage.

Die Hochschulen wiederum leisten einen zentralen Beitrag zu gesellschaftlichen Entwicklungen, indem sie Studierende ausbilden und wissenschaftliche Erkenntnisse generieren. Die hohe gesellschaftliche Verantwortung gilt für die Ausbildung künftiger Lehrpersonen, die in

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.06

Schulen zur Entwicklung junger Menschen beitragen, in besonderem Maße. Für die Hochschulseite bieten sich hier Möglichkeiten der Profilbildung in einem Themenfeld gesellschaftlicher Verantwortung und des Transfers, auch durch Verzahnungsmöglichkeiten mit bildungsbezogener Forschung. Manch ein Standort hat für die Lehrkräftebildung auch ein eigenes Ressort in der Hochschulleitung vorgesehen, z. B. an den Universitäten Kiel, Braunschweig und Berlin (TU).

Andererseits lassen sich an verschiedenen Standorten mit Lehramtsbezug immer wieder auch Tendenzen beobachten, bei denen die Lehrkräftebildung nicht unbedingt im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sondern als Mittel zu einem weiteren bzw. anderen Zweck erscheint. Dies kann sich z. B. in Bestrebungen von Fächern äußern, bestehende und finanziell einträgliche lehrerbildende Studiengänge durch Hauptfachstudiengänge zu ergänzen und sich am jeweiligen Standort als akademisches Fach weiter zu etablieren, etwa in Bereichen wie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, der Psychologie oder auch in entsprechenden Unterrichtsfächern. Hier ergeben sich einerseits Chancen, die Lehrkräftebildung wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln und wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, andererseits besteht die Gefahr von Rückzugstendenzen aus der Lehrkräftebildung bzw. den Berufsfeldbezug aus den Augen zu verlieren.

Leitungspersonen in den Fakultäten, Zentren für Lehrkräftebildung und insbesondere auch in der Hochschulleitung sind gefordert, die Rolle der Lehrkräftebildung nicht aus dem Blick zu verlieren und vielmehr systematisch zu ihrer Qualitätsentwicklung beizutragen (etwa bei der Vernetzung mit Praxispartnern, schulformspezifischen Ausbildungsbedarfen, der Implementation integrierter Themen wie Inklusion und Digitalisierung etc.).

## Lehrkräftebildung als Leitungsaufgabe

Der Blick von Hochschulleitungen dürfte dabei in aller Regel von einer Gesamtschau auf die relevanten Akteure in den Fächern und in den Bildungswissenschaften (als Überbegriff für verschiedene Bezugsdisziplinen), teils auch den Bereich DaZ/DaF einschließend, sowie auf externe Kooperationspartner geprägt sein. Ausgehend vom Berufsfeld Schule ist er wohl in der Regel nicht disziplinpolitisch auf die spezifische Rolle z. B. der Erziehungswissenschaft ausgerichtet, wenngleich sich etwa im Feld der Methodenausbildung, der fallorientierten Arbeit, der Arbeit mit Videomaterial, der Begleitung von Praxisphasen, aber auch bei der Bearbeitung von Querschnittsthemen besondere disziplinäre Profilierungsmöglichkeiten ergeben.

Aus gesamtuniversitärer Perspektive geht es vor allem um die (Weiter-)Entwicklung und nachhaltige Verankerung von Strategien, um organisationale Strukturen und Steuerungsprozessen, z. B. bei der Ausdifferenzierung bestehender Lehrstrategien um lehramtsspezifische Aspekte, beim Ausbau von Zentren für Lehrkräftebildung bzw. (phasenübergreifenden) Netzwerksstrukturen sowie der Entwicklung von Anreizsystemen zur Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen einschließlich ihrer curricularen Verankerung. Zielperspektive ist dabei, den Ausbildungserfolg sicherzustellen und über Wirkungen und Handlungsbedarfe informiert zu sein, etwa im Rahmen eines datengestützten QM-Systems (z. B. zu (oftmals zu hohen) Abbruch- und Schwundquoten, zu Übergangsquoten, Absolvierendenzahlen etc.), aber auch auf Basis wissenschaftlicher Analysen zur Frage, was Lehramtsstudierende am Ende des Studiums tatsächlich wissen und können.

## *Zur Rolle der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung*

Zu einer systematischeren Gesamtsicht auf die Ausbildung hat sicherlich die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) beitragen können, der „eine zentrale Treiberfunktion für die stärkere Vernetzung der Bezugswissenschaften zugeschrieben wird“ (Ramboll 2018, S. 104). Sie hat in den (erfolgreichen) Hochschulen Sichtbarkeit angesichts des Drittmittelerfolgs schaffen können. Zudem war es bei der Bewerbung zentral, eine von der Hochschulleitung getragene Gesamtkonzeption im Sinne einer kohärenten Professionalisierung angehender Lehrkräfte darlegen zu können. Damit bot und bietet sich eine Chance für einen gemeinsamen, zwischen und innerhalb der Fächer bzw. den beteiligten Akteuren (besser) abgestimmten Ausbildungsrahmen, und zwar – dies ist besonders an der QLB – mit Forschung unterlegt.

Es ergeben sich auch Potenziale einer hochschul- und phasenübergreifenden Vernetzung und des Austauschs im Umgang mit komplexen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, z. B. im Bereich der Digitalisierung. In Nordrhein-Westfalen haben sich z. B. für die QLB-Förderlinie mit dem Schwerpunkt Digitalisierung gleich alle zwölf Standorte über die Hochschulleitungen zusammengeschlossen und kooperieren mit den zentralen Akteuren der zweiten und dritten Ausbildungsphase, um Konzepte und Produkte gemeinsam zu gestalten, Entwicklungsprozesse zu reflektieren und erfolgversprechende Maßnahmen in die Ausbildung zu integrieren. Dabei erscheint eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung der beteiligten und kooperierenden institutionellen und individuellen Akteure zielführend zu sein.

Neue Themen eröffnen neue Möglichkeiten inter- und transdisziplinärer Kooperation, können aber auch wiederum Spielfelder für alte disziplinbezogene Auseinandersetzungen sein, wenn es z. B. um die

disziplinäre bzw. institutionelle Verortung neuer Professuren und ihrer konkreten Denomination geht.

## *Aushandlung und Herstellung von Kohärenz in der Ausbildung*

Nimmt man Bezug auf – auch im Rahmen der QLB geführte – aktuelle Diskussionen zu einer multiperspektivischen, multiparadigmatischen bzw. metareflexiven Lehrkräftebildung (z. B. Heinrich et al. 2019), ergibt sich auch an dieser Stelle eine gesamtuniversitäre (Leitungs-)Aufgabe. Dies gilt insbesondere dort, wo es keine klare Profilbildung im Sinne einer Orientierung an einem Forschungsparadigma und korrespondierenden Professionalisierungstheorien gibt, an denen Studierende mit vielfältigen, teils widersprüchlichen Paradigmen, Sichtweisen etc. in den Fächern sowie in den per se multiparadigmatischen Bildungswissenschaften konfrontiert werden. Dies zeigt sich etwa im Bereich der Inklusion und einem Spektrum der Betrachtungsweisen von einer herrschaftskritischen Auseinandersetzung und Kritik an defizitorientierten Ansätzen bis hin zu diagnostischen Zugängen zu Störungsbildern. Die Identifizierung gemeinsamer Ziele (z. B. im Hinblick auf einen analytischen Blick auf Barrieren in Bildungsinstitutionen und die Relativierung von (Diagnose-)Kategorien als soziale Konstrukte, vgl. Heinrich et al. 2019) sowie mehr Transparenz und Metakommunikation mit Studierenden (auch als Teil ihrer Professionalisierung) können zu einer kohärenteren Ausbildung beitragen. Hier kann eine übergreifende Sicht auf die Lehrkräftebildung im Sinne einer gemeinsamen Aufgabe der Hochschule zielführend sein, bei der auch die Zentren für Lehrkräftebildung eine zentrale Rolle einnehmen.

Lehrerbildung ist eine komplexe Aufgabe verschiedener Akteure innerhalb und außerhalb der Universität und geht im gemeinsamen Berufsfeldbezug über einzelne Disziplinen hinaus. Insofern wird man die Erziehungswissenschaft nicht als eine ‚Leitdisziplin' ansehen, wenngleich sie eine zentrale, auch integrierende Funktion in überfachlicher Perspektive einnehmen kann. Dabei dürften nicht nur reflexive Beiträge bei der Betrachtung von Schule und Unterricht zum Tragen kommen, sondern Lehrerbildung ist auch von der Entwicklung, Erprobung und systematischen Prüfung von Modellen pädagogischer Intervention geprägt.

*Isabell van Ackeren*, Prof. Dr., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung sowie Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen.

## Literatur

Destatis (2019): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Vorbericht. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Destatis.

Heinrich, Martin/Wolfswinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/ Streblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule 111, 2, S. 243-258. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10.

HRK (2019): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2019/2020. Berlin: HRK.

Ramboll (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Hamburg: Ramboll Management Consulting GmbH.

RWTH Aachen (2019): Studierende. Datenblatt Wintersemester 19/20. Aachen: RWTH.

Universität Paderborn: Studierenden- und Absolventenpanel 2019. Paderborn: Universität.

# Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen?

## Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes

*Axel Gehrmann*

## Lehrerbildung, Lehrerbedarf und die Erziehungswissenschaft

Lehrerbildung als Organisation wie Profession ist von jeher geronnene Bildungspolitik und Bildungsplanung. In ihr repräsentiert sich die ältere Generation in ihrem Wunsch, der nachwachsenden Generation über die auszubildenden Lehrkräfte das mitzugeben, was notwendig scheint, um für eine gute Zukunft der Jugend und Gesellschaft zu sorgen. Historisch hat dies in Deutschland über die letzten 200 Jahre zu einem fest etablierten Setting geführt, welches in Universitäten in grundständige Lehramtsstudiengänge mündete, die noch bis vor wenigen Jahren mehrheitlich mit einem „Staats“-examen beschlossen wurden. Diesem sind in einem mehrjährigen Studium fachwissenschaftliche, fachdidaktische wie bildungswissenschaftliche Anteile inhärent, die in einem vermeintlich kumulativen Aufbau in Verbindung mit schulpraktischen Studien zum Studienziel führen sollen. Mit dem Bologna-Prozess und seiner Kreditierung von Modulen durch Leistungspunkte wurde dabei zuletzt offensichtlich, wie die Anteile der drei Säulen der Lehrerbildung sich gestalten. Einmal mehr zeigte sich, dass die beiden Fächer, die grundständig zu studieren sind, den Schwerpunkt der Ausbildung ausmachen und zusammen schon 60 Prozent der gesamten Leistungspunkte vereinnahmen, während der Anteil der Erziehungswissenschaft in den Bildungswissenschaften, der von allen Studierenden zu durchlaufen ist, kaum 10 Prozent ausmacht.

Offensichtlich ist der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien im Kontext der Lehrerbildung also eher klein und verändert sich auch nicht signifikant im Zeitverlauf. Nichtsdestotrotz saugt die Erziehungswissenschaft einen Hauptteil ihres Honigs im Chor der Fächer in der Universität aus den Lehramtsstudiengängen, stellt disziplinär ihren höchsten Stellenanteil dortselbst und reklamiert auch nicht selten ein „Wächteramt“ in Bezug auf die eingelagerte Aufgabe ganz im Sinne Wenigers, der schon vor fast 100 Jahren im Diskurs um die Autonomie der Pädagogik betonte, dass die „Erziehung […] als Wächter des Tores auf(tritt) und […] von allen Mächten, die Erziehungsforderungen stellen, einen Verzicht auf ihren Machtanspruch […] ab(verlangt)“ (vgl. Weniger 1929/1957, S. 82).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.07

Lehrerbildung als Organisation wie Profession ist von jeher geronnene Bildungspolitik und Bildungsplanung. Seit den beginnenden 1980er Jahren in Westdeutschland und den Nachwendezeiten in Ostdeutschland in den 1990er Jahren trat diese Perspektive dennoch auch eher disziplinär in den Hintergrund. Das Fell von Professuren und Mitarbeiterstellen war nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den alten Bundesländern verteilt und die Bildungsexpansion zwar nicht zum Stehen gekommen, aber verminderte Geburtenraten erbrachten doch potenziell einen geringeren Ersatzbedarf an Lehrkräften. Dies führte aber nicht zur Reduktion von professoralen Dauerstellen an den Hochschulen, denn die blieben ja durch den Beamtenstatus gesichert, sondern zu Lehrerarbeitslosigkeit für diejenigen, die ‚auf Lehramt studierten' und Lehrer werden wollten.

In Ostdeutschland entstanden mit der Wende eine Dekade später ebenfalls zwei gegenläufige Tendenzen. Der Aufbau einer gut ausgebauten Lehrerbildung mit einer gut ausgebauten Erziehungswissenschaft in den Universitäten war nötig, um die Volluniversitäten überhaupt mit ihren vielen Fächern wieder mit Legitimation durch vermeintliche Ausbildungsnotwendigkeiten auszustatten und zu anderem und neuen Leben auf-‚blühen' zu lassen. Ein Ersatzbedarf für den Lehrerberuf war aber durch den massiven Geburtenrückgang nach 1989, der über 50 Prozent zur Vorwendezeit ausmachte, über mindestens zwei Jahrzehnte nicht gegeben. Dies auch deshalb nicht, weil die Übernahme der Lehrerschaft in den neuen Bundesländern (Tillmann 1993, S. 34), die in der Wendezeit mit einem Altersdurchschnitt von 30 Jahren deutlich jünger war als in Westdeutschland, keinen Ersatzbedarf begründete (Dudek/Tenorth 1993, S. 317; Lundgreen 2013, S. 123). So nahm es nicht Wunder, dass fast 25 Jahre nach der politischen Wende noch fast 75 Prozent derjenigen Lehrer im Schuldienst in Ostdeutschland tätig waren, die schon vor dem Mauerfall vor Schulklassen standen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2013; Oelkers 2018).

## Der Seiteneinstieg als Herausforderung – Prekarisierung versus alternative Wege in den Lehrerberuf

Die auskömmlichen Ausstattungen in Zeiten des verminderten Ersatzbedarfes für den Lehrerberuf über die letzten drei Dekaden haben die Erziehungswissenschaft in West- wie Ostdeutschland satt gemacht und den Blick auf die Realitäten des Arbeitsmarktes verschlossen. Schleichend hat sie dabei auch Professuren umwidmen lassen, die vordem auf die Lehrerbildung zielten und immer auch ein Augenmerk auf den Lehrerbedarf hatten. Positiv ließe sich sagen, die Erziehungswissenschaft ist endgültig in der Universität angekommen, in dem sie gänzlich von Bildungspolitik, Bildungsplanung und Bildungspraxis abließ und auch den Ersatzbedarf des Lehrerstandes nicht

etwa als Forschungsgegenstand erhielt, sondern diesen preisgab für bloße Theorie, die qualitative wie quantitative Reflexion über Macht, Herrschaft und soziale Ungleichheit bzw. Kompetenz, Wissen und Habitus im Bildungssystem. Negativ ließe sich sagen, die Erziehungswissenschaft hat disziplinär darauf gezielt, dass im Schoße der Lehrerbildung ihr wissenschaftliches Diktum nicht angetastet wird und alles so bliebe wie es war – eine grundständige Lehramtsausbildung sei Nahrung genug, um sich in der Universität über Wasser zu halten.

Mittlerweile zeigt sich diese Besitzstandswahrung und das Absehen von Bildungspolitik, Bildungsplanung und Bildungspraxis als Axt am schon immer geringen Konnex der Erziehungswissenschaft im Kontext der Lehrerbildung. So belegt etwa der signifikante Aufwuchs der *Zentren für Lehrerbildung* (1), auch im Zusammenhang mit dem Aufkommen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder (QLB)* (2), dass die potenzielle Heimat der Lehramtsstudierenden in der Erziehungswissenschaft weiter verblasst ist und neue Organisationsformen wie inhaltliche Kerne entstehen, die den Zusammenhang aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft neu figurieren bis zur Gestaltung von eigenen Lehr- und Veranstaltungsformen wie Berufungspraxen (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 4). Die Teilnahme von über 50 Prozent der lehrerbildenden Universitätsstandorte an der QLB in der letzten Dekade zeigt dabei weiter an, dass die in unterschiedlichsten Expertenzusammensetzungen vordem gewünschten Vereinheitlichungen und Standardsetzungen in der Lehrerbildung zwar auch durch Erziehungswissenschaftler mit angemahnt wurden, aber dennoch ins Leere liefen und nun neue Wege gegangen werden, die die althergebrachten Modelle auch zur Disposition stellen (BMBF 2018, S. 2). Die 500 Millionen Euro, die nun in die Lehrerbildung in fast zehn Jahren hineingepumpt werden, laufen dabei nicht selten an der Erziehungswissenschaft vorbei bzw. sind von ihr gar nicht vorgängig als potenziell neue Möglichkeit erkannt worden, um im Spiel um die Veränderung der Lehrerbildung im Kontext zukünftiger Anforderungen noch als Partner wahrgenommen zu werden (vgl. Gehrmann 2018). Schon kommt es zu prominentem Räsonieren und Kritikastern, wenn die QLB angesichts der vermeintlich kleinen Summe als „ein Pazifizierungsprogramm" dargestellt wird und „keine breite Qualitätsoffensive" (Tenorth 2017, S. 6). Oft sind diese Töne auch öffentlich in Foren der DGfE zu vernehmen.

Während der Ausbau der Zentren für Lehrerbildung wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwar die Figurierung der grundständigen Lehrerbildung in der Universität ändern, aber nicht in Gänze infrage stellen, erwächst mit dem seit geraumer Zeit anhebenden Thema *Seiteneinstieg in den Lehrerberuf* (3) ein Modell, das zu Ende gedacht die hergebrachte Form der grundständigen Lehramtsausbildung mit ihren Phasenverläufen ins Wanken bringen kann und

alternative Wege in den Beruf aufzeigt, ohne dass womöglich Qualitätsverluste im Ergebnis empirisch zu beschreiben wären. Das Thema Seiteneinstieg in den Lehrerberuf ist mit dem Aufwachsen des Lehrerersatzbedarfes in den letzten Jahren nach und nach in die Öffentlichkeit eingewandert, hat aber keine substanzielle Resonanz in der Erziehungswissenschaft gefunden, wiewohl in vielen Regionen Deutschlands, hier zunächst sichtbar in Ostdeutschland, es im Berufsfeld lichterloh brennt, weil weder politisch genug dafür getan wurde, auf den Ersatzbedarf vorzubereiten noch wissenschaftlich auf ihn hinzuweisen oder gar sich über alternative Wege in den Beruf Gedanken zu machen. So wird zugesehen, dass nicht nur in ländlichen Regionen Deutschlands Lehrer fehlen und schon auch an die 50 Prozent der Neueinstellungen Seiteneinsteiger sind (Tillmann 2019, S. 12).

Lehrerbildung als Organisation wie Profession ist von jeher geronnene Bildungspolitik und Bildungsplanung. So stand es hier mehrfach geschrieben. In der nicht mehr vorhandenen Prognose für den Ersatzbedarf in den Beruf auch durch die Erziehungswissenschaft und der Sattheit des Etablierten in den letzten 30 Jahren hat dabei die Disziplin schon fast gar keinen Anteil mehr daran, öffentlich wahrgenommen zu werden bzw. Modelle kurzfristigen Handelns auch anzubieten. Den Diskurs führt fast nur noch ein ehemaliger Kollege mit der Bertelsmann Stiftung. In einer Expertise hieß es von beiden prognostisch dazu allein für den Bedarf im zukünftigen Grundschulbereich, bis „zum Schuljahr 2030/2031 müssen insgesamt mehr als 80.000 Vollzeitstellen allein wegen ausscheidender Lehrkräfte an Grundschulen neu besetzt werden“ (Klemm/ Zorn 2018, S. 10) und bei „einer Gesamtausbildungsdauer von sechs bis sieben Jahren (einschließlich Vorbereitungsdienst) käme eine Ausweitung von Studienplätzen zu spät, um in den Perioden mit der größten Deckungslücke wirksam zu werden. Um die Versorgung mit Lehrkräften sicherzustellen, sind deshalb in jedem Fall kurzfristiger wirkende Maßnahmen erforderlich. Dazu sollten alle denkbaren Möglichkeiten identifiziert, bewertet und priorisiert werden. […]. *Besonders vielversprechend sind neben der Einstellung von Seiteneinsteigern* (Hervorhebung A.G.) auch auf Freiwilligkeit basierende Maßnahmen für bereits tätige Lehrkräfte“ (ebd., S. 11).

Ausbildungsangebote anzubieten wie dazugehörige Ressourcen anzumahnen, ist einmal mehr bis heute durch die Erziehungswissenschaft ausgeblieben. Wieder steht Räsonieren und Kritikastern im Vordergrund und nicht Tun und Machen, Ausprobieren und neu einüben. Mit Kritik am Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf lassen sich jetzt langsam schon Wände tapezieren. Professuren, Teile der Fachöffentlichkeit und Parteien machen mobil gegen Programme des Quer- und Seiteneinstieges in den Lehrerberuf, in dem sie darauf verweisen, dass es sich hierbei um einen „Rückfall hinter die geltenden Standards für die Qualifikation […], als auch um eine massive

Beeinträchtigung der Professionalität" handelt und damit die grundständige Lehramtsstruktur mit ihren Standards „durch die Einstellung von nicht adäquat ausgebildeten Personen massiv konterkariert" würde (Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2017). Auch in der DGfE wird programmatisch für eine „Auseinandersetzung der Disziplin mit Tendenzen der Prekarisierung und Entwertung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Studienanteile (z. B. durch Seiten- und Quereinsteiger […])" geworben (DGfE 2020).

Offensichtlich traut und verzeiht die Erziehungswissenschaft also keinen alternativen Weg in den Lehrerberuf, wiewohl hier für mindestens eine Dekade die Notwendigkeit besteht, diese Wege potenziell zu gehen, und wiewohl sich auch schon empirisch andeutet, dass nicht nur grundständig ausgebildete Lehrkräfte gute Schülerleistungen hervorbringen können oder gar schon zum Beginn einer systematisch aufgebauten Qualifizierung vieles mitbringen, was sich Erstsemester erst im Zeitverlauf erwerben müssen. So heißt es etwa vorsichtig im neuesten IQB-Bildungstrend, dass „Klassen fachfremd unterrichtender Lehrkräfte […] geringfügig schwächere Leistungen [erzielen] als Klassen, die von Fachlehrkräften unterrichtet werden. Für Klassen von Quereinsteigenden ist – nach Kontrolle der Klassenkomposition – kein signifikanter Nachteil in den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen" (Stanat et al. 2019, S. 448).

Auch das erste größere Modellvorhaben zum Thema Seiteneinstieg zu Beginn der 2010er Jahre in Freistaat Sachsen zog schon positive Rückschlüsse aus einer Qualifizierungsmaßnahme, die in gewandelter Form bis heute existiert und allein an der TU Dresden bis 2023 900 Personen berufsbegleitend qualifizieren wird. Danach verfügen die im Durchschnitt 38 Jahre alten Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber den grundständig ausgebildeten Studierenden über häufigere, umfangreichere und relevantere Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsbereichen, besonders günstige Persönlichkeitsmerkmale wie eine ausgewählte Berufswahlmotivation (Melzer et al. 2014). In ähnlichen Programmen bilden auch die Universität Leipzig und die TU Chemnitz Seiteneinsteigende aus.

Damit besitzt das Bundesland Sachsen bundesweit vermutlich das größte und breiteste universitäre Qualifizierungsprogramm für den Seiteneinstieg (vgl. Gehrmann 2019). Basis für alle Programmteilnehmenden ist dabei ein erster universitärer Studienabschluss auf Masterniveau. Das 24-monatige Studienprogramm findet an zwei Präsenztagen pro Woche an der Universität für den Bereich der Grundschule und die Fächer Deutsch, Mathematik, Informatik, Physik und Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S) in der Regel jeweils am Montag und Dienstag statt. Es wird dabei für die Fächer ohne erziehungswissenschaftliche Studienanteile umgesetzt. An drei Tagen pro Woche unterrichten die Teilnehmenden an ihren Schulen. Dabei führen die veränderte Abfolge der Ausbildungsbestandteile, die Heterogenität der

Seiteneinsteigenden hinsichtlich Alter, Vorqualifikation, beruflicher und pädagogischer Erfahrung, die besondere Belastung durch die Parallelität von Nachqualifizierung und Berufseinstieg zu besonderen Herausforderungen für die Teilnehmer wie für die Gestaltung der universitären Qualifikationsmaßnahmen.

## Resümee

Lehrerbildung als Organisation wie Profession ist von jeher geronnene Bildungspolitik und Bildungsplanung. Für den Moment zeigt sich dabei, dass im Versagen der Wahrnehmung eines notwendigen Ersatzbedarfes für den Lehrerberuf durch Politik und Wissenschaft aus den letzten zwei Dekaden, Grundfeste der hergebrachten Ausbildung ins Rutschen kommen und noch weiter unter Druck geraten können, wenn demographische Verschiebungen weiter greifen und damit nicht genügend Bewerber für den Lehrerberuf zur Verfügung stehen. Die anhaltende Krisensituation ist der Politik dabei längst bewusst. Unklar scheint für den Moment hingegen, ob die Universitäten in der Lage sein werden, Angebote zu machen, die dieser Situation auch mit veränderten Profilen begegnen, zumal wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung vorhanden sind, die zwar, wie die Erziehungswissenschaft, Expertise besäßen, diese aber potenziell nicht abrufen, weil mehr als Räsonieren und Kritikastern nicht zustande kommen. Womöglich kommt es deshalb zu einer neuen funktionalen Differenzierung, in der die Zentren für Lehrerbildung weiter gestärkt hervorgehen, weitere Qualitätsoffensiven die Lehrerbildung curricular und organisational verändern und Programme aufgelegt werden, die diese auch verkürzen und kostengünstiger Wege in den Lehrerberuf weisen, sei es als grundständige Struktur, sei es als Seiteneinstieg. Dann würde vielleicht das eintreten, was landläufig selbsterfüllende Prophezeiung geheißen wird – und am Schluss auch ohne Erziehungswissenschaft auskommt.

*Axel Gehrmann*, Prof. Dr., ist Geschäftsführender Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2018): Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis. Berlin: BMBF.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2020): Vorstandswahl. Nominierte für die Wahl von vier Vorstandsmitgliedern. https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandswahl-2020.html [Zugriff: 14. April 2020].

Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u. a.: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 30), S. 301-327.

Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für LehrerInnenbildung 18, 3, S. 9-22.

Gehrmann, Axel (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? (The Way of Career Changers into the Teaching Profession – an Alternative Pathway or a Dead End?) In: Bildung und Erziehung 72, 2, S. 215-229. https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.2.215.

Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). https://www.tagesspiegel.de/downloads/20565986/2/hier-lesen-sie-die-stellungnahme-der-wissenschaftler-im-wortlaut.pdf [Zugriff: 15. April 2020].

Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017048.

Lundgreen, Peter (Hrsg.) (2013): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 11. Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Melzer, Wolfgang/Pospiech, Gesche/Gehrmann, Axel (Hrsg.) (2014): *QUER* – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht Dezember 2014. Dresden: Technische Universität Dresden.

Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2015): Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Gütersloh: CHE.

Oelkers, Jürgen (2018): Struktur und Entwicklung der ersten Phase der Lehrerbildung im Freistaat Sachsen. Expertise. November 2018. https://www.studieren.sachsen.de/download/Expertise_Oelkers.pdf [Zugriff: 14. April 2020].

Puderbach, Rolf (2019): Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. In: Pädagogik 7, 6, S. 34-37.

Stanat, Petra et al. (Hrsg.) (2019): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2013): Hauptberufliche Lehrpersonen im Freistaat Sachsen an allgemeinbildenden Schulen (nach erworbenen Abschlüssen vor/nach 1989) im Schuljahr 2012/13. Kamenz.

Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Es werden inkompetente Lehrer erzeugt. Interview mit H. Schmoll. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 300 vom 28. Dezember 2017, S. 6.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1993): Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u. a.: Beltz, S. 29-36.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2019): Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 71, 6, S. 11-14.

Weniger, Erich (1929/1957): Die Autonomie der Pädagogik. In: Weniger, Erich (1964): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Dritte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 71-87.

# Das Zentrum für Lehrerbildung als universitäre Einrichtung der Lehrkräftebildung – die Sicht der Fachdidaktik

*Martin Stein*

## Auftrag

Die Aufgaben und Zuständigkeiten der Zentren für Lehrerbildung (ZfL) und Schools of Education werden häufig landesspezifisch geregelt. In NRW gibt es dazu im Hochschulgesetz den Paragraphen 30:

„Die lehrerinnen- und lehrerbildenden Universitäten richten […] Zentren für Lehrerbildung als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz ein, die diese in enger Abstimmung mit den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Fachbereichen wahrnehmen. Das Zentrum erfüllt […] für sein Gebiet die Aufgaben der Hochschule. Es trägt dazu bei, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sichern. Es initiiert, koordiniert und fördert die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Forschung und betreut insoweit den wissenschaftlichen Nachwuchs. Es nimmt darüber hinaus koordinierende und beratende Funktionen wahr."

Damit sind die Zentren oder Schools ein organisatorisches wie inhaltliches Kernelement der Reform der Lehrerbildung von 2009. Der Beck'sche Gesetzeskommentar[1] hält hierzu fest:

„Gem. der Begründung zum Entwurf des Gesetzes zur Lehrerausbildungsreform sollen die durch § NRWHG § 30 neu geschaffenen Zentren ‚eines der Kernelemente der Reform der Lehrerbildung' darstellen. Bislang habe den Lehramtsstudierenden ‚an der Universität kein institutioneller Ort der Zuständigkeit und der berufsbezogenen Identifikation für die Besonderheiten ihrer berufsspezifischen Ausbildung zur Verfügung (gestanden).' Stattdessen hätten sie eine ‚Zersplitterung in Fächer' vorgefunden, bei der die Verantwortlichkeiten für ihre Ausbildung nicht deutlich erkennbar würden. Die bisher an allen Universitäten existierenden Zentren für Lehrerbildung besäßen vielfach nur Koordinations- und Organisationskompetenzen, seien ‚nicht ausreichend in die universitären Entscheidungsprozesse und -strukturen integriert und (verfügten) vielfach über keine eigenen Ressourcen.' Diesem ‚strukturellen Manko' solle durch den neuen § NRWHG § 30 begegnet und dadurch insbes. ein ‚Identifikationsort (…) für Lehrende und Studierende der Lehramtsstudiengänge' geschaffen werden (LT-Drs. 14/7961, 39)."

1 BeckOK HochschulR NRW/Pernice-Warnke, 10. Ed. 1.2.2019, HG § 30 Rn. 10.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.08

Je nachdem, wie eng oder weit man den im o. g. Hochschulgesetz gesteckten Rahmen auslegt, wird man als Struktur ein serviceorientiertes *Zentrum für Lehrerbildung* oder eine fakultätsähnliche *School of Education* anlegen.

Allen Zentren/Schools in NRW gemein ist dabei als Minimalforderung, dass diese eine *Querstruktur* zu den lehrerbildenden Fachbereichen bilden, mit der der „Zersplitterung in Fächer" entgegengewirkt werden soll. Die Realisierung dieser Minimalforderung umfasst (standortbezogen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Tiefe) die folgenden Aufgaben (vgl. auch Boettcher/ Blasberg 2015, S. 8):

- Unterstützung der Fachbereiche bei der Qualitätssicherung der Lehrerbildung.
- Beratung der Studierenden bei allen Fragen zu den Lehramtsstudiengängen und zum Berufsfeldbezug.
- Vernetzung der verschiedenen inner- und außeruniversitären Akteure der Lehrerbildung und Koordination ihrer Aktivitäten.
- Ansprechpartner für die Hochschulleitung in Frage der Lehrerbildung.
- Koordination und/oder Initiierung von fächer- und institutionenübergreifenden Forschungsprojekten.

Insbesondere mit der Formulierung des Vernetzungsauftrags auch mit der Schulseite geht dies deutlich über Blömeke (2000) hinaus, die die Zentren für Lehrerbildung als Element *universitärer Organisationsentwicklung* versteht und fordert, dass die ZfL „die Rolle von Katalysatoren zur Verbesserung von Problemlösungsprozessen in der Lehrerausbildung einnehmen sollten" (Blömeke 2000, S. 124).

## Die Perspektive der Fachdidaktik

Die Frage nach der Perspektive der Fachdidaktik in der Rahmung der Podiumsdiskussion „Universitäre Einrichtungen der Lehrerbildung – Herausforderungen und Profilbildung" kann in zweierlei Weise beantwortet werden:

### *a) Welche Erwartungen an das ZfL haben die Fachdidaktiken?*

Auch wenn „die Fachdidaktiken" in sich keine homogene Gruppe von Fächern bzw. Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern darstellen, zeigen sich in Einzelgesprächen wie auch aus einer aus Anlass der Erstellung dieses Textes geführten informellen Umfrage seitens Kolleginnen und Kollegen aus den Fachdidaktiken einige klare Aufträge an das ZfL, deren Erfüllung für das ZfL eine seit Langem gelebte Praxis ist:

- *Vernetzung*: Entwicklung organisatorischer und kommunikativer Strukturen für den Austausch der Fächer, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften;
- *Ressourcenoptimierung*: Über den bloßen Austausch hinaus sollte das ZfL aus seiner Kenntnis der Arbeits- und Forschungsprofile der Kolleginnen und Kollegen in den Fächern, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften dafür sorgen, dass verschiedene Partner in gemeinsamen Projekten ihre jeweiligen Stärken zusammenbringen und fruchtbar machen.
- *Dienstleistung*: Entlastung bei allen Arbeiten, die über das Einzelfach hinaus alle Fächer betreffen, wie dies z. B. beim Praxissemester der Fall ist;
- *Lobbyarbeit*: Insbesondere der Leiter eines ZfL sollte dafür sorgen, dass Anliegen der Lehrerbildung in der Universität gesehen und angemessen berücksichtigt werden.
- *Ausbalancierung*: Sollte das Verhältnis zwischen „den“ Fachdidaktiken und „den“ Bildungswissenschaften von einzelnen Akteuren – gleich welcher Seite – als nicht ausbalanciert empfunden werden, sollte das ZfL reale Unausgewogenheiten überwinden helfen und lediglich empfundene durch das Gespräch auszugleichen versuchen.

### *b) Gibt es Trennungslinien oder Lager und Fraktionen, und wie ist damit umzugehen?*

Die Klassifizierung der Fächer in „Fachdidaktiken“, „Fachwissenschaften“ und „Bildungswissenschaften“ birgt in sich die Gefahr kleinerer oder größerer Konflikte. Aus Sicht der *Leitung* eines Zentrums für Lehrerbildung gibt das für die Podiumsdiskussion gesetzte Stichwort *Fachdidaktik* Anlass, über die Rolle dieser Leitung nachzudenken: Ein Zentrum für Lehrerbildung kann seine unter a) beschriebenen Aufgaben nur erfüllen, wenn das Denken in Lagern und Fraktionen, so bei den handelnden Personen im Zentrum oder den Fachbereichen vorhanden, identifiziert, angesprochen und möglichst überwunden wird.

## Herausforderungen

Gemäß Satz 7 § 30 HG NRW arbeitet das Zentrum für Lehrerbildung eng mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) zusammen. Das Gesetz greift hier lediglich *einen* der Kooperationspartner des ZfL auf, denn die Zusammenarbeit mit der Schulseite beschränkt sich nicht auf diese Einrichtungen. Bedingt durch die Anforderungen der Praxisphasen, insbesondere des Praxissemesters, bestehen vielmehr vielfältige Abstimmungsbedarfe zwischen *allen* Akteuren der Schulseite und der Seite der Universität. Auf der Schulseite sind dies das Ministerium für Schule und

Bildung die Bezirksregierung(en), die Schulämter, sowie die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (NRW-Begriff für Studienseminare). Auf der Hochschulseite sind dies Rektorat und Verwaltung sowie die einzelnen Fächer, wobei wiederum letztere fachspezifisch verschiedene Anforderungen und Traditionen haben. Dazu kommen ggf. noch kooperierende Hochschulen wie Fachhochschule und Kunstakademie.
Verschiedene Fachtraditionen, ein unterschiedliches Verständnis von Lehrerbildung, verschiedene Sprachstile sowie vielgestaltige Umgänge mit Hierarchien benötigen das Profil eines „Bildungsdiplomaten" in der Leitung einer Lehrerbildungseinrichtung, der bei Interessenkonflikten vermitteln kann, von allen Partnern als „Makler" der unterschiedlichen Interessen angesehen wird und somit eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen Partner und Institutionen ermöglicht.

## Profilbildung

Bei der Frage der Profilbildung ist zwischen *Zentren* als „zentralen Einrichtungen" einer Universität und *Schools of Education* zu unterscheiden. Die folgenden Ausführungen betreffen *Zentren für Lehrerbildung* ohne eigenen Forschungsauftrag. Bei diesen Zentren sollte sich die Profilbildung nicht auf die Wahrnehmung der Mittlerrolle zwischen den verschiedenen Akteuren der Lehrerbildung beschränken, auch wenn diese sicherlich ein wesentliches Element des Profils eines ZfL darstellt. Die *Querstruktur* zu den lehrerbildenden Fachbereichen eröffnet vielmehr vielfältige Handlungsspielräume im Bereich *fächer- und institutionenübergreifender Fragestellungen*. Von den möglichen Themenfeldern seien hier nur *Digitalisierung* sowie die *Internationalisierung der Lehrerbildung* genannt, wobei letztere seit Kurzem auch vom DAAD unter dem Stichwort *Lehramt.International* in den Blick genommen wird.

Bei der Befassung mit diesen Themen können Synergien zwischen Schulseite und Hochschulseite genutzt werden, wenn beide Seiten gleiche Interessen verfolgen. Dabei muss zunächst geklärt werden, was der Stand zum Thema in den Schulen bzw. in der Universität ist, welche Erwartungen gegenseitig bestehen und ob die beteiligten Partner diese Erwartungen erfüllen wollen bzw. können. Dies wirft in der Folge die Frage auf, welche Ressourcen vorhanden sind oder wie diese ggf. eingeworben werden können. In diesem Verhandlungs- und Aushandlungsprozess sind auch die Forschungsinteressen der verschiedenen Fächer und der Bildungswissenschaften zu beachten, und es ist zu überlegen, in welchem Umfang sich Forschungsinteressen der universitären Akteure und die Bedarfe der Schulseite verbinden lassen.

In diesen Fragen zeigt sich sehr deutlich der angesprochene „bildungsdiplomatische“ Vermittlerauftrag zwischen der Schul- und Hochschulseite, von der Leitungsebene bis in die einzelnen Fächer. Die verschiedenen Erwartungen, Traditionen und auch Vorurteile müssen transparent gemacht werden, damit Zuweisungen der Art *die Schulseite verlangt von der Universität eine kurztaktige Bearbeitung von Themen* vs. *die Universität forscht fern vom Bedarf und „liefert“ nicht die dem Bedarf entsprechend ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer* gar nicht erst Raum bekommen. In vielen Fächern gibt es pragmatisch denkende Kolleginnen und Kollegen, die seriös und langfristig gesetzte Forschungslinien mit outputorientierter praktischer Arbeit kombinieren können. Ein gut in der Universität vernetztes ZfL kann die passenden Partner identifizieren und zusammenbringen oder auch als Antragsteller bei den oben angesprochenen fächerübergreifenden Themen auftreten.

## Fazit

Dem Autor erscheint es weder zielführend noch möglich, in der Rolle des Leiters eines ZfL in der Sichtweise eines Fachdidaktikers zu verharren. In der vom Gesetzgeber vorgesehenen Rolle einer Vernetzung der Akteurinnen und Akteure der Lehrerbildung ist ein wesentliches Profilelement in der Arbeit eines ZfL gesetzt, das um Projekte im Bereich fächer- und institutionenübergreifender Fragestellungen ergänzt werden sollte.

Martin Stein, Sen.-Prof. Dr., ist wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

## Literatur

Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina. (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Blömeke, Sigrid (2000): Zentren für Lehrerbildung. Element universitärer Organisationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 48, 4, S. 124-130.

ALLGEMEINE BEITRÄGE

# Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE

## Auszüge aus dem Zwischenbericht der bildungshistorischen Pilotgruppe

*Britta Behm, Norbert Grube,*
*Andreas Hoffmann-Ocon & Anne Rohstock*

## Einleitung: Anlass, Auftrag, Selbstverständnis und Vorgehen der Pilotgruppe

Im Februar 2017 beauftragte der damalige Vorstand der DGfE eine historisch arbeitende Pilotgruppe mit konzeptionellen Überlegungen und ersten Sondierungen zur Erforschung der NS-Vergangenheit von Ehrenmitgliedern der Fachgesellschaft.[1] Anlass waren Fragen aus der wissenschaftlichen Community an den Vorstand gewesen, welche die Aktivitäten des DGfE-Ehrenmitglieds Hildegard Hetzer im Nationalsozialismus betrafen, insbesondere ihre Beteiligung an der psychologischen Begutachtung von polnischen Kindern im Warthegau im Jahr 1942. Die Pilotgruppe, der Britta Behm, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon (Leitung) und Anne Rohstock angehören, sollte darüber hinaus sondieren, welche Biographien der bislang 54 Ehrenmitglieder geeignet wären, Erkenntnisse für das Design einer künftigen Forschung zu liefern. In einem ersten Schritt wurde damit begonnen, tragfähige methodische Zugänge, theoretische Ansätze und geeignete thematische Dimensionen eines solchen Forschungsvorhabens aus bildungshistorischer Perspektive zu prüfen und eine vorläufige Abschätzung der dafür benötigten Ressourcen zu geben. Neben Hildegard Hetzer, die aufgrund der Anfrage eine zentrale Rolle einnahm, konzentrierte sich die Gruppe unter Berücksichtigung der Kriterien Aktualität, Gender und fachliche Ausrichtung auf Friedrich Edding und Eugen Löffler. Bei dieser Fokussierung waren sowohl die in der Gruppe vorhandene Expertise und vorangegangene Recherchen als auch die vorliegende Forschung (etwa zu Heinrich Roth) ausschlaggebend. Im März 2018 legte die Pilotgruppe einen

1 Vgl. https://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/vorstandskommissionen.html [Zugriff: 8. August 2019].

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.09

vorläufigen Bericht zur internen Information des DGfE-Vorstands vor, der im vorliegenden Beitrag stark gekürzt zusammengefasst wird.
Als zentral stellte sich die Frage heraus, wie die künftige Erforschung der NS-Vergangenheit von Ehrenmitgliedern der DGfE jenseits eines engen biographie- und ideengeschichtlichen Zugangs als kontextualisierendes, multiperspektivisches Unternehmen konzipiert werden könnte. Die Gruppe war sich darüber einig, nicht auf eine homogene oder ‚abschließende' Darstellung bzw. eine historische Letzterklärung zielen zu wollen, die in der Gefahr steht, funktionale und lineare Narrative zu produzieren, wie etwa Entlastungserzählungen. Vielmehr soll ein Diskussionsraum geöffnet werden, in dem vielfältige diskursive Verflechtungen, biographische Widersprüchlichkeit und Paradoxien in Netzwerken ihren Raum haben. Ermöglicht werden soll damit auch die ‚Verflüssigung' bisheriger Erzählungen, um einer weitergehenden Auseinandersetzung den Weg zu bereiten und sich dabei auch einer eigenen Historizität der DGfE anzunähern.

Im Folgenden werden äußerst verdichtet nach methodologischen und methodischen Überlegungen (1) Facetten des Forschungsstands zur Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit dem NS skizziert (2) und erste Umrisse der Ehrungspraxis der DGfE nachgezeichnet (3). Anschließend sollen der bisherige Forschungsstand und erste Erkenntnisse zum Fall Hildegard Hetzer dargestellt (4) sowie Anregungen zum weiteren Vorgehen und für die Entwicklung möglicher Leitfragen gegeben werden (5). Auf bereits publizierte Ergebnisse zu Friedrich Edding (Rohstock 2019) kann hier nur verwiesen werden, während erste Sondierungen zu Eugen Löffler, die dem DGfE-Vorstand vorliegen, ausgespart bleiben.

## Grundlegende methodologische und methodische Überlegungen

Ein wichtiger Ansatzpunkt der Pilotgruppe war es, den mit Blick auf die Ehrenmitglieder nahe liegenden biographiegeschichtlichen Zugang deutlich zu erweitern. Statt auf vermeintlich autonom und rational handelnde Individuen oder ihre Determinierung durch Ideologie und Struktur des NS-Staates zu fokussieren, sollten zum Beispiel diskursive und ideelle Verflechtungen in „Netzwerken" (Schildt 2011; Gallus 2012; Grube 2013) oder „Denkkollektiven" (Fleck) aufgezeigt, die selten widerspruchsfreie Komplexität von Diskursen und Praktiken im NS-Regime beschreibbar gemacht und der historische Kontext, in dem die späteren DGfE-Ehrenmitglieder handelten, stärker berücksichtigt werden (vgl. z. B. zur Kontextualisierung von Eddings Handeln in der NS-Zeit Rohstock 2019). Dazu gehören auch die Möglichkeitsbedingungen des von späteren Ehrenmitgliedern zu verschiedenen Zeiträumen „Denk- und Sagbaren" (Brünger 2017, S. 25). Im Anschluss an die Erkenntnisse der ‚neueren Täterforschung' (Bajohr 2013),

die von Saul Friedländer geprägte Verknüpfung von Opfer-, Täter- und Gesellschaftsperspektiven in einer „integrierten Geschichte“ (Friedländer 2007; Saß 2019) sowie an die Fokussierung von Personen der sogenannten zweiten Reihe (Schildt 1999) könnte es zukünftig darum gehen, mit Blick auf das Denken und Handeln von Menschen im NS-Regime einen „multiperspektivischen“ (Bajohr 2013) Zugang zu etablieren. Hierzu gehört auch die Berücksichtigung von Akteurinnen und Akteure in staatlichen Organisationen im NS, die von ihren internen Kommunikationswegen und Methoden der Personalrekrutierung her an „ganz normale Organisationen“ erinnern, welche auf die Folgebereitschaft ihrer Mitglieder setzen konnten und an Verbrechen beteiligt waren (Nolzen 2016, S. 103). Ein solcher multiperspektivischer Ansatz kombiniert undogmatisch strukturelle, institutionelle, netzwerktheoretische und/oder transnationale Perspektiven, ohne aus dem Blick zu verlieren, dass es die einzelnen Menschen sind, die letztlich handeln. Hieran anknüpfend vermag das gerade in jüngsten bildungshistorischen Studien verwendete Konzept des Eigensinns (Finger 2016; allgemein Lüdtke 2003), Praktiken zur Stabilisierung des Nationalsozialismus, aber auch Taktiken zur Nutzung von Freiräumen aufzuzeigen. Nach Alf Lüdtke (2003, S. 281f.) bedeutet Eigensinn als alltagsgeschichtliche Analysekategorie nicht per se Widerständigkeit, sondern verweist auf abweichende und auf mitmachende Aneignungen von „Anordnungen, Regeln und Trends“.

Der ‚Verflüssigung‘ bisher etablierter Grenzziehungen und Kategorisierungen dient es etwa, gängige historische Periodisierungen und Zäsursetzungen, wie „1933“ und „1945“, zu hinterfragen und Aktivitäten von DGfE-Ehrenmitgliedern in der NS-Zeit auch in der diskursiven Verwobenheit und „Parallelität von widerstreitenden Traditionslinien“ (Kundrus/Steinbacher 2013, S. 20) zu rekonstruieren. Auch spielt es für die Beurteilung der DGfE-Ehrenmitglieder eine Rolle, wie zugänglich sie sich in der Nachkriegszeit gegenüber Kritik an ihrem Handeln in der NS-Zeit erwiesen (Prange 2006). Zu fragen ist zudem nach Funktionen und Wirkungen von Autoritäts- und Loyalitätsverhältnissen, etwa in Lehrer- und Schülerbeziehungen oder in wissenschaftlichen ‚Schulen‘, welche u. a. die Ehrenmitglieder prägten, die aber auch für die nachlaufende Geschichtsschreibung relevant sind (Retter 2001; Behm/Rohstock 2020; Hoffmann-Ocon 2014, S. 19f.; Grube/Link 2019). Nicht zuletzt erscheint es ratsam, einen „methodologischen Nationalismus“ (Beck/Grande 2010), der den Nationalstaat als quasinatürliche Untersuchungseinheit setzt und darüber hinausreichende ideologische Netzwerke und/oder Denkkollektive vernachlässigt (Bernhard 2019), durch transnationale Perspektiven zu erweitern, zumal wenn es um die Konstituierung übernationaler „Erinnerungsgemeinschaften“ nach 1945 geht (Langewiesche 2008, S. 26).

Darüber hinaus geht es der Gruppe um die method(olog)ische Reflexion ihrer eigenen analytischen Kategorien. Angeknüpft werden kann dabei etwa an Überlegungen in politik-, gedächtnis-, alltags- und wissensgeschichtlichen (z. B. Lüdtke 2003; Behm et al. 2017) sowie historisch orientierten praxeologischen (Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020 i. E.), diskursanalytischen oder sozialpsychologischen Untersuchungen. Diese legen nahe, dass in Alltagsdiskursen als ‚selbstverständlich' verfestigte Kategorien und Narrative – zum Beispiel „links/rechts", „kritisch/reaktionär", „Parteimitglied/Nicht-PG" – bisherige Erzählungen lediglich unkritisch ‚verdoppeln' und für die historische Forschung daher zu modifizieren sind (Brünger 2017, S. 16; Schildt 2011, S. 15; Vogt 2006). Auf den Prüfstand sollten daher auch die eigenen Gegenwartsbezüge, die ‚blinden Flecken' und die Situiertheit der involvierten Forscherinnen und Forscher selbst gestellt werden (vgl. z. B. Forster/Obex 2017; Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019). Hierbei könnten Überlegungen etwa aus dem feministischen Wissenschaftsdiskurs (z. B. Haraway 1995/1988) oder literaturtheoretische Betrachtungen (Felski 2015) ebenso hilfreich sein wie Arbeiten, die das historische ‚Gewordensein' von erinnerungsgeschichtlichen und geschichtspolitischen Phasen, „Erinnerungsräume" (Langewiesche 2008, S. 22) und Sagbarkeit (Frei 1999; Frei et al. 2019) thematisieren. Dass sich erinnerungsgeschichtliche Felder auch über machtvolle und über wissenschaftliche Disziplinen hinausweisende soziale Praktiken konstituieren, ist in jüngst erschienenen disziplingeschichtlichen Beiträgen herausgestellt worden (Rieger-Ladich 2019; Behm/Rohstock 2020). Hier wäre auch die für die Pilotgruppe zentrale und komplexe Frage anzusiedeln, wie das ‚spezifisch Nationalsozialistische' historisch zu identifizieren ist (Steuwer/Leßau 2014) und über welche sich verändernden Mechanismen und Narrative zu je unterschiedlichen historischen Zeitpunkten definiert wurde, wer als Nationalsozialistin oder Nationalsozialist galt und wer nicht (Behm/Rohstock 2020; Frei et al. 2019; Brüggemann 2018; Seliger 2016; Czollek 2018). Damit zusammenhängend wäre etwa zu hinterfragen, warum die NS-Vergangenheit der DGfE-Ehrenmitglieder gerade jetzt wieder zum Thema wird und worin möglicherweise ‚das Neue' und die aktuell zugeschriebene ‚Relevanz' des zeitgenössischen Erkenntnisinteresses und Auftrags der Pilotgruppe liegt. Aufschlüsse hierüber versprechen etwa die Sichtung des Umgangs anderer geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen (Lehmann/Oexle 2004; Hausmann 2011) und Verbände (siehe Ausblick) mit der NS-Vergangenheit wie auch die Beobachtung allgemeinerer Tendenzen in vergangenheitspolitischen und erinnerungskulturellen Diskursen in der Bundesrepublik. Hier ist eine Tendenz zu synthetisierenden, handbuchartigen Darstellungen festzustellen (Harten et al. 2006; Fahlbusch et al. 2017); zudem werden Arbeiten über NS-Verstrickungen von Ministerien seit einigen Jahren öffentlich diskutiert (Conze et al. 2010; Görtemaker/Safferling 2016).

## Zum Forschungsstand: ausgewählte Perspektiven auf den Nationalsozialismus in der Erziehungswissenschaft

Darstellungen der Kritischen Erziehungswissenschaft zur „wissenschaftlichen Pädagogik“ und pädagogischen Praxis in der NS-Zeit, oft als „Un-Pädagogik“ (Blankertz 1982, S. 272) aus einem nachvollziehbaren Wunsch nach Abgrenzung problematisiert, weisen aus heutiger Sicht ein dualistisches Geschichtsverstehen auf. Während Herwig Blankertz (1982, S. 272) in seiner deutungsmächtigen „Geschichte der Pädagogik“ von einem die pädagogische Autonomie beendenden „totalen Zugriff des NS-Staates auf den Menschen“ sprach, werden aktuell (bildungs-)geschichtlich Handlungsmöglichkeiten, Spielräume, eigensinnige Tendenzen und Grenzen im NS-Regime erschlossen (Meier 2014, S. 19f.; van Ruyskenvelde 2016). Verglichen mit den emphatischen Beschreibungen der Kritischen Erziehungswissenschaft, die eine tendenziell dämonisierte NS-Pädagogik aus der Kontinuität der deutschen Bildungsgeschichte herauslösten, werden zurzeit, etwa in der Beschreibung von polykratischer Konkurrenz einzelner Reichsministerien, von NS-Fachverbänden etc. Momente von Eigensinn innerhalb des weitläufigen ‚Weltanschauungsfeldes Nationalsozialismus‘ hervorgehoben (Finger 2016, S. 21ff.). Biographiewissenschaftliche Annäherungen deuten wiederum darauf hin, dass sich berufsbiographisch in Krisen befindende Personen aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft Gemeinsamkeiten zur nationalsozialistischen Ideologie auch konstruierten, da sie sich so z. B. eine Weiterbeschäftigung versprachen (Möller 2013, S. 111). Eigensinn in politisch-ideologischen und diskursiven Verflechtungen beförderte Konzessionen in Konflikten, was sich wiederum als ein „Dienstbares Begleiten“ durch Pädagogen in der Zusammenarbeit mit NS-Organisationen ausgeprägt haben kann (Hohmann 2007, S. 169 ff.). Ideologisch komplex und widersprüchlich verflochten stellen sich zudem reformpädagogische und nationalsozialistische Tendenzen dar (Keim 2016, S. 55f.; vgl. Dudek 2018), ebenso wie radikale Republikkritik an Weimar mit Forderungen nach gesellschaftspolitischer Liberalität und sozialistischer Neuordnung mit Perspektiven der sogenannten konservativen Revolution verbunden sein konnte, etwa bei Fritz Borinski (vgl. Vogt 2006).

Die historische Spurensuche müsste weiterhin auf die Selbstbehauptung der in den Blick genommenen pädagogischen Akteurinnen und Akteure in der unmittelbaren Nachkriegszeit eingehen und dabei auch die Karrieren der „Hitler-Jugend-Generation“ (Miller-Kipp 2006, S. 224; Horn 2003; Kersting 2008) berücksichtigen. Zu vermuten ist, dass aus generationellen Lagerungen spezifische Effekte entstanden, etwa dass ‚Schülerinnen und Schüler‘ in akademischen Betreuungsverhältnissen bis in die 1960er Jahre hinein oftmals die nationalsozialistische Vergangenheit ihrer Hochschullehrenden

verdrängten. Beispielhaft zeigt dies Hein Retter (2001) anhand der Genese seiner Doktorarbeit zu Oswald Kroh und dem Nationalsozialismus auf.

Solche Befunde zu möglichen Verdrängungsleistungen oder auch taktischen Positionierungen in der Disziplin verweisen zudem auf ein mögliches Weiterwirken einzelner wissenschaftlicher Gruppen oder Netzwerke in der Nachkriegszeit. Beispiele dafür haben Ulfried Geuter (1988) in der bereits ‚klassischen' Studie zur deutschen Psychologie im Nationalsozialismus oder Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann (2002) mit ihrer Arbeit über die intensiven Freundschaftsbeziehungen zwischen Mitgliedern der sogenannten Göttinger Schule um Herman Nohl herausgearbeitet (vgl. auch Ortmeyer 2009). Klafki und Brockmann können dabei zeigen, dass deutlich in die NS-Zeit verstrickte Personen, wie etwa Erich Weniger, durch ihre Zugehörigkeit zu einem akademischen Kreis in Entnazifizierungsverfahren auf Emigrantinnen und Emigranten jüdischer Herkunft setzen konnten (Klafki/Brockmann 2002, S. 338; Siegel 1981, S. 176 ff.).

## Die Ehrungspraxis der DGfE

Ehrregime hinsichtlich hochschulpolitischer Milieus und Netzwerke präzise zu hinterfragen, bleibt zurzeit ein Desiderat (Höller/Steiner 2017), obwohl zahlreiche Beiträge zu universitären und disziplinären Beteiligungen im und am NS-Regime seit geraumer Zeit vorliegen.

Die Geschichte der DGfE ist bis dato mehrfach aufgegriffen worden, besonders anlässlich ihrer Jubiläen. Dabei wurden etwa die organisationalen Binnenstrukturen, -perspektiven, Aktivitäten (Scheuerl 1987; Berg et al. 2004) sowie Strategien der Integration und Aufmerksamkeitslenkung in den Blick genommen (Behm 2014) oder die Organisation in lange Linien der deutschen Pädagogikgeschichte und den Kontext des Kalten Krieges gerückt (Tröhler 2014).

Ein grundlegendes Quellenkorpus für die Frage nach den Praktiken des verbandlichen Ehrens und die Auswahl der Ehrenmitglieder stellt der bereits teilerschlossene Archivbestand der DGfE in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF in Berlin dar. Auf Basis erster Sondierungen lässt sich ein grobes Bild umreißen. Hier bestätigen sich zunächst die Befunde von Berg et al. (2004, S. 28), wonach die Ehrenmitgliedschaften ab 1977 quasi en bloc für die wissenschaftlichen Verdienste ohne tiefer gehende Nachforschungen über die jeweilige politische Vergangenheit vergeben wurden (vgl. DGfE V 28, Brief Blankertz 18.01.1978). Es zeigt sich aber auch, dass die zu Ehrenden zumeist ein schon hohes Alter erreicht hatten und geehrt wurden, wenn sie bereits mehrfach andernorts Auszeichnungen erhalten hatten.

Die Antwortschreiben der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (DGfE V 28, Brief Blättner 06.01.1978; Brief Hetzer 14.06.1977; Brief Blankertz 31.05.1977; Brief Preissler 04.05.1977) auf Angebote der Ehrenmitgliedschaft zeigen ein Spektrum von Reaktionen, von der Ablehnung bis zur erleichterten Kenntnisnahme, wobei einige als Versuch gedeutet werden können, persönliche Verflechtungen in das NS-Regime aktiv zu thematisieren, zu relativieren oder zu rechtfertigen. Insgesamt legt ein Blick in die Dokumente des DGfE-Vorstands nahe, dass gegen Ende der 1970er Jahre „Ehrenmitgliedschaften" im Verhältnis zu den weiteren Gesprächspunkten eher en passant behandelt wurden (z. B. DGfE 86, Protokoll, 13.1978, 3; Protokoll 04./05.10.1978, 4). Versuche im Vorstand, verstärkt Emigrantinnen und Emigranten mit der Ehrenmitgliedschaft zu bedenken, setzten sich nicht durch. Die Ehrungsroutine wurde zudem durchbrochen, als es mit der Ernennung von Theodor Wilhelm zu Auseinandersetzungen darüber kam, inwiefern Distanzierungen vom NS ausreichen könnten, um eine Art „Verjährung für Schreibtischtäter" herbeizuführen (Berg et al. 2004, S. 32).

Weitergehende Erkundungen im Archiv der DGfE könnten zum Beispiel die „Alltagsroutinen" der DGfE-Geschichtspolitik und Erinnerungsdiplomatie ins Zentrum rücken. Zu suchen wäre etwa auch nach Hinweisen, ob und wie es die Vorstände der 1970er Jahre, die sich auch in ihrer Vorstandsarbeit weiter professionalisiert hatten, vermochten, in den eigenen Reihen konkurrierende Geschichtsbilder und Vorstellungen zu einer Ehrungspolitik zu reflektieren und zu ertragen (Hoffmann-Ocon 2014, S. 22). Damit verbunden ist die Frage, ob bereits in den 1970er Jahren eine allmähliche Neuperspektivierung auf die eigene Disziplingeschichte eingeleitet wurde und welche Bedeutung dafür die Kontextverschiebungen in Wissenschafts- und Zeitgeschichte hatten.

## Annäherung an die Ehrenmitglieder der DGfE: das Beispiel Hildegard Hetzer

Wie einleitend bereits ausgeführt, zielt die Sondierung der NS-Verstrickung von Ehrenmitgliedern der DGfE nicht auf eine schematisierende, beständige Narrative nacherzählende Komplexitätsreduktion. Vielmehr muss immer wieder die Notwendigkeit ergänzender, vertiefender archivgestützter Forschungen betont werden, um biographische Paradoxien und Widersprüche substanziell deuten zu können. Bisherige Forschungsarbeiten zu Hildegard Hetzer nennen eine Vielzahl von Archiven, etwa in Deutschland, Nord- und Osteuropa (v. a. Polen). Auf diese Weise ist sowohl eine historische Spurensuche entlang der genannten Angaben möglich, zusätzlich bedarf es aber weiterer Quellenrecherchen. Die 1927 promovierte Psychologin Hildegard

Hetzer (1899-1991), eine akademische Schülerin von Karl und Charlotte Bühler an der Universität Wien, wurde vor allem wegen ihrer Tätigkeit 1942 im Gaukinderheim Wartheland von der Forschung mehrfach fokussiert (z. B. Geuter 1988; Herrmann 2010, 2017; Hopfer 2010; Retter 2001; Gebhardt 2009, S. 74ff., 79). Im Winter 1934 wurde Hetzer als Professorin für Psychologie und Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Elbing entlassen: Hetzer betonte in ihrer Autobiographie, dass sie einer „Säuberung des Lehrkörpers von allen unzuverlässigen Elementen unter nationalsozialistischem Aspekt […] Ende des WS 1933/34 zum Opfer fiel" (Hetzer 1988, S. 48). Offizielle Gründe für ihre Entlassung habe sie nicht erfahren, sie stünden aber im Kontext des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums. Diesbezüglich vermutete Hetzer, dass ihre Tätigkeit in der sozialdemokratischen Gemeinde Wien und ihre „Zusammenarbeit mit der Halbjüdin Charlotte Bühler" ausschlaggebend für die erzwungene Entfernung aus Elbing gewesen seien (Hetzer 1988, S. 48). Aus der biographischen Retrospektive nutzte Hetzer noch 1988 mit der kategorisierenden Formulierung „Halbjüdin Charlotte Bühler" einen Begriff der NS-Rassengesetzgebung von 1935 mit Bezug auf die Situation ihrer Entlassung im Jahr 1934.

Ob Hetzer in den erinnerten Passagen, Übergängen und Brüchen in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung verschiedene soziale Deutungsmuster, womöglich abhängig von der erlebten Periode, mobilisierte, wäre eine weitere biographiewissenschaftliche Frage (Möller 2013, S. 27): Während Hetzer in dem Abschnitt über ihre Entlassung als Lehrerbildnerin Charlotte Bühler als „Halbjüdin" adressiert, eine für den Zeithorizont der 1980er Jahre durchaus fragwürdige Kategorisierung, wird die ehemalige Arbeitskollegin und Vorgesetzte in der Wiener Phase (1926-1931) als „die bestangezogene Frau von Wien, die mit einer Filmschauspielerin zu verwechseln war" (Hetzer 1988, S. 44), beschrieben. Der Spannung in den Jahren 1933/34 zwischen vergangenen individuellen akademischen Lebensentwürfen und damit verbundenen Optiken, gesellschaftlichen Strukturen und divergierenden sozialen Kräften geht auch die bereits erwähnte Studie von Geuter zur Professionalisierung der deutschen Psychologie im NS nach. Hetzer wird hier hinsichtlich der in Hochschulen für Lehrerbildung umdenominierten ehemaligen preußischen Pädagogischen Akademien als Beispiel für die „rigorose[] Gleichschaltung des Lehrpersonals erwähnt", der auch Psychologinnen und Psychologen zum Opfer fielen (Geuter 1984, S. 239). Doch als Beleg für die Aussage gibt Geuter ‚lediglich' die Protokolle seiner Interviews u. a. mit Hetzer als Zeugenschrifttum an.

Nach der Entlassung arbeitete Hetzer in Berlin als Gutachterin im „Verein zum Schutze der Kinder vor Ausnutzung und Mißhandlung" sowie in einem städtischen Sonderkindergarten. Allerdings blieb ihr Wirken nicht auf das Berliner Umfeld und die pädagogisch-psychologische Praxis beschränkt. Ihr 1935 veröffentlichter Ratgeber „Das Kind wächst heran" erschien im Kontext

der die NS-Rassenideologie und -Eugenik popularisierenden, in Berlin startenden Massen- und Wanderausstellung „Wunder des Lebens“ (Weinert 2017, S. 341f.; Hetzer 1935, Vorwort). Ihre zahlreichen weiteren, teils vor 1933 veröffentlichten Erziehungsratgeber erfuhren darüber hinaus während und auch nach der NS-Zeit mehrfache Auflagen und erzielten somit große Verbreitung.

1936/37 unternahm Hildegard Hetzer drei mehrwöchige Auslands- und Vortragsreisen durch Schweden, Dänemark und Finnland und berichtete dem Auswärtigen Amt von ihren dortigen Beobachtungen zu Kindergärten und Erziehungsfragen. Genauere Hinweise zum politischen Auftragskontext ihrer Aufenthalte in Skandinavien, die u. a. als Studienreise und Fortbildung am Fröbel-Institut in Norrköping dargestellt werden, sind noch zu ermitteln. Nach der Deutung von Vesa Vares (2011) berichtete Hetzer, wie zahlreiche andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch, von ihren Eindrücken eher vage, unpolitisch und defensiv, zumal dezidierte ideologische Äußerungen auch in den skandinavischen Gastländern aus diplomatischen Erwägungen vermieden werden sollten. Dem Duktus vieler Berichte anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ähnelt ihre Markierung der „liberalistisch-humanistische(n)“ Prägung der älteren im Erziehungswesen tätigen schwedischen Generation gegenüber einer weltanschaulichen Aufgeschlossenheit der jüngeren Generation für die Entwicklungen in Deutschland und damit wohl für den NS (Vares 2011, S. 70). Hetzer betonte jedoch zugleich gegenüber dem Auswärtigen Amt, „wie deutlich sie die geistigen Ideale der Kindererziehung in Deutschland hervorgehoben habe und, dass diese [Kinder] ganz und gar auf der Grundlage des nationalsozialistischen Weltbildes aufwüchsen“ (Vares 2011, S. 74), während die „Erziehung in den schwedischen Kindergärten von bolschewistischen Prinzipien beeinflusst sei, wofür sie die schwedische Soziologin Alva Myrdal verantwortlich machte“ (Vares 2011, S. 64).

Wieder in Deutschland leitete Hetzer nach der Auflösung des „Vereins zum Schutze der Kinder vor Ausnutzung und Mißhandlung“ zu Kriegsbeginn die „Erziehungsberatung der Hauptstelle Wohlfahrtspflege und Jugendhilfe des Gaus der NSDAP“. Damit war sie als Mitarbeiterin noch enger an die NS-Volkswohlfahrt (NSV) (Vorländer 1986) angeschlossen, deren Mitglied sie bereits seit 1936 war. Uneinheitlich und klärungsbedürftig stellt sich in der Forschungsliteratur ihr politisches Verhalten zwischen 1940 und 1944 dar: Hetzer (1988, S. 59) selbst schildert, sogar die ab 1939/40 forcierte NSV-Erziehungsberatung sei recht frei von politischen Einflüssen gewesen. In ihren Erinnerungen betont Hetzer immer wieder, wie sehr sie Spielräume in der Erziehungsberatung und psychologischen Arbeit wahrgenommen habe, sodass sie bis heute mitunter gegenüber der NS-Ideologie als politisch unzuverlässig und distanziert skizziert wird (Hetzer 1988, S. 57ff.; Herrmann 2017, S. 180).

Diese Einschätzung ist besonders für Hildegard Hetzers Tätigkeit ab 1940 zu überprüfen, da ihr Karriereverlauf recht unterschiedlich geschildert wird: Wahlweise ist sie entweder seit Sommer 1940 in der NSV-Jugendhilfe in Posen tätig (Geuter 1988, S. 411), oder sie wird bereits für das Jahr 1941 als Gutachterin „in Umsiedlungslagern im Reichsgau Warthegau" genannt (Gebhardt 2009, S. 75). Andere, stark quellenbasierte Darstellungen geben an, sie sei erst 1942 nach Posen in den Reichsgau Wartheland versetzt worden (Herrmann 2010, S. 2).

Auf dezidierte Anordnung Heinrich Himmlers war sie von März bis Mai 1942 im Kinderaufnahmeheim Bruckau (Brockau) im Rahmen der SS-Anordnungen zur Eindeutschung („Germanisierung") von Kindern aus polnischen Familien bzw. Waisenhäusern an der psychologischen Begutachtung und damit an der Selektion von Kindern beteiligt: Dabei wurde entschieden, ob die Kinder in deutschen Erziehungsumfeldern aufwachsen oder in Lager überwiesen werden sollten (Herrmann 2010, S. 3f.; Geuter 1988, S. 410). Hetzer hat betont, diesen Erlass nicht gekannt und angenommen zu haben, dass sie deutsche Kinder begutachte. Doch legen ihre brieflichen Formulierungen vom Februar 1942, wie „die Fragen der polnischen Suppe" und „die neu zu deutschenden Kinder", womit Hetzer ihren Aufgabenbereich in Bruckau umschrieb, entgegengesetzte Deutungen nahe. Laut des bei Retter (2001, S. 69f., 180f.) abgedruckten, an Fräulein Knies[2] adressierten Briefs verband sie mit der Tätigkeit in Bruckau den Aufbau eines wissenschaftlichen, psychologischen Betätigungsfelds im Anwendungsbereich mit entsprechenden Ressourcen. Rasch schien Hetzer jedoch in Konflikte mit der Gauselbstverwaltung geraten zu sein, die „ihren Methoden kein Vertrauen" (Hopfer 2010, S. 111) schenkte. Sie verließ Bruckau und baute in Posen ein Gaukinderheim auf. Wie genau ihre Tätigkeit im Warthegau ablief, ob sie auch mit eigensinnigen Anpassungen die Bewertung menschlichen Lebens unter ‚rassenpolitischen' Bedingungen vornahm, bedarf umfangreicher, vergleichender Archivforschungen, welche die dortige Gutachtertätigkeit von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einschließen sollten. Hetzers weitere Tätigkeiten von Mitte 1943 bis Ende 1944, als sie sich krank meldete, sind weitgehend unbekannt. Laut Auskunft des Stadtarchivs Posen wirkte Hetzer wegen Arbeitsüberlastung an der konkreten Selektion „nach rassischen und psychologischen Methoden" nicht mit (Geuter 1988, S. 411). Quellenmäßig belegt ist allerdings Hetzers mit negativen Stereotypen versehene Begutachtung der achtjährigen Zyta Sus vom 26. März 1942, die vom Gesundheitsamt Litzmannstadt (Łódź) nach Bruckau überwiesen worden war (Hopfer 2010, S. 112). Ein nur mit Hetzers Unterschrift versehener

2 Bei Fräulein Knies handelt es sich sehr wahrscheinlich um die Psychologin Hildegard Arnold, geborene Knies. Sie wurde als „Gerechte unter den Völkern" der Gedenkstätte Yad Vashem für ihre „Hilfe für verfolgte jüdische Deutsche" (Herrmann 2012) ausgezeichnet.

Schlussbericht attestierte dem Mädchen die wahrscheinlich von der Anstaltsleiterin Johanna Zander vollzogene Einschätzung im erzieherischen Bereich: „Schmutzig, undiszipliniert, tut hemmungslos, was ihr gerade einfällt, unbeliebt bei den Kameraden, die sie hinterrücks stösst, zwickt, erzieherisch kaum beeindruckbar.“ Der psychologische „Befund“ Hetzers lautete: „Erheblicher Entwicklungsrückstand, der weniger auf intellektuelle Begabung, als vielmehr auf eine hemmungslose Triebhaftigkeit zurückzuführen ist“ (zit. n. ebd.). Der Allgemeine Psychologe Theo Herrmann (2010, S. 7) erkennt in dieser für ein achtjähriges Mädchen untypischen Beurteilung und in dem Rekurs auf vermeintliche Erbanlagen semantische Verschiebungen vom etablierten psychologischen Duktus. Auch Hetzers Beurteilungen von zwei elfjährigen polnischen Jungen als „charakterlich regelwidrig veranlagt“ bzw. als unfähig zur Unterordnung und innerlich haltlos (ebd.; Hopfer 2010, S. 112f.) werfen die Frage auf, ob und wie sehr mit diesen Gutachten das NS-Selektionsschema der „Gemeinschaftsfremde(n)“ (Peukert 1982) bedient wurde und welche Konsequenzen diese Kategorisierung hatte. Zyta Sus und andere Kinder wurden in der Folgezeit zwischen Litzmannstadt und Bruckau hin und her geschickt und Ende Mai 1942 (als Hildegard Hetzer Bruckau bereits verlassen hatte) „für die ‚Eindeutschung’ als ‚geeignet‘ befunden“ (Hopfer 2010, S. 114).

Die Historikerin Miriam Gebhardt gelangt zu dem Befund, dass „Hetzer […] in ihrer praktischen Tätigkeit als Gutachterin im Dienst der rassistischen Aussonderungspolitik eine Gelegenheit genutzt [hat], um ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse und ihre sozialfürsorgerischen Interessen unter die Leute zu bringen“ – wobei es ihr „nicht allein um die Umsetzung des zeitgenössischen Wissensfortschritts“ gegangen sei, sondern darum, „ein neues Menschenbild“ zu etablieren (Gebhardt 2009, S. 77). Gebhardts Interpretationen werfen weitere Fragen bezüglich des damals vorherrschenden Menschenbilds auf, die in ergänzenden Forschungsbewegungen überprüft werden sollten. Ein Ausgangspunkt könnte die inzwischen mehrfach historisch untersuchte Frage sein, wie die mögliche Beteiligung ganz normaler Personen, in diesem Fall von Psychologinnen und Psychologen, an massenhafter Gewalt anhand von Quellen zu erschließen und zu erforschen ist. Christopher R. Browning (1993) und Stefan Kühl (2014) verschieben mit ihren stark debattierten Forschungsergebnissen zu Organisationen im Nationalsozialismus die Perspektive, indem sie anhand von Archivdokumenten zu ermitteln versuchen, welche Mechanismen in „[NS-]Organisationen dafür Sorge tragen, dass ihre Mitglieder die ihnen zugedachten und zugemuteten Aufgaben erledigen“ (Nolzen 2016, S. 100). Neben der Folgebereitschaft interessiert sich dieser Forschungsansatz für die immer stärker ausgeweitete „Indifferenzzone“ in NS-Organisationen, also für die Wahrnehmung der Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, „ob […] das, was von ihnen zu tun verlangt wurde, [noch] als legal betrachtet“ werden konnte (Christ 2016, S. 106). Dieser Perspektive

zufolge müssten auch im Fall von Hetzer historische Deutungsmuster erschlossen werden, welche Erwartungen das berufliche soziale Umfeld im Warthegau gegenüber psychologischen Gutachten hegte.

Nach Kriegsende bemühte sich Hetzer um akademisch-universitäre Wiedereinstellung, wobei sie in Wien abgelehnt wurde. Im Entnazifizierungsverfahren als entlastet eingestuft, wurde sie 1946 Dozentin am Pädagogischen Institut in Weilburg (Lahn) und nach dessen Eingliederung in die Universität Gießen 1961 bis zur Emeritierung ordentliche Professorin für Psychologie. Hetzer erhielt die Ehrendoktorwürde der Universität Marburg und 1982 die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Dem Psychologen Theo Herrmann (2010, S. 4) zufolge bewegte sich Hetzers Begutachtungstätigkeit im Warthegau im „Dunstkreis von Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit". Weitere umfangreiche Archivrecherchen sind nötig, um die Rolle der NSV und Hetzers in der Instanzenkonkurrenz mit SS, Reichssicherheitshauptamt (RSHA) und Gauleiter Arthur Greiser sowie verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bei den im Wartheland besonders heftigen „Germanisierungs- und Gewaltpraktiken" (Stiller 2011) im Hinblick auf polnische Kinder einschätzen zu können (Herrmann 2010, S. 12f.).

Neben diesen bildungspolitischen, administrativen und pädagogisch-praktischen Tätigkeiten Hetzers hat sich die Pilotgruppe vor allem auf ihr beträchtliches Publikationswerk fokussiert. Die Sichtung entsprechender Bestände der Forschungsbibliothek Pestalozzianum an der PH Zürich ergab verschiedene erste Erkenntnisse.

Hetzer, die vor der NS-Zeit bereits grundlegende wissenschaftliche Erfahrungen gemacht hatte und über eine Reihe von Schriften verfügte, die das Grundgerüst für spätere Arbeiten bildeten, beabsichtigte, ähnlich wie Edding (Rohstock 2019) im Sinne einer pädagogisch-psychologisch inspirierten Tatsachenforschung Daten zu ermitteln, die einer umstrittenen Erziehungspraxis die Richtung weisen sollten. Dabei setzte sie sich mit Begabung, sozialer Lage, Einstellungen zu Erfolg und Misserfolg, Elterneinfluss etc. auseinander (Hetzer 1933). Ihre Ratgeberschriften weisen zahlreiche diskursive Verflechtungen auf, etwa der Psychologie, Hygiene, Gesundheitsfürsorge und Medizin. Zudem ist eine Art liberale Leistungsethik mit traditionellen Leitbildern von Familie und Mutterschaft verbunden, die häufig schon vor 1933, etwa in der Abstinenzbewegung (Grube/De Vincenti 2013; Hoffmann-Ocon 2015), nachzuweisen sind. Besonders die Mütter werden pädagogisiert und typologisiert, wobei die geordnete Mutter das Ideal darstellt. Die ebenfalls zu erziehenden Mütter sollen zumeist selbst im Fall sogenannter neuro- und psychopathischer bzw. schwachsinniger Kinder erste Erziehungsinstanz bleiben, da sie und das geordnete familiär-soziale Umfeld mehr als andere Einrichtungen die Entwicklungsfähigkeit aller Kinder gewährleisten. In der Deutung von Gebhardt handelt es sich bei dem

Aussagesystem von Hildegard Hetzer sowohl in ihren Forschungsstudien zu dem Unterschied von gepflegten und ungepflegten Kleinkindern als auch in der von ihr verfassten Ratgeberliteratur um eine damals zeitgemäße Darstellung von sozialen Zusammenhängen. Probleme in den Bereichen Erziehung, Jugendkriminalität oder eine niedrige Geburtenrate basierten demnach ursächlich in den mangelnden oder nachlassenden Erziehungsfähigkeiten der Frauen: „So wie viele andere lastete sie individuellen Müttern psychosoziale Probleme in der Gesellschaft an und übte damit Druck aus" (Gebhardt 2009, S. 75). Entwicklungspsychologische Modellierungen und ‚moderne' Sozialisationsvorstellungen der Wiener Schule trafen in der Ratgeberliteratur auf Entwürfe zu einer Volksgemeinschaft. Bedingt u. a. durch diese Kombination hielt Hetzer Eltern, vor allem Mütter, und Kinder für erziehungsbedürftig und erteilte – in der Lesart von Gebhardt – keine Ratschläge, sondern gab in ihren an ein breites Publikum gerichteten Schriften „Richtlinien" heraus, die durch Grafiken unterstützt mit einschüchternden Warnungen und Negativformeln versehen waren (Gebhardt 2009, S. 77). Neben sich sukzessive festigenden Bezügen zur Begrifflichkeit und Semantik der Volksgemeinschaft in den 1930er Jahren tauchen ab 1935 – jedoch unregelmäßig – ‚rassenwissenschaftliche' Bezüge in Hetzers Texten auf: So enthält etwa ihr Ratgeberbuch „Das Kind wächst heran" eugenisch-biologische Argumentationsmuster (z. B. Hetzer 1935, S. 26f.), die bereits um 1900 zirkulierten (vgl. Hoffmann-Ocon 2013, S. 569) und in Ansätzen schon in Hetzers Schriften um 1931 sichtbar werden. Dass eine der einschlägigen Passagen in der Neuausgabe von 1942 gestrichen ist, lässt sorgfältige serielle Werkanalysen von Hetzers in mehrfachen Auflagen publizierten Schriften erkenntnisreich für weitere Untersuchungen erscheinen.

Prospektiv könnten weitere Forschungen zum Fall Hetzer auf einer methodologischen Ebene die Vorstrukturierung von Quellen durch Zeitzeuginnen sowie Zeitzeugen und Überlieferung unter Beteiligung zahlreicher Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen, da in der Regel keine lückenlose dokumentenbasierte Chronologie von Biographien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vorliegt. Weiterhin legt es die Verwendung von autobiographischem Material[3] nahe, die retrospektive Erzeugung von ‚Sinn-Logiken' zu reflektieren, die dieser Textsorte tendenziell eigen ist.

3 Bezogen insbesondere auf das Buch von Hetzer (1988) mit dem Titel: „Eine Psychologie, die dem Menschen nützt".

## Ausblick: Leitfragen, Akzentsetzungen, Vorgehen

Eine systematisierende Übersicht über die mit dem NS verflochtenen DGfE-Ehrenmitglieder bildet eine Leerstelle, der man sich mit folgenden Vorschlägen der Pilotgruppe zu Leitfragen, Akzentsetzungen und Vorgehen weitergehend annehmen könnte. Dabei können die eingangs formulierten methodologischen und methodischen Überlegungen hinsichtlich eines multiperspektivischen Analyseansatzes teilweise aufgenommen, aber auch weitergeführt werden. Relevante Untersuchungsaspekte könnten dabei sein:

- Für die Geschichte der DGfE-Ehrenmitglieder sollte es darum gehen, exponierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit ihrem Werk vor, während und nach der NS-Zeit, ihrem beruflichen Handeln und ihrer Situierung sowie Positionierung in der Nachkriegszeit aus den skizzierten neuen Perspektiven zu betrachten.
- Zudem bedürfte es einer sorgfältigen Werkanalyse, um das Verhältnis einiger Ehrenmitglieder zum NS zu deuten und den Erkenntnisgewinn der analytischen Trennung von (Berufs-)Wirken und Werk zu klären.
- Wie erste Studien zu Hetzer, Löffler und Edding nahelegen, wäre für die genannten Fragen eine internationale Archiv- und breit angelegte Quellenrecherche notwendig. Nur auf diesem Weg könnten darüber hinaus auch Praktiken der Anpassung, des ‚Mitmachens' oder der eigensinnigen Aneignungen oder Distanzierung der späteren Ehrenmitglieder während des NS-Regimes historiographisch substanziiert werden. Das gilt ebenfalls für die Rekonstruktion der jeweiligen Wirkungsorte, der wissenschaftlichen Produktionsbedingungen, (außer-)wissenschaftlicher Tätigkeiten während des Krieges und für die durch die Ehrenmitglieder zumeist selbst mitbeeinflussten vergangenheitspolitischen Entlastungs- und Bewältigungsversuche im Kontext der Disziplinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft.
- Insofern wäre ebenfalls der Grad der Deutungsdominanz von vormals mit dem NS verstrickten Ehrenmitgliedern für die Bildungspolitik bzw. Erziehungswissenschaft zu untersuchen, etwa im Hinblick auf die Ausbildung akademischer Schulen oder die Rezeption ihres jeweiligen Werkes.
- In diesem Kontext wäre zudem zu fragen, welche Erzählungen über die NS-Verflechtungen von Ehrenmitgliedern der DGfE bis in die 1990er Jahre relevant blieben? Im Hinblick auf die verbandskulturellen Manifestationen (etwa Hildegard Hetzer und Heinrich Roth) wären verschiedene Narrative kritisch zu diskutieren.
- Genauer erforscht werden müsste, welche Handlungsspielräume und -grenzen sich die jeweiligen Vorstände der DGfE bei der Ehrung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern selbst zumaßen.

- Das seit einigen Jahren gestiegene Interesse an der Geschichte wissenschaftlicher Fachverbände hat inzwischen einen Debattenraum erzeugt, in dem sich erste Fragemuster konturieren. Diese wären im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit auf die Untersuchung der DGfE zu prüfen. Dabei geht es etwa um die Frage nach dem Verhältnis der Geschichtsschreibung über die DGfE im Spannungsfeld zwischen hauseigener, Jubiläumsanlässen geschuldeter und extern angestoßener Historiographie und nach der Rolle der historisch arbeitenden Forscherinnen und Forscher.
- Für ein Forschungsprojekt in den skizzierten Dimensionen bedürfte es der Einwerbung von Drittmitteln. Modelle hierfür bieten etwa der „Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands" (https://www.historiker verband.de/verband/verbandsgeschichte.html; Berg et al. 2018) oder die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Borggräfe/Schnitzler 2014; http:// www.kwi-nrw.de/mobile/projekt-98.html).
- Die hier angerissenen Fragen könnten aber auch sinnvoll mit breiterer Beteiligung auf einem Workshop erörtert, ergänzt oder modifiziert werden. Diese Form der (fach-)öffentlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung hat sich bei anderen Fachgesellschaften bewährt, etwa bei der Debatte um NS-Verstrickungen von Ehrenmitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (Pöttker 2001, S. 6) oder bei der Kontroverse in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft um die NS-Aktivitäten Theodor Eschenburgs (Eisfeld 2015; Rohstock 2015).

*Britta Behm*, Dr. phil., arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin.

*Norbert Grube*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Bildungs- und Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

*Andreas Hoffmann-Ocon*, Prof. Dr., ist Leiter des Zentrums für Schulgeschichte (ZSG) an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

*Anne Rohstock*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Allgemeine Pädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

# Quellen und Literatur

## Ungedruckte Quellen

*Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (Berlin):*

DGFE V, 28: Ehrenmitgliedschaft – April 1964, Juni 1976-Juli 1980. Laufzeit: April 1964, Juni 1976-Juli 1980.

DGFE 86: Protokolle der Vorstandssitzungen. Laufzeit: Oktober 1968-März 2002.

## Gedruckte Quellen

Hetzer, Hildegard (1933): Schüler und Schulzeugnis. Eine psychologische Analyse. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.

Hetzer, Hildegard (1935): Das Kind wächst heran. Geistig-seelische Gesundheitsführung in Kindheit und Jugend. Dresden: Verlag Kleine Kinder. Weitere Auflagen erschienen: 1942 (2.), 1948 (4.), 1955, 1958, 1964, 1967, 1968. (weitere im ausführlichen Zwischenbericht genutzte Literatur von Hildegard Hetzer ist hier nicht aufgeführt).

Hetzer, Hildegard (1988): Eine Psychologie, die dem Menschen nützt. Mein Weg von Wien nach Gießen. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe.

Siegel, Elisabeth (1981): Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Stuttgart: Radius Verlag.

## Literatur

Bajohr, Frank (2013): Neuere Täterforschung, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.6.2013. http://docupedia.de/zg/Neuere_Taeterforschung [Zugriff: 15. März 2017].

Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: Soziale Welt 61, 3/4, S. 187-216. https://doi.org/10.5771/0038-6073-2010-3-4-187.

Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 11-23. https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19133.

Behm, Britta/Drope, Tilman/Glaser, Edith/Reh, Sabine (2017): Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft. In: Behm, Britta/Drope, Tilman/Glaser, Edith/Reh, Sabine (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990 (= Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-15.

Behm, Britta/Rohstock, Anne (2020): Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-/Bewegungen im (erziehungs-)wissenschaftlichen Feld. In: Van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/
Pfaff, Nicole/Rotter Carolin/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 51-70. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.8.

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: Springer. https://doi.
org/10.1007/978-3-663-07782-4.

Berg, Matthias/Blaschke, Olaf/Sabrow, Martin/Thiel, Jens/Thijs, Krijn: Die versammelte Zunft. Historikerverband und Historikertage in Deutschland. 2 Bände. Göttingen: Wallstein.

Bernhard, Patrick (2019): The great divide? Notions of racism in Fascist Italy and Nazi Germany: new answers to an old problem. In: Journal of Modern Italian Studies 24, 1, S. 97-114. https://doi.org/10.1080/1354571X.2019.1550701.

Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Browning, Christopher R. (1993): Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Borggräfe, Henning/Schnitzler, Sonja (2014): Die deutsche Gesellschaft für Soziologie und der Nationalsozialismus. Verbandsinterne Transformationen nach 1933 und nach 1945. In: Christ, Michaela/Suderland, Maja (Hrsg.): Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven. Berlin: Suhrkamp, S. 445-479.

Brüggemann, Jens (2018): Männer von Ehre? Die Wehrmachtgeneralität im Nürnberger Prozess 1945/46. Zur Entstehung einer Legende. Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657792597.

Brünger, Sebastian (2017): Geschichte und Gewinn. Der Umgang deutscher Konzerne mit ihrer NS-Vergangenheit. Göttingen: Wallstein. https://doi.org/10.5771/9783835340886.

Christ, Michaela (2016): Die Praxis der Organisation. In: Mittelweg 36, 25, 6, S. 104-112.

Conze, Eckart/Frei, Norbert/Hayes, Peter/Zimmermann, Moshe (2010): Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik. Unter Mitarbeit von Annette Weinke und Andrea Wiegeshoff. München: Karl Blessing.

Czollek, Max (2018): Desintegriert Euch! München: Carl Hanser.

Dudek, Peter (2018): Reformpädagogik und Nationalsozialismus. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 55-64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_5.

Eisfeld, Rainer (Hrsg.) (2015): Mitgemacht: Theodor Eschenburgs Beteiligung an „Arisierungen“ im Nationalsozialismus. Wiesbaden: Springer VS.

Fahlbusch, Michael/Haar, Ingo/Pinwinkler, Alexander/Hamann, David (Hrsg.) (2017): Handbuch der völkischen Wissenschaften: Akteure, Netzwerke, Forschungsprogramme. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/978311 0429893.

Felski, Rita (2015): The limits of critique. Chicago/London: The University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226294179.001.0001.

Finger, Jürgen (2016): Eigensinn im Einheitsstaat. NS-Schulpolitik in Württemberg, Baden und im Elsass 1933-1945. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845264882.

Forster, Edgar/Obex, Tanja (2017): Historische Epistemologie. Retrieved under: Forster_Obex_Historische_Epistemologie_rero.doc.pdf [Zugriff: 30. Juli 2019].

Frei, Norbert (1999): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München: dtv.

Frei, Norbert/Maubach, Franka/Morina, Christina/Tändler, Maik (2019): Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin: Ullstein.

Friedländer, Saul (2007): Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte. Göttingen: Wallstein.

Gallus, Alexander (2012): Heimat „Weltbühne“. Eine Intellektuellengeschichte im 20. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein.

Gebhardt, Miriam (2009): Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert. München: DVA.

Geuter, Ulfried (1988): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Görtemaker, Manfred/Safferling, Christoph (2016): Die Akte Rosenburg. Das Bundesministerium der Justiz und die NS-Zeit. München: C. H. Beck. https://doi.org/10.17104/9783406697692.

Grube, Norbert (2013): Rezension über: Becker, Jörg: Elisabeth Noelle-Neumann. Demoskopin zwischen NS-Ideologie und Konservatismus. Paderborn, u. a.: Ferdinand Schöningh 2013. In: H-Soz-Kult, 26.07.2013. http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/type=rezbuecher&id=20250 [Zugriff: 7. August 2019].

Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea (2013): Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: International Journal for the Historiography of Education 3, 2, S. 209-225.

Grube, Norbert/Link, Fabian (2019): Kooperation, Konkurrenz, Konflikt: Das Allensbacher Institut für Demoskopie und das Frankfurter Institut für Sozialforschung in den 1950er Jahren. In: Dörk, Uwe/Link, Fabian (Hrsg.): Geschichte der Sozialwissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: Duncker & Humblot, S. 227-263.

Haraway, Donna (1995/1988): 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.

Harten, Hans-Christian/Neirich, Uwe/Schwerendt, Matthias (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie-Verlag.

Hausmann, Frank-Rutger (2011): Die Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main: Klostermann.

Herrmann, Theo (2010): Hildegard Hetzer in Polen. https://www.dgps.de/fachgruppen/fgge/beitraege/psychgesch-beitr_1-2010.pdf [Zugriff: 7. August 2019].

Herrmann, Theo (2012): Hildegard Knies, Psychologin und Widerstandskämpferin. In: Herrmann, Theo/Zeidler, Wlodek (Hrsg.): Psychologen in autoritären Systemen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 295-317.

Herrmann, Theo (2017): Hetzer, Hildegard. In: Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hrsg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Wiesbaden: Springer, S. 180-181.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2013): Gefährliche Lehrmittel zur Vererbungslehre für unkritische Leser? – Rekonstruktion und interpretative Annäherung zum Lehrmittelkonflikt am Basler

Lehrerseminar 1934. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, 4, S. 566-584. https://doi.org/10.1163/25890581-089-04-90000007.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2014): Heinrich Roth und der Preis der Forschung – Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten. In: Erziehungswissenschaft 25, 49, S. 11-26. https://doi.org/10.3224/ezw.v25i2.17201.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2015): „Die Biologisierung des Denkens" – Diskurse in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften zu Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historia scholastica 1, 1, S. 4-16.

Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hrsg.) (2020): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines facettenreichen Forschungsansatzes Bielefeld: transcript. Im Erscheinen.

Hohmann, Christine (2007): Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Höller, Verena/Steiner, Raphael (2017): Tagungsbericht Akademische Ehrungen: Zeitgeschichte und Rechtswissenschaften in Diskussion. 18.11.2016-19.11.2016, Salzburg. In: H-Soz-Kult 28.03.2017. https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7083 [Zugriff: 7. August 2019].

Hopfer, Ines (2010): Geraubte Identität. Die gewaltsame „Eindeutschung" von polnischen Kindern in der NS-Zeit. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. https://doi.org/10.26530/OAPEN_437141.

Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keim, Wolfgang (2016): 100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-69.

Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland: Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945-1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kühl, Stefan (2014): Ganz normale Organisationen. Zur Soziologie des Holocaust. Berlin: Suhrkamp.

Kundrus, Birthe/Steinbacher, Sybille (2013): Einleitung. In: Kundrus, Birthe/ Steinbacher, Sybille (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Geschichte des 20. Jahrhunderts (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, 29). Göttingen: Wallstein, S. 9-29.

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim, Basel: Beltz.

Langewiesche, Dieter (2008): Zeitwende. Geschichtsdenken heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehmann, Hartmut/Oexle, Otto Gerhard (Hrsg.) (2004): Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lüdtke, Alf (2003): Alltagsgeschichte – Ein Bericht von unterwegs. In: Historische Anthropologie 11, 2, S. 278-295. https://doi.org/10.7788/ha.2003.11.2.278.

Miller-Kipp, Gisela (2006): „Totale Erziehung“ im nationalsozialistischen Deutschland – die Hitlerjugend. In: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/ Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-226.

Möller, Lukas (2013): Hermann Schafft – pädagogisches Handeln und religiöse Haltung. Eine biografische Annäherung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nolzen, Armin (2016): „Ganz normale Organisationen“. Was die NS-Forschung von Stefan Kühl lernen sollte. In: Mittelweg 36, 25, 6, S. 97-104.

Ortmeyer, Benjamin (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim u. a.: Beltz.

Peukert, Detlev J. K. (1982): Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln: Bund-Verlag.

Pöttker, Horst (2001): Mitgemacht, weitergemacht, zugemacht. Zum NS-Erbe der Kommunikationswissenschaft in Deutschland. In: Aviso 28, S. 4-7.

Prange, Klaus (2006): Vergessen – verschweigen – verarbeiten. Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm. In: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/ Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233-242.

Retter, Hein (2001): Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Rieger-Ladich, Markus (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 17-48. https://doi.org/10.5771/9783748901662-17.

Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (2019): Wissen und Macht, Wissenschaft und Disziplin. Eine Einführung. In: Diess. (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-16. https://doi.org/10.5771/9783748901662-7.

Rohstock, Anne (2015): Vom Anti-Parlamentarier zum „kalten Arisierer" jüdischer Unternehmen in Europa. Theodor Eschenburg in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 63, 1, S. 33-58. https://doi.org/10.1515/vfzg-2015-0002.

Rohstock, Anne (2019): Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher. Friedrich Edding und seine Verstrickung in die NS-Zeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 120-157. https://doi.org/10.5771/9783748901662-120.

Saß, Jakob (2019): Gewalt, Gier und Gnade. Der KZ-Kommandant Adolf Haas und sein Weg nach Wewelsburg und Bergen-Belsen. Berlin: Vergangenheitsverlag.

Scheuerl, Hans (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 2, S. 267-287.

Schildt, Axel (1999): Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre. (Ordnungssysteme zur Ideengeschichte der Neuzeit, 4). München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783486594393.

Schildt, Axel (2011): Auf neuem und doch scheinbar vertrautem Feld. Intellektuelle Positionen am Ende der Weimarer und am Anfang der Bonner Republik. In: Gallus, Alexander/Schildt, Axel (Hrsg.): Rückblickend in die Zukunft. Politische Öffentlichkeit und intellektuelle Positionen in Deutschland um 1950 und um 1930. Göttingen: Wallstein, S. 13-22.

Seliger, Hubert (2016): Politische Anwälte? Die Verteidiger der Nürnberger Prozesse. Baden-Baden: Nomos Verlag. https://doi.org/10.5771/9783845264622.

Steuwer, Janosch/Leßau, Hanne (2014): „Wer ist ein Nazi? Woran erkennt man ihn?“. Zur Unterscheidung von Nationalsozialisten und anderen Deutschen.“ In: Mittelweg 36 23, 1, S. 30-51.

Stiller, Alexa (2011): Rezension zu: Epstein, Catherine: Model Nazi. Arthur Greiser and the Occupation of Western Poland. Oxford 2010, in: H-Soz-Kult, 10.08.2011, www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-16276 [Zugriff: 7. August 2019].

Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 1, S. 9-31.

Van Ruyskenvelde, Sahra (2016): Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium. London: Palgrave Macmillan.

Vares, Vesa (2011): Kulturpolitik als Außenpolitik. Berichte deutscher WissenschaftlerInnen über die nordischen Länder an das Auswärtige Amt in den 1930er Jahren. In: Nordeuropaforum 21, 2, S. 39-75.

Vogt, Stefan (2006): Nationaler Sozialismus und Soziale Demokratie. Die sozialdemokratische junge Rechte 1918-1945. Bonn: Dietz.

Vorländer, Herwart (1986): NS-Volkswohlfahrt und Winterhilfswerk des deutschen Volkes. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 34, 3, S. 341-380.

Weinert, Sebastian (2017): Der Körper im Blick. Gesundheitsausstellungen vom späten Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. (Ordnungssysteme, 50). Berlin: de Gruyter/Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110469011.

.

# Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt

*Daniel Deimel*

## Hintergrund

Im Bereich der Erziehungswissenschaft und des Lehramtes ist gut belegt, welche Motivkonstellationen die Aufnahme eine entsprechende Berufswahl begünstigen (Rothland 2014; Weiss et al. 2018). Wenig bekannt ist hingegen, wie die Auswahl eines konkreten Studiengangs und -ortes erfolgt. Kontexteffekte, wie die räumliche Entfernung zu einer Hochschule, tragen zu diesem Auswahlprozess bei (Denzler/Wolter 2010; Helbig/Jähnen/Marczuk 2015). Abhängig vom Fach erscheinen auch der Ruf einer Hochschule sowie das Abschneiden in einem Ranking für einen Teil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger als bedeutsam (Hachmeister/Hennigs 2007; Happ et al. 2014). Studienberechtigte nutzen zur Studien- und Berufswahl vor allem spezialisierte Internetportale, die von ihnen genauso hilfreich empfunden werden wie persönliche Gespräche (Franke/Schneider 2015). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Informationen zu erziehungswissenschaftlichen und auf das Lehramt vorbereitende Studiengängen in solchen Internetportalen erfasst sind und aufbereitet werden.

## Vorgehen

Im Folgenden wird das Angebot zur Studienganginformation von zwei nichtkommerziellen Portalen (*hochschulkompass.de, www.studium*) mit dem von vier kommerziellen Portalen (*studiengaenge.zeit.de*, *studienwahl.de*, *studieren.de* und *www.studycheck.de*) verglichen. Von Interesse sind der Umfang und die Art der Information, die Möglichkeiten, die Informationsmenge z. B. durch Vorauswahl, Sortierungen und Filterungen zu begrenzen. Zusätzlich zu diesen Merkmalen werden die jeweiligen Geschäftsmodelle diskutiert. Die Informationen wurden im Oktober 2019 direkt auf den Webseiten der jeweiligen Anbieter abgerufen, wobei die Daten in Tabelle 1 dem Stand vom 16. Januar 2020 entsprechen.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.10

## Betreiber und Geschäftsmodelle

Beim Angebot *hochschulkompass.de* handelt es sich um eine nicht-kommerzielle Plattform, die von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betrieben und somit öffentlich finanziert wird. Auf dieser Plattform werden aktuelle Studienmöglichkeiten gelistet, die staatlich genehmigt und/oder akkreditiert sind sowie an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen vorgehalten werden. Gemeinsam mit der Zeit online GmbH integriert das Angebot zudem einen Studium-Interessentest, welcher Nutzern auf Basis von Selbsteinschätzungen die Bewertung verschiedener Studienangebote erleichtern soll.

Ebenfalls nicht-kommerziell ist das Angebot *studium.org*, welches jedoch nicht durch die öffentliche Hand, sondern durch verschiedene Fachgesellschaften (für die Erziehungswissenschaft: DGfE) betrieben und kofinanziert wird. Die Datenbank umfasst erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz.

Die kommerziellen Anbieter unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Geschäftsmodelle. Hochschulen können bei allen kommerziellen Anbietern Leistungen in Anspruch nehmen, welche beispielsweise die angebotene Informationsmenge und die Art der Darstellung oder die Platzierung in Auflistungen beeinflussen. Die Zeit online GmbH betreibt die Plattform *studiengaenge.zeit.de*. Dieses dupliziert im Wesentlichen die Datenbank der HRK. Hochschulen haben die Möglichkeit, sogenannte „Premium-Studiengangsprofile“ und „Premium-Hochschulprofile“ zu buchen. Diese Angebote ermöglichen den Hochschulen eine erweiterte Präsentation ihrer Angebote und eine besondere Hervorhebung in der Suchmaschine sowie anderen Sektionen der Webseite, an denen diese dann mit der Kennzeichnung „Anzeige“ ausgeliefert werden.

*Studienwahl.de* wird von der Stiftung für Hochschulzulassung gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit betrieben. Dieses Angebot baut – über den Umweg der Bundesagentur für Arbeit – erneut im Wesentlichen auf der Datenbank der HRK auf. Das Angebot nutzt Bannerwerbung, zudem wird Hochschulen und Unternehmen die Möglichkeit für Advertorials gegeben, also Werbebeiträgen, die in ihrer Aufmachung journalistischen Texten nachempfunden sind (Schach 2015).

Die xStudy SE hält das Angebot *studieren.de* vor. Die Herkunft der Daten wird nicht transparent dargelegt, wobei Hochschulen die Möglichkeit zum Eintrag und Überarbeitung von Daten eingeräumt wird. Auch hier gibt es verschiedene Banner-Werbemöglichkeiten. Weiter können Hochschulen gegen Zahlung Studiengänge mit erweiterten Informationen präsentieren. Diese Studiengänge werden dann auch in Auflistungen auf der Website besonders hervorgehoben.

Das Portal *studycheck.de* der Online Akademie GmbH & Co. KG gibt an, dass die Datenbasis durch eigene Recherchen und Informationen durch die Hochschulen gespeist wird. Einnahmen werden durch die Bereitstellung erweiterter Präsentationsmöglichkeiten und die Hervorhebung von Hochschulen und Studiengängen an verschiedenen Stellen der Website generiert (unter der Kennzeichnung der Inhalte als „Sponsored"). *Studycheck.de* sticht zudem aus den übrigen Angeboten aufgrund der Möglichkeit zur Bewertung durch Studierende hervor (1,0 Sterne bis 5,0 Sterne sowie prozentualer Anteil der Studierenden, die diesen Studiengang „empfehlen" würden).

## Umfang und Art der Informationen

Die jeweiligen Portale unterscheiden sich in der Menge der angebotenen Informationen. Tabelle 1 zeigt für die einzelnen Portale die Anzahl der gelisteten Hochschulen (insgesamt) und Studiengänge (Erziehungswissenschaft und Lehramt). Die Gesamtzahlen der gelisteten Hochschulen und Universitäten zeigt, dass die Einschlusskriterien für eine Listung unterschiedlich rigide sind. Studieren.de kennt z. B. 1,7-mal so viele Hochschulen wie das Portal der HRK. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge, derer *studieren.de* mehr als 600 in der Datenbank führt, während das Angebot *studium.org* unter Einschluss von Studiengängen im Ausland zweistellig bleibt. Die feinste Differenzierung kennt das Angebot der HRK, mit dem sich etwa bereits qualifizierte Absolventen gezielt über weiterbildende Masterstudiengänge informieren können. Zudem sind dort ca. 4650 Studiengänge im Lehramt bekannt. Die Angebote, die auf einer selbstgenerierten Datenbasis aufbauen (*studieren.de* und *studycheck.de*) setzen mit etwa 2550 bzw. 2450 gelisteten Lehramtsstudiengängen einen offensichtlich engeren Fokus.

Die angebotenen Informationen unterscheiden sich in ihrem Umfang deutlich zwischen den Anbietern, wobei alle Portale mindestens grundlegende Informationen (Abschlussart, Regelstudienzeit, Studienbeginn und Unterrichtssprache) anbieten. Die HRK und die darauf aufbauenden Angebote bieten zum Teil direkte Links zu den jeweiligen (Studiengang-)Homepages der Hochschulen sowie Kontaktdaten zu (zum Teil studiengangspezifischen) Ansprechpersonen. *Studieren.de* und *studycheck.de* begreifen diese Art der Information eher als Teil der kostenpflichtigen Präsentationsmöglichkeiten, sodass der Schritt von der Plattform zum Webangebot der Hochschule erschwert wird. *Studium.org* bietet die Möglichkeit, verschiedene Verweise zu setzen, neben den Homepages des Studiengangs oder der jeweiligen Fakultät etwa auch zur Fachschaft.

Tabelle 1. Anzahl der gelisteten Hochschulen (insgesamt) und Studiengänge (Erziehungswissenschaft und Lehramt)

| URL des Angebots | hochschulkompass.de | studiengaenge.zeit.de | studium.org | studienwahl.de | studieren.de | studycheck.de |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gesamtzahl Universitäten/ Hochschulen | 390 | 389 | 42 | 440 | 672 | 502 |
| Gesamtstudiengänge Erziehungswissenschaft | 501 | 507 | 96 | 447 | 618 | 116** |
| BA | 254 | 256 | 47 | 213 | 382 | 68** |
| MA | 233 | 235 | 49 | 193 | 362* | 48** |
| … davon MA konsekutiv | 146 | k. A. | k. A | k. A | k. A | k. A |
| … davon BA konsekutiv | 41 | k. A. | k. A | k. A | 26 | k. A |
| sonstige/ ohne Angaben | 14 | 16 | k. A | 41 | k. A | k. A |
| Lehramtstudiengänge | 4655 | 4851 | k. A | 4882 | 2549 | 2453 |

k. A.= keine Angabe

* konsekutive Studiengänge zum Teil sowohl als Bachelor als auch als Master doppelt verschlagwortet

**über Suche „erziehung*“

Stand: 16.1.2020

Quelle: eigene Darstellung

Die Unterschiede zwischen den Anbietern treten vor allem hinsichtlich der Studieninhalte hervor. *Studienwahl.de* hält keine inhaltlichen Informationen zu den Studiengängen vor. Das verwundert, denn das Angebot der HRK, welches die Datenbasis liefert, gibt zumindest die Möglichkeit, Studienfelder sowie Schwerpunkte zu benennen. Über diese Informationen hinaus bietet *hochschulkompass.de* keine Informationen zu Studieninhalten. Dass zumeist nur wenige Informationen umfassende Datenfeld „Schwerpunkte" aus der HRK-Datenbank wird lediglich von *studiengaenge.zeit.de* abgerufen. Umfangreiche Informationen zu den Inhalten von Studiengängen, etwa Modulübersichten, erhalten Interessierte bei den Angeboten *studiengaenge.zeit.de, studycheck.de* und *studieren.de* jedoch nur zu Studiengängen, deren Anbieter entsprechende erweiterte Präsentationsmöglichkeiten gebucht haben. An dieser Stelle hebt sich *studium.org* von den anderen Portalen ab. Hochschulen erhalten hier für sie kostenfrei die Möglichkeit, einen informativen Text zu ihren erziehungswissenschaftlichen Angeboten zu veröffentlichen. Die Kosten werden stattdessen für eine bestimmte Laufzeit von den entsprechenden Fachgesellschaften finanziert.

## Such-, Filter- und Sortiermöglichkeiten

Die betrachteten Studienganginformationsangebote verfolgen den Zweck, Studieninteressierten Orientierung in einem Markt mit einer Vielzahl konkurrierender Studienangebote zu geben. Entscheidend für Studieninteressierte kann von daher auch sein, inwieweit die Informationsportale durch Such-, Filter- und Sortiermöglichkeiten diese Orientierung unterstützen.

Die Anbieter halten zwischen sechs (*studycheck.de*) und 19 (*hochschulkompass.de*) Such- und Filtermöglichkeiten vor. In der Regel lässt sich die Anzeige von Studiengängen nach Hochschultyp, -träger, Abschluss und geografischen Angaben filtern. Auch lassen sich in der Regel Studiengänge des Lehramts gesondert anzeigen. Dies entfällt bei *studium.org*, das sich nicht an Lehramtsinteressierte richtet. Die breite Verschlagwortung auf *hochschulkompass.de* umfasst beispielsweise auch Möglichkeiten zur Suche nach Studiengängen, die ohne Abitur zugänglich, als explizit weiterbildende Masterstudiengänge konzipiert oder in einer anderen Unterrichtssprache als Deutsch gehalten sind. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass die HRK eine breitere Zielgruppe ansprechen möchte. *Studium.org* scheint hier einen anderen Fokus zu legen und ermöglicht zum Beispiel eine Filterung nach durchschnittlichem Quadratmeterpreis für eine Mietwohnung oder Größe des Studienortes (<100.000, 100.000-500.000, 500.000-999.999, „Millionenstadt"). Hier zeigt sich die Eingeschränktheit der Datenbasis von

*studium.org* besonders: es werden etwa keine Studiengänge in Köln bei der Suche nach „Millionenstadt“ angezeigt. Der *hochschulkompass.de* listet in Köln und direkter Umgebung hingegen 26 Studiengänge im Studienbereich „Pädagogik, Erziehungswissenschaften“, darunter neun an öffentlich-rechtlichen Hochschulen.

Neben funktionalen Suchkriterien, mit denen sich die Vielzahl der Studienangebote einschränken lässt, kommt der Sortierung der Suchergebnisse eine besondere Bedeutung zu – sie entscheidet letztlich darüber, welche Studiengänge potenziell häufiger und welche seltener gesehen werden. Bei allen beschriebenen Plattformen werden Suchergebnisse in der Regel als Liste dargestellt. Das Zustandekommen der Platzierung in diesen Listen ist nicht bei allen Anbietern direkt ersichtlich. Sowohl *hochschulkompass.de* als auch *studienwahl.de* sortieren Suchergebnisse in der Voreinstellung alphabetisch nach Studiengangnamen. *Hochschulkompass.de* erlaubt zwar eine Vielzahl von Kriterien, nach denen die Ergebnisse anschließend alternativ sortiert werden können, diese alternativen Sortierungen erfolgen jedoch auch immer alphabetisch auf- bzw. absteigend. Eine Sortierung nach Studienform fördert folglich zunächst alle „berufsbegleitenden“ Studiengänge hervor, bevor anschließend alle Studiengänge mit der Kennzeichnung „Fernstudium“ angezeigt werden. *Studienwahl.de* präsentiert bei ähnlicher Datenbasis lediglich potenziell funktionalere Sortiermöglichkeiten wie Hochschulnamen, Studiengangnamen und Hochschulort. *Studiengaenge.zeit.de* sortiert ebenfalls alphabetisch aufsteigend nach Studiengangname oder Hochschule. Jedoch werden zuerst immer Angebote gezeigt, die für eine Hervorhebung zahlen (Kennzeichnung „im Blick“). Eine ähnliche Sortierung bietet auch *studieren.de* an, wobei es nicht direkt ersichtlich ist, dass die ersten Angebote in der voreingestellten „Sortierung nach besten Ergebnissen“ von Hochschulen stammen, die für diese Hervorhebung zahlen. *Studium.org* sortiert alphabetisch aufsteigend nach Hochschulnamen und lässt keine alternativen Sortierungen zu. *Studycheck.de* lässt gar keine anpassbare Sortierung der Suchergebnisse zu und sortiert stattdessen von bester zu schlechtester Bewertung.

## Weitere Angebote der Anbieter

Neben der verschlagworteten und durchsuchbaren Datenbank bieten die verschiedenen Anbieter weitere Produkte an, mit denen eine breitere Marktbasis geschaffen wird. Die ZEIT Verlagsgruppe hält einen jährlich erscheinenden gedruckten Studienführer vor, der gemeinsam mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) herausgegeben wird. Dieser ist etwa im Zeitschriftenhandel erhältlich. Flankiert werden diese Angebote von crossmedialer Vermarktung in weiteren gedruckten Publikationen der

Verlagsgruppe sowie auf deren Internet- und Social-Media-Präsenzen. Eine andere Strategie verfolgt *studienwahl.de*. Die Betreiber verteilen jährlich einen gedruckten und kostenfreien Studienführer in der Auflage von 500.000 an Schulen sowie weitere 200.000 Exemplare an Arbeitsagenturen und Ministerien. Die Kaufauflage (10.000) erscheint im Vergleich als kaum bedeutsam. Die Betreiber des Portals *studieren.de* bieten mit ihrem „Ideenfächer" ebenfalls ein gedrucktes Produkt an. Der explizite Hinweis auf vergünstigte Klassensätze und Freiexemplare für Beratungslehrkräfte deutet ebenfalls die Bestrebungen des Unternehmens an, Schulen als Markt zu erschließen. *Hochschulkompass.de*, *studium.org* sowie *studycheck.de* ergänzen ihre Angebote hingegen nicht um Angebote in weiteren Medien. Allerdings erscheint die Social-Media-Strategie von *studycheck.de* mit 175.000 Facebook- und 19.400 Instagram-Followern auffällig, deren Plausibilität bei gleichzeitig lediglich ca. 200 Twitter-Followern zumindest fragwürdig ist.

## Fazit

Die verschiedenen Geschäftsmodelle und Vermarktungsstrategien zeigen, dass Studienganginformationsangebote Teil eines komplexen Markts sind. Kunden sind hier weniger die Studieninteressierten, die zum Teil auch gedruckte Publikationen gratis erhalten, als Hochschulen, denen eine Vielzahl von kostenpflichtigen Präsentationsmöglichkeiten angeboten wird. Hinzu treten bei einem Teil der Portale Anzeigenkunden. Eingeschränkte Filter- und Sortiermechanismen erschweren Studieninteressierten auf allen betrachteten Plattformen die Orientierung und somit eine gezielte Information. Die Möglichkeit zur gezielten Information wird zudem durch Werbung erschwert, die nicht immer direkt als solche erkennbar ist. Gerade Hochschulportraits und Studiengangprofile werden bei manchen Anbietern in das generelle Layout eingefügt. Ein weiterer Anbieter setzt zudem auf Advertorials, also eine Werbeform, bei der die Absicht, ausgewogen zu informieren nicht immer deutlich von der Absicht für ein bestimmtes Angebot zu werben unterscheidbar ist.

Gleichzeitig stehen auf den großen, werbefinanzierten Plattformen nur relativ wenige Informationen für solche Studiengänge zur Verfügung, für die durch Hochschulen keine entsprechenden Dienstleistungen gebucht wurden. Dies sind gerade auch nicht immer erziehungswissenschaftliche Studienangebote. Daher ist der Ansatz von *studium.org*, ein spezialisiertes Angebot unabhängig von Werbedienstleistungen vorzuhalten ein prinzipiell guter Ansatz. Gleichwohl leidet dieses Angebot durch die extrem eingeschränkte Datenbasis. Somit werden auch die vorhandenen Filteroptionen entwertet. Die Funktionalität der Plattform zur Orientierung im Studienfeld steht zur Debatte. Vor allem stellt sich aber die Frage, welche Zielgruppe wie erreicht werden

soll. Die Marketingstrategien verschiedener Anbieter, mit zum Teil aufwendiger und auflagenstarker crossmedialer Vermarktung, können in dieser Hinsicht weniger professionalisierte Plattformen wie *studium.org* im Wettbewerb um die Aufmerksamkeit von Schulabgängern in den Schatten stellen. Der Markt für Angebote zur Weiterbildung, auch ohne Abitur, wird durch die wenig funktionalen Suchfilter der Plattform kaum erschließbar. Wenn die Zielgruppen nicht erreicht werden und die Plattform durch ihre eingeschränkte Datenbasis hinter ihren eigenen Informationsansprüchen zurückbleibt, muss sie sich die Frage nach ihrer Daseinsberechtigung stellen.

Mehrere offene Fragen bleiben bestehen. Wie nutzen Hochschulen, Studienganginformations-Plattformen zur Vermarktung erziehungswissenschaftlicher Studienangebote und was sind die Informationsbedarfe von Studieninteressierten? Wie bedeutsam ist die Studienganginformation für erziehungswissenschaftliche Fakultäten und Institute? Welchen Einfluss haben die Informationsangebote auf die Studienwahl gerade in erziehungswissenschaftlichen Studienbereichen? Diese Antworten fließen idealerweise in die weitere Konzeption von marktgerechten Informationsangeboten ein.

*Daniel Deimel,* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

## Literatur

Denzler, Stefan/Wolter, Stefan C. (2010): Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 4, S. 683-706. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0143-6.

Franke, Barbara/Schneider, Heidrun (2015): Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hannover: DZHW.

Hachmeister, Cort-Denis/Hennings, Mareike (2007): Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung. Auswertung aus dem CHE-Ranking. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Happ, Roland/Förster, Manuel/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Oesterle, Michael-Jörg/Dötsch, Stefan (2014): Die Signalwirkung von Hochschulrankings – eine empirische Studie unter Studienanfängerinnen/-anfängern der Wirtschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, 5, S. 17-40. https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/02.

Helbig, Marcel/Jähnen, Stefanie/Marczuk, Anna (2015): Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. WZB Discussion Paper, No. P 2015-001. Berlin: WZB.

Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, S. 349-385.

Schach, Annika (2015): Advertorial, Blogbeitrag, Content-Strategie & Co. Neue Texte der Unternehmenskommunikation. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05492-2.

Weiss, Sabine/Syring, Marcus/Keller-Schneider, Manuela/Hellstén, Meeri/ Kiel, Ewald (2018): Career choice motives of early childhood educators. A cross-country comparison of four European countries. In: Research in Comparative and International Education 13, 4, S. 499-515. https://doi.org /10.1177/1745499918807035.

# MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

## Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2018 bis März 2020

### An die Mitgliederversammlung in Köln am 17. März 2020

Der DGfE-Vorstand hat seine Arbeit im Mai 2018 mit einem neuen Vorsitzenden und zwei weiteren neuen Vorstandsmitgliedern aufgenommen, vier Vorstandsmitglieder gehörten bereits dem vorherigen Vorstand an. Die satzungsgemäße Besetzung des Vorstandes mit erfahrenen und neuen Mitgliedern korrespondiert mit den Erfordernissen, Kontinuitäten zu wahren und Neuansätze zu wagen.

Deutlich von Kontinuität gekennzeichnet waren die Bemühungen des Vorstands in der Erhaltung und Entwicklung guter Beziehungen zu externen Partnern, wie bspw. dem Bundesministerium für Forschung und Entwicklung und den weiteren Fachgesellschaften, die für das Fachkollegium der DFG nominierungsberechtigt sind. Für die entsprechenden Aktivitäten war insbesondere die Repräsentanz des großen methodischen Spektrums erziehungswissenschaftlicher Forschung leitend. Kontinuitäten waren auch für DGfE interne Diskussionen – etwa mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen – prägend. Hier lag der Fokus auf der Förderung von Aktivitäten, die im Verantwortungsbereich der DGfE und ihrer Sektionen ausgestaltet werden können – etwa der Methodenqualifizierung.

Anschluss genommen wurde an Diskussionen um Ehrungen in der DGfE, insbesondere mit dem Trapp-Preis, zu dessen Verleihung der Vorstand nach Beratung durch Trapp-Preis-Geehrte und den Ethik-Rat einen Verfahrensvorschlag vorlegt. Ebenfalls Anschluss genommen wurde an Diskussionen um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten, indem Gelegenheiten für die Erörterung weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzung geschaffen wurden.

Thematische Akzentuierungen im Rahmen bewährter Formate wurden vorgenommen – etwa mit einem Workshop zu (konkurrierenden) wissenschaftlichen Grundlagen der Lehrkräftebildung oder mit dem Vorhaben, auf der nächsten Summer School die Diskussion um Karrieren in der Erziehungswissenschaft zu stärken.

Hinsichtlich der Binnenstruktur der DGfE hält der Vorstand es für reizvoll, die Intensivierung von Kooperationen zwischen den Sektionen und Kommissionen anzuregen.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.11

Der Vorstand der DGfE versteht sich als Repräsentationsorgan für die Fachgesellschaft, als Impulsgeber für Diskussionen in der Fachgesellschaft und als Katalysator für Initiativen aus der Fachgesellschaft. Die Wahrnehmung einer so verstandenen Vorstandsarbeit ist auf aktive Mitglieder angewiesen. Es gehört zu den unbestreitbaren Stärken der Erziehungswissenschaft, auf viele Kolleginnen und Kollegen bauen zu können, die sich für die Belange ihres Faches engagieren. Beispielhaft zu nennen sind die Mitglieder in den Vorständen von Sektionen und Kommissionen sowie der Vorstandskommissionen, Kolleginnen und Kollegen, die den Vorstand beraten und sich an Veranstaltungen des Vorstands beteiligen, und alle, die sich mit fachpolitisch relevanten Belangen an den Vorstand wenden. Ihnen allen gilt für ihre Mitarbeit der Dank des Vorstands!

Die inhaltliche Vorstandsarbeit benötigt Formen der Kommunikation, der Terminierung, des Gedächtnisses, der Mittelverwaltung usw., die mit dem Wort Administration unzulänglich umrissen sind. Was die Arbeit an diesen Formen angeht, können die DGfE und ihr Vorstand sich auf eine hervorragend organisierte Geschäftsstelle verlassen. Besonderer Dank gilt ihrer Leiterin – Susan Derdula-Makowski.

Herausgehobene Aspekte der Arbeit des Vorstandes werden im Folgenden geschildert.

## Mitgliederentwicklung

In der Amtsperiode 2018 bis 2020 konnten erfreulicherweise weiterhin steigende Mitgliederzahlen verzeichnet werden. Lag die Mitgliederzahl in der letzten Amtsperiode bei 3.650 Personen, hat die DGfE mit Stand 30. Januar 2020 3.939 Mitglieder, davon 2.483 ordentliche und 1.093 assoziierte Mitglieder. Hinzu kommen 20 Ehrenmitglieder, 225 pensionierte und 15 arbeitssuchende Mitglieder sowie vier Fördermitglieder. In der Mitgliederversammlung 2018 in Essen wurde die Möglichkeit der Beitragsreduzierung für Mitglieder mit einer 65-Prozent-Anstellung oder weniger beschlossen. 99 Mitglieder haben diese Möglichkeit genutzt und eine Beitragsreduzierung beantragt. Neu aufgenommen wurden in dieser Amtsperiode 180 ordentliche und 451 assoziierte Mitglieder, 139 assoziierte Mitglieder stellten einen Antrag auf Änderung ihres Status und werden nun als ordentliche Mitglieder geführt.

In der vergangenen Amtsperiode waren 197 Austritte zu verzeichnen, 13 Mitglieder mussten nach mehrmaliger Mahnung wegen fehlender Beitragszahlungen ausgeschlossen werden. 123 assoziierte Mitglieder mussten nach Ablauf der 6-Jahresfrist ausgeschlossen werden, da sie trotz mehrmaliger Kontaktaufnahme durch die Geschäftsstelle keinen Antrag auf Statusänderung oder Verlängerung stellten.

Mit Trauer erfüllen uns die Nachrichten vom Tod von Kolleginnen und Kollegen, die uns seit der letzten Mitgliederversammlung zugegangen sind. Unser Gedenken gilt Prof. Dr. Rudolf Biermann, Prof. Dr. Klaus U. Breuer (Mitglied bis Dezember 2015), Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Dr. Bodo Brücher, Prof. Dr. Herbert Colla-Müller, Ilse Dahmer, Dr. Martin Drahmann, Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler (Mitglied bis Dezember 2016), Prof. Dr. Doris Elbers, Prof. Dr. Andreas Fischer, Prof. Dr. Jürgen Hilmer, Prof. Dr. Ludwig Huber (Mitglied bis März 2018), Dr. Peter Klose, Prof. Dr. Ludwig Kötter, Prof. Dr. Volker Krumm, Prof. Dr. Wolfgang Lempert (Mitglied bis Dezember 2016), Prof. Dr. Meinert A. Meyer, Prof. Dr. Andreas Möckel, Prof. Dr. Rainer Rabenstein, Prof. Dr. Tobias Rülcker, Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Prof. Dr. Christian Salzmann, Prof. Dr. Christiane Vetter und Prof. Dr. Jürgen Zimmer.

## Vorstandsarbeit

Seit April 2018 gehören dem Vorstand folgende Personen an: Harm Kuper als Vorsitzender, Hermann Josef Abs, Burkhard Schäffer und Tanja Sturm (gewählt für die Zeit von 2016 bis 2020), Ingrid Miethe (wiedergewählt für die Zeit von 2016 bis 2020) sowie Elke Kleinau und Christine Wiezorek (neu gewählt für die Zeit von 2018 bis 2022).

Auf der ersten Sitzung des neuen Vorstands wurden Ingrid Miethe zur stellvertretenden Vorsitzenden, Burkhard Schäffer zum Schatzmeister und Christine Wiezorek zur Schriftführerin gewählt. Weitere Aufgaben wurden wie folgt verteilt:

- Hermann Josef Abs übernahm die Vertretung der DGfE in der World Educational Research Association (WERA) sowie die Mitverantwortung für den *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* und war von 2017 bis 2019 für die Gestaltung des DGfE-Kolloquiums *Forschungsberatung* in Essen zuständig. Weiterhin hat er gemeinsam mit Christine Wiezorek ein Monitoring zur Studienganginformation organisiert.
- Elke Kleinau saß der Programmkommission für den Kongress 2020 vor, gehörte auch dem lokalen Organisationskomitee für den Kongress an und war Mitglied des Beirates des Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID). Sie fungierte als Ansprechpartnerin für die *Pilotgruppe zu DGfE-Ehrenmitgliedern* und die DFG-geförderte Archivierung der DGfE-Akten in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Zudem hielt sie den Kontakt zur Unabhängigen Kommission zur Aufklärung sexuellen Missbrauchs und zu Mitgliedern des Betroffenenrats.
- Harm Kuper war mitverantwortlich für den *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* und die inhaltliche Planung des Symposiums

*Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten.* Zudem vertritt er die DGfE im CHE-Fachbeirat und war Ansprechpartner bei Außenkontakten bspw. mit Ministerien und anderen Fachgesellschaften.

- Ingrid Miethe saß der Ethik-Kommission vor und übernahm die Vertretung des Vorstands in der Forschungspreis-Jury. Zudem fiel in ihre Verantwortung die inhaltliche Planung der Summer Schools 2018 und 2019 sowie in Verbindung damit die Leitung des BMBF-geförderten Projekts *Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung* und die inhaltliche Planung des Workshops *Zur Lage der postgradualen Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*.
- Burkhard Schäffer übernahm weiterhin die Aufgabe des Kassenwarts.
- Tanja Sturm fungierte als Schriftleiterin der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* und saß der Jury für den *Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler* vor. Zudem vertrat sie die DGfE in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) sowie gemeinsam mit Prof. Dr. Marco Rieckmann in der European Educational Research Association (EERA). Auch organisierte sie Gespräche mit anderen Fachgesellschaften für Empfehlungen an die DFG zur Archivierung von Forschungsdaten.
- Christine Wiezorek übernahm gemeinsam mit Hermann Josef Abs die Projektverantwortung für das Studieninformationsportal *studium.org/* und die Vertretung des Vorstands in der Arbeitsgruppe zur Trapp-Preis-Vergabe. Zudem ist sie beteiligt an der Erstellung von Empfehlungen an die DFG zur Archivierung von Forschungsdaten.

In dieser Amtsperiode fanden folgende Vorstandssitzungen statt: 31. Mai/1. Juni 2018 (Berlin), 19./20. Juli 2018 (Essen), 8./9. November 2018 (Berlin), 10./11. Januar 2019 (Berlin), 9./10. Mai 2019 (Köln), 11./12. Juli 2019 (Berlin), 7/8. November 2019 (Berlin), 23./24. Januar 2020 (Berlin) und 15. März 2020 (Köln).

Der Rat der Sektionen tagte am 9. November 2018 im Vorfeld der Tagung „Zur Lage der postgradualen Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“, am 8. November 2019 im Vorfeld der Fachtagung „Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten“ sowie am 15. März 2020 im Vorfeld des Kongresses. Der Rat dient dem gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Vorstand und den Sektionssprecherinnen sowie Sektionssprechern und ist von besonderer Bedeutung für die Arbeit der DGfE. Deshalb gilt den Sektions- und Kommissionsvorständen für ihre Beteiligung und ihr Engagement besonderer Dank!

## Geschäftsstelle

Die Leitung der Geschäftsstelle und die Buchhaltung lagen weiterhin in den Händen von Susan Derdula-Makowski. Die Betreuung der Neumitglieder und Pflege der Mitgliederdatei oblag Chiara Oswald.

Im Mai 2018 trat die Datenschutzgrundverordnung (DS-GVO) in Kraft, die seitens der Datenspeicherung und -weitergabe keine Probleme darstellt, da Mitgliederdaten grundsätzlich gesichert und sparsam genutzt wurden und werden. Fragen zu Mitgliederlisten/E-Mail-Verteilern der Sektionen und Kommissionen wurden mit dem Datenschutzbeauftragten der DGfE, Prof. Dr. Stefan Aufenanger, abgestimmt. Für seine sehr engagierte Wahrnehmung dieser Funktion dankt ihm der Vorstand!

Die finanzielle Situation der DGfE ist auch in dieser Amtsperiode positiv. Auf der Einnahmenseite waren aufgrund der weiter gestiegenen Mitgliederzahl, der guten Zahlungsmoral der Mitglieder und der Erhöhung des Mitgliedsbeitrags für ordentliche Mitglieder hohe Einnahmen durch Mitgliedsbeiträge zu verbuchen. Das ausgabenintensivste Projekt war in beiden Jahren erneut die Summer School, für die 2018 die Förderung durch das BMBF endete. Die Summer School 2019 war allerdings erneut stark nachgefragt, sodass die Veranstaltung überwiegend durch Teilnahmebeiträge finanziert werden konnte. Die Finanzierung des Kongresses 2018 in Essen war dankenswerterweise durch vom LOK eingeworbene Mittel gesichert, so dass keine Zuwendung der DGfE nötig war. Für den *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* konnte eine Förderung der Max-Träger-Stiftung in der Höhe von 10.000 Euro eingeworben werden. Zudem fördert die Freie Universität Berlin die open-access Publikation des Datenreports mit 700 Euro.

## Binnenstruktur der DGfE

### *Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung*

Auf Antrag einer Gruppe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern unterschiedlicher Sektionen und Kommissionen wurde 2016 eine Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung für die Dauer von drei Jahren eingerichtet, um „einen Ort zu schaffen, an dem über die teildisziplinären Grenzen und ihrer Organisation in Form von Sektionen und Kommissionen innerhalb der DGfE hinweg die Bedeutung von Inklusion in Forschung und Lehre, aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen und Wissensbeständen der Sektionen und Kommissionen, diskutiert werden kann“ (aus dem Antragsschreiben). Die AG berichtete dem Vorstand im Oktober 2019 über ihre Aktivitäten – insbesondere auch mit Blick auf die Kooperation mit Sektionen der DGfE. Sie beantragte im Herbst 2019 die Verlängerung des

Status einer AG um weitere vier Jahre (bis 2023). Unter Verweis auf den temporären Status von AGs, die Zielsetzung, Auseinandersetzungen mit Inklusion in den bestehenden Sektionen weiterhin zu befördern, und die Erwartung, den Vorstand über Aktivitäten zu informieren, wurde dem Antrag stattgegeben.

### *Systematisierung der Sektionen und Kommissionen*

Die Überlegungen über Gliederung und Größe der Sektionen, die schon in der letzten Amtsperiode diskutiert wurden, wurden vom Vorstand und im Rat der Sektionen im November 2019 mit den Sektions- und Kommissionssprecherinnen und Kommissionssprechern fortgesetzt. Besprochen wurden u. a. die Organisation der DGfE, das Reagieren auf Themenkonjunkturen, die Finanzierung der Sektionen sowie die Binnen- und Außendarstellung einer Systematik des Faches anhand der (vorhandenen) Gliederung der Sektionen und Kommissionen nach Subdisziplinen und Praxisfeldern.

## Vorstandskommissionen

### *Ethik-Rat*

Der Ethik-Rat wurde 2018 neu gewählt und besteht aus Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Stefan Aufenanger. Der Ethik-Rat hat die Aufgabe, den Vorstand und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und gegebenenfalls Anhörungen der Parteien durchzuführen.

Prof. Dr. Stefan Aufenanger übernahm auch das Amt des Datenschutzbeauftragten, das mit der Umsetzung der Datenschutzgrundverordnung im Mai 2018 notwendig wurde. Er ist Ansprechpartner für die Mitglieder und berät sowohl die Geschäftsstelle und den Vorstand als auch die Sektionen und Kommissionen in Fragen des Datenschutzmanagements.

### *Ethik-Kommission*

Aufgabe der Ethik-Kommission ist es, Ethik-Voten zu Forschungsanträgen von DGfE-Mitgliedern zu verfassen, die ein solches Votum benötigen, an deren Heiminstitutionen aber nachweislich keine Ethik-Kommission existiert. Die Mitglieder der Kommission wurden 2019 neu berufen und sind nun neben Prof. Dr. Ingrid Miethe als Kommissions-Vorsitzender die beiden Mitglieder des Ethik-Rates, Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Stefan Aufenanger, sowie Prof. Dr. Marten Clausen als stellvertretendem Vorsitzendem und Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl.

## *Pilotgruppe zu DGfE-Ehrenmitgliedern*

Eine Anfrage zu den Aktivitäten eines Ehrenmitglieds der DGfE im Nationalsozialismus hatte der vorherige Vorstand (Vorstandsperiode 2016-2018) zum Anlass einer Diskussion um die Überprüfung der Ehrenmitglieder genommen. Hierfür wurde eine Pilotgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon eingerichtet, der Dr. Britta Behm, Prof. Dr. Norbert Grube und Prof. Dr. Anne Rohstock angehören.

Der Arbeitsauftrag lautete, zu ermitteln, wie umfangreich die Überprüfung der ggf. in Frage kommenden Ehrenmitglieder in ihren vielfältigen Verflechtungen ausfallen müsste, zu konzipieren, wie eine solche Untersuchung durchgeführt werden könnte und welche Ressourcen dazu nötig wären, sowie exemplarisch für drei oder vier Fälle zu recherchieren, welche Quellen über die betreffenden Personen vorliegen, und dem DGfE-Vorstand Vorschläge zum weiteren Vorgehen zu machen.

Der im Frühjahr 2018 vorgelegte Zwischenbericht der Pilotgruppe stellt Aspekte der Rezeptionsgeschichte von Leben und Werk am Falle dreier Ehrenmitglieder dar. Die Klärung einer NS-Belastung dieser Ehrenmitglieder erweist sich dabei als sehr voraussetzungsvoll. Sie ließe sich nur klären durch eine ausführliche Recherche in (inter-)nationalen Archiven, wobei zum derzeitigen Zeitpunkt unklar ist, ob in den in Frage kommenden Archiven überhaupt aussagekräftige Dokumente vorliegen. Der Vorstand kommt zu der Einschätzung, dass nur auf dieser Grundlage substanzielle Untersuchungen zum Verhalten von Ehrenmitgliedern während des NS-Regimes möglich sind.

Ein Auszug der Ergebnisse des Zwischenberichts mit Fokus auf offene Fragen und mögliche Lösungsvorschläge wird in der nächsten Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* (Heft 60) publiziert.

## *Arbeitsgruppe zur Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises*

Angeregt von Mitgliedern wurde eine AG berufen, um Kriterien für die An- und Aberkennung des Trapp-Preises zu entwickeln. In der Arbeitsgruppe wirkten neben Prof. Dr. Christine Wiezorek als Vertreterin des Vorstands und den Mitgliedern des Ethik-Rates, Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Stefan Aufenanger, die Trapp-Preis-Trägerinnen und -Träger Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Werner Helsper und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth mit. Die AG entwickelte Vorschläge zum Verfahren und der Rolle des Vorstands bezüglich der Vergabe sowie der Aberkennung des Trapp-Preises, die vom Vorstand verabschiedet wurden. Zudem empfahl die AG eine Ergänzung der Satzung der DGfE, die der Vorstand in der Mitgliederversammlung 2020 zu beantragen beschlossen hat.

Der Vorstand dankt allen an Vorstandskommissionen beteiligten Kolleginnen und Kollegen für ihr Engagement!

# Tagungen und Projekte

## *Projekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“*

Das Projekt wurde 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bewilligt und endete 2018. Ziel des Projektes unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Miethe und Dr. Annette Stelter war die systematische Erfassung bisheriger Ansätze zur Methodenausbildung im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung. Ergebnis einer standardisierten Onlinebefragung von Professorinnen und Professoren mit einem Schwerpunkt auf der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie zusätzlicher Expertinnen- und Experteninterviews war, dass Defizite vor allem in der Methodenausbildung von Lehramtsstudierenden und extern Promovierenden (d. h. Promovierenden ohne direkte Arbeits-Bindung an eine Universität oder Forschungseinrichtung) existieren. Diese Promovierenden benötigen flexible und wiederkehrende Angebote, wie sie die Summer School der DGfE darstellt. Es gilt dafür zu sorgen, dass solche Angebote auch weiterhin finanziert und durchgeführt werden können.

## *Summer School*

Die Summer Schools 2018 und 2019, die inhaltlich wiederum von Prof. Dr. Ingrid Miethe geplant und organisatorisch in bewährter Weise von Susan Derdula-Makowski betreut wurden, können weiterhin uneingeschränkt als Erfolgsmodell gelten. Erneut waren einige der angebotenen Kurse innerhalb weniger Tage ausgebucht und weiterhin stehen der Summer School für das differenzierte Kursangebot engagierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung, von denen einige ununterbrochen dabei sind, seit die Summer School 2004 zum ersten Mal durchgeführt wurde.

Die Summer School 2018 fand von 23. bis 27. Juli in Erkner mit 137 Teilnehmenden statt. Eröffnet wurde sie von Prof. Dr. Werner Helsper mit dem Vortrag „Eine qualitative Mehrebenenanalyse im Längsschnitt – am Beispiel des Projektes: Exklusive Gymnasien und ihre Schüler“. Dank gilt Werner Helsper darüber hinaus, da er das Preisgeld seines im März 2018 erhaltenen Trapp-Preises der Nachwuchsförderung spendete und der Finanzierung von Netzwerktreffen von Summer School-Teilnehmenden zur Verfügung stellte. Besonderer Dank gilt den Leiterinnen und Leitern der Workshops: Prof Dr. Johannes Bauer, Dr. Anna Brake, Marcus Eisentraut & Karoline Harzenetter, Dr. Nicolas Engel, Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Prof. Dr. Christoph Hohage, Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld, PD Dr. Kerstin Jergus & Sandra Koch, Dr. Denise Klinge, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Dr. Renate Möller, Claudia

Neuendorf und Dr. Malte Jansen, Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Prof. Dr. Heinz Reinders, Prof. Dr. Armin Schneider sowie Dr. Regina Soremski & Prof. Dr. Christine Wiezorek.

Die Summer School 2019 wurde erstmals ohne finanzielle Förderung durch das BMBF veranstaltet. Sie fand vom 22. bis 26. Juli mit 177 Teilnehmenden wiederum in Erkner statt. Der Eröffnungsvortrag wurde von Prof. Dr. Barbara Asbrand zum Thema Herausforderungen der Videografieanalyse: Multimodalität, Simultaneität und Sequenzialität pädagogischer Interaktionen“ gehalten. Der DGfE-Datenschutzbeauftragte Prof. Dr. Stefan Aufenanger hielt einen Abendvortrag zu Datenschutzmanagement und Forschungsethik. Um die Verselbstständigung der Summer School auch ohne die Förderung des BMBF zu etablieren, wurden bereits 2017 die Teilnahmebeiträge moderat angehoben und für 2019 externe Finanziers angefragt. So unterstützte die Hans-Böckler-Stiftung die Veranstaltung mit einer Spende. Dennoch soll das BMBF weiterhin angefragt werden, weil die postgraduale forschungsmethodische Ausbildung gerade im Bereich der (fachdidaktischen) Unterrichtsforschung wesentlicher Bestandteil der Summer School ist. Auch für diese Summer School gilt besonderer Dank den Workshopleitenden: Dr. Anna Brake, Prof. Dr. Johannes Bauer, Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Dr. Simon Grund, Prof. Dr. Christoph Hohage, Annett Krefft, Dr. Bettina Reimers, Britta Eiben-Zach & Dr. Stefan Cramme, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Dr. Renate Möller, Dr. Alexander Naumann, Prof. Dr. Heinz Reinders, Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Prof. Dr. Armin Schneider, Dr. Annette Stelter, Dr. Julia Tetzner & Dr. Malte Jansen, Jun.-Prof. Michaela Vogt sowie Prof. Dr. Christine Wiezorek.

## *Forschungskolloquium*

Das Kolloquium *Forschungsberatung*, das der Beratung vor allem jüngerer Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler bei der Beantragung von Forschungsprojekten dient, wurde in dieser Amtsperiode von Prof. Dr. Hermann Josef Abs und Dr. David Tobinski an der Universität Essen veranstaltet. Es fand 2018 am 23. November mit Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Margret Kraul und Prof. Dr. Rudolf Tippelt als Beraterinnen bzw. Berater statt. 2019 wurde es am 14. November ausgerichtet; als Beraterinnen bzw. Berater konnten erneut Prof. Dr. Hans-Christoph Koller und Prof. Dr. Margret Kraul sowie Prof. Dr. Detlev Leutner gewonnen werden.

## *Studieninformationsportal studium.org/*

Auf *studium.org/*, einem Onlineportal, das als Ergänzung zum Hochschulranking des CHE konzipiert wurde, sind seit Frühjahr 2016 die Fächer Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Geschichte und

Erziehungswissenschaft vertreten. Die Beteiligung der DGfE an *studium.org/* war auf fünf Jahre angelegt und muss 2020 neu begründet werden. In der Kritik steht *studium.org/*, da nur wenige Fachgesellschaften/Disziplinen beteiligt, nicht alle Studiengänge aller Universitäten vertreten und die veröffentlichten Informationen oft nicht aktuell sind. Prof. Dr. Christine Wiezorek und Prof. Dr. Hermann Josef Abs wurden mit einer Evaluation des Entwicklungsstands und des Aufwands für die Pflege des Portals beauftragt. So sollte herausgefunden werden, ob eine weitere Beteiligung an *studium.org/* sinnvoll ist und ob der Vorstand eine Empfehlung an die Mitgliederversammlung aussprechen kann.

Im Ergebnis zeigt sich, dass *studium.org/* heute nicht mehr allein dem CHE-Hochschulranking, sondern mehreren unterschiedlichen Studiengang-informationssystemen gegenübersteht, die zum Teil öffentlich, zum Teil privat finanziert sind und unterschiedlichen Geschäftsmodellen folgen. Alle Alternativen zu *studium.org/* verfügen über Informationen zu mehr Studienstandorten. Mehrere Alternativen verfügen über aktuellere Informationen, die nach mehr Kriterien recherchiert werden können (vgl. Artikel Deimel in *Erziehungswissenschaft* Heft 60).

Im Ergebnis könnte *studium.org/* zwar verbessert werden, wozu jedoch erhebliche zusätzliche Ressourcen der DGfE notwendig wären. Es gibt jedoch keine Hinweise darauf, dass *studium.org/* als Aktivität gegen das CHE-Hochschulranking erkannt wird und als Studienganginformationssystem funktional erforderlich ist. Falls es von Studieninteressenten mit anderen Portalen zur Studienganginformation verglichen würde, würde der Vergleich wohl ein schlechtes Licht auf die DGfE fallen lassen.

Das Hochschulranking des CHE ist ebenso verbesserungswürdig. In einem Treffen des CHE-Fachbeirates, an dem Prof. Dr. Harm Kuper teilnahm, wurde Interesse an der Weiterentwicklung bekundet und die Unterstützung der Fachgesellschaften sehr begrüßt.

## *Archivierung der DGfE- und Sektionsakten*

Die Archivierung der Akten der DGfE von ihrer Gründung 1964 bis 2014 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) wurde 2018 unter der Leitung von Dr. Bettina Reimers abgeschlossen. Die Akten sind können nun im Archiv der BBF eingesehen und wissenschaftlich genutzt werden. Dieses Projekt wurde maßgeblich von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) finanziert. Nach Abschluss des Projekts wurde ein Folgevertrag mit dem DIPF abgeschlossen, um erste Sektionsbestände und mit einer Sperrfrist von zwei Amtsperioden weitere DGfE-Akten an das Archiv der BBF zu geben. Geplant ist, weitere Sektionsbestände und dauerhaft alle Unterlagen der DGfE-Geschäftsstelle an die BBF zu geben.

### *Zur Lage der postgradualen Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*

Der Workshop fand am 9. und 10. November 2018 mit 13 Referentinnen und Referenten, 10 Postern und 42 Teilnehmenden in Berlin statt. Es wurden Ergebnisse der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studie „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung im Bereich der Bildungsforschung“ vorgestellt. Diese Forschungsergebnisse wurden anschließend von Expertinnen und Experten der Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft kommentiert und es wurden weiterführende Schritte zur Verbesserung der Methodenausbildung diskutiert. Zentrale Ergebnisse dieser Diskussion wurden in entsprechenden Empfehlungen an das BMBF übermittelt. Die Beiträge des Workshops sind in der „Erziehungswissenschaft“, Heft 58 dokumentiert.

### *Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten – Organisation, Professionalisierung, Leitdisziplin*

Das Symposium fand am 8. und 9. November 2019 in Berlin statt. Es nahmen 12 Referentinnen bzw. Referenten und 75 Kolleginnen sowie Kollegen teil, zudem wurden 13 Poster vorgestellt. Inhalt war die Lehrkräftebildung als akademische Querschnittaufgabe, bei der sich für die Erziehungswissenschaft die Frage stellt, ob und wie sie sich als Leitdisziplin der Professionalisierung angehender Lehrkräfte positioniert. Es wurde der Frage nachgegangen, in welcher Verbindung die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft und die interdisziplinäre Organisation der Lehrkräftebildung stehen. Die Beiträge des Symposiums werden in der „Erziehungswissenschaft“, Heft 60 dokumentiert.

## Stellungnahmen[1]

### *CHE-Ranking 2018*

Nach vorangegangenen Boykott-Aufrufen früherer Vorstände veröffentlichte der Vorstand für das CHE-Ranking 2018 eine Stellungnahme, in der keine Empfehlung hinsichtlich der Beteiligung gegeben wurde, da der Vorstand die Verantwortung für Entscheidungen über die Beteiligung am CHE-Ranking bei den Fakultäten oder Fachbereichen bzw. bei den Hochschulen und nicht bei den disziplinären Fachgesellschaften sieht.

1 Alle im Folgenden genannten Stellungnahmen sind auf der Website der DGfE nachzulesen.

## *Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft*

Die 2015 vom Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) verabschiedeten „Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten" für eine gezielte Archivierung und verstärkte Nachnutzung von Forschungsdaten sollten in dieser Amtsperiode in fachspezifischen Empfehlungen zum Forschungsdatenmanagement – auch mit Blick auf Forschungsethik und Datenschutz – konkretisiert werden. Als Basis dienten die 2017 unter Federführung von Prof. Dr. Robert Kreitz erarbeitete Stellungnahme der DGfE und ein Papier/Entwurf der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Prof. Dr. Tanja Sturm, Prof. Dr. Christine Wiezorek und Prof. Dr. Ingrid Miethe führten Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der GEBF und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Ziel wird sein, ein gutes Verfahren für das Forschungsdatenmanagement zu finden, das disziplinspezifisch, datenspezifisch und datenschutzrechtlich jeweils den Umgang mit Forschungsdaten (und Archivierung) begründet und am Forschungsprozess orientiert ist.
Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Helga Kelle, Sprecherinnen des DFG-Fachkollegiums bis 2020, wurden in die Vorstandssitzung am 09. Mai 2019 eingeladen. Sie haben das Interesse des DFG-Fachkollegiums an einer gemeinsamen Stellungnahme der Fachgesellschaften DGfE, GEBF und GFD bekundet.

## *Stellungnahme zum Referentenentwurf vom 3.1.2019 zur Reform des Psychotherapeutengesetzes sowie zum Rohkonzept für mögliche Studieninhalte*

Das Bundesministerium für Gesundheit hat im Januar 2019 einen Referentenentwurf zur Reform des Psychotherapeutengesetzes sowie zum Rohkonzept für mögliche Studieninhalte vorgelegt und auch die DGfE eingeladen, diesen Entwurf zu prüfen und dazu Stellung zu nehmen. Prof. Dr. Margret Dörr, die die DGfE schon in den vorangegangenen Jahren in Bezug auf die Neugestaltung der Psychotherapie-Ausbildung vertrat, übernahm diese Aufgabe. Der Vorstand dankt ihr für ihr Engagement!

## *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*

Der Vorstand der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe hat eine Stellungnahme zum Thema Seiten- bzw. Quereinsteigerinnen und -steiger verfasst, die vom Vorstand der DGfE unterstützt wird.

## *Expertise zum Status Staatlicher Anerkennung bei der Einstellung von Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil*

Seit 2014 beschäftigt sich der Vorstand der DGfE-Kommission Sozialpädagogik mit dem Status der Staatlichen Anerkennung bei der Einstellung von Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil. 2018 gab die Kommission eine Expertise in Auftrag, deren Erstellung vom DGfE-Vorstand unterstützt wurde.

## *Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen*

Auf die Empfehlungen, die bereits im Januar 2018 veröffentlicht wurden, folgten kritische Stellungnahmen verschiedener Netzwerke von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen, da die Empfehlungen nicht dem Leitbild entsprächen, das in der Mitgliederversammlung 2016 von ihnen gefordert wurde. Gegenstand eines solches Leitbildes können nach Ansicht des Vorstands jedoch nicht personalpolitische Belange sein. Der Vorstand sieht hier andere Ansprechpartner als die wissenschaftlichen Fachgesellschaften für die Auseinandersetzung mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern. Zuständigkeiten der Fachgesellschaften werden dagegen für spezifische fachliche Qualifizierungsangebote, Beratung und Vernetzung gesehen. Konkrete Angebote an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen zur Beteiligung an Veranstaltungen der DGfE (bspw. der DGfE-Summer School) konnten bislang nicht realisiert werden, sollen aber zukünftig weiterhin bedacht werden. Mit den Netzwerken wurde kommuniziert, dass der Vorstand bei weiterem Gesprächsbedarf zur Verfügung steht. Auch die Sektionen sind wichtige Plattformen für die Diskussion mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen.

## *Weitere Aktivitäten in Sachen sexuelle Gewalt*

Prof. Dr. Elke Kleinau nahm am Kongress „MitSprache“ der von sexueller/sexualisierter Gewalt Betroffenen im September 2018 teil. Dort wurde gefordert, Missbrauch als Thema der Fachgesellschaft selbstkritisch zu reflektieren und Verstrickungen in einer unabhängigen Kommission aufzuarbeiten. Darüber hinaus wurde angeregt, eine an den Vorstand angebundene AG zum Thema „Macht und Verantwortung in pädagogischen Verhältnissen“ einzurichten. Im Dezember 2019 nahm Prof. Dr. Elke Kleinau an einer Tagung der Unabhängigen Kommission zur Aufklärung sexuellen

Kindesmissbrauchs teil, auf der die Empfehlungen der Kommission für Aufarbeitungsprozesse in Institutionen vorgestellt wurden.

U. a. diese Forderungen wurden auch in einer Vorstandssitzung im Januar 2019 besprochen, zu der Prof. Dr. Sabine Andresen, die Vorsitzende der Unabhängigen Kommission für die Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, eingeladen war. Sie forderte den Vorstand zum Nachdenken über einen Weg, wie die Dethematisierung von Kindesmissbrauch angegangen werden kann, auf. So wird Prof. Dr. Elke Kleinau in Zusammenarbeit mit Kolleginnen auf dem DGfE-Kongress 2020 sowohl ein Symposium als auch eine Ad-hoc-Gruppe zu wissenschaftlichen Desideraten bei der Aufarbeitung von sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen leiten. Darüber hinaus findet am 28. Februar 2020 ein Arbeitstreffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Sektionen und Kommissionen zur gemeinsamen Aufarbeitung des fachlichen, wissenschaftlichen und organisationalen Umgangs mit sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen in der DGfE statt.

Prof. Dr. Petra Bauer war als Vertreterin der DGfE in die Arbeit an der S3-Leitlinie „Kindesmisshandlung, -missbrauch und -vernachlässigung“ involviert und informierte den Vorstand regelmäßig über den Stand der Leitlinie, die im Juli 2019 verabschiedet wurde. Der Vorstand dankt ihr für das Engagement!

## Publikationen und Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

### *Kongressband 2018*

Der Kongressband zum Essener Kongress 2018 mit dem Titel „Bewegungen“ wird von Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Helmut Bremer, Prof. Dr. Fabian Kessl, Dr. Dominique Klein, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Prof. Dr. Carolin Rotter und Dr. Ulrich Salaschek herausgegeben und voraussichtlich im Frühjahr 2020 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.

### *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*

Seit 20 Jahren und damit länger als vergleichbare Fachgesellschaften beobachtet die DGfE durch den Datenreport die Entwicklung der Disziplin. Der Datenreport informiert darüber, wie sich die Strukturen von Studiengängen im Hauptfach und im Lehramt verändern, welche Abschlüsse vorgehalten und erreicht werden, inwiefern Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt reüssieren, wie sich Qualifikations- und Stellenangebote sowie Personal in der Disziplin entwickeln. Auf dem Kongress in Köln wird die 7. aktualisierte Auflage vorgestellt. Die Ausgabe betont dabei die Trendanalyse über einen Zeitraum von zwei Jahrzehnten und

fragt nach künftigen Entwicklungsbedarfen und Perspektiven für die Disziplin.

Gedankt sei dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), namentlich Dr. Renate Martini, für die Mitwirkung in der Herausgeberschaft des Datenreports sowie der Max-Träger-Stiftung und der Freien Universität Berlin für die finanzielle Unterstützung. Der *Datenreport 2020* ist als Open-Access-Publikation geplant.

### *Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“*

Die Redaktion des Mitteilungshefts lag in den Händen von Prof. Dr. Tanja Sturm und Dr. Katja Schmidt. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre engagierte und zuverlässige Arbeit gedankt. Außerdem kann positiv hervorgehoben werden, dass die Online-Ausgabe der *Erziehungswissenschaft*, die mit freundlicher Genehmigung des Verlags Barbara Budrich auch auf der Website der DGfE veröffentlicht wird, seit Heft 58 (Sommer 2019) barrierefrei ist. Auch wurde die gesamte Website überarbeitet und ist nun barrierefrei zugänglich.

In dieser Amtsperiode ist das Mitteilungsheft mit folgenden Themenschwerpunkten erschienen:

- Heft 56 (Sommer 2018): „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung“ noch unter der Betreuung von Prof. Dr. Fabian Kessl
- Heft 57 (Winter 2018): „(Erziehungs-)Wissenschaftlich Publizieren: veränderte Bedingungen und neue Techniken“ in Zusammenarbeit mit Dr. Sieglinde Jornitz und Prof. Dr. Fabian Kessl
- Heft 58 (Sommer 2019): „Forschungsmethoden in Studium und Promotion“ in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Ingrid Miethe
- Heft 59 (Winter 2019): „Außeruniversitäre Forschung in der Erziehungswissenschaft“ in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Harm Kuper

## Vertretung in Gremien, Mitgliedschaften und Kooperationen

Die DGfE ist Mitglied der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation (DINI) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). International ist sie vertreten in der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), European Educational Research Association (EERA) und der World Education Research Association (WERA). Seit Anfang 2018 ist sie zudem Mitglied der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

## *EERA*

In der European Educational Research Association (EERA) wird die DGfE seit 2015 durch Prof. Dr. Marco Rieckmann (Repräsentant der DGfE im EERA Council) vertreten. Zudem ist Prof.in Dr.in Petra Grell seit 2019 Networks' Representative on Council, und damit Mitglied des EERA Executive Board (Vorstand).

Die EERA veranstaltet die jährlich stattfindende European Conference on Educational Research (ECER) und die EERA Summer Schools und gibt verschiedene Publikationen (European Educational Research Journal, EERA Book Series, Research Methods Book) heraus. Zudem befasst sich die EERA mit aktuellen, länderübergreifenden Fragen wie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Rahmenbedingungen für erziehungswissenschaftliche Forschung, die erziehungswissenschaftliche Forschung in der EU-Forschungsförderung, die Datenschutzrichtlinie der EU und Richtlinien zur ethischen Bildungsforschung.

Schon in der letzten Amtsperiode wurde vom EERA Council beschlossen, die Beitragsgestaltung zu überarbeiten mit dem Ziel, mehr Beitragsgerechtigkeit zwischen großen und kleinen Fachgesellschaften herzustellen. Während zuvor alle Fachgesellschaften mit mehr als 300 Mitgliedern den gleichen Mitgliedsbeitrag (800 Euro) zu zahlen hatten, wurde mit der Beitragsänderung eine neue Kategorie der Fachgesellschaften mit mehr als 800 Mitgliedern eingeführt, die 1 Euro pro Mitglied zahlen sollten. Für die DGfE hätte dies eine Vervierfachung des Beitrags (von 800 Euro auf mehr als 3.600 Euro) bedeutet. Auf der Grundlage von Gesprächen zwischen dem EERA Executive Board und dem DGfE-Vorstand konnte auf der Sitzung des EERA Council im September 2019 eine Einigung erzielt werden, dass der Beitrag der DGfE für die EERA schrittweise angehoben wird (1.600 Euro im Jahr 2019, 2.000 Euro im Jahr 2020 und 2.500 Euro ab 2021).

Die European Conference on Educational Research (ECER) fand im September 2019 zum Thema „Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future" an der Universität Hamburg (Leitung des Tagungskomitees: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Drorit Lengyel) statt und Prof. Dr. Harm Kuper sprach ein Grußwort der DGfE.

## *WERA*

In der World Educational Research Association (WERA) hat Prof. Dr. Hermann Josef Abs die DGfE vertreten. Die WERA begleitet und unterstützt die Institutionalisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung weltweit. Mit der Veranstaltung von *focal meetings*, in der Regel angeschlossen an Kongresse von nationalen oder regionalen Fachgesellschaften, und mit der Organisation von International Research Networks werden die Vernetzung und Weiterentwicklung der erziehungs- und

bildungswissenschaftlichen Forschung unterstützt. Die Veranstaltungen und Formate der WERA werden von deutschen Erziehungswissenschaftlern in gewissem Umfang wahrgenommen. So nahmen über 60 Deutsche am WERA-*focal meeting* in Tokyo 2019 teil, unter anderem auch die deutschen Leitungen von zwei WERA International Research Networks.

Aktuell ist Prof. Dr. Ingrid Gogolin, eine ehemalige Vorsitzende der DGfE, Präsidentin der WERA. Um die gemeinsame Arbeit zu reflektieren, wurde Ingrid Gogolin im November 2019 zu einer Vorstandssitzung eingeladen und stellte aktuelle Arbeitsschwerpunkte ihrer WERA-Präsidentschaft dar. So die Entwicklung eines Stipendiums für Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler (gemeinsam mit der Universität Hamburg und dem International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Hamburg), WEBinare, und die Entwicklung eines Mentoring Programms.

Außerdem unterstützt die WERA die Internationalisierung von erziehungswissenschaftlichen Kongressen durch die Vermittlung von Expertinnen und Experten. So wird auf dem DGfE-Kongress in Köln ein Parallelvortrag von Professorin Wing Mui Winnie So (Hong Kong) über „Pathway of Optimization: Education for Sustainability“ als WERA-Keynote gehalten.

## *Deutsche Forschungsgemeinschaft und deren Fachkollegienwahl*

Gemeinsam mit der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) und der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) wurden Nominierte für die Fachkollegienwahl aufgestellt. Der Vorstand dankt allen Kolleginnen und Kollegen, die zur Kandidatur bereit waren und die zur Wahl standen. Den in das Fachkollegium Gewählten gratuliert der Vorstand und wünscht eine erfolgreiche Wahrnehmung des wichtigen Amtes.

## *Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*

Die Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) wurde in den vergangenen zwei Jahren ebenfalls fortgesetzt. Die DGfE war durch Prof. Dr. Elke Kleinau im Beirat für den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID) des DIPF vertreten. Im Rahmen des Datenreports wurde diskutiert, gemeinsam mit dem DIPF die Archivierung von Materialien zu gestalten, die im Rahmen früherer Datenreporte genutzt wurden. Am Symposium anlässlich der Einweihung des neuen Gebäudes des DIPF in Frankfurt am Main nahmen als Vertretung der DGfE Elke Kleinau und Christine Wiezorek teil.

# Organisation des 27. DGfE-Kongresses 2020 in Köln

Die Organisation des Kongresses in Köln, der unter dem Titel „Optimierung" im März 2020 stattfinden wird, liegt in den Händen von Prof. Dr. Petra Herzmann und Prof. Dr. Michael Schemmann als Sprecherin bzw. Sprecher des Lokalen Organisationskomitees. Sie werden erneut unterstützt von Dr. Ulrich Salaschek als Geschäftsführer. Dem Lokalen Organisationskomitee (LOK) gehören Prof. Dr. Markus Dederich, Karine Eu, Jun.-Prof. Dr. Sandra Hofhues, Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Matthias Proske, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Dr. Henrike Terhart und Prof. Dr. Jörg Zirfas an. Zum erweiterten LOK gehören Prof. Dr. Kathrin Audehm, Tobias Dohmen, Dr. Christoph Gantefort, Dr. Markus Hoffmann, Prof. Dr. Irit Bar Kochva, Dr. Thamar Klein, Dr. Claudia Nikodem, Lilli Riettiens, Prof. Dr. Ursula Stenger, Dr. Michael Stralla und Christina Winter an. Allen Mitgliedern des LOK sei an dieser Stelle ganz herzlich für ihre tatkräftige Mitwirkung an der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Kongresses gedankt.

Die Programmkommission des Kongresses wurde geleitet von Prof. Dr. Elke Kleinau und bestand aus Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Prof. Dr. Christiane Hof, Prof. Dr. Benjamin Jörissen, Prof. Dr. Christian Lindmeier, Prof. Dr. Matthias Proske, Prof. Dr. Jürgen Seifried und Gastprofessorin Dr. Nina Thieme. Die Begutachtung, an der ca. 170 von den Sektions- und Kommissionsvorständen benannte Gutachterinnen und Gutachter beteiligt waren, erfolgte in einem anonymisierten Verfahren. Dabei wurde aus insgesamt 350 Einreichungen ein Programm zusammengestellt, das neben den vom Vorstand vergebenen zehn Parallelvorträgen 59 Symposien, 54 Arbeitsgruppen, 31 Forschungsforen und 62 Einzelvorträge für Themenforen umfasst. Allen Mitgliedern der Kommission und den Gutachterinnen und Gutachtern sei für ihre Arbeit ganz herzlich gedankt!

Auch auf dem Kongress in Köln werden mehrere Preise verliehen, für die jeweils eine Jury zusammengestellt wurde. Die Jury für den DGfE-Forschungspreis 2020 bestand aus Prof. Dr. Tina Hascher, Prof. Dr. Ingrid Miethe und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth. Der Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gehörten neben Prof. Dr. Tanja Sturm als Vorsitzender Prof. Dr. Petra Bauer, Prof. Dr. Johannes Bellmann, Prof. Dr. Natalie Fischer, Prof. Dr. Annika Goeze, Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr. Rita Meyer und Prof. Dr. Marianne Schüpbach an.

Für die Vorstandswahl 2018 hat der Vorstand einen Wahlausschuss berufen, dem Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Ulrike Mietzner und Prof. Dr. Werner Thole angehören. Der Wahlausschuss begleitet die Vorstandswahl.

## Preise und Ehrungen

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden auf dem Kongress 2020 Prof. Dr. Birgit Herz, Prof. Dr. Heinz-Herrmann Krüger und Prof. Dr. Hans Merkens ausgezeichnet. Den Ernst-Christian-Trapp-Preis erhält Prof. Dr. Frank Achtenhagen. Der Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler geht an Dr. Katja Ludwig und mit dem DGfE-Forschungspreis wird Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk ausgezeichnet. Der Vorstand gratuliert allen Preisträgerinnen und Preisträgern!

*Harm Kuper*

# Antrag auf Satzungsänderung
## an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020

Am 26.November 2018 hat auf Einladung des Vorstands die Arbeitsgruppe zur Trapp-Preis-Vergabe getagt. Eingeladen und anwesend waren die letzten drei Trapp-Preis-Trägerinnen bzw. Trapp-Preis-Träger Hannelore Faulstich-Wieland, Werner Helsper und Heinz-Elmar Tenorth sowie die Mitglieder des Ethik-Rates der DGfE Stefan Aufenanger und Margarete Götz. Die Sitzung wurde geleitet von Christine Wiezorek.

Empfehlungen der Arbeitsgruppe folgend beantragt der Vorstand folgende kursiv markierte Satzungsänderungen in der Mitgliederversammlung 2020.

## Einfügung in §2 Abs. 5

§ 2 Vereinszweck, Gemeinnützigkeit und Selbstlosigkeit

(1) Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik.

(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabenordung.

(3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.

(4) Das Vermögen des Vereins und etwaige Gewinne dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder dürfen in ihrer Eigenschaft als Mitglieder keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins erhalten.

(5) Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch:
- die Veranstaltung von Fachkongressen, die alle zwei Jahre stattfinden,
- die Veranstaltung von Tagungen, Seminaren und Vorträgen,
- die Förderung der intradisziplinären Kommunikation innerhalb des Gesamtgebiets der Erziehungswissenschaft,
- die Herausgabe und Förderung von Fachpublikationen,
- die Anregung von Forschungsprojekten,
- die Stellungnahme zu öffentlichen Empfehlungen und wissenschaftliche Stellungnahmen zu Fragen der Bildungspolitik und pädagogischer Praxis,
- die Informationen der Öffentlichkeit über Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft,

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.12

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

## Einfügung in §10 Abs. 2

§ 10 Aufgaben des Vorstands

(1) Der Vorstand leitet die Gesellschaft und sucht ihre Ziele zu verwirklichen.

(2) Der Vorstand entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder, über die Ernennung von Ehrenmitgliedern und über den Ausschluss von Mitgliedern laut § 5 *sowie über die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises*. Er besorgt die Vorbereitung und Leitung von Mitgliederversammlungen und wissenschaftlichen Tagungen der Gesellschaft. Er beschließt (außer in den §§ 3, 4, 5 und 7 genannten Fällen) mit einfacher Mehrheit und ist mit mindestens fünf Mitgliedern beschlussfähig. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorstandsmitglieds, das den Vorsitz innehat.

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

# Anhang

## zum Antrag auf Satzungsänderung an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020

## Verfahrensregelungen zur Vergabe des Trapp-Preises (von der Arbeitsgruppe zur Trapp-Preis-Vergabe vorgeschlagen und vom Vorstand der DGfE verabschiedet)

1. Mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE werden Mitglieder für die innovativen und unkonventionellen wissenschaftlichen Leistungen geehrt, die sie mit ihrem Lebenswerk für die Erziehungswissenschaft erbracht haben.
2. Dem Vorstand obliegt das Recht, die Preisträgerin/den Preisträger zu benennen. Er kann sich dazu Anregungen aus der Mitgliedschaft einholen.
3. Die Vergabe des Preises verlangt ein einstimmiges Votum des Vorstands. Wird die Einstimmigkeit nach zwei Wahlgängen nicht erreicht, entscheidet die Zwei-Drittel-Mehrheit, zur Zeit fünf von sieben Personen.
4. Der Trapp-Preis kann bei eindeutig erwiesenem wissenschaftlichem Fehlverhalten oder gravierenden Verstößen gegen den Ethik-Kodex der DGfE aberkannt werden. Für die Aberkennung ist das einstimmige Votum aller Mitglieder des Vorstands vonnöten. Der Preisträgerin/dem Preisträger muss Gelegenheit gegeben werden, im Verlauf des Verfahrens angehört zu werden. Der Vorstand ist verpflichtet, über Verlauf und Ergebnis des Verfahrens in der nächsten Mitgliederversammlung zu berichten.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.13

# Antrag auf Erhöhung des Mitgliedsbeitrags für ordentliche Mitglieder

## an die Mitgliederversammlung am 17. März 2020 in Köln

Beantragt wird, den Mitgliedsbeitrag für ordentliche Mitglieder ab dem Geschäftsjahr 2020 von 85,00 EUR auf 100,00 EUR zu erhöhen. Alle anderen Beiträge bleiben davon unberührt.[1]

## Begründung

Einerseits geht es darum, die unterschiedlichen Angebote der DGfE zu erhalten (1), andererseits müssen perspektivisch wieder Rücklagen gebildet werden (2).

(1) Soll das in den letzten Jahren breite Angebots- und Aktivitätsspektrum der Gesellschaft – das Organisations- und Dienstleistungsangebot der Geschäftsstelle mit festen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Workshops und Veranstaltungen, die Publikationen, die Angebote für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen, insbesondere die Summer School sowie die direkt disziplinbezogenen Aktivitäten – nicht reduziert werden, ist aus Perspektive des Vorstandes die vorgeschlagene Beitragserhöhung dringend zu empfehlen.

(2) Perspektivisch sind Rücklagen in der Höhe von ca. 180.000,00 EUR anzustreben, um im Falle eines unerwarteten Liquiditätsengpasses die Zahlungsfähigkeit der DGfE aufrecht zu erhalten. Es geht hierbei in erster Linie darum, jährliche vertragliche Verpflichtungen erfüllen zu können (Personalkosten, Miete, etc.), aber auch die jährlichen Sektionszuwendungen in Höhe von ca. 80.000,00 EUR sicherzustellen.

Der Vorstand bittet die Mitgliederversammlung, der vorgeschlagenen Erhöhung der Beiträge für ordentliche Mitglieder um 15,00 EUR auf 100,00 EUR ab dem Haushaltsjahr 2020 zuzustimmen. Die so erzielten Mehreinnahmen würden auch ermöglichen, die Selbstbeteiligungen für DGfE Mitglieder an Veranstaltungen der Gesellschaft auf einem akzeptablen Niveau zu halten.

1 Beitragsordnung: Ordentliche Mitglieder mit einer Beitragsreduzierung aufgrund von Pensionierung: 40,00 EUR (auf Antrag). Ordentliche Mitglieder mit einer 65%-Anstellung oder weniger: 35,00 EUR (bezogen auf TVÖD 13/14 und vergleichbare Tarife; auf Antrag). Ordentliche Mitglieder mit einer Beitragsreduzierung aufgrund von Arbeitssuche: 30,00 EUR (auf Antrag). Ordentliche Mitglieder mit einer Beitragsreduzierung, da sie in einem osteuropäischen Land angestellt sind und dort ihren Wohnsitz haben: 52,00 EUR (auf Antrag). Assoziierte Mitglieder: 35,00 EUR. Ehrenmitglieder: 0,00 EUR

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.14

Die erzielten Mehreinnahmen von ca. 35.000,00 Euro würden bei weiterhin zurückhaltender Haushaltsführung zukünftig einen ausgeglichenen Haushalt gewährleisten und Rücklagen wieder leicht aufgebaut.

# Beschlussvorlage zur Beteiligung am Studieninformationsportal Studium.org

## an die Mitgliederversammlung am 17. März 2020 in Köln

Die Mitgliederversammlung der DGfE vom 11. März 2014 (Berlin) hat den Beschluss gefasst, einer Initiative der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) zu folgen und „ein neues und von den wissenschaftlichen Fachverbänden selbst verantwortetes Informationsportal für die Universitäts- und Studiengangrecherche in den sozialwissenschaftlichen Studienfächern (studium.org) als Alternative zu vorhandenen Portalen, vor allem zum CHE-Ranking, aufzubauen." Der Vorstand wurde beauftragt entsprechende Investitionsmittel einzustellen und zunächst einen Vertrag für fünf Jahre zu schließen. Die Universitäten und Fachbereiche wurden aufgefordert, Informationen zu ihren Studiengängen freiwillig und unentgeltlich zur Verfügung zu stellen und zu aktualisieren.

Weiterhin wurde beschlossen zu gegebener Zeit über eine Fortsetzung der Beteiligung an dem Projekt zu entscheiden. Bei der Vertragsgestaltung war explizit zu berücksichtigen, dass ein Ausstieg möglich ist. Inzwischen sind die ersten fünf Jahre Vertragslaufzeit abgeschlossen und eine jährliche Kündigung des Vertrags ist möglich, so dass eine Bewertung des Erreichten und eine Entscheidung über eine Fortsetzung des Engagements anstehen.

Zur Bewertung des Erreichten hat der Vorstand eine Analyse vorhandener Studieninformationsportale vorgenommen (vgl. auch Artikel von Daniel Diemel im DGfE-Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft" Heft 60). Dabei zeigt sich,

- dass derzeit mindestens sechs Informationsportale zur Recherche von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vorliegen.
- dass Studium.org nur ca. 20 Prozent der Studiengänge abbildet, die in den anderen Portalen recherchiert werden können.
- dass die Suchmöglichkeiten (Filterkategorien) in einzelnen Portalen denen von Studium.org überlegen sind.
- dass es keine Hinweise gibt, denen zu Folge Studium.org von Studieninteressierten als Maßnahme zur Abgrenzung vom CHE-Ranking interpretiert wird.

Angesichts der nachhaltig geringen Beteiligung bzw. Zulieferung zu studium.org durch die Universitäten und Fachbereiche, sowie angesichts des Vorhandenseins von hochwertigen gebührenfreien Alternativen erscheint es nicht gerechtfertigt, dass die DGfE weiterhin in ein Projekt unterhält, welches die Studienangebote der Disziplin nie umfassend und aktuell präsentiert hat und

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.15

welches sich als wenig zielführend in Bezug auf die Intention der Mitgliederversammlung von 2014 erwiesen hat.

Im Ergebnis empfiehlt der Vorstand der Mitgliederversammlung folgenden Beschluss:

*Die Mitgliederversammlung beschließt, dass der Vorstand den bestehenden Vertrag mit studium.org zum nächsten möglichen Termin kündigt.*

# Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung durch die DFG: Bericht des Fachkollegiums 109

*Petra Stanat, Helga Kelle, Annabell Zentarra*

Es ist inzwischen gute Tradition, dass die Mitglieder des Fachkollegiums 109 „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung" in der DFG gegen Ende von Amtsperioden über ihre Arbeit in diesem Gremium berichten. Diese bezieht sich vor allem auf den Prozess der Begutachtung und Bewertung von Anträgen, bei dem das Fachkollegium eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus beschäftigt sich das Fachkollegium mit aktuellen Fragestellungen, die für die Weiterentwicklung der Forschungsförderung durch die DFG relevant sind. Das Fachkollegium als Gremium und dessen Arbeitsweise wurde in der letzten Bilanz bereits umfassend beschrieben (Reiss/Helsper/Koch, 2015). Darauf soll im vorliegenden Bericht daher nur kurz eingegangen werden, wobei der Fokus auf Veränderungen in der Konstellation des Gremiums und auf Herausforderungen liegt, die im Begutachtungsprozess häufiger auftreten. Nach einer Darstellung der Förderbilanz wird auf zwei grundlegende Herausforderungen genauer eingegangen, mit denen sich das Fachkollegium in den letzten zwei Amtsperioden intensiv auseinandergesetzt hat: Umgang mit Forschungsdaten und Qualitätskriterien für die Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben. Der Bericht schließt mit einem kurzen Fazit.

## Zusammensetzung des Fachkollegiums und Begutachtungsprozess

Die Fachkollegien der DFG setzen sich aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammen, die von der wissenschaftlichen Community gewählt werden und mit ihren unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Ausrichtungen das jeweilige Fach in seiner Breite repräsentieren sollen. Die Amtszeit eines Fachkollegiums umfasst vier Jahre. Die Mitglieder des Gremiums bewerten in regelmäßigen Sitzungen gemeinsam die Anträge sowie die dazugehörigen Gutachten und verständigen sich auf eine gemeinsame Empfehlung für den Hauptausschuss, der letztlich die Entscheidung trifft. Dieses Verfahren gewährleistet, dass die Schritte der Begutachtung, Bewertung und Entscheidung voneinander unabhängig sind. Somit entspricht der Entscheidungsprozess einem System gegenseitiger Kontrolle mit *checks and balances* auf unterschiedlichen Ebenen. Das Fachkollegium betrachtet die Anträge entlang der

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.16

Begutachtungskriterien im Vergleich miteinander und soll so gewährleisten, dass konstante Standards bei ihrer Bewertung angewendet werden. Dabei wird das Fachkollegium in allen Förderverfahren der DFG einbezogen.

Mit der Amtsperiode 2016-2019 erhielt das Fachkollegium 109 die Benennung „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung". Die Zahl der Fächer wurde von drei auf vier erhöht und die Zahl der Mitglieder wurde von acht auf neun aufgestockt. Diese waren den Fächern „Allgemeine und Historische Pädagogik" (Meike Baader, Norbert Ricken), „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen" (Sigrid Blömeke[1], Susanne Bögeholz, Elke Sumfleth), „Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen" (Petra Stanat[2], Ingrid Gogolin) sowie „Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung" (Helga Kelle, Susanne Maurer) zugeordnet. Die Aufstockung ist durch das höhere Antragsaufkommen im Bereich „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen" begründet, der nunmehr durch drei Personen vertreten ist.

Für die neue Amtsperiode 2020-2023 wurden Arnd-Michael Nohl und Marcelo Alberto Caruso (Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft), Susanne Prediger, Elke Sumfleth und Sigrid Blömeke (Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen), Hans Anand Pant und Carla Schelle (Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen) sowie Georg Breidenstein und Bernd Dollinger (Erziehungswissenschaftliche Sozialisations- und Professionalitätsforschung) gewählt. Die Anpassung der Benennung des ersten und des vierten Fachs erfolgte auf Anregung des Fachkollegiums durch den Senat der DFG. Ansprechperson der DFG-Geschäftsstelle für alle Belange des Fachkollegiums 109 ist Annabell Zentarra.

Den Hauptschwerpunkt der Arbeit des Fachkollegiums bildet die Bewertung von Forschungsanträgen und von Gutachten zu den diversen Förderprogrammen der DFG, wobei sich die weitaus größte Zahl der Anträge auf Einzelprojekte (Sachbeihilfe) bezieht. Pro Jahr ist in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung über etwa 200 solcher Anträge zu entscheiden. Die Begutachtung erfolgt in der Regel durch zwei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die im jeweiligen Forschungsfeld ausgewiesen sind und sich zusätzlich für die Begutachtung qualifiziert haben, z. B. indem sie über einschlägige Projekterfahrung verfügen. Anschließend werden die Anträge und die Gutachten von zwei Berichterstatterinnen bzw. Berichterstattern im Fachkollegium vorgestellt und von allen neun Mitgliedern des Gremiums diskutiert. Sind die Gutachten eindeutig und gut begründet, folgt das Fachkollegium in aller Regel diesen Voten. Es kommt jedoch auch vor,

1 Sigrid Blömeke ist im Jahr 2017 auf den Platz von Tina Seidel nachgerückt, die das Amt auf eigenen Wunsch niedergelegt hat.

2 Petra Stanat ist Mitte 2019 aus dem Fachkollegium ausgeschieden, da sie das Amt einer Senatorin der DFG übernommen hat.

dass die Voten uneindeutig sind oder sich die Gutachten sogar inhaltlich widersprechen. In diesen Fällen wägt das Fachkollegium die jeweiligen Argumente gegeneinander ab und gibt auf dieser Grundlage eine eindeutige Empfehlung an den Hauptausschuss. Dies stellt oft eine Herausforderung dar, die in Abhängigkeit von der Qualität der Gutachten unterschiedlich schwierig zu bewältigen ist. In seltenen Fällen kommt es vor, dass sich das Fachkollegium nicht in der Lage sieht, anhand der Gutachten eine Entscheidung zu treffen, und daher ein drittes Gutachten einholt.

Allgemein ist für die Arbeit des Fachkollegiums im Begutachtungsprozess die Klarheit der Argumentation und der Voten in den Gutachten von zentraler Bedeutung. Diese sollten möglichst zu allen Begutachtungskriterien, die in den Hinweisen der DFG für Gutachtende aufgeführt sind, Stellung nehmen und deutlich machen, wie diese für den jeweiligen Antrag zu bewerten sind. Wichtig ist ferner, dass die Gewichtigkeit der Kritikpunkte, die aufgeführt werden, deutlich gemacht wird. Es sollte also beispielsweise erkennbar sein, ob es sich bei einem Kritikpunkt um ein grundlegendes Problem handelt, das den potenziellen Ertrag des Vorhabens substanziell beeinträchtigt, oder um Hinweise zu Schwächen des Vorhabens, die von den Antragstellenden durch eine entsprechende Anpassung des Arbeitsprogramms mit hoher Wahrscheinlichkeit im Rahmen der Durchführung des Projektes ausgeräumt werden können. Unter Abwägung der Stärken und Schwächen des jeweiligen Antrags sollten die Gutachten zudem nach Möglichkeit eine klare Aussage darüber treffen, ob das Vorhaben gefördert werden sollte oder nicht. Fühlt sich der Gutachter oder die Gutachterin nicht in der Lage, ein eindeutiges Votum abzugeben, ist es hilfreich, wenn die wichtigsten Argumente, die einerseits für und andererseits gegen eine Bewilligung sprechen, direkt gegenübergestellt werden. Dies erleichtert es dem Fachkollegium, diese Einschätzungen mit den Argumenten des zweiten Gutachtens in Beziehung zu setzen und sie abzuwägen.

Besonders schwierig sind für das Fachkollegium Gutachten, die eine Vielzahl von Kritikpunkten aufführen und dann dennoch die Förderung des jeweiligen Vorhabens empfehlen. Hier müssen die Mitglieder des Fachkollegiums dann die Gewichtigkeit der Kritikpunkte einschätzen, um zu entscheiden, ob trotz der Kritik dem positiven Fördervotum gefolgt werden kann. Auch der Umgang mit Gutachten, die sich zwar eindeutig für die Förderung eines Antrags aussprechen, diese Empfehlung aber nur sehr allgemein begründen und nicht detailliert auf die einzelnen Begutachtungskriterien eingehen, stellt eine Schwierigkeit für das Fachkollegium dar. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich das zweite Gutachten gegen eine Förderung ausspricht, da es bei einer solchen Konstellation nicht möglich ist, die dem negativen Votum zugrunde liegenden Argumente unmittelbar mit den Einschätzungen abzuwägen, die

aus Sicht des positiven Gutachtens für eine Förderung sprechen. Je eindeutiger und detaillierter also die Gutachtenden ihre Empfehlungen argumentativ entwickeln, desto zielführender kann auch das Fachkollegium arbeiten.

Neben der Bewertung der Anträge in der Einzelförderung spielt das Fachkollegium auch bei der Begutachtung koordinierter Programme eine zentrale Rolle. Ein Mitglied des Fachkollegiums nimmt an der Begutachtung von Förderanträgen außerhalb der Einzelförderung teil, um einerseits die Qualitätsstandards im Fach über alle Förderprogramme hinweg konstant zu halten und um andererseits die Expertise, die aus der Arbeit im Fachkollegium hervorgeht, in die Begutachtungsgruppe einzubringen.

Über die Bewertung von Förderanträgen hinaus befasst sich das Fachkollegium auch mit fachspezifischen und fachübergreifenden strategischen Themen. In dieser Amtsperiode wurden insbesondere die Themen Forschungsdatenmanagement und Forschungsethik fokussiert. In diesem Zusammenhang weist das Fachkollegium darauf hin, dass systematisch zwischen Forschungsethik und Datenschutzbestimmungen zu unterscheiden ist, mit beiden Themen sollten sich Anträge gesondert auseinandersetzen. Dazu sind insbesondere die neuen Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis hilfreich.[3] Darüber hinaus diskutiert das Fachkollegium aber auch Themen, die sich auf die Nachwuchsförderung und die weitere Entwicklung des Fachs beziehen.

## Förderbilanz

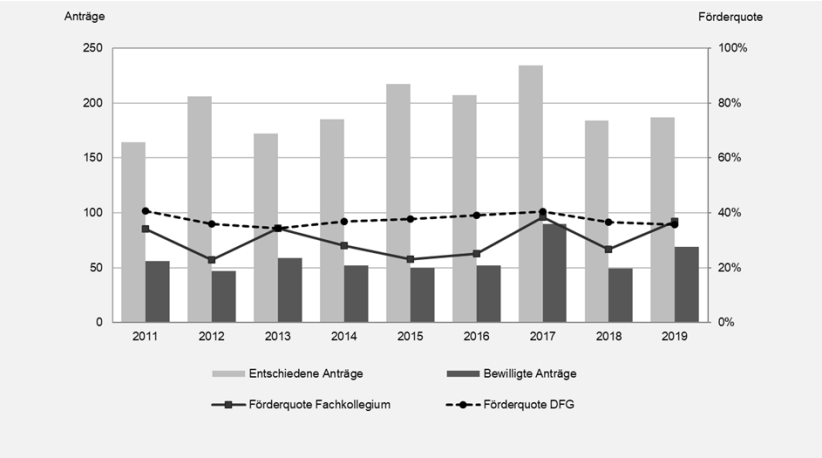
Die einzelnen Förderverfahren werden in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung unterschiedlich stark nachgefragt. Die Einzelförderung nimmt dabei den deutlich überwiegenden Teil des Antragsaufkommens in diesem Fach ein. Seit dem Jahr 2010 werden jährlich zwischen ca. 160 und 240 Anträge in der Einzelförderung gestellt und ca. 50 Projekte in die Förderung aufgenommen.[4] Die Förderquote liegt seit 2010 durchgängig bei 20 bis 40 Prozent, wobei einige Schwankungen zu verzeichnen sind (Abbildung 1). Die Antragssummen sind in den vergangenen Jahren gestiegen und liegen in der jetzigen Amtsperiode des Fachkollegiums kontinuierlich bei über 35 Millionen Euro jährlich. Die Bewilligungssummen liegen mit leichten Schwankungen (außer im Jahr 2017) bei ungefähr acht Millionen Euro jährlich. Daraus ergibt sich eine Bewilligungsquote, die sich um die 20 Prozent bewegt (Abbildung 2).

3 Siehe: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf

4 Im Jahr 2017 waren das Antragsaufkommen und die Anzahl förderungswürdiger Vorhaben besonders hoch, daher wurden in diesem Jahr ca. 80 Projekte gefördert.

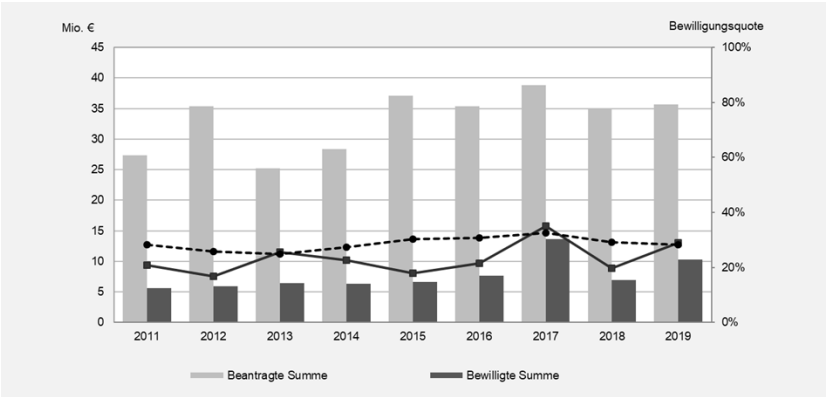
Bei der Einzelförderung bilden die Anträge auf Sachbeihilfe den wesentlichen Teil der Förderung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

Abbildung 1: Förderquoten in der Einzelförderung: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Entwicklung der Anzahl der entschiedenen und bewilligten Anträge sowie der Förderquoten in der Einzelförderung 2011-2019




Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft

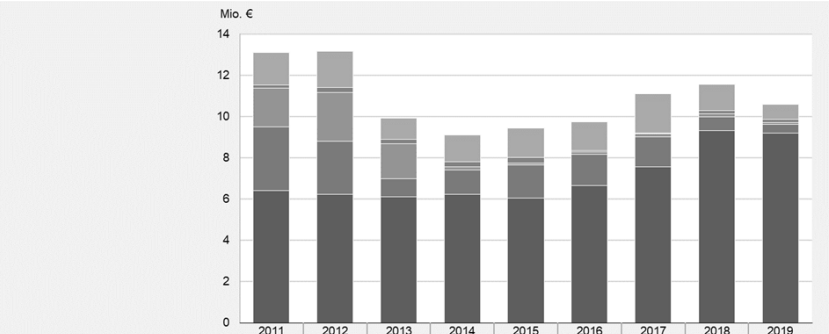
Abbildung 2: Bewilligungsquoten in der Einzelförderung: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Entwicklung der Antrags- und Bewilligungssummen sowie der Bewilligungsquoten in der Einzelförderung 2011-2019 (in Mio. € – ohne Programmpauschalen)



Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Koordinierte Programme, wie Forschungsgruppen, Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereiche, Schwerpunktprogramme und Forschungszentren, sind in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung unterrepräsentiert (Abbildung 3). Nach Auslaufen von Schwerpunktprogrammen und Forschungsgruppen sind die Fördersummen in den koordinierten Verfahren zudem zurückgegangen. Darüber hinaus waren strukturbildende Programme, wie z. B. Sonderforschungsbereiche, bisher nur über einzelne Teilprojekte in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vertreten. Dies ist bedauerlich, da gerade solche strukturbildenden Maßnahmen dem Fach zu einer besseren Positionierung verhelfen könnten. Eine strategische Entwicklung des Fachs hin zu vermehrter Antragstellung in den koordinierten Programmen durch forschungsstarke Verbünde mit konkurrenzfähigen Forschungsvorhaben wäre daher wünschenswert.

Abbildung 3: Bewilligungsvolumen je Förderprogramm: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Entwicklung der jahresbezogenen Bewilligungssummen nach Förderprogrammen 2010-2018 (in Mio. € – ohne Programmpauschalen)




| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Forschungszentren | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Graduiertenkollegs | 1,6 | 1,8 | 1,0 | 1,3 | 1,4 | 1,4 | 1,9 | 1,3 | 0,7 |
| Sonderforschungsbereiche | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,1 | 0,0 | 0,2 | 0,2 |
| Schwerpunktprogramme | 1,9 | 2,4 | 1,7 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,2 | 0,1 | 0,1 |
| Forschungsgruppen | 3,1 | 2,6 | 0,9 | 1,2 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 0,7 | 0,4 |
| Einzelförderung | 6,4 | 6,2 | 6,1 | 6,2 | 6,0 | 6,7 | 7,6 | 9,3 | 9,2 |
| Gesamt | 13,1 | 13,2 | 9,9 | 9,1 | 9,5 | 9,8 | 11,1 | 11,5 | 10,6 |

Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Neben der Einzelförderung und den koordinierten Programmen hat die Nachwuchsförderung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung einen relevanten Stellenwert, insbesondere auch für die Entwicklung des Fachs. So kann der wissenschaftliche Nachwuchs im Rahmen von Projekten in der Einzelförderung oder von koordinierten Programmen in der Grundlagenforschung ausgebildet werden oder auch bereits in der Postdoktorandenphase eigenständig die Projektleitung übernehmen.

Insbesondere im letzteren Fall empfiehlt es sich, bei der Antragstellung Rat bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen einzuholen und gegebenenfalls auch mit der Geschäftsstelle der DFG in Kontakt zu treten, um sich mit den Anforderungen für DFG-Projekte vertraut zu machen. Eine Gelegenheit hierfür bieten auch die Informationsveranstaltungen der DFG, die auf den Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)angeboten werden. Dort ist sowohl die Fachzuständige der Geschäftsstelle als auch mindestens ein Mitglied des Fachkollegiums anwesend, um Fragen rund um die Antragstellung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie zum Begutachtungs- und Entscheidungsprozess zu beantworten.

Auch andere Förderformate bieten dem wissenschaftlichen Nachwuchs gute Einstiegsmöglichkeiten in die DFG-Förderung. So dienen wissenschaftliche Netzwerke dem ortsübergreifenden methodischen oder inhaltlichen Austausch und können daher auch zur Vorbereitung weiterer Anträge genutzt werden. Forschungsstipendien, die bisher dazu dienten, in der frühen Postdoktorandenphase ein Projekt im Ausland durchzuführen und internationale Kontakte und Forschungserfahrung zu sammeln, sind mit geringen Modifikationen ins Walter Benjamin-Programm überführt worden, wobei nun auch Aufenthalte in nationalen Forschungseinrichtungen möglich sind. Ferner fördert die DFG Nachwuchsakademien, die dazu dienen, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler bei der Beantragung von Projektanträgen zu unterstützen. Im letzten Bericht über die Arbeit des Fachkollegiums wurde eine positive Bilanz für die bisher in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung durchgeführten Nachwuchsakademien gezogen (Reiss/Helsper/Koch 2015). Entsprechend soll im Jahr 2020 eine weitere Nachwuchsakademie ausgeschrieben werden, die sich auf den Themenbereich Bildung und Migration bezieht.

Die herausgehobenen Programme der Personenförderung, das Emmy Noether- und das Heisenberg-Programm, zielen auf die Förderung von herausragenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ab. In der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung werden aktuell in beiden Programmen Personen gefördert. Die Antragszahlen sind jedoch auch bei diesen Programmen vergleichsweise gering.

## Umgang mit Forschungsdaten

Im März 2014 hat das Fachkollegium ein Rundgespräch zum Thema „Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung“ durchgeführt, an dem insgesamt 35 Personen teilgenommen haben. Aus diesem Rundgespräch ist ein Memorandum

hervorgegangen, das auf der Homepage der DFG[5] und in der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* publiziert wurde (Stanat 2015). Den Ausgangspunkt der Initiative bildeten aktuelle Diskussionen über die Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten, die unter anderem durch die von der Allianz der Wissenschaftsorganisationen im Jahr 2010 veröffentlichten Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten an Dynamik gewonnen hat. Diese Grundsätze sprechen sich für „die langfristige Sicherung und den grundsätzlich offenen Zugang zu Daten aus öffentlich geförderter Forschung" aus (Allianz der Wissenschaftsorganisationen 2010, S. 2). Im Jahr 2015 wurden die Grundsätze der Allianz von der DFG für die von ihr geförderten Forschungsvorhaben in Form von „Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten"[6] konkretisiert, die von Antragstellenden zu beachten sind. Dabei handelt es sich um allgemeine Prinzipien, die im Rahmen der Förderregularien für alle in der DFG vertretenen Disziplinen gelten. Gleichzeitig wird in dem Dokument betont, dass die Richtlinien für den Umgang mit Forschungsdaten aufgrund von Unterschieden in den Arbeitsweisen für die einzelnen Disziplinen spezifiziert werden sollten. Dies müsse durch die Fächer selbst erfolgen, wozu die DFG explizit aufruft.

Mit dem vom Fachkollegium 109 durchgeführten Rundgespräch und dem daraus resultierenden Memorandum sollte ein erster Anstoß für die Entwicklung spezifizierter Richtlinien für die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung gegeben werden. Der Fokus wurde dabei zunächst auf quantitative Forschungsdaten gelegt, für deren Bereitstellung bereits seit geraumer Zeit Infrastrukturen existierten und somit umfangreiche Erfahrungen vorlagen. Da die Diskussion über die Bereitstellung qualitativer Forschungsdaten zum Zeitpunkt der Durchführung des Rundgesprächs noch am Anfang stand und die damit verbundenen Fragen in besonderer Weise komplex sind, wäre es eine Überforderung gewesen, den Umgang mit Forschungsdaten für beide Datentypen gemeinsam zu diskutieren.

Im Memorandum werden Überlegungen zur Identifikation und Aufbereitung von Datensätzen, die für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden sollten, zur Übergabe von Daten durch Datenproduzenten an Forschungsdatenzentren sowie zur Nutzung verfügbarer Datensätze dargelegt. In Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Allianz der Wissenschaftsorganisationen wird dabei grundsätzlich die Position vertreten, dass es auch in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zur gängigen Praxis werden sollte, Forschungsdaten mit

5 Siehe: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien_forschungsdaten

6 Siehe: https://www.dfg.de/foerderung/antrag_gutachter_gremien/antragstellende/nachnutzung_forschungsdaten/

Nachnutzungspotenzial bereitzustellen und dieses Potenzial in Forschungsvorhaben mit Re- und Sekundäranalysen auszuschöpfen, wobei die Interessen sowohl der Datenproduzierenden als auch der Datennutzenden angemessen zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig wird betont, dass bei Entscheidungen darüber, in welcher Form die in Forschungsvorhaben generierten Datensätze bereitgestellt werden sollten, eine Reihe von Erwägungen in Betracht zu ziehen sind (z. B. datenschutzrechtliche Aspekte, Grad des Nachnutzungspotenzials) und es daher nicht möglich ist, pauschale Vorgaben zu machen. Vielmehr sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bereits in ihren Projektanträgen darlegen, wie sie mit Forschungsdaten umgehen wollen und das geplante Vorgehen begründen. Damit wird dieser Schritt im Forschungsprozess zum Bestandteil des Projektantrags und Gegenstand der Begutachtung.

Tatsächlich sieht der Leitfaden der DFG für die Antragstellung bei Projektanträgen schon seit geraumer Zeit explizit vor, dass im Antrag auf den „Umgang mit den im Projekt erzielten Forschungsdaten“ eingegangen werden soll (Gliederungspunkt 2.4). In den Erläuterungen dazu heißt es: „Wenn aus Projektmitteln systematisch Forschungsdaten oder Informationen gewonnen werden, die für die Nachnutzung durch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geeignet sind, legen Sie bitte dar, ob und auf welche Weise diese für andere zur Verfügung gestellt werden. Bitte beachten Sie dabei auch – sofern vorhanden – die in Ihrer Fachdisziplin existierenden Standards und die Angebote existierender Datenrepositorien oder Archive. Weitere Anregungen und Best-Practice-Beispiele finden Sie unter: www.dfg.de/antragstellung/forschungsdaten/.“

Welche Art von Angaben zu Gliederungspunkt 2.4 in Projektanträgen gemacht werden, die bei der DFG im Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eingereicht werden, variiert allerdings erheblich. Die Spannbreite reicht von der Aussage, dass im Umgang mit Forschungsdaten die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis eingehalten werden, ohne dies für das konkrete Forschungsvorhaben zu spezifizieren, bis hin zu einer ausführlichen Darstellung, in welcher Weise die Daten aufbereitet und für die Nachnutzung durch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Verfügung gestellt werden sollen, wobei sich einzelne Antragstellerinnen und Antragsteller bereits vorab von einem Forschungsdatenzentrum Beratung eingeholt haben und auch Mittel für die Aufbereitung der Datensätze beantragen. Manche Antragstellenden machen an dieser Stelle aber auch ganz andere Angaben, die sich beispielsweise auf die Veröffentlichung der Projektergebnisse oder die Datenanalyse beziehen (Heidler/Zentarra 2019).[7] Ebenso unterscheiden sich die Gutachten erheblich darin, inwieweit sie auf

7 Siehe: https://zenodo.org/record/2637706#.XZSZN-TV5aQ#.XZSZN-TV5aQ

die Ausführungen der Anträge zum Umgang mit Forschungsdaten eingehen, wobei dieser Aspekt in vielen Gutachten überhaupt keine Berücksichtigung findet. Diese Varianz unterstreicht die Notwendigkeit, konkretere Richtlinien für die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu entwickeln, an denen sich die Antragstellerinnen und Antragsteller, Gutachterinnen und Gutachter sowie Mitglieder des Fachkollegiums 109 orientieren können. Das Memorandum des Fachkollegiums konnte hierfür lediglich einen Impuls für eine breitere Diskussion in der wissenschaftlichen Community geben, die letztlich zu einem möglichst breiten Konsens darüber führen sollte, wie mit öffentlich geförderten Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung umzugehen ist.

Derzeit arbeiten die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) daran, einen solchen Konsens herzustellen und Empfehlungen für den Umgang mit Forschungsdaten zu spezifizieren. Über den Austausch mit den Vorständen dieser Fachgesellschaften ist daran auch das Fachkollegium beteiligt, für dessen Arbeit eine solche Grundlage äußerst wichtig wäre. Daher ist zu hoffen, dass es den drei Fachgesellschaften gelingt, zu gemeinsamen Empfehlungen zu kommen. Das Fachkollegium wird sich diesen Empfehlungen voraussichtlich anschließen und sich bei der Bewertung der Forschungsanträge daran orientieren.

## Ergebnisse des Rundgesprächs zu qualitativen Forschungsvorhaben

Im Juni 2015 führte das damalige Fachkollegium ein Rundgespräch zu den „Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft“ durch. Anlass für das Round Table waren die Vielfalt und Heterogenität der Methodologien in der qualitativen Forschung sowie manche kontroversen Diskussionen über die Beurteilung von qualitativen Forschungsanträgen in der Amtszeit des vorherigen Fachkollegiums. Über 20 einschlägige Forscherinnen und Forscher, die mit unterschiedlichen qualitativen Forschungsansätzen arbeiten, sowie Mitglieder des Fachkollegiums verständigten sich in einer zweitägigen Veranstaltung auf gemeinsame Kriterien über unterschiedliche Ansätze der qualitativen Forschung hinweg. Die Ergebnisse wurden 2016 in der *Zeitschrift für Pädagogik* publiziert (Helsper/Kelle/Koller 2016), werden seitdem vielfach von Gutachterinnen und Gutachtern, aber auch von Antragstellenden konsultiert und dienen auch dem Fachkollegium als Qualitätskriterien bei der Diskussion von Forschungsanträgen, die qualitative Methoden anwenden.

Ein *erstes* Kriterium für die Beurteilung jeglicher Forschungsanträge ist, dass der methodische Zugang in einem stimmigen, kohärenten Zusammenhang mit Fragestellungen, Zielsetzungen und theoretischen Gegenstandskonstruktionen stehen muss, die nachvollziehbar aus dem nationalen und internationalen Stand der Forschung hergeleitet werden. Das Postulat der Offenheit qualitativer Forschungsprozesse bedeutet demnach nicht, dass auf theoretische Vorannahmen verzichtet werden kann; vielmehr sollten Forschungsanträge explizieren, wie genau der methodische Zugang neue (theoretische) Erkenntnisse eröffnen kann. Ein *zweites* Kriterium bezieht sich auf die notwendige Begründung der Auswahl des Untersuchungsfeldes und die konkrete Darstellung der Sicherung von Feldzugängen sowie der Prozesse der Samplebildung, auf deren Basis neue Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Ein *drittes* Kriterium richtet sich auf eine notwendige Detaillierung der Schritte und Abfolge des Forschungsprozesses in Bezug auf Erhebungen, Auswertungen und Arbeitspakete im Arbeitsprogramm; erst solche detaillierten Darstellungen ermöglichen überhaupt die Beurteilbarkeit von Forschungsanträgen. Manche Forschungsanträge lesen sich in Hinblick auf die Begründung der Methodenwahl so, als seien sie aus der einschlägigen Methodenliteratur abgeschrieben; im Zusammenhang von Forschungsanträgen ist es vielmehr wichtig, dass diese die Konkretisierung der Methodenanwendung und ggf. der Methodenentwicklung für das eigene Vorhaben darstellen. Ein *viertes* Kriterium thematisiert Fragen von Triangulation und Methodenkombination. Hier ist es wichtig, dass der Einsatz verschiedener methodischer Zugänge den Begründungsaufwand in Anträgen komplexer macht, da auch deren Schnittstelle, Zusammenhang und Integration im Design expliziert werden müssen. Es ist dabei ein Missverständnis mancher Antragstellenden, dass Methodenkombinationen grundsätzlich erwünscht oder notwendig seien. Ein *fünftes* Kriterium richtet sich auf die notwendige Thematisierung der (theoretischen) Generalisierbarkeit und Reichweite der Ergebnisse. Anträge sollten deutlich machen, über welche methodischen Schritte und Verfahren ein angestrebter Grad der Verallgemeinerung – sei es über Fallstrukturgeneralisierungen, verschiedene Varianten von Typen- oder Musterbildung oder andere Verfahren – gesichert werden kann. Ein *sechstes* und letztes Kriterium bezieht sich auf die Finanzplanung und den Ressourceneinsatz, die in Anträgen eng bezogen auf Forschungsfragen und -ziele argumentiert werden müssen. Die Angemessenheit der beantragten Mittel und die Machbarkeit des Gesamtvorhabens lassen sich umso besser beurteilen, je konkreter der Einsatz von Ressourcen und v. a. Kapazitäten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dargestellt werden. Die hier kurz referierten Kriterien (siehe ausführlicher Helsper/Kelle/Koller 2016) liefern wichtige Hinweise für eine größere Klarheit, Transparenz und Verlässlichkeit bezüglich der Beurteilungsstandards für (qualitative) Forschungsvorhaben. Insofern bieten sie nicht nur für Antragstellende und Gutachterinnen und Gutachter,

sondern auch für das Fachkollegium eine Orientierung in der Beurteilung von Forschungsanträgen.

## Fazit

Die DFG ist als Selbstverwaltungsorganisation der Wissenschaft bei Entscheidungen von Förderanträgen maßgeblich auf die Mitwirkung der Community angewiesen. Um den Förderanträgen mit einer fachlich hochwertigen und zeitnahen Begutachtung gerecht zu werden, ist die Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bei den Peer-Review-Begutachtungen unabdingbar. Allerdings beobachtet das Fachkollegium in den letzten Jahren, dass aufgrund der allgemein angestiegenen Zahl an Gutachtenpflichten angefragte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler immer häufiger absagen und sich die Begutachtungsprozesse dann in die Länge ziehen. Dieses Problem könnte dadurch etwas entschärft werden, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die selbst DFG-Anträge stellen und damit Gutachten von anderen erhalten, ebenfalls bereit sind, als Gutachterinnen und Gutachter zur Verfügung zu stehen. Darüber hinaus wären aber strukturelle Maßnahmen notwendig, durch die Gutachtertätigkeiten als wissenschaftliche Leistungen und Dienstaufgaben anerkannt und honoriert werden.[8] Insgesamt ist für die Forschungsförderung der DFG in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Zeitraum zwischen den Jahren 2014 und 2019 festzuhalten, dass es neben der Einzelförderung, die weitgehend stabil geblieben ist, auch erfolgreiche Initiativen in koordinierten Programmen und in der Nachwuchsförderung gegeben hat. Die Anzahl der Anträge, die in koordinierten Programmen gestellt werden, ist in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aber weiterhin sehr gering. So werden aktuell lediglich eine Forschungsgruppe und zwei Graduiertenkollegs gefördert und das letzte Schwerpunktprogramm läuft aus. Entsprechend kann das Fazit, das hierzu in den letzten beiden Berichten des Fachkollegiums 109 gezogen wurde, nur wiederholt werden: Es sollten vermehrt Anstrengungen unternommen werden, um die Anzahl erfolgreicher Antragstellungen in den koordinierten Programmen, die für die Entwicklung des Fachs besonders wichtig sind, in Zukunft zu erhöhen.

8 Darauf weist z. B. auch das Positionspapier des Wissenschaftsrates zu „Begutachtungen im Wissenschaftssystem“ von 2017 hin: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6680-17.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

## Literatur

DFG (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf [Zugriff: 03. Februar 2020).

Heidler, Richard/Zentarra, Annabell (2019): Umgang mit Forschungsdaten in der DFG-Einzelförderung. Eine Analyse von Anträgen in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften. DFG Infobrief 1/2019. https://zenodo.org/record/2637706#.XZSZN-TV5aQ%23.XZSZN-TV5aQ [Zugriff: 09. Januar 2020].

Helsper, Werner/Kelle, Helga/Koller, Hans-Christoph (2016): Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 5, S. 738-748.

Reiss, Kristina/Helsper, Werner/Koch, Stefan (2015): Die Neuwahl des Fachkollegiums 109 „Erziehungswissenschaft“ bei der DFG – Zeit für eine Bilanz. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26, 51, S. 93-102.

Stanat, Petra (2015): Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung: Memorandum des Fachkollegiums der DFG. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26, 50, S. 75-89.

Wissenschaftsrat (2017): Begutachtungen im Wissenschaftssystem. Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6680-17.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 05. Februar 2020].

LAUDATIONES

# Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Frank Achtenhagen anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Hermann Josef Abs*

Frank Achtenhagen wurde 1939 in Berlin geboren und hat von 1958 bis 1963 an der Freien Universität Berlin Wirtschaftspädagogik studiert. In seiner Diplomarbeit beschäftigte er sich früh mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf Formen der Institutionalisierung in Unternehmen. Darin zeigt sich ein frühes Interesse an Fragen der technischen und gesellschaftlichen Innovation sowie den sich daraus ergebenden Gestaltungsoptionen für das Lernen der Individuen. Dieses Interesse sollte prägend für seine wissenschaftliche Laufbahn werden. Zunächst sammelte er jedoch im Rahmen eines Referendariats Erfahrungen im Praxisfeld der Kaufmännischen Schule. Nach dem zweiten Staatsexamen und wissenschaftlicher Assistenz bei Herwig Blankertz promovierte er 1969 an der Freien Universität Berlin. Mit Herwig Blankertz ging er 1969 an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, erhielt jedoch bereits 1971 einen Ruf auf den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Von 1971 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2007 leitete Frank Achtenhagen den Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Göttingen und baute den Standort zu einem Leuchtturm für die Disziplin aus.

Frank Achtenhagen gehörte zur ersten Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in der Bundesrepublik Deutschland, die die Forderung nach einer realistischen Wendung der Erziehungswissenschaft in einem konkreten Forschungsprogramm umsetzte. Er erkannte, dass viele Ergebnisse der seinerzeitigen experimentellen Lernpsychologie für die fachbezogenen Didaktiken relativ folgenlos blieben. Sein Ziel war es deshalb, für die Lehrkräfte beruflicher Aus- und Fortbildungsinstitutionen theoriegeleitete und zugleich praxisbewährte Handlungsempfehlungen zu entwickeln. Deswegen forcierte er die domänenspezifische Lehr-Lern-Forschung. Die Trias von *Praxisorientierung, theoriegeleiteter Konstruktion mehrdimensionaler Lehr-Lernarrangements und empirischer Analyse* wurde

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.17

ein Markenzeichen der von ihm mitbegründeten und mitentwickelten Berufsbildungsforschung.
Dabei fühlte sich Achtenhagen, geprägt von der seinerzeitigen Arbeit bei Herwig Blankertz, dem aufklärerischen Bildungsideal menschlicher Mündigkeit verpflichtet. Er betrachtete Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte stets als Subjekte ihres Lernhandelns bzw. Lehrhandelns. Deshalb berücksichtigte er in verschiedenen Unterrichtsmodellen und empirischen Analysen auch die subjektiven Theorien von Schülern, Schülerinnen und Lehrkräften.

Frank Achtenhagen beobachtete das Wechselverhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem und verfolgte dabei fortlaufend die Ergebnisse der Industriesoziologie und Arbeitsmarktforschung im Hinblick auf (berufs-)didaktische Konsequenzen. Diese ergeben sich in seiner Forschung vor allem aus Automatisierung, Globalisierung und Digitalisierung. Seinen Ausdruck fand dies in der frühen Berücksichtigung computergestützter beruflicher Lehr-Lern-Prozesse und später in der Entwicklung von Programmkonzepten zum *Lebenslangen Lernen* sowie zur *Ökonomischen Bildung* an allgemeinbildenden Schulen.

Frank Achtenhagens wissenschaftliches Werk umfasst derzeit ca. 450 Publikationen. Er hat sich mit Curriculumforschung, Ökonomiedidaktik sowie generell mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen befasst. In neuerer Zeit hat sich Frank Achtenhagen Fragen des Assessments zu Zwecken von Kompetenzmessung im beruflichen Kontext gewidmet; alles Themen von hoher Relevanz für die Wirtschaftspädagogik wie für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen.

Er hat bedeutende Forschungsprogramme mit auf den Weg gebracht und sehr zur Verankerung der Erziehungswissenschaft als Disziplin im deutschen Wissenschaftssystem beigetragen. Beispielsweise war er ordentliches Mitglied der Senatskommission für Erziehungswissenschaft der DFG (1971-1981), Vorsitzender der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG (1987-1990) sowie als erster Vertreter der Erziehungswissenschaft Mitglied des Senats der DFG (1991-1997). Von 1975-1980 hat er ein erstes DFG-Schwerpunktprogramm im Bereich der Erziehungswissenschaft durchgeführt. Das Thema lautete damals Lehr-Lern-Forschung. Ein weiteres durch die DFG gefördertes Schwerpunktprogramm zu Lehr-Lern-Prozessen in der Kaufmännischen Erstausbildung (1994-1999) hat er maßgeblich mit initiiert.

Auch international hat Frank Achtenhagen die erziehungswissenschaftliche Forschung und Ausbildung mitgeprägt. Beispielsweise war er Chairman des Management Committees der europäischen COST Action A 11 „Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education and training" (1997-2002), Member of Reseach Assessment Exercise der Universitäten Helsinki (1999), Tampere (2004) und Oulu (2007) sowie von 2013-2016 Prä-

sident des Leitungsausschusses Berufsbildungsforschung des schweizerischen Eidgenössischen Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.

Für sein herausragendes Engagement sowohl für die Lehre als auch für die Forschung wurde Frank Achtenhagen vielfach geehrt. Ihm wurden die Otto von Guericke-Plakette der Universität Magdeburg sowie der Universitätsmedaille der Universität Helsinki verliehen. Die Würde des Ehrendoktors verliehen ihm die Universität St. Gallen (1991) und die Universität Helsinki (2000). Last, but not least ist Frank Achtenhagen der bislang einzige deutsche Erziehungswissenschaftler, der zum Fellow der AERA ernannt wurde (2013).

Schließlich fand und findet Achtenhagen Zeit, sowohl in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Vorsitz 1974-1978), als auch in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Mitglied des Vorstands 1980-1988) mitzuarbeiten.

In Summe hat Frank Achtenhagen sich besondere Verdienste um die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und um die Wirtschaftspädagogik als deren Spezialdisziplin im Besonderen erworben. Er ist national wie international einer der renommiertesten Wirtschaftspädagogen, der es stets verstanden hat, die Wahrnehmbarkeit der Wirtschaftspädagogik als Disziplin mit eigenständigem Profil zu erhöhen und eben dadurch auch der Erziehungswissenschaft sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch zu hoher Aufmerksamkeit und Anerkennung zu verhelfen.

In Anerkennung seines wissenschaftlichen Lebenswerks verleiht die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Ernst-Christian-Trapp-Preis 2020 an Frank Achtenhagen.

# Laudatio für Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Elke Kleinau*

Die DGfE freut sich außerordentlich, Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk mit dem diesjährigen Forschungspreis auszuzeichnen. Sie würdigt damit die innovativen methodischen Forschungsleistungen von Ulrike Pilarczyk auf dem Gebiet der fotografischen Bildanalyse sowie ihre langjährige kontinuierliche Forschung zur Geschichte der jüdisch-zionistischen Jugendbewegung und zur Gemeinschaftserziehung in Deutschland und Israel, womit sie – gerade in Zeiten eines zunehmenden Antisemitismus – ein deutliches Zeichen gegen das Vergessen gesetzt hat und setzt.

Ulrike Pilarczyk hat an der Universität Leipzig studiert und dort 1983 ihr Lehramtsstudium mit einem Diplom in den Fächern Französisch und Deutsch abgeschlossen. Vor ihrer 1986 erfolgten Promotion an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin arbeitete sie fünf Jahre lang als Lehrerin an einer allgemeinbildenden Oberschule in Berlin. Thema ihrer Dissertation war die „Entwicklung des Prinzips der Naturgemäßheit in der Erziehungskonzeption F. A. W. Diesterwegs unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses J. J. Rousseaus und der Auseinandersetzung mit K. v. Raumer“. Von 1986 bis 1991 war Ulrike Pilarczyk als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Geschichte der Erziehung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin tätig, lehrte und forschte zur Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts.

Mit dem Fall der Mauer und der Abwickelung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften erfuhr die Wissenschaftskarriere von Ulrike Pilarczyk einen scharfen Bruch. In den Jahren 1991 bis 1994 war sie entweder erwerbslos oder befristet in sogenannten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen beschäftigt. Ehrenamtlich engagierte sie sich in dieser Zeit in verschiedenen medienpädagogischen Projekten für Kinder und Jugendliche.

1994 erfolgte ein wissenschaftlicher Neustart an der Humboldt-Universität zu Berlin. Unter der Leitung der Professoren Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche arbeitete Ulrike Pilarczyk als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem von der DFG geförderten Projekt „Umgang mit Indoktrination. Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘“. In dieser Zeit entstanden die ersten – gemeinsam mit Ulrike Mietzner – entwickelten Überlegungen zur Erarbeitung von methodologischen Grundlagen und methodischen Standards

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.18

der seriell-ikonografischen Fotoanalyse. 2002 wurden Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner erfolgreich mit einer gemeinsam verfassten Habilitationsschrift über „Das Visuelle in Bildung und Erziehung. Fotografie als Quelle in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ an der Humboldt-Universität habilitiert. Die 2005 erschienene vielbeachtete Monografie – publiziert unter dem Titel „Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ – gilt heute als methodologisches Standardwerk zur Analyse visueller Quellen.

2001 erfolgte die Bewilligung eines von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner verfassten Projektantrags durch die DFG. Das Projekt „Wandering Images – Die Darstellung jüdisch/israelischer Gemeinschaftserziehung auf Fotografien aus Deutschland und Israel von 1920 und 1970“ wurde – anfänglich von beiden Wissenschaftlerinnen, später von Ulrike Pilarczyk allein – an der Universität Potsdam unter der Leitung von Prof. Dr. Juliane Jacobi realisiert. In konsequenter Fortführung der in der Habilitationsschrift entwickelten Methodologie wurde in diesem Projekt überzeugend der empirische Nachweis geführt, wie mittels der seriellen Methode große, umfassende Fotobestände analysiert werden können. Publiziert wurden die Projektergebnisse unter dem Titel „Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel“. Die Aufnahme in eine vom renommierten Forschungsinstitut für die Geschichte der deutschen Juden herausgegebenen Reihe dokumentiert die Anerkennung, die die bildungshistorische Forschung von Ulrike Pilarczyk auch außerhalb unserer Disziplin durch jüdische und nicht-jüdische Fachhistorikerinnen und Fachhistorikern erfährt.

Verschiedene berufliche Stationen an der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität Berlin und der Universität in Lüneburg folgten, immer wieder unterbrochen von Perioden der Erwerbslosigkeit. Seit 2009 ist Ulrike Pilarczyk an der Technischen Universität Braunschweig in der Abteilung für Allgemeine Pädagogik tätig. 2011 erfolgte die Umhabilitierung an die TU Braunschweig, 2012 die Verleihung des Titels einer apl. Professorin. Von 2016 bis 2019 vertrat Ulrike Pilarczyk die vakante Professur für Allgemeine Pädagogik. Zurzeit leitet sie – in Kooperation mit Prof. Dr. Ofer Aschkenazi vom Koebner-Minerva Center for German History an der Hebrew University in Jerusalem – das DFG-Projekt „Nationaljüdische Jugendkultur und zionistische Erziehung in Deutschland und Palästina zwischen den Weltkriegen“. Ziel dieser Untersuchung ist es, die sozialen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie internen Transformationen nationaljüdischer Erziehungsvorstellungen und -projekte hin zu einer konsequent zionistischen Erziehung in Deutschland und Palästina in der Zwischenkriegszeit zu rekonstruieren und zu analysieren. Dass mit dieser Untersuchung eine große Forschungslücke zur deutsch-jüdischen Geschichte geschlossen werden kann, ist ausschließlich der Beharrlichkeit Ulrike Pilarczyks zu verdanken, die seit

nunmehr zwei Jahrzehnten die überwiegend in Israel liegenden Quellen gesammelt und erschlossen hat. Zudem wirkt die Untersuchung über die Historische Bildungsforschung hinaus in andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, weil sie etwas thematisiert, was im Zuge aktueller Globalisierungsdebatten leicht vergessen wird: dass Migration bzw. Transmigration keine Erscheinungen des beginnenden 21. Jahrhundert sind. Nicht zuletzt beweist Ulrike Pilarczyk wieder einmal ihre Fähigkeit zur methodologischen Innovation, weil sie bei der Auswertung der Quellen Methoden der qualitativen Biographieforschung, der Bildanalyse mit dem Verfahren der Netzwerkanalyse zu einer neuen methodologischen Synthese verbindet.

Historikerinnen und Historikern wird oftmals eine gewisse Weltabgewandtheit attestiert. Im Fall von Ulrike Pilarczyk lässt sich diese Zuschreibung leicht widerlegen. Ihre umfangreiche Forschungserfahrung über das deutsch-jüdische Verhältnis bringt sie in das vom BMBF geförderte Innovationsprojekt „Weltoffenheit und Toleranz – Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit pädagogisch entgegentreten“ ein, das Studierende dazu befähigen will, in einem demokratischen Rechtsstaat gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Dazu gehört das engagierte und kompetente Auftreten gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Das interdisziplinär angelegte Projekt wird in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen des Seminars für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Technischen Universität Braunschweig sowie der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt Braunschweig (ARUG) durchgeführt.

Die wissenschaftlich auf einem außerordentlich hohen Niveau angesiedelte Forschungsleistung von Ulrike Pilarczyk beeindruckt umso mehr, als hier eine mit Brüchen und Rückschlägen verbundene Wissenschaftskarriere vorliegt, der – trotz hoher methodologischer Kompetenz und unbestreitbarer Verdienste um die deutsch-jüdische Geschichte – die letztendliche Anerkennung durch eine ordentliche Professur versagt blieb. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich, dieser herausragenden Wissenschaftlerin den Forschungspreis 2020 verleihen zu können.

# Laudatio für Dr. Katja Ludwig anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Tanja Sturm*

In dem 2019 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erschienenen Beitrag „‚Es war ein Ringen' – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge" untersucht Katja Ludwig die Gestaltung von Studiengängen als soziale Praxis von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Sie geht der Frage nach, welche unterschiedlichen Verständnisse von Erziehungswissenschaft sich in den Mikroprozessen der Studienganggestaltung dokumentieren und welche Rolle dabei der organisationale Kontext der Hochschule spielt. Zentraler Gegenstand des im Rahmen des DFG-Projekts „Erziehungswissenschaft im Bolognaprozess" entstandenen Beitrags ist also unsere soziale Praxis, da wir an Universitäten aufgefordert sind, angestoßen durch bildungspolitische Reformanforderungen, Studiengänge zu konzipieren, zu entwickeln und zu modifizieren. Katja Ludwig gelingt es, entlang der meta-theoretischen und methodologischen Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie mithilfe von Gruppendiskussionen drei disziplinäre Verständnisse und Orientierungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure in ihren jeweiligen hochschulischen bzw. universitären Kontexten zu rekonstruieren: einen der Etablierung disziplinärer Standards, der sich durch die Entwicklung eines gemeinsamen „disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft" (S. 470) auszeichnet, einen zweiten der Verankerung disziplinärer Heterogenität, in dem die Heterogenität in die Studienprogramme integriert wird und einen dritten der Etablierung teildisziplinärer Eigenständigkeit, der die Erziehungswissenschaft als einen „losen Verbund teildisziplinärer Spezialisierungen" (S. 473) konzipiert. Gemeinsam ist den drei Typen die Auseinandersetzung mit und diskursive Bearbeitung der Heterogenität der Erziehungswissenschaft, Sie kann herausarbeiten, wie an den einzelnen Standorten ein „konsensfähige[r] Korpus" (S. 475) gesucht und ausgehandelt wird, ohne dass dabei ein geteiltes Verständnis der Erziehungswissenschaft einfach vorausgesetzt werden kann.

Katja Ludwig gelingt in ihrem Beitrag eine differenzierte und sehr gut nachvollziehbare Darstellung eines komplexen Gegenstands und bietet damit für unser Fach und für unsere Fachgesellschaft gleichermaßen interessante Reflexionsanlässe. Die Jury sieht Katja Ludwigs Arbeit nicht nur als einen herausragenden Beitrag zur Wissenschaftsforschung der

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.19

Erziehungswissenschaft, sondern auch als wichtigen Impuls für die Selbstverständigung unserer Disziplin. Für ihre berufliche Zukunft wünschen wir der Verfasserin alles Gute.

# Laudatio für Prof. Dr. Birgit Herz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Elke Kleinau*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Frau Prof. Dr. Birgit Herz die Ehrenmitgliedschaft für ihre Verdienste um unsere Fachgesellschaft.

Birgit Herz hat von 1976 bis 1982 an der PH des Saarlandes und an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main Kunstpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik und Evangelische Theologie studiert und mit dem Ersten und Zweiten Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik abgeschlossen. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Sonderschullehrerin an einer Schule für Verhaltensgestörte in Frankfurt am Main wurde sie 1990 mit einer Arbeit über „Ausländische Mädchen im Grundschulalter", einer Studie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit promoviert. 1992 bis 1994 arbeitete Birgit Herz als Hochschulassistentin für Frauenforschung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität in Frankfurt am Main, bevor sie dann 1995 auf die Professur für Pädagogik an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg berufen wurde. Bereits ein Semester später wechselte sie auf die Professur für Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Hamburg, bevor sie dann 2009 an die Leibniz Universität Hannover berufen wurde, wo sie bis heute forscht und lehrt.

1994 trat Birgit Herz in die DGfE ein und bereits ein Jahr später wurde sie in den Vorstand der damaligen Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie gewählt, dem sie bis 1997 angehörte. Von 2014 bis 2015 war sie Vorsitzende der Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Besonders hervorzuheben und Anlass der heutigen Ehrung ist aber ihre langjährige Tätigkeit als Vorsitzende der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE, die sie von 2001 bis 2009 ausübte.

Obwohl sich die wissenschaftlich tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 1968 der DGfE anschlossen und die Sektion heute zu den mitgliederstärksten der DGfE zählt, ist die wissenschaftliche (Selbst-)Verortung der Sonderpädagogik bis heute nicht unumstritten. Theoretisch-methodisch nimmt sie Bezug auf verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, neben der Erziehungswissenschaft auf Psychologie, Medizin (insbesondere Psychiatrie, Pädiatrie) sowie Linguistik, woraus einerseits der Anspruch abgeleitet wird, eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin zu sein, andererseits eher der Anschluss an andere Disziplinen gesucht wird. Birgit Herz hat

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.20

dagegen nicht nur als Wissenschaftlerin, sondern auch in ihrer Zeit als Vorsitzende der Sektion Sonderpädagogik und darüber hinaus nachdrücklich aus einer konsequent erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus argumentiert, und diese Sichtweise prägt auch ihre 2017, aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der Sektion Sonderpädagogik, erschienene Historiografie der Sektion, die die wissenschaftsgeschichtlichen, -theoretischen und -politischen Debatten der vergangenen 50 Jahre aufarbeitet und besondere Beachtung denjenigen schenkt, die sich früh gegen eine individualisierende, einseitig medizinisch-, psychiatrisch- oder defektorientierte Positionierung im etablierten akademischen Mainstream aussprachen.

Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen, die die Deutungshoheit über wissenschaftliche Diskurse beanspruchen, sind nicht auf die Sonderpädagogik begrenzt, sondern betreffen unsere Disziplin als Ganzes. Wir ehren daher Birgit Herz heute für ihren hohen Einsatz für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive der Sonderpädagogik. Die DGfE ist Birgit Herz für ihr unermüdliches Engagement für die Belange des Faches zu großem Dank verpflichtet.

# Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Christine Wiezorek*

Heinz-Hermann Krüger hatte (seit 1991 zunächst an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen) bis 2016 den Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne. Kennzeichnend für ihn ist die starke Verknüpfung empirischer Forschung und wissenschaftlicher Arbeit mit einem sowohl auf die Entwicklung des Faches als auch der Fachgesellschaft bezogenem (fachpolitischem) Engagement.

Heinz-Hermann Krügers Arbeit zeichnet sich nicht nur durch seine vielfältigen Forschungsbeiträge im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Kindheits-, Jugend- und Schulforschung aus. Als Gründungsdekan der erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Halle hatte er einen maßgeblichen Anteil an der Etablierung dieses in den neuen Bundesländern gelegenen Standorts zu einem der profiliertesten erziehungswissenschaftlicher Forschung an deutschen Universitäten. Er gehört zu einer Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, der es um die Fundierung der Erziehungswissenschaft als kritisch reflektierter und empirisch forschender Wissenschaft ging. Davon zeugt auch sein bis heute andauerndes Engagement in der DGfE: Er ist Mitglied der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und war hier von 1994 bis 2000 – also in einer Zeit, in der qualitative Forschungsmethoden im Methodenkanon der Disziplin etabliert wurden – im Vorstand der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (heute: Qualitative Bildungs- und Biographieforschung) tätig.

In den Jahren 1997 bis 1999 arbeitete er in der Kommission „Evaluation und Diplom Erziehungswissenschaft“ und von 1998 bis 2000 in der Kommission „Dauerbeobachtung der Erziehungswissenschaft“ auf Bitte des Vorstandes der DGfE mit. Aus dieser Arbeit resultiert ein fortdauerndes Engagement für den Datenreport Erziehungswissenschaft, zu dessen Herausgeberkreis Heinz-Hermann Krüger gehört – und zwar als einziger von der ersten bis zur aktuellen Version.

Auch als Mentor und Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses hat er – nicht zuletzt als Initiator und Mitinitiator mehrerer Graduiertenkollegs – zur Entwicklung und Etablierung der Erziehungswissenschaft als empirisch ausgerichteter Disziplin in herausragender Weise beigetragen. Er war von

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.21

2004 bis 2012 Mitglied im DFG-Fachkollegium Erziehungswissenschaft und von 2008 bis 2012 Sprecher des Fachkollegiums und arbeitete von 2003 bis 2005 in der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eingesetzten Kommission zur Erstellung des viel beachteten 12. Kinder- und Jugendberichtes mit.

Mit der Ehrenmitgliedschaft dankt die DGfE Heinz-Hermann Krüger für sein außerordentliches Engagement um die fachliche und personelle Entwicklung der Erziehungswissenschaft, um ihre Sichtbarkeit als wissenschaftlicher Disziplin und um den Ausbau der Erziehungswissenschaft als das universitäre Studienfach, das die Bezugsdisziplin ganz unterschiedlicher pädagogischer Professionen darstellt.

# Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Merkens anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Harm Kuper*

Das wissenschaftliche Wirken Hans Merkens' ist vom ersten Empirieschub der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik geprägt. Seine – von ihm auch als Emeritus noch wahrgenommene – Professur an der Freien Universität Berlin hat die Denomination Empirische Erziehungswissenschaft. Darin liegt ein klares disziplinäres Bekenntnis, dem sich die Verwendung empirischer Forschungsmethoden als Werkzeugen des Erkenntnisgewinns unterordnet. Merkens betreibt Empirie als Aufklärung im Interesse der Lösung erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen. Methodisierte Skepsis bedeutet für ihn auch Skepsis gegenüber Methoden selbst. Diese Positionierung war auch für Merkens Aktivitäten im Vorstand der DGfE charakteristisch.

Hans Merkens gehörte dem Vorstand der DGfE in den Jahren von 1998 bis 2006 an. Von 2002 bis 2006 hatte er den Vorsitz inne. Insgesamt fiel die Vorstandsarbeit dieser Jahre in eine Art „Sattelzeit" der Erziehungswissenschaft. Large Scale Assessments trieben die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung voran, der Bologna-Prozess warf die Frage nach der Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen Studienangebotes auf, in der Bildungspolitik und an den Universitäten erhielt die Organisation der Lehrkräftebildung in interdisziplinären Studiengängen eine rasant steigende Aufmerksamkeit.

Derartige – wie er selbst gern sagt – „Herausforderungen" begriff Hans Merkens in seiner Vorstandsarbeit als Chance, die disziplinäre Einheit der Erziehungswissenschaft zu stärken. Dabei setzte er in seiner fachpolitischen Arbeit auf Empirie. Deutlich wird das etwa in seinem Engagement für den Datenreport Erziehungswissenschaft, an dessen Gestaltung er am Beginn im Jahr 2000 mitgearbeitet hat und dessen Weiterentwicklung ihm in der Folge ein großes Anliegen war. Aus dem Monitoring des Faches wurden Aufgaben der Vorstandsarbeit sichtbar. Merkens war insbesondere an der Steigerung der Forschungsleistungen des Faches und der Verbesserung ihrer Sichtbarkeit gelegen. Er verband diese Aufgaben mit der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, indem er die DGfE-Summer School initiierte, die seit 2004 eine stabile Plattform für die Verbreitung, Entwicklung und Qualitätssicherung erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden ist. Zudem engagierte Merkens sich bei der Einrichtung des DGfE-Forschungskolloquiums, mit dem die Anzahl erziehungswissenschaftlicher DFG-Anträge durch gezielte

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.22

Beratung gesteigert werden konnte. In der Diskussion um die Lehrkräftebildung vertrat Merkens die Auffassung, dass die Erziehungswissenschaft im Konzert der beteiligten Disziplinen den Takt bezüglich der Güte und der Relevanz wissenschaftlicher Grundlagen vorgeben müsse. Um die Einheit der DGfE auch organisatorisch zu befördern, richtete Merkens eine dauerhafte Geschäftsstelle ein.

Mit der Ehrenmitgliedschaft dankt die DGfE Hans Merkens für seinen Einsatz, die Erziehungswissenschaft trotz oder vielleicht auch wegen ihrer „Herausforderungen“ an den Universitäten als großes, in der Forschung profiliertes Fach zu erhalten.

# Berichte aus den Sektionen

## Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

### *Aktuelles*

Die Vorstandsmitglieder der Sektion wurden auf der Sektionstagung 2019 neu gewählt (Marcelo Caruso/HU Berlin, Michaela Vogt/Universität Bielefeld, Michèle Hofmann/Universität Zürich), ebenso die Beiratsmitglieder (Eckhardt Fuchs/Georg-Eckert-Institut, Sylvia Kesper-Biermann/Universität Hamburg, Julia Kurig/Helmut-Schmidt-Universität, Jan Müggenburg/Leuphania Universität, Sabine Reh/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung) sowie die Vertreterinnen und Vertreter des Nachwuchses der Sektion (Andreas Oberdorf/Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Agneta Floth/Universität Bielefeld). Zudem wurden im Sinne einer zukünftigen Profilierung der Sektion Historische Bildungsforschung Möglichkeiten eruiert, diese international weiter zu vernetzen und gleichzeitig das eigene Profil – auch über die Förderung des Nachwuchses der Sektion – zu stärken. Dass hierzu auch eine intensive Beschäftigung mit forschungsmethodischen Ansätzen und Quellenarbeit gehört, hat der im Rahmen der DGfE-Summerschool 2019 veranstaltete Workshop über Kontext-Analyse, Datenmanagement, Quellenstrukturierung und Quellenkritik gezeigt. Dieser fand großen Anklang – auch über die Grenzen der Sektion hinaus – und wurde im Nachgang positiv evaluiert. Ein ähnliches Angebot wird es deshalb auf der DGfE-Summer School 2020 wieder geben.

### *Tagungen*

Vom 30. September bis 2. Oktober 2019 fand an der Universität Bielefeld die Tagung der Sektion mit dem Titel „Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ statt. Ziel dieser Tagung mit internationalen Gastrednerinnen und Gastrednern war es, den Blick auf Inklusion als Chiffre mit einem metaphorischen Zugriff als Ausgangspunkt zu nutzen, mit dem bislang vernachlässigte Wege ihrer Dechiffrierung variantenreich aufgedeckt werden können. Neben der Suche nach neuartigen Entschlüsselungsansätzen umfasste die Idee auch die Auseinandersetzung mit in der Vergangenheit bereits erfolgten Dechiffrierungen von Inklusion und den dazugehörigen Vorläuferentwicklungen. Dies betrifft bspw. die bisherige Geschichtsschreibung zur Inklusion, die in Deutschland eng an sonderpädagogische Traditionslinien anschließt. Umgekehrt eröffnet die

Frage nach vergangenen Prozessen der Chiffrierung von Inklusion, der daran beteiligten Akteurinnen sowie Akteure und spezifischen zeitgeschichtlichen Konstellationen eine weitere Perspektive im Inklusionsdiskurs, die über bildungshistorische Zugriffe gegenwarts- wie zukunftsrelevante Impulse liefern kann.

Vom 19. bis 22. August 2020 findet an der Universität Örebro, Schweden, die 42. Jahrestagung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) zum Thema „Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education" statt.

Im Zuge der verstärkten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bietet die Sektion Historische Bildungsforschung seit 1997 alle zwei Jahre eine Nachwuchstagung an. Mit der Wahl der neuen Vertretung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei der vergangenen Sektionstagung übernahmen Agneta Floth (Bielefeld) und Andreas Oberdorf (Münster) die Organisation des nächsten Forums junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker, das am 24. und 25. September 2020 an der Universität Münster stattfinden wird. Die nächste sog. Zwischentagung der Sektion Historische Bildungsforschung zum Thema „Stadt in Bewegung. Stadt in der Geschichte und Geschichte der Stadt in bildungshistorischer Perspektive" wird vom 5. bis 7. November 2020 in Dortmund abgehalten (TU Campus Stadt Dortmunder U). Diese Tagung wird organisiert von Dr. Sarah Hübscher, Prof. Ulrike Mietzner und Elvira Neuendank. Die nächste Zürcher Werkstatt Historische Bildungsforschung findet am 8. und 9. April 2021 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich statt. Organisiert wird die siebte Auflage dieser Nachwuchstagung von Carmen Flury, Nehemia Quiring-Davaz und Daniel Deplazes. Der Call for Papers wird im Sommer 2020 erwartet.

Vom 30. September bis 1. Oktober 2021 findet eine Tagung des Arbeitskreises „Vormoderne Erziehungsgeschichte" der Sektion Historische Bildungsforschung im Pädagogischen Comenius-Nationalmuseum, Prag (Tschechien), statt. Organisiert wird diese Tagung von Dr. Martin Holý (Prag) und Dr. Alexander Maier (Saarbrücken) – weitere Informationen folgen.

## *Veröffentlichungen der Sektion*

Die Sektion Historische Bildungsforschung gibt in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF, Berlin) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main) ein Jahrbuch für Historische Bildungsforschung heraus, das im Klinkhardt-Verlag erscheint. 2019 wurde der Band 25 des Jahrbuchs publiziert (Schwerpunkt: 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung, Redaktion: Edith Glaser und Carola Groppe). 2020 wird der Band 26 erscheinen (Schwerpunkt: Konservatismus und Pädagogik, Redaktion: Michael Geiss und Sabine Reh).

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

# Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

## Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

### *Bericht zur Herbsttagung 2019*

Die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie hatte vom 23. bis 25. September 2019 an die Bergische Universität Wuppertal eingeladen, um sich nicht allein über die komplexen historisch-systematischen Linien und Brüche von Öffentlichkeit(en) zu verständigen, sondern in diesem Horizont auch die Umstrittenheit und Legitimität von pädagogischen Räumen und Ordnungen zu reflektieren. Im Rahmen der Tagung, deren Organisation in den Händen von Rita Casale und ihren Mitarbeiterinnen lag, wurden Beiträge zu den folgenden drei Themenschwerpunkten erbeten: Historisch-systematische Vorträge zu Konturen von „Öffentlichkeit(en)" in pädagogischen Kontexten, analytische Beiträge zu gegenwärtigen politischen bzw. öffentlichen Diskursen und Erscheinungsweisen unter Berücksichtigung bildungs- sowie demokratietheoretischer Überlegungen, sowie Bildungs- und erziehungsphilosophische Reflexionen zur Pluralisierung des Öffentlichen.

Nachdem Markus Rieger-Ladich (Tübingen) eingangs den Rechtspopulismus zum Gegenstand gemacht hatte, referierten die beiden externen Gäste. Die Philosophin Susanne Schmetkamp, die derzeit an der Universität Fribourg (Schweiz) arbeitet, knüpfte an die aktuell intensiv geführte Debatte über Empathie an und stellt ihren Vortrag unter den Titel „Perspektivenwechsel als politische Urteilsbildung". Stefan Ramaekers, der an der Universität Leuven (Belgien) lehrt, wählte einen bildungsphilosophischen Zugang und lenkte das Augenmerk auf das Aufwachsen: „Raising children als a search for ‚publicness'. Notes on initiation in language and world". Am zweiten Tag sprachen Mai-Anh Boger (Bielefeld) und Britta Hoffarth (Hildesheim) über „Klangfarben der Vulnerabilität in der Öffentlichkeit". Digitale Öffentlichkeiten standen im Zentrum der Beiträge von Valentin Dander (Niederrhein), der über Medienkompetenzen sprach, von Dan Verständig (Magdeburg), der aus der Perspektive der Critical Code Studies das Verhältnis von Produktion, Umdeutung und Negation thematisierte, sowie von Sabrina Schenk (Frankfurt/Main), die der Bedeutung von Kritik und Protest nachging. Im Anschluss daran problematisierte Miguel Zulaica y Mugica (Dortmund) die Rede von „digitaler Souveränität" und suchte Jan Christoph Heiser (Wien) den Anschluss an Kant, um unter der dem Titel „Epoché und sensus communis" Überlegungen zur erweiterten Denkungsart anzustellen. Beschlossen wurde die Tagung mit einem Vortrag von Julia Golle und Steffen Wittig (Kassel), die – wie schon der Eröffnungsvortrag – auf die Herausforderung durch die Neue Rechte

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.24

eingingen; sie suchten den Anschluss zum einen an Arbeiten von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, zum anderen an Hannah Arendt und sprachen über Probleme politischer Repräsentation und emanzipatorische Sprechakte.

Die nächste Tagung der Kommission findet vom 21. bis. 23. September 2020 in Berlin zum Thema „Generation und Weitergabe zwischen Erbe und Zukunft“ statt.

### *Veröffentlichungen*

Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Der Band erscheint im Herbst.

*Markus Rieger-Ladich (Tübingen)*

## Kommission Pädagogische Anthropologie

### *Bericht zur Herbsttagung 2019*

Unter dem Titel „Erwachsene“ fand die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie vom 30. September bis zum 2. Oktober 2019 an der Universität zu Köln statt. Organisiert wurde sie von Michael Schemmann und Jörg Zirfas (beide Universität zu Köln). Inhaltlich führte die Jahrestagung jene Tagungsreihe fort, die 2015 mit dem Thema „Kinder-Kindheit“ begonnen und 2017 mit „Jugenden“ fortgesetzt wurde. Alle drei Tagungen greifen mit ihrer lebensphasenbezogenen Ausrichtung grundlegende Konfigurationen des modernen Menschen wie auch – damit verbunden – spezifische Bedingungen moderner Subjektivierung auf. In der diesjährigen Fokussierung auf Erwachsene wurde nun eine Gruppe an Menschen sowie eine lebensphasenbezogene Zuordnung thematisiert, die in der Pädagogik zwar zentral sind, vielfach aber unterbelichtet bleiben. Dabei sind Erwachsene erziehungswissenschaftlich als pädagogischer Akteurinnen und Akteure wie auch als zu bildende Menschen von Interesse; zudem bildet das Erwachsen-Sein eine bedeutende Referenz des modernen menschlichen Selbstverständnisses. Dass sich auch Erwachsene und das Erwachsen-Sein, wie Kindheit und Jugend, nicht losgelöst ihrer historisch-kulturellen Verfasstheit verstehen lassen, bildete für die insgesamt 17 Beiträge den zentralen Ausgangspunkt, die – gebündelt über vier analytische Zugänge – theoretisch und empirisch die Historizität, Vielfältigkeit wie auch Uneindeutigkeit von Erwachsenen und Erwachsen-Sein explorierten:

Unter dem Thema „Theorien und Modellen“ waren fünf Beiträge gebündelt worden. Dabei ging zunächst Jörg Dinkelaker (Halle) in historisch-systematischer Perspektive auf die „Adressierung Erwachsener im Horizont ihrer pädagogischen Vergangenheit“ ein, in der lebensphasenbezogene Vorstellungen von Erziehung und Bildung der pädagogischen Literatur untersucht und Widersprüche einer pädagogischen Adressierung Erwachsener aufgezeigt wurden. Léonard Loew (Saarbrücken) beleuchtete Erwachsene im Lichte des Verhältnisses von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern und entwickelte die These einer begrenzten Bereitschaft des Lernens seitens der Lehrkräfte im besagten Verhältnis. Silke Morche (Hildesheim) ging unter besonderer Berücksichtigung der Schriften von Montessori auf das Konzept der Mütterlichkeit ein, deren Binnenlogik sie untersuchte. Matthias Steffel (Salzburg) wiederum fokussierte in seinem Vortrag den Begriff des Erwachsen-Seins, dem gesellschaftlich ein Erreicht-Haben zugeschrieben wird, angesichts dessen Erwachsen-Sein auf ein Bestehendes verwiesen ist und so auch als „Ende der Utopie“ problematisiert werden kann. Inhaltlich schloss der thematische Block mit dem Vortrag von Jürgen Wittpoth (Bochum), der sich mit der Bildung von Erwachsenen befasste und historisch-systematisch aufzeigte, dass weder „vor, während und nach der/ihrer Bildung“ von einem Erwachsenen ausgegangen wird.

Unter dem Titel „Generative Differenzen“ wurden fünf Beiträge gebündelt. Den Anfang dieses Themenblocks setzte der Vortrag von Dominik Krinninger (Osnabrück) zu „Elternschaft“, indem die Positionierung von Erwachsenen als Eltern thematisiert und in diesem Sinne Fragen zur Verfasstheit von Erziehung gestellt wurden. Hieran schloss Sabine Seichter (Salzburg) an, die sich im Lichte der Verwissenschaftlichung des Kindes wie auch aktueller Biotechnologien mit der Macht der Erwachsenen befasste und „Erwachsene als Verfertiger des Kindes“ auswies. Christoph Wulf (FU Berlin) wies anhand eines Forschungsprojekts dagegen auf, dass nicht nur Erwachsene Kinder, sondern Kinder auch Erwachsene „erzeugen“. In historischer Perspektive untersuchte Yoona Kang (FU Berlin) Konstruktionen vom Erwachsenen als pädagogischer Adressat im Korean Christian Academy Adult Education Programm des Zeitraums 1974 bis 1979. Schließlich ging Kristin Westphal (Koblenz) in ihrem Vortrag über das „Erwachsensein“ auf die unvermeidbare Relation zwischen dem Kindheits- und Erwachsenenbegriff ein, vor deren Hintergrund sie am Beispiel von Szenen des zeitgenössischen Theaters mit Kindern und Jugendlichen Fragen zu generativen Differenzen und deren Relevanz für die ästhetische Bildung diskutierte.

Im dritten Themenblock wurden Vorträge gebündelt, die sich mit Erwachsenen unter den Aspekten von Kunst, Recht und Takt auseinandersetzten. Den Anfang machte Lukas Schildknecht (Kassel), der generationale Selbstverortungen im Rap analysierte und Rap dabei als Ermöglichung des Erwachsen-Werdens zur Diskussion stellte. Wiebke

Lohfeld (Koblenz) ging in biographietheoretischer Perspektive auf Erwachsene ein und beleuchtete u. a. anhand von biographischen Interviews mit Erwachsenen Versuche der Kohärenzherstellung der „(Selbst-)Bilder im Gestern und Heute (und Morgen)“. In seinem Vortrag bezog sich Klaus Herbrank (Schwäbisch-Gmünd) wiederum auf den Erwachsenen im Recht, während Thomas Senkbeil (Zürich) pädagogische Situationen beleuchtete und Fragen zur „Stabilisierung eines Konzepts des Erwachsen-Sein[s]“ in takttheoretischer Perspektive nachging. Franziska Endreß (München) bezog sich schließlich auf das Feld der Erwachsenenbildung und untersuchte Bilder des Erwachsenen als pädagogischer Adressat, die diesen Bereich der Pädagogik bestimmen.

Im vierten Zugang ging es schließlich um das Lernen der Erwachsenen, bei dem sich Anke Redecker (Bonn) zunächst mit zeitgenössischen Adressierungen von Erwachsenen als Unternehmer ihrer Selbst befasste und hierbei ein Spannungsfeld von „fremdbestimmter Selbststeuerung und eigensinniger Widerständigkeit“ identifizierte, in der sich Erwachsen-Sein derzeit realisiert. Im Anschluss entfalteten Diana Lohwasser (Innsbruck) und Juliane Noack-Napoles (Köln) unter Berücksichtigung der filmischen Darstellung von Erwachsenen Überlegungen zur „unverfügbare[n] Verfügbarkeit des Erwachsenen“. Hieran schlossen Michael Schemmann und Jörg Zirfas (Köln) in sorgetheoretischer Perspektive an, um Erwachsensein mit Hilfe neuzeitlicher philosophischer Ansätze in drei Sorgeperspektiven zu bestimmen: als sich um sich selbst, um andere und um die Welt sorgen.

Im Vorfeld der Jahrestagung fand vom 29. bis 30. September 2019 zum zweiten Mal eine Pre-Conferenz der Mittelbauinitiative „Netzwerk Pädagogische Anthropologie“ statt, die sich dem Thema „Faktizität des Menschen“ widmete. Im Workshop setzte Theresa Lechner (Salzburg) hierbei zu einem „Versuch einer Standortbestimmung relationaler Anthropologie“ an, während Anke Lang (Düsseldorf) auf „Menschenbilder in Theorie und Praxis der Pädagogik“ einging. Pattrick Vetter (Köln) hingegen rückte in seinem Input die „Die Faktizität des Negativen“ in den Blick, Diana Lohwasser (Innsbruck) griff Fragen zur „Infragestellung der Faktizität des Menschen“ auf und Lena Scheuring (Köln) ging auf das Thema „Aufmerksamkeit in postfaktischen Zeiten“ ein. Die Pre-Conference schloss mit einem Vortrag des Fotokünstlers Andy Kassirer (global) zu Selfies wie auch einer Podiumsdiskussion, in der Christoph Wulf (Berlin) auf Fragen zum „Anthropozän als Herausforderung“ einging und Dieter Mersch (Zürich) zu einer Präzisierung von „Humanismus und Posthumanismus“ ansetzte.

Die nächste Tagung der Kommission findet am 27. bis. 30. September 2020 in Innsbruck zum Thema „Begeisterung“ statt.

## Veröffentlichungen

Althans, Birgit/Daryan, Nika/Sorgo, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Flucht und Heimat. Sondierungen der Pädagogischen Anthropologie. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2020): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Eine aus Beiträgen der Tagung in Hamburg (2018) hervorgehende Publikation zur „Anthropologie der Sorge" erscheint demnächst.

*Friederike Schmidt (Bielefeld)*

## Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

### *Bericht zur Herbsttagung 2019*

Auf dem ehemaligen AEG-Gelände in Nürnberg hat sich die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung mit mehr als 100 Tagungsteilnehmenden und 40 Referentinnen sowie Referenten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vom 18. bis 20. September 2019 dem Thema „Haltungen" gewidmet. In den Mittelpunkt gerückt wurden dabei eine ganze Reihe von jüngst drängenden Fragen nach den Herausforderungen pädagogischen Handelns und der Signatur der Erziehungswissenschaft in Zeiten anti-pluralistischer Tendenzen. Frage- und Problemstellungen wurden aber nicht nur gegenstandsbezogen aufgeworfen. Es interessierte auch und gerade, wie sich Haltungen – etwa von pädagogisch professionellen Akteurinnen und Akteuren, in Familien und Schulen, von Jugendkulturen usw. – zum Gegenstand qualitativer Forschung machen lassen. Kontinuierlich gerieten während der Tagung dabei zudem die Haltungen von Forscherinnen und Forschern selbst, z. B. als gesellschaftspolitisches Engagement in den kritischen Blick. Nach der Eröffnung der Tagung von Juliane Engel und Benjamin Jörissen, die am Beispiel postkolonialer Haltungen für das Moment der Positionalität sensibilisierten, widmete sich die Tagung unterschiedlichen Themenschwerpunkten, die von Keynotes und Opening Lectures initiiert und in Parallelpanels vertieft wurden. So problematisierte Birgit Althans in ihrer Keynote traditionale Konzepte von Forschung(-shaltungen) und widmete sich in Auseinandersetzung mit Kants Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Wissen dem Thema der Zeugenschaft bei der Beforschung einer postmigrantischen Theaterproduktion von Milo Rau („Der Genter Altar", 2018). Das Zusammenspiel von „Wissenschaft, Forschung und Haltung" wurde sodann in zwei Parallelsessions aus vielfältigen Perspektiven vertieft. In der Opening Lecture von Christine Wiezorek stellte sich die Zeugenschaft

erneut als zentraler Ansatzpunkt für die Diskussion einer erziehungswissenschaftlichen Forscherinnen- und Forscherhaltung heraus. Anhand von Interviews mit rechtsradikalem Inhalt wurde die schwierige Frage verhandelt, inwiefern es für Forscherinnen und Forscher gilt, zuzusehen, zuzuhören oder trotz des forschungsethischen Gebots der Zurückhaltung doch etwas zu sagen. Die gesellschaftspolitische Dimensionierung von Haltungen wurde von Sabine Andresen in ihrer Keynote pointiert, in der sie für Positionierungen zu rechtspopulistischen Narrativen über Erziehung und Bildung sensibilisierte – nicht zuletzt, indem sie Adornos jüngst wiederentdeckte Überlegungen zum „neuen Rechtsextremismus" als reflexives Instrumentarium revitalisierte. Sie konnte zeigen, wie rechtspopulistische Argumentationsfiguren an pädagogische Ideale anschließen und sie für sich wenden (etwa das Ideal der Fürsorge bzw. Mütterlichkeit), um so antidemokratische Haltungen zu erzeugen bzw. zu (re-)produzieren. Diesen und ähnlichen Reflexionshorizonten gingen danach erkenntnisreiche Beiträge der Parallelsession „Gesellschaft, Politik und Haltungen" nach. In einer interdisziplinären Podiumsdiskussion positionierten sich Dariuš Zifonun, Nicolle Pfaff und Burkhard Schäffer aus jeweils fachlicher Perspektive zu der Frage, wie sie Haltungen aktuell in ihren wissenschaftlichen Zugängen erforschen. Dabei kamen unterschiedliche Bestimmungen zur Sprache und differente Varianten der qualitativen Forschungsmethodik. Auch wurden vielfältige Forschungsfelder greifbarer gemacht.

In der Verschränkung von „Pädagogik, Professionalität und Haltungen", einem weiteren Parallelpanel, diskutierten die Tagungsteilnehmenden, wie klassische pädagogische Settings, die von interaktiven, hierarchisch organisierten Vermittlungsprozessen ausgehen, Haltungen in ihrer Genese erzeugen. Dies fokussierte auch die Opening Lecture von Arnd-Michael Nohl, in der er sich in einem länderübergreifenden Vergleich öffentlichkeitswirksamen populistischen Haltungen annahm und diese fallbezogen rekonstruierte. Die Entstehung von Haltungen ließ sich zudem bildungsbezogen im Kontext der Parallelsession „Bildung, Sozialisation und Haltungen" sowie aus professionsbezogener Perspektive in dem Panel „Schule, Professionalität und Haltungen" präzisieren. Die Rolle aktueller (post-)digitaler Forschungskulturen wurde sodann durch einen Fokus auf die „Präkonfiguration von Interpretationshaltungen durch Aufschreibesysteme" (Burkhard Schäffer) und „die technologische Bedingung (in) der qualitativen Bildungsforschung in Meta-Perspektiven zur Forschung in post-digitalen Kulturen" (Benjamin Jörissen und Elke Möller) reflektiert. Hierbei konnte auf die oft unsichtbaren, medialen Akteure aktueller Bildungs- und Biographieforschung noch einmal differenziert aufmerksam gemacht werden, was anders gelagert etwa auch im Vortrag von Kathrin Audehm und Katharina Bock geschah, in dem die Frage von Selfies aufgegriffen und in erziehungswissenschaftlicher Sicht auf den Umgang mit Haltungen diskutiert wurde.

Insgesamt wurde deutlich, wie Haltungen als programmatische Fluchtpunkte von erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischen Prozessen, handlungsleitenden Orientierungen und Legitimationsmustern pädagogischen Handelns eng an gesellschaftliche Diskurse und Wandlungsprozesse geknüpft sind und deshalb sowohl (kultur-)historisch als auch aktuell von besonderer Bedeutung für Diskussionen und Gegenstandskonstruktionen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung sind. Ein Tagungsband ist nach einem differenzierten Review-Verfahren zurzeit in Vorbereitung.
Die kommende Jahrestagung der Kommission findet vom 30. September bis 2. Oktober 2020 zum Thema „Wandel pädagogischer Institutionen – qualitativ erforschen" an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt.

*Juliane Engel (Erlangen)*

## Kommission Wissenschaftsforschung

### *Bericht zur Herbsttagung 2019*

Die Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung 2019 fand vom 25. bis 27. September unter dem Titel „Theorieverschleiß und Methoden-Friedhöfe? Theorie- und Methodenrezeption in der Erziehungswissenschaft" an der Georg-August-Universität Göttingen statt. In insgesamt 12 vornehmlich empirischen Beiträgen widmeten sich die Vortragenden der Rezeption von Theorien, Methodologien und Methoden im Spiegel unterschiedlicher Quellen (z. B. Fachzeitschriften, Lehrbücher, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Curricula, Tagungsbände) und diskutierten die Reichweite epistemologischer Referenztheorien mit Blick auf die eigene Disziplingeschichte. Das Programm der Tagung findet sich auf der Homepage der Kommission. Die Vorträge von Klaus-Peter Horn, Katharina Vogel und Jonathan Fante („*theor* in Zeitschriften der Erziehungswissenschaft 2007-2016") und Jürgen Braun, Marcus Emmerich, Oliver Holstein und Wolfgang Meseth („Die Systemtheorie (in) der Erziehungswissenschaft. Versuch einer funktionalen Analyse") rekurrierten auf Projekte, die anlässlich der Tagung bzw. in Anschluss an die vergangenen Tagungen der Kommission konzipiert wurden. Den Hauptteil der Tagung bildeten unter dem Titel „Aktuelle Projekte & Perspektiven" die (Qualifikations-)Projekte von Felix Schreiber und Colin Cramer („Was sind Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung? Entwicklung einer Systematik durch empirische Validierung einer heuristischen Klassifikation"), Susann Hofbauer („Die Zirkulation von Ideen. Die Rezeption von ‚Those who understand' in internationalen Zeitschriften), Nicole Balzer und Eva Ehlers („‚Glaubst du an die Wirklichkeit?' (Bruno Latour) – Implikationen neuer

Realismen für die erziehungswissenschaftliche (Wissenschafts-)Forschung“), Lukas Otterspeer und Christoph Haker („Grenzbearbeitungen – Verhältnisse von Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit teilnehmend objektivieren“), Janusz Wilden („Philosophie(ren) in der Erziehungswissenschaft – Exemplarische Untersuchungen zu einer (vermeintlich) ‚bedrohten Art‘ pädagogischen Wissens“), Lukas Schildknecht („Die Rückkehr der lebenden Toten. Diskursive Konturierungen von Erziehung“), Stephanie Fox („Nationale Denkstile und wandernde Epistemologien in der Erziehungswissenschaft“), Andreas Kempka („Methodische und theoretische Konjunkturen der aktuellen Jugendforschung“) und Sina Maren Mayer („Auslegungshoheit und Aneignungswut. Wissenschaftliche Argumentation zwischen Problemlöse- und Aufstiegsfunktion“). Alternative und kontrovers diskutierte Diskussionsimpulse gab Markus Rieger-Ladich in seinem hochschulöffentlichen Abendvortrag „Tom Wolfe und Andrea Fraser: Stichwortgeber*innen einer gegenhegemonialen Disziplingeschichte“. Die Tagung schloss nach dem Vortrag von Robert Kreitz („Der Beitrag der qualitativen Forschung zur Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft – eine erste Skizze“) und anregender Diskussion.

Die Kommission bedankt sich insbesondere bei den vortragenden Qualifikandinnen und Qualifikanden, die ihre Projekte so zahlreich zur Diskussion gestellt haben, sowie bei Markus Rieger-Ladich für den ebenso instruktiven wie unterhaltsamen Abendvortrag.

Die nächste Tagung der Kommission findet am 23. bis. 25. September 2020 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg zum Thema „Eine vermessene Disziplin. Forschungsprofile, Daten und Ansprüche der Erziehungswissenschaft“ statt.

## *Publikationen*

Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2020): Strukturwandel (in) der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (erscheint im Frühjahr/Sommer 2020).

*Katharina Vogel (Göttingen)*

# Sektion 5 – Schulpädagogik

## Kommission Schulforschung und Didaktik

### *Jahrestagung „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche und Gewissheiten“*

Vom 25. bis 27. September 2019 fand an der Universität Erfurt die 28. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe statt. Unter dem Titel „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche und Gewissheiten“ nahmen ca. 200 internationale Teilnehmenden an der Tagung teil. Mit dem Thema wurde das einhundertjährige Bestehen der Grundschule zum Anlass genommen, eine Bestandsaufnahme über Mythen, Widersprüche und Gewissheiten in ausgewählten Forschungsfeldern der Grundschulforschung vorzunehmen und mit aktuellen Entwicklungs- und Forschungslinien zu verknüpfen. Dabei interessierten Fragen wie: Welche großen Mythen konnten in Praxis und Öffentlichkeit trotz klarer oder aber gerade wegen Widersprüchen in den Forschungsbefunden bislang nicht ausgeräumt werden? Mit welchen Forschungsfragen, Forschungsmethodologien und -methoden kann widersprüchlichen oder lückenhaften Befunden begegnet werden? Was gilt demgegenüber als Gewissheit, als gesichertes Wissen darüber, wie und unter welchen Bedingungen professionelle Akteurinnen und Akteure der Grundschule ihre Aufgaben wahrnehmen und mit ihren Grenzen reflektiert umgehen können?

In der Verknüpfung der historischen Dimension der Grundschule mit aktuellen Forschungsergebnissen, bildungspolitischen Entwicklungen und pädagogischen Herausforderungen der Grundschule stach in den sieben Symposien und über 80 Beiträgen besonders eine Problematisierung hervor: die Nicht-Verwirklichung der „Grundschule als Schule für alle“. Schon der facettenreiche und pointierte Eröffnungsvortrag von Margarete Götz „Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege“ entlarvte das Gründungsmotto als einen Mythos; der dritte Plenarvortrag von Marcel Helbig „Keine Schule für alle. Warum Grundschulen immer ungleicher werden“ hat durch bildungssoziologische Analysen der Gegenwart an der Entlarvung des Mythos aus seiner Perspektive noch unmittelbar angeschlossen. Welches Potential eine vergleichende Erziehungswissenschaft für das Verstehen von und den Umgang mit Widersprüchen hat, stellte Christina Huf im zweiten Plenarvortrag eindrücklich dar. Ausgangspunkt ihres Beitrags „Understanding others- educating ourselves – Mythen, Widersprüche und Gewißheiten der Grundschule in der Perspektive des

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.25

Kultur(?)vergleichs“ war der Widerspruch zwischen Kindorientierung und Schulorientierung im Anfangsunterricht.

Der Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis 2019 wurde an Dr. Björn Serke von der Universität Bielefeld für seine Dissertation mit dem Titel „Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen“ verliehen.

Der Tagung vorangestellt war eine Nachwuchstagung, in der etwa 40 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Grundschulpädagogik und -didaktik einen forschungsmethodischen Input durch Forschungswerkstätten und Vorträge erhielten und gleichzeitig auch durch die Vorstellung ihrer eigenen Promotionsprojekte und der Diskussion mit erfahrenen Chairs in Kleingruppen Impulse für die Weiterarbeit gewinnen konnten. Die Nachwuchstagung wurde von der AG PriQua (Primarschulforschende in der Qualifikationsphase) unterstützt.

Der Tagungsband zur 28. Kommissionstagung wird im Herbst 2020 von Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt sowie Sandra Tänzer unter dem Titel „Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule“ im Springer-Verlag herausgegeben.

Die nächste Jahrestagung findet als Sektionstagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik unter dem Thema „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung“ vom 9. bis 11. September 2020 an der Universität Osnabrück statt.

*Merle Hummrich (Frankfurt am Main)*

## *Kommissiontagung 2019 „Unterrichtsmedien im Kontext digitalen Wandels“*

Unterricht ohne Medien ist nicht denkbar; allein schon deshalb, weil die im Unterricht zu behandelnden Sachen nur selten einfach da sind, sondern erst wahrnehmbar gemacht werden müssen. Trotz dieser zentralen Rolle sind Medien als Forschungsgegenstand in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung in den letzten Jahren eher randständig geblieben. Das Thema der diesjährigen Tagung der Kommission Schulforschung und Didaktik Unterrichtsmedien im Kontext digitalen Wandels, die am 26. und 27. September 2019 in Kooperation mit dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung an der Georg-August-Universität Göttingen stattfand, gründet dabei keinesfalls in dem Anliegen, vorrangig die Potenziale von Digitalität im Unterricht zu eruieren. In den Blick geraten sollte ebenso, ob und ggf. inwiefern digitale Medien einen

Wandel für die unterrichtliche Praxis bedeuten und wie dieser empirisch und theoretisch zu greifen wäre. Dieser Thematik widmeten sich insgesamt 18 Panelbeiträge und vier Keynotes.

Die Konferenz startete mit drei Keynotes. Der erste Beitrag des Kommunikationswissenschaftlers Friedrich Krotz beleuchtete die Mediatisierung kommunikativen Handelns, die sich gegenwärtig zentral in digitaler Form vollzieht. Krotz zufolge lässt sich etwas als mediatisiert bezeichnen, „wenn es ohne Berücksichtigung der Medien nicht zu verstehen ist." Die zweite Keynote von Sebastian Gießmann beleuchtete Medien in praxistheoretischer Perspektive und legte drei zentrale Medienpraktiken dar: Koordinieren, Delegieren sowie Registrieren/Identifizieren (vgl. Gießmann 2018: Elemente einer Praxistheorie der Medien). Bardo Herzig und Sandra Aßmann wählten für ihre Keynote einen (teil-)biographischen Rückblick auf die Entwicklung der Medienpädagogik und zeigten hierdurch Erträge sowie offene Fragen der schul-/unterrichtsbezogenen Forschung zu digitalen Medien auf. Alle drei Keynotes verwiesen dabei darauf, dass sich das Einzelmedium insofern als Forschungsgegenstand auflöst, als Medien heute nur noch als digitale Infrastruktur (Krotz und Gießmann) bzw. als digitale mediale Architektur (Herzig/Aßmann) verstanden werden könnten.

In den folgenden parallelen Panels wurden empirische Forschungsvorhaben, (Teil-)Ergebnisse empirischer Studien und theoretische Überlegungen vorgestellt und diskutiert. Mit einem ethnographischen Forschungsdesign wird beispielsweise der Frage nachzugehen versucht, inwiefern überhaupt ein Wandel der schulischen Lernkultur in einer sich digital vernetzenden Welt zu beobachten ist (Bock, Macgilchris und Rabenstein) oder es wird mittels Videographie in den Blick zu nehmen versucht, wie sich der Unterricht in einer Schule realisiert, in dem die Nutzung von Tablets verpflichtend ist (Herrle, Hoffmann und Proske). Ebenso wurden fachdidaktische Studien vorgestellt, die bspw. den Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht (Ahner) untersuchen.

Die Keynote des zweiten Tages „Avoiding digital dysfunction: Devices, practices and policies in Australian schools" hielt Nicola Johnson (Edith Cowan University Perth), die mit einem ethnographischen Forschungsdesign „everyday digital realities in schools" analysierte. Deutlich wurde hier u. a., dass insbesondere der Einsatz privater Geräte von Schülerinnen und Schülern (*bring your own device*) im Unterricht immer wieder durch eine Vielzahl technischer Faktoren (kein Wifi-Zugriff, nicht geladene Geräte, etc.) scheiterte.

Empirisch-rekonstruktive Perspektiven darauf, was überhaupt Spezifika des unterrichtlichen Einsatzes digitaler Medien sind, boten sowohl ein Beitrag von Sven Thiersch und Eike Wolf, der u. a. danach fragte, was sich eigentlich ändert, wenn – wie beobachtet – das Melden im Unterricht durch eine App im Tablet gesteuert wird, als auch ein Beitrag zu Praktiken der

Repräsentation, der analoge und digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht kontrastierte (Kalthoff und Cress). Cress spricht davon, dass digitale Medien zwar eine „Pluralisierung der Repräsentation" unterrichtlicher Inhalte ermöglichen, mahnt aber auch zur „Relativierung des Hypes um neue Medien", da sich empirisch durch jene Pluralisierung gerade nicht auch eine Transformation der unterrichtlichen Repräsentationsweisen abzeichne.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Forschung zur Verwendung digitaler Unterrichtsmedien in der Unterrichtsforschung noch am Anfang steht. Gegenwärtig befinden sich viele Projekte am Beginn oder in der Umsetzung, so dass noch wenig systematische Erkenntnisse zum Einfluss digitaler Medien auf die unterrichtliche Repräsentation, die Lernkultur oder die Spezifik dieser Medien für die unterrichtliche Vermittlung vorliegen. Die häufig angenommene Transformation von Unterricht durch Digitalisierung bleibt deshalb als empirisches Desiderat bestehen. Einen virtuellen Rundgang durch die Tagung finden Sie hier: https://spark.adobe.com/page/McdyIP1OB3Z72/.

*Thorsten Merl (Siegen)*

# Sektion 6 – Sonderpädagogik

## *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? – Bericht von der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 25. bis 27. September 2019 an der Bergischen Universität Wuppertal*[1]

Die vergleichsweise schnelle und erklärungsbedürftige Institutionalisierung der Bildungsforschung brachte viel Bewegung in die Diskurse der Erziehungswissenschaft. Unlängst fragte ein ganzes Themenheft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2018) nach dem „Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung". Überraschenderweise fehlte in diesem Themenheft die Sonderpädagogik, obwohl diese Disziplin sicherlich etwas zu ihrem Verhältnis zur Bildungsforschung zu sagen hat. Aber was ist dieses „Etwas"? Die Ausgangsthese: Sonderpädagogik und Bildungsforschung können in Anlehnung an Terhart (2002) als „fremde Schwestern" bezeichnet werden, deren Verhältnis einerseits durch Unklarheiten und Entfremdungen und andererseits durch Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gekennzeichnet ist. Diskurse über dieses Verhältnis könnten zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik und der Bildungsforschung beitragen. Diese Diskurse standen unter dem Titel „Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?" im Mittelpunkt der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE an der Bergischen Universität Wuppertal.

Der Einladung nach Wuppertal folgten etwa 200 Teilnehmende, womit die Tagung als größte deutschsprachige Tagung für Sonderpädagogik gilt. Die Tagung reihte sich in eine „Roadshow" ein, in der der Sektion mehrere neue Universitätsstandorte für Sonderpädagogik präsentiert wurden. So waren viele Teilnehmende erstmalig an der Bergischen Universität. Es waren verschiedene Disziplinen und Forschungszugänge vertreten, die mit ihren jeweiligen Perspektiven, Theorien, Methoden, Sichtweisen, Kommunikationsregeln und Wertmaßstäben auf das Verhältnis von Sonderpädagogik und Bildungsforschung schauten. Dementsprechend war ein Ziel der Tagung ein wertschätzender, aber kritisch-konstruktiver Diskurs zwischen unterschiedlichen disziplinären, methodischen und wissenschaftstheoretischen Zugängen.

Eröffnet wurde die Tagung von den Tagungsorganisatorinnen und Tagungsorganisatoren, gefolgt von Grußworten des Rektors der Bergischen Universität Wuppertal Lambert Koch, der Vorsitzenden des Instituts für

1 Der Bericht erscheint sowohl in den Mitteilungen der DGfE (Erziehungswissenschaft) als auch in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.26

Bildungsforschung Susanne Buch sowie Christian Lindmeier als Vorsitzender der Sektion Sonderpädagogik der DGfE.
Das Tagungsprogramm selbst war so vielfältig wie die Teilnehmenden. Die drei Tagungstage bestanden aus 59 Einzelvorträgen, 11 Symposien mit nochmals 36 Vorträgen, einer Debatte, einer Round Table Discussion und 18 Postern. Gerahmt wurde die Tagung von drei Keynotes, die das Tagungsthema aus ihrer jeweiligen Perspektive beleuchteten. Für die Keynotes wurden drei herausragende Forscherinnen bzw. Forschern gewonnen, die sowohl im Spannungsfeld von Sonderpädagogik und Bildungsforschung arbeiten als auch einen kritisch-konstruktiven, aber stets offenen und wertschätzenden Diskurs pflegen. Die erste Keynote wurde von Elisabeth Moser Opitz, Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Integration an der Universität Zürich, gehalten. In ihrem Vortrag „Bildungsforschung: (Un)heimliche Agenda der Sonderpädagogik oder verpasste Chance?“ ging sie der These nach, dass der Diskurs um die sogenannte realistische Wendung der Erziehungswissenschaft (Hinwendung zu empirischen Forschungsmethoden) erst seit Kurzem in der Sonderpädagogik geführt wird – obwohl die realistische Wendung bereits als heimliche Agenda in der sonderpädagogischen Forschung Einzug gehalten hat. Sie plädierte folglich für einen offenen Diskurs der beiden Disziplinen, der beispielsweise durch „Denkkollektive“, gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Theoriebildung und Empirie, vorangebracht werden könne. Die zweite Keynote am zweiten Tag wurde von Birgit Werner, Professorin am Institut für Sonderpädagogik für Pädagogik und Didaktik im Arbeitsbereich Pädagogik der Lern- und Entwicklungsförderung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, gehalten. Unter dem Titel „‚500€ – es gehen noch Strom, Wasser und Heizung runter‘ – Ist das noch oder schon Mathematik? Annäherungen zwischen Bildungsforschung, Fachdidaktik und Sonderpädagogik“ beschrieb sie die Anlage sowie ihre Erfahrungen in einem interdisziplinären Forschungsprojekt, in dem unter gemeinsamer Beteiligung und Abstimmung der drei Disziplinen mathematische Testaufgaben für ein Large-Scale Assessment entwickelt wurden. Birgit Werner zeigte Wege auf, wie verschiedene Perspektiven unter Verfolgung eines gemeinsamen Ziels durch „fruchtbare Irritationen“ erfolgreich voneinander profitieren können, ohne ihr disziplinäres Selbstverständnis aufzugeben. Die dritte Keynote hielt Jürgen Budde, Professor für Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der EuropaUniversität Flensburg. Unter dem Titel „Welchen Beitrag leistet rekonstruktive Inklusionsforschung zur Bearbeitung des Spannungsfeldes Sonderpädagogik und Bildungsforschung?“ konstatierte er, dass Sonderpädagogik nur eingeschränkt konflikthaft zu empirisch orientierter Bildungsforschung stehe. Er argumentierte, dass Sonderpädagogik als empirische Bildungs- und Erziehungswissenschaft zu gelten habe und mögliche Konflikte auch darin begründet seien, dass

wesentliche erziehungswissenschaftliche Begriffe kaum in der empirischen Bildungsforschung aufgegriffen wurden. Rekonstruktive empirische Ansätze könnten nicht intendierte Effekte und konstitutive Spannungslinien analysieren und sichtbar machen.
Die zahlreichen weiteren Vorträge und Poster können aufgrund ihrer Vielzahl an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Hierzu sei auf den online verfügbaren Abstractband (www.dgfe2019sp.uni-wuppertal.de) sowie auf den ausführlichen Tagungsband verwiesen, der 2020 erscheinen soll (Grosche et al., in Vorb.). Zusätzlich zu den Vorträgen und Postern waren eine öffentliche Debatte zu „Sonderpädagogik als Wissenschaft – zwischen Einheit und Differenz" (Jan Kuhl und Andreas Kuhn) sowie eine Round Table Discussion über die neuen KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen Teil des Programms (Ulrich Heimlich). Zusätzlich wurden drei Posterpreise, gemeinsam finanziert durch den Waxmann-Verlag und die Sektion Sonderpädagogik, an Bodo Przibilla (Bergische Universität Wuppertal), Nina C. Jansen (Bergische Universität Wuppertal) und Annika Endres (Universität Koblenz-Landau) verliehen. Die Sektion Sonderpädagogik der DGfE vergab zudem den Wissenschaftspreis der Sektion an Raphael Koßmann und Anne Piezunka für ihre Dissertationsschriften.

Das wissenschaftliche Tagungsprogramm wurde ergänzt durch ein abwechslungsreiches Rahmenprogramm inkl. mehrerer Stadtführungen in Wuppertal und einem Conference Dinner in der Historischen Stadthalle, eine der bedeutendsten Sehenswürdigkeiten der Stadt Wuppertal.

Rückblickend lässt sich die Tagung aus (mindestens) dreierlei Gründen als erfolgreich bewerten: Erstens erreichte die Tagung sehr viele Teilnehmende: Offensichtlich erschienen der Standort und das Tagungsthema einladend. Zweitens ist die Breite der Diskurse zu nennen: Personen ganz verschiedener Disziplinen und Forschungszugänge folgten unserem Aufruf. Drittens erlebten wir die Art der Diskurse als sehr positiv: Sie wurden nicht gescheut, sondern offen gelebt – dies aber bei einer stets wertschätzenden Diskurskultur. Somit denken wir, dass wir mit dieser Tagung die Bergische Universität Wuppertal als würdigen Standort sonderpädagogischer Forschung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE vorstellen konnten.

*Michael Grosche, Jasmin Decristan, Christian Huber,*
*Friedrich Linderkamp und Karolina Urton (Wuppertal)*

## Literatur

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2018): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Erziehungswissenschaft – Mitteilung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 29, 56.

Grosche, Michael et al. (Hrsg.) (in Vorb.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, Ewald (2012): Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, 2, S. 77-86.

# Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

## Kommission Sozialpädagogik

### *Bericht von der Theorie AG*

Die alljährliche Theorie AG der Kommission Sozialpädagogik fand 2019 vom 6. bis 7. Dezember im Haus Neuland (Bielefeld-Sennestadt) statt. Thematisch hatte die Planungsgruppe neben dem offenen Teil am ersten Tag einen Themenschwerpunkt unter der Überschrift „Subjekte – Subjektivität – Subjektivierung: vom Subjekt in der sozialpädagogischen Theorie" gestaltet. Diesen eröffnete Michael Winkler von der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit seinem Abendvortrag „Zum Subjektbegriff der sozialpädagogischen Theorie". Winkler gelang dabei eine beeindruckende historische Verortung der sozialpädagogischen Thematisierung und Dethematisierung des Subjektbegriffs, mit der er zugleich für eine Reanimation der sozialpädagogischen Subjektdebatte plädierte. Am Samstagvormittag schlossen daran die beiden Impulsvorträge an: Zunächst startete Albert Scherr von der PH Freiburg mit seinen Überlegungen zu „Subjektivität sozialer situierter Individuen". Er ging dabei der Frage nach, von welchen Annahmen über Subjektivität Theorien der Sozialen Arbeit sinnvollerweise ausgehen können. Birte Klinger von Universität Bielefeld reflektierte in ihrem Vortrag, den sie entlang der Fragestellung „Anerkennung als Unterwerfung?" aufbaute, die poststrukturalistische Subjektkritik der vergangenen Jahrzehnte in ihrer Relevanz für die sozialpädagogische Theoriebildung. Ihre anerkennungstheoretische Grundlegung nahm Marie Frühauf (Bergische Universität Wuppertal) in ihrem anschließenden Kommentar zum Anlass, aus einer feministisch-psychoanalytischen Perspektive unter der Überschrift „Das Subjekt als Frage der Norm" auf die Bedeutung des Imaginären für die Subjektkonstitution im Kontext sozialpädagogischer Theoriebildung hinzuweisen.

Welche Bedeutung subjekt- und subjektivierungstheoretischen Fragen für die sozialpädagogische Theoriebildung zukommt, symbolisierte im Rahmen der Theorie AG 2019 darüber hinaus die Tatsache, dass sich bereits die Mehrheit der Vorträge im thematisch offenen Teil am ersten Tag dem Schwerpunktthema annahm. Pascal Bastian von der Universität Koblenz-Landau eröffnete die Debatte mit seinem Vortrag „Abschied vom Subjekt? Das Urteilsnetzwerkmodell als nicht-anthropozentrischer Ansatz sozialpädagogischer Professionalität". Daran schloss Michael May von der Hochschule RheinMain mit Überlegungen zu „Konturen einer nicht-subjektivistischen Theorie der Subjektivität" an. Vertreterinnen und Vertreter des Arbeitskreises Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg sprachen

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.27

schließlich zur Frage, welches „Modell von Subjektivität in den Hilfen zur Erziehung“ in den Blick zu nehmen sei. Diese Vorträge wurden von dem Vortrag von Christian Niemeyer (TU Dresden) ergänzt, der auf Basis seines jüngst veröffentlichten Buches „Sozialpädagogik als Sexualpädagogik“ die Frage einer angemessenen Reflexion von Kinderschutz, Körperlichkeit und kindlicher Sexualität bearbeitete.

Die Theorie AG 2019 verdeutlichte in überraschender Klarheit, welche immense Relevanz subjekt- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven und Positionen für die sozialpädagogische Theoriebildung zukommt – und dies nicht entgegen der subjektkritischen Einwände, wie sie vor allem poststrukturalistisch und sozialkonstruktivistisch seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts vermehrt formuliert wurden, sondern trotz und mit diesen Einwänden: Subjektivität kann offensichtlich nicht mehr als gegebene Autonomieannahme konzipiert werden, sondern ist als historische Formation, in ihrer Relationalität und Gesellschaftlichkeit, zu denken. Die entsprechenden subjekttheoretischen und subjektivierungstheoretischen Konkretionen, die bildungs- und erziehungstheoretische, persönlichkeitstheoretische, gesellschaftstheoretische und kulturtheoretische Bestimmungsversuche dazu anbieten können, ist in den kommenden Jahren zu klären. Damit ist eine zentrale Aufgabe für die zukünftige sozialpädagogische Theoriebildung formuliert.

*Fabian Kessl (Wuppertal)*

## *Empirie AG*

Die diesjährige Empirie-AG Sozialpädagogik wird am 26. bis 27. Juni 2020 im Haus Neuland stattfinden und bietet eine Plattform für interessierte Kolleginnen und Kollegen Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten zu bekommen beziehungsweise ihre eigenen Arbeiten dem Fachpublikum zu präsentieren. Darüber hinaus wird das Organisationsteam der Empirie-AG auf dem DGfE-Kongress in Köln neu gewählt werden und einige Kolleginnen sowie Kollegen haben angekündigt sich nach vielen Jahren des Engagements nicht erneut zur Wahl zu stellen. Die Wahl des neuen Organisationsteams wird auf der Kommissionssitzung des nächsten DGfE-Kongresses in Köln stattfinden. Der Vorstand dankt dem bisherigen Organisationsteam bestehend aus Karin Bock, Sandra Landhäußer, Gertrud Oelerich und Werner Thole herzlich für die jahrelang geleistete Arbeit.

## *AG staatliche Anerkennung*

Die Arbeitsgruppe staatliche Anerkennung hat sich am 7.Oktober 2019 an der JGU Mainz getroffen. Beteiligt an der Arbeitsgruppe sind Kolleg*innen aus dem ganzen Bundesgebiet. Neben der Diskussion um die mittlerweile veröffentlichte Stellungnahme der Kommission Sozialpädagogik zur

staatlichen Anerkennung war ein thematischer Schwerpunkt der Diskussion das Verhältnis Fachlichkeit – Fachkräftegebot – Staatliche Anerkennung im Kontext universitärer, erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialpädagogischer Studiengänge, welche über die AG hinaus zu erweitern und zu vertiefen sind. Hierzu hat Christine Wiezorek vorgeschlagen, an der Universität Gießen eine Workshoptagung zur staatlichen Anerkennung gemeinsam mit einigen Kolleginnen und Kollegen aus der AG zu organisieren, welche im Juni 2020 stattfinden wird.

## *Thematischer Austausch mit dem Vorstand der DGSA*

Sowohl der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik als auch der Vorstand der DGSA aber auch der Bundeskongress Soziale Arbeit möchten das Thema (De-)Professionalisierung Sozialer Arbeit weiter bearbeiten. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels entwickeln sich neue Studiengangsformen, wie z. B. Angebote zum dualen Studium der Sozialen Arbeit, und findet ein Ausbau privater Hochschulen statt. Darüber hinaus werden immer wieder politische Forderungen laut, etwa das Fachkräftegebot durch kürzere Ausbildungszeiten aufzuweichen. Hier ist eine Stellungnahme der DGfE-Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit und des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu der von der KMK geplanten Ausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“ veröffentlicht. Hier besteht von beiden Fachgesellschaften ein Bedarf, diese Entwicklungen systematisch zu beobachten und sich zu diesen zu positionieren. Dazu sollen auch die nächsten anstehenden Tagungen etwa der Kommission Sozialpädagogik und der DGSA 2021 sowie der nächste Bundeskongress Soziale Arbeit Foren bieten, in denen die dringend notwendigen Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Fassetten der Thematik vorangetrieben werden.

Weiteres gemeinsames Thema der beiden Fachgesellschaften ist die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Tendenzen, welche als zentral erachtet werden. Auch hier werden im engen Austausch in und Kooperation – zusätzlich mit der Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit – miteinander Tagungen sowie Workshops angeboten, welche sich sowohl als einen inhaltlichen Austausch zur Selbstvergewisserung verstehen, als auch die Frage aufgreifen, wie Ausbildungsgänge diesem komplexen, gesellschaftlichen und politischen Thema gerecht werden können, wie Auseinandersetzungen mit ‚rechten‘ Studierenden in Seminaren geführt werden oder wie mit Praktika umzugehen sind, in denen ‚rechtes‘ Gedankengut vermittelt wird.

### *Netzwerktreffen der jungen Wissenschaft*

Das jährliche Netzwerktreffen der jungen Wissenschaft Soziale Arbeit fand am 9. Oktober 2019 an der Universität Erfurt statt. Am Treffen beteiligten sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Standorten in Deutschland. Zentrales Thema der Tagung war die Frage nach dem Stand der Professionsforschung in der Sozialen Arbeit. Als Referent konnte Stefan Köngeter gewonnen werden. Weiterhin wurden Themen zu den Arbeitsbedingungen in der jungen Wissenschaft diskutiert. Jens* von P. berichtet über ein berufsbiographisches Interviewprojekt mit Kolleginnen und Kollegen. Auf dem Netzwerktreffen hat sich Svenja Marks bereit erklärt, die etablierte Mailingliste „JuWiSozA“ nach Jahren der administrativen Pflege von Meike Wittfeld zu übernehmen. Für diese überaus wichtige Arbeit bedankt sich das Netzwerk bei den beiden engagierten Kolleginnen. Das Netzwerk freut sich für die kommende Jahrestagung im Oktober 2020 an der Universität Siegen eingeladen sein zu dürfen.

*Bettina Hünersdorf (Halle) und Mischa Engelbracht (Erfurt)*

## Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

### *Aktivitäten der Vorsitzenden*

## Gemeinsame Stellungnahme mit dem Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“

Die Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit und der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ haben gemeinsam eine öffentliche Stellungnahme zu der von der KMK geplanten Ausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“ verfasst. Darin problematisieren wir deutlich die Deprofessionalisierungstendenzen im frühkindlichen Sektor, die sich auch in dem Bestreben der KMK wiederfinden lassen. Diese Stellungnahme ist auf der Homepage der Kommission abrufbar (https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedago gik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/stellungnahmen.html). Wir danken dem beteiligten Vertreter und der beteiligten Vertreterin des Studiengangstags, Peter Cloos und Sabina Schutter für die konstruktive Zusammenarbeit.

## Kommissionstagung 2021 an der Universität Koblenz-Landau

Melanie Jester und Thilo Schmidt (Universität Koblenz-Landau) werden gemeinsam mit den Vorsitzenden der Kommission die nächste Kommissionstagung von Mittwoch, 10. März bis Freitag, 12. März 2021 am Campus Landau ausrichten. Die inhaltliche Ausrichtung der Tagung und ein Call for Paper werden im Laufe des Frühjahrs 2020 auf der Homepage der Kommission bekannt gegeben.

### *Aktivitäten der Kommission*

## Bericht zur gemeinsamen Tagung der Empirie- und Theorie-AG

Am 7. und 8.11.2019 trafen sich die Empirie- und die Theorie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit zu einer gemeinsamen Tagung „‚Qualität' in der Pädagogik der frühen Kindheit – Neue empirische und theoretische Perspektiven" am Deutschen Jugendinstitut in München. Thematisiert wurde mit ‚Qualität' ein Konstrukt, das in der PdfK in den letzten Jahren u. a. auf der Ebene politischer Steuerungsprozesse (Gute-Kita-Gesetz) verstärkt Wirkmacht entfaltet. Ausgangspunkt der Tagung waren die aktuellen frühpädagogischen, fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Diskurse um pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und darüber hinaus. Den Fokus bildeten erstens relevante aktuelle empirische Fragen und theoretische Zugänge im Qualitätsdiskurs; zweitens Wert- und Normvorstellungen frühpädagogischer Qualitätsmessinstrumente und damit ermittelte Befunde im wissenschaftlichen und frühpädagogischen Qualitätsdiskurs, drittens paradigmatische Verständigungen und viertens Desiderata wissenschaftlichen Forschens und wissenschaftlicher Analysen im Qualitätsdiskurs.

Mit vier Plenumsvorträgen und 15 thematisch gebündelten Vorträgen in acht Sessions war das Tagungsprogramm umfangreich. Als geladene Referierende trugen Susanne Viernickel (Universität Leipzig) und Elmar Drieschner (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) im Plenum vor. Viernickel stellte die wissenschaftliche Begründung struktureller Qualitätskriterien in den Mittelpunkt und formulierte daraus Ansprüche an politische Steuerung. Drieschners Vortrag zielte auf das Verhältnis von Erziehungs- und Bildungstheorie und frühpädagogischem Qualitätsdiskurs. Damit wurde ein Rahmen gespannt, innerhalb dessen ein breites Spektrum an empirischen, method(olog)ischen und theoretisch-analytischen Beiträgen verortet werden konnte: Einige Beiträge setzen sich mit den in der Pädagogik der frühen Kindheit verbreiteten standardisierten Verfahren zur Messung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen auseinander. Dabei wurden

neue Ergebnisse sowie Vorzüge und Grenzen insbesondere quantitativer Forschungszugänge lebhaft diskutiert. Mehrere Beiträge widmeten sich empirisch und/oder theoretisch der kindlichen Perspektive auf Qualität in Kindertageseinrichtungen. Auch Familie und Kita-Träger wurden in den Blick genommen, indem etwa die Qualität der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen mit Familien bzw. Trägern untersucht wurde.

Insbesondere in den Sessions wurde eine von beiden Arbeitsgemeinschaften favorisierte Werkstattatmosphäre realisiert, die ein gemeinsames Nachdenken und (Weiter-)Entwickeln ermöglichte. Großen Raum nahm die Diskussion des Spannungsfeldes von (kritischer) Distanz zum Qualitätsbegriff einerseits und (notwendiger) Affirmation andererseits ein. Auch die Erweiterung möglicher Qualitätsbegriffe wurde diskutiert. Desiderata aus empirischer Sicht zeigten sich unter anderem in Bezug auf die Themen Trägerqualität, Leitungsqualität und Vernetzung von Kitas im Sozialraum. Die aktuelle Richtlinie zur Förderung der „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ des BMBF könnte hier in den nächsten Jahren neue Impulse setzen.
Mit nahezu 90 Teilnehmenden war die Tagung gut besucht. Über die große Resonanz der Tagung und den intensiven Austausch bedanken wir uns bei allen Beteiligten.

*Gerald Blaschke-Nacak (Berlin), Judith Durand (München), Thilo Schmidt (Koblenz Landau), Ursula Stenger (Köln) und Claus Stieve (Köln)*

## Empirie-AG 2020

Die 7. Empirie-AG findet am 24. und 25. Juli 2020 zum Thema „Methodenvielfalt und innovative methodische Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit“ statt. Veranstaltungsort ist das Bonifatiuskloster Hünfeld bei Fulda. Mit diesem Thema werden aktuelle Diskussionen in der Sozialforschung aufgegriffen, wie deren Methoden angesichts vielfältiger gesellschaftlicher aber auch technischer Wandlungsprozesse innovativ weiterentwickelt werden können. So ist die zunehmende Komplexität der Forschungsgegenstände und entsprechend die Ausdifferenzierung der Forschungsfragen in empirischen Projekten mit einer Forderung nach Multiperspektivität als auch Methodenintegration und -triangulation für einen hohen Erkenntnisgewinn verbunden. Geplant sind drei unterschiedliche Formate: Keynotes, Vorträge, Workshops. Mit den Workshops ist ein Format vorgesehen, um Beiträge zu integrieren, die nicht dezidiert auf das Tagungsthema bezogen sind. Allerdings werden aufgrund der begrenzten Programmkapazität Beiträge mit Bezug zum Tagungsthema bevorzugt berücksichtigt. Die Tagung wird von Lars Burghardt, Judith Durand, Svenja Peters, Regine Schelle und Katrin Wolstein organisiert und durchgeführt.

*Judith Durand (München)*

## Theorie-AG 2020

Im November 2020 wird die Theorie-AG ihre 12. Theoriewerkstatt ausrichten. Die Planungen laufen derzeit; weitere Informationen finden Sie hierzu auf der Homepage der Kommission.

## Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Das aktuelle Sprecherinnen- und Sprecher-Team der „Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen“ bilden Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), Lars Burghardt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Magdalena Hartmann (Leibniz Universität Hannover).

Die 17. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler findet am 25. und 26. September 2020 an der Leibniz Universität Hannover statt. Magdalena Hartmann und Lisa Disep sind für die Organisation zuständig.

Der Herausgeberinnenband der Nachwuchsgruppe „Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten“ (hrsg. v. Bloch/Kluge/Trân/Zehbe) wird im Sommer/Herbst 2020 bei Beltz Juventa erscheinen. Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden sich auf der Homepage der Kommission.

*Bianca Bloch (Gießen)*

# Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

## *Bericht zum Workshop Sektionsentwicklung*

Frauen- und Geschlechterforschung ist gegenwärtig an vielen Stellen nicht nur gesellschaftspolitisch durch antifeministische und rechtspopulistische Tendenzen einerseits und Diversitäts-Perspektiven auf Ungleichheitsverhältnisse andererseits herausgefordert. Auch im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs stehen etablierte wie neue thematische, theoretische und methodologische Perspektiven sowie deren Verknüpfung und Weiterentwicklung zur Debatte. Derzeit ist auch die personelle Zusammensetzung der Sektion, die auf die in den 1980er Jahren gegründete AG Frauenforschung in der DGfE zurückgeht, einzigartig: Sie reicht von Angehörigen der Gründerinnengeneration bis hin zu jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die gerade eine Forschungstätigkeit aufnehmen. In der Annahme, dass dies ein guter Zeitpunkt ist, sich aktiv mit Fragen der Sektionsentwicklung auseinanderzusetzen, lud der Vorstand der Sektion daher am 13. und 14. Februar 2020 zu einem Sektionsentwicklungsworkshop in das Tagungshaus des Klosters Hünfeld ein. 26 langjährige ebenso wie neue Mitglieder der Sektion meldeten sich für den Workshop an, weitere gaben in Abwesenheit mit schriftlichen Statements Diskussionsimpulse. Unter Einbeziehung vieler unterschiedlicher Perspektiven kam es zu einem produktiven Austausch über Vergangenheit und Zukunft, Weitergabe und Veränderung, Herausforderungen und Ressourcen, Selbstverständnis und Visionen der Sektion. Zur Diskussion standen unter anderem relevante zu bearbeitende Themen, Praktiken und Formate der Zusammenarbeit in der Sektion, disziplinpolitische Überlegungen, Strategien der Forschungsförderung sowie der Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen und Herausforderungen in der Lehre.

## *Vorstandsarbeit*

Richtigstellung: Im Heft 59 der Erziehungswissenschaft haben wir anstelle von Prof. Dr. Sabine Toppe fälschlicherweise Prof. Dr. Jutta Hartmann als Mitglied des ehemaligen Vorstands der Sektion genannt. Wir bedauern diesen Fehler außerordentlich und möchten uns bei Prof. Dr. Sabine Toppe dafür entschuldigen und uns natürlich herzlich bei ihr für die geleistete Arbeit im Vorstand der Sektion bedanken.

Der Sektionsvorstand beteiligt sich am Arbeitstreffen „Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der DGfE“ am 28. Februar 2020 in Berlin und setzt sich für die systematische Berücksichtigung der Geschlechterdimension im (sexuellen) Gewaltverhältnis und geschlechtergeschichtliche Bedingungen

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.28

sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen ein. Zudem ist die Sektion auch auf dem DGfE-Kongress 2020 in Köln mit diesem Thema präsent: 18. März 2020, Symposium „Sexualität – Gewalt – Geschlecht. Bilanz und Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ (Prof. Dr. Elke Kleinau/Dr. Jeannette Windheuser).

## *Aktivitäten der Sektion: Sektionsentwicklung*

Für die XIV. Arbeitstagung Gender-Studies in der Historischen Bildungsforschung am 10. und 11. Juli 2020 an der Universität zu Köln (Prof. Dr. Elke Kleinau und Dr. Wolfgang Gippert) werden Abstracts bis 30. April 2020 erbeten (Kontakt: wgippert@uni-koeln.de).

## *Veröffentlichungen der Sektion*

In der Schriftenreihe der Sektion wurde soeben von Eva Breitenbach, Walburga Hoff und Sabine Toppe der Tagungsband „Geschlecht und Gewalt. Diskurse, Befunde und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung“ herausgegeben.

Das Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erscheint im März 2020 im 16. Jahrgang mit dem Themenschwerpunkt „Generation und Sexualität“ (Herausgeberinnen Elke Kleinau und Jeannette Windheuser).

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

# Sektion 14 – Organisationspädagogik

## *Tagungen*

Die nächste Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ findet vom 27. bis 28. Februar 2020 an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel statt. Im Vorfeld der Jahrestagung wird vom 26. bis 27. Februar 2020 das sechste Forum „Pädagogische Organisationsforschung“ für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase veranstaltet. Im Rahmen der Tagung werden insgesamt ca. 35 Vorträge in fünf Foren präsentiert. Für die Keynote-Vorträge konnten Christiane Thompson (Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Thomas Klatetzki (Universität Siegen) gewonnen werden. Darüber hinaus wird es auch eine Posterpräsentation geben, um die Vorstellung möglichst vieler aktuell laufender Forschungsprojekte zu ermöglichen. Beiträge zum Thema „Organisation zwischen Theorie und Praxis“ sowie weitere Beiträge zu organisationspädagogischen Fragestellungen können für das nächste Jahrbuch Organisationspädagogik eingereicht werden. Ein Call for Papers wird im Anschluss an die Tagung verschickt.

## *Aktivitäten der Sektion*

An der Universität Erlangen-Nürnberg fand im Oktober 2019 zum ersten Mal ein Arbeitstreffen von Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Organisationspädagogik statt, um die an den verschiedenen Hochschulen im deutschsprachigen Raum laufende akademische Ausbildung in Organisationspädagogik hochschulübergreifend abzustimmen. Nach einer Vorstellungsrunde zu den Studienangeboten und insbesondere zu den Master-Studiengängen an den einzelnen Hochschulstandorten wurde ein gemeinsamer Text erarbeitet, der die inhaltliche Ausrichtung eines organisationspädagogischen Studiums sowie das berufliche Profil organisationspädagogischer Absolventinnen und Absolventen im Stil eines knappen Leitbildes darstellt und für den Internetauftritt an den einzelnen Standorten verwendet werden kann. Die Idee zu dem Arbeitstreffen war im Rahmen des Barcamp auf der Jahrestagung 2019 in Trier entstanden, der Austausch soll im nächsten Jahr fortgesetzt werden.

Ebenfalls im Rahmen des Barcamp in Trier entstand die Idee, eine Arbeitsgruppe zum Thema „Kritische Organisationspädagogik“ zu initiieren. Das erste Arbeitstreffen fand im Oktober 2019 in Erlangen statt. Auf Grundlage von mehreren Impulsvorträgen, die sich mit Bedingungen und Möglichkeiten kritischer organisationspädagogischer Forschung beschäftigten, wurde im Rahmen eines Open Space das Thema bearbeitet, wie die Fragen lauten, auf die eine kritische Organisationspädagogik Antworten geben will. Die

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.29

Arbeitsgruppe plant im Jahr 2020 ein weiteres Treffen (für Informationen: nicolas.engel@fau.de)
Auf dem DGfE-Kongress im März 2020 in Köln ist die Organisationspädagogik mit Symposien, Arbeitsgruppen und Einzelvorträgen vertreten. Auch findet zum ersten Mal eine Sektionssitzung statt, die als ein offenes und partizipatives Forum für Mitglieder und Interessierte geplant ist. Sowohl für die ECER 2020 in Glasgow als auch für das Focal Meeting der WERA 2020 in Santiago de Compostela liegen zahlreiche Einreichungen mit organisationspädagogischem Schwerpunkt vor.

## *Veröffentlichungen der Sektion*

Im Rahmen der Weiterentwicklung ihrer Publikationsstrategie hat die Sektion Organisationspädagogik mit dem Jahrbuch Organisationspädagogik ab 2019 ein neues Veröffentlichungsformat gestartet, das ebenfalls in der Reihe „Organisation und Pädagogik“ bei Springer VS erscheint. Dazu gibt es jährlich einen Call for Papers. Das Jahrbuch beinhaltet neben einem thematischen Schwerpunkt, der sich am Thema der jeweiligen Jahrestagung orientiert auch einen kleineren Teil für allgemeine organisationspädagogische Beiträge. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Das erste Jahrbuch trägt den Titel „Organisation und Verantwortung“ und erscheint im Frühjahr 2020. Das zweite Jahrbuch zum Schwerpunktthema „Organisation über Grenzen“ ist derzeit in Vorbereitung. Das neu gegründete Editorial Board für das Jahrbuch trifft sich jährlich im Rahmen der Jahrestagungen.

*Claudia Fahrenwald (Linz), Nicolas Engel (Erlangen-Nürnberg),*
*Christian Schröder (Saarbrücken), Andreas Schröer (Trier)*
*und Susanne Maria Weber (Marburg)*

# NOTIZEN

## *Projekt:* Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE)

*Projektleitung:* Dr. Monja Schmitt, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi)), Dr. Cornelia Gresch, Prof. Dr. Petra Stanat (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen e. V. an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB)), Prof. Dr. Katrin Böhme (Universität Potsdam (UP)), Prof. Dr. Michael Grosche (Bergische Universität Wuppertal (BUW))

*Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:* Amelie Labsch und Johanna Greiner (beide LIfBi), Lena Külker (IQB), Annemarie Michel, Maja Stegenwallner-Schütz, (beide UP), Janine Schledjewski (BUW)

*Gefördert durch:* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

*Laufzeit:* Dezember 2016 bis Mai 2021

*Kurzbeschreibung*: In Folge der zunehmenden Bestrebungen, im deutschen Bildungssystem Inklusion umzusetzen, werden immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) an allgemeinen Schulen unterrichtet. Dabei ist es notwendig, für diese Schülergruppe geeignete Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote an den Regelschulen zu etablieren. In Deutschland gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen und Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts (vgl. z. B. Blank 2015; Gresch/ Kuhl/Külker im Erscheinen). Dies betrifft auf der einen Seite strukturelle schulische Bedingungen wie beispielsweise die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Ausstattung der Schulen mit Räumen oder Sachmitteln oder auch die personellen Ressourcen. Auf der anderen Seite unterscheiden sich auch die innerschulischen Prozesse teilweise erheblich – beispielsweise die Zusammenarbeit im Kollegium (Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006; Lütje-Klose/Urban 2014) oder die Organisation (Grosche/Vock 2018) und Gestaltung des gemeinsamen Lernens (Moser Opitz 2014). Bislang ist wenig und zumeist nur auf regionaler Ebene darüber bekannt, wie und unter welchen Rahmenbedingungen Schulen den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gestalten und welche Folgen die unterschiedlichen

Rahmenbedingungen und Prozesse für die Entwicklung aller beteiligten Schülerinnen und Schüler haben.

Hier setzt das Projekt „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE)“ an. Das interdisziplinäre Kooperationsprojekt geht der Frage nach, unter welchen Rahmenbedingungen allgemeine Schulen arbeiten, an denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, wie die innerschulischen Prozesse organisiert sind und welche Umsetzung zu einer erfolgreichen individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf führt.

Zur Beantwortung der inhaltlichen Fragestellungen werden drei Teilstudien realisiert: Deutschlandweit wurden im Frühjahr 2018 Leiterinnen und Leiter von ausgewählten Schulen im Sekundarbereich I gebeten, einmalig an einer Onlinebefragung teilzunehmen (Teilstudie I). Schülerinnen und Schüler an Schulen der Teilstudie I sowie an weiteren ausgewählten Schulen werden in einer zweiten Teilstudie seit dem Jahr 2019 längsschnittlich begleitet. Neben dem Einsatz von Kompetenztests und Fragebögen werden auch die Schulleitungen sowie die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte sowie sonderpädagogische Lehr- und Fachkräfte der Schülerinnen und Schüler schriftlich befragt. Im Rahmen der Erhebung in der sechsten Jahrgangsstufe werden auch die Eltern der teilnehmenden Kinder befragt, im Rahmen der Erhebung in der siebten Jahrgangsstufe zudem die Schulbegleitung, sofern Schülerinnen und Schüler durch eine solche unterstützt werden. Eine weitere Erhebung ist für das Jahr 2020 geplant. Dann werden im Rahmen der Teilstudie III auch ausgewählte Lehrkräfte und die jeweiligen sonderpädagogischen Lehr- oder Fachkräfte gebeten, ein Unterrichtstagebuch zu führen.

Im Fokus des Projekts stehen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „emotional und soziale Entwicklung“. Da in Teilstudie II alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassenstufen zur Teilnahme an der Studie eingeladen wurden, bietet das Projekt darüber hinaus die Möglichkeit, im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses auch andere Aspekte von Diversität in die Analysen mit einzubeziehen, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsschwächen oder sprachlichen Schwierigkeiten. Als Indikatoren für das Gelingen des inklusiven Unterrichtens werden gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention neben den fachlichen Kompetenzen in Mathematik und Lesen auch weitere Bildungsziele, wie u. a. Persönlichkeitsentfaltung, soziale Teilhabe oder alltagskompetentes Handeln berücksichtigt (vgl. Piezunka/Gresch/Wrase 2018).

Auf Basis der erhobenen Informationen sollen mit INSIDE Faktoren herausgearbeitet werden, die zum Gelingen inklusiven Lernens beitragen. Die Erkenntnisse können Anhaltspunkte für die Entwicklung bildungs- bzw.

inklusionspolitischer Strategien und Reformmaßnahmen bieten. Die Datensätze aus dem INSIDE-Projekt werden als Scientific Use Files aufbereitet und stehen nach Projektabschluss für Sekundäranalysen zur Verfügung.

*Kontakt:* Dr. Monja Schmitt, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi)), Wilhelmsplatz 3,96047 Bamberg, Tel.: +49 51 863 3425, E-Mail: monja.schmitt@lifbi.de; Dr. Cornelia Gresch (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel.: +49 30 2093 46 515, E-Mail: cornelia.gresch@iqb.hu-berlin.de.

## Literatur

Blanck, Johanna, M. (2015): Die vielen Gesichter der Inklusion. Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark. In: WZBrief Bildung Nr. 30. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. http://hdl.handle.net/10419/111407 [Zugriff: 22. Oktober 2019].

Gresch, Cornelia/Kuhl, Poldi/Külker, Lena (im Erscheinen). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion an Grundschulen in Deutschland. In: Gresch, Cornelia/Kuhl, Poldi/Grosche, Michael/Sälzer, Christine/Stanat, Petra (Hrsg.): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Piezunka, Anne/Gresch, Cornelia/Wrase, Michael (2018): Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369 [Zugriff: 22. Oktober 2019].

Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2, S. 205-219.

Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 112-123.

Grosche, Michael/Vock, Michael (2018): Inklusion. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 260-269.

Moser Opitz, Elisabeth (2014): Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamen Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unter-

richt. In: Zierer, Klaus/Reusser, Kurt (Hrsg.): Jahrbuch für allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 52-68.

# „Brave New World?!“ – Dynamiken (in) der Erziehungswissenschaft

## Reflexionen zum I. Studierendenkongress der Erziehungswissenschaft

Vom 23. bis 25. September 2019 fand der I. Studierendenkongress der Erziehungswissenschaft (SKEW) unter obigem Motto am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen statt. Der SKEW ist ein deutschlandweiter Kongress von Studierenden für Studierende der Erziehungswissenschaft sowie ihrer relevanten Bezugsdisziplinen. Das Kongressprogramm basierte auf Beiträgen, die infolge unseres Call for Papers eingereicht wurden. Entsprechend bot es Raum für fachliche Vorträge und Diskussionen in der ganzen disziplinären Breite, aber auch ein buntes Abendkulturprogramm mit Verpflegung. Gefördert wurde der SKEW dankenswerterweise durch ideelle Unterstützung vieler Menschen unseres Instituts, Bewerbung durch die DGfE sowie eingeworbene Mittel in Höhe von 2500 Euro des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Mit über 50 Anmeldungen von insgesamt 14 verschiedenen Universitäten und Hochschulen aus ganz Deutschland freuen wir uns sehr, den Kongress als vollen Erfolg verbuchen zu können; ja viel mehr noch: Aufgrund der sehr positiven Resonanz haben gleich mehrere Fachschaften der Universitäten Bielefeld, Frankfurt am Main sowie Halle an der Saale bekundet, den Staffelstab für die nächsten Jahre übernehmen zu wollen. So wird der nächste SKEW in Kombination mit der Bundesfachschaftstagung (BuFaTa) der Erziehungswissenschaft im Jahr 2021 in Bielefeld stattfinden. Auch stehen Überlegungen im Raum, den SKEW künftig zeitlich an den DGfE-Kongress anzukoppeln.

Warum überhaupt einen SKEW? Wir schlagen vor, die Fragerichtung umzukehren, sodass die Frage vielmehr lautet: Warum denn gerade nicht einen SKEW? Vergleicht man die Vernetzungskultur unter Studierenden anderer Fachdisziplinen, zeigt sich: Es gibt bereits in inzwischen hoher Generationenfolge etwa einen Studierendenkongress der Philosophie, unterstützt von der Deutschen Gesellschaft für Philosophie (DGPhil), einen Studierendenkongress der Soziologie, gefördert von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) oder auch einen Kunsthistorischen Studierendenkongress (KSK), um nur diese drei bewährten Beispiele zu nennen. Offenbar leisten diese Formate etwas, das es wert ist, bewahrt und ausgebaut zu werden. Aufgrund der Feedbackrunde beim I. SKEW sowie unserer eigenen Einschätzung sehen wir vor allem zwei Gründe, weiter an der Institutionalisierung des Formats SKEW zu arbeiten.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.31

Erstens wollen wir die wissenschaftspragmatische und -soziologische Einsicht ernst nehmen, dass Kommunikation entscheidend für die Entstehung neuer Ideen ist. Je weniger wir in der Echokammer lieb gewonnener und nicht mehr hinterfragter Selbstverständlichkeiten verkehren, desto eher laufen wir produktiv Gefahr, dass uns in der Begegnung mit fremden Denkstilen die eigene epistemische Ordnung entzogen wird, ohne dass bereits eine neue in Aussicht steht. In diesem ‚Zwischen' entsteht Neues, werden Türen aufgetan, deren Existenz zuvor unbekannt war. Was für Seminarsituationen im Kleinen gilt, betrifft somit auch den SKEW. Es entsteht ein Raum des Austauschs bestehender Ideen und der Genese und Vergewisserung neuer Gedankensplitter. Das Format begünstigt somit strukturell die Möglichkeit fachlicher, aber nicht zuletzt auch persönlicher sowie kultureller Erfahrungen, die vermögen, das eigene Denken und Handeln grundlegend herauszufordern.

Das gilt, zweitens, umso mehr, da jeder (Studien-)Standort der Erziehungswissenschaft unterschiedliche formale und fachliche Idiosynkrasien pflegt. Man denkt und studiert anders in Tübingen als in Bielefeld als in Berlin etc. und kommt dadurch auch zu anderen Perspektivierungen und Gegenstandskonstituierungen. Anstatt also in einem unverbundenen Nebeneinander zu verharren, wollen wir das Erkenntnispotenzial des standortübergreifenden Austauschs gerade für Studierende fruchtbar machen. Wir sehen darin nicht nur für den fachlichen Austausch positive Befremdungseffekte, sondern auch eine Möglichkeit, die studentischen Lebensführungen sowie eigene Motivationen zu diskutieren und so das eigene Studium in neuen Kontexten zu reflektieren.

Daher ist der SKEW in seinem Selbstverständnis bewusst nicht als ‚DGfE-Kongress im Kleinen' entworfen. Wir verstehen ihn als exklusiven Experimentier- und Schutzraum für Studierende, der in Form und Inhalt offen für Beiträge ist, die andersartig, alternativ, fragil, verzagt, gewagt oder gar provozierend sind. Welche Dynamiken sich dabei ergeben haben, kann ab Herbst im gleichnamigen Kongresssammelband nachgelesen werden. Der Band wird bei Barbara Budrich erscheinen und eine eigene Reihe begründen, deren zweiter Band unter dem Motto des Bielefelder SKEW 2021 stehen wird: „Alle Klarheiten beseitigt? (Hinter-)Fragen der Erziehungswissenschaft".

*Kontakt:* Florian Dobmeier, E-Mail: florian.dobmeier@uni-tuebingen.de; Linus Möls, E-Mail: linus.moels@student.uni-tuebingen.de

PERSONALIA

# Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Brezinka (9. Juni 1928-3. Januar 2020)

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft, aber auch die internationale Erziehungsphilosophie haben den Tod von Wolfgang Brezinka zu beklagen. Nach einem mehr als 90-jährigen Leben, angefüllt mit allen Insignien des akademischen Erfolgs, mehrfachen Rufen und mehrfachen Rufablehnungen, Ehrendoktorwürden und anderen akademischen Ehrungen, ausgezeichnet mit nationalen und internationalen Orden, mit Übersetzungen seiner Bücher in mehr als zehn Sprachen präsent, forschend und publizierend bis ins hohe Alter eminent produktiv, wissenschaftlich und wissenschaftspolitisch so streitbar wie umstritten, dabei immer in Sorge für eine legitimierbare Praxis der Erziehung, ist er zum Jahresanfang 2020 im Kreis seiner Familie, die immer der Ruhepunkt seiner Arbeit war, in Telfes im Stubaital verstorben.

Wolfgang Brezinka wurde 1928 in Berlin geboren, erlebte die für seine Generation typischen Phasen: Schule und Hitlerjugend, Kinderlandverschickung und dabei auch frühe pädagogische Aktivitäten, jetzt schon in Österreich, an das ihn die Preußen, auch weil der Katholik dort nicht heimisch wurde, also früh verloren haben, mit der österreichischen Staatsbürgerschaft definitiv 1955. Generationstypisch ist auch das nachgeholte Abitur, 1946 in Lankwitz und die Nachkriegszeit als Studienphase. Ein Exzellenzmerkmal dieser Generation ist es freilich, und dann auch für Brezinka, dass sie die intellektuellen und humanwissenschaftlichen Diskurse der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte seit den späten 1950er Jahren tiefgreifend geprägt hat.

Seine akademische Karriere bleibt dennoch singulär: Brezinka ist katholischer Konfession, fern der protestantischen Bildungstradition, aus der sich die folgenreiche Pädagogik der Nachkriegszeit rekrutieren wird. Sein akademischer Weg, zunächst über das Priesterseminar in Salzburg, ist wiederum dem katholischen Milieu so vertraut wie die spätere Abkehr und die Zuwendung zum Studium von Psychologie und Pädagogik, auch in Salzburg, bei dem international renommierten Erziehungswissenschaftler Friedrich Schneider. Beeindruckend ist erneut die rasche Sequenz der Graduierungen: Promotion 1951, mit 23 Jahren, Habilitation 1954, beides in Innsbruck (weil das an der päpstlichen Universität Salzburg nicht möglich war), Stipendien für einen Aufenthalt an Ivy-League-Universitäten in der Mitte der 1950er Jahre, der ihm die Standards der internationalen Sozialwissenschaft näherbrachte. 1959 folgt eine ordentliche Professur für

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.32

Pädagogik und zugleich das Rektorat an der Pädagogischen Hochschule Würzburg. Mit seiner Antrittsvorlesung – „Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschule in Bayern“ – setzte er das erste Signal für sein lebenslanges Bemühen, der traditionellen „Pädagogik“ den Weg zur „Erziehungswissenschaft“ zu bahnen, und zwar ohne die notwendigen Kontroversen zu scheuen. 1959 wird, als erster Schritt, der Irrtum gebrandmarkt, es könne eine „konfessionelle Wissenschaft“ und also auch eine „katholische Erziehungswissenschaft geben“, und es verwundert nicht, dass die katholische Öffentlichkeit und ihre Lehrerverbände über Unterfranken hinaus höchst allergisch reagierten, genauso kritisch-empört wie Philosophen und Fachkollegen, als er die These in einer Rezension einschlägiger konfessionsgebundener Allgemeiner Pädagogiken detailliert und als „Krise der wissenschaftlichen Pädagogik“ bekräftigte.

Karrierehindernd war diese Rede nicht, auch weil die dominierende geisteswissenschaftliche Pädagogik, der Brezinka so wenig zurechenbar war wie den konfessionellen Richtungen der Erziehungswissenschaft, offen war für neue Impulse. Bollnow bis Nohl und Flitner, aber auch unorthodoxe Katholiken wie Josef Dolch schauten mit großer Achtung auf den jungen Brezinka. Er kann in seiner Karriere früh Rufe nach Hamburg, Marburg und Tübingen, später nach München ablehnen, die Zahl seiner akademischen Stationen ist auch deshalb begrenzt. In Würzburg gibt er nur ein kritisches Gastspiel: Im Oktober 1960 nimmt er einen Ruf nach Innsbruck an, 1967 einen nach Konstanz, wo er bis zu seiner Emeritierung 1996 lehrt, begleitet von Gastprofessuren von Südafrika bis Südtirol, Ehrenämtern, Orden und Ehrendoktoraten, bis zur Würde des Wirklichen Mitglieds der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Für solche Ehrungen muss man selbstverständlich die entscheidenden Anlässe selbst liefern, ein reichhaltiges Werk also, das ja auch nicht fehlt. Es beginnt mit Publikationen zur Jugendkriminalität und über „Erziehung als Lebenshilfe“, praktisch orientiert also, in den frühen 50er Jahren, hat in den 1960ern seinen Schwerpunkt in disziplinkritischen Analysen und metatheoretischen Programmen, die insgesamt begründen, warum erst der Weg „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ für die Forschung und, wie er immer gleichzeitig betonte, für die Praxis der Erziehung die produktiven Leistungen erbringen kann, die man von der Verwissenschaftlichung der Erziehung erwarten darf. „Unzufriedenheit mit der wissenschaftlichen Pädagogik“, das war für Wolfgang Brezinka das erste Motiv seiner Arbeit, die „Kritik der Pädagogik“ als Voraussetzung und Hilfe für eine legitime Erziehung das zweite.

Die Disziplin fühlte sich konstant seit den 1960er Jahren mehr als herausgefordert: Der philosophischen Tradition missfiel die Kritik ihrer diffusen Sprache, wie er z. B. exemplarisch an „Bildung“ vorführte, der progressiven Fraktion war er nicht kritisch genug, den harten Empirikern zu theoretisch,

mit der hochschulpolitischen Situation war er selbst unzufrieden. Sogar an einem so lieblichen Ort wie Konstanz suchte er streitig nach Alternativen und nach Anerkennung für die Grenzen, die das Hochschulgesetz der Politisierung der Universität gesetzt hatte. Im Mainstream der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion wurden seine wissenschaftstheoretischen Argumente bald politisch recodiert: Wer, so die schlichte Schlussfolgerung, scharfe Kritik an „Erziehung und Emanzipation" äußert, der kann auch nichts anderes als eine „reaktionäre" Wissenschaftslehre vertreten; die Pädagogik eines „liberalen Konservatismus", die Brezinka gemeinsam mit dem „Standpunkt der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft" beanspruchte, wurde vehement kritisiert, selbst von einigen seiner Schüler.

Nach den erregten Kontroversen über Wissenschaftstheorie und Politik, die seine bedeutsamen Unterscheidungen zwischen Metatheorie und Forschung, Reflexion und Handeln kaum ernstgenommen oder genutzt hatten, geriet er eher an den Rand des Faches. Mit dem Rückzug nach Österreich begann nach 1996 seine neue Arbeit als Disziplinhistoriker. In vier voluminösen Bänden, 2014 abgeschlossen, hat er die Geschichte der österreichischen Universitätspädagogik aus den Quellen erarbeitet, sensibel für den Fortschritt des Faches, kritisch gegen akademischen Klüngel, fachliche Bornierung und politische Irrtümer, erneut nicht nur zur Freude seiner Fachgenossen. Aber auch bei der aktuell dominierenden „empirischen Bildungsforschung" sah der vermeintliche Szientist und Empirist eher die Risiken der Verwissenschaftlichung, vor allem in der schwindenden Handlungsbedeutsamkeit des Faches.

Große Anerkennung fand er konstant nahezu nur im Ausland. In Deutschland erinnert man sich gelegentlich nur der alten Schlachten. Sieglos geschlagen, haben sie zwar die Erziehungswissenschaft verändert, aber wohl doch nicht umfassend in dem Sinne, den Brezinka oder seine Kritiker intendiert haben. Vor allem haben diese Schlachten für eine langfristig wirksame Codierung der Person gesorgt. Daraus entstanden Urteile und Vorurteile der Beobachter, und sie sind nicht allein „Klischees", wie Brezinka selbst einräumte, dass er, einerseits, „antiszientistisch und ideologisch fixiert" sei, andererseits aber auch „Exponent des ‚Empirismus', ‚Positivismus' und ‚Kritischen Rationalismus'". Die riskante These folgt erst dann:

> „Falsch scheint mir […] nur die Vorstellung zu sein, daß beides einander ausschließt, daß man nur entweder ein Aufklärer oder ein Gläubiger seine könne oder gar sein solle. Ich meine, daß es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinnsicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntniswahrheit auszuhalten – auch als Erziehungswissenschaftler."

In seinem Werk werden solche spannungsreichen Ansprüche in Differenzbehauptungen fundiert, die weder universalen Kritizismus noch eine

einheitswissenschaftliche Methode akzeptieren, vielmehr eine „antirationalistische und antiszientistische Position“ mit scharfer Kritik an Erziehungspraxis und -reflexion sowie an Gesellschaft und Kultur sogar mit einer Rehabilitierung von Weltanschauung und Konfession verbinden, weil er Glauben und Tradition als Referenz der Erziehungspraxis nicht missen will. Das alles ist höchst herausfordernd, wenn man, wie Wolfgang Brezinka, von der Praxis des Theoretikers erwartet, dass er die Grenzen seiner Theorie deutlich einräumt, aber dennoch die Kritik der Wirklichkeit nicht scheuen, ja sogar für die Praxis das legitime Recht des pädagogisch-praktischen Missionars anerkennen soll, weil man ja lernen kann, legitime Missionare von anderen zu unterscheiden. Für derart herausfordernde Positionen wird man nicht so rasch breite Zustimmung finden. Die Erziehungswissenschaft sollte dennoch nicht vergessen, dass sie ihre Identität selbst in diese spannungsreiche Situation hinein definiert hat – und deshalb eingestehen, wie produktiv Brezinkas Beitrag zur Entwicklung des Faches war und immer noch ist.

*Heinz-Elmar Tenorth*

# Nachruf auf Prof. Dr. Rainer Kokemohr

Am 21. März 2020 ist Rainer Kokemohr im Alter von 79 Jahren an den Folgen einer Krebsoperation gestorben.

Rainer Kokemohr absolvierte zunächst ein Lehramtsstudium an der PH Bielefeld und war einige Zeit als Lehrer tätig, bevor er ein zweites Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie und Germanistik in Bochum und Münster aufnahm, das er 1973 mit der Promotion über die Bildungsphilosophie des jungen Nietzsche abschloss. Nach einer Tätigkeit als Wissenschaftlicher Assistent bzw. als Wissenschaftlicher Rat und Professor an der PH Münster wurde er 1974 auf eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg berufen, die er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2005 innehatte.

Einen wichtigen Schwerpunkt seiner Arbeit stellt die Entwicklung einer Bildungsprozesstheorie dar. Darunter ist der Versuch zu verstehen, bildungstheoretische bzw. -philosophische Reflexionen mit der qualitativ-empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen. In dieser Absicht hat er als einer der ersten bereits in den 1980er Jahren begonnen, Verfahren der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung für die Erziehungswissenschaft zu nutzen, und ist als Begründer der (dann von Winfried Marotzki so genannten) bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung anzusehen.

Diese Bildungsprozessforschung hat Rainer Kokemohr vor allem in inter- oder besser transkultureller Perspektive betrieben und mit praktisch-bildungsreformerischem Engagement verbunden. So war er parallel zu Feldforschungsaufenthalten maßgeblich am Aufbau zunächst einer Reformschule, dann einer Lehrerbildungsanstalt und schließlich einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität der Evangelischen Kirche in Mbouo (Kamerun) beteiligt und hatte nach seiner Emeritierung eine Professur (*chair*) an der National Cheng Chi University in Taipeh (Taiwan).

Mit der Ausarbeitung seiner Bildungsprozesstheorie war Rainer Kokemohr bis zu seiner schweren Erkrankung Ende letzten Jahres beschäftigt; ein umfangreiches Manuskript mit dem Titel „Der Bildungsprozess – ein ‚Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen?'", das der Weiterentwicklung seiner Theorie in Auseinandersetzung mit Kant und Wittgenstein gewidmet ist, stand kurz vor dem Abschluss.

Kennzeichnend für den Arbeitsstil Rainer Kokemohrs sind die Symposien, die er in regelmäßigen Abständen veranstaltete. Deren Grundlage bildete stets ein empirisches Dokument (wie das Transkript einer Unterrichtsstunde, eines biographischen Interviews oder eines Arbeitsgesprächs), das allen Teilnehmen-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.33

den vorab zur Verfügung gestellt wurde. Die Referentinnen und Referenten wurden dann gebeten, sich aus ihrer jeweiligen theoretischen und/oder methodischen Perspektive mit diesem Dokument auseinanderzusetzen. Das sorgte für eine im Wissenschaftsbetrieb seltene Intensität der Diskussionen auf den Symposien, die auch in den daraus hervorgegangenen Sammelbänden spürbar wird.

Diese Symposien wurden in einem Oberseminar vorbereitet, das Rainer Kokemohr in der Vorlesungszeit über Jahrzehnte allmontagabendlich in einem eigens dafür eingerichteten Seminarraum neben seinem Büro leitete. Das Oberseminar stand für große Kontinuität und Intensität. Es diente zum einen der gemeinsamen Lektüre von Grundlagentexten wie z. B. Jean-François Lyotards „Der Widerstreit", der über Semester hinweg paragraphenweise diskutiert wurde. Darauf folgten Semester mit von solchen Lektüren inspirierten Mikroanalysen empirischer Materialien wie z. B. der Transkription eines Arbeitsgesprächs zwischen einem deutschen und einem kamerunischen Doktoranden über dessen Dissertation, das dann auch dem folgenden Symposion als Grundlage diente.

Für die Analyse und Interpretation solcher Materialien entwickelte Rainer Kokemohr im Wechselspiel von Theorie und Empirie eine eigene Methode, die Inferenzanalyse, die ihm ermöglichte, Bildungsprozesse als singuläre Inferenz und Emergenz von Neuem zu beschreiben. Er bildete aber keine Schule. Das Oberseminar, das kein klassisches Oberseminar war, weil dort durchaus ausgewählte Drittsemester auf Assistenten kurz vor der Habilitation oder Kolleginnen und Kollegen trafen, schuf eine wandlungsfähige „Vielheit der Köpfe", in der jede bzw. jeder unter Gleichen seine wissenschaftlichen Kräfte höchstmöglich entwickeln konnte. Rainer Kokemohrs Meisterschaft bestand nicht nur im Vorleben seiner Auffassung von Wissenschaftlichkeit, sondern auch darin, als *maître ignorant* (unwissender Lehrmeister) oder sogar als *père derrière* (ein kamerunischer „Hintervater") weit über die Seminarzusammenhänge hinaus zu wirken. Dabei wich er keinem produktiven Streit aus. Langjährige Oberseminarteilnehmende konnten sich durchaus dem erweiterten Familienkreis dieses auf besondere Weise zugewandten Hochschullehrers zugehörig fühlen und zehren z. T. bis heute von dem Vertrauen, das er in sie setzte.

Den Erfolg seiner Lehre bezeugt auch, dass alle seine Assistenten und in Taiwan eine seiner Doktorandinnen und Doktoranden auf Professuren berufen wurden. Dass er stets betonte, von uns, seinen Assistenten und anderen Oberseminarteilnehmenden, so viel gelernt zu haben wie wir von ihm, wirft ein letztes Schlaglicht auf Rainer Kokemohrs Integrität und Offenheit.

Sein Tod bedeutet einen schmerzlichen Verlust für die Erziehungswissenschaft, die an einer sowohl philosophisch fundierten als auch empirisch ausgerichteten Erforschung von Bildungsprozessen interessiert ist.

*Hans-Christoph Koller und Olaf Sanders*

# Nachruf auf Prof. Dr. Volker Krumm

Am 11. Januar 2020 ist Volker Krumm im Alter von 85 Jahren in Salzburg verstorben. An der dortigen Universität hat er seit 1981 bis zu seiner Emeritierung 2001 gearbeitet. 1934 in Heidelberg geboren und in Karlsruhe aufgewachsen studierte er. von 1956 bis 1960 an der damaligen Wirtschaftshochschule Mannheim, heute Universität Mannheim, Wirtschaftspädagogik mit dem Abschluss Diplom-Handelslehrer. Dem Referendariat schloss sich eine Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent bei Herwig Blankertz an. Nach dessen Weggang verwaltete er den vorübergehend verwaisten Lehrstuhl und promovierte 1965 zum Dr. phil. mit einer Arbeit zum Thema „Zukunftsvorstellungen kaufmännischer Berufsschulabsolventen". 1971 nahm er einen Ruf der Pädagogischen Hochschule Berlin auf den Lehrstuhl für empirische Unterrichtsforschung an. Ein Jahr später wechselte er an die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft und übernahm zugleich die Leitung der Abteilung für Bildungsforschung und Pädagogische Beratung. 1981 folgte er dem an ihn ergangenen Ruf nach Salzburg auf den dortigen Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft verbunden mit der Leitung der Abteilung für Bildungsforschung und Pädagogische Beratung.

Volker Krumm hinterlässt ein thematisch breit gestreutes umfangreiches Œuvre, das sich kritisch und konstruktiv mit Grund- und Zeitfragen der Wirtschaftspädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auseinandersetzt. 1973 verfasste er im Auftrag des Deutschen Bildungsrates eine viel beachtete empirische Studie zu den Bedingungen eines erfolgreichen Wirtschaftslehreunterrichts. Er arbeitete bei der Adaptation des Wirtschaftskundlichen Bildungstests für den deutschsprachigen Bereich mit und war Gutachter und kritischer Begleiter eines großen wirtschaftspädagogischen DFG-Schwerpunktprogramms. Weitere Schwerpunkte seiner stets empirisch fundierten Arbeiten sind beispielsweise die (international) vergleichende Leistungsdiagnostik, Fragen der Schulstruktur, Schulorganisation und Schulpolitik, etwa unter dem Stichwort ‚Parent-Involvement' („Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?"), weiterhin und insbesondere das pädagogische Lehrer-Schüler-Verhältnis („Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Zur ‚Schwarzen Pädagogik'") sowie die Möglichkeits- und Realisierungsbedingungen der praktischen Anwendung der allgemeinen Verhaltenstheorie in schulischen und familialen Konfliktlagen („Eltern-Kind-Verträge", „‚Gestörte Kinder' oder „‚gestörte Beziehungen'"). Selbst mit verkehrspsychologischen Problemen hat er sich unter dem Aspekt der Ressourcen- und Umweltschonung schon während der 1980er Jahre in seiner ganz eigenen, ironisierend-verbindlichen und zugleich weitsichtig-sorgenden Weise theoriegeleitet auseinandergesetzt („Wie bringt man einen

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.34

Universitätsprofessor auf's Radl?") – ein seiner Zeit weit voraus eilender Klimakämpfer.
Im In- und Ausland war Volker Krumm ein gefragter Vortragsredner und Kooperationspartner, schon früh auch mit Gastprofessuren in China und in Taiwan. Er vertrat Österreich in der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), die u. a. für TIMSS und PIRLS verantwortlich zeichnet, arbeitete bei PISA-Studien mit und war Teil des European Research Network About Parents in Education (ERNAPE).

Für die Todesanzeige hat seine Familie ein Zitat von Hans Albert, mit dem er in seiner Mannheimer Zeit in Kontakt gestanden war, ausgewählt, das Volker Krumm nicht nur seiner wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch seinem Denken und Handeln überhaupt als Prinzip zugrunde gelegt hat: *„Suche stets nach relevanten Widersprüchen, um bisherige Überzeugungen dem Risiko des Scheiterns auszusetzen."* Mit ihm verlieren wir einen produktiven Forscher, einen standhaften Kämpfer für eine ideologiefreie Erziehungswissenschaft und einen großartigen Kollegen.

*Frank Achtenhagen und Klaus Beck*

# Nachruf auf Prof. Dr. Johann Andreas Möckel (1927-2019)

Mit seinem Buch „Das Paradigma der Heilpädagogik“, 2019 erschienen, hinterlässt Andreas Möckel eine prägnante Bilanz seiner wissenschaftlichen Bemühungen um Grundfragen der Sonderpädagogik als Disziplin und als Praxisauftrag. Heilpädagogik – diesen Begriff greift er aus der ersten Publikation von Georgens und Deinhardt (1861) auf, lässt sich als ein Modell, als ein Para-digma für alle Erziehung verstehen – der „Wiederbeginn eines unterbrochenen oder der Beginn eines noch nicht einmal versuchten Lern- oder Erziehungsprozesses“ (Möckel 2019, S. 10). Demnach sucht heilpädagogisches Denken und Handeln auf Krisen der Erziehung zu antworten, indem sie eine neue Sprache findet, eine gemeinsame Zeit eröffnet und dadurch eine selbstverantwortete Lebensführung ermöglicht, was Möckel hier die Selbstheilung nennt. Mit solchen, die Verbindung von Pädagogik und Heilpädagogik aufklärenden Reflexionen wendet Möckel die existentielle Sprachsoziologie von Eugen Rosenstock-Huessy an, die „viele widersprüchlich erscheinende Vorgänge der Geschichte und im praktischen Alltag der Heilpädagogik verständlich“ (Möckel 2007, S.11) werden lässt. Am 11. Dezember 2019 verstarb Andreas Möckel, der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Sonderpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, im Alter von 92 Jahren.

Geboren am 30. Januar 1927 in Großpold in Siebenbürgen, heute Rumänien, wurde er am 11. Januar 1945 gefangen genommen, deportiert und zwei Jahre zwangsweise in einem Bergwerk der heutigen Ukraine eingesetzt. In seinen späteren Vorlesungen nahm er Bezug auf diese Erfahrungen: Was passiert mit dem Menschen, wenn er sich ohnmächtig in den Händen politischer Gewalten erlebt? Lebenslang setzte er sich in praktischen Initiativen, in der Politik, in zahlreichen Vereinen und Verbänden, in der Geschichtsschreibung der Siebenbürger Sachsen und in seiner wissenschaftlichen Arbeit für Frieden und soziale Gerechtigkeit ein. Gerade aus der historischen Betrachtung heraus waren ihm die hohe Bedeutung von Verbänden und Gewerkschaften bewusst und er trat für sie ein, selbst wenn er sich engagiert streitend mit einzelnen Entwicklungen auseinandersetzte.

Nach der Ausbildung zum Volksschullehrer und Praxisjahren in der Schule führte er 1953 sein Studium der Fächer Geschichte, Philosophie und Pädagogik fort und wurde 1961 von Otto Friedrich Bollnow an der Universität Tübingen promoviert. Ab 1963 lehrte Möckel an der PH Reutlingen Geschichte und Geschichtsdidaktik, wurde dort 1969 Professor für Allgemeine Pädagogik und übernahm die Leitung des Reutlinger Instituts für Sonderpädagogik. In der Kommission Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat, geleitet von Jakob

 https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.35

Muth, arbeitete er von 1969 bis 1973 mit. Die hier entwickelte Konzeption der „Kooperativen Gesamtschule“, durch die gemeinsames Lernen in einer allgemeinen Schule durch sonderpädagogische Expertise als professionelle Unterstützung integriert werden sollte, stellte für ihn eine gute schulorganisatorische Antwort auf grundlegende Fragen von (damals) Integration und professioneller Kooperation dar. Diese wichtigen Erfahrungen brachte er 1976 in seine Tätigkeit als erster Universitätsprofessor für Sonderpädagogik an die Universität Würzburg mit.

In den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Forschungen stellte er Fragen der Geschichte der Heilpädagogik, die er immer als Geschichte der Pädagogik verstand. Er untersuchte in seinem Hauptwerk zur „Geschichte der Heilpädagogik“, erstmals 1988 veröffentlicht, „die für die Heilpädagogik zentralen Zusammenhänge der Heilerziehung und der Erziehung, wie Kompensation, Macht und Ohnmacht der Erziehung, Kompetenz und Kompetenzmissbrauch, Generationenfolge und Institution“ (Möckel 2007, S. 11). Die konkrete Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche stellt einen weiteren Schwerpunkt seiner Arbeiten wie auch seines praktischen Engagements bis in sein hohes Alter dar. Seine historischen Analysen verstand er dabei als Beiträge zu Grundsatzfragen der Sonderpädagogik, die er auf Basis einer breiten historischen und philosophischen Bildung und seiner unaufdringlichen, aber klaren christlichen Orientierung bearbeitete. „Scheitern und Neuanfang in der Erziehung“, die „besondere Grund- und Hauptschule“ oder „Krisen in der Erziehung“ lauten Überschriften wichtiger Publikationen. Es ging ihm jeweils um den engen Zusammenhang von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, um Erziehung und Unterricht, deren Krisen und Scheitern sowie um die neuen Wege, die in heilpädagogischen Institutionen gesucht und oft auch gefunden wurden. Realistisch erkannte Möckel aber auch die Probleme: Die Konzeption der „kooperativen Gesamtschule“ erhielt in den späteren bildungspolitischen Debatten keine Chance, die Bemühungen hatten gewissermaßen die „Rechnung ohne den Wirt“ gemacht, wie Möckel in einer Veröffentlichung feststellte. Die historischen Arbeiten mündeten in seine „Geschichte der Heilpädagogik“, die in zweiter Auflage 2007 erschien und bis heute ein Standardwerk auf der Grundlage intensiver Quellenarbeit darstellt. Den „Verrat an den Kindern“, also das Handeln von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zeit des Nationalsozialismus, untersuchte er differenziert und kritisch auf der Basis eigener Archivarbeiten. Auf dem Symposium des Verbands Sonderpädagogik in Weimar 2016, veröffentlicht im Beiheft der Zeitschrift für Heilpädagogik 2017, ging er der „Gleichschaltung“ des Vorläufers des Verbands und den Aktivitäten nationalsozialistischer Mitglieder detailliert nach. In seinen hoch engagierten Statements auf dem Symposium in Weimar und auf der Festveranstaltung zu seinem 90. Geburtstag in Würzburg forderte er die Verantwortung und den

Einsatz von Wissenschaft, Politik und Verantwortlichen im praktischen Handeln für benachteiligte, behinderte und vernachlässigte Menschen aller Lebenslagen ein – diese auch sehr persönlichen Ausführungen bleiben den Zuhörern nachhaltig in Erinnerung.
In seinem Promotions-Kolleg, aus dem eine ganze Reihe von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern hervorgingen, praktizierte Möckel eine große Freiheit der inhaltlichen Debatte, die sich durch keine engen methodischen Vorgaben, sondern durch große Ermutigung auszeichnete. Die Universität Würzburg ehrte ihn durch 2011 mit der Bene Merenti-Medaille in Gold.

Andreas Möckel beteiligte sich bis in seine letzten Lebenstage hinein aktiv am aktuellen wissenschaftlichen Diskurs: „Was arbeiten Sie gerade? Was muss ich lesen?“ – so fragte er regelmäßig seine Besucher. Vielen hat er in der Lehre und im Gespräch durch seine Person, sein Engagement in vielen Kontexten und sein stets großes Interesse am Sozialen lebendige und wirksame Anregungen gegeben. Andreas Möckel hat stets das fachliche Gespräch gesucht und bereichert, seine Stimme hat bei Vielen Gehör gefunden.

*Clemens Hillenbrand (Universität Oldenburg) und*
*Christoph Ratz (Universität Würzburg)*

Andreas Gruschka
Marion Pollmanns
Christoph Leser (Hrsg.)

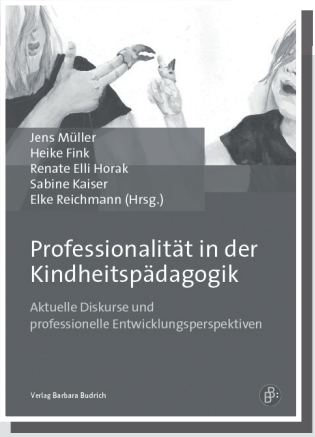
## Bürgerliche Kälte und Pädagogik

### Zur Ontogenese des moralischen Urteils

*2020 • ca. 230 Seiten • Kart. • ca. 30,00 € (D) • ca. 30,90 € (A)*
*ISBN 978-3-8474-2398-0 • auch als eBook*

Seit Ende der 1980er Jahre wurde von einer Gruppe von Erziehungswissenschaftlern*innen der bürgerlichen Kälte (Horkheimer/Adorno) nachgegangen; dabei wurde diese Theoriefigur der Kritischen Theorie erschlossen und ihre Aktualität durch zahlreiche kleine empirische Betrachtungen aufgewiesen. Ziel dieses Bandes ist es, einen Überblick über diese Befunde zu geben und eine Zwischenbilanz der bisherigen Forschungen dazu zu leisten, wie Heranwachsende trotz und durch Pädagogik lernen, kalt zu werden, wie Pädagogik also an der Reproduktion bürgerlicher Kälte beteiligt ist.

www.shop.budrich.de




Elke Reichmann, Renate Elli Horak, Jens Müller, Heike Fink, Sabine Kaiser (Hrsg.)

## Professionalität in der Kindheitspädagogik

**Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven**

*2020 • 171 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)*
*ISBN 978-3-8474-2287-7 • eISBN 978-3-8474-1341-7*

Nach den Entwicklungen der letzten Jahre im Feld der Kindheitspädagogik, mit dem quantitativen Ausbau der institutionellen Betreuungsplätze sowie dem Ausbau der Studiengänge der Kindheitspädagogik, wird es Zeit, einen Blick auf unterschiedliche Diskussionen zu wagen. Das Buch zeigt durch die multiprofessionelle Perspektive auf, welche aktuellen Diskurse das Feld bewegen und welche zukünftigen Herausforderungen zu erwarten und zu gestalten sind.

www.shop.budrich.de

# BEWEGTES LERNEN

## Bewegte Schule für alle

**Modifizierungen eines Konzeptes der bewegten Schulen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, motorische, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache sowie Hören**

Von Prof. Dr. Christina Müller und Anja Dinter

*2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*
*2020, ca. 275 S., brosch., ca. 29,– €*
*ISBN 978-3-89665-880-7*
*(Bewegtes Lernen, Bd. 26)*
*Erscheint im 2. Quartal 2020*

Die Forschungsgruppe „Bewegtes Lernen“ der Universität Leipzig arbeitet seit Mitte der 1990er Jahre an der Zielstellung, Kindern und Jugendlichen in der Schule mehr Bewegung zu ermöglichen. Jedoch können viele Ansätze der „Bewegten Schule“ nicht ohne Weiteres auf die Bedürfnisse von Schülern mit Entwicklungsbesonderheiten übertragen werden. Diese spezifischen Modifizierungen finden sich im vorliegenden Band, auch aber nicht nur als Ergänzung zu den Bänden „Bewegte Schule“ und „Bewegte Grundschule“. Zielgruppen sind dabei sowohl Lehrkräfte in inklusiven Klassen als auch an spezifischen Förderschulen.

---

**Bestellen Sie im Buchhandel oder versandkostenfrei online unter nomos-shop.de**
Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer

ACADEMIA

Melanie Kubandt
Julia Schütz (Hrsg.)

# Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung

*2020 • 290 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)*
*ISBN 978-3-8474-2311-0 • eISBN 978-3-8474-1311-0*

Der Band vereint unterschiedliche empirische Zugänge zu Geschlecht und stellt die Potenziale und Grenzen der Forschungsperspektiven zur Diskussion. Hierbei interessieren vor allem die Möglichkeiten und Grenzen der Verknüpfung von Methodologie und Empirie im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung: Wie kann Geschlecht empirisch mithilfe welcher Methoden auf welchen Ebenen in den Blick genommen werden? Ein wesentliches Ziel dieses Bandes ist es, eine Konturierung spezifischer Zugänge zu Geschlecht herauszuarbeiten und gegen ein epistemologisches Primat einzelner Zugänge zu argumentieren.

Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung
Verlag Barbara Budrich

29.10.19 08:51

www.shop.budrich.de